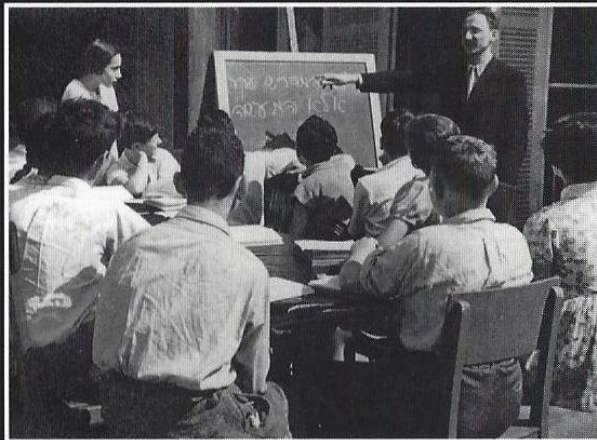


Wolfgang Keim
**ERZIEHUNG
UNTER DER
NAZI-DIKTATUR**



**BAND II:
KRIEGSVORBEREITUNG,
KRIEG UND HOLOCAUST**

Mit vorliegendem zweiten Band schließt Wolfgang Keim seine Darstellung und Analyse der „Erziehung unter der Nazi-Diktatur“ ab. Im Zentrum steht zunächst die Frage nach Mitverantwortung der Pädagogik für das Funktionieren des Nazi-Systems und seines Vernichtungskrieges. Neben einer detaillierten Beschreibung des nazistischen Erziehungswesens und seiner Funktionen werden insbesondere die Beiträge der Pädagogenschaft zur rassistischen Auslese und Ausmerze, zur Kriegsvorbereitung und zum Krieg analysiert, und zwar bis hin zur Unterdrückung der als „minderwertig“ geltenden Völker in den okkupierten Gebieten und zum Ausschluß jüdischer Kinder und Jugendlicher von jeglicher Bildung.

Ebenso enthält der Band aber auch eine umfassende Darstellung einer vielfältigen nicht-nazistischen „anderen“ deutschen Pädagogik im jüdischen Bildungswesen, im Exil sowie in Kreisen von Opposition und Widerstand. Sie bietet heutigen Pädagog(inn)en vielfältige Identifikationsmöglichkeiten, Anregungen und Lernchancen.

Wolfgang Keim ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität – Gesamthochschule Paderborn.

80180-6

WISSENSCHAFTLICHE BUCHGESELLSCHAFT
DARMSTADT

Einbandbild: Hebräischunterricht im Jüdischen Kinder- und Landschul-
heim Caputh auf der Terrasse des Hauses von Albert Einstein. –
Der Tafeltext lautet sinngemäss:

Nicht auf das Wissen kommt es im Leben an, sondern auf das Ihn.
(Bild aus Privatbesitz)

Die Drucklegung des Bandes wurde von der Max-Traeger-Stiftung
und der Universität – Gesamthochschule Paderborn gefördert.

Bestellnummer 80180-6

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in
und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

© 1997 by Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier
Gesamtherstellung: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
Printed in Germany
Schrift: Wilke, 9.5/10.5

Eingescannt mit OCR-Software ABBYY Fine Reader

Inhalt

Vorwort	XI
Einleitung	1
I. Erziehung zu Rassismus und Kriegsbereitschaft – deutsche Pädagogik in der Vorkriegszeit (1935-1939)	9
1. Der juristisch-administrative Rahmen nationalsozialistischer Erziehungspolitik.....	10
a) Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung als administrative Schaltzentrale	10
b) Nationalsozialistische Erziehungsprinzipien im Spiegel von Gesetzen und Erlassen	15
2. Das Erziehungswesen des NS-Staates – Aufbau, Strukturen, Einrichtungen.....	28
Die umstrittene Neuordnung von 1937/39 – Die neuen Richtlinien – Neue und alte Schulbücher – Nationalsozialistischer Unterrichtsalltag – Schulrituale, Schulfeiern, nationalpolitische Lehrgänge	
d) Ausserschulische «Erziehung» in NS-Formationen und «-Diensten»	56
Grundzüge nationalsozialistischer Formationserziehung – Hitler-Jugend als effektivste Formationserziehung – Bund Deutscher Mädel als Beispiel weiblicher Formationserziehung – Konflikte zwischen Hitler-Ju-	

	gend und Schule – Landjahr und Reichsarbeitsdienst als Beispiele nachschulischer Formationserziehung	
e)	Erwachsenenbildung im Kontext von Deutscher Arbeitsfront und NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude»	75
	Berufliche Weiterbildung – Herkömmliche Erwachsenenbildung	
f)	Hochschule und Hochschullehrerschaft zwischen nazistischer Reglementierung und Beharrungsvermögen	84
g)	Erziehungswissenschaft zwischen ungebrochenem Engagement und äusserer Loyalität	88
3.	Erziehung im Kontext rassistischer Auslese und Ausmerze	93
a)	Die Durchdringung des Erziehungswesens mit rassistischer Ideologie	95
b)	NS-Ausleseschulen als Einrichtungen der NS-Eliteerziehung.....	105
c)	Hilfsschule und Jugendfürsorge als Einrichtungen der «Minderwertigen»-Aussonderung und «-Brauchbarmachung»	113
4.	Erziehung zum Krieg	120
a)	Zur Bedeutung wehrgeistiger Erziehung und Wehrtüchtigung für die Kriegs Vorbereitung .	120
b)	Schule und Kriegsvorbereitung	122
c)	Hitler-Jugend und Kriegsvorbereitung	128
d)	Erziehungswissenschaft und Kriegsvorbereitung	130

II. Einsätze an der «Heimatfront» und in den okkupierten Gebieten – deutsche Pädagogik im Krieg (1939-1945) 136

1.	Kriegeinsätze an der «Heimatfront».....	137
a)	Schule im Spannungsfeld von Qualifizierung, Kriegspropaganda und Kriegshilfsdiensten .	137
b)	Hitler-Jugend – «Reservearmee» für beliebige Kriegsdienste	145
c)	Erweiterte Kinderlandverschickung – humanitäre oder faschistische Massnahme?	153
d)	Erwachsenenbildung – Qualifizierung für die Kriegsproduktion und «Aufrüstung der Volksgemeinschaft»	160

e) Hochschule – Kriegseinsätze zwischen Hörsaal und Front	167
f) Erziehungswissenschaft – von Kriegseinsätzen unbelastet?	176
2. «Erziehung» als Element rassistischer «Volkstums- politik» am Beispiel des okkupierten Polen	186
a) Züchtung von «Herren-» und «Untermenschen» in den «eingegliederten Ostgebieten»	188
Grundzüge deutscher Besatzungspolitik – Schulen für deutsche und volksdeutsche «Herrenmenschen» – Schulen für polnische «Untermenschen»	
b) Qualifizierung von Arbeitssklaven im General- gouvernement	200
3. Ausschluss von jeglicher Bildung im Ghetto und im Konzentrationslager	207

III. Jüdisches Bildungswesen, Exil und Widerstand – die «andere» deutsche Pädagogik 1933-1945

1. Jüdische Bildungsarbeit in Deutschland als «geisti- ger Widerstand»	221
a) Jüdische Minderheit und jüdisches Bildungswesen bei Machtantritt der Nazis	221
b) Ausbau und Zerstörung des jüdischen Schulwesens	227
Ausbau und Erweiterung nach dem 30. Januar 1933 – Bildungsziel, Lehrplan, Lehrmittel und Lehrerfortbil- dung – Reformpädagogische Praxis in jüdischen Land- schulheimen und «Normalschulen» – Zerstörung nach , dem 9./10. November 1938	
c) Außerschulische Bildung nach dem 30. Januar 1933: Hachschara und jüdische Erwachsenen- bildung	251
Vorbereitung auf ein Leben in Palästina oder in Übersee: Jüdische Auswandererlehrstätten (Hach- schara-Kibbuzim) – «Lehrhäuser» und «Lernzeiten» als Einrichtungen jüdischer Erwachsenenbildung	
2. Bildungsarbeit im Exil als Hilfe zum Überleben .	263
a) Zur Situation von Pädagogen und Pädagoginnen im Exil-Personenkreis und Lebensbedingungen .	263
Personenkreis – Bedingungen der Ausreise und Flucht	

aus Deutschland – Arbeits- und Lebensbedingungen im Exil – Verschlechterung der Exil-Bedingungen im Krieg
- Exil in lebensgeschichtlicher Bedeutung

b)	Bildungsarbeit im Exil.....	276
	Pädagogische Hilfen für Kinder auf der Flucht – Schulen im Exil – Erwachsenenbildung und Wissenschaft im Exil	
c)	Antifaschistisches Engagement.....	296
d)	Vorbereitung und Unterstützung von «Reeduktion» aus dem Exil	301
	Konzepte für ein demokratisches Nachkriegsdeutschland – Mitarbeit bei der «Umerziehung» deutscher Kriegsgefangener	
e)	Exil und Remigration.....	305
3.	Oppositionelles Verhalten und Widerstand als «aufrechter Gang»	313
a)	Lehreropposition und -widerstand zwischen Ver- Umfang, individuelle Voraussetzungen und gesellschaftliche Bedingungen von Lehreropposition und -widerstand – Distanzierung und Verweigerung gegenüber NS-Symbolen, -Ritualen und -Mitgliedschaften – Sympathie- und Solidarakte zugunsten Verfolgter – Oppositioneller Unterricht – Politisch organisierter Widerstand	
b)	Vereinzelter Hochschullehrerprotest, studentische Opposition und studentischer Widerstand . . .	334
	Vereinzelter Hochschullehrerprotest und Hochschullehreropposition – Studentische Opposition und studentischer Widerstand	
c)	Jugendopposition und -widerstand zwischen antifaschistischer Aktion, Behauptung nicht-nazistischer Milieus und jüdischem Überlebenskampf .	346
	Antifaschistischer Jugendwiderstand – Jugendopposition zur Behauptung nicht-nazistischer Lebensräume – Jüdischer Jugendwiderstand zum Überleben	

VIII

Die NS-Vergangenheit der Pädagogenschaft – ein schwieriges Erbe	368
--	------------

Anmerkungen	379
Einleitung	379
Kapitell	379
Kapiteln	392
Kapitel III	403
Schluss.....	428
Abkürzungen	429
Quellen und Literatur	433
Register.....	481
Personen	481
Sachen	487

Vorwort

Zweieinhalb Jahre nach dem ersten lege ich nun den zweiten Band der «Erziehung unter der Nazi-Diktatur» vor und hoffe, damit einen konstruktiven Beitrag zur Bearbeitung der «Last des Schweigens» (Bar-On 1993) für die Pädagogik leisten zu können. Die Realisierung dieses, vor nunmehr zehn Jahren konzipierten Projektes war sehr viel schwieriger und aufwendiger als angenommen. Der ursprünglich vorgesehene Umfang verdreifachte sich, führte zur Teilung in zwei Bände wie zu mehrfachen Verschiebungen des Erscheinungstermins und stellte Autor wie Verlag vor erhebliche Probleme. Direkt davon betroffen war vor allem Harald Vogel von der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, der immer wieder Geduld und Verständnis für Verzögerungen und Umfangsüberschreitungen aufbringen musste und sich bemüht hat, unmöglich Erscheinendes doch noch möglich zu machen. Aus dem geplanten Taschenbuchprojekt zu einem relativ günstigen Preis wäre gleichwohl kaum etwas geworden, wenn nicht die Max-Traeger-Stiftung und ihr langjähriger Vorsitzender, Dieter Wunder, das Projekt grosszügig bezuschusst hätten. Dies gilt in gleicher Weise für die Universität – Gesamthochschule Paderborn, deren Kanzler, Ulrich Hintze, ich stellvertretend für viele andere erwähne. Allen Genannten möchte ich an dieser Stelle danken.

Die jahrelange Arbeit an dem Projekt hat mir viele neue Einsichten und somit – trotz aller Belastungen – auch ein hohes Mass an Befriedigung vermittelt. Dass dies so war, ist nicht zuletzt das Verdienst der Paderborner Studierenden, mit denen ich in den vergangenen zehn Jahren die Thematik in Vorlesungen und Seminaren erörtern und diskutieren konnte; dabei habe ich vielfältige Anregungen erhalten. Ich hoffe, mit vorliegender Darstellung ehemaligen wie jüngeren Studierenden etwas von meinem Dank zurückgeben zu können.

Was wäre Wissenschaft ohne wissenschaftliche Kommunikation

mit Gleichgesinnten, aber auch ohne Kontroversen? Ausdrücklich danken möchte ich an dieser Stelle den Kolleg(in*n)en und Freund(in*n)en des Oedelsheimer Kreises, von denen ich wichtige Anstöße, aber auch viel persönliche Zuwendung, Ermunterung und Verständnis in angespannten Phasen der Arbeit erfahren habe, ebenso aber auch den Kolleg(in*n)en, mit denen mich eine langjährige, teilweise auch kritische Auseinandersetzung mit der Thematik verbindet; stellvertretend für viele andere sei mein Berliner Kollege Harald Scholtz genannt.

Bleibt der Dank an diejenigen, die mittelbar oder unmittelbar an der Produktion des Buches beteiligt waren: die Mitarbeiter (in*n)en, die mich in den zurückliegenden Jahren tatkräftig unterstützt und mir somit den Rücken zur ungestörten Arbeit am Schreibtisch freigehalten haben; Uli Schwerdt und Oliver Arnhold, mit denen ich in einer besonders schwierigen Phase des Buches Konzept und einzelne Kapitel diskutieren konnte, Oliver Arnhold auch für die Bearbeitung der Abbildungen; weiterhin Claudia Mellin und Monika Spittel, deren Beitrag weit über den Zitatevergleich hinausging. Ausgesprochen hilfreich für mich war die kritische Lektüre einzelner Teile oder Abschnitte des Manuskriptes durch Yehoyakim Cochavi (Israel), Hildegard Feidel-Mertz, Klaus Himmelstein, Gerd Radde, Dieter Riesenberger, Barbara Siensen, Christoph Sturm und Christa Uhlig. Ihre Anmerkungen und Hinweise sind dem Text mit Sicherheit zugutegekommen. Dank schulde ich nicht zuletzt Regine Jäger, die mit Engagement und Übersicht die z.T. schwierige Umsetzung der Manuskripte in einen verlagsfertigen Text besorgt, darüber hinaus das gesamte Projekt mit vielen guten Ideen unterstützt und solidarisch mitgetragen hat.

So wichtig die aufgeführte Unterstützung und Hilfestellung gewesen ist, wäre das Buch letztlich doch nicht zustande gekommen ohne Rückhalt im familiären Bereich und d.h. ohne Verständnis, Geduld, sehr oft auch Verzicht und vor allem tatkräftige Unterstützung durch meine Frau Uschi, der deshalb mein besonderer Dank gilt. Wie schon den ersten widme ich auch den zweiten Band meinem Sohn Michael, der mich auf wichtige Titel zur Thematik aufmerksam gemacht und mich durch kritische Rückfragen zum Überdenken von Schlussfolgerungen und Positionen veranlasst hat.

Paderborn/Bad Oeynhausen Juli 1997 *Wolfgang Keim*

Einleitung

Als 1995 bundesweit des Endes der Nazi-Diktatur vor 50 Jahren gedacht wurde, hatten viele erwartet, vielleicht sogar erhofft, dass dies der lange geforderte Schlussstrich unter die «Vergangenheitsbewältigung» sei. Stattdessen hat die Diskussion über den mit dem deutschen Namen unlöslich verbundenen Zivilisationsbruch, der in Auschwitz gipfelte, an Intensität noch zugenommen, ist insbesondere in der jüngeren Generation die Bereitschaft zu rückhaltlosem Fragen weiter gewachsen und haben sich die Perspektiven im Hinblick auf Ursachen und Konsequenzen nationalsozialistischer Herrschaft erweitert und radikalisiert.

Dies ist in wesentlichem Masse das Verdienst dreier Medienereignisse: der Tagebücher des Dresdner Romanisten *Victor Klemperer* (Klemperer 1995), der Studie des Amerikaners *Daniel Jonah Goldhagen* über «Hitlers willige Vollstrecker» (Goldhagen 1996) und der *Wehrmachtsausstellung* des Hamburger Instituts für Sozialforschung (Hamburger Institut für Sozialforschung 1996). Alle drei haben auf ihre Weise den Blick für Mitverantwortung der Mehrheitsgesellschaft geschärft: die Tagebücher Klemperers, indem sie den Alltag jüdischer Menschen zwischen 1933 und 1945 bis ins Detail spiegeln und damit offenlegen, was «man» damals wissen konnte; Goldhagens Studie, indem sie nach Tatmotiven «ganz gewöhnlicher Deutscher» fragt; die Wehrmachtsausstellung, indem sie mit der Legende von der «sauberen» Wehrmacht bricht und ihre aktive Rolle im Vernichtungsfeldzug gegen die Völker des Ostens nachweist.

Um Mitverantwortung geht es auch in vorliegender Untersuchung über die Rolle von Erziehungswesen, Pädagogik und Pädagogenschaft unter der Nazi-Diktatur. Folgt man der bisherigen Forschung, dann kommt diesem eher «harmlosen» Bereich keine grosse Bedeutung zu, kann er schon gar nicht zur Erklärung der nazistischen Verbrechen beitragen. Tatsächlich war die Pädagogen-

schaft als Profession und Disziplin kaum an Exzessen gegen Juden und andere Opfergruppen beteiligt, ebenso wenig wie an Selektionsprozessen, an Todesurteilen oder an Menschenversuchen in den Konzentrationslagern. Gleichwohl müssten bereits Hitlers programmatische Erklärungen in «Mein Kampf» hellhörig machen. Dort nämlich wird dem Erziehungswesen eine zentrale Rolle bei der Durchsetzung rassistischer und imperialistischer Zielvorstellungen zugeschrieben und beispielsweise gefordert, «die gesamte Erziehung und Ausbildung ... darauf» anzulegen, «dem jungen Volksgenossen ... die Überzeugung zu geben, anderen unbedingt überlegen zu sein...», «den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ... Jugend hinein-(zu)brenn(en)» und nicht zuletzt dafür zu sorgen, «dass endlich eine Weltgeschichte geschrieben wird, in der die Rassenfrage zur dominierenden Stellung erhoben wird» (alle Zitate n. Gamm 1984, S.51, 58, 56).

Solche Forderungen Hitlers, die sich beliebig vermehren liessen, sind bislang von der erziehungshistorischen Forschung höchstens als menschenverachtend zurückgewiesen, noch kaum dagegen auf ihre Umsetzung im gesamten Erziehungswesen hin untersucht worden. Dies ist das zentrale Anliegen vorliegender Darstellung. Dabei wird das Erziehungswesen nicht – wie bisher zumeist – als Opfer totalitärer Politik, also als tendenziell *passiv*, sondern vielmehr als konstitutiver Bestandteil des NS-Systems, seine Repräsentant(in*en) dementsprechend als *Akteure* verstanden, die im Rahmen *ihrer* spezifischen Aufgabenfelder zum Funktionieren dieses Systems und damit auch zu dessen Verbrechen beigetragen haben. Dabei geht es zunächst nicht um Grad und Reichweite der Belastung *Einzelner*, sondern um die Funktionsweisen und Beiträge des Erziehungswesens *als solchem*. Dies schliesst selbstverständlich nicht aus, dass auch Aufgaben spezifischer Einrichtungen und einzelner Repräsentant(in*en) besonders berücksichtigt werden.

Die Hypothese von der aktiven Rolle der damaligen Pädagogenschaft hat sich bereits im ersten Band für die Phase der sog. Gleichschaltung als tragfähig erwiesen. Zwar ist nicht zu bestreiten, dass das Nazi-Regime gleich nach Machtantritt gewalt- sam gegen alle Gegner voringing, Druck durch Gesetze und Erlasse ausübte, doch kam ihm der hohe Grad an Zustimmung in der

Lehrerschaft, bei Erziehungswissenschaftlern und in vielen anderen Gruppen des Erziehungssektors entgegen, so dass sich Gleichschaltung weitestgehend mit Selbstgleichschaltung verband. Zu erinnern ist hier nur noch einmal an die ausgesprochen positiven Reaktionen auf die Machtübertragung bei Eduard Spranger und Wilhelm Flitner als zwei renommierten Disziplinvertretern des *konservativen* Lagers. Die Weltwirtschaftskrise hat keineswegs als *Ursache*, sondern höchstens als *Katalysator* der lange vor 1933 weit verbreiteten antidemokratischen Potentiale gewirkt und sie in aktive Zustimmung zum nazistischen Staat verwandelt.

Die aktive Rolle der Pädagogenschaft setzte sich – dies die erkenntnisleitende Hypothese vorliegender Darstellung – auch nach Machtdurchsetzung des NS-Regimes fort, und zwar – entgegen weitverbreiteter Vorstellungen – keineswegs nur im Rahmen sog. Formationserziehung etwa der Hitler-Jugend und des Reichsarbeitsdienstes, sondern auch der herkömmlichen Erziehungseinrichtungen vom Schulwesen, über die Hochschule bis hin zur Erwachsenenbildung. Dies allein schon dadurch, dass sie für die Bereitstellung des vom NS-Staat zur Erreichung seiner Ziele dringend benötigten Nachwuchses sorgten und somit fest in das System eingebunden waren.

Angesichts der «Erfolge» nazistischer Politik ist jedoch sehr viel weitergehend zu vermuten, dass das Erziehungswesen in allen seinen Teilen auch die rassistischen und imperialistischen Ziele der Nazi-Diktatur mitgetragen, aktiv unterstützt, ja Kindern und Jugendlichen das nazistische Menschen- und Gesellschaftsbild in besonders empfänglichem Alter als Norm gleichsam eingepflanzt hat. Dazu gehörte – wie im ersten Band erläutert – ein Raster, das jeden und jede nach rassistischen Kriterien als «wertvoll» oder «minderwertig» einstuft, verbunden mit dem hybriden Bewusstsein, selbst zur «wertvollen Herrenrasse» zu gehören und eine weltgeschichtliche Mission zu erfüllen: zunächst Deutschland, später Europa und vielleicht sogar die ganze Welt vom «Untermenschen» zu befreien und als Lohn an unbegrenzter Herrschaft teilhaben zu dürfen. Voraussetzung dafür war der erfolgreich bestandene Kampf vor allem gegen die als «minderwertig» abqualifizierten Völker des Ostens, wobei nach nazistischer Ideologie Kampfgeist ohnehin als positives Charaktermerkmal des «Herrenmenschen» galt. Solche Einstellungen sollten vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbil-

dung vermittelt werden, und kaum etwas spricht von vornherein dagegen, dass dies nicht auch tatsächlich geschehen ist. Zur Überprüfung dieser Hypothese werden neben den entsprechenden Richtlinien und Erlassen u.a. auch überlieferte Lehrmittel, Abituraufsätze, Revisionsberichte der Schulaufsicht sowie nicht zuletzt Aufzeichnungen von Zeitzeug(in*nen)en mit herangezogen.

Während des Krieges ist die Bedeutung des Erziehungswesens für das NS-System bekanntlich nicht etwa zurückgegangen, sondern hat im Gegenteil noch zugenommen. Zu den Aufgaben der Indoktrination und Qualifikation des Nachwuchses kamen nämlich nun noch eine Reihe kriegsrelevanter «Einsätze» hinzu, wie sie von *allen* Erziehungseinrichtungen verlangt wurden, von Sammeldiensten der verschiedensten Art, über Ernteeinsätze, Aushilfen in der Rüstungsindustrie, Osteinsätze in den okkupierten Gebieten bis hin zu vormilitärischen Wehrtüchtigungs- und Flakhelfereinsätzen, wobei letztere bereits den Charakter von direkten Kriegsdiensten trugen. Dabei ging es nun nicht mehr nur um Zurichtung der Jugend für ein totalitäres System und die gezielte Verhetzung gegen Menschengruppen und ganze Völker, sondern vielfach um Zurichtung für den Tod. Auch solche Fakten haben, obwohl allgemein bekannt, bislang am Bild des Erziehungswesens als eher passivem Teil des NS-Systems kaum etwas geändert.

«Dienste» und «Einsätze» der Pädagogenschaft beschränkten sich jedoch keineswegs auf derartige, damals offensichtlich als «normal» geltende Aufgaben, vielmehr sind sie an unterschiedlichen Stellen und in verschiedenen Bereichen sehr viel direkter in die nazistische Politik eingebunden gewesen. So waren Lehrer und Erzieher an den als Eliteschulen geltenden Napolas unmittelbar an der Elitezucht im Sinne der SS, umgekehrt die an Hilfsschulen tätigen Lehrerinnen) oder die in der Jugendfürsorge beschäftigten Erzieherinnen) direkt an Prozessen von Auslese und Ausmerze «Minderwertiger» beteiligt, was bis hin zu Entscheidungen über Zwangssterilisation, möglicherweise sogar bis hin zu Selektionen im Rahmen von Euthanasie, also von Mord, ging.

Entsprechendes gilt für Tausende während des Krieges in den okkupierten Gebieten beschäftigte Lehrer(in*nen) an deutschen Schulen oder für Reichsarbeitsdienstangehörige und BDM-Jugendführerinnen im sog. Ost-Einsatz. Sie wirkten im Rahmen der nazi-

stischen Volkstumspolitik an der Unterdrückung und Verfolgung der einheimischen Bevölkerung mit. Nicht zu vergessen die zahlreichen Wissenschaftler, darunter auch Angehörige der pädagogischen Disziplin, die sich als Propagandisten für das nazistische Menschenbild betätigten, den Krieg verherrlichten oder, wie der spätere Kieler Ordinarius Theodor Wilhelm, sogar den Holocaust rechtfertigten.

Die Pädagogenschaft erweist sich somit bereits aufgrund dieser wenigen Hinweise als weit *unterschätzte* Gruppierung innerhalb des NS-Systems, ihre Mitverantwortung ist offensichtlich sehr viel höher zu bewerten, als bislang vermutet. Zwar waren die von ihr wahrgenommenen Aufgaben und Funktionen längst nicht so spektakulär wie beispielsweise die der Ärzte- und Richterschaft, dafür kam ihnen jedoch eine immense Tiefen- und Breitenwirkung zu, die weit über die Zäsur von 1945 hinausgehen musste, allerdings bezüglich ihrer Folgen noch nicht annähernd erforscht ist.

Das Erziehungswesen unter der Nazi-Diktatur verdient jedoch noch unter einem anderen Aspekt ein über den Kreis der Pädagogenschaft hinausreichendes Interesse. Neben der nazifizierten Pädagogik, die Teil des NS-Herrschaftssystems war, gab es nämlich gleichzeitig noch eine vielfältige und beachtenswerte nicht-nazistische deutsche Pädagogik. Sie ist heute weder einer breiteren Öffentlichkeit bekannt, noch wird sie von der deutschen Erziehungsgeschichtsschreibung zur Kenntnis genommen oder gar angemessen gewürdigt.¹ Dabei hat sie – wie im Falle des jüdischen Bildungswesens – bis zu Beginn des Krieges in unmittelbarer Nachbarschaft nazifizierter Einrichtungen bestanden. Ihre Zerschlagung wie auch die Flucht bzw. der Abtransport der dort als Lehrende und Lernende vereinigten jüdischen Menschen vollzog sich vor aller Augen und konnte auch von der Mehrheit der Pädagogenschaft nicht übersehen werden. – Zur nicht-nazistischen deutschen Pädagogik gehörten weiterhin zahlreiche, von deutschen Emigranten und Emigrantinnen unterhaltene Erziehungseinrichtungen im Exil, von Beratungsstellen, Kinderheimen und Exilschulen bis hin zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Nicht zu vergessen sind Widerstand und Opposition in pädagogischen Kontexten. Sie umfassten ein breites Spektrum von Einstellungen, Haltungen und Formen, wobei fließende Übergänge zur nazistischen Pädagogik bestanden.

Diese bessere Tradition der deutschen Pädagogik verdient es, nicht nur am Rande erwähnt, sondern ausführlich gewürdigt zu werden. Mut, Kraft und Engagement ihrer Repräsentant(in*n)en wie auch die von ihnen in der damaligen Notsituation entwickelten pädagogischen Konzepte, Modelle und Verhaltensweisen bieten heutigen Pädagog(in*n)en vielfältige Identifikationsmöglichkeiten, Anregungen und Lernchancen. Darüber hinaus verdeutlichen gerade pädagogisches Exil und pädagogischer Widerstand, dass das Funktionieren der breiten Mehrheit keineswegs zwangsläufig war, dass es vielfältige Alternativen gegeben hat, die jedoch – aus welchen Gründen immer – marginal geblieben sind. Zum ersten Mal wird deshalb in vorliegender Gesamtdarstellung zur Erziehung unter der Nazi-Diktatur dieser Teil der damaligen deutschen Pädagogik in gleicher Weise berücksichtigt wie das nazifizierte Erziehungswesen.

Wie schon der erste Band bezieht auch der zweite gezielt ein breites Spektrum pädagogischer Bereiche ein. Ausser dem Schul- und Hochschulsektor, der Hitler-Jugend und dem Reichsarbeitsdienst werden Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung berücksichtigt, im Zusammenhang mit letzterer auch die berufliche Weiterbildung, während die Einbeziehung des Berufsschulwesens den Rahmen dieser Darstellung gesprengt hätte (vgl. Seubert 1977; Kipp/Miller-Kipp 1995). Bewusst wird die Rolle der Pädagogik im Krieg so ausführlich gewürdigt. Wie ich meine, sind die Beiträge der Pädagogenschaft zur Kriegführung gewichtiger als gemeinhin angenommen. Selbst die Kinderlandverschickung erweist sich bei näherer Betrachtung längst nicht als ein so rein humanitäres Werk, als das sie gemeinhin bis heute gilt. Anhand der sog. Volkstumspolitik in den okkupierten Gebieten schliesslich zeigt sich, wie tief Disziplin und Profession in das nazistische Projekt einer neuen Weltordnung auf rassistischer Grundlage verstrickt waren.

Vorliegende Darstellung beansprucht nicht in erster Linie, neue Einzelforschungen zu präsentieren. Vielmehr ist es ihr Anliegen, die vornehmlich in den vergangenen fünfzehn Jahren erschienenen vielfältigen Forschungsergebnisse zu Einzelaspekten und Teilbereichen² zu einer *Gesamtsicht* der Erziehung unter der Nazi-Diktatur zu verarbeiten, damit eine Art Bilanz zu ziehen und eine breitere Öffentlichkeit über Rolle und Funktionen der Pädagogik in dem für die Deutschen zentralen Abschnitt ihrer Geschichte zu informieren.

Trotz einer schier überwältigenden Fülle vorliegender Forschungsergebnisse zur Gesamthematik ist die Literatur- und Quellenlage zu einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich. Wie nicht anders zu erwarten, gibt es für HJ und Schule einen breiten Fundus an veröffentlichten Quellen wie an Gesamt- und Einzeldarstellungen, letztere für zahlreiche Einzelschulen und Schulregionen. Schon bei der Erziehungswissenschaft, der Erwachsenenbildung und der Fürsorgeerziehung wird es dagegen mit der Literatur spärlicher, was in noch stärkerem Ausmass für die Pädagogik im Krieg und in den okkupierten Gebieten, erst recht für – noch weithin unbekannte – Ansätze pädagogischer Arbeit in jüdischen Ghettos und Konzentrationslagern gilt.

Überraschend differenziert ist inzwischen die Forschung zu den jahrzehntelang verdrängten Komplexen «Exilpädagogik», «jüdisches Bildungswesen» und «pädagogischer Widerstand». Allerdings wird sie nach wie vor von wenigen Aussenseiter(in*ne)n betrieben, allen voran der – vor allem für die Erforschung der Exilpädagogik verdienstvollen – Kasseler Erziehungswissenschaftlerin Hildegard Feidel-Mertz.

Für einige Bereiche wie die Erwachsenenbildung oder die mit Fragen von Erziehung und Bildung zusammenhängenden Aspekte der Ghettos und Konzentrationslager mussten dagegen Grundlagen erst aus – zum Teil nicht-pädagogischer – Spezialliteratur, aus zeitgenössischen Berichten, Periodika oder aus unveröffentlichten Archivbeständen erarbeitet werden. Als ausgesprochen hilfreich für meine Arbeit möchte ich eine Reihe von Vordiplom-, Diplom- und Promotionsarbeiten hervorheben, die in den zurückliegenden Jahren in engem Zusammenhang mit vorliegender Darstellung hier in Paderborn entstanden sind (vgl. z.B. Bracht 1998; Watzke 1998).

Um den Text nicht zu überfrachten, habe ich versucht, Nachweise und Belege auf ein Minimum zu beschränken; lediglich für die wenig bekannten Bereiche des jüdischen Bildungswesens und der Exilpädagogik ist der Anmerkungsapparat etwas ausführlicher geraten. Er möge ebenso wie die in den Fussnoten angegebenen Literaturhinweise zur Weiterarbeit und -forschung anregen.

Wie schon im ersten Band verweise ich abschliessend auf grundsätzliche *Probleme terminologischer Art*. Eigentlich dürfte man im Kontext der Nazi-Diktatur beispielsweise von «Erziehung» und

«Bildung» nicht sprechen (vgl. Bd. I, S.18f.). Trotzdem habe ich – um der Lesbarkeit willen – darauf verzichtet, beide Begriffe ständig in Anführungszeichen zu setzen, allerdings nach Möglichkeit wenigstens den Bildungsbegriff, der so eindeutig mit dem Anspruch auf Mündigkeit und Subjektposition verbunden ist, zu vermeiden gesucht.

Problematisch ist auch der Gebrauch des Begriffs «*Nationalsozialismus*», weil er die – propagandistisch gemeinte – Eigenbezeichnung der Nazis darstellt. Da er sich zumindest in Westdeutschland nach 1945 als historischer Fachbegriff durchgesetzt hat, lässt er sich im Interesse der Verständlichkeit kaum ganz vermeiden. Soweit möglich, habe ich jedoch versucht, ihn durch die Kurzform «*Nazismus*» zu ersetzen, die schon von den zeitgenössischen Gegnern der Nazis benutzt wurde.

Der Nazismus war neben aller Einmaligkeit zugleich Spielart der faschistischen «Bewegungen» der damaligen Zeit. Er hat trotz aller Besonderheiten unverkennbare Gemeinsamkeiten mit ihnen, die es rechtfertigen, ihn unter dem Oberbegriff «*Faschismus*» einzuordnen. Der Begriff wurde vorwiegend von der – keineswegs nur kommunistischen (!) – Linken als analytische Kategorie gebraucht – erinnert sei nur an Theodor W. Adorno, von dem besonders wichtige Anstöße zur Verarbeitung der NS-Vergangenheit ausgegangen sind (vgl. Adorno 1971; 1997). Im Folgenden soll die Verwendung des Faschismusbegriffs entweder gezielt auf gemeinsame Elemente des nazistischen Herrschaftssystems mit anderen faschistischen Systemen der damaligen Zeit, insbesondere mit dem italienischen, verweisen oder aber der Begriff – wie bei Adorno – als analytische Kategorie dienen. So notwendig in der Wissenschaft in der Regel die durchgängige Verwendung ein und derselben Terminologie ist, plädiere ich in diesem besonderen Fall dafür, das Nebeneinander unterschiedlicher Begriffe zuzulassen, weil sie zugleich auf die vielschichtige Rezeption des Phänomens «Nationalsozialismus» verweisen, die unlösbar mit der Sache selbst verbunden ist.

I. Erziehung zu Rassismus und Kriegsbereitschaft – deutsche Pädagogik in der Vorkriegszeit (1935-1939)

Bereits Ende 1933 war die Nazifizierung des deutschen Erziehungswesens im Wesentlichen abgeschlossen (vgl. Bd. I, S.73ff.). Es folgte bis Mitte 1935 eine *Phase relativer Ruhe*, die der Festigung und Stabilisierung der Nazi-Diktatur diente. Dabei kam der Niederschlagung des sog. *Röhm-Putsches* vom Juni 1934 besondere Bedeutung zu. Durch dieses genau geplante Massaker wurden nicht nur unbequeme Rivalen Hitlers im Kampf um die Macht ausgeschaltet, sondern wurde der Bevölkerung zugleich das Gefühl vermittelt, «dass es nun mit den revolutionären Umtrieben und der Barbarei der Braunhemden vorbei sein würde» (Thamer 1986, S. 333).

Das Jahr 1935 bedeutete einen Einschnitt innerhalb nationalsozialistischer Politik. Zu diesem Zeitpunkt verschärfen sich Entrechtung und Verfolgung ausgegrenzter Minderheiten einerseits, Aufrüstung und Kriegs Vorbereitung andererseits. Die *Nürnberger Gesetze* vom September 1935 leiteten nach den zunächst sektoral begrenzten Diskriminierungen und Berufsverböten der Anfangszeit die ausnahmslose gesetzliche Herabstufung der Juden zu einer Gruppe minderen Rechtes ein. Spätestens mit dem inszenierten Pogrom vom 9. November 1938 ging die Entrechtung in systematische Verfolgung, ab 1942 in bürokratisch betriebenen Mord über. Aus ideologischen Gründen von Entrechtung betroffen waren ebenso Sinti und Roma, Behinderte und Kranke, Zeugen Jehovas und Homosexuelle, sog. Asoziale und Kriminelle.

Etwa zeitgleich mit den Nürnberger Gesetzen signalisierten die Einführung der allgemeinen *Wehrpflicht* (März 1935), die Besetzung des entmilitarisierten Rheinlandes (März 1936) und der *Vierjahresplan* (Oktober 1936) den Übergang von der getarnten zur offenen Aufrüstung, in die auch die Wirtschaft einbezogen wurde. Ziel war der bereits in Hitlers «Mein Kampf» avisierte und seit 1933 systematisch vorbereitete deutsche Angriffs- und Eroberungskrieg nach Osten zum Zwecke der Gewinnung von Lebensraum und

Rohstoffquellen. Der sog. Anschluss Österreichs im März 1938, die Besetzung des Sudetenlandes aufgrund des Münchener Abkommens (September 1938) und schliesslich der Einmarsch in Böhmen und Mähren (März 1939) waren Schritte auf dem Weg zum Krieg.

Im Folgenden geht es um die Rolle der Pädagogik in den skizzierten Kontexten. Inwieweit und wie hat sie an Ausgrenzung und Entrechtung der als «minderwertig» definierten Gruppen, inwieweit an der Militarisierung der Gesellschaft mitgewirkt? Eine Antwort darauf ist nur möglich im Zusammenhang einer *Gesamtanalyse der NS-Erziehung*. Ausgangspunkt sind die juristisch-administrativen Rahmenbedingungen und Grundtendenzen nationalsozialistischer Erziehungspolitik. Es folgt ein Überblick über Aufbau, Strukturen und Einrichtungen des NS-Erziehungswesens. Vor diesem Hintergrund wird dann nach der spezifischen *Umsetzung rassistischer Erziehungspolitik* zunächst im Regelschulwesen und in der HJ, anschliessend in speziellen Einrichtungen wie den NS-Eliteschulen, dem Hilfsschulwesen und der Jugendfürsorge gefragt wie auch die *Ausrichtung* der gesamten Erziehung *auf den Krieg* veranschaulicht.

1. Der juristisch-administrative Rahmen nationalsozialistischer Erziehungspolitik

a) Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung als administrative Schaltzentrale

Seit Mai 1934 war das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM) für den äusseren Aufbau des Schulwesens wie für seine innere Ausgestaltung, darüber hinaus für Jugendverbände, Erwachsenenbildung, Hochschule, Wissenschaft und beispielsweise selbst für die Organisation des «Landjahres» zuständig. Seine Gründung erfolgte im Zuge der Gleichschaltung der Länder, deren Kompetenzen auf die Regelung von Durchführungs- und Übergangsbestimmungen reduziert wurden (vgl. Eilers 1963, S.54ff.; Diere 1982).¹

Die Leitung der neuen Zentralbehörde übernahm der seit Februar 1933 als preussischer Kultusminister amtierende *Bernhard Rust* (s.u.) in Personalunion, wie überhaupt das preussische Kul-

tusministerium die personelle Grundlage für das REM abgab. Sein «Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung» wurde zum Amtsblatt; es hiess vom 1.1.1935 an «*Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*» (DWEuV). Hier veröffentlichte das Ministerium die meisten seiner Verordnungen und Erlasse. Sie zielten etwa auf reichseinheitliche Schultypen, Richtlinien, Lehrpläne, Formen der Lehrerausbildung und Entwicklung von Lehrmitteln, zunehmend auch auf die Diskriminierung jüdischer Kinder und Jugendlicher.

Folgt man Berichten leitender Beamter des REM vom Herbst 1945 über ihre Tätigkeit in der NS-Zeit, bekommt man den Eindruck, dass nicht das REM, sondern die NSDAP und ihre Dienststellen die eigentlich Verantwortlichen für die nationalsozialistische Erziehungspolitik gewesen waren. Ob Verkürzung der Schulzeit im höheren Schulwesen von neun Jahren auf acht Jahre, Ersetzung der 6klassigen Mittel- durch die 4klassige Hauptschule, Einschränkung der Schulbuchvielfalt, Unterdrückung des Religionsunterrichts, Verstärkung parteiideologischer Schulung oder selbst die verschiedenartigen Kriegshilfsdienste der Jugend zwischen 1939 und 1945 – alles ist diesen Berichten zufolge letztlich auf die verhängnisvolle Wirksamkeit der Partei zurückzuführen und gegen den Widerstand des Ministeriums zustande gekommen.² Das Ministerium also nur ausführendes Organ oder gar Opfer der allmächtigen Partei?

Zweifellos hat es *Konflikte* zwischen *REM* und Repräsentanten der *Partei* gegeben. Sie resultierten jedoch nicht aus grundsätzlicher Kritik der Ministerialbeamten an der Nazi-Ideologie, sondern aus systeminternen Rivalitäten und Interessengegensätzen. Ihre Ursache lag hauptsächlich im Fehlen klar abgegrenzter Kompetenzen. Das Gesetz zur Sicherung der Einheit von Partei und Staat vom Dezember 1933 hatte nämlich die NSDAP ausdrücklich zur «Trägerin des deutschen Staatsgedankens» erklärt und «engste Zusammenarbeit der Dienststellen der Partei... und der öffentlichen Behörden» verlangt (zit. n. Hirsch u.a. 1984, S. 284f.). Für das REM bedeutete dies ständige Einflussnahmen wie Gegeninitiativen beispielsweise von Seiten des Hauptamtes für Erziehung innerhalb der NSDAP-Reichsleitung, der Parteikanzlei, der Dienststelle «Stellvertreter des Führers», aber auch durch Organisationen der NSDAP wie vor allem die SS, durch

Gliederungen der Partei wie die Hitler-Jugend (HJ) oder durch ihr angeschlossene Verbände wie die Deutsche Arbeitsfront (DAF). Dabei spielte ganz offensichtlich das Streben der jeweiligen Ressortchefs und Leiter nach Ausdehnung ihrer Verfügungsgewalt eine wesentliche Rolle. Ergebnis war ein ungezügelter, oft verdeckt ausgetragener Kampf unterschiedlicher Machträger um Einfluss und Herrschaft; in der Forschung spricht man deshalb auch von polykratischer (wörtl.: Viel-)Herrschaft (vgl. Kershaw 1988, S. 134ff.; für die Erziehungspolitik: Eilers 1963, S. 104ff. u. 114 ff.).

Rivalitäten und Einflussnahmen führten bis hin zur Ausgliederung ganzer Aufgabenbereiche aus der Zuständigkeit des REM oder sogar zur Gründung konkurrierender Einrichtungen. So etwa im Falle der als NS-Ausleseschulen konzipierten *Nationalpolitischen Erziehungsanstalten* (Napolas). Um deren Herauslösung aus dem Ministerium bemühte sich sowohl Himmler für die SS als auch Ley für die DAF, als auch von Schirach für die HJ. Bereits 1934 wurden sie der allgemeinen Schulverwaltung entzogen und einer Sonderbehörde übertragen, die ab 1936 «Inspektion der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten» hieß und dem SS-Obergruppenführer und Leiter des SS-Hauptschulungsamtes August Heissmeyer unterstand, wobei allerdings Rust die Oberhoheit behielt.

Die vom Zugriff auf die Napolas ausgeschlossenen Ley und von Schirach gründeten Anfang 1937 zur Befriedigung ihrer Ansprüche mit den *Adolf-Hitler-Schulen* einen neuen Typus von NS-Ausleseschulen als reine Parteischulen, und zwar mit ausdrücklicher Billigung Hitlers. Sie unterstanden der Schulaufsicht der NSDAP und wurden durch die HJ «verantwortlich geführt», wobei laut Gründungsauftrag «Lehrstoff, Lehrplan und Lehrkörper» durch Ley und von Schirach «reichseinheitlich bestimmt» werden sollten. Auf sie wie auch die Napolas wird später (S. 105 ff.) ausführlicher zurückzukommen sein (vgl. Eilers 1963, S. 116ff., Zitate S.118; Ueberhorst 1980, S. 135ff.; grundlegend Scholtz 1973).

In ähnlicher Weise bemühten sich um die *Schulbuchkontrolle* der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB), der eine eigene Zensurstelle für das NS-Schrifttum anstrebte, und vor allem – der mit der parteiinternen Überprüfung des NS-Schrifttums beauftragte – Philipp Bouhler³. Neben persönlichen Rivalitäten ging es dabei auch

darum, dass *Rust* – trotz ideologischer Gleichschaltung – an einem «gesunden Wettbewerb der Schulbuchverfasser und -Verleger» festhalten wollte, weil er sich davon «ständige Verbesserung der Bücher» versprach, *Bouhler* dagegen die Ausschaltung jedes Wettbewerbs, die Zulassung je nur noch eines Buches pro Fach sowie die Gründung *eines* zentralen «Deutschen Schulbuchverlages» anstrebte. Auf «Führerbefehl» erhielt er 1940 tatsächlich die gewünschten Kompetenzen, konnte jedoch angesichts der sich ständig verschlechternden Kriegslage kaum noch etwas bewirken (vgl. Eilers 1963, S. 114ff.).

Nur wenig wissen wir über die für die Erziehungspolitik im NS-Staat Verantwortlichen. Der oberste Dienstherr des Ministeriums, *Bernhard Rust* (vgl. Bd. I, S. 86), wird in erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen als eher schwächliche, zu Depressionen neigende Persönlichkeit beschrieben, gemässigt und korrekt, im Kern anständig, unter den vielen Nazi-Rabauken und Fanatikern eigentlich fehl am Platze. Dafür spräche auch seine Charakterisierung als kultiviert, als grossartiger Redner, ja als glühender Musikliebhaber (vgl. Eilers 1963, S. 112ff.; Walk 1991, S.43f.). Dennoch stand er seit 1925 als Gauleiter in der Nazi-Bewegung in vorderster Reihe, als Minister gehörte er zu den obersten Machträgern des faschistischen deutschen Staates. In dieser Funktion war er zumindest mitverantwortlich für Diskriminierung und Entrechtung der deutschen Juden im Erziehungswesen (vgl. Meyhöfer 1996, S.96ff.). Seine völkisch-rassistisch-antisemitische Prägung stammt offensichtlich aus lebensreformerischem und kulturkritischem Gedankengut, aus Germanenbegeisterung und Blut-und-Boden-Mystik, wie sie vor und nach dem Ersten Weltkrieg in der Lehrerschaft verbreitet waren.

Unter der Leitung Rusts arbeiteten im *Ministerium* 107 *Beamte* des höheren und gehobenen Dienstes in der Stellung von Ministerialdirektoren, -dirigenten und -räten, Oberregierungsräten, Regierungsräten, Studiendirektoren, Studienräten etc., darunter nur zwei Frauen, die eine als Regierungsrätin, die andere als Studiendirektorin (vgl. Hdb. d. Erziehung 1937, S. 1 ff.). Sie waren fanatische Nazis oder aber gemässigt, etwa deutsch-national; nicht alle waren Parteimitglieder, jedoch dem NS-Staat gegenüber absolut loyal (vgl. Walk 1991, S.41ff.). Über ihre Biographien ist bislang kaum etwas bekannt. Die Forschung hat sich nicht zuletzt deshalb wenig für sie interessiert, weil die Individualität des Beamten in seiner totalen Un-

terordnung unter die gestellte Aufgabe verschwand. Auf den Akten ist zumeist nur das Zeichen der Abteilung aufgeführt, nicht jedoch der Name des Fachreferenten.

Bei der Durchsicht interner Entwürfe, Kommentare und Gesprächsprotokolle des Ministeriums, beispielsweise zum Thema Rassentrennung und jüdisches Schulwesen, fällt auf, dass darin vornehmlich technisch-organisatorische, juristische und finanzielle Fragen abgehandelt werden. Dass hier menschliche Schicksale entschieden worden sind, wurde in der Regel aus dem Bewusstsein verdrängt. Diese Dimension taucht in den Akten nur höchst selten auf, etwa in der Überlegung, ob man «deutschen» Kindern die Anwesenheit jüdischer Mitschüler und Mitschülerinnen im Unterricht zuzumuten dürfe. Die Folgen für die diskriminierten jüdischen Kinder und Jugendlichen waren dagegen kein Thema, auch nach Kriegsende nicht. Das Gefühl, Träger eines Unrechtsstaates gewesen zu sein, war bei keinem der von den Alliierten Befragten auch nur im Ansatz entwickelt, vermutlich sowohl infolge ideologischer Verblendung als auch aus verinnerlichter Beamtenloyalität. Der als Oberregierungsrat im REM tätige Kurt Klamroth hat diese Haltung in einem Beitrag aus dem Jahre 1940 wie folgt charakterisiert: «Alle ... Aufgaben (des NS-Staates, W. K.) können nur erfüllt werden, ... wenn die Verwaltungsstellen mit Menschen besetzt sind, die ... die seelische Spannkraft besitzen, sich immer wieder vor Augen zu halten, dass ihre Tätigkeit, so sehr sie auch auf einzelnen Gebieten führend zu wirken haben, im Grunde nur eine dienende ist, die als höchste Lüge von ihnen Aufopferung und Selbstverleugung verlangt» (Klamroth 1940, S.43).

Genau dies setzte auch das *Deutsche Beamtengesetz* vom 26. Januar 1937 als selbstverständlich voraus. Es ersetzte das – der Gleichschaltung der Beamtenschaft dienende – «Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums» vom 7. April 1933, hatte jedoch einen sehr viel umfassenderen Charakter. Seine Grundintention verdeutlicht bereits die Präambel: «Ein im deutschen Volk wurzelndes, von nationalsozialistischer Weltanschauung durchdrungenes Berufsbeamtentum, das dem Führer des Deutschen Reichs und Volkes, Adolf Hitler, in Treue verbunden ist, bildet einen Grundpfeiler des nationalsozialistischen Staates» (zit. n. Hirsch u.a. 1984, S. 301). Zentrale Elemente des neuen Beamtenrechtes waren seine reichseinheitliche Ausrichtung, seine weltanschauliche und zugleich rassistische Gebundenheit an die NS-Ideologie sowie seine personalistische, auf

Hitler bezogene Orientierung. Die weltanschauliche Bindung sollte zwar niemanden zwingen, «der Partei beizutreten», jedoch nahelegen, «dass jeder Beamte, soweit er hierzu in der Lage (war), sich auch ohne Zugehörigkeit zur NSDAP zur Mitarbeit in den Gliederungen ... und den der Partei angeschlossenen Verbänden ... zur Verfügung stellt(e), um so auch ausserdienstlich am Aufbau des Dritten Reiches teilzunehmen» (Krüger 1937, S. 44*). Der persönliche Eid auf Hitler stellte den «Gedanke(n) des Dienstes ähnlich in den Mittelpunkt des nationalsozialistischen Verfassungsdenkens ..., wie die liberalen Verfassungen ihr Schwergewicht in ihren Grundrechten gefunden hatten» (Köttgen 1938, zit. n. Hirsch u.a. 1984, S. 305). Diese Prinzipien, die für alle verbeamteten und nicht-beamteten Pädagogen und Pädagoginnen galten, waren zweifellos von kaum zu überschätzendem Einfluss auf deren Tätigkeit wie deren Bewusstsein.

Um die Einhaltung dieser Prinzipien zu sichern, aber auch um die gesetzlich fixierte Zusammenarbeit von Staat und Partei zu gewährleisten, sollte bei der Ernennung neuer Beamter stets die Partei mitentscheiden, was zu ausgesprochen komplizierten Verfahrensweisen führte:

«Jede Studienratsernennung – soweit sie eine staatliche Schule betraf – ging jetzt in den ausserpreussischen Ländern den Weg vom Landeskultusministerium zum Reichsstatthalter, von diesem zum Reichserziehungsministerium, dann zur Kanzlei des Führers, wo auch die auf anderen Wegen eingeforderten politischen Gutachten eintrafen, und dann zurück. Dieser Weg nahm Monate in Anspruch. Am 20. 8. 37 wurde... die Ernennung und Entlassung aller (den Schulsektor betreffenden, W. K.) ... Beamtengruppen dem Reichserziehungsministerium übergeben, das aber gezwungen war, in jedem Fall das politische Gutachten des Stellvertreters des Führers einzuholen» (Eilers 1963, S.62).

b) Nationalsozialistische Erziehungsprinzipien im Spiegel von Gesetzen und Erlassen

Die Aufhebung der Trennung von Staats- und Parteaufgaben sowie das nazistische Beamtengesetz trugen in entscheidendem Masse zum totalitären Charakter des NS-Systems bei. Dieses System war jedoch nicht Selbstzweck, sondern diente von Anfang an der Durchsetzung rassistischer und imperialistischer Ziele: der Reali-

sierung einer auf dem nazistischen Rassegedanken basierenden Gesellschaftsordnung und der Unterdrückung und Beherrschung anderer Völker. Die Grundlagen dafür bildeten zahlreiche Gesetze und Erlasse bereits in der Phase der sog. Gleichschaltung. Nachhaltige Auswirkungen auf das Bildungs- und Erziehungswesen hatten insbesondere das «Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums», das «Gesetz zur Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen», das «Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses», aber auch Erlasse zur nazistischen Ausrichtung des Geschichtsunterrichts sowie zur Einführung von Vererbungslehre und Rassenkunde an allen Schulen (vgl. Bd. I). Ab 1935 wurde die *rassistische Gesetzgebung* zunehmend systematisiert und damit ein dichtes Netz von Bestimmungen geschaffen, das bald alle bis dahin noch bestehenden Ausnahmeregelungen beseitigte.

Wie im ersten Band erläutert, basierte der nazistische Rassismus auf zwei – korrelierenden – Grundformen, der sog. Rassenhygiene und der sog. Rassenanthropologie. *Rassenhygiene* zielte auf «Gesunderhaltung» (im genetischen Sinn), *Rassenanthropologie* auf «Reinhaltung völkischer Rassensubstanz» (im ethnischen Sinn) (vgl. Bd. I, S.11f.; Reyer 1988). Ersterem Ziel diene seit Juni 1933 die Förderung «erbtüchtiger Familien» durch Gewährung von *Ehestandsdarlehen*, die mit der Geburt einer entsprechenden Zahl von Kindern getilgt, also – wie es im Volksmund hiess – «abgekindert» werden konnten.⁵ Umgekehrt schuf anderthalb Monate später das *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* (GzVeN) – auch als Erbgesundheitsgesetz bezeichnet – die Möglichkeit, Menschen auch gegen ihren Willen sterilisieren zu lassen und damit unerwünschte Erbanlagen «auszumerzen». Abgesehen davon, dass die dem Gesetz zugrundeliegenden Indikatoren wie auch die Feststellungsverfahren höchst fragwürdig waren⁶, wurde damit von Staats wegen festgelegt und entschieden, welche Menschen als wertvoll, welche als «minderwertig» gelten sollten, wer fortpflanzungswürdig war und wer nicht. Das Gesetz machte weit über 400'000 Menschen zu Opfern gewaltsamer Eingriffe mit weitreichenden physischen wie psychischen Folgen (vgl. Bock 1986; Reyer 1991, S. 104ff., 164ff.). Es hatte unmittelbare Konsequenzen für Sozial- und Sonderpädagogik, die in den Prozess sog. erb- und rassepflegerischer Massnahmen einbezogen waren (vgl. Bd. I, S.154 ff.; Bd. II, S.112ff.).

«Reinhaltung der Rasse» als Konsequenz des «anthropologischen»

(= sozialen, religiösen, kulturellen und ethnischen) Rassismus sollte einerseits durch (positive) *Auslese* besonders wertvoller (= nordischer) Menschen, andererseits durch *Ausmerze* aller «Nicht-Arier» und damit «Fremdrassigen» erreicht werden. «Auslese» erfolgte etwa im Rahmen von Elitezüchtung innerhalb der SS wie auch der Nationalpolitischen Ausleseschulen (vgl. S. 105 ff.), «Ausmerze» durch vielfältige Formen von Diskriminierung und Aussonderung. Im Falle der deutschen Juden diente dazu eine rigorose und bürokratisch differenzierte Sondergesetzgebung, im Falle von Sinti und Roma reichten weithin Druck und Aktionen von Seiten der Bevölkerung.

Die *antijüdische Sondergesetzgebung*⁷ basierte ab September 1935 auf dem – im Rahmen der Nürnberger Gesetze verabschiedeten – Reichsbürgergesetz (RBG), dem allein bis 1943 dreizehn Ausführungs-Verordnungen mit teilweise gravierenden Bestimmungen folgten. Es unterschied zwischen der *Staatsangehörigkeit* als Status minderen Rechtes und der neu eingeführten *Reichsbürgerschaft*; sie allein sollte künftig «volle politische Rechte» garantieren (§ 2, Abs. 3). Ihr Erwerb war an den Nachweis «deutschen oder artverwandten Blutes», also an ein rein rassistisches Kriterium, wie auch an den Willen und die Eignung, «in Treue dem Deutschen Volk und Reich zu dienen» (§ 2, Abs. 1), also ein zusätzliches politisches Kriterium, gebunden (zit. n. Hirsch u.a. 1984, S. 340). Im Unterschied zu vorangegangenen rassistischen Paragraphen und Bestimmungen, die lediglich für Teilbereiche gegolten hatten und immer noch Ausnahmen, insbesondere für die Weltkriegsteilnehmer unter den Juden sowie deren Kinder, zuließen, galt das RBG ausnahmslos. Indem es die deutschen Juden generell zu Menschen minderen Rechts abwertete, brach es endgültig mit den Ideen von Aufklärung und Liberalismus, die den Prozess der Judenemanzipation in den vorangegangenen anderthalb Jahrhunderten ermöglicht und mitgetragen hatten (vgl. Grab 1991). In § 4, Abs. 1 der Ersten Ausführungsverordnung zum RBG vom November 1935 heisst es unmissverständlich:

«Ein Jude kann nicht Reichsbürger sein. Ihm steht ein Stimmrecht in politischen Angelegenheiten nicht zu; er kann ein öffentliches Amt nicht bekleiden» (§ 4, Abs. 1, zit. n. Hirsch u.a. 1984, S. 341).⁸

Wer *Jude* war, richtete sich zunächst nach der Zahl «volljüdischer» Grosseltern, so dass sich «Voll-», «Dreiviertel-», «Halb-» oder «Vierteljuden» konstruieren liessen. «Als volljüdisch (galt) ein Gross

elternteil ohne Weiteres, wenn er der jüdischen Religionsgemeinschaft angehört» hatte (§ 2, zit. n. ebd.). Kriterium für die – im nazistischen Selbstverständnis *biologisch* definierte – «Rasse» war also faktisch die Zugehörigkeit zum jüdischen *Glauben* – Beleg für die Absurdität der als *Naturwissenschaft* deklarierten nazistischen Rassenlehre. Als Jude» im Sinne des RBG galten zunächst «Voll-» und «Dreivierteljuden»; «Halbjuden» (sog. Mischlinge *ersten* Grades) blieben von diskriminierenden Bestimmungen (zunächst noch!) ausgenommen, sofern sie nicht der jüdischen Religionsgemeinschaft angehörten oder mit einem Juden verheiratet waren. Sogenannte Mischlinge *zweiten* Grades (mit *einem* jüdischen Grosselternteil) sollten grundsätzlich wie «arische» Bürger behandelt werden⁹; allerdings unterlagen selbst sie Einschränkungen, z.B. bei der Berufs- und Ehepartnerwahl, später auch Zurücksetzungen, beispielsweise in der Schule (vgl. Erste VO zum RBG, b. Hirsch u.a. 1984, S.340f.; Kommentar Stuckart/Globke, ebd., S.341f.; Jäckel u.a. 1993, Bd. II, S. 956-958).

Unmittelbare Konsequenz des RBG für das Erziehungswesen war die Entlassung aller als «jüdisch» definierten Beamten zum 31. Dezember 1935, mittelbar hatte es eine kaum zu überschätzende Signalwirkung für die rassistische Gesetzgebung des REM (vgl. Wiegmann 1988; Walk 1991, S.39-69; Röcher 1992, S. 33-58; Meyhöfer 1996, S. 96ff.; Erlasse b. Fricke-Finkelburg 1989, S. 257-276). Bis zu diesem Zeitpunkt gab es für den Besuch allgemeiner öffentlicher Volksschulen durch jüdische Kinder und Jugendliche noch keinerlei rechtliche Beschränkungen, vielmehr galten nach wie vor die Schulartikel der Weimarer Verfassung. Demnach war für die Aufnahme eines Kindes in eine Schule nicht das Religionsbekenntnis der Eltern massgeblich. Diese hatten zwar das Recht zur Beantragung von Schulen ihres Bekenntnisses, durften aber nicht zur Einrichtung solcher Schulen gezwungen werden. Für das höhere Schulwesen galten demgegenüber bereits seit dem «Gesetz gegen die Überfüllung an deutschen Schulen und Hochschulen» vom 25. April 1933 prozentuale Beschränkungen für die Aufnahme jüdischer Schüler und Schülerinnen (vgl. Bd. I, S.77f.). Sie waren in allen Schulformen vom nationalpolitischen Unterricht, von Landschulheimaufenthalten, ja selbst vom Schwimmen ausgeschlossen. Damit wollte sich das Ministerium jedoch keineswegs zufrieden-

geben, vielmehr war das Ziel die vollständige Rassentrennung im gesamten Schulwesen, wofür ein erster Gesetzentwurf bereits im April 1934 vorlag. Etwa zeitgleich mit den Nürnberger Gesetzen begründete das Rust-Ministerium entsprechende Pläne erstmals im Rahmen einer – nicht veröffentlichten – amtlichen Verordnung:

«Die Herstellung nationalsozialistischer Klassengemeinschaften als Grundlage einer auf dem deutschen Volkstumsgedanken beruhenden Jugenderziehung ist nur möglich, wenn eine klare Scheidung nach der Rassenzugehörigkeit der Kinder vorgenommen wird. Ich beabsichtige daher, vom Schuljahr 1936 ab für die reichsangehörigen Schüler aller Schularten eine möglichst vollständige Rassentrennung durchzuführen» (zit. n. Fricke-Finkelburg 1989, S. 265).

Dazu kam es zunächst nicht, wohl mit Rücksicht auf die Olympischen Spiele im Winter 1935/36 in Garmisch-Partenkirchen und im Sommer 1936 in Berlin. Bis zum Juli 1937, also noch fast zwei Jahre lang, hielt man daran fest, dass schulpflichtige Juden «in den öffentlichen Pflichtschulen zu unterrichten» seien, forderte allerdings zugleich – wo irgend möglich – «bis auf Weiteres», «bis zu einer reichsgesetzlichen Regelung» die Einrichtung öffentlicher oder privater jüdischer Schulen, zumindest jüdischer Sammelklassen innerhalb bestehender Volksschulen (zit. n. ebd., S. 267; vgl. Klamroth 1937, S. 93). Erst nach dem *Pogrom vom November 1938* kam es – offensichtlich auf Initiative von Goebbels – zum völligen Ausschluss jüdischer Schüler und Schülerinnen aus nicht-jüdischen Schulen; ein am 15.11. veröffentlichter Erlass mit der Überschrift *Schulunterricht an Juden* stellte kategorisch fest:

«Nach der ruchlosen Mordtat von Paris (dem tödlich verlaufenen Attentat des 17jährigen polnischen Juden Herschel Grynszpan auf den deutschen Gesandtschaftssekretär Ernst vom Rath, den die Nazis zum Anlass des Pogroms nahmen, W. K.) kann es keinem deutschen Lehrer und keiner deutschen Lehrerin mehr zugemutet werden, an jüdische Schulkinder Unterricht zu erteilen. Auch versteht es sich von selbst, dass es für deutsche Schüler und Schülerinnen unerträglich ist, mit Juden in einem Klassenraum zu sitzen» (zit. n. Fricke-Finkelburg 1989, S. 271).¹⁰

Aufgrund des Erlasses sollten die restlichen, an allgemeinen öffentlichen Schulen verbliebenen jüdischen Schüler und Schülerinnen «sofort ... entlassen» werden (ebd.); de facto war dies zu-

meist schon unmittelbar im Anschluss an die Ereignisse vom 9./10. November geschehen.¹¹

In der Folgezeit verlor das Ministerium – der antijüdischen Gesamtpolitik dieser Phase entsprechend – jegliches Interesse an einer Ausbildung jüdischer Kinder und Jugendlicher. Offensichtlich wollte es «Judenschulen» nur noch so lange erhalten, «bis sie mit fortschreitender Auswanderung nicht mehr nötig» waren (zit. n. Röcher 1992, S.46). Als bereits die systematische Liquidierung der europäischen Juden in vollem Gange war, ordnete Rust in Verbindung mit Fricks Innenressort die *Schliessung sämtlicher jüdischen Schulen* zum 30. Juni 1942 an und verbot «jegliche Beschulung jüdischer Kinder durch besoldete und unbesoldete Lehrkräfte» (zit. n. Schmid u.a. 1983, Bd. 2, S. 79). «Das makabere Nebeneinander von beginnender Ermordung und gesetzlich geforderter Schulausbildung als Vorbereitung auf das Leben (war) beendet» (Röcher 1992, S. 51).¹²

Fast zeitgleich mit der generellen Schliessung jüdischer Schulen, also mitten im Krieg, verschärfte sich die Situation für jüdische Kinder und Jugendliche mit *einem* «nicht-arischen» Elternteil (sog. *Mischlinge ersten Grades*). Sie blieben zwar nach wie vor schulpflichtig, wurden aber von weiterführenden Schulen ausgeschlossen. Schülerinnen und Schüler mit *einem* «nicht-arischen» Grosselternteil (sog. *Mischlinge zweiten Grades*) sollten an weiterführenden Schulen verbleiben können, allerdings nur, «sofern die Raumverhältnisse eine Aufnahme ohne Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen deutschen oder artverwandten Blutes» gestatteten («Zulassung jüdischer Mischlinge zum Schulbesuch», Erl. v. 2. 7. 1942, zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 274). Zweifellos hätte sich die Situation im Falle einer Verzögerung der deutschen Niederlage auch für diese Gruppen weiter zugespitzt.

Ähnliche Aufnahmebeschränkungen wie für jüdische Schüler und Schülerinnen im höheren Schulwesen galten seit April 1933 auch an *Hochschulen*. Schon ein dreiviertel Jahr vor dem RBG, im Dezember 1934, wurde zunächst für die Zulassung zur Habilitation, dann für die Staatsprüfung in Medizin, Zahnmedizin und Pharmazie der Nachweis «arischer» Abstammung verlangt. Wiederum aus Rücksicht auf die Olympischen Spiele dauerte es bis Mitte April 1937, ehe Juden auch von der Promotion generell ausgeschlossen waren.¹³ Ab Oktober 1938 durften sie nicht einmal mehr

als Gasthörer und -hörerinnen die Hochschule besuchen, nach dem Novemberpogrom bestand für jüdische Lehrende wie Studierende dort generelles Hausverbot (vgl. Götz von Olenhusen 1966, S.190ff.).¹⁴

Schulen wie Hochschulen widersetzten sich den rassistischen Regelungen kaum, vielmehr kamen sie ihnen oft in vorauseilemdem Gehorsam sogar noch entgegen. Beispielsweise verlangten Rektoren und Dekane einzelner Hochschulen Auskunft über die Promotionsrechte jüdischer Studierender schon zu einem Zeitpunkt (1935 und 1936), als entsprechende Einschränkungen noch gar nicht bestanden. Teilweise kam es zu grotesken Anfragen wie z.B. der des Dekans der Philosophischen Fakultät der Berliner Universität, der im August 1937 beim Ministerium telegrafisch (!) Auskunft darüber erbat, ob «Bedenken gegen (die) Annahme einer anthropologischen Doktorarbeit (bestünden), wenn der Bewerber (eine) jüdische oder nicht rein arische Frau hat» (BA Potsdam 49.01 REM/770, Bl. 90).

Zwar gab es für keine andere Bevölkerungsgruppe eine derart umfassende und zugleich diskriminierende Sondergesetzgebung wie für die deutschen Juden, gleichwohl bildeten sie keineswegs die einzige ausgegrenzte und verfolgte Minderheit. Ihnen an die Seite zu stellen sind vor allem die deutschen *Sinti und Roma*, die – als «Zigeuner» – lange vor 1933, mehr als 600 Jahre lang, unter Diskriminierung und Verfolgung zu leiden hatten, aber erst in der Nazi-Zeit – ähnlich wie die Juden – systematisch ausgerottet wurden (vgl. Wippermann 1986; Zimmermann 1993; Reemtsma 1996). Das *Motiv* lag hier in ihrer angeblich asozialen und kriminellen Veranlagung, einem Klischee, das bis heute weit verbreitet ist. Folgerichtig wurden auf Sinti und Roma zunächst «rassenhygienische» Massnahmen wie das GzVeN vom Juli 1933 und das «*Gesetz zum Schutze der Erbgesundheit des deutschen Volkes*» (Ehegesundheitsgesetz) vom Oktober 1935 angewandt, nicht dagegen das RBG vom September 1935: «Zigeuner» sollten unfruchtbar gemacht werden. Um eine Vermischung mit den als «rassisch wertvoll» geltenden «Erbrägern» des deutschen Volkes zu verhindern, wurden sie durch zwangsweise Einweisung in «Zigeunerlager», die vielfach bereits KZ-ähnlichen Charakter trugen, von der übrigen Bevölkerung getrennt. Sie behielten zunächst noch den Status von «Reichsbürgern» mit entsprechenden Rechten und Pflichten, wurden zum Arbeits- und Wehrdienst eingezogen und konnten – zumindest

etwas länger als jüdische Kinder und Jugendliche – in der Normal-
schule verbleiben. In der Regel besuchten sie keine weiterfüh-
renden Schulen, sondern die Volks-, vielfach die Hilfsschule, in die
sie häufig abgeschoben wurden.

Die Möglichkeit zur Teilnahme am normalen Unterricht endete
auch für sie spätestens in der ersten Kriegsphase. Zu diesem Zeit-
punkt hatte sich die «Zigeuner-» mit der «Judenfrage» vermischt und
wurden Sinti und Roma endgültig aufgrund angeblich «rassischer
Minderwertigkeit» verfolgt. 1940 begann ihre systematische Ver-
schleppung in Konzentrations- und Vernichtungslager, vor allem
nach Auschwitz-Birkenau, wo die Nazis ein abgetrenntes «Zigeuner-
lager» mit 22'000 Sinti und Roma, davon 10'000 aus dem Reichsge-
biet, errichteten. Viele von ihnen starben durch Hunger, Krankheit
und Sklavenarbeit für deutsche Konzerne, die restlichen wurden ab
August 1944 entweder in Auschwitz selbst oder in anderen Konzen-
trations- und Vernichtungslagern ermordet (vgl. Krausnick 1995,
S. 172ff.; 238f.; Reemtsma 1996, S. 112ff.).¹⁵

Der Ausschluss der Sinti- und Roma-Kinder aus dem deutschen
Schulwesen erfolgte im Unterschied zur Gruppe jüdischer Schüler
und Schülerinnen weniger aufgrund gesetzlicher Massnahmen als
auf Druck der deutschen Bevölkerung hin – vermutlich bedurfte es
deshalb auch keiner umfassenden gesetzlichen Regelungen mehr
(vgl. Wippermann 1986, S.42ff.; Ortmeier 1996, S.130ff.). In
vielen Fällen beschwerten sich Eltern, dass ihre Kinder nach der Ver-
treibung jüdischer Schüler und Schülerinnen immer noch mit «ver-
lausten, verwahrlosten und völlig bildungsunfähigen Zigeunerkin-
dern» zusammen unterrichtet würden (zit. n. Wippermann 1986,
S.42). Aus solchen Beschwerden resultierten Anfragen einzelner
Schulen an Oberbürgermeister, Regierungspräsidenten, Reichs-
statthalter und schliesslich an das REM (vgl. f. Frankfurt a. M.: ebd.,
S. 42ff., 95ff., 131 f.). Darin war die Rede von «braunen Burschen»
und «wilder Brut», von 12- bis 13jährigen Mädchen in Gestalt «klei-
ner ausgewachsener Weiber, mit wissendem Blick und verschla-
genen Gesichtern», von kleinen Ungeheuern also, denen man an-
geblich schon im 10. Lebensjahr «das Unstete, Schweifende des
Rassencharakters» deutlich anmerkte, so dass man in ihrer Anwesen-
heit in der Klasse eine moralische und sexuelle Gefahr für die übrige
Schülerschaft sah (BA Potsdam 49.01 REM/3228/34, Bl. 427 ff.
u.ö.).

Das Argument der sittlichen Gefährdung «deutscher Kinder» fand im Ministerium Anerkennung als Grund für den Schulverweis. In einem entsprechenden, nicht veröffentlichten Erlass von 1941 heisst es ausdrücklich:

«Soweit solche (schulpflichtigen ‚Zigeuner‘-, W. K.) Kinder in sittlicher oder sonstiger Beziehung für ihre deutschblütigen Mitschüler eine Gefahr bilden, können sie ... von der Schule verwiesen werden. In solchen Fällen wird es sich empfehlen, die Polizeibehörde entsprechend zu benachrichtigen» (Rd.Erl. v. 22. 3.1941, zit. n. Wippermann 1986, S.101).

Schon vor diesem Erlass dienten die bekannten Massnahmen zur Diskriminierung jüdischer Schüler und Schülerinnen (vgl. Bd. I, S. 103) als Vorbild für den schulinternen Umgang mit Sinti- und Roma-Kindern. Man separierte und stigmatisierte sie durch die Sitzordnung, indem man sog. «Zigeunerbänke» bildete, oder isolierte sie in abgetrennten «Zigeunerklassen». In Köln brachte man die Zigeunerklasse in der «Judenschule» unter, allerdings so, «dass die Zigeuner Kinder ... in den Pausen nicht mit den Judenkindern in Berührung kommen» konnten (BA Potsdam 49.01 REM/3228/34, Bl. 538). Im «Zigeunerlager» Berlin-Marzahn, das anlässlich der Olympischen Spiele in Berlin 1936 eingerichtet wurde, um «den Besuchern des ‚Festes der Völker‘ ein ‚sauberes‘ und von allen ‚Schandflecken‘ befreites Berlin vorführen» zu können, bestand zwischen 1937 und 1942 in einer gesonderten Baracke gar eine 5klassige «Zigeunerschule». Dort sollten die Sinti- und Roma-Kinder ihrer Schulpflicht nachkommen und zugleich den «Zigeunerforschern» der «Rassenhygienischen und Bevölkerungspolitischen Forschungsstelle am Reichsgesundheitsamt» in Berlin-Dahlem zu rassistischen «Forschungs- und Versuchszwecken» zur Verfügung stehen, bis auch sie – wie die meisten anderen – im März 1943 in das «Zigeunerlager» des KZ Auschwitz deportiert wurden (Wippermann 1989, S. 67 ff.).¹⁶ –

Ein zentraler Bestandteil des nationalsozialistischen Rassismus war seine *sexistische* Komponente, d.h. die Benachteiligung von Mädchen und jungen Frauen aufgrund ihres Geschlechts. Rassismus wie Sexismus reduzierten den Menschen auf biologische Funktionen. Im Falle des Sexismus verbanden sich damit patriarchalisch geprägte Rollenmuster, die weit in die Zeit vor 1933 zurückreichen. Rassismus wie Sexismus schränkten individuelle Entfaltungsmöglichkeiten ein oder machten sie sogar unmöglich.

Geschlechtsspezifische Rollenmuster bezogen sich grundsätzlich auf Frauen *wie* Männer. Der Mann galt aufgrund angeblich anthropologischer Voraussetzungen als der Frau intellektuell überlegen und von daher als dominanter Teil, als Beschützer und Ernährer der Familie wie als Krieger seines Stammes und Volkes, die Frau dagegen als Mutter, Hausfrau, aber auch als Garantin für die «Reinhaltung der Rasse» und die Bewahrung «völkischer Werte». Dementsprechend schrieb «man» ihr typisch weibliche Eigenschaften wie «Unmittelbarkeit», «Instinktsicherheit», «Gefühlsstärke», «Einfühlungs-», «Eingebungs-», «Herzens-» und ‚Mutterkraft‘ zu. Von Öffentlichkeit und Politik – als «natürlich»-männlichen Bereichen – blieb sie weithin ausgeschlossen; bekanntlich verstand sich die NSDAP als ‚Männerbund« (vgl. Lück 1979, S.37ff., 121 ff.; Kuhn/Rothe 1987, S.52ff.).¹⁷

Aus solchen Rollenfestlegungen folgten entsprechende Erziehungsmuster wie auch eine rigide Trennung der Geschlechter im gesamten Erziehungswesen, die während der Weimarer Republik gerade in ersten Ansätzen aufgebrochen worden war. Damit verbanden sich in der Anfangsphase der NS-Herrschaft Gesetze und Erlasse mit eindeutig sexistischer Grundtendenz. Indirekte Bedeutung für das Erziehungswesen hatte zunächst einmal die weitestmögliche Verdrängung von – zumeist bürgerlichen – Frauen aus akademischen Positionen, die mit der Benachteiligung von Mädchen und jungen Frauen auf Höheren Schulen und Hochschulen korrespondierte. Dazu diente generell die Entlassung sog. Doppelverdienerinnen aus dem Beamten Verhältnis¹⁸, der weitgehende Ausschluss von Juristinnen und Medizinerinnen aus dem Berufsleben sowie nicht zuletzt der Versuch, Lehrerinnen zur Aufgabe ihrer Tätigkeit zu veranlassen. Dies geschah etwa auf dem Wege der Ersetzung von Schuldirektorinnen durch männliche Kollegen, die vorzeitige Pensionierung oder die indirekte Rückstufung durch Versetzung von einer Höheren an eine Mittel- oder Volksschule – Massnahmen, von denen insgesamt allein 18% der festangestellten Lehrerinnen betroffen waren (vgl. Grüttner 1995, S. 116f.). Gemäss faschistischer Geschlechterstereotypie sollten berufstätigen Frauen zugleich Anreize geboten werden, ihren Arbeitsplatz gegen Haushalt und Mutterschaft einzutauschen, z.B. auf dem Wege der bereits erwähnten *Ehestandsdarlehen*. Diese konnten von Ehepaaren in Anspruch genommen werden, wenn sich die Frau dazu verpflichtete.

tete, nach der Heirat ihre Tätigkeit als Arbeitnehmerin aufzugeben. Schon wenige Jahre später wurde allerdings im Zuge von Vollbeschäftigung und Vierjahresplan die Arbeitskraft von Frauen in Industrie und Wirtschaft wieder benötigt, so dass das Weiterarbeitsverbot zunächst gelockert und dann aufgehoben werden musste (vgl. Kuhn/Rothe 1987, S.90ff.; König 1988, S.14ff.).

Die Tendenz zur Verdrängung von Mädchen und jungen Frauen aus den Hochschulen zeigte sich bereits im Dezember 1933 bei der Festlegung von *Quoten für Studienanfängerinnen*, wonach unter den max. 15'000 Neu-Studierenden insgesamt höchstens 1'500 Frauen sein durften. Eine Förderung durch das Studentenwerk erhielten sie nur noch in Studiengängen, «deren Berufsziel Frauen zugänglich (war), und nur in dem Ausmasse, wie es dem Anteil der Frau an den akademischen Berufsplätzen» entsprach (zit. n. Weyrather 1981, S. 145). Sowohl infolge dieses geschlechtsspezifischen Numerus clausus als auch der Aussichtslosigkeit für Frauen, eine Stelle im akademischen Bereich zu finden, reduzierte sich ihr Anteil an Universitäten von 18,2% (Sommer 1933) auf 14,2% (Sommer 1939), ebenso die absolute Zahl der Studentinnen von 17'192 (WiSe 1932/33) auf 5'777 (Sommer 1939), also auf etwa ein Drittel (!) (vgl. Abb. 7; Grüttner 1995, S. 116). Erst nach Kriegsbeginn wurde dieser Trend wegen des zunehmenden Personal Mangels gegenläufig. Das NS-Regime, «welches einst mit der Absicht angetreten war, das Frauenstudium einzuschränken, (musste) schliesslich eine Entwicklung begünstigen..., an deren Ende mehr Frauen als je zuvor die deutschen Hochschulen frequentierten» (Grüttner 1995, S.120; vgl. in diesem Bd. S.169f.).

Benachteiligung von Mädchen und jungen Frauen begann – zumindest in der Anfangsphase des NS-Regimes – schon auf der *Höheren Schule*, so dass ihr prozentualer Anteil auch hier leicht rückläufig war und von 37% (1933) auf 34,5% (1938) sank. Beispielsweise mussten Mädchen für den Fall, dass es in ihrem Bezirk zwar keine höhere, aber eine mittlere Mädchenschule gab, diese besuchen und durften nicht etwa auf die höhere Jungenschule des Bezirks ausweichen (vgl. Weyrather 1981, S.145f.). Gravierender noch war der Versuch, junge Frauen auf sog. *Frauenschulen* umzulenken. Diese wurden ebenso wie die Fächer sog. Frauenschaffens aufgewertet und besonders gefördert. In einem Erlass zum Besuch der Frauenschule vom Juni 1934 heisst es ausdrücklich:

«Der neue Staat erwartet von der deutschen Frau, dass sie ihren Aufgaben als Frau und Mutter voll gewachsen ist. Er legt daher grösstes Gewicht auf sorgfältigste Erziehung in allen Fächern des Frauenschaffens» (zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S.195).

Es folgten 1935 entsprechende Richtlinien für die 1- und 3jährige Frauenschule; aus letzterer entstand in den Richtlinien für die Höhere Schule von 1938 ein hauswirtschaftlicher Zweig mit «Puddingabitur» und eingeschränkter Berechtigung zum Besuch der Hochschule (S.38f.). Sie sollte «Hauptform der nationalsozialistischen Höheren Mädchenschule» werden (Benze 1939, S.41). Wer auf eine *wissenschaftliche* Oberstufe wechseln und dort die *volle* Hochschulreife erwerben wollte, musste sich ab Ostern 1937 einer hauswirtschaftlichen Prüfung unterziehen und die Qualifikation als Hausfrau und Mutter nachweisen. Geprüft wurden «einfachste hauswirtschaftliche Fertigkeiten und Kenntnisse», besonders «Kochregeln mit einem praktischen Beispiel, Säuberung von Küchen- und Hausgerät, eine Näh-, Flick- bzw. Stopfarbeit, wichtigste Waschregeln mit einem praktischen Beispiel, einfache Plättarbeit» usf. (zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S.205). Auch dieser Erlass musste nach Kriegsbeginn wegen des zunehmenden Akademikerinnen-Bedarfs zurückgenommen (vgl. ebd., S. 210), ebenso Absolventinnen Höherer Mädchenschulen mit dem «Puddingabitur» die uneingeschränkte Hochschulreife zuerkannt werden (vgl. Grüttner 1995, S.120).

Schliesslich sei auf eine letzte, später noch ausführlicher zu behandelnde Tendenz wenigstens kurz hingewiesen, nämlich die Ausrichtung des Erziehungswesens an *wehr- und militärpolitischen Zielsetzungen*. Rudolf Benze nennt in einem Überblick über den «Umbruch der Schulerziehung im Spiegel grundlegender Reichserlasse» aus dem Jahre 1940 für unseren Zeitabschnitt allein 10, die sich mit Fragen der Wehrerziehung, 15, die sich mit Luftfahrt, und 26, die sich mit Luftschutz beschäftigen (Benze 1940b, S. 28ff.); entsprechende Erlasse für den Hochschulsektor kommen hinzu, unterstützt durch wehr- und militärpädagogische Kommentare im Nichtamtlichen Teil des Amtsblattes (vgl. z.B. DWEuV 1935, S.95*f., 109* ff. u. ö.). Bei einigen Erlassen zeigen schon die Titel, dass sie im Dienst der Anwerbung Freiwilliger standen; es sollte z.B. «Verständnis für die Kriegsmarine» geweckt (Dezember 1935), «Offiziersnachwuchs der Luftwaffe» rekrutiert (März 1939) und zum

«Eintritt als Freiwilliger in das Heer» animiert werden (Januar 1939); die letzten beiden Erlasse sind bereits im Zusammenhang der unmittelbaren Kriegsvorbereitung des Jahres 1939 zu sehen.

Sichtbare Folge der verstärkt betriebenen Aufrüstung war die *Schulzeitverkürzung* im Bereich der *Höheren Schule*. Vor dem Hintergrund der Ausweitung des Offiziersbestandes im Heer um mehr als das 4fache, bei der Luftwaffe sogar um das 13fache allein zwischen 1932 und 1938 liess sich der jährlich wachsende zusätzliche Personalbedarf an Offiziersanwärtern – trotz starken Zulaufs von Seiten der Abiturienten – bald nur noch dadurch befriedigen, dass man interessierten Bewerbern die (damals sicherlich sehr attraktive) Möglichkeit bot, vorzeitig das Abitur abzulegen und nur einen verkürzten Arbeitsdienst zu absolvieren. Erstmals wurde für geeignete Kandidaten die Abiturprüfung vom Frühjahr 1936 auf Dezember 1935 vorverlegt. Entsprechendes galt im folgenden Jahr für aussichtsreiche Bewerber Technischer Hochschulen für ein Ingenieurstudium der Fachrichtungen Luftfahrttechnik, Schiffbau, Schiffselektronik und -maschinenbau. Der Befriedigung des gesteigerten Personalbedarfs beim Militär diente auch die Verkürzung der Zeitabstände, innerhalb deren die Reifeprüfung wiederholt werden konnte. Als sich diese Möglichkeiten als immer noch nicht ausreichend erwiesen, erfolgte mit Erlass vom 30. November 1936, sozusagen als Vorgriff auf die Neuordnung des Höheren Schulwesens von 1938, eine generelle Verkürzung der Schulzeit um ein Jahr. Danach sollten im Frühjahr 1937 erstmals die Unterprimaner (= Zwölftklässler) ihre Reifeprüfung ablegen, bezeichnenderweise jedoch zunächst nur die «der höheren Schulen für Jungen». Die Präambel des Erlasses belegt den erläuterten Zusammenhang von zunehmendem Personalbedarf, insbesondere an Offiziersanwärtern, und Schulzeitverkürzung der Höheren Schulen unmissverständlich:

«Die Durchführung des Vierjahresplanes sowie der Nachwuchsbedarf der Wehrmacht und akademischer Berufe erfordern es, die von mir angekündigte 12jährige Schulzeit schon von Ostern 1937 ab einzuführen» (DWEuV 1936, S.525; vgl. Eilers 1963, S.126L; Kersting 1989, S.16-132).

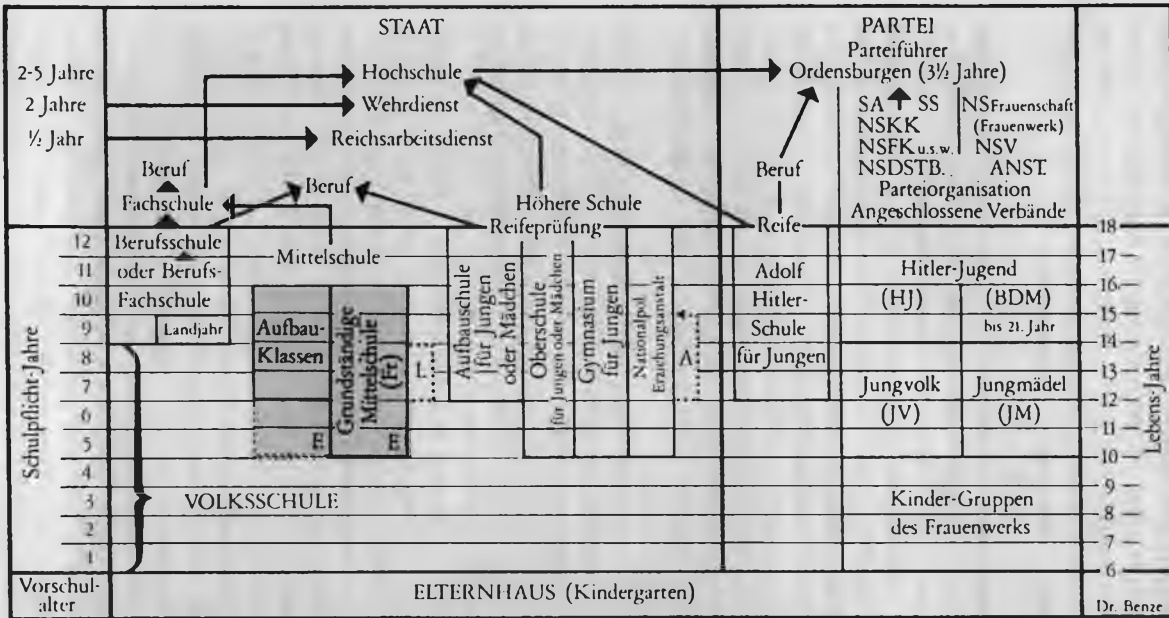
2. Das Erziehungswesen des NS-Staates – Aufbau, Strukturen, Einrichtungen

a) Aufbau und Strukturen

In zeitgenössischen Überblicken stellt sich das NS-Erziehungswesen als Nebeneinander staatlicher und parteispezifischer Einrichtungen dar. So z.B. in *Rudolf Benzes*¹⁹ 1939 erstmals erschienener Darstellung «*Erziehung im Grossdeutschen Reich. Eine Übersicht über ihre Ziele, Wege und Einrichtungen*» (Benze 1939, ²1941, ³1943), die einen rein funktionalen, wir würden heute sagen: einen systemischen Aufriss gibt (vgl. Abb. 1): Auf die Erziehung im Elternhaus, im Hort und im Kindergarten folgen in der Trägerschaft des *Staates* allgemeines und berufliches Schulwesen, daran anschließend – für alle verpflichtend – Reichsarbeitsdienst (RAD) und Wehrdienst sowie für eine kleine Minderheit ein Hochschulstudium. Parallel dazu beginnen die *Parteien*einrichtungen mit Kindergruppen des Frauenwerks für die 6- bis 10jährigen; ab dem 10. Lebensjahr schliesst sich die Hitler-Jugend (HJ) in zwei Altersstufen und nach Jungen und Mädchen getrennt an, daran wiederum verschiedene Gliederungen und Verbände der NSDAP.

Die aufgeführten Einrichtungen lassen sich unterschiedlichen *typen von Erziehung* zuordnen: herkömmlicher Erziehung mit besonderem Gewicht auf sog. formaler Bildung wie im Schulwesen und Formationserziehung wie in der Hitler-Jugend, im Landjahr und im RAD. Mit beiden verbanden sich unterschiedliche Interessen: mit *Formationserziehung* das Interesse der Partei an «Ausrichtung» und «Formierung» der nachwachsenden Generation zu beliebig einsatzbereiten «Volksgenossen», mit *formaler Bildung* das Interesse der Rust-Administration an einem leistungsfähigen Bildungswesen als Voraussetzung für die Realisierung von Vierjahresplan und Aufrüstung; obendrein hat sie dem eher konservativen Denken seiner Beamten viel eher entsprochen.

Das Nebeneinander von «formaler Bildung» und «Formationserziehung» ist nicht konfliktfrei verlaufen, sondern hat im Gegenteil zu *vielfältigen Spannungen* sowohl zwischen REM und Parteiführung als auch innerhalb einzelner Erziehungseinrichtungen geführt, wie später noch ausführlicher am Beispiel des Verhältnisses von Schule und HJ zu zeigen sein wird. Selbst der im REM als Mini-



E = Englisch beginnt (Pflichtsprache), (Fr) = Französisch beginnt (Wahlsprache), A = Aufbauzüge einiger Nationalpolitischer Erziehungsanstalten. – Durch die Anordnung Hitlers, die ostmärkische Hauptschule als gehobene Pflichtschule an Stelle der Mittelschule im gesamten Reichsgebiet einzuführen, erfuhr der Aufbau eine nicht unwesentliche Änderung. Der für die *Hauptschule* vorgesehene Bereich ist durch Rasterung gekennzeichnet.

Abb. 1: Aufbau des Erziehungswesens (1938) (Quelle: Benze 1939, S. 15, in der Bearbeitung von Michael/Schepp 1993, S. 315).

sterialrat tätige Rudolf Benze musste noch 1943 in seiner «Überschau» einräumen, dass «die Abgrenzung der Aufgaben von Partei und Staat und die Art ihrer Zusammenarbeit... trotz der Gleichstrebigkeit einstweilen noch ... (durch) gewisse Überschneidungen und belebende Spannungen» charakterisiert sei (Benze 1943, S.15).

Solche Spannungen entstanden z.B. im *höheren Schulwesen* aus der Forderung nach körperlicher Schulung und charakterlicher Formung einerseits, nach Elite- und Leistungserziehung andererseits; oder in der Erwachsenenbildung zwischen Befürwortern weltanschaulicher Schulung und Verteidigern bildungsbürgerlicher Kulturvermittlung; oder – als letztes Beispiel – in der Hochschule aus dem Beharren der Professorenschaft auf gründlicher wissenschaftlicher Arbeit bzw. wissenschaftlicher Qualifizierung und den Forderungen der nationalsozialistischen Dozenten- wie Studentenschaft nach ausserwissenschaftlichen «Diensten» und «Pflichten», beispielsweise der Beteiligung an «Dozentenlagern» oder «Studentenkameradschaftshäusern» (s.u.).

Spannungen der beschriebenen Art berührten nur in den wenigsten Fällen die Grundlagen der Nazi-Diktatur als solcher. Es schloss sich nicht aus, überzeugter Mitträger des NS-Systems zu sein und zugleich für strikte Trennung von Schule und HJ-Erziehung einzutreten oder sogar letztere zu bespötteln. Systemkritik, Opposition oder gar Widerstand bedeutete dies nicht.

Systemkritik war Rudolf Benze fremd; seine «Überschau» sollte vielmehr die «Erziehung im Grossdeutschen Reich» als vorbildlich hinstellen. Kritische Analysen der Nazi-Erziehung konnten damals nur im Ausland erscheinen. Ihre Verfasser (in*nen) waren zumeist Emigrant(in*n)en wie etwa *Erika Mann*²⁰, Tochter von Thomas Mann. In ihrer erstmals 1938 veröffentlichten Publikation *«Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich»* (Mann 1986) veranschaulicht sie die Grundstruktur der Nazi-Erziehung im Bild dreier konzentrischer Kreise, in deren gemeinsamer Mitte sich das deutsche Kind – «ahnungslos», «eingesperrt», «ausgeliefert» – «den Herren der Kreise, den Machthabern des ‚Dritten Reiches‘ überantwortet sah». Den «engsten Zirkel» bilde die *Familie*, die jedoch in Auflösung begriffen sei und vom Kind «mit soldatisch-unbekümmerter Gewandtheit» so bald wie möglich verlassen werde. Der zweite Zirkel, die *Schule*, konfrontiere den jungen

Menschen überall mit der Büste, den Sprüchen und dem Namen des «Führers»; immerhin unterrichteten hier nach wie vor noch Lehrerinnen), «die Deutschland kannten, ehe Hitler es verwandelt» hatte, ebenso gebe es zumindest in Teilbereichen noch «Fakten ..., die feststanden und unverrückbar» waren. Dagegen stelle die *Hitlerjugend-Organisation* als dritter Zirkel einen «Nazi-Kreis ohne Lücke» dar (Mann 1986, S. 129 f.). Die konzentrischen Kreise Erika Manns verdeutlichen zutreffend zum einen die von dem totalitären Charakter des NS-Erziehungswesens für die gesamte damalige Jugend ausgehende Bedrohung, zum anderen jedoch die trotz aller «Gleichschaltung» immer noch bestehende Differenz zwischen Schule als herkömmlicher Erziehungseinrichtung, die sich nur bis zu einem gewissen Grade nazifizieren liess, und reiner Formationserziehung im Rahmen der HJ.

Im Folgenden sollen die Bereiche des nationalsozialistischen Erziehungswesens im Einzelnen dargestellt und auf ihre Funktionen innerhalb des NS-Systems hin analysiert werden, angefangen bei der Familie und dem häuslichen Umfeld, über Schule, «Formationen» und «Dienste», die Erwachsenenbildung und das Hochschulwesen bis hin zur Erziehungswissenschaft.

b) Familie und häusliches Umfeld als primäre Sozialisationsinstanzen

Die von Erika Mann als «engster Zirkel» des NS-Erziehungswesens beschriebene «Familie» war aufgrund ihrer Intimsphäre vor totalitären Verfügungsansprüchen von aussen noch am ehesten geschützt. Während der Nazi-Zeit verlor sie jedoch tendenziell an Bedeutung, allein schon aufgrund der zeitlichen Beanspruchung der Jugend durch die HJ. Hinzu kam, dass auch die Eltern durch den neuen Staat anders eingespannt waren als früher. Verlangte der doch, «dass der Familienvater in der SA oder SS seinen Dienst (tat), dass er als Amtswalter seine Kraft und seine Zeit der Partei und damit dem Volksganzen zur Verfügung stell(t)e», und «von der Hausfrau, dass sie in der NS-Frauenschaft nicht nur zahlendes Mitglied, sondern schaffende Helferin» war (Möller-Crivitz 1940, S. 30).

Die Nazis begrüssteten die Zurückdrängung des Einflusses der Familien auf ihre Kinder. Die zentrale *Bedeutung der Familie* lag für

sie in der «Mitgabe einer anständigen Erbmasse» als «Voraussetzung für den Erfolg aller Erziehungsarbeit» (ebd., S.32) wie auch als Mittel zur Verbesserung «völkischer Rassensubstanz». Dem entsprach eine *Familienpolitik*, die Träger vermeintlich «wertvoller» Erbanlagen fördern, die «minderwertiger» Art dagegen ausschalten sollte. Ersterem Ziel dienten Werbekampagnen zur Geburtenförderung, die schon erwähnten Ehestandsdarlehen, Steuererleichterungen und Erziehungsbeihilfen für Kinderreiche; letzterem die bereits aufgeführten Gesetze «zur Verhütung erbkranken Nachwuchses», «zum Schutze der Erbgesundheit des deutschen Volkes» sowie das «Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre» (September 1935), das die Eheschliessung und den ausserehelichen Verkehr zwischen sog. arischen und nicht-arischen Menschen unter Strafe stellte (vgl. Castell Rüdtenhausen 1989, S. 71 ff.).

Erbgesunde und für die Volksgemeinschaft wertvoll erachtete Familien wurden von der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) unterstützt, die über 13'000 *Horte* und *Kindergärten* unterhielt (vgl. Heinemann 1980b, S.49). Speziell für Mütter und Kinder standen – im von der NSV getragenen – «*Hilfswerk Mutter und Kind*» etwa 34'000 Hilfsstellen, 1'500 hauptamtliche «Volkspflegerinnen» und ca. 500'000 ehrenamtliche Helfer und Helferinnen bereit (alle Zahlen für 1939). Neben pflegerischen Leistungen wurden Wohnungs- und Siedlungsbeihilfen, Arbeitsplatzbeschaffungsmassnahmen, die Bereitstellung von Kindergarten- und Krippenplätzen, medizinische Betreuung von Kleinkindern, Kinderpeisungen usf. angeboten (vgl. Zentner/Bedürftig 1985, S. 254).

Die Vorstellungen der Nazis von der *idealen Familie* entsprachen tradierten Rollenklischees:

Der Vater *führt*, die Mutter *beseelt*; sie «umsorgt das Kind vom Morgen bis zum Abend», während der Vater «für das Kind zumeist unsichtbar» bleibt. Er ist «der Lenker der Familiengeschicke... Er schafft durch seine Arbeit die äusseren Voraussetzungen für das Familienleben. Er gründet das Haus», das deshalb «*Vaterhaus*» heisst und sich zum «*Vaterland*» erweitert... (Möller-Crivitz 1940, S. 38, Hervorh. im Orig.).

Die Familie war für die «*Gemütsbildung*» des Kindes zuständig, wozu die Vermittlung herkömmlicher Sekundärtugenden wie Höflichkeit, Bescheidenheit, Sittsamkeit, Ehrfurcht und Ritterlichkeit gehörten. «Ritterlichkeit» wurde definiert als «natürliche Pflicht», «den Schwächeren zu schützen», etwa «jüngere Geschwister, den

Hofhund ... (sowie) alles, was da kriecht und flucht», ebenso «die Misshandlung wehrloser Geschöpfe ... als ehrlos» anzusehen. Zu letzteren zählten zwar Pflanzen, auf keinen Fall jedoch «Volksfeinde» (ebd., S. 34 ff.).²¹

Wie alle an Erziehungsprozessen Beteiligte unterstand auch die Familie der *Kontrolle durch Staat und Partei* als den für Erziehungsfragen «Hauptverantwortlichen». Dies führte zu Angst und Verunsicherung, nicht zuletzt zu Denunziationen, zum Teil sogar in der eigenen Familie. Dabei konnten Kinder aufgrund ihrer starken Einbindung in die HJ leicht in Gewissenskonflikte zwischen der Liebe zu ihren Eltern und einer angeblichen Verpflichtung gegenüber der Partei geraten. Selbst wenn Denunziationen Ausnahmen blieben, verschärfte die Tatsache, dass «man» davon wusste, den Druck und das gegenseitige Misstrauen. Folge konnte eine allmähliche Entwertung des familiären Einflusses, Verminderung der innerfamiliären Solidarität und/oder schleichende Entfremdung zwischen Eltern und Kindern sein.

Das galt besonders für Kinder aus «rassisch» diskriminierten und/oder oppositionellen Elternhäusern. Die Erziehungswissenschaftlerin Hildegard Feidel-Mertz beschreibt, wie sie als Kind einer Mutter mit jüdischen Vorfahren und eines auf Seiten der politischen Linken engagierten Vaters während der Nazi-Zeit unter den Folgen des Aussendrucks gelitten, wie sie «dazwischen» und «dagegen» gestanden habe:

«Ich hatte mich selbst zu entscheiden: für meine Eltern oder für die in Lehrern, Jugendfunktionären usw. verkörperte Norm, der sie, die Eltern, überzeugt und konsequent zuwiderhandelten» (Feidel-Mertz 1988b, S.200; vgl. Zander 1992, S.134).

Die pro-nazistische Erziehung in der Familie wurde unterstützt durch den «*Volksempfänger*» als staatlich gleichgeschaltetes Propagandainstrument «in den eigenen vier Wänden» sowie durch das *häusliche Umfeld*, angefangen beim Blockwart, der morgens auf der Treppe mit «Heil Hitler» grüsste, über die Nazi-Flaggen in der Strasse, die ein besonderes nationales Ereignis ankündigten, die vielen Uniformierten aus SS, Wehrmacht oder Reichsarbeitsdienst bis hin zu Schildern wie «Juden ist der Eintritt verboten» oder «Juden sind hier unerwünscht». Hinzu kamen die vielen Nazi-Zeitungen, die wenn nicht zu Hause gelesen, dann wenigstens am Zeitungskiosk – mit gross aufgemachten Überschriften wie «Jüdische

Gangster regieren Amerika» oder «Kommunistischer Terror in Spanien vom Papst gebilligt» – nazistische Propaganda betrieben. All dies wirkte zusammen und schuf zumindest in den städtischen Nazi-Hochburgen jene Atmosphäre, «in der zu leben dem frei geborenen Menschen Qual bedeutet, – jene Luft, die zu atmen vergiftend ist. Die Kinder in Deutschland kennen keine reinere, denn diese weht überall, wo die Nazis regieren, und sie regieren überall und absolut, wo das deutsche Kind atmet, schläft, isst, lernt, marschiert, heranwächst» (Mann 1986, S. 21 ff.).

*c) Schule im Spannungsfeld von Qualifizierung,
Leistungsauslese, Indoktrination
und Kaderrekrutierung*

Die Schule gehörte zu den traditionellen Einrichtungen des Erziehungswesens, die sich – trotz aller ideologischen «Gleichschaltung» – nicht so leicht in ein Konzept «nationalsozialistischer Erziehung» einfügen liessen. Zum einen schienen die herkömmlichen Formen des Schulsystems, die sich seit dem 19. Jahrhundert langfristig herausgebildet hatten, «festgeprägt» (Benze 1939, S. 59) und in Kürze kaum veränderbar. Darüber hinaus erwies sich die Lehrerschaft infolge ihrer bereits im Kaiserreich oder in der Weimarer Zeit erfahrenen Ausbildung als wenig geeignet für eine zeitgemässe «Jugendführung» und blieb die mit Schulfragen befasste Ministerialbürokratie bei aller Loyalität zum NS-System in bildungsbürgerlichen Vorstellungen befangen – bekanntlich waren Rust und Benze «gelernte» Altphilologen. Zum anderen verwandelte sich der bei Machtantritt der Nazis bestehende Überhang an qualifizierten Schul- und Hochschulabsolvent(in*n)en bereits binnen weniger Jahre in einen Mangel an entsprechendem Nachwuchs, so dass die Schule mit ihren herkömmlichen Funktionen der Qualifizierung und der leistungsorientierten Auslese dringend gebraucht wurde, weil ohne sie weder Aufrüstung noch Vierjahresplan zu bewerkstelligen waren (vgl. Hesse 1986, S.190ff. u. 218ff.). Experimente mit der Schule schienen von daher spätestens seit Mitte der dreissiger Jahre wenig sinnvoll. Erst unter den Bedingungen des Krieges, also in einer Art Ausnahmezustand, nahmen Hitler und die Parteiführung verstärkt Einfluss auf das Schulwesen, versuchten es in grössere

Abhängigkeit von der Partei zu bringen und auf Kaderrekrutierung statt auf Qualifizierung hin zu orientieren. Um diese Entwicklung in der Schulpolitik geht es im Folgenden, ebenso um Veränderungen von Studentafeln, Richtlinien sowie Lehr- und Lernmitteln, aber auch um den Unterrichtsalltag und nicht zuletzt um die für die Schule in der NS-Zeit charakteristischen Schulrituale, Schulfeiern und nationalpolitischen Lehrgänge. Dabei werden die entsprechenden Veränderungen in der Kriegszeit bereits mit einbezogen.

Die umstrittene Neuordnung von 1937/39

Als Erika Mann 1938 ihren Bericht über die «Erziehung der Jugend im Dritten Reich» veröffentlichte, befand sich die Neuordnung des deutschen Schulwesens bereits in vollem Gange. 1937 waren neue Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule erschienen. 1938 schloss sich die Neuordnung des höheren²², 1939 des mittleren Schulwesens wie der gesamten Volksschule an. 1942 folgten schliesslich Richtlinien für «Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule» sowie entsprechende Bestimmungen für die während des Krieges neu konzipierte Hauptschule.²³ Ebenfalls 1938 wurde von der Reichsregierung ein «Reichsschulpflichtgesetz» verabschiedet, das vor allem Einzelheiten der Volksschul- und Berufsschulpflicht sowie ihrer Erfüllung regelte (vgl. RGBI. 1938 I, S. 799ff.).

Der Neuordnung von 1937/39 vorausgegangen war die *Beseitigung von Sonderformen*, insbesondere soweit sie der NS-Ideologie widersprachen oder ihre Träger als Gegner des NS-Systems galten. Dazu gehörten schon im Winter und Frühjahr 1933 vor allem die explizit demokratisch orientierten Weimarer Reformschulen (vgl. Bd. I, S. 91 ff.). Sehr viel vorsichtiger verfahren die Nazis mit dem *Privatschulwesen*. Seine Träger, Leiter und Leiterinnen wie seine Lehrerschaft mussten verstärkt ihre «arische» Herkunft und ihr rückhaltloses Eintreten für den faschistischen deutschen Staat nachweisen, ihre öffentlichen Zuschüsse wurden gekürzt oder gestrichen, ihr steuerlicher Status verschlechterte sich. Teilweise versuchte man sie dadurch zu treffen, «dass man ihnen die Schüler entzog» (Eilers 1963, S. 97). Spätestens ab 1938 waren auch *katholische Privatschulen* davon betroffen, die das Konkordat mit dem Vatikan vom Juli 1933 zunächst geschützt hatte. Der bereits zitierte Ministerialbeamte Benze begründete die Frontstellung gegen das Privatschulwesen damit, dass «die sicherste Gewähr für

die Erfüllung der nationalsozialistischen Erfordernisse in den *öffentlichen* Schulen gegeben» sei (Benze 1939, S.14, Hervorh. W.K.). Allerdings schloss dies die Anerkennung von Privatschulen wie der im Sinne des Nationalsozialismus arbeitenden *Landerziehungsheime* «als eine Sonderart von Höheren Schulen» mit «persönlichkeitsbildendem Gemeinschaftsleben» keineswegs aus (ebd., S.43; vgl. Bd.I, S. 117ff.).

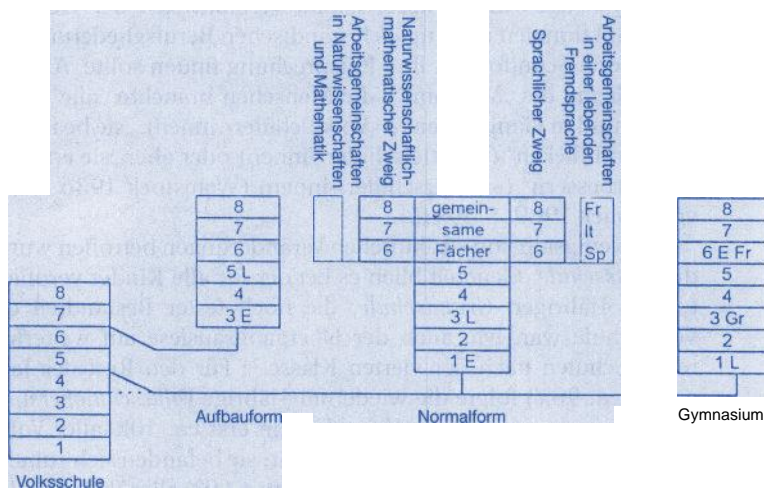
Einen besonderen Status nahm das *private jüdische Schulwesen* ein, das zwischen 1933 und 1938 durch den Ausschluss jüdischer Schüler und Schülerinnen aus allen Regelschulen eine enorme Ausdehnung erfuhr. Entgegen ihrem eigenen ideologischen Selbstverständnis unterstützten die Nazis bis etwa 1938 entsprechende Schulgründungen, weil jüdische Kinder und Jugendliche nur so ihrer noch (!) für sie geltenden Schulpflicht genügen konnten. In einschlägigen NS-Darstellungen freilich wurden sie – wie bei Benze (1939) – überhaupt nicht oder – wie im «Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht» von 1940 – nur ganz am Rande erwähnt. Dort heisst es lediglich, dass es «für die Beschulung der Juden ... auf allen Gebieten nur Privatschulen (gibt), die von der Reichsvereinigung der Juden unterhalten werden und unter der Aufsicht der staatlichen Schulbehörden» stehen (Löffler 1940, S. 63 f.). Jüdische Schulen gehörten eben nicht zum «deutschen» Schulwesen (vgl. Kap. III. 1)!

Die *Neuordnung von 1937/39* verlief, was die schulorganisatorische Seite anbelangt, ganz in den Bahnen herkömmlicher Schulentwicklung. Sie schloss die bereits im Kaiserreich und in der Weimarer Republik begonnene Tendenz zur Ausbildung von drei unterschiedlichen Anspruchsebenen der Volks-, Mittel- und Höheren Schule ab, indem sie die noch in der Weimarer Zeit bestehende Vielfalt von Schultypen, Abschlüssen und Berechtigungen auf «Haupt-» und wenige «Nebenformen» reduzierte. Erst seit der Neuordnung von 1937/39 lässt sich – trotz nach wie vor bestehender Sonderformen – insgesamt von einem *dreigliedrigen* bzw. – unter Einschluss der Hilfsschule – von einem *viergliedrigen Schulsystem* sprechen. Seine Begründungsmuster waren weder neu, noch blieben sie auf die Nazi-Zeit beschränkt, vielmehr wirkten sie bis weit in die Bundesrepublik hinein nach. Sie orientierten sich an der Vorstellung «natürlicher» und darum angeborener Begabungstypen, wobei der Volksschule ein praktischer, der Mittelschule ein anwendungsorientiert-

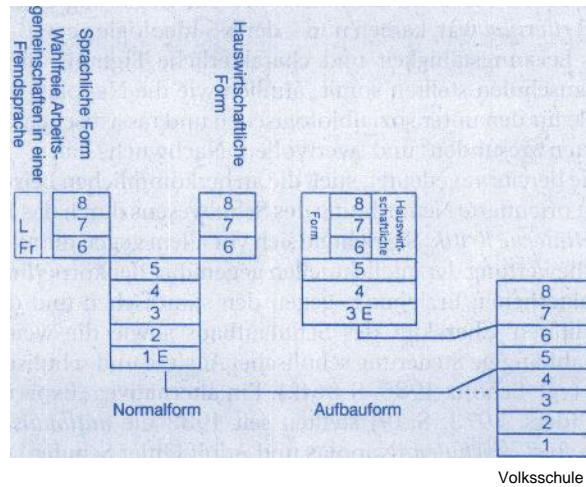
theoretischer und der Oberschule ein rein theoretischer Begabungstyp zugeordnet wurde. Damit verband sich der Gedanke einer funktionalen und zugleich ständischen Berufsgliederung, die in den drei Schulformen ihre Entsprechung finden sollte. Als Bild dafür diente die «Maschine», die Menschen brauchte, «die sie bedienen und in Gang halten» (= Volksschüler/-innen), «sie beaufsichtigen und flicken» (= Mittelschüler/-innen) oder aber «sie erfinden und verbessern» (= Oberschüler/-innen) (Weinstock 1936, S. 31; vgl. Zymek 1989, S. 194ff.).

Am wenigsten von strukturellen Veränderungen betroffen wurde die *Volksschule*. Generell blieb es bei der für alle Kinder verpflichtenden 4jährigen *Grundschule*, die noch fester Bestandteil der Volksschule war, wie auch der Übergangsauslese auf weiterführende Schulen nach der vierten Klasse.²⁴ Für den Rest des Jahrgangs (ca. 90%) folgte die wiederum 4jährige *Volksschuloberstufe*. Allerdings waren bis zum Kriegsbeginn erst ca. 10% aller Volksschulen mit acht Klassen voll ausgebaut; sie befanden sich zumeist in Städten und grösseren Landorten. Etwa 60% aller Volksschulen hatten dagegen so wenige Schüler (in*nen), dass nur eine Klasse oder höchstens zwei Klassen gebildet werden konnten. Sie entsprachen damit dem Typus der alten 1- oder 2klassigen Dorfschule. Generell bestand konsequente Trennung der Geschlechter auf der Volksschuloberstufe wie in allen weiterführenden Schulen. Sie liess sich jedoch nur in ausgebauten Volksschulen realisieren, während in weniger gegliederten Schulen in der Regel Jungen und Mädchen – ausser im Sport- und Hauswerkunterricht (= «gesamtes hausfrauliches Ihn») – gemeinsam unterrichtet wurden (vgl. Ottweiler 1979, S. 96). Schüler und Schülerinnen mit «Hemmungen in der körperlich-seelischen Gesamtentwicklung und... Störungen im Erkenntnis-, Gefühls- und Willensleben» schob man zur «Entlastung» der übrigen Schülerschaft in die *Hilfsschule* ab (zit. n. Fricke-Finkelburg 1989, S. 139). Sie sollte zugleich die Aufgabe übernehmen, «erblich-belastete» Schüler und Schülerinnen zu erfassen, um sie gegebenenfalls sterilisieren zu können (vgl. S. 112 ff.). Nach Abschluss der Volksschule verpflichtete das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 alle Jugendlichen, die auf keine weiterführende Schule gingen, zum Besuch einer *Berufs-* oder einer *Berufsfachschule*. Dabei stabilisierte sich in der Nazi-Zeit das bis heute massgebliche Duale System von betrieblicher Lehre und Berufsschule als charakteristische Form (vgl. Pätzold 1989, S.283f.).

Oberschule für Jungen



Oberschule für Mädchen



lichen Zweig wurde sogar im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft (AG) noch eine dritte (lebende) Fremdsprache angeboten. Demgegenüber lernten Mädchen auf der Mittelstufe nur *eine* Fremdsprache, nämlich Englisch. Die Oberstufe gabelte sich für sie lediglich in einen hauswirtschaftlichen und einen sprachlichen Zweig, von denen wie erwähnt – nur der sprachliche (mit zweiter Fremdsprache in Form einer AG) die uneingeschränkte Hochschulreife vermittelte.

Vereinheitlicht wurde auch das *mittlere Schulwesen*; aus einer bis dahin noch bestehenden Typenvielfalt mit unterschiedlichen Abschlüssen und Berechtigungen entstand eine einheitliche, wiederum geschlechtsspezifisch differenzierte Mittelschule, die zum Eintritt in alle gehobenen Berufe berechtigte, die kein Hochschulstudium verlangten (vgl. Abb. 1).

Neben der sog. *grundständigen* Ober- und Mittelschule (= Normalform) gab es – wie schon in Weimar – jeweils *Aufbauformen* für Über-

gänger (in*nen) nach der 6. Volksschulklasse (vgl. Abb. 1 u. 2). Während jedoch vor 1933 die nachgewiesene Begabung einziges *Auswahlkriterium* war, kamen nun – der NS-Ideologie gemäss – körperliche Leistungsfähigkeit und charakterliche Eignung hinzu. Die Aufbauschulen stellten somit, ähnlich wie die Napolas, Aufstiegskanäle für den unter sozialbiologischen und rassistischen Gesichtspunkten «gesunden» und «wertvollen» Nachwuchs dar.

Wie bereits angedeutet, stiess die an herkömmlichen Leistungskriterien orientierte Neuordnung des Schulwesens durch das REM auf *parteiinterne Kritik*. Sie richtete sich vor allem gegen die angebliche Überbewertung der intellektuellen gegenüber der körperlichen und charakterlichen Erziehung, gegen den ständischen und damit sozial-elitären Charakter des Schulaufbaus sowie die weithin parteiunabhängige Steuerung schulischer Auslese und schulischen Lernens (vgl. Scholtz 1985, S.86ff.). Ein alternatives «Experimentierfeld» (ders. 1973, S.19) stellten seit 1933 die *nationalsozialistischen Ausleseschulen* (Napolas und Adolf-Hitler-Schulen) dar (vgl. S. 105ff.). Abgesehen davon, dass sie aufgrund ihres Internatsbetriebes ganz andere Möglichkeiten faschistischer «Typenbildung» boten, standen sie vor allem sehr viel stärker unter dem Einfluss der Partei, nicht zuletzt bei der Rekrutierung ihres Nachwuchses.

Nach der «Blitzkriegs»phase im Herbst 1940 zielte die Schulpolitik der Parteispitze auf eine Verstärkung entsprechender Elemente im übrigen Schulwesen (vgl. ebd., S. 254ff.). Darauf deutet vor allem die – von Hitler persönlich betriebene – Einführung der 4jährigen österreichischen *Hauptschule*, die im gesamten Reichsgebiet an die Stelle der erst ein Jahr zuvor mit neuen Richtlinien versehenen 6jährigen Mittelschule treten sollte.²⁵ Sie war als unentgeltliche weiterführende Pflichtschule für etwa ein Drittel aller Volksschüler und -Schülerinnen, insbesondere in ländlichen Gebieten, konzipiert – mit stärkerem Einfluss der Partei auf die Auslese ihrer Schülerschaft. Sie intendierte, breiten Schichten der ländlichen Bevölkerung Aufstiegschancen bis in den Hochschulbereich hinein zu eröffnen, sie somit an die Partei zu binden und dieser loyale mittlere Führungskader zuzuführen. Längerfristig diente sie ganz offensichtlich als Vorbild für eine «Revolutionierung» des gesamten Schulwesens nach entsprechenden Prinzipien.²⁶ Dass es dazu wie auch zur flächendeckenden Einführung der Hauptschule, insbesondere im sog. Altreich, nicht mehr gekommen ist, war Folge des

Kriegsverlaufs, der bald schon keinen geordneten Schulbetrieb, viel weniger derart weitreichende Neuerungen zuließ (vgl. S. 14 f.).

Lediglich in der *Lehrerbildung* gelang es der Parteispitze zwischen 1942 und 1945 unter dem Druck zunehmenden Lehrermangels, ihre Vorstellungen reichsweit durchzusetzen (vgl. Scholtz 1973, S. 276ff. u. 1983; Bölling 1983, S. 147ff.; Gamm 1984, S. 203ff.). Vorausgegangen war zu Beginn des Nazi-Regimes die Einführung der *Hochschule für Lehrerbildung* (HfL) als neuem Typus einer 2jährigen Volksschullehrerausbildung mit dem Abitur als Eingangs Voraussetzung. Doch schon 1939 wurden im Zuge des sich verschärfenden Lehrermangels 4jährige staatliche Aufbaulehrgänge für «körperlich, geistig und charakterlich besonders bewährte Volksschüler und Volksschülerinnen» durchgeführt, um sie auf ein Studium an einer HfL vorzubereiten (Benze ²1941, S.104). Aufgrund einer Entscheidung Hitlers folgte zum 1. April 1942 die Ersetzung der HfL durch *Lehrerbildungsanstalten* (LBA) nach österreichischem Vorbild. Das bedeutete Ersetzung der akademischen durch eine seminaristische Ausbildung mit Internatsbetrieb in dörflichen und kleinstädtischen Landschulheimen, Sanatorien, enteigneten Klöstern oder Schlossanlagen. Die Auszubildenden waren nun nicht mehr Abiturient(in*en), sondern vor allem 14jährige Abgänger(in*nen) der Volksschule, die in fünf Jahren vollwertige Volksschullehrer(in*nen) werden sollten. Mittelschulabsolvent(in*en) konnten die LBA in drei, Abiturient(in*en) in einem Jahr durchlaufen (vgl. Hesse 1995, S. 103ff.).

Im Mittelpunkt der Lehrerausbildung stand nun vor allem «Gemeinschaftserziehung» nach den für die HJ geltenden Regeln der ‚Selbstführung der Jugend‘ (Scholtz 1983, S. 704), wobei die HJ den Anstaltsbetrieb prägte. Sportliche und «charakterliche» Fähigkeiten wurden wichtiger als intellektuelle. Je jünger die Auszubildenden waren, desto besser konnte ihre Funktionalisierung gelingen. Die Auswahl der Lehrenden richtete sich dementsprechend weniger nach ihrer fachlichen Qualifikation als vielmehr nach ihrer politischen Eignung. Die Aufnahme neuer Schüler und Schülerinnen (allein 1943: ca. 11‘500) vollzog sich im Rahmen 10tägiger ‚Musterungslager«, bei denen vor allem die «Erbanlagen» und die richtige «Haltung» geprüft wurden. Ähnlich wie bei der 4jährigen Hauptschule kam es dem NS-Regime auch hier darauf an, «sich

bisher bildungsabstinente Schichten durch das Angebot einer weiterführenden Ausbildung zu verpflichten» (ebd., S. 705).

Unabhängig von ihrer Funktion im Rahmen des NS-Systems blieb die neue LBA hinsichtlich ihres Qualifikationsniveaus noch hinter dem Seminar des 19. Jahrhunderts zurück, «das bereits pädagogisch sehr viel differenzierter ausbildete, als es in den nationalsozialistischen Instituten geschah. Der Lehrer wurde zu einem kleinen Funktionär des totalen Staates herabgedrückt» (Gamm 1984, S. 205). Weitergehende Pläne Hitlers, ehemalige Berufssoldaten zu Volksschullehrern umzuschulen und damit an vermeintliche Traditionen des 18. Jahrhunderts anzuknüpfen, kamen aufgrund des deutschen Zusammenbruchs nicht mehr zum Zuge (vgl. Bölling 1983, S.151f.).

Die neuen Richtlinien

Wichtiger als die strukturelle wurde für die Nazifizierung des gesamten Schulwesens die lehrplanmässig-didaktische Neuordnung. Auch ihr lagen die neuen Richtlinien von 1937 bis 1939 zugrunde. Oberstes *Richtziel* für alle Schulformen war danach die «Formung des nationalsozialistischen Menschen» auf rassistischer, patriarchaler, militaristischer und totalitärer Grundlage. Dies hiess in den Formulierungen der Richtlinien: Erziehung der Jugend «zu körperlich, seelisch und geistig gesunden und starken deutschen Männern und Frauen» (zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 31), Ausprägung männlicher oder weiblicher Wesenszüge gemäss der «naturgegebenen Verschiedenheit der Geschlechter» (zit. n. ebd., S.111), Verankerung der Heranwachsenden in der «grossen politischen Volk- und Wehrgemeinschaft» sowie «Entwicklung» und «Nutzbarmachung» «aller Kräfte der Jugend für den Dienst an Volk und Staat» (zit. n. ebd., S. 32). Neben gemeinsamen gab es schultypspezifische Ziele, die sich an der Vorstellung angeborener Begabungen und damit verbundener gesellschaftlich-sozialer Bestimmungen orientierten: «frühzeitige Berufs Verbundenheit» in der Volksschule, Erziehung zu «Entscheidungs- und Leistungsfähigkeit» in der Höheren Schule als Vorbereitung auf die spätere «Verantwortung des Arztes und Richters, des Offiziers und Lehrers» (zit. n. ebd., S. 33 u. 109).

Hitlers Prioritätensetzung in «Mein Kampf» entsprechend rückte in den *Stundentafeln* aller Schulformen das Fach «*Leibeserziehung*» an die erste Stelle, erhielt mit fünf Stunden – neben dem Fach

Deutsch – die höchste Wochenstundenzahl überhaupt und wurde gegenüber allen anderen Fächern durch besondere schulformübergreifende Richtlinien herausgehoben; für die Jungenschulen bereits 1937, für die Mädchen erst 1941. «Richtungspunkte» für die Jungen sollten sein: «Volk, Wehr, Rasse und Führertum ..., Mut, Härte gegen sich selbst und Einsatzbereitschaft» (zit. n. ebd., S. 162 f.), für die Mädchen «gesunde Anschauungen von leiblicher Schönheit, Gesundheit und Leistungsfähigkeit, auf denen sich das Bewusstsein vom Wert der eigenen Rasse und das Verantwortungsgefühl für die Erhaltung des eigenen Volkstums aufbaut (Leibeserziehung als Rassenpflege)» (zit. n. ebd., S.173). Dementsprechend unterschieden sich die Fach-Konzepte: bei den Jungen übernahmen Boxen und Kampfsport eine wichtige Funktion, bei den Mädchen Schulgymnastik und Tanz.

Ansonsten hielten sich die Veränderungen der Stundentafeln für die Volksschule in Grenzen. In der *Grundschule* wurde die Heimatkunde aufgewertet und mit Deutsch eng verbunden, was ganz den Vorstellungen Weimarer Grundschulreformer entsprach. Der Akzent lag – wie vorher auch – auf «erziehlichem» und fachübergreifendem Unterricht, wobei die «Eigengesetzlichkeit der Fächer» gewahrt bleiben sollte (zit. n. ebd., S. 26). Die Stundentafeln für die *Volksschuloberstufe* wiesen – wie schon im preussischen Lehrplan von 1922 – deutliche geschlechtsspezifische Differenzen aus, mit der wichtigsten Unterscheidung von Werken als typischem Jungen- und Handarbeit als typischem Mädchenfach, wobei für die Mädchen in der 8. Klasse noch vier Stunden «Hauswerk» neu hinzukamen. Im Mittelpunkt stand weiterhin das Fach Deutsch mit einem Anteil von durchweg sieben Wochenstunden, die übrigen Fächer behielten in etwa ihren Umfang, ausgenommen das Fach Religion, das statt vier nur noch zwei Stunden, in der 8. Klasse sogar nur noch eine Stunde umfasste (vgl. Abb. 3).

Die fachspezifischen Lehrziele knüpften teilweise ebenfalls an Weimarer Traditionen an. So, wenn etwa den Kindern im *Heimatkundeunterricht* Heimaterleben, Heimatliebe und das Bewusstsein vermittelt werden sollte, dass sie in der Heimat «verwurzelte Glieder des deutschen Volkes» seien (zit. n. Fricke-Finkelburg 1989, S. 38); wenn für den *Deutschunterricht* gefordert wurde, den Kindern «Sprache und Dichtung als lebendigen Ausdruck ihres Volkstums zu erschliessen, sie mit Ehrfurcht vor deutscher Gestaltungs-

Stundentafel Jungen Fach	Schuljahr							
	1	2	3	4	5.	6	7.	8
Leibeserziehung	16	3	3	4	5	5	5	5
Deutsch		11	12	13	7	7	6	7
Heimatkunde		-	-	-	-	-	-	-
Geschichte		-	-	-	2	2	3	3
Erdkunde		-	-	-	2	2	2	2
Naturkunde		-	-	-	3	3	4	4
Musik		1	2	2	2	2	2	2
Zeichnen und Werken		-	2	2	3	3	3	3
Rechnen und Raumlehre		4	4	4	4	4	5	5
Konfessioneller Religionsunterricht		2	2	2	2	2	2	1
	18	21	25	27	30	30	32	32

Stundentafel Mädchen Fach	Schuljahr							
	1.	2.	3	4.	5.	6	7.	8
Leibeserziehung	16	2	2	3	5	5	5	3 (5)
Deutsch		11	12	13	7	7	6	7
Heimatkunde		-	-	-	-	-	-	-
Geschichte		-	-	-	2	2	3	3
Erdkunde		-	-	-	2	2	2	2
Naturkunde		-	-	-	3	3	3	3
Musik		1	2	2	2	2	2	2
Zeichnen		1	3	3	1	2	2	3 (2)
Handarbeit		-	-	-	2	2	3	3 (3)
Hauswerk		-	-	-	-	-	-	4 (-)
Rechnen und Raumlehre	4	4	4	4	4	4	4	
Konfessioneller Religionsunterricht	2	2	2	2	2	2	1	
	18	21	25	27	30	31	32	32 (10)

Abb. 3: Stundentafeln der Volksschule für Jungen und Mädchen (Quelle: Fricke-Finkelnburg 1989, S. 51f.).

kraft zu erfüllen, ihren Stolz auf deutsche Art wachzurufen» (zit. n. ebd., S.35); oder für *Geschichte*, sie «mit Ehrfurcht vor unserer grossen Vergangenheit und mit dem Glauben an die geschichtliche Sendung und die Zukunft unseres Volkes (zu) erfüllen» (zit. n. ebd., S. 39). Solche Ziele gingen auf die deutsch- und kulturkundliche «Bewegung» der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg zurück und hatten bereits in Weimar Konjunktur.²⁷ *Neu* war hingegen ihre vollständige Ausrichtung auf Hitler und den faschistischen deutschen Staat sowie ihre extreme rassistische und imperialistische Zuspitzung, auf die im Kontext rassistischer und militaristischer Erziehung ausführlicher eingegangen wird (vgl. Kap. I. 3 u. 4).

Im Unterschied zur Volksschule legten die Richtlinien für die *Mittel-* und die *Oberschule* neben der ideologischen Ausrichtung sehr viel mehr Wert auf die *Qualifikation* der Schülerschaft. So forderten die allgemeinen Richtlinien für die Mittelschule «eine starke Wertung der mathematisch-naturwissenschaftlichen, technisch-werklichen und hauswirtschaftlichen Fächer» (zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 62), ebenso «Entfaltung schöpferischer Kräfte», die «mit strenger Schulung des technischen Könnens» zu verbinden waren (zit. n. ebd., S. 64). Im gleichen Sinne verlangten die Grundsätze für die Höhere Schule «strenge Zucht des Geistes» sowie «Kräftigung» und «Geschmeidighaltung» des jugendlichen Verstandes «durch den Zwang, Tatsachen, Regeln und Zahlen zu lernen» (zit. n. ebd., S. 111). Faschismus und Leistungsorientierung schlossen sich also – den beschriebenen Funktionen des weiterführenden Schulwesens entsprechend – keineswegs aus. Im Fach Englisch beispielsweise wurde sogar «ein Qualifikationsstandard gefordert, der selbst die Ziele des preussischen Lehrplans von 1925 übertraf (Lehberger 1989, S.122).

Auch die Richtlinien für die *Höhere Schule* orientierten sich an Weimarer Traditionen, insbesondere am Typus der Deutschen Oberschule vor 1924/25. Im Zentrum standen hier wie dort die sog. *deutschkundlichen Fächer* (Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Kunst), zu denen allerdings – statt wie vor 1933 das Fach Religion – die für die rassistische Erziehung zentrale *Biologie* trat. Auch in Fächern, die nicht zu dieser Gruppe gehörten, lassen sich Anklänge an Weimarer Traditionen erkennen, z.B. in der Zielsetzung für das Fach *Englisch*, «durch Vergleich der Fremdsprache mit der Muttersprache, des fremden Wesens mit dem deutschen Wesen ... sich ...

der Eigenart und des Wertes seines Volkes und seiner arteigenen Kultur stärker bewusst» zu werden (Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule 1938, S.207); auch hier war das Vorbild die deutsch- und kulturkundliche «Bewegung». Selbst die Zielvorstellung einer «*Deutschen Physik*» von 1938 ging bereits auf entsprechende Forderungen prominenter Physiker aus den zwanziger Jahren zurück (vgl. Wilier 1989, S.188). Wie die Volksschulrichtlinien unterschieden sich allerdings auch die Lehrpläne für die Höhere Schule gegenüber allen Vorläufern durch ihre wiederum extreme rassistische und militaristische Ausprägung, besonders deutlich sichtbar an Fächern wie Biologie, Deutsch, Geschichte oder Erdkunde.

Dieselbe Mischung von Weimarer Traditionen mit spezifisch nazistischen Elementen war schliesslich auch typisch für die in den Richtlinien propagierten *Arbeitsformen*. So wurde für die Volksschule kindgemässe Selbständigkeit, Gruppen- und Einzelarbeit wie auch «Erziehung zu selbständiger Leistung ... bei allen dafür geeigneten Unterrichtsaufgaben» gefordert (zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 35). Dem entsprach für die Höhere Schule «ein massvoller, gebundener Arbeitsunterricht, bei dem (allerdings, W.K.) der Lehrer das Ziel setzt und die Führung fest in der Hand behält» (zit. n. ebd., S.112), was letztlich die Eigeninitiative von Schülern und Schülerinnen stark einschränkte. Bei «nationalpolitischen Stoffen», die «im engeren Sinne erziehllich» wirken, sollte Arbeitsunterricht ohnehin nicht in Betracht kommen, da hier die Gefahr des «Zerredens» und «Zerfragens» für besonders gross gehalten wurde. Statt dessen galten «die freudige Bejahung der nationalsozialistischen Weltanschauung durch den Lehrer und sein überzeugendes Vorbild» sowie «das klare, begeisternde Lehrerwort» als den Lernzielen angemessen (zit. n. ebd., S. 34).

Entgegen weit verbreiteten Vorstellungen konnten die Nazis also sehr wohl inhaltliche sowie didaktisch-methodische Elemente der Weimarer Schule übernehmen bzw. modifizieren und sie mit nazistischen Zielvorstellungen verbinden. Dies galt selbst für reformpädagogische Konzepte wie z.B. Arbeitsunterricht und Erlebnismethode (vgl. dazu das Beispiel aus dem Anfangsunterricht im übernächsten Kapitel). Was sich gegenüber der Weimarer Schule vor allem veränderte, waren die Intentionen. Sie richteten sich ab 1933 zunehmend auf Typenprägung, auf rassistische und

imperialistische Indoktrination, d.h. auf Vorbereitung des Krieges.²⁸

Neue und alte Schulbücher

Ein sofortiger völliger Bruch der Nazis mit der Weimarer Schule wäre schon aufgrund der – durchweg vor 1933 ausgebildeten – Lehrkräfte wie der vorhandenen Lehr- und Lernmittel kaum möglich gewesen. So blieb zunächst ein Grossteil der Weimarer Schulbücher in Gebrauch. Die *Verlage* mussten die *Genehmigungen* jedoch jährlich erneuern lassen und dabei die Einhaltung der Bearbeitungsaufgaben nachweisen. Der Umfang der nötigen Überarbeitungen differierte zwischen minimalen Eingriffen – z.B. dem Erstellen von Zusatzbögen oder von Deckblättern zum Überkleben unerwünschter Textpassagen – und weitgehenden Neufassungen, etwa bei den Geschichtsbüchern durch Übernahme der «bekannten Topoi der NS-Geschichtsbetrachtung wie Führer-Gefolgschaftsprinzip, Kampf als politisches Bewegungsgesetz, Lebensraum- und Rassenideologie, Heroismus und Heldenkult, Schicksalsglaube und völkisches Sendungsbewusstsein» (Gies 1992, S. 60; vgl. Franke 1989, S. 67).

Neben Überarbeitungen spielten *Ergänzungsbroschüren* eine wichtige Rolle, in denen spezifische nationalsozialistische Themen didaktisch aufbereitet wurden. Sie beinhalteten beispielsweise für das Fach Erdkunde Themen wie «Der Neubau des Deutschen Reiches», «Über die Rassen», «Die deutschen Stämme», «Volkszählung und Volks Vermehrung im Deutschen Reich», aber auch «Vom Deutschtum in unseren Kolonien» und «Zur Wehrgeographie» (Heske 1988, S.196); für Geschichte: «Aufbruch der deutschen Nation 1914-1933», «Die nationalsozialistische Revolution», «Der nationalsozialistische Staat», «Germanische Kultur» oder «Volkwerden der Deutschen» (Gies 1992, S. 63 f.; vgl. f. Englisch: Lehberger 1989, S. 126). Teilweise erreichten sie hohe Auflagen, besonders bei zeitgeschichtlichen Themen. So berichtet Erika Mann, dass eine durch den NS-Lehrerbund herausgegebene Serie «Schriften zur Deutschen Erneuerung» es auf über 4 Millionen Exemplare gebracht habe, allein die Nummer 1 «Adolf Hitler, der Retter Deutschlands» mit über 347'000 Stück. Der Preis für jedes Heftchen betrug nur elf Pfennige (Mann 1986, S.63f.).

Erst ab 1939, nachdem die neuen Richtlinien für alle Schulformen vorlagen, wurden in den meisten Fächern *neue Schulbücher* erarbeitet und publiziert, und zwar wiederum in verschiedenen Ausgaben und im Vertrieb unterschiedlicher Verlage. Es entstand so etwas wie «eine völlig neue Schulbuchgeneration», «der jedoch als Folge der Kriegsauswirkungen ein nennenswerter Einsatz mit Folgen im Unterricht versagt» blieb (Gies 1992, S.64f.; für Erdkunde: Heske 1988, S. 196ff.; für Englisch: Lehberger 1986b, S. 175 ff.; 235 ff.; ders. 1989, S. 123ff.). Allerdings gab es auch Fächer ohne neue Lehrbücher, wie z.B. Französisch, Italienisch und Spanisch. Hier sollten erst die Erfahrungen mit dem Unterricht in der zweiten lebenden Fremdsprache auf der neuen Oberschule abgewartet werden, wozu es infolge des Kriegsverlaufs ebenfalls nicht mehr kommen konnte (vgl. Lehberger 1989, S. 123).

Nationalsozialistischer Unterrichtsalltag

Erlasse, Richtlinien und Schulbücher allein geben noch kein zureichendes Bild vom Unterricht in der NS-Zeit. Vielmehr galt damals wie heute, dass die massgeblichen Zielvorstellungen vielfältige Interpretationen, Akzentuierungen und Brechungen erfahren konnten (vgl. Breyvogel/Lohmann 1981; Schonig 1994). Zu erinnern ist an die Herkunft der Lehrerschaft aus *unterschiedlichen* politischen und weltanschaulich-religiösen Milieus, an biographische Prägungen durch Elternhaus, Schule und peer-group, aber auch an schulpädagogisch-didaktische Traditionen, die in der Lehrerbildung massgeblich waren. Solche Einflüsse liessen sich nicht einfach von heute auf morgen auslöschen, auch wenn im Zuge der Gleichschaltung politisch links orientierte oder der demokratischen Schulreform verpflichtete Lehrer(in*nen) aus den Schulen verdrängt worden waren.

Die Gestaltungsmöglichkeiten und -freiräume einzelner Lehrerinnen) hingen vom Grad der Nazifizierung der *Einzelschule* ab. Theoretisch war zwar bis 1937 das gesamte Schulleben durch Anweisungen von Seiten der zuständigen Behörde geregelt. Was jedoch daraus praktisch gemacht wurde, hing an jeder Schule von verschiedenen Faktoren ab, vor allem von der jeweiligen «Schulleitung in Wechselwirkung mit der beaufsichtigenden Behörde». Letztere konnte dafür sorgen, dass «die nationalsozialistische «Unpädagogik» rücksichtslos in die Praxis umgesetzt wurde», aber auch

«viele im traditionell pädagogischen Sinne beeinflussen und vor allem manchem bedrängten Lehrer Rückhalt... gewähren», wie es z.B. in Hamburg der dafür bekanntgewordene Schulrat Köhne tat; darauf wird im Zusammenhang mit Lehreropposition und -widerstand zurückzukommen sein (Röhrs 1990, S.77 u. 85; vgl. Kap. III. 3 a). Manchmal reichte «ein einziges nazistisch gesinntes Mitglied des Kollegiums oder der Vater eines Schülers» aus, «um durch einschüchternde Kritik bzw. Denunziation eine ganze Schule auf politischen Marschtritt (zu) bringen, der jedes Nachklappen auffällig und damit kontrollierbar machte» (Röhrs 1990, S. 84).

In der Regel prägte jedoch eher die vorherrschende *Einstellung der Elternschaft* des Einzugsbereichs den Geist einer Schule. Über entsprechende Erfahrungen während seiner Junglehrerzeit zwischen 1937 und 1940 an einer Volksschule in Hamburg-Osdorf berichtet der Heidelberger Erziehungswissenschaftler Hermann Röhrs (Jg. 1915). Ganz offensichtlich sorgten die dort lebenden «Menschen, die ihrer sozialen Herkunft nach der SPD und nicht wenige der KPD zuzurechnen waren», für «ein der Opposition förderliches Milieu», das sich auch auf das Klima an seiner Schule auswirkte (ebd., S. 78). Ebenso dürfte in Arbeitervierteln wie Berlin-Neukölln oder im Wedding oder in grossbürgerlichen Wohngebieten wie Berlin-Dahlem eine plumpe Nazifizierung der Schule eher auf Ablehnung gestossen sein, umgekehrt aber in tendenziell (klein-)bürgerlich-protestantischen Regionen beispielsweise Marburgs (s.u.) oder Mindens auf Zustimmung (vgl. f. d. dortige Gymnasium Kraul 1984, S. 178ff.).

Leider sind wir über den *Schul- und Unterrichtsalltag* in der NS-Zeit sehr viel schlechter informiert als über Richtlinien und Schulbücher. Soweit es zeitgenössische Aufzeichnungen darüber gab, wurden sie in vielen Fällen durch den Krieg zerstört oder vor Einmarsch der Alliierten, teilweise bei späteren Räumaktionen vernichtet. Insofern stellt die *Marburger Horst-Wessel-Schule*, aus der neben dem Mitteilungs- und dem Unterrichtsbuch auch Lehrberichte für die Zeit ab 1936 erhalten geblieben sind, einen Glücksfall dar. Erfreulicherweise enthalten sie nicht nur Informationen «über den behandelten Unterrichtsstoff, (über) im Unterricht behandelte Texte, z.T. auch über weitere Unterrichtsmedien wie Filme und Anschauungstafeln, (sondern) manchmal sogar über die Unterrichtsmethode des Lehrers» (Schmitt 1985, S.185). Ihre Auswertung

ergab interessante Rückschlüsse auf das konkrete Unterrichtsgeschehen. Auffallend ist, dass – obwohl Marburg eine «Hochburg des Nationalsozialismus» (ebd., S.167) und das Kollegium der Horst-Wessel-Schule nach 1933 «ganz sicher überwiegend nationalsozialistisch» orientiert war (ebd., S.183f.) – man dort trotzdem an bewährten didaktischen Grundsätzen der Volksschule, ja sogar an reformpädagogischen Traditionen festgehalten hat; allerdings mit der Einschränkung, «dass die methodische Freiheit des Lehrers ‚ihre Grenzen‘ an der ‚Ausrichtung in einem (nationalsozialistischen, W.K.) Gesamtgeiste finden müsse» (ebd., S.194). Dementsprechend wurde einerseits in den Konferenzen dieser Schule das – 1935 zuerst für die Klassen fünf und sechs erschienene – neue reichseinheitliche Volksschullesebuch ... ausführlich vorgestellt», mit einer «Lobeshymne» bedacht und im Unterricht der 5. und 6. Klassen «mit Vorliebe» dessen «nationalsozialistisch indoktrinierende Texte» benutzt (ebd., S.190f.). Andererseits aber verlief der Unterricht weiterhin in traditionellen Bahnen, teilweise sogar in reformpädagogischem Geist. Die *neuen* Inhalte wurden nach *bewährter* Methode «zubereitet».

Ein Beispiel dafür gibt ein Lehrbericht von 1937/38 über den *Unterricht in einem ersten Schuljahr*, der – in bester reformpädagogischer Manier – nationalsozialistische Fibel und Alltagserfahrungen der Kinder miteinander verband²⁹:

„Anfang Mai wurden die Schulanfänger erstmals durch die Fibel mit der NS-Ideologie bekanntgemacht. Im Unterricht sprach man über die ‚Erlebnisse vom 1. Mai, den Umzug, Strassenschmuck‘. In der gleichen Weise wurde ‚die Fahne‘ gezeichnet. Wenig später standen im Lesen und Schreiben das ‚H‘ auf dem Unterrichtsplan. Der Lehrbericht vermerkt als Stundeninhalte: ‚Wie man auf der Strasse grüsst. Heil Hitler auf der Weidenhäuser Brücke‘. Auch sonst wusste man geschickt an den Erlebnissen der Kinder anzuknüpfen. Anfang September 1937 waren ganz offensichtlich auf Marburgs Strassen mehr Soldaten als üblich zu sehen, deshalb behandelte man im Unterricht des ersten Schuljahres: «Soldaten ziehen ins Manöver. Kinder erzählen, was sie gesehen haben. Schreiben: Was ist los? Da kommen Autos mit Soldaten‘. Parallel dazu malten die Kinder ‚Auto, Soldaten, Gulaschkanone‘ und sangen das sich anbietende Lied: «Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren» (ebd., S. 194ff., zit. Stellen aus dem Lehrbericht).

Autobiographische Materialien von Lehrer(in*ne)n und Schüler(in*ne)n, die in den vergangenen Jahren gesammelt und in Ansätzen

ausgewertet sind³⁰, lassen *fachspezifische Unterschiede* in der Art der Unterrichtsgestaltung erkennen. Beispielsweise wird häufiger berichtet, dass Physik, Chemie, Musik, Zeichnen und der Religionsunterricht weitgehend wie früher erteilt wurden, als dies für die Fächer Deutsch, Geschichte, vor allem Biologie und Sport der Fall ist. Die ehemalige Bundesministerin für Jugend, Familie und Gesundheit Antje Huber erinnert sich daran, dass in ihrem Geschichtsunterricht das «Germanische» und «Indogermanische» wie auch «die herrschende Ideologie von den Deutschen als ‚tüchtigem Volk‘ (zwar, W. K.)... durchgängig» stark betont worden seien, dass sich aber ihr Lehrer nie so weit verstiegen habe, von «minderwertigen Rassen» zu reden (Platner u.a. 1988, S. 83). Andere Lehrer und Lehrerinnen dagegen liessen Schüler und Schülerinnen (im Biologieunterricht) nach vorne kommen, um an ihnen «rassische Merkmale» zu demonstrieren und «Nichtarische» ggf. zu diskriminieren und zu diffamieren (AG Päd. Museum 1983, S.103). In beiden Fällen kann man von einem Unterricht im Geiste des NS-Regimes sprechen, obwohl Welten dazwischenlagen. Auch wenn sich Fächer wie Deutsch, Geschichte und Biologie als besonders «anfällig» erwiesen, liess sich selbst im Griechischen durch Missbrauch von Platons Dialog «Gorgias» die nazistische Ideologie vom Herren- und Sklavenmenschen demonstrieren (vgl. Reich-Ranicki 1988, S. 96).

Berichte von ehemaligen Schüler(in*ne)n über ihren Unterrichtsalltag verdeutlichen auch, dass man sich davor hüten muss, nazistische Ausrichtung des Unterrichts von vornherein mit Anspruchs- und Niveaulosigkeit zu identifizieren. Beispielsweise liess sich im Chemieunterricht die wissenschaftlich exakte Behandlung eines so anspruchsvollen Themas wie die Herstellung des synthetischen Kautschuks «Buna» verbinden mit der Autarkie-Doktrin der Nazis, derzufolge Deutschland aufgrund seiner Rohstoffarmut und des Verlustes seiner Kolonien angeblich dazu gezwungen war, synthetische Industrieprodukte herzustellen, die in Wirklichkeit der Kriegsvorbereitung dienen sollten (vgl. Sternheim-Peters 1995, S.lf.). Die Mischung aus (natur)wissenschaftlicher Seriosität und Nazi-Ideologie im Unterricht konnte viel gefährlicher sein als plumpe NS-Propaganda, weil sie sehr viel schwerer zu durchschauen war.

Der Unterrichtsalltag sowie – eng damit zusammenhängend – das Lehrerverhalten in der NS-Zeit gehören trotz der ständig wach-

senden Zahl autobiographischer Berichte immer noch zu den am wenigsten erforschten Bereichen (vgl. Klewitz 1991, S. 178ff.; Schonig 1994). Die Subjektivität der Erinnerungen von Beteiligten wie auch der grosse zeitliche Abstand erschweren die Auswertung dieses Materials (vgl. Röhrs 1990, S.84f.; als Überblick über neuere Literatur: Mietzner/Römer-Jacobs 1989). Aufgrund vorliegender Erkenntnisse lassen sich allerdings die Eindrücke Erika Manns bezüglich der Erziehungssituation an deutschen Schulen bestätigen. Zwar konfrontierte die Schule den jungen Menschen überall mit Elementen der NS-Ideologie und des NS-Staates, doch war der Unterricht im geschlossenen Klassenzimmer noch am ehesten der Bereich für nichtkonformes oder sogar oppositionelles Lehrerverhalten (vgl. Kap. III. 3 a).

Schulrituale, Schulfeiern, nationalpolitische Lehrgänge

Sehr viel schwerer entziehen konnte sich die Lehrerschaft den an sie gestellten ausserunterrichtlichen Anforderungen, sei es bei den ihnen abverlangten und den Schulalltag strukturierenden Ritualen, den zahlreichen Gedenkveranstaltungen und Schulfeiern wie auch den regelmässig durchgeführten nationalpolitischen Lehrgängen und Landheimaufenthalten. Sie sollten vor allem der nationalsozialistischen Formierung der Schule dienen. Ehemalige Schüler und Schülerinnen erinnern sich dementsprechend vielfach als erstes an den sog. Deutschen Gruss zu Unterrichtsbeginn und -ende, an Fahnenappelle auf dem Schulhof wie an Auftritte des Direktors bei den obligatorischen Schulfeiern (vgl. AG Päd. Museum 1983, S. 87). Sie spielten auch in den neuen Richtlinien, vor allem für die Volks-, die Mittel- und die Hauptschule eine wichtige Rolle. In einer Fülle besonderer Erlasse, die schon in den ersten Monaten nach dem 30. Januar 1933 erschienen (vgl. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 223 ff.), regelte die Schuladministration – über allgemeine Anweisungen hinaus – in bewährt-bürokratischer Manier alle Details, etwa bezüglich der Ausführung des Hitler-Grusses an Konfessionsschulen:

«Wo bisher der katholische Religionsunterricht mit dem Wechselspruch ‚Gelobt sei Jesus Christus‘ ‚In Ewigkeit Amen‘ begonnen und beendet wurde, ist der Deutsche Gruss zu Beginn der Stunde *vor*, am Ende der Stunde *nach* dem Wechselspruch zu erweisen» (zit. n. AG Päd. Museum 1983, S.98).

In den seit Beginn des NS-Regimes zahlreich und regelmässig durchgeführten *Schulfeiern* trat, laut Volksschulrichtlinien von 1939, «die Eingliederung der Schule in die grosse Volksgemeinschaft am sinnfälligsten in die Erscheinung» (sic!). Sie sollten «den Höhepunkt im Gemeinschaftsleben der Schule» bilden und waren «deshalb mit besonderer Liebe und Sorgfalt zu gestalten» (zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 33). «Eingliederung» meinte zugleich – wie überall im Nationalsozialismus – Ausgrenzung und Ausschluss, nämlich der nicht-arischen Schüler und Schülerinnen, die aufgrund ihres angeblichen Rassencharakters nicht zur «Volksgemeinschaft» dazugehören durften. Die Schulfeier war so ein Ort, an dem die rassistische Grundtendenz des NS-Regimes einen sichtbaren Ausdruck fand und sich den jungen Menschen entsprechend einprägen konnte.

Allein zwischen Februar 1933 und April 1935 fanden an den Berliner Höheren Schulen – den Jahresberichten der preussischen Höheren Schulen zufolge – 34 Schulfeiern statt. Das entspricht, lässt man die Ferien ausser Betracht, einem Schnitt von zwei Schulfeiern pro Monat. Tatsächlich gab es Monate mit sogar drei Feiern wie den September 1933 mit der Feier zur «250. Wiederkehr der Befreiung Wiens von der Türkengefahr» (11. 9.), einer «vaterländischen Feierstunde für den nationalsozialistischen Freiheitskämpfer‘ Dietrich Eckart» (16. 9.) und dem Erntedankfest (29. 9.) oder im Januar 1935 mit einer «Rundfunkübertragung der Rede Hitlers zur Abstimmung an der Saar» (15.1.), der «Reichsgründungsfeier» (18.1.) und dem «zweiten Jahrestag der ‚nationalen Erhebung» (30.1.) (zit. n. Gies 1992, S.87f.). Zwar liegt der Anlass der aufgeführten Feiern auf unterschiedlichen Ebenen, doch hinderte dies die Nazis nicht daran, sie so zu inszenieren, dass sie auf ein und dasselbe hinausliefen: auf Propaganda für den faschistischen deutschen Staat wie auf emotionale Beeinflussung der Schülerschaft im Sinne ihrer bedingungslosen Unterwerfung unter seine Herrschaft wie seine Ziele.

Typisch für die nationalsozialistische Feier war ihr pseudoreligiöser Charakter: sie sollte «bis an die Wurzel unseres Lebens greifen», erschüttern, «aber auch das Erschauern der Weihe und das Erglühen der Heiligung spürbar machen» (zit. n. Rossmeissl 1985, S. 90). Dem entsprachen die im Zusammenhang mit der Vorbereitung und Durchführung von Feiern häufig verwandten Begriffe Ehr-

furcht, Glaube, Begeisterung und Dienst: «Ehrfurcht als Erwartungshaltung gegenüber der Offenbarung von oben, Glaube an die absolute Geltung der vermittelten Werte und Ideen, Begeisterung, die sich durch die Tat bestätigt und für rationale und damit kritische Distanz keinerlei Raum lässt, und Dienst schliesslich an der ‚Bewegung‘, Dienst bis zu der Konsequenz, wie sie auf einer Schulabschlussfeier für die 8. Volksschulklasse 1936 als Spruchband auf der Bühne zu lesen stand: ‚Wir sind geboren, um für Deutschland zu sterben‘ (ebd., S. 91).

Die Dramaturgie von Schulfeiern sah häufig so aus, dass mit einem gemeinsamen Fahnen-Einmarsch und einem Orchesterspiel begonnen wurde, worauf ein gemeinsam gesungenes Lied, Gedichte, eine Ansprache und eine Ehrung folgten und nach einem weiteren gemeinsam gesungenen Lied die Fahnen wieder feierlich herausgetragen wurden; so z.B. bei einer «Heldengedenkfeier» am Kölner Apostel-Gymnasium im März 1939 mit folgendem Programm:

- «1. Fahnen-Einmarsch
 - 2. Orchester: Händel, Marsch
 - 3. Chor: Fischer, Die ewigen Soldaten
 - 4. Gedichte: a) Der tote Soldat v. Gabriel Seidl (Heider 4 b)
 - b) Für uns. Gedicht eines Obertertianers auf einen
 - 5. Orchester: Pergolese, Andantino
 - 6. Gedichte: a) Irdische Unsterblichkeit, Reinhold Vesper
 - (Haentjes 3 b)
 - 7. Chor: Lang, Heldenfeier
 - 8. Ansprache
 - 9. Ehrung der gefallenen Apostolaner
 Verlesung der Namen der Gefallenen –
 Kranzniederlegung
 - 10. Gemeinsames Lied: ‚Ich hatt‘ einen Kameraden‘
 Fahnen-Ausmarsch»
- (zit. n. Geudtner u.a. 1985, S. 56; vgl. Rossmeissl 1985, S.91ff.; Markmann 1987; Weber 1990, S.239ff.; Trapp 1994, S.82ff.).

Neben Schulfeiern sollten der «nationalsozialistischen Gemeinschaftserziehung» *Schullandheimaufenthalte* und *nationalpolitische Lehrgänge* dienen, von denen «nicht-arische» Schüler(in*nen) wiederum ausgeschlossen blieben. Die «Arbeit im Schullandheim»,

heisst es in den «Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule», «bietet die beste Gelegenheit, den Gemeinschaftsgeist zu wecken und zu pflegen und den Unterricht, losgelöst vom Stunden- und Lehrplan in engster Verbundenheit mit der Heimat, ihrem Volkstum und ihrer Arbeit zu gestalten» (zit. n. Fricke-Finkelburg 1989, S. 61). Bereits im Oktober 1933 hatte Erziehungsminister Rust zunächst für Preussen, im Juni 1935 reichsweit 2- bis 3 wöchige nationalpolitische Lehrgänge vor allem für die Abschlussklassen der Höheren Schulen empfohlen und mit folgenden Zielen verbunden: «Kameradschaft, Selbstzucht, Verbindung mit der bodenständigen Bevölkerung, Überbrückung des Gegensatzes von Stadt und Land, Verstärkung der Erziehungskräfte des Blutes und des Bodens» (zit. n. Geudtner u.a. 1985, S.78L; vgl. Fricke-Finkelburg 1989, S. 97 ff.; Eilers 1963, S.40f.).

Das Kölner Apostel-Gymnasium führte entsprechende Lehrgänge 1934 und 1935 zusammen mit einem Gymnasium in Cleve in der Jugendherberge Solingen-Ohligs durch. Die Programmgestaltung 1935 belegt eine «geschickte Verquickung von weltanschaulicher Schulung und (sportlichen) Aktivitäten», «einen starken Erlebnisararakter», aber auch die vollständige Vereinnahmung der Schüler, die «keinen persönlichen Freiraum» mehr liess. Sportliche Schwerpunkte waren Schulsport, Geländesport, Spiele, Wanderungen. Im Mittelpunkt der «Schulung» standen Vorträge, u.a. über das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, gemeinsame Lektüren, u.a. Hitlers «Mein Kampf und Gehls «Die nationalsozialistische Revolution», weiterhin Besichtigungen und Besuche, u.a. des Parteitagfilms von 1934 «Triumph des Willens» von Leni Riefenstahl. Eine Reihe von Vorträgen behandelte auch heimatgeschichtliche Themen, besichtigt wurden vor allem bergische Kleinbetriebe und -fabriken (vgl. Geudtner u.a. 1985, S.81 ff.; Trapp 1994, S.88ff.).

Lehrgänge wie dieser stellten eine Mischung von herkömmlichem Schullandheimaufenthalt und nationalsozialistischer Formationserziehung dar. Sie entsprachen damit weitgehend den Erziehungsvorstellungen der Partei. Trotzdem oder gerade deshalb wurden sie mit zunehmender Verbreitung vor allem von der HJ als Konkurrenz wahrgenommen, so dass Erziehungsminister Rust sich schliesslich im Dezember 1936, auf Druck der Reichsjugendführung, dazu gezwungen sah, «die ganze Idee preiszugeben

und alle nationalpolitischen Lehrgänge zu verbieten» (Eilers 1963, S.41).

*d) Außerschulische «Erziehung»
in NS-Formationen und «-Diensten»*

Konnte die Parteiführung ihre Vorstellungen bei der Neugestaltung des Schulwesens nur in begrenztem Masse umsetzen, gelang ihr dies vollständig im Bereich sog. *Formationserziehung*. Ihre Träger waren vor allem die der NSDAP angeschlossenen oder von ihr getragenen Formationen und «Dienste», von der Hitler-Jugend und dem Bund Deutscher Mädel bis hin zu Landjahr und Reichsarbeitsdienst.

Grundzüge nationalsozialistischer Formationserziehung

«Formationserziehung» hatte mit Erziehung im herkömmlichen Sinne nichts zu tun. Sie intendierte nicht Entwicklung und Förderung *individueller* Fähigkeiten und sozialer Kompetenz, sondern stattdessen *lijpenprägung* und damit gerade Unterdrückung individueller Besonderheiten. «In den Formationen», so der Nazi-Pädagoge Alfred Baeumler (vgl. Bd. I, S. 167 ff.), «erscheint die Einheit des Volkes. Unabhängig von Rang und Stand, von spezifischem Können und spezifischer Leistung wird hier die Grundhaltung entwickelt, die das Wort Volksgenosse (Kamerad) bezeichnet und ohne die man im Staate Adolf Hitlers eine komische Figur ist» (Baeumler 1937, S. 86).

Als «Volksgenosse» bzw. «Kamerad» im nazistischen Verständnis benötigte man vor allem körperliche Gesundheit im Sinne von Leistungsfähigkeit, eine der NS-Ideologie affine Gesinnung, Ansprechbarkeit für die von der Partei übertragenen Aufgaben sowie Bereitschaft, sie bedingungslos zu erfüllen und in diesem Sinne aktiv zu sein. Solche Voraussetzungen sollten im Rahmen spezifischer Übungen, Rituale und Erlebnisformen «eingeschliffen» werden. Sie stammten vielfach aus anderen gesellschaftlichen Bereichen: dem Militär, der Arbeiterbewegung und der Kirche.³¹

Dem militärischen Drill entlehnt war das *Marschieren in der Kolonne*. Es diente neben der Steigerung körperlicher Leistungsfähigkeit und Ausdauer dem «Trittfassen und Tritthalten» und das bedeu-

tete: der bedingungslosen Unterordnung unter den Führerbefehl sowie der starren Einordnung in das Kollektiv. Im Gleichschritt konnten (Schein-)Sicherheit und Überlegenheit erlebt werden, Gefühle, die durch *Massenaufmärsche, -kundgebungen und -feiern* – mit sakralen Elementen, aber auch unter Rückgriff auf Traditionen der Arbeiterbewegung – verstärkt wurden. Sie führten zum – rauschhaften – Aufgehen in der «grossen NS-Bewegung». Bekanntlich entwickelten die Nazis das Arrangieren und Inszenieren solcher Gemeinschaftserlebnisse bis zur Perfektion. Zahlreiche autobiographische Erinnerungen belegen, wie damit gerade Jugendliche im empfänglichen Alter der Vorpubertät und Pubertät angesprochen werden konnten (vgl. z.B. Maschmann 1979, S.9f.; Steinbach 1983, S. 79 ff.).³² Um sich der Aufnahme in die Formationen des NS-Staates würdig zu erweisen, mussten sie im Rahmen von *Appellen* und *Gelöbnissen* ihre ständige Dienstbereitschaft bekunden, die sich vor allem im Krieg für die verschiedensten Einsätze in der «Heimat» wie an der «Front» beliebig abrufen liess.

Bevorzugter Ort der Formationserziehung war das *Lager*. Es nahm sowohl Elemente des Militärs als auch der deutschen Jugendbewegung auf und formte sie in nazistischem Sinne um. Aus der Jugendbewegung stammte der Gedanke eines selbstbestimmten jugendlichen Gemeinschaftslebens, die Wahl stadtferner Lagerorte, nach Möglichkeit in der freien Natur, einheitliche Lagerkleidung, Ersetzung des distanzierenden und distanzierenden «Sie» durch das kameradschaftliche «Du» oder gemeinsames Hissen und Einholen der Lagerfahne, Tagesspruch, Sport, Geländeübungen, Feierstunde und gemeinsames Singen – Elemente, die durch den militärischen Zuschnitt jedoch ihren ursprünglichen Sinn verloren. Die minutiös vorgeplanten Tagesabläufe machten jede individuelle, sich der Formierung widersetzende Lebensäusserung von vornherein unmöglich.³³ Der Berliner Erziehungswissenschaftler Harald Scholtz spricht deshalb von «totale(r) Kontrolle über alle Lebensäusserungen ... unter improvisierten Bedingungen und auf begrenzte Zeit» (Scholtz 1985, S.119; vgl. Dudek 1988, S.232ff.).

Heute kaum noch vorstellbar ist die Vielfalt und Vielzahl der Lager. Es gab sie – selbstverständlich geschlechtsspezifisch getrennt – für Jungen und Mädchen, Männer und Frauen, für jeden

Zweck, in Zeitform, Baracken und festen Heimen, mit kleiner oder grosser Teilnehmerzahl, für kürzere oder längere Dauer, mit festem oder wechselndem Personal. Vermutlich hat «fast jeder Deutsche zwischen 1933 und 1945 mindestens einmal an einem Lager teilnehmen» müssen (Schiedeck/Stahlmann 1991, S.173). Allein für Jugendliche bestanden z.B. Erholungs-, Freizeit-, Zelt- und Hochlandlager, germanische Lager im Osten, Gemeinschaftslager für Schüler und Schülerinnen, Ausleselager zur Selektion einer schulischen Elite, Reichsschulungs-, Reichsführerlager, aber auch Lager der Umsiedlerjugend, Wehrdienst- und Wehrtüchtigungslager und nicht zuletzt «Erziehungslager im Sinne von Jugend-KZs für Fürsorgezöglinge, z.B. in der Uckermark und in Moringen (s. u.).

Was aber machte nationalsozialistische Formationserziehung für damalige Jugendliche so attraktiv, warum haben sich die meisten von ihnen gegen die beschriebenen Zwänge nicht zur Wehr gesetzt? Vermutlich weil sie sich subjektiv davon durchaus angesprochen fühlten: weil Lager der beschriebenen Art sie kurzzeitig von allen Alltagszwängen freisetzen; Massenaufmärsche, Kundgebungen und Feiern ihrer Sehnsucht nach «Gemeinschaft» entgegenkamen sowie Gelöbnisse und Appelle ihre Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung herausforderten. Die Nazis nutzten derartige Dispositionen zur Manipulierung und Instrumentalisierung der jungen Menschen schamlos aus. Einige von ihnen – wie die Geschwister Scholl – haben dies sehr schnell durchschaut und zum Widerstand gefunden, andere – wie Edelweisspiraten und Swings – sich Nischen ausserhalb der NS-Formationen gesucht (vgl. Kap. III 3b u. c).

Im Folgenden sollen als unterschiedliche Beispiele von Formationserziehung Hitler-Jugend, Bund Deutscher Mädel, Landjahr und Reichsarbeitsdienst vorgestellt und soll anhand der Konflikte zwischen Hitler-Jugend und Schule das schwierige Verhältnis zwischen Formations- und herkömmlicher Erziehung umrissen werden.

Hitler-Jugend als effektivste Formationserziehung

Die Hitler-Jugend³⁴ stellte «neben Familie und Schule die entscheidende Sozialisationsinstanz» im NS-Staat überhaupt dar und war ein Bestandteil seiner Herrschaftssicherung (Klönne 1995, S. 7). Ihren Aufstieg verdankte sie vor dem 30. Januar 1933 in erster

Linie ihrer intensiven Werbearbeit, danach sowohl dem von der «Gleichschaltung» ausgehenden Druck (vgl. Bd. I, S. 123 ff.) als auch zahlreichen sozialen und kulturellen Anreizen, nicht zuletzt dem Wunsch vieler Jugendlicher, zur politischen Avantgarde des neuen Systems dazuzugehören. Deshalb war zumindest in der Vorkriegszeit für die Mehrzahl von ihnen die Mitgliedschaft auch nicht erzwungen, sondern freiwillig. Verpflichtend wurde sie erst mit dem «Gesetz über die Hitler-Jugend» vom Dezember 1936, das festlegte:

«§ 1 Die gesamte deutsche Jugend ist in der Hitler-Jugend zusammengefasst.

§ 2 Die gesamte deutsche Jugend ist ausser in Elternhaus und Schule in der Hitler-Jugend körperlich, geistig und sittlich im Geiste des Nationalsozialismus zum Dienst am Volk und zur Volksgemeinschaft zu erziehen.

§ 3 Die Aufgabe der Erziehung der gesamten deutschen Jugend in der Hitler-Jugend wird dem Reichsjugendführer der NSDAP übertragen. Er ist damit Jugendführer des Deutschen Reiches...»

(zit. n. Klönne 1995, S. 28).

Als *Untergliederungen* bestanden bereits:

- das *Deutsche Jungvolk* (DJ = männl. Jugend v. zehn bis vierzehn Jahren)
- die *Hitler-Jugend* (HJ = männl. Jugend v. vierzehn bis achtzehn Jahren)
- der *Jungmädelsbund* (JM = weibl. Jugend v. zehn bis vierzehn Jahren) sowie
- der *Bund Deutscher Mädel* (BDM = weibl. Jugend v. vierzehn bis achtzehn Jahren).

Anmeldungen sollten bis zum 15. März des Kalenderjahres vorgenommen werden, in dem ein Jugendlicher das 10. Lebensjahr vollendete. Die *Aufnahme* erfolgte dann «zum 20. April eines jeden Jahres», also an «Führers Geburtstag»; einzige Voraussetzung: der «Ariernachweis». Ab Frühjahr 1940 drohten den Erziehungsberechtigten bei Nicht-Anmeldung Strafen zwischen 150 Reichsmark und Gefängnis, den Jugendlichen selbst die *zwangsweise Eingliederung* «durch die zuständige Ortspolizeibehörde» (zit. n. ebd., S.37).

Legt man die Mitgliederzahlen zugrunde, waren allein schon bis Anfang 1939 über 87% aller Jugendlichen durch die HJ erfasst; mit

der fast vollständigen Aufnahme des Jahrgangs 1929 in DJ und JM am 20.4.1939 über 98% (vgl. Abb. 4). Solche Mitglie­derzahlen verlangten eine straffe, im Verlaufe der NS-Zeit mehrfach veränderte *Organisation* von der untersten Ebene der «Jungenschaft», der «Kameradschaft» bzw. der «Jungmädel-» und «Mädelschaft» über «Schar», «Gefolgschaft», «Gruppe», «Stamm» und «Bann» bis hin zum «Gebiet» bzw. – bei der weiblichen Jugend – zum «Unter-» und «Obergau» und schliesslich zur «Reichsjugendführung» und deren Ressorts (vgl. Abb. 5).

Das *Erziehungsziel* der HJ orientierte sich an der NS-Ideologie und umfasste für *männliche Jugendliche* die Elemente «Aktivismus – Leistung – Kampf – Sport – Körperertüchtigung» (Klönne 1995, S. 78), für *weibliche Jugendliche* eine Mischung aus Körperertüchtigung, Gesundheitserziehung, in gewissem Sinne auch jugendlichem Eigenleben (vgl. Reese 1989, S. 45), worauf noch zurückzukommen sein wird; hier wie dort spielte die weltanschauliche Schulung eine zentrale Rolle. Wichtige *Aktivitäten* der HJ waren Sportwettkämpfe, Lager, Fahrten, Heimabende; kulturelle Betätigungen wie Chöre, Musikzüge und Spielscharen; Sammlungen, Ernte-, Sozial-, später Kriegseinsätze sowie Teilnahme an Kundgebungen, Feiern, Festen, Eltern- und Werbeabenden. Für die Jungvolk-Jugendlichen kamen Modellbau und Spielzeugbasteln, für die männliche Hitler-Jugend zunehmend Elemente vormilitärischer Wehrerziehung hinzu (vgl. S.128); auf Seiten der weiblichen Jugend entsprachen dem etwa Gymnastik und spezielle Ausbildungen, beispielsweise zum «Gesundheitsmädel».

Die in der HJ organisierten Jugendlichen hatten feste «*Dienstzeiten*», die einen erheblichen Teil ihrer Freizeit beanspruchten, in der Regel Mittwochnachmittag (für die Jüngeren) und Mittwochabend (für die Älteren), Sonnabendnachmittag und jeden zweiten Sonntagvormittag.

Der sog. *Heimabend am Mittwoch* diente vor allem der *weltanschaulichen Schulung*:

«Da hielt der Jungzugführer oder der Fähnleinführer eine Art Unterricht ab. Wir lernten die Dienstgrade des Jungvolks, der Hitler-Jugend, der Wehrmacht auswendig, ferner Fahnen­sprüche und Schwertworte und sangen Nazilieder. Der Lebensweg des Führers wurde wieder und wieder durchgekaut. Manchmal hatten wir auch Kartendienst. Dabei lernten wir das Kartenlesen und das Einrichten der Karte nach dem Kompass» (Helbig 1983, S. 36).

Jahr	Jugendliche 10-14 Jahre gesamt	davon in DJ u.JM	in%	Jugendliche 14-18 Jahre gesamt	davon in HJ u.BDM	in%	Jugendliche 10-18 Jahre gesamt	davon in DJ, HJ, JM u.BDM	in%
Ende1932	4134000	33347	0,8	3450000	74609	2,2	7584000	17956	1,4
Ende1933	4629000	1480003	32,0	2900000	812038	28,0	7529000	2292041	30,4
Ende1934	4749000	2319621	48,8	2933000	1257944	42,9	7682000	3577565	46,6
Ende1935	4620000	2544343	55,0	3552000	1398960	39,4	8172000	3943303	48,2
Ende1936	4488000	3395740	75,7	4168000	2041861	49,0	8656000	5437601	62,8
Ende1937	4394000	3607073	82,1	4666000	2272882	48,7	9060000	5879955	64,9
Ende1938	4320000	3919657	90,7	4789000	3111569	65,0	9109000	7031226	77,2
Anf. 1939	4275000	4061013	95,0	4595000	3226457	70,2	8870000	7728259	87,1

Nach der fast vollständigen Aufnahme des Jahrgangs 1929 in das DJ und in den JM sowie der Übernahme des ältesten Jahrgangs (1925) von DJ und JM in die HJ und den BDM am 20.4.1939 ergab sich für die gesamte HJ eine Mitgliederzahl von ca.: 8'700'000 98,1

Abb. 4: Entwicklung der Zahl von HJ-Mitgliedern im Verhältnis zur Zahl männlicher und weiblicher Jugendlicher insgesamt im Zeitraum von 1932 bis 1939 (Quelle: Jahnke/Buddrus 1989, S. 15).

<i>Reichsjugendführung</i>	
(im Reichsgebiet etwa 35 Gebiete und 35 Obergäue)	
Gebiet	Obergau
(jeweils etwa 20 Banne)	(jeweils etwa 20 Untergäue)
Bann	Untergau
(4-6 Stämme und 4-6 Jungstämme)	(4-6 Mädleringe und 4-6 JM-Ringe)

HJ:	DJ:	BDM:	JM:
Stamm	Jungstamm	Mädlering	Jungmädlering
Gefolgschaft	Fähnlein	Mädlergruppe	Jungmädlergruppe
Schar	Jungzug	Mädelschar	Jungmädelschar
Kameradschaft	Jungenschaft	Mädelschaft	Jungmädelschaft
	(jeweils etwa 10 Mitglieder)		

Die Einheiten vom Stamm bis zur Kameradschaft (usw.) umfassten jeweils mehrere Einheiten der nächstunteren Ebene.

Abb. 5: Der Aufbau und die Einheiten der Hitler-Jugend
(Quelle: Klönne 1995, S.43).

Die weltanschauliche Schulung erfolgte im Rahmen festgelegter *Schulungspläne*; zentrale Themen für die unteren Jahrgänge waren Vorgeschichte und Geschichte der «NS-Bewegung», für die oberen Jahrgänge Grundlagen der NS-Ideologie und ihre Bedeutung für die NS-Gesellschaft. Als Basis dafür fungierten spezielle, von der Reichsjugendführung (RJF) herausgegebene Schulungsmappen. Die meisten der behandelten Themen waren auch in den schulischen Lehrplänen vorgesehen. Dass sie ebenfalls in der HJ behandelt werden sollten, lässt auf Misstrauen der Nazis der Lehrerschaft gegenüber schliessen.

Der *Samstagnachmittag* und der *Sonntagvormittag* standen hauptsächlich für sportliche Übungen, Wettkämpfe, Geländespiele und -Übungen, Appelle, Märsche, oft auch kleinere ein- oder andert-halbtägige Fahrten bzw. kürzere Lageraufenthalte zur Verfügung. Während der grossen Ferien veranstaltete die HJ ausgedehnte Sommer-, im Winter Skilager. Auch sie intendierten nicht nur Freizeit und/oder Erholung, sondern immer zugleich Formierung. Der «typische Dienstplan eines DJ-Lagers sah folgendermassen aus: Wecken – Geländelauf – Flaggenhissen – weltanschaulicher Vortrag – Leibesübungen bis zum Mittag – dann nach kurzer Pause

wieder Leibesübungen – Geländesport – Luftgewehrschiessen – abends Flaggenappell – Lagerfeuer – Zapfenstreich» (Klönne 1995, S. 57).

Die *Attraktivität* der HJ für damalige Jugendliche lag auf unterschiedlichen Ebenen. Zunächst einmal trug zu der von ihr zweifellos ausgehenden Faszination bei, dass sie Ideen und Lebensformen der Jugendbewegung wie auch einer «modernen» Jugendarbeit aufnahm, integrierte und für breite Schichten erschloss.³⁵ Für viele Jugendliche war sie das erste Angebot dieser Art überhaupt. Gerade Eltern mit geringem Einkommen hätten ihren Kindern Fahrten und Lager, wie sie die HJ organisierte, aus finanziellen Gründen nie ermöglichen können. Ausserdem gab es in weiten Gebieten keine Alternative zum HJ-Freizeitangebot.³⁶ Hinzu kamen sozialpsychologische Motive: Die HJ-Mitgliedschaft versprach «eine Aufwertung der eigenen Person durch Teilhabe an der Macht», was sich beispielsweise in einem selbstsichereren Auftreten gegenüber Erwachsenen äussern konnte; dazu trugen allein schon Kluft und Uniform bei (AG Päd. Museum 1983, S. 158). Darüber hinaus konnte man, weil «Jugend durch Jugend geführt» werden sollte, in der HJ relativ leicht und rasch Führungspositionen erringen und dann selbst Befehle erteilen, Lob und Tadel aussprechen oder Strafen verhängen. Immerhin hatte «jedes zehnte HJ-Mitglied ... eine Führungsposition inne» (ebd., S. 159). Damit kletterte man in der Führer-Gefolgschafts-Hierarchie eine Sprosse nach oben, von wo aus man nicht mehr nur blinde Gefolgschaft *leisten* musste, sondern sie zugleich auch *verlangen* durfte, so dass man bei Lehrern, Eltern und anderen Erwachsenengruppen an Prestige gewann. Nicht zuletzt lockten *HJ-Sondereinheiten* wie Marine-HJ, Motor-HJ oder Fliegereinheiten technisch veranlagte Jugendliche und boten ihnen – vor allem in der Provinz und in den Arbeiterregionen wie dem Ruhrgebiet – entsprechende Aufstiegsperspektiven (vgl. Zimmermann 1983, S.101f.).

Prägung durch die HJ erfolgte auf doppeltem Wege, zum einen über direkte Indoktrination, sog. Schulung, die von ehemaligen HJ- und BDM-Mitgliedern jedoch häufig als langweilig und unqualifiziert erinnert wird; zum anderen über Prozesse der eher indirekten Formierung und Manipulation, die sehr viel wirkungsvoller gewesen sein dürften, z.B. im Rahmen vielfältiger Lager oder der immer wieder gesungenen Lieder (s.u.). Biographische Unter-

suchungen zur sog. Hitler-Jugend-Generation deuten darauf hin, dass die im Rahmen der Partei-Jugend erfahrenen mentalen Prägungen weit über das Jahr 1945 hinaus lebensbedeutsam und damit gesellschaftsrelevant geblieben sind (vgl. Rosenthal 1986 u. 1987; Bude 1987).

*Bund Deutscher Mädel als Beispiel weiblicher Formationserziehung*³⁷

Lange Zeit haben sich Untersuchungen zu den NS-Formationen und -Diensten auf deren männlichen Teil konzentriert und die entsprechenden weiblichen Organisationen eher als Anhängsel mitbehandelt. Inzwischen wissen wir, dass das Engagement von Mädchen und jungen Frauen im BDM sowie im weiblichen Reichsarbeitsdienst (RADwJ) mit *besonderen geschlechtsspezifischen Problemen* verbunden war, die einer eigenen Darstellung bedürfen.

Vor 1933 spielten weibliche Jugendorganisationen noch keine grosse Rolle, sieht man einmal von konfessionellen Verbänden ab. Die *Bünde* der *Weimarer Zeit* etwa waren durchweg eine Domäne männlicher Jugendlicher. Dies änderte sich grundlegend im Verlaufe der NS-Zeit, als binnen weniger Jahre weibliche Jugendliche durch den BDM in ähnlich hoher Masse erfasst wurden wie ihre männlichen Altersgenossen in der HJ. Auffallend ist die fast durchgängig positive Erinnerung der Ehemaligen, so dass sich die Frage stellt, welche Bedürfnisse im BDM für sie befriedigt worden sind, welche Motive sie zum vielfach freiwilligen Eintritt gebracht haben, aber auch, welche Konsequenzen ihr Engagement in biographischer Hinsicht gehabt hat (vgl. Klaus 1983; Reese 1989).

Die Anfänge des BDM reichen wie die der HJ bis in die frühen zwanziger Jahre zurück. Damals hatten sich nicht nur die Führer der *Partei-Jugend*, sondern ebenso die *NS-Frauenarbeitsgemeinschaften* (als Vorläuferinnen der NS-Frauenschaft) um Gründung von Mädchengruppen bemüht. Die Rivalitäten zwischen beiden Organisationen endeten erst 1932, als per Anordnung «sämtliche Mädchengruppen der Frauenschaft aufgelöst und in den BDM überführt» wurden (Reese 1989, S. 33). NS-Frauenschaft und BDM hatten grundverschiedene Konzepte für die von ihnen eingerichteten Mädchengruppen. Während sich die NS-Frauenschaft eher an alten Frauenleitbildern orientierte, war die Führung des BDM von Anfang an gewillt, den Mädchen ähnlich wie den Jungen, gegen alle

Konventionen, einen gewissen Freiraum jugendlichen Eigenlebens einzuräumen, wie es bereits von der Jugendbewegung propagiert, aber nur sehr begrenzt praktiziert worden war. Im BDM wie in der HJ galt der Grundsatz «Jugend muss durch Jugend geführt werden».

Die Spezifika des BDM verdeutlicht ein Blick auf das *Frauenbild der NS-Ideologie*, das im Wesentlichen traditionellen Mustern folgte, allerdings «bereichert» um rassistische Komponenten. «Erziehung» sollte danach Mädchen und junge Frauen körperlich ertüchtigen und ihnen ein Bewusstsein «rassischer Reinheit», Aufopferungsfreudigkeit für Familie und Staat sowie die Bereitschaft zur unentgeltlichen Ableistung sozialer Dienste vermitteln. Der BDM bot weiblichen Jugendlichen sehr viel mehr, nämlich die Möglichkeit eines von Elternhaus und familiären Ansprüchen – zumindest teilweise – freien jugendlichen Eigenlebens.

«... was einen ansprach, dass man vieles machen durfte, was man sonst als Mädels nie durfte, marschieren und auf Bäume klettern und weiss ich was, Geländemärsche mit Tornistern und auch auf Fahrt gehen. Das hat gerade bei mir unheimlich viel angesprochen, weil ich ja die Brüder hatte und ständig da rivalisiert habe und bei anderen sicher auch» (zit. n. Reese 1989, S.87).

Die für den BDM Verantwortlichen sind ganz offensichtlich viel stärker als bei der männlichen Jugend auf die Bedürfnisse der Mädchen und jungen Frauen eingegangen, um sie für die NS-Bewegung zu aktivieren. «Der BDM bot individuelle Sinnerfüllung und persönliche Sinnfindung; Mädchen fühlten sich im BDM beheimatet und fanden dort zahlreiche Betätigungsmöglichkeiten» (Klaus 1983, Bd. I, S. 340). Viele von ihnen haben sich durch ihre BDM-Mitgliedschaft sogar zum ersten Mal als vollwertiger Teil der deutschen Jugend wie der «nationalen Gemeinschaft» erfahren und empfunden. Symbol der Zugehörigkeit waren Fahrtentuch und Knoten; dass diese erst nach bestandener Jungmädelprobe überreicht wurden, vermittelte das Gefühl, eine Gegenleistung dafür erbracht, sie sich verdient zu haben (vgl. Reese 1989, S. 86ff.).

Von einer wirklichen «Befreiung» der Mädchen und jungen Frauen durch den BDM bzw. von einer Befriedigung – wie auch immer verstandener – emanzipatorischer Bedürfnisse konnte allerdings *nicht* die Rede sein. Dazu hätte für sie die Möglichkeit bestehen müssen, sich mit ihren Umwelt- und Lebensbedingungen

eigenständig auseinanderzusetzen, diese in einem demokratischen Sinne mitzugestalten sowie gleichberechtigtes und gleichgestelltes Mitglied der Gesellschaft zu werden. Gerade dies aber wurde ihnen verwehrt, und zwar sowohl im BDM als auch im späteren Leben. Zwar erhielten sie im BDM zum ersten Mal Gelegenheit, in begrenztem Rahmen eine eigene weibliche Jugendkultur zu entwickeln – mit Jungmädellager, Spiel und sportlichen Aktivitäten, mit Nachtwandern, Heimabenden, Werkarbeit und Basteln –, doch änderte dies weder etwas an ihrer geschlechtsspezifischen Erziehung noch ihrer fehlenden Gleichstellung innerhalb und ausserhalb der HJ, noch ihrer rassistischen Instrumentalisierung. Wer Mitglied im BDM werden wollte oder sollte, musste den nazistischen Kriterien von «Erbgesundheit» und «rassischer Reinheit» entsprechen, das 10jährige Mädchen bei seinem Eintritt folgende Verpflichtung unterschreiben:

«Ich bin deutscher Abstammung und verspreche durch eigenhändige Unterschrift, die Bewegung als aufrichtige Deutsche entsprechend der nationalsozialistischen Weltanschauung mit all meinen Kräften zu fördern» (zit. n. ebd., S. 86).

Dass sich die Mädchen damit dem NS-System auslieferten, konnten die meisten von ihnen damals kaum erkennen; vielen ist es auch nach 1945 nicht bewusst geworden. Eine der wenigen Ehemaligen, die sich öffentlich kritisch mit ihrer eigenen BDM-Zeit auseinandergesetzt haben, ist die 1925 in Paderborn geborene, heute in Berlin lebende *Eva Sternheim-Peters*. Sie erinnert sich zwar auch an die «glücklichen Gefühlszustände» im Jungmädellager und BDM, an Fahrten, an «Sommer-, Ski-, Sport- und Zeltlager», an «Frühlings-singen, Weihnachts- und Sonnenwendfeiern, Lagerfeuer und Nachtwanderungen, Sportfeste und Elternabende, Jugendkonzerte und Freilichtaufführungen ... Sammelaktionen, Erntehilfen (und) Lazarettnachmittage», aber diese – schönen – Erlebnisse haben für sie «ihre Unschuld verloren»:

«Eine schreckliche Flut ist über sie hinweggegangen, hat sie in einem Strudel lähmenden Entsetzens vermischt, verkettet, verklammert mit Ortsnamen wie Auschwitz, Treblinka, Majdanek, mit Begriffen wie Sonderbehandlung, Kommissarbefehl, Endlösung, mit den damals harmlosen Alltagsworten Lager, Transport, Rampe, mit der unvorstellbaren Zahl von 6 Millionen» (Sternheim-Peters 1987, S.262f.).

Konflikte zwischen Hitler-Jugend und Schule

Die bereits mehrfach angesprochenen Rivalitäten und Konflikte zwischen herkömmlichen Erziehungseinrichtungen und NS-Formationen bzw. «-Diensten» werden in dem schwierigen Verhältnis von Hitler-Jugend und Schule sichtbar. Belastend wirkten sich vor allem ausufernde HJ-Aktivitäten sowie Übergriffe einzelner HJ-Mitglieder und -gruppen in den Bereich der Schule hinein aus; sie führten zu erheblichen Störungen des Schulbetriebs.

Bereits im August 1933 bestimmte ein Erlass des REM, dass der HJ «wöchentlich zwei Nachmittage zur freien Verfügung» stehen, die deshalb «aufgabenfrei» sein sollten, der eine davon möglichst am Sonnabend (Fricke-Finkelnburg 1989, S. 241). Als sehr viel problematischer erwies sich der im Juni 1934 als sog. *Staatsjugendtag* eingeführte schulfreie Sonnabend, in dessen Genuss sowohl die in «Jungvolk» und «Jungmädels» zusammengeschlossenen HJ-Jugendlichen (Klassen fünf bis acht) als auch deren «Führer» und «Führerinnen» älterer Jahrgänge kamen (vgl. ebd., S. 243ff.). Mit den Resten der Klassen konnte man natürlich nicht im normalen Lehrpensum fortfahren, vielmehr erhielten sie – statt Staatsjugendtag – zwei Stunden Nationalpolitischen Unterricht, eine Stunde Werken und eine Stunde Leibeserziehung, nach Möglichkeit unter Einschluss von Schwimmen und Boxen (vgl. ebd., S. 244f.). Die dafür ausfallenden fünf Stunden des regulären Lehrplans mussten anders untergebracht bzw. herabgesetzt werden, wobei als Alternativen eine Reduzierung der Stundentafel, Ausdehnung des Vormittagsunterrichts bzw. zusätzlicher Nachmittagsunterricht oder eine Kürzung der Unterrichtsstunde von 50 auf 45 Minuten in Frage kam (vgl. BA Potsdam 49.01 REM/3228/31, Bl. 243ff., Bl. 253, Bl. 260 Rf.).

Alle genannten Lösungen blieben unbefriedigend, zumal die Stundentafeln durch die Ausdehnung des Sportunterrichts ohnehin schon Verschiebungen erfahren hatten. Sofern Stundenkürzungen vorgenommen wurden, betrafen sie vor allem die Fächer Sport, Naturkunde und Musik, weil man davon ausgehen konnte, dass sie am ehesten durch sportliche, weltanschauliche und gesangliche Aktivitäten der HJ kompensiert wurden (vgl. ebd., Bl. 253). Eine Ausdehnung des Vormittagsunterrichts bedeutete vor allem für die Klassen fünf und sechs eine zusätzliche Anforderung an die Konzentrationsfähigkeit der Jugendlichen, Nachmittagsunterricht eine besondere

Belastung, schon wegen des doppelten Schulweges (eine Mensa stand damals nicht zur Verfügung!). Vielfach waren die Jugendlichen am Nachmittag «in Haus und Feld» auch gar nicht entbehrlich bzw. die Älteren durch Konfirmandenunterricht und Heimabend der HJ zusätzlich an zwei Tagen fest verplant (vgl. ebd., Bl. 260 R.f.). Als Lösung des Problems wurde im September 1935 die Einführung eines «gleitenden Sechstagesplans» angeordnet und dabei der Unterricht, der regulär am Samstag stattfand, auf den Montag verlegt, so dass die neue Woche erst am Dienstag mit dem Unterricht des bisherigen Montags, die darauffolgende Woche am Mittwoch mit dem Unterricht des bisherigen Dienstags begann usf. (vgl. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 248 f.) – Erika Mann spricht in diesem Zusammenhang ironisch von der sog. «Rollwoche», bei der der Minister nicht bedacht habe, «dass er zwar solch einer Rollwoche acht Tage, nicht aber dem Jahr 52 solcher Rollwochen» zuordnen könne (Mann 1986, S. 53).

Auch nach Streichung von Staatsjugendtag und «Rollwoche» im Dezember 1936 (vgl. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 251) bestanden die *zeitlichen Überschneidungen und Abstimmungsschwierigkeiten* zwischen Schule und HJ fort. Dafür sorgten Schulungslehrgänge und Geländesportkurse, Luftschutzübungen, Ausleseschulungen, Sportfeste, Ernteeinsätze, Sammlungen und ab 1939 auch kriegsbedingte Spezialeinsätze der HJ, für die Freistellungen erfolgen sollten (vgl. Kap. II 1 a). Die dadurch bedingten Fehlquoten sowie Überanstrengung, Übermüdung und mangelnde Konzentrationsfähigkeit als Folge von Gewaltmärschen oder einer Übersättigung mit Eindrücken führten zur Verschlechterung schulischer Leistungen bzw. zu Unaufmerksamkeit und Störungen der Unterrichtsarbeit.

Fast noch schwerwiegender waren indessen Konflikte, die sich aus *Übergriffen* einzelner Mitglieder, gelegentlich auch ganzer Gruppen *der HJ in den Bereich der Schule* hinein ergaben. Sie resultierten vielfach aus einem Sendungsbewusstsein, mit dem diese Jugendlichen «ihre Lehrer während der Schulstunde ... (kritisierten), und zwar hauptsächlich dann, wenn es um die nationalsozialistische Weltanschauung ging». Dabei kam es zur Denunziation ganzer Kollegien bei der NSDAP bis hin zu Nötigungen. «Beispielsweise zwang bereits Anfang März 1933 eine von Hitler-Jungen angeführte Schülerschar den Hausmeister des Real-Gymna-

siums in Tilsit, ihr den Schlüssel zum Schulturm auszuliefern», um ihn gegen den Willen der Lehrer mit einer Hakenkreuz-Fahne zu beflaggen. Anderenorts wurden Schulfeiern gezielt unterbrochen oder das schuleigene Inventar mutwillig zerstört (Kater 1979, S. 573 f.; vgl. AG Päd. Museum 1983, S. 145 f.).

Letztlich stand hinter derartigen Spannungen und Konflikten die *Unvereinbarkeit des Erziehungskonzeptes von Schule und HJ*, also von «formaler Bildung» und «Formationserziehung» (vgl. Baeumler 1937, S. 85). In der Anfangsphase setzte das NS-Regime eindeutig auf den Vorrang der Formationserziehung und stärkte folglich die Stellung der HJ gegenüber der Schule. Das ging so weit, dass sich Engagement oder Nicht-Engagement in der Parteijugend auch bei Prüfungen, Versetzungen und Stipendien auswirken sollten, wozu ab 1938 an jeder Schule ein HJ-Vertrauenslehrer bzw. eine HJ-Vertrauenslehrerin eingesetzt wurde (vgl. Fricke-Finkelburg 1989, S. 252). Erst verstärkte Klagen von Wirtschaft und Wehrmacht über den allgemeinen Niveauverlust der Schulen sorgten im Zuge der unmittelbaren Kriegsvorbereitung und während des Krieges für einen Einstellungswandel, der sich allerdings infolge zunehmender schulischer Kriegshilfsdienste kaum mehr auswirken konnte (vgl. Kap. IL 1 a).

Vorbehalte der Lehrerschaft gegenüber der HJ waren in der Regel nicht zu verwechseln mit Opposition gegen den NS-Staat als solchen. Sie richteten sich lediglich gegen spezifische Verhaltensweisen von HJ-Jugendlichen, die ihren eigenen Vorstellungen von Disziplin, Autorität und Leistungsbereitschaft widersprachen. Solche Konflikte kennzeichneten auch das Verhältnis von REM und Reichsjugendführung. Wie tief sie reichten, belegt beispielsweise eine Rede des Altphilologen Rust anlässlich der Einweihung des Neubaus der Hochschule für Lehrerbildung in Lauenburg im Mai 1938, in der er mit kaum zu übersehender Spitze gegen die dauernden Angriffe auf die Lehrerschaft ausdrücklich feststellte: «Ich lasse nicht zu, dass die Aufgabe der Schule herabgesetzt wird! ... Der deutsche Schulmeister hat seine Ehre zu verteidigen, und er wird sie verteidigen!» (Rust 1937/38, S. 242).

Landjahr und Reichsarbeitsdienst als Beispiele nachschulischer Formationserziehung

Spätestens ab April 1940 mussten alle der nationalsozialistischen Volksgemeinschaft zugerechneten Jugendlichen – notfalls gezwun-

genermassen – die HJ durchlaufen. Sie erhielten damit ihre Grundprägung und -formierung im Sinne der NS-Partei, waren danach jedoch noch lange nicht aus ihren Händen entlassen. Ganz im Gegenteil wurden sie dazu gezwungen, sich in weitere, vom Staat und/oder von der Partei getragene Einrichtungen und Organisationen einzugliedern, die den Prozess ihrer Nazifizierung fortführten, im Idealfall bis zum Lebensende, gemäss der Devise Hitlers: «und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben» (Rede in Reichenberg 1938, vgl. Bd. I, S.18). Besondere Bedeutung kam dabei *Landjahr* und *Reichsarbeitsdienst* (RAD) zu. Beide waren ursprünglich als Massnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit konzipiert, dann aber verpflichtend für einen Grossteil der Jugendlichen gemacht worden. Beide repräsentieren in besonderer Weise den Typus nationalsozialistischer Lagererziehung, wobei sich der RAD bereits deutlich dem Kasernendrill annäherte. Hier wie dort spielte «Arbeit» eine wichtige Rolle, die jeweils ideologisch überhöht wurde; im einen Falle, dem *Landjahr*, im Sinne von Blut und Boden, im anderen, dem RAD, als charakterfördernde körperliche Arbeit.

Das *Landjahr* wurde 1934 zunächst in Preussen, bald auch in anderen Ländern als 8monatiger, in der Regel von April bis November dauernder Lageraufenthalt in ländlicher Umgebung und in der Verantwortung des REM eingerichtet. Teilnehmer(in*nen) waren Volksschulabsolventen und -absolventinnen vorwiegend aus Grossstädten, die unmittelbar im Anschluss an ihre Schulzeit zum *Landjahr* einberufen wurden. Sie befanden sich also in einem Alter zwischen vierzehn und fünfzehn Jahren. Ausdrücklich kamen dafür «nur in körperlicher und geistiger Beziehung erbbiologisch gesunde und charakterlich wertvolle Kinder deutscher Nationalität und arischer Abstammung in Frage» (zit. n. Niehuis 1984, S.138). Die Zahl der *Landjahr*pflichtigen betrug 1934 21'000, stieg dann bis 1937 auf ca. 32'000 und fiel – während des Krieges – bis 1944 auf ca. 16'000, wobei sich das Verhältnis von männlichen und weiblichen Jugendlichen zwischen 1934 und 1944 – kriegsbedingt – umkehrte.

Mit dem *Landjahr* verbanden sich unterschiedliche, auf die Weimarer Zeit zurückverweisende *Absichten*: Neben der bereits erwähnten Funktion als Massnahme gegen Jugendarbeitslosigkeit sollte die schulentlassene Jugend zugleich vor den angeblichen Ge-

fährdungen der Grossstädte geschützt, nach Möglichkeit sogar von der Stadt aufs Land verpflanzt und ihr eine Berufsperspektive in der Landwirtschaft eröffnet werden, wobei der «deutsche Osten» als bevorzugtes Siedlungsgebiet galt. Deshalb entstanden hier auch die meisten derartigen Lager. Selbstverständlich diente das Landjahr nicht zuletzt der nazistischen Formationserziehung.

Untergebracht wurden die Jugendlichen in leerstehenden Gebäuden, etwa ehemaligen Gutshäusern, Schlössern, Fabriken, Klöstern, Pfarr- und Wirtshäusern, die zu diesem Zweck vom Staat angemietet worden waren.

«Je nach Grösse eines Gebäudes wurde die Belegschaftsstärke festgesetzt. In der Regel enthielten die Lager mehrere Schlafräume, einen Speiseraum, Schulungsräume, ein Lesezimmer, eine Schreibstube, eine Wachstube, Krankenzimmer, Stuben für die Führer und für die Wirtschafterinnen, eine Kochküche, eine Waschküche, Wasch- und Duschräume und Werkräume. Auf dem Lagergelände sollten ein Sportplatz und ein Garten vorhanden sein» (ebd., S. 66).

Der Lageraufenthalt bestand – mit Ausnahme der Erntezeit – in halb-, während der Erntezeit auch in ganztägigen, unbezahlten *Arbeitseinsätzen* sowie der *Lagererziehung* mit Diensten, Appellen, Ordnungsübungen, Sport, Geländespielen und -Übungen, Fahrten, nationalpolitischer Schulung und musischer Erziehung. Letztere beinhaltete vornehmlich die Vermittlung des nazistischen bzw. nazistisch geprägten «Liedgutes» (vgl. ebd., S.260f.). Lager für männliche und weibliche Jugendliche – immer in getrennter Form – unterschieden sich in erster Linie durch die zu verrichtenden Arbeiten, die – soweit möglich – geschlechtsspezifisch verteilt wurden.

Die *Landjahrerzieher* und *-erzieherinnen*, die in besonderen Führerschulungslagern auf ihre Aufgabe vorbereitet wurden, kamen grösstenteils aus pädagogischen Tätigkeitsbereichen wie z.B. aus Schulen, Heimen, Fürsorgeeinrichtungen, Kindergärten oder Horten. Teilweise hatten sie zuvor auch in pflegerischen, handwerklichen, hauswirtschaftlichen und anderen Berufsfeldern gearbeitet. Viele von ihnen gaben nach dem Kriege an, durch Bündische Jugend und Reformpädagogik geprägt worden zu sein (vgl. ebd., S.öfff.).

Bereits rein zahlenmässig besass der *Reichsarbeitsdienst* (RAD) ein ungleich grösseres Gewicht. Kaum ein in der NS-Zeit aufgewachsener Jugendlicher, der ihn nicht hätte durchlaufen müssen.

Die RAD-Gesamtstärke schwankte zwischen knapp 200'000 (1935) und ca. 350'000 (1939), erfasste also fast zehnmal so viele Jugendliche wie das Landjahr (Zahlen n. Zentner/Bedürftig 1985, S. 472). Nach dem RAD-Gesetz vom 26. 6.1935 mussten alle *männlichen Jugendlichen* «arischer Abstammung» zwischen dem vollendeten 18. und dem vollendeten 25. Lebensjahr ein halbes Jahr lang «dienen»; eine Arbeitsdienstpflicht für die *weibliche Jugend* wurde erst 1939 – wenige Tage nach Kriegsbeginn – eingeführt. Von daher erklärt sich der niedrige Anteil weiblicher RAD-Angehöriger vor dem Kriege, der bei ca. 10'000 Frauen im Dezember 1935, bei ca. 25'000 im Juni 1938 lag (vgl. Dudek 1991, S.147). Erst nach Einführung der weiblichen Reichsarbeitsdienstpflicht erhöhte sich dieser Anteil bis Ende 1942 auf ca. 90'000. Die starke Beanspruchung von Frauen in der Kriegswirtschaft verhinderte die geplante Kapazitätserweiterung auf 150'000 Frauen (vgl. Watzke 1998).

Als *Aufgabe des RAD* nennt das RAD-Gesetz vom Juni 1935 zum einen die Erziehung «der deutschen Jugend im Geiste des Nationalsozialismus zur Volksgemeinschaft und zur wahren Arbeitsauffassung, vor allem zur gebührenden Achtung der Handarbeit», zum anderen die «Durchführung gemeinnütziger Arbeiten» (RGBl. 1935 I, S.769). Letztere bestanden in «Landeskultivierung, Erschließung von Moor und Ödland, Ent- und Bewässerung, Hochwasserschutz, Landgewinnung an der Küste, Aufforstung der Wälder, Harzgewinnung, Ausbau des Wegenetzes», aber auch in Einsätzen beim Autobahnbau, während des Krieges zunehmend bei Kriegsarbeiten, z.B. bei der Errichtung des Westwalls (Benze 1939, S.48; Zentner/Bedürftig 1985, S.472f.). Die im weiblichen RAD beschäftigten «Arbeitsmädchen» «h(a)lften dem Bauern, Siedler und Gärtner, der Mutter und Hausfrau ... (bei) ihrer Arbeit» (Benze 1939, S.50); während des Krieges wurden sie zunehmend zum Kriegshilfsdienst herangezogen. Sieht man einmal von Kriegseinsätzen, wie beim Bau des Westwalls, ab, war der *ökonomische Nutzen* der geleisteten Arbeit gering, was angesichts der vorindustriellen Arbeitsmethoden auch nicht anders zu erwarten war. Allerdings ging es auch nicht so sehr um wirtschaftlichen Gewinn, als vielmehr um eine erziehungspolitische Aufgabe (vgl. Lingelbach 1987, S.130ff.; Dudek 1991).

Im Mittelpunkt des «*Erziehungs*»-Konzeptes für den männlichen RAD stand – wie schon der Name sagt – die *Arbeit*, und zwar die

«männliche» Arbeit. Damit war einfachste und härteste körperliche Arbeit mit der Hand bzw. dem Spaten gemeint, der das Kennzeichen des «Arbeitsmannes» war, zugleich Arbeit in der Kolonne, in Reih und Glied nach Befehl eines Führers. Der Wert der Arbeit wurde zuerst und vor allem in der «Charakterschulung» gesehen, die dabei zu erlernenden lügenden waren Härte gegen sich selbst, Ausdauer, Selbstüberwindung, totale Einsatzbereitschaft für vorgegebene Ziele sowie bedingungslose Ein- und Unterordnung in bzw. unter ein Kollektiv (vgl. z.B. Krüger 1935, S. 31). Adressat dieser Art von Arbeitserziehung war auch der Abiturient und «Kopfarbeiter», dem bei dieser für ihn ungewohnten Tätigkeit – vor Beginn des Studiums – möglicher Dünkel ausgetrieben werden sollte, indem er bei Versagen oder Minderleistung gedemütigt wurde (vgl. Grüttner 1995, S. 227ff.).

Stärker noch als beim Landjahr funktionierte beim RAD die *Lager* «erziehung» nach paramilitärischem Muster. Fast schon wie in der Kaserne ging es um innere und äussere Disziplinierung der «keimenden Persönlichkeit», ihre «Straffung», ihren Schliff, ihre soldatische Haltung wie auch ihre bedingungslose «Einsatzbereitschaft» «für die Ziele Adolf Hitlers» (Krüger 1935, S. 31 u. 33). Erinnerungsberichte wie der folgende verdeutlichen die Wirkungen dieser Art von Lagern:

«Wir wurden unsäglich geschliffen. Ausserhalb der Baracken, in denen wir untergebracht waren, durften wir uns nur im Laufschrift bewegen. Das Bettenbauen war zur Kunst erhoben. Bis zu fünfmal rissen die schreienden und tobenden Führer die Betten wieder ein, wenn sie ihren ästhetischen Vorstellungen von Ordnung nicht entsprachen. Wer auffiel, musste an den Barackenbalken Klimmzüge machen oder Liegestütze bis zum Umfallen. Stundenlang exerzierten wir mit dem Spaten als Ersatzgewehr: ‚Den Spaten – über!‘ – Achtung – Spaten fasst – an!‘. Das war der Präsentiergriff. ‚Spaten ab!‘ – noch heute kann ich diese Griffe fehlerlos ausführen. Wir bibberten von Appell zu Appell: Spindappell, Bettenappell, Stubenappell, Fingernagelappell, Uniformappell und natürlich Spatenappell. Stundenlang haben wir in unserer sog. Freizeit unsere Spaten mit Sandpapier versucht zum Blinken zu bringen. Wehe, wer auffiel. Der wurde bis zur Erschöpfung durch die Gegend gejagt» (Helbig 1983, S. 75).³⁸

Im männlichen RAD fand die von Baeumler und anderen Nazi-Repräsentanten propagierte Formationserziehung ihren sichtbarsten Ausdruck, die Umsetzung jenes Prinzips, dass man «Nationalsozialist» nur werden könne «im Lager und in der Kolonne» (Krüger

1935, S. 30). Dieses damals viel zitierte Prinzip war wiederum nicht Selbstzweck, sondern stand von Anfang an im Dienste der Vorbereitung des nazistischen Eroberungskrieges.

Dagegen scheint der *weibliche RAD*³⁹ – den Aussagen Ehemaliger zufolge – viel stärker ein Sonderdasein geführt, ja sogar den Charakter einer «Oase unter den nationalsozialistischen pädagogischen Einrichtungen» gehabt zu haben (Siegel 1982, S.263). Dieser Eindruck dürfte durch mehrere Komponenten hervorgerufen worden sein:

- durch das Freiwilligkeitsprinzip zumindest bis Kriegsbeginn;
- durch die als sinnvoll wahrgenommenen sozialen Aufgaben der jungen Frauen im Sozialdienst, in der Bauernhilfe, später, während des Krieges, beispielsweise auch in Lazaretten;
- durch das Gefühl – ähnlich wie im BDM –, zum ersten Mal einen eigenen Gestaltungsraum, losgelöst von der Familie, zu erhalten;
- durch die – im Vergleich zum männlichen RAD – sehr viel stärkere Orientierung des Lagerlebens an vermeintlichen Wünschen und Bedürfnissen der Teilnehmerinnen, die ein hohes Mass an Zufriedenheit schuf;
- durch die – zumindest teilweise – qualifizierten Arbeitsdienstführerinnen, von denen einige bei Herman Nohl in Göttingen studiert hatten, der ihnen den Arbeitsdienst ausdrücklich als Berufsfeld nahegebracht hatte;
- nicht zuletzt durch die besonders sensible Phase der Spätadoleszenz, in der sich die jungen Frauen damals befanden, so dass die im RAD erfahrene Prägung eine besonders intensive war.

Gleichwohl ist kritisch zu hinterfragen, ob der weibliche RAD wirklich diese «Oase» gewesen ist. Vieles spricht dafür, dass die jungen Frauen hier – ähnlich wie im BDM – nur scheinbar so etwas wie Emanzipation von gesellschaftlich vorgegebenen Sozialisationsmustern, insbesondere von geschlechtsspezifischen Zwängen, erfahren haben, dass sie im Gegenteil durch Ausrichtung des «Dienstes» an vermeintlichen Wünschen und Bedürfnissen nur um so nachhaltiger für die Ziele des NS-Staates funktionalisiert und instrumentalisiert werden konnten. Dass auch der weibliche RAD eindeutig auf die NS-Ideologie und die Ziele der Nazi-Diktatur hin ausgerichtet war, belegt allein schon das entsprechende zeitgenössische, durchweg von Frauen (!) verfasste Schrifttum, in dem «beide

Zweige» (Hervorh. W. K.), der männliche und der weibliche RAD, in gleichem Masse als «mit der Bewegung ... unlösbar verbunden» beschrieben werden (Zypris 1938, S. 5). Wie richtig diese Zuordnung war, zeigte sich spätestens während des Krieges, als der weibliche RAD durch eine Fülle von «Kriegshilfsdiensten» als Rädchen der NS-Kriegsmaschinerie funktioniert hat, bis hin zur Beteiligung an völkerrechtswidrigen Vertreibungen polnischer Bauern von ihren Höfen in den okkupierten polnischen Gebieten. Melita Maschmann hat dies als eine der ersten Ehemaligen in selbstkritischer Weise offengelegt (Maschmann 1979, S.126ff.; vgl. Kap. II. lb).

*e) Erwachsenenbildung im Kontext
von Deutscher Arbeitsfront und NS-Gemeinschaft
«Kraft durch Freude»*

Angesichts der Bedeutung von Formationserziehung könnte man denken, dass für Erwachsenenbildung im herkömmlichen Sinne nach 1933 eigentlich kein Platz mehr blieb. Berufliche Weiterbildung, die jetzt zunehmend gefragt war, hatte in ihr ohnehin nur eine untergeordnete Rolle gespielt, und für politisch-weltanschauliche Schulung und Formierung mussten die Gliederungen und Organisationen der NSDAP sehr viel geeigneter erscheinen als die bei den Nazis im Verdacht «marxistischer und liberalistischer Verseuchung» stehenden Volkshochschulen. Gleichwohl entwickelte sich Erwachsenenbildung spätestens seit Mitte der dreissiger Jahre zu einem wichtigen Element nationalsozialistischer Erziehungspolitik und übernahm dabei sowohl Aufgaben im Kontext der Deutschen Arbeitsfront als auch der NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude».

Die Gründung der *Deutschen Arbeitsfront* (DAF) am 10. Mai 1933 mit Robert Ley⁴⁰ als Reichsleiter an ihrer Spitze stand in unmittelbarem Zusammenhang mit der Zerschlagung der Gewerkschaften und der neuen Betriebsverfassung, die den Unternehmer zum «Führer des Betriebs» aufwertete, die Angestellten- und Arbeiterschaft zu seiner «Gefolgschaft» degradierte und alle wichtigen Entscheidungen, einschliesslich der Tarifregelung, dem Staat überliess (Gesetz zur «Ordnung der nationalen Arbeit» v. 20.1.1934, zit. n. Michalka 1993, S.54ff.). Aufgabe der DAF war es, in Hitlers

Worten, «dafür zu sorgen, dass jeder Einzelne seinen Platz im wirtschaftlichen Leben der Nation in der geistigen und körperlichen Verfassung einnehmen (konnte), die ihn zur höchsten Leistung befähigte) und damit den grössten Nutzen für die Volksgemeinschaft gewährleisten» (Verordnung über Wesen und Ziele der DAF v. 24.10.1934, zit. n. ebd., S. 57 f.). Dazu sollten u.a. berufliche Weiterbildung und herkömmliche Erwachsenenbildung dienen. Ersterer wurde durch ein eigenes *Amt für Berufserziehung und Betriebsführung* innerhalb der DAF, letztere durch das der NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude» angeschlossene «Deutsche Volksbildungswerk» (DVW) organisiert.

Berufliche Weiterbildung

Berufliche Weiterbildung entwickelte sich – nach Anfängen in der Weimarer Republik – eigentlich erst während der Nazi-Zeit zu einem wichtigen Faktor des Bildungs- und Erziehungswesens (vgl. Fischer 1981, S. 216ff.; Kipp 1995a). Sie intendierte zweierlei: berufliche Qualifizierung und ideologische Ausrichtung im Sinne der NS-Betriebsgemeinschaftsideologie.

Mit *beruflicher Qualifizierung*, die über die Berufserstausbildung hinausging, verbanden sich unterschiedliche *Motive*: die durch die Weltwirtschaftskrise von Massenarbeitslosigkeit Betroffenen umzuschulen, dem raschen technischen Wandel mit «dauernden Änderungen in den Arbeitsverrichtungen» durch vermehrte Weiterbildung zu entsprechen (Löbner 1935, S. 371), nicht zuletzt den Betrieben für ihre dirigistische Berufsauslese und -lenkung ein Hilfsmittel an die Hand zu geben (vgl. Messarius 1938, in: H. Keim/Urbach 1976, S. 322 f.). Nach Beseitigung der Arbeitslosigkeit kam ab Mitte der dreissiger Jahre als immer stärker werdendes neues Motiv der zunehmende Mangel an Arbeitskräften, insbesondere an Facharbeitern, hinzu (vgl. Benze 1939, S. 79).

Fast noch wichtiger wurde die mit der beruflichen Qualifizierung eng verbundene *ideologische Schulung* als Instrument sowohl zur Befriedung der Arbeiterschaft als auch zur Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit. Ziel war die völlige Identifikation des Arbeiters und der Arbeiterin mit den Unternehmenszielen. Dazu dienten Infiltration mit nazistischer Ideologie, Integration der Arbeiterschaft in die betrieblichen Führer-Gefolgschaftsstrukturen und ständige Propagierung des bedingungslosen Einsatzes jedes und jeder

Einzelnen für die Ziele des Unternehmens (vgl. Kipp 1995 a, S. 232ff.). Die *Betriebsgemeinschaft* galt als Vorstufe und tragende Säule der *Volksgemeinschaft*, wobei ideologische Unzuverlässigkeit durch Kontrolle und Gewaltandrohung auszuschliessen, Zuverlässigkeit mit vielfältigen leistungs- und sozialpolitischen Anreizen zu fördern gesucht wurden. Dazu zählten z.B. die Ausdehnung der tariflich geregelten Urlaubszeit von durchschnittlich drei Tagen auf sechs bis zwölf Tage im Jahr, billige KdF-Reisen und die Hoffnung auf den KdF-(Volks-) Wagen in naher Zukunft (vgl. Thamer 1986, S. 500ff.; Spode 1982).

Konzepte einer, Qualifizierung und ideologische Schulung verzahrenden, beruflichen Weiterbildung zum Zwecke der Effektivierung und Formierung der Arbeitskraft waren schon im Rahmen des 1925 auf Initiative der Schwerindustrie gegründeten und von ihr finanzierten *Deutschen Instituts für technische Arbeitsschulung (Dinta)* entwickelt worden. Sein Leiter war der aus Elberfeld stammende Ingenieur und Berufsschullehrer *Karl Arnhold*⁴¹, der sich bereits unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg bei der Schwerindustrie durch seine antidemokratischen und antigewerkschaftlichen Aktivitäten einen Namen gemacht hatte. Das mit der Gründung des Instituts verbundene Unternehmerinteresse richtete sich dementsprechend auf die Beseitigung sowohl des 8-Stunden-Tages als auch gewerkschaftlicher Mitbestimmung im Betrieb. Statt Qualifizierung intendierte es die Vermittlung spezifischer Einstellungen und Haltungen, *sog. Arbeitserziehung*:

«Der Arbeiter sollte wieder ‚bodenständig‘ werden; (...) nicht nur eine ‚positive Einstellung (...) zum Werk und zu seiner Arbeit‘ haben, sondern auch mit ‚Hingabe an die Werksziele eine (...) Steigerung der Leistungen‘ erbringen»; darüber hinaus «mit dem ‚Geist der Arbeitsfreude und Arbeitsbejahung‘ erfüllt werden. Oberstes Ziel war die «Harmonie im Betriebe» auf der Grundlage des «soldatischen Prinzips» der Führung und Unterordnung (...), einer Mischung von autoritärer «Gefolgschaft und freudiger Mitarbeit». Als Vorbild dafür fungierte die «von Arnhold immer wieder angerufene «Felddienstordnung des ehemaligen Deutschen Heeres», mit deren Hilfe er «eine «ähnliche Felddienstordnung für unsere Wirtschaft zusammenzutragen» hoffte (Seubert 1977, S. 86, Zitate in einfachen Häkchen stammen aus Dinta-Schrifttum des Zeitraumes 1930/31).

1933 erhielt das Dinta den Rang eines selbständigen Institutes innerhalb der DAF und übernahm dessen Leiter, *Karl Arnhold*, die

Leitung des Amtes für Berufserziehung und Betriebsführung innerhalb der DAR «Die Sprache des Dinta wurde nun noch militaristischer und autoritärer. Zum ersten Mal wurde auch rassistisches Vokabular benutzt: ‚Grundlage einer Ganzheitserziehung‘ bilde, die erbässige Material Verbundenheit (Eisen, der spezifische Werkstoff der nordischen Rasse)«, hiess es (nun, W.K.) in der Bestimmung über die Arbeitsgebiete des Dinta» (ebd., S. 97). Einer der Protagonisten nationalsozialistischer Arbeitserziehung, *Alexander Gündel*, kennzeichnete sie als «Erziehung des deutschen Menschen ..., wie der Führer sie fordert», und das bedeutete «Erziehung zu Charakterbildung und Willensstählung ..., Entschlusskraft, Verantwortungsfreudigkeit, Dienstgesinnung und Leistungsstolz» (Gündel 1935, S. 29). «Arbeit als Bildungsfaktor» (ebd., S. 31) und «seelisches Erleben der Arbeit» (ebd., S. 28) hatten hier nichts zu tun mit Person- und Subjektwerdung des Menschen im Sinne von Emanzipation und Selbstbestimmung, vielmehr mit «Hineinprägung» der «Ideen der ‚Gliedschaft‘ und der ‚Dienstchaft‘ in Hirn und Herz» (ebd., S.31).

Damit Weiterbildung wirklich der Anwendung im Betrieb wie der «Ausrichtung» auf die Ziele des Unternehmens zugutekam, sollte der *Betrieb* nach Möglichkeit auch Bezugspunkt beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen sein. Dementsprechend verpflichtete ein Erlass des Reichswirtschaftsministers vom 13. 2. 1939 alle Betriebe zu Ausbildung, Fortbildung und Umschulung, mit ausdrücklicher Betonung «unmittelbarer Anwendungsmöglichkeit und Anwendungsnotwendigkeit des Erlernten im Betrieb» (zit. n. Kipp 1995 a, S.232). Allerdings setzte «Anwendung» in vielen Fällen vorab Vermittlung spezifischer Grundfähigkeiten und -kenntnisse voraus, die in *allgemeiner* Form zu vermitteln waren. Deshalb unterschied man zwischen Lehrgemeinschaften und Aufbaukameradschaften. Erstere sollten der Vermittlung von Grundlagen, letztere ihrer Anwendung im Betrieb dienen.

Lehrgemeinschaften hatten vor allem die «Aufgabe, nach einer kurzen Wiederholung der Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse den Boden für die Übungsarbeit an praktischen Fällen vorzubereiten»; hier stand «nach wie vor die Erkenntnis Vermittlung im Vordergrund ..Für die sich *anschliessenden Aufbaukameradschaften* wurde demgegenüber eine an Eduard Spranger und Georg Kerschesteiner angelehnte «genetische Methode» propagiert, die auf

Erfahrungsorientierung und Induktion basierte (Messarius, zit. n. H. Keim/Urbach 1976, S.324f.). Während die Lehrgemeinschaften Berufs- und Fachschullehrer leiteten, fungierten als Ausbilder der Aufbaukameradschaften vorwiegend Praktiker, und zwar «leitende Kräfte der kaufmännischen Unternehmungen, Abteilungsleiter, Ressortchefs, leitende Korrespondenten, Bilanzbuchhalter, Wirtschaftsprüfer (und) kaufmännische Ausbildungsleiter» (zit. n. ebd., S. 326). Sie verdrängten zunehmend die Gewerbe- und Handelslehrer aus der beruflichen Weiterbildung (vgl. Kipp 1995 a, S.236f.), vermutlich weil man von ihnen als Praktikern eher eine auf die Erfordernisse des Unternehmens hin abgestellte Weiterbildung erwartete und obendrein davon ausging, dass sie sich als Betriebsangehörige viel stärker mit den Unternehmenszielen identifizierten.

Wie das gesamte Erziehungswesen des NS-Staates war auch die berufliche Weiterbildung zentralistisch organisiert. Planung und Durchführung unterstanden dem Amt für Berufserziehung und Betriebsführung in der Deutschen Arbeitsfront. Als ausführende Organe fungierten auf Gau-, Kreis- und Betriebsebene sog. Berufswalter, denen die inhaltliche und methodische Gestaltung entsprechender Weiterbildungsmassnahmen oblagen. Als Lernorte wurden betriebliche und überbetriebliche Berufserziehungswerke unterschieden. Betriebliche Einrichtungen hatten zwar den «grossen Vorteil der Betriebsnähe und Betriebs Wirklichkeit», so dass sie als «die natürlichen Standorte» angesehen wurden (Arnhold 1940, S. 190), setzten allerdings eine bestimmte Betriebsgrösse voraus. Klein- und Mittelbetriebe waren deshalb zur Weiterqualifizierung ihrer Arbeiter und Angestellten auf überbetriebliche Einrichtungen angewiesen. «Das erste betriebliche Berufserziehungswerk der DAF wurde 1937 in Bochum eröffnet», 1939 bereits das 102.1940 bestanden 117 betriebliche und 270 überbetriebliche, 1942 247 betriebliche und 308 überbetriebliche Einrichtungen (vgl. Kipp 1995 a, S. 236), wobei die Zahlen ab 1940 bereits die von Nazi-Deutschland okkupierten Gebiete einschlossen.

Dieser erstaunlichen *Gesamtentwicklung* entsprechend stieg die Zahl der Weiterbildungsmassnahmen von nur 1'900 (1933) auf 16'000 (1935), 74'000 (1937) und über 100'000 (1939). Davon waren allerdings etwa die Hälfte nur Einzelvorträge, Betriebsappelle und Kundgebungen. Die *Teilnehmerzahlen* entwickelten sich

von 90'000 (1933) über 750'000 (1935) und 2'920'000 (1937) bis zu 3'200'000 (1938), darunter etwa 15% Frauen (vgl. Messarius b. H. Keim/Urbach 1976, S.326; Fischer 1981, S.221). Diese Zahlen sind nicht zuletzt deshalb beachtlich, weil zumindest Lehrgänge nicht unentgeltlich waren, sondern eine für damalige Verhältnisse hohe Teilnahmegebühr von fünf RM verlangt wurde (vgl. ebd., S. 220).

Bei der Bewertung solcher Zahlen darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Betriebe ihre Arbeiterschaft indirekt zur beruflichen Weiterbildung zwangen. Beispielsweise wurden Beförderungen nur noch ausgesprochen, wenn vorher die Zustimmung des betrieblichen Berufserziehungswerkes vorlag (vgl. Kipp 1995 a, S. 237f.). Somit war die Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen – obwohl freiwillig – letztlich ein Muss für jedes Fortkommen im Betrieb, was der mit ihnen intendierten Disziplinierung und Formierung entsprechende Breitenwirksamkeit sicherte.

Herkömmliche Erwachsenenbildung

Herkömmliche Erwachsenenbildung übernahm komplementäre Funktionen zur beruflichen Weiterbildung. Ihr wichtigster Träger war ab Juni 1936 das *Deutsche Volksbildungswerk*, das bis Mitte 1943 der NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude», danach unmittelbar der DAF angeschlossen war.

Die *NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude»* (NSG «KdF») fungierte nach dem italienischen Vorbild der faschistischen «Opera Nazionale Dopolavoro» als nationalsozialistische Freizeitorganisation innerhalb der DAF (vgl. Buchholz 1976; Spode 1982; Zentner/Bedürftig 1985, S. 327 f.). Sie wollte die Arbeiterschaft durch Verschönerungen im Betrieb und durch ein attraktives, sozialverträgliches Freizeitangebot für den NS-Staat gewinnen, durch aktive Erholung und körperliche Ertüchtigung zur Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit beitragen und sie zugleich – auch ausserhalb des Betriebes – erfassen, kontrollieren und im Sinne der NS-Volksgemeinschaft «ausrichten». Dazu dienten unterschiedliche Ämter: z.B. das Amt *Schönheit der Arbeit*, das sich um eine ästhetische Gestaltung des Arbeitsplatzes bemühte, das *KdF-Sportamt* mit einem breiten betrieblichen und ausserbetrieblichen Sportangebot, vor allem aber das Amt *Reisen, Wandern und Urlaub*. Es organisierte allein bis 1938

für ca. zehn Millionen Menschen kostengünstige Urlaubsreisen, die – wie z.B. im nie fertiggestellten KdF-»Seebad Rügen« an der Küste von Prora – das «Erlebnis Volksgemeinschaft» vermittelten: in kilometerlangen kasernenartigen Unterkünften für ca. 20'000 (!) Urlauber pro Durchgang von zehn Tagen, mit entsprechenden Gemeinschaftseinrichtungen wie Liegehallen, Sporthallen, einem Festplatz und Festgebäuden, selbstverständlich ausschliesslich für «rassisch wertvolle Volksgenossen» (vgl. Lichtnau 1995).

Entsprechenden Zielen diente die Tätigkeit des *Deutschen Volkswbildungswerkes* (DVW). Es sollte «zu seinem Teil an der Erziehung und Prägung des neuen Menschentyps mit(..)wirken» (5 Jahre «KdF» 1938, S. 23), wobei – im Unterschied zu den beschriebenen KdF-Einrichtungen – weniger «das kameradschaftliche, gesellige und ... heitere», als vielmehr das «ernste, bildende und ausbildende» Moment dominierte, natürlich auf dem «Fundament der nationalsozialistischen Weltanschauung» (zit. n. H. Keim/Urbach 1976, S.198U. 195).

Wie alle Ämter der NSG «KdF» war das DVW- unter der Leitung von Fritz Leutloff – zentralistisch und streng hierarchisch auf Reichs-, Gau-, Kreis-, Orts- und Betriebsebene organisiert. Ihm waren die als Nachfolgeorganisationen der Weimarer Volkshochschulen fungierenden *Volkswbildungsstätten* direkt angeschlossen. Ihre Betreuung gehörte zu den wichtigsten Aufgaben des DVW. Darüber hinaus unterhielt es einen reichsweiten *Vortragsdienst* mit allein 6'000 Vortragsveranstaltungen und etwa 1'500 Dichterlesungen im Arbeitsjahr 1938 (vgl. Amt DVW 1938, S. 11), richtete *Musikschulen* zur «Verbreiterung der Musikerziehung» ein (5 Jahre «KdF» 1938, S. 20), bereitete in Abstimmung mit dem Amt «Reisen, Wandern und Urlaub» *Kulturfahrten* vor, leitete dörfliche Arbeitsgemeinschaften zur Erstellung von *Dorfbüchern* als ländlichen «Spiegelbildern) des dörflichen Lebens in Vergangenheit und Gegenwart» an (ebd., S. 22) und unterstützte den Aufbau und die Organisation von *Wander- und Werkbüchereien*. Intendiert wurden mit allem nicht etwa individuelle Bildungsmöglichkeiten, sondern verbesserte Nutzung und Ausschöpfung von Leistungspotentialen, «Erfassung» und «Gewinnung» neuer Bevölkerungsgruppen für den NS-Staat sowie Legitimierung seines Führungs- und Herrschaftsanspruches.

Dies gilt auch für die *Volkswbildungsstätten*, die das DVW als

«Herzkammern seiner Arbeit» bezeichnete (ebd., S. 20). Sie durften nur in Gross- und Mittelstädten errichtet werden, mussten einen ständigen Lehrkörper und eine eingeschriebene Hörschaft haben, bestimmte Themengebiete in ihren Arbeitsplänen berücksichtigen sowie durch das DVW anerkannt sein (vgl. Amt DVW 1939, S. 19f.; Fischer 1981, S. 142). Teils handelte es sich um Neugründungen ohne direkte Vorläufer wie in *Bonn* (gegr. 1935), teils um Nachfolgeeinrichtungen Weimarer Volkshochschulen wie in *Stuttgart* (1936), in wenigen Fällen kooperierte das DVW auch mit einem kommunalen Träger wie in *Hamburg*.⁴² 1938 bestanden im ‚Altreich« ca. 250 Volksbildungsstätten, womit sich ihre Zahl gegenüber der Zeit vor 1933 etwa um 10% erhöht hatte (vgl. Fischer 1981, S.142,140 u. 267, Anm. 53).

Zum Zwecke der inhaltlichen Gleichschaltung der Volksbildungsstätten lag bereits 1933 ein Musterentwurf mit *Richtlinien* vor (vgl. Bd. I, S. 145), Mitte der dreissiger Jahre folgten *Rahmenpläne* auf Gau-Ebene, 1938/39 reichsweite *Beispielarbeitspläne* (vgl. H.Keim/Urbach 1976, S.235 ff u. 239ff.; Fischer 1981, S. 148ff.). Sie waren – wie kaum anders zu erwarten – durchdrungen mit nazistischer Ideologie. Zentrale Themenkomplexe trugen die *Titel*: «Wehrhaftes Volk», «Gesundes Volk», «Volk an der Arbeit» oder «Ein Volk erobert die Freude»; die vorgeschlagenen Einzelveranstaltungen galten ‚Adolf Hitlers ‚Mein Kampf«, dem «Reichsschulungsbrief der NSDAP» oder dem «Schutz der Erbgesundheit in der nationalsozialistischen Gesetzgebung». Dennoch hatten sich die *inhaltlichen Schwerpunkte* gegenüber Weimar kaum verändert: Gesellschaft und Politik – jetzt auf rein ideologische Schulung und Indoktrination abgestellt –, Wissensvermittlung – nun unter der Rubrik «Wir steigern unsere Leistung!», aber nach wie vor mit traditionellen Angeboten wie «Gutes Deutsch in Wort und Schrift» oder «Auffrischung mathematischer Kenntnisse». Weiterhin im Angebot: kulturelle Erwachsenenbildung mit Vorträgen, Vortragsreihen und Arbeitsgemeinschaften zu «Deutschem Kultur- und Geistesleben» bis hin zu Dichterlesungen, Ausstellungen, Kulturfahrten und gemeinsamen Theaterbesuchen, nicht zuletzt sog. Laienschaffen im Sinne künstlerischer Erziehung und Hobbypflege (alle Zitate n. H. Keim/Urbach 1976, S. 240ff.).

Die Beteiligung an Veranstaltungen weltanschaulich-politischer Art war offenbar gering, und zwar weniger aufgrund von Ableh-

nung des Nazi-Regimes, als einfach aus politischem Desinteresse. Das Hauptschulungsamt der NSDAP, das für diesen Teil der Volksbildungsstättenarbeit zuständig war, suchte deshalb nach Wegen, die Teilnehmerzahlen zu steigern. Da «direkter Zwang ... unbedingt» vermieden werden musste, boten sich als Anreize Teilnahmebescheinigungen und Urkunden mit karrierefördernder Wirkung an. Darüber hinaus sollten Teilnehmer (in*nen), die in die Volksbildungsstätten aus rein fachlichen oder persönlichen Motiven kamen, bei ihren «Sonderinteressen und Liebhabereien» gepackt, «unmerklich politisch» beeinflusst und dadurch «schliesslich (auch) zur Teilnahme an politisch-weltanschaulichen Arbeitsgemeinschaften und Vortragsreihen» bewegt werden (Rdschr. NSDAP Reichsleitung, Hauptschulungsamt Nr. 9/38 v. 14.2.1938, S. 2, in: BA Koblenz NS 22/782, unpag.).

Dass auch solche Methoden letztlich wenig erfolgreich waren, zeigt die tatsächliche Entwicklung der Volksbildungsstätten und ihres Programmangebotes bereits in der Vorkriegszeit. So scheiterte beispielsweise in Braunschweig eine 1934 gegründete «Volkshochschule für Politik» infolge mangelnden Besucherzuspruchs nach einem halben Jahr. Ebenso fand die zwei Jahre später, also 1936, eröffnete Braunschweiger Volksbildungsstätte offensichtlich erst grössere Akzeptanz, als «Politik (= ‚Schulung‘) ... aus ihrer beherrschenden Position» zurücktrat zugunsten von Angeboten herkömmlicher Wissensvermittlung, insbesondere von Sprachkursen (Rössner 1971, S. 74). Auch in anderen Volksbildungsstätten, wie z.B. in Bonn, Hamburg und Jena, ging die Tendenz spätestens seit 1938 stärker in Richtung auf Angebote aus den Bereichen Wissen, Kultur, künstlerisches Laienschaffen und Hobby (vgl. f. Bonn: Berke 1984, S. 102ff.; f. Hamburg: Siewert/Ingwersen 1994, S.35 ff.; f. Jena: Stutz 1994).

Offensichtlich sorgten diese traditionellen inhaltlichen Schwerpunkte dafür, dass breite Teile des alten VHS-Publikums erhalten blieben und sogar neue Bevölkerungsgruppen – wie in Jena die kaufmännischen und technischen Angestellten der dortigen Zeiss-Werke – hinzugewonnen werden konnten. Traditionelle Bildungsangebote und ideologische «Einfärbung» brauchten sich dabei keineswegs auszuschliessen, wie das Beispiel eines Italienischkurses in Hamburg aus dem Jahre 1941 zeigt. Er begann mit Mussolinis Marsch auf Rom im ersten Kapitel des Lehrbuches und endete an

jedem Kursabend mit gemeinsam gesungenen faschistischen Liedern sowie der Verabschiedung des Kursleiters mit «vinceremo», dem faschistischen Kampfgruss: Wir werden siegen! (vgl. Siewert/Ingwersen 1994, S.39f.). Dass Teilnehmer(in*nen) derartiger Sprachkurse damit allerdings zum Besuch politisch-weltanschaulicher Arbeitsgemeinschaften oder Vortragsreihen motiviert werden konnten, scheint eher zweifelhaft.

Insgesamt waren die Nazis mit ihrer Funktionalisierung der Erwachsenenbildung für die Ziele der NSG «KdF» dennoch erfolgreich. Nicht nur Teile der Arbeiterschaft, sondern auch des Bildungsbürgertums liessen sich dafür gewinnen, und zwar bis weit in den Krieg hinein. Während dieser Zeit diente herkömmliche Erwachsenenbildung dann vor allem als Kompensation für die abverlangten Entbehnungen an der «Heimatfront» (vgl. Kap. II. Id).

f) Hochschule und Hochschullehrerschaft zwischen nazistischer Reglementierung und Beharrungsvermögen⁴³

Von allen Bereichen des Bildungs- und Erziehungswesens bereitete dem NS-Regime ganz offensichtlich die Neustrukturierung des Hochschulwesens die grössten Schwierigkeiten, und zwar sowohl aufgrund seiner eigenen Distanz zum Wissenschaftsbetrieb als auch aufgrund des Beharrungsvermögens universitärer Eigengesetzlichkeiten, die sich nicht von heute auf morgen verändern liessen. Hinzu kam die wirtschaftliche Bedarfslage der enddreissiger Jahre, die – ähnlich wie in der Schule – *den fachlich* qualifizierten, weniger den *ideologisch* geschulten Nachwuchs forderte. Trotzdem erfuhren die Hochschulen – insbesondere in den ersten Jahren des NS-Regimes – Veränderungen mit nachhaltigen Konsequenzen für Lehrende wie Studierende (vgl. Bd. I, S. 159ff.).

Sie begannen bereits bei den *Zulassungsbedingungen* für ein *Studium*, die nicht nur – wie heute auch – den Nachweis des Reifezeugnisses einer Höheren Schule, sondern ebenso die Erfüllung des Arbeitsdiensthalbjahres, ab 1935 auch des 2jährigen Militärdienstes verlangten (vgl. Kasper u.a. 1943, S.369ff.). Darüber hinaus mussten sich alle Studierenden einer rassistischen und «gesundheitlichen Auslese» unterziehen, d.h. ihre «arische Abstammung» nach-

weisen und sich auf Erbkrankheiten hin untersuchen lassen. Jugendliche mit «schweren körperlichen Missbildungen», mit «dauernder Scheu und Mangel an Willen zu Leibesübungen, körperlicher Härte und Einsatzbereitschaft» kamen ebenso wenig für ein Studium in Frage wie solche mit «ekelerregenden» körperlichen Leiden, die den übrigen Studierenden nicht zugemutet werden sollten (zit. n. ebd., S.388L; vgl. Benze 1943 b, S.76ff.).

Die bis dahin freie Wahl des Studienortes wurde stark eingeschränkt. Nur ein kleinerer Teil der Anfänger sollte an den als politisch unkontrollierbar geltenden Grossstadt-Universitäten wie Berlin, Frankfurt a.M. und Hamburg beginnen, ein grösserer auf kleinere Universitäten mit spezifisch nationalsozialistischem Milieu wie Greifswald, Heidelberg, Kiel, Königsberg und Rostock umgelenkt werden (vgl. Kleinberger 1980, S. 27ff.). Ab 1937 entfiel auch die Möglichkeit zum Wechsel des Studienortes vor dem 4. Semester, so dass wer trotzdem wechseln wollte eine «Erlaubnisbescheinigung für den vorzeitigen Abgang von der vorher besuchten Universität» benötigte (Zulassungsbedingungen zur Friedrich-Wilhelm-Universität Berlin, zit. n. Mosse 1978, S. 325).

Neben das eigentliche Fachstudium traten für die Studierenden – dem umfassenden nationalsozialistischen Erziehungsanspruch gemäss – zahlreiche *Pflichtveranstaltungen* und *Pflichtdienste*, die bis 1936 in einem «*Pflichtenheft*» testiert werden mussten, das den angehenden Studenten nach «Bewährung» im Arbeitsdienst ausgehändigt wurde (für Studentinnen gab es zu diesem Zeitpunkt noch keine Arbeitsdienstplicht) (vgl. Grüttner 1995, S. 236). Zu den studentischen «Pflichten» gehörten eine vom REM vorgeschriebene 3semestrige körperliche Grundausbildung im Rahmen des *Pflichtsports*, Teilnahme an politischen Vorträgen und Schulungen, vor allem an Arbeitsgemeinschaften der Fachschaften, die «eine Art nationalsozialistisches Begleitstudium zu organisieren» hatten (ebd., S. 331), und nicht zuletzt «*studentische Einsätze*». Sie bestanden aus teils freiwilligen, teils erzwungenen Fabrik-, Land- und Erntehilfsdiensten. Im Rahmen der «Fabrikdienste» sollte Arbeitern und Arbeiterinnen auf dem Wege von 2- bis 6wöchigen unentgeltlichen Vertretungen durch Studierende ein Urlaub ermöglicht werden. Der mit völkisch-propagandistischen Zielen verbundene «Landdienst» sah den Arbeitseinsatz von Studierenden beson-

ders in den Gebieten an der Ostgrenze vor, um dort die damals viel beschworene «Gefahr des Vordringens fremden Volkstums» zu bekämpfen, «verschüttetes deutsches Volksgut und Brauchtum» wiederzubeleben und beim ‚Aufbau der örtlichen nationalsozialistischen Jugendorganisationen« mitzuhelfen (zit. n. ebd., S.341f.). Schliesslich half die 1937 erstmals praktizierte «Erntehilfe», Personalengpässe auf dem Lande infolge zunehmender Landflucht, besonders während der Erntezeit, zu kompensieren. 1939 bestand zum ersten Mal sogar eine Erntehilfspflicht, die während des Krieges ebenso wie andere studentische «Dienste» zur Regel wurde (vgl. Kap. II. 1b). Im Übrigen differierten die ausserfachlichen Anforderungen an die Studierenden von Hochschule zu Hochschule und von Jahr zu Jahr (vgl. f. Giessen: Jordan 1982; f. Frankfurt a.M.: Stuchlik 1984, S. 109ff.; f. Hamburg: Grüttner 1991, S. 212ff.).

Eine besondere Rolle im nationalsozialistischen Erziehungskonzept spielten sog. *Kameradschaftshäuser*, in denen die (männlichen) Anfangssemester in «Kameradschaften» erfasst und «mannschaftsmässig» geprägt werden sollten (vgl. Grüttner 1995, S. 260ff.). Der nachfolgende Tagesplan aus dem Ende 1933 eröffneten Kameradschaftshaus der Hamburger Studentenschaft lässt das Muster der Formationserziehung erkennen, wobei im Vergleich zum RAD-Lager an die Stelle des Arbeits- der Wissenschaftsdienst trat:

Tagesplan aus dem Kameradschaftshaus der Hamburger Studentenschaft

(1933)

« 6.15 Uhr	Wecken
6.20- 6.35 Uhr	Frühspport
6.35- 7.15 Uhr	Waschen, Bettenbauen usw.
7.15 Uhr	Morgenkaffee
8.00-13.00 Uhr	Wissenschaftsdienst
13.15 Uhr	Mittagessen
14.00-19.00 Uhr	Wissenschaftsdienst
19.15 Uhr	Abendbrot
19.45-21.45 Uhr	dreimal wöchentlich Kameradschafts- und politische Schulungsabende
22.00 Uhr	Licht aus, dreimal wöchentlich Urlaub bis zum Wecken»

(zit. n. Grüttner 1991, S. 215).

Offensichtlich fand diese Form eines reglementierten Studiums bei den Studierenden nur wenig Anklang. In den meisten Universitätsstädten waren «die für Wohnzwecke genutzten Kameradschaftshäuser ... mangels Zulaufs durchgängig unterbelegt» (ebd.). Erfolgreicher war ein 1936 erprobtes modifiziertes Modell von «Kameradschaftserziehung», bei dem die Anfangssemester zwei- bis dreimal pro Woche zu weltanschaulich-politischen Schulungsabenden sowie einige Male pro Semester zu geselligen Veranstaltungen und schliesslich in den Semesterferien zu unterschiedlichen Arten von «Einsätzen» zusammengefasst wurden. Damit gelang es bis zum Sommersemester 1938 immerhin, über 40% der Anfangssemester an den Universitäten und sogar über 80% an den Technischen Hochschulen zu «erfassen» (vgl. Kleinberger 1980, S. 23).

Als sich in der zweiten Hälfte der dreissiger Jahre die Arbeitsmarktlage für Akademiker(in*nen) binnen Kurzem total veränderte, die Überfüllungssituation des Jahres 1933 in Nachwuchsmangel umschlug, verloren politischer Erziehungsanspruch und damit verbundener Pflichtenkatalog zunehmend an Bedeutung: wie früher dominierte fachliche Qualifikation gegenüber blosser Gesinnungstüchtigkeit (vgl. Titze 1989, S. 231 f.).

Eine entsprechende Entwicklung kennzeichnet die Situation der Dozentenschaft. Auch hier bestanden in der Anfangsphase des NS-Regimes zunächst rigorose Ansprüche an den *Hochschullehrernachwuchs*. Aufgrund der im Dezember 1934 verabschiedeten Reichshabilitationsordnung sollte künftig die Eignung für eine Hochschullehrerlaufbahn nicht mehr nur durch die Habilitation, sondern zusätzlich auf dem Wege der Bewährung im NS-Dozentenlager nachgewiesen werden. Dazu wurde als Standardform ein öwöchiger Lehrgang entwickelt, der zwischen 1936 und 1938 regelmässig in einer ehemals sozialistischen Bildungsstätte in Tännich (Thüringen) stattfand. In die abschliessende Beurteilung durch Vertreter des NS-Dozentenbundes gingen sowohl das Verhalten im Lageralltag, die sog. Kameradschaftlichkeit, als auch die Bewältigung von Spezialaufträgen, z.B. Vorstellung des eigenen Fachgebietes in allgemeinverständlicher Form, mit ein. Wegen einer negativen Beurteilung im Dozentenlager konnte einem jungen Wissenschaftler trotz erfolgreicher Habilitation die Lehrbefugnis verweigert oder sogar einem bereits lehrenden Dozenten die Lehrbefugnis entzogen werden (vgl. Losemann 1980; Seier 1988, S. 261 ff.).

Der 1935/36 in Hamburg sich habilitierende, nach dem Krieg in Kiel lehrende Erziehungswissenschaftler Fritz Blättner erinnert sich, dass er «vor... Einreichung (s)einer Habilitationsschrift ... nicht nur ein zehnwöchiges ‚Lager‘ im Braunhemd und hohen Stiefeln mit Exerzieren, Sport und Schulung, sondern auch eine dreiwöchige ‚Akademie‘ zu absolvieren» hatte, und zwar zusammen mit «etwa 50 Schicksalsgenossen ... Man musste so tun, als ob man ein ‚zuverlässiger‘ Nationalsozialist wäre. In der Akademie‘ in wissenschaftlicher Selbstdarstellung war es genau das gleiche» (Blättner 1975, S. 38).»

Der zunehmende Mangel an Hochschullehrernachwuchs führte 1938 zum Abbruch dieses «Experiments» und zur Novellierung der Reichshabilitationsordnung (vgl. Titze 1989, S.232E). Die Qualifikationsfunktion bekam letztlich auch hier Vorrang gegenüber den Formierungswünschen der Partei.

Von den bereits im Amt befindlichen *Hochschullehrern* wurden zweifellos geringere Anpassungsleistungen verlangt als von dem am Beginn einer Dozenten- bzw. Professorenkarriere stehenden Nachwuch. Etwa jeder zweite Hochschullehrer gehörte der NSDAP an, mit Schwankungen von Hochschule zu Hochschule und mit abnehmendem Organisationsgrad bei fortschreitendem Alter (in Frankfurt a.M. 38%, in Giessen 56%, in Hamburg sogar 59%; vgl. Giles 1991, S.115f.). «Nur eine kleine, meist jüngere, nicht exakt quantifizierbare Minderheit, vermutlich weit unter 10 oder gar 5%», zeichnete sich durch besonderes NS-Engagement aus und war vermutlich aus diesem Grund bei den Kollegen nicht sonderlich beliebt (Seier 1988, S. 266). Umgekehrt blieb jedoch auch nicht-konformes, oppositionelles oder gar widerständiges Verhalten die grosse Ausnahme. Die breite Mehrheit der Professorenschaft dürfte sich zumindest nach aussen hin den neuen Verhältnissen angepasst und so Freiräume für die eigene wissenschaftliche Arbeit gesichert haben.⁴⁵

g) Erziehungswissenschaft zwischen ungebrochenem Engagement und äusserer Loyalität

Inwieweit das für die Hochschulen im Allgemeinen Gesagte auch für die Erziehungswissenschaft als spezifische Fachdisziplin gegolten hat, lässt sich aufgrund des derzeitigen Forschungsstandes

noch nicht endgültig sagen. Zur erziehungswissenschaftlichen Disziplin gehörten 1940 schätzungsweise 300 Fachvertreter und nur wenige Fachvertreterinnen, darunter neben ca. 100 Erziehungswissenschaftlern an Universitäten und Technischen Hochschulen vermutlich weit über 100 Professor(in*n)en und Dozent(in*n)en für das Fach «Pädagogik» an Hochschulen für Lehrerbildung und ca. 70 Pädagog(in*n)en ausserhalb von Hochschulen, beispielsweise in der Funktion von Bibliothekar(in*n)en, pädagogischen Schriftsteller(in*ne)n, Erwachsenenbildner(in*ne)n und Sozialpädagogen(in*n)en. Rechnet man die gesamte an Hochschulen für Lehrerbildung tätige Dozenten- und Professorenschaft, einschliesslich Fachdidaktiker(in*ne)n, dazu, kommt man insgesamt auf eine Zahl von weit über 1'000.⁴⁶

Im Vergleich zu den Universitäten bzw. Technischen Hochschulen scheint für die Kollegien der *Hochschulen für Lehrerbildung* ein ungleich höheres NS-Engagement charakteristisch gewesen zu sein, was nicht zuletzt auf eine grosse Zahl von Neuberufungen im Zuge des Ausbaus der Lehrerbildung in der Vorkriegszeit zurückzuführen sein dürfte. So gehörten an den preussischen Hochschulen «mindestens 93%» des Lehrkörpers der NSDAP an, allerdings nur 12% bereits vor 1933 (vgl. Hesse 1995, S.90f.). Ein Grossteil der Lehrenden nahm Funktionen innerhalb von NS-Organisationen wahr: z.B. als «Politische Leiter in der Hierarchie der NSDAP, ... (in) Abteilungs- und Sachgebietsstellen auf Reichs-, Gau- und Kreisebene im NS-Lehrerbund ..., als Schulungsleiter, Berater und Gutachter für das Kultur- und Jugendamt der Reichsjugendführung, (für) die ... NS-Kulturgemeinde, das Rassenpolitische Amt der NSDAP» usf. (ebd., S. 93). Nicht zu vergessen ist die SA-Mitgliedschaft, teilweise ganzer Hochschulen, die z.B. als besonderes Markenzeichen der Hochschule in Hirschberg (Schlesien) galt.

Bei den *universitären Fachvertretern* stand – ähnlich wie bei der Professorenschaft an Universitäten generell – einer kleineren Gruppe engagierter Nationalsozialisten⁴⁷ die Mehrheit der eher Deutschnationalen gegenüber. Sie sympathisierte – trotz Differenzen in Detailfragen – grösstenteils mit den Nazis oder war wenigstens auf äussere Anpassung und Loyalität bedacht, um sich mehr fachlichen als politischen Fragen zu wenden zu können.

Als Prototyp eines strammen nationalsozialistischen Erziehungs-

Wissenschaftlers gilt – neben den mehrfach erwähnten Alfred Baeumler und Ernst Krieck (vgl. Bd. I, S. 165 ff.) – der in Hamburg lehrende *Gustaf Deuchler*. Er war «bereits 1932 demonstrativ in die NSDAP eingetreten» (Kersting 1995, S. 277), trat «als einer von wenigen Universitätslehrern ... mit Parteiabzeichen oder in brauner Uniform in Veranstaltungen» auf und bot «sogleich ab 1933 Vorlesungen und Übungen mit ausdrücklich nationalsozialistischer Thematik» an, z.B. über «Nationalsozialismus und nationalsozialistische Erziehung» oder über Alfred Rosenbergs «Mythus des 20. Jahrhunderts». Während des Krieges kamen noch Themen wie «Ostprobleme» oder «Der Marsch nach Osten» (im Sommer 1943) hinzu (Scheuerl 1991, S. 525). Deuchler wurde im Juli 1945 aus der Hochschule entlassen und nicht wieder eingestellt.⁴⁸

Der 1929 als zweiter Erziehungswissenschaftler nach Hamburg berufene *Wilhelm Flitner* dagegen geriet schon bald in deutliche innere Distanz zum Nationalsozialismus, obwohl er im März 1933 – ähnlich wie Eduard Spranger – zunächst tendenziell positive Erwartungen mit Hitlers Machtantritt verbunden hatte (vgl. Bd. I, S. 169ff.). Sie waren rasch enttäuscht worden, nicht zuletzt infolge «bedrückender persönlicher Erfahrungen» wie «der Entlassung seiner Frau als ‚Nichtarierin‘ aus dem Volkshochschuldienst und der Unsicherheit, ob seine Kinder angesichts der Rassengesetzgebung des ‚Dritten Reiches‘ je eine adäquate Schul- und Berufsausbildung erhalten würden» (Saul 1991, S.393). Nach aussen demonstrierte «loyale Gesinnung» (ebd.), u.a. durch Mitgliedschaft in der NS-Volkswohlfahrt und im NS-Lehrerbund, ermöglichte ihm, seine – ohnehin eher «unpolitische» – Lehre und Forschung unbehelligt fortzusetzen, seiner späteren eigenen Wahrnehmung zufolge sogar, unter der Hand «eine Gegenposition zur NS-Ideologie aus der europäischen Geistesgeschichte heraus zu begründen» (Flitner 1986, S.382; vgl. ders. 1976, S.187ff.). Möglichkeiten zum – unkontrollierten – geistigen Austausch boten private Arbeits- und Gesprächszusammenhänge etwa im Umkreis der eigenen Mitarbeiter des Instituts, im Verkehr mit Vertretern der Weimarer Reformbewegung in Hamburg oder mit gleichgesinnten Kollegen, während des Krieges auch mit Studierenden der Hamburger «Weissen Rose». Mit ihnen diskutierte er im Seminar – «teils auch in seiner Wohnung – über philosophische und ethische Fragen oder über verfemte und verbotene Kunst und Literatur», ohne sich freilich in deren politische Pläne einbeziehen zu las-

sen (Scheuerl 1991, S. 527). Offensichtlich konnte das NS-Regime eine solche Haltung innerer Distanz tolerieren, solange es keine weiterreichende Opposition befürchten musste.

Flitner heute gerecht zu werden ist besonders schwierig. Einerseits wies sein Denken – im Konservatismus verankert – wie das vieler anderer geisteswissenschaftlicher Pädagogen deutliche Affinitäten zur NS-Ideologie auf, was seine anfängliche Erwartungshaltung erklärt (vgl. Rülcker 1997). Andererseits ist seine bald nach 1933 einsetzende innere Distanzierung unübersehbar. Bei Verstößen gegen die bürgerliche Wohlanständigkeit war er sogar zu spontanem Protest fähig, worauf später noch näher eingegangen wird (vgl. S.334f.). Flitner selbst hat nach 1945 eingeräumt, dass seine «Strategie» «keine heroische und auch keine sehr ehrenhafte» gewesen sei und sie sogar «zu einem unschönen Zynismus» verführt habe (Flitner 1976, S. 188).

Trotz innerer Distanz ging bei den meisten Professoren die *Kooperation* mit den *Nazis* sehr viel weiter als bei Flitner. Sie schloss beispielsweise die Wahrnehmung repräsentativer Verpflichtungen im Ausland ein wie bei Peter Petersen und Eduard Sprangen *Peter Petersen*, der während der gesamten NS-Zeit in Jena lehren und seine Jena-Planschule ungehindert weiterführen konnte (vgl. Bd. I, S. 121 f.), reiste im Sommer 1937 für drei Monate nach *Südafrika*, hielt 63 Vorträge an 27 Orten in der damals rassistisch regierten «Südafrikanischen Union» und vertrat dort die Position des für verschärfte Rassentrennung eintretenden «afrikaandischen» (kapholländischen) Teils der weissen Bevölkerung (Nachkommen der Buren).⁴⁹ Dabei konnte er auf das Vorbild des faschistischen Deutschland verweisen, zugleich im Auftrag des «Herrn Reichswissenschaftsministers», wie er nach seiner Rückkehr berichtete, «die Verbindung mit der Deutsch-Südafrikanischen Kulturunion» aufnehmen und «in Pretoria... über das, Erziehungswesen im Dritten Reich», in den Vereinen der Deutschen in Kapstadt, Ost-London, Pretoria und Durban «über inner- und aussenpolitische Fragen» Vorträge halten, «die dem Verständnis der Politik unseres Führers dienen» und zugleich «den Gegnern (der Nazis, W. K.) die rechte Antwort» gaben. Auch wenn man berücksichtigt, dass Petersens Bericht über seinen Südafrika-Aufenthalt der eigenen Absicherung diene, ja er darüber hinaus in Südafrika wie bei anderen Auslandsaufenthalten unter Kontrolle örtlicher Nazi-Parteigänger stand, wird man umgekehrt seine repräsentativen Dienste für den NS-Staat nicht unterbewerten dürfen.

Dasselbe gilt für *Eduard Sprangers* zahlreiche Auslandsaufenthalte, insbesondere den in *Japan* vom November 1936 bis zum November 1937. Er stand «im Zusammenhang mit dem Antikompakt zwischen Japan und Deutschland und (war) wohl durch das Auswärtige Amt vermittelt» worden (Himmelstein 1990, S. 53). Spranger hielt in den zwölf Monaten etwa 80 Vorträge, von denen «die meisten ... der kulturphilosophischen Dekoration der frischgebackenen deutsch-japanischen Freundschaft» dienten, wie der aus Deutschland vertriebene Philosoph Karl Löwith, der sich zu diesem Zeitpunkt ebenfalls in Japan aufhielt, verblüfft registrierte. Die damalige «Kulturmission» in Japan bedeutete für Spranger Fortsetzung seiner «gewohnten und erfolgreichen Tätigkeit» als intellektueller Repräsentant, während der NS-Staat sich mit ihm schmücken und aus ihm «Nutzen ziehen» konnte (Löwith 1940/1989, S.113f.). Letzteres bestätigt ein Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Rust an Spranger vom 26.4. 1938, mit dem er ihm «zugleich im Namen des Auswärtigen Amtes ... Dank und Anerkennung» dafür aussprach, dass er «die deutschen kulturpolitischen Interessen mit unermüdlichem Einsatz (seiner) Arbeitskraft und mit ganz besonderer Einfühlung in die gestellten Aufgaben erfolgreich wahrgenommen» habe (zit. n. Horn 1996, S.254).

Sosehr das NS-Regime Loyalität von Hochschullehrern zu honorieren wusste, waren gleichwohl diejenigen, die 1933 im Amt verbleiben durften, keineswegs vor Willkürakten sicher. So wurden der Münchener *Aloys Fischer* und der Göttinger *Herman Nohl* noch 1937 zwangsweise entlassen, wobei die Motive dafür bis heute nicht restlos aufgeklärt sind. Beide versetzte man offiziell aus verwaltungstechnischen Gründen in den Ruhestand. Vermutlich gaben im Falle Fischers dessen nach Nazikriterien halb jüdische Frau, im Falle Nohls politische Gründe, möglicherweise sogar eine Intervention Baeumlers, den Ausschlag.⁵⁰ – Nur ein einziger Erziehungswissenschaftler, nämlich Theodor Litt, hat freiwillig auf seine Professur verzichtet und die vorzeitige Entlassung 1937 selbst betrieben, nachdem er zuvor mehrfach mit Parteiorganisationen innerhalb und ausserhalb der Hochschule zusammengestossen war. Darauf ist im Zusammenhang mit oppositionellem Verhalten von Hochschullehrern ausführlicher zurückzukommen (vgl. S.336ff.).

Betrachtet man das nationalsozialistische Erziehungswesen insgesamt, dann stellt es zweifellos ein *Musterbeispiel totalitärer*, d.h. «alles erfassender und sich unterwerfender» (Duden-Fremdwörterbuch) *Erziehung* dar. Vom Elternhaus und Kindergarten, über Schule, HJ, RAD und Wehrmacht bis hin zur Hochschule und den Einrichtungen der Erwachsenenbildung waren Jung und Alt darin wie in einem Korsett fest eingebunden. Das Bild Erika Manns von den drei konzentrischen Kreisen, die jeden Menschen von klein auf umfasst haben, verdeutlicht dies treffend. Von den mit Aufklärung, Neuhumanismus und Klassik verbundenen Regulativen wie Mündigkeit, Selbstbestimmung, Autonomie, Freisetzung jedes educandus und jeder educanda zu eigenem Nachdenken, aber auch von dem durch die Reformpädagogik des ersten Jahrhundertdrittels betonten Eigenrecht jedes Kindes war hier nichts mehr übriggeblieben. Pädagogik wurde generell zur Un-Pädagogik, Erziehung zu Überwältigung, Drill und Dressur (vgl. Bd. I, S. 15 ff.; Blankertz 1982, S. 272ff.).

Doch ist dies nur die eine, Form und Methode nationalsozialistischer Erziehung erfassende Seite. Das ganze Ausmass der Verkehrung wird erst deutlich, wenn die mit diesem System verbundenen Zielsetzungen, also dessen *rassistischer* und *imperialistischer Charakter* mit in den Blick genommen werden. Sie waren keine Randphänomene nationalsozialistischer Erziehung und Erziehungspolitik, wie es aufgrund vieler Darstellungen zum Thema scheinen könnte, sondern wurden – dies die erkenntnisleitende Hypothese vorliegender Analyse – in wesentlichem Masse durch das Erziehungswesen mit vorbereitet und mitgetragen.

3. Erziehung im Kontext rassistischer Auslese und Ausmerze

Rassismus gehörte bereits lange vor 1933 zu den konstituierenden Bestandteilen der deutschen Gesellschaft. Fast alle im Kaiserreich oder in der Weimarer Republik aufgewachsenen deutschen Juden machten Erfahrungen mit dem Antisemitismus der Mehrheitsgesellschaft. Für den in der Münchener Räteregierung engagierten, 1933 aus Deutschland geflüchteten *Ernst Toller* (1893-1939) etwa war es die früheste Kindheitserinnerung überhaupt: ein fremdes Kindermädchen, das ein mit ihm spielendes Mädchen mit

den Worten: «Bleib da nicht stehen, das ist ein Jude!» zurückruft, was bei ihm selbst, der «den Sinn der Worte nicht» begriff, hemmungslose Tränen und offene Aggression ausgelöst hat (Toller 1933/1963, S.12). Angehörige der deutschen Mehrheitsgesellschaft dagegen nahmen dieses Phänomen erst lange nach 1945 wahr, z.B. die 1918 in Berlin geborene, während der Nazi-Zeit im BDM und RAD aktive *Melita Maschmann*. Sie erinnert sich an den Antisemitismus ihrer Eltern, der «selbstverständlicher Bestandteil ihrer Gesinnung» war (Maschmann 1979, S.40).

Ernst Toller und Melita Maschmann sind keine Einzelbeispiele. Ihre individuellen Erfahrungen wurden gesamtgesellschaftlich und d.h. auch durch das Bildungs- und Erziehungswesen vermittelt. Der in Berlin geborene, 1933 aus Deutschland geflüchtete amerikanische Historiker *George L. Mosse* vermutet sogar, dass Rassismus im Gewände völkischer Ideologie «in der Erziehung... am nachhaltigsten» gewirkt hat.

«In den staatlichen Schulen drang (sie) ... durch Bücher, Lehrpläne und Lehrer in das Denken der Schüler ein. Schülerorganisationen übernahmen völkische Prinzipien, und Lehrer, wie ihre Schüler, durchliefen die Jugendbewegung, um später als Erwachsene die dort übernommenen Vorstellungen zu verbreiten» (Mosse 1991, S. 166).

Rassismus erschöpfte sich schon vor 1933 nicht in Antisemitismus, sondern richtete sich beispielsweise auch gegen Sinti und Roma, gegen Behinderte und Kranke. In letzterem Falle diente die sog. «Rassenhygiene» als eine Art (pseudo)wissenschaftliches Fundament (vgl. Bd. I, S. 47 ff.). Im Vergleich zur Nazi-Zeit war der Rassismus vor 1933 jedoch zweifellos eher punktuell. Gleichwohl wäre er nach 1933 ohne diesen Vorlauf und ohne grundsätzliche Akzeptanz in breiten Bevölkerungskreisen kaum in so kurzer Zeit in dieser Konsequenz durchsetzbar gewesen.

Im Folgenden sollen zunächst im Rahmen einer knappen Skizze das Ausmass des Rassismus im nationalsozialistischen Erziehungswesen erläutert, anschliessend Beispiele für Eliteerziehung einerseits, für sog. Minderwertigenauslese und Minderwertigen»brauchbarmachung» andererseits aufgezeigt werden.

a) Die Durchdringung des Erziehungswesens mit rassistischer Ideologie

Gleich nach Hitlers Machtübernahme trat die Rassenideologie als beherrschendes Prinzip ins Zentrum von Politik und gesellschaftlichem Leben. Ihr lag bekanntlich die Vorstellung zugrunde, «dass alle Werte und alle kulturelle und geschichtliche Leistungsfähigkeit der Menschen an ihr Erbgut und seine rassische Besonderheit gebunden sind» (Hüttig 1940, S. 320). Zugleich verband sich damit die Zielperspektive, die «rassische» Substanz des eigenen – deutschen – Volkes auf dem Wege «bewussten Rasseverhaltens» und «verantwortungsvoller Erbpflege», einschliesslich gezielter Auslese und Ausmerze, so zu verbessern, dass die – bereits lange vor 1933 verbreitete – Idee einer «rassisch» hochwertigen «Volksgemeinschaft» in absehbarer Zukunft Wirklichkeit würde.

Der Realisierung dieses Ziels dienten – wie in Kap. I. 1 dargestellt – seit Frühjahr 1933 eine Fülle von Gesetzen, Erlassen und gesellschaftspolitischen Massnahmen. Sie konnten jedoch letztlich nur dann zu dem von den Nazis gewünschten «Erfolg» führen, wenn – wie Hitler bereits in «Mein Kampf» gefordert hatte – «Rasse-sinn und ... Rassegefühl instinkt- und verstandesmässig in Herz und Gehirn» aller «hinein(ge)br(a)nnt» wurden (zit. n. Gamm 1984, S.58; vgl. Bd. I, S.18f.). Solcher Indoktrination standen jahrhundertealte Traditionen wie Christentum, Humanismus und Sozialismus entgegen, die auf dem Prinzip der Gleichheit aller Menschen und einer daraus resultierenden – dem Nazismus widersprechenden – humanitären Ethik basierten. Sie hatten zumindest das Weltbild der Erwachsenen geprägt, so dass dem Erziehungswesen die entscheidende Aufgabe der «Umpolung» zukommen musste – in erster Linie der jungen, nach Möglichkeit aber auch der älteren Generation. Dabei ging es sowohl um «Vermittlung ... notwendige(r) Kenntnisse» und eines entsprechenden «Weltbildes» als auch um ‚Aufruf‘ «zu Einsatz und Tat» im Sinne «rassebewussten Handelns» (Hüttig 1940, S.322, 332f.).

Lange Zeit herrschte die Vorstellung, zumindest die herkömmlichen Erziehungseinrichtungen wie Schule und Hochschule hätten sich diesen Anforderungen weithin verweigert, so dass rassistische Tendenzen in ihnen peripher geblieben seien. Inzwischen sprechen viele Indizien für die gegenteilige Annahme: dass nämlich das Ras-

sekonzept selbst in der damaligen Erziehungswissenschaft eine wichtige Rolle gespielt, dass es Richtlinien und Schulbücher sämtlicher Schulstufen und -formen massgeblich geprägt und auch den konkreten Unterricht in kaum zu überschätzender Weise durchdrungen hat.

Erstaunlich und weithin unbekannt ist, wie viele *Erziehungswissenschaftler* sich an «Rasse»diskursen beteiligten und daraus eine regelrechte «Rassenpädagogik» entwickelten (vgl. Harten 1993). Ihre Zielvorstellungen basierten auf der NS-Ideologie, stellten Verbindungen zur rassistisch ausgerichteten Psychologie und Soziologie her und erforschten «rassewissenschaftliche» Grundlagen und Anwendungsmöglichkeiten mit hermeneutischen und empirischen Methoden.

Neben Krieck und Baeumler gilt als damals einflussreichster universitärer Fachvertreter *Oswald Kroh* (1887-1955), der in Tübingen, München und Berlin Pädagogik und Psychologie lehrte. Er «beherrschte die ganze Phraseologie des völkisch-rassischen Vokabulars, die er in einer umfangreichen Vortragstätigkeit und in zahllosen Aufsätzen für Zeitschriften der ‚Bewegung‘ ebenso wie für Fachzeitschriften ausspielte. An der Tübinger Universität führte er ‚Übungen zur Rassenseelenkunde‘ und ähnliche Veranstaltungen durch» (ebd., S.113); in seiner Wissenschaft betrieb er «völkische Menschenkunde» als Grundlage «für jede Art völkischer Erziehung» (Kroh 1937, S. 8). Trotzdem konnte er in der Nachkriegszeit seine Karriere als Professor für Psychologie ohne Schwierigkeit fortsetzen, galt seine – ebenfalls auf völkischer Grundlage basierende – «(Entwicklungs-)Psychologie des Grundschulkindes» (1928; ^{11/12}1935, ^{20/22}1944, 1958 u. 1964), noch jahrzehntelang als Standardwerk Pädagogischer Psychologie und wurden ihm auch nach seinem Tod bis in die achtziger Jahre hinein vielfältige Ehrungen zuteil (vgl. Keim 1989, S.191f.).

Als Kroh 1938 nach München wechselte, hiess sein Nachfolger in Tübingen *Gerhard Pfähler* (1897-1975). Wie Kroh besetzte auch er das Thema «Rasse und Erziehung» nach verschiedenen Richtungen hin und propagierte wie dieser «die nationalsozialistischen Erziehungsideale ohne Skrupel und Hemmungen» (Adam 1977, S. 175 u. ö.). Trotzdem wurde er 1953 «durch einen Gnadenerlass in Tübingen zum ordentlichen Professor ‚zur Wiederverwendung‘ ernannt» (Chroust 1979, S. 30). – Kroh und Pfähler an die Seite zu

stellen sind etwa *Bruno Petermann*, Professor für Psychologie, Pädagogik, Rassenseelenkunde und völkische Anthropologie in Göttingen, oder *Hans Volkelt*, Professor und Direktor des Pädagogisch-Psychologischen Instituts der Leipziger Universität (vgl. Harten 1993, S.114f.).

Selbst ein Pädagoge wie *Peter Petersen* (vgl. Bd. I, S.38f., S.121f.), der nicht als Nationalsozialist im engeren Sinne zu bezeichnen ist, hat seine Pädagogik für den nazistischen Rassismus geöffnet, und das wohl nicht nur aus Opportunismus. Beispielsweise betont Petersen in seinem Aufsatz «Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus», dass er das Schulleben dem «nordisch germanischen» Menschen gemäss gestalte und dass seine «Erziehungswissenschaft von je her offen für alle Forderungen der Hygiene und Eugenik, der Rassenlehre und der Erbwissenschaft» gewesen sei (Petersen 1935, S.3).

Rassistische Lehre und Forschung fand besonders an den *Hochschulen für Lehrerbildung* (HfL) grosse Resonanz. Es gab spezifische Dozenturen für «Rassenpolitik, rassenpolitische Erziehung, Rassenpsychologie, Sippenkunde und Sippenpflege» wie z.B. an der Dresdner HfL. *Alfred Eyd* z.B. fungierte zugleich als Mitarbeiter beim Rassenpolitischen Amt der NSDAP in der Gauleitung Sachsen (vgl. Kürschner 1940/41, Bd. I, S. 391; Harten 1993, S.118). Auch Fachvertreter ohne derartigen Spezialauftrag widmeten sich «völkische(r) Anthropologie», «Rassenseelenkunde», «Rassenhygiene», «Erblehre» oder «Familienkunde», sorgten für ein umfangreiches Schrifttum dazu und räumten derartigen Themen einen entsprechenden Platz in der Lehrerausbildung ein. So etwa der als SS-Mitglied und Protégé Himmlers mit der Leitung der Braunschweiger HfL beauftragte Erziehungswissenschaftler Friedrich Berger (vgl. Kürschner 1940/41, Bd. I, S.102; Harten 1993, S.115). Eine systematische Auswertung von Fachbeiträgen dieser Art steht noch aus (vgl. als wichtige Grundlage dafür: Harten 1993).

Professoren und Dozenten der HfL trugen auch zur Verbreitung rassistischer Lehren in Schulen und anderen Erziehungseinrichtungen bei, etwa durch Erstellung kurzgefasster Leitfäden, durch didaktisches Anschauungsmaterial sowie durch entsprechende Fachdidaktiken. Als Beispiel für letztere sei der von dem Elbinger Biologie-

Didaktiker *Ernst Dobers* gemeinsam mit dem Berliner Rektor und späteren Referenten für das Schulwesen im Generalgouvernement *Kurt Higelke* herausgegebene Band «Rassenpolitische Unterrichtspraxis. Der Rassengedanke in der Unterrichtsgestaltung der Volksschulfächer» genannt. Seine Autoren waren vornehmlich Professoren der Elbinger HfL (Dobers/Higelke 1938; ³1940). Am Ende dieses – schon bald in dritter Auflage erschienenen – didaktischen Standardwerkes werden auf über 30 (!) Seiten Schriften und Hilfsmittel aufgeführt, wobei das Spektrum an Titeln zum Rassismus wie auch die relativ grosse Zahl von (fast ausschliesslich männlichen) Autoren auf die breite Mitträgerschaft von Seiten der Pädagogik schliessen lässt.

Für die *Schulen* verfügte bereits im September 1933 ein Erlass zunächst für Preussen, ein gutes Jahr später reichsweit, dass «kein Schüler und keine Schülerin» ohne «die Kenntnis der biologischen Grundtatsachen und ihrer Anwendung auf Einzelmensch und Gemeinschaft ... ins Leben entlassen werden» dürfe. Folglich wurden «Vererbungslehre, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik» «unverzüglich» zu festen Gegenständen des Unterrichts und zugleich zum «pflichtgemässen Prüfungsgebiet» für alle Schüler, «von dem niemand befreit werden» durfte (zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 214).

Im Januar 1935 folgten *Richtlinien* «Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht». Sie verfolgten ein zweifaches Ziel: den «Stolz» der Schüler(in*nen) «auf die Zugehörigkeit zum deutschen Volk als einem Hauptträger des nordischen Erbgutes zu wecken», sie zur Mitarbeit «an der rassistischen Aufartung des deutschen Volkstums» zu motivieren (zit. n. ebd., S. 216) und zugleich ihre Abwehrhaltung gegenüber den als «krank» und «minderwertig» diskriminierten Gruppen zu stärken. Der Entwicklung von «Rassebewusstsein» diene etwa «Familienkunde» als «wichtige Ergänzung der Erbkunde», wo Schüler(in*nen) angeleitet wurden, «sich als Glied in einer Kette von Geschlechtern zu sehen», z.B. durch «Anlegen von Ahnen-, Nachkommen- und Sippschaftstafeln» (zit. n. ebd., S.217). Umgekehrt sollte ihre Ablehnung alles im nazistischen Sinne «Kranken» und «Minderwertigen» etwa durch ständigen Hinweis auf «die Vererbbarkeit von ... kranken körperlichen wie geistig-seelischen Anlagen» (zit. n. ebd., S. 216), durch Betonung des Zusammenhangs von Rassemerkmalen und kulturellen

Leistungen sowie durch Warnung vor den angeblich verwerflichen Einflüssen in «andersrassigen» und «fremdvölkischen» Gruppen, insbesondere der Juden, erreicht werden.

Dem Januarerlass von 1935 entsprechend wurde die rassistische Ideologie wenige Jahre später zum festen Bestandteil der Lehrpläne sämtlicher Schulformen, nicht in Form eines neuen Faches, sondern eines fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips. *Naturkunde* bzw. *-lehre* in der Volks- und Mittel-, *Biologie* in der Höheren Schule sollten den Schüler(in*ne)n Grundlagen vermitteln, die sie befähigten, stets von Pflanze und Tier auf den Menschen zu schliessen (vgl. ebd., S. 43). «Folgerungen für das Menschenleben und ihre erziehlische Auswertung» (ebd.) fielen vor allem den «gesinnungsbildenden» Fächern Deutsch, Erdkunde und Geschichte zu. Beispielsweise war im Fach *Erdkunde* «die Verschiedenheit der Rassen und die besondere Leistung der nordischen Rasse darzustellen» (ebd., S. 42) oder im Fach *Deutsch* das «volksverantwortliche Denken des Nationalsozialismus rassistisch zu unterbauen», was immer das heissen mochte (Köhn 1936, S.14). Selbst die von Theologen aus dem Umkreis der «Deutschen Christen» erarbeiteten Lehrpläne für den Religionsunterricht wiesen dem Alten Testament folgende Funktionen zu: «das Sendungsbewusstsein der Juden als ‚des auserwählten Volkes« herauszustellen, «den daraus entspringenden imperialistischen Anspruch auf Beherrschung aller Völker bis auf unsere Tage (Bolschewismus)» zu demonstrieren und «die verhängnisvolle Rolle des Judentums als eines ‚Fermentes der Zersetzung‘ für jedes volkliche Leben und als widerchristliche Erscheinung verstehen (zu) lernen» (Bauer/Grundmann o.J., S. 3).

Den rassistischen Fachzielen entsprachen rassistische Inhalte in *Schulbüchern* nahezu sämtlicher Fächer, allen voran der *Biologie*. Beispielsweise hatte der von Jakob Graf verfasste, mit reichhaltigem Bildmaterial ausgestattete 3. Band der «Biologie für Oberschule und Gymnasium» (Klasse V = 9. Schj.) den Schwerpunkt «Der Mensch und die Lebensgesetze» und behandelte dabei u.a. folgende Themen: «Die Völker Europas, verschiedene Rassengemische», «Das deutsche Volk, ein günstiges Rassengemisch», «Der Jude als Händler, Nomade, Schmarotzer und Kulturzersetzer», «Massnahmen zur Erhaltung und Förderung des hochwertigen Erbgutes» bzw. «Der Kampf gegen das kranke Erbgut» (Graf 1940, Inhaltsverz. S.6f.). *Geschichtsbücher* verstärkten derartige rassistische Propaganda, indem sie z.B. unter dem Stichwort «Kampf um die Volksgesundheit» die Germanen hervor-

hoben, weil es für sie «selbstverständlich» gewesen sei, «dass in der göttlichen Ordnung der Welt nur das Gesunde, Tüchtige, Gute seinen Platz habe, das Kranke und Entartete ... (dagegen) diese Ordnung gefährde» und dass deshalb «die nationalsozialistische Weltanschauung zu germanischer Lebenswertung» zurückkehre (zit. n. Schmidt 1988, S.193).

Damit längst noch nicht genug, sollte im Mathematikunterricht z.B. im Rahmen eingekleideter Aufgaben berechnet werden, wie hoch der Anteil der Juden in der Weimarer Republik an «bestimmten geistigen Berufen Berlins» im Verhältnis zur Reichsbevölkerung gewesen war. Dahinter stand die Absicht, die Notwendigkeit der Vertreibung der Juden aus den akademischen Berufen sowie ihre Verfolgung als notwendig zu untermauern (Köhler/Graf 1936, S. 22 f.). «Nationalpolitische Übungsstoffe für den mathematischen Unterricht» enthielten einen ganzen Anhang von Aufgaben zum Themenkomplex «Volkserhaltung und Volks Vermehrung». Schülerinnen) sollten z.B. berechnen, wie bei gleichbleibender «Fortpflanzung» «erbkranker» Kinder und Jugendlicher der Anteil der «gesunden» immer weiter zurückging. Oder sie mussten die Kosten für die Unterbringung sog. Erbkranker und Asozialer in Relation zu den Löhnen von Arbeitern setzen, um auf diesem Wege zu erkennen, dass die Ausgaben für «Erbkranke» den «Gesunden» zunehmend die Existenzgrundlage entziehen würde usf. (vgl. ebd., S. 44-57; Schmuhl 1987, S.174L; Wissmann 1993, S. 213; weitere Beispiele aus Schulbüchern zu anderen Fächern b. Platner u.a. 1988, S.281-299; Schmidt 1988, S.162-227).⁵¹

Neben den regulären Schulbüchern gab es *spezielle Hilfsmittel zur rassistischen Erziehung*. Als Beispiel sei zunächst auf die vom «Stürmer-Verlag» in 70'000 Exemplaren herausgegebene, von offizieller Seite nachdrücklich empfohlene *Kinderfibel «Trau keinem Fuchs auf grüner Heid! Und keinem Jud bei seinem Eid!»* verwiesen, die Erika Mann 1938 wie folgt charakterisiert hat:

«Der leuchtend-rote Umschlag lässt, neben diesem Titel, zwei Bilder sehen, – den Fuchs, tückisch und beutegierig um eine Ecke lugend; und unter dem Davidsstern, den Juden – die nazilandläufige Karikatur des Juden, – Riesennase, Glatze, Wulstlippen, Triefaugen, – mit fetten Fingern seinen Meineid schwörend. Das Buch ist prächtig ausgestattet, vielfarbig illustriert, ja sogar zweifarbig gedruckt, wobei die Worte, um die es der Verfasserin jeweils geht, wie ‚Teufel‘, ‚Juden‘, ‚Hängemaul‘, ‚Schuft‘ etc. den Kindern durch Rotdruck unvergesslich gemacht werden sollen» (Mann 1986, S. 62f.).

Ebenfalls im «Stürmer-Verlag» erschien die Schrift des Nürnberger Stadtschulrates Fritz Fink: «*Die Judenfrage im Unterricht*». Sie stellt eine Art Didaktik antisemitischer Verhetzung dar, gibt Hinweise, wie schon von Kindheit an das Wissen vom Juden in die Herzen «unserer Jugend gesenkt» werden könne (Fink 1937, S. 5, Hervorh. im Orig.) und zeigt Methoden einer Erziehung zu *aktivem Rassismus*, d.h. zur Unterstützung von Prozessen der Diskriminierung, Ausgrenzung und Verfolgung. Für besonders empfehlenswert hält Fink das Studium von Physiognomien, um den Juden schon an seinem Äusseren zu erkennen:

«Wie sind denn wir Erwachsenen, wir Nationalsozialisten zu diesem (unserem, W. K.) Bild vom Juden gekommen? Wir haben uns den Juden angesehen und mit uns verglichen» (ebd., S. 13f.).

Deshalb riet er der Lehrerschaft, an die Schultafel Bilder von Juden und – zum Vergleich – von «deutschen Menschen» zu heften. Fazit Finks: «So zum rassistischen Sehen erzogene Kinder werden aus tausend Menschen den Juden auf den ersten Blick herausfinden» (ebd., S. 16) und damit – so ist zu ergänzen – als Helfershelfer von Gestapo und SS fungieren können. Das Ergebnis solchen Vergleichens sind die bis heute verbreiteten antisemitischen Stereotype.

Die Rezeption von Finks «Judenfrage im Unterricht» wie ähnlicher «Anleitungen» zur rassistischen Erziehung ist kaum erforscht. Dasselbe gilt für Fragen der Umsetzung rassistischer Richtlinien im konkreten Unterricht. Als sicher kann gelten, dass es zahlreiche Lehrerinnen) in allen Schulformen gab, die sich eng an den Vorschriften orientierten. Dies belegen erhalten gebliebene Schüleraufsätze (vgl. Geudtner u.a. 1985, S. 111 ff.), Revisionsberichte von Schulräten und nicht zuletzt Erinnerungen ehemaliger jüdischer und nicht jüdischer Schüler und Schülerinnen.

Der Frankfurter Lehrer Benjamin Ortmeier hat entsprechende *Revisionsberichte über Unterrichtsbesuche* an der Holbein-Schule, an der er selbst mehrere Jahre tätig war, ausgewertet und ist dabei auf eine Fülle von Beispielen richtliniengemässen Unterrichts, z.B. im Naturkunde-/Biologie-Unterricht gestossen:

«Die Schülerinnen sind gut unterrichtet über das Gesetz betr. Sterilisation, den Bau und die Teilung der Zelle, die Rassen Deutschlands.» (Febr. 1935)
oder:

«Wiederholung: Die Judenfrage. Das Gebiet ist gut und treffend behandelt worden. Die Klasse weiss gut Bescheid und folgt meinen Fragen nach der jüdischen Überfremdung und den Möglichkeiten der inneren Befreiung davon mit gutem Verständnis. Eine Wiederholung des Stoffwechsels und der Atmung fällt zufriedenstellend aus ...» (Dez. 1937) (zit. n. Ortmeier 1996, S. 68).

Der methodische Ansatz des resümierten Unterrichts ist in beiden Fällen derselbe: «Wissenschaftlich zu behandelnde Fragen wie z.B. der Aufbau der Zelle werden in einem Atemzug mit pseudowissenschaftlichen Theorien über die ‚Rassen Deutschlands‘ behandelt. So wurde jene Atmosphäre geschaffen, in der die Schüler die absurde Rassentheorie kritiklos und wissenschaftsgläubig annehmen» (ebd.).

Am Beispiel einer ehemaligen Aufbauschule in Rütten (b. Brilon im Sauerland) mit vollständig erhaltenem Aktenbestand lässt sich inzwischen der Prozess der *Durchdringung mit rassistischer Ideologie* für eine *einzelne Schule* bis auf die Ebene des konkreten Unterrichts hin rekonstruieren. Ein wichtiger Schritt dazu war in Rütten die Anschaffung zahlreicher Fachbücher bereits zwischen September und November 1933, und zwar in dieser Reihenfolge:

«Mein Kampf Bd. 1 u. 2 je drei Exemplare (und zwar für die Schülerbücherei; in die Lehrerbücherei war ein Expl. schon am 24.7.1931 eingestellt worden), ‚Steinbein und Hünengrab‘, «Deutsche Geschichte und Rassenchicksal», ‚Rassenhygiene‘, «Gesundes Volk-gesunde Rasse», ‚Die Rassen und Völker der Erde‘, «Erblehre – Erbhygiene», «Eugenik und Volkswohl-fahrt», «Das Gotteskind», «Vererbungs- und Abstammungslehre I und II», «Menschenkunde – Einführung in die Eugenik», «Die gegenseitigen Beziehungen der Lebewesen», «Vererbungslehre und Rassenhygiene», «Mythus des 20. Jahrhunderts», «Wandkarte: Deutschlands Grenzen» (zit. n. Bracht 1996, S. 589f.).

«Diese Literatur ermöglichte eine zügige Bewältigung des Nachholbedarfs an neuen Fachkenntnissen (für die, die sie noch benötigten, W. K.) und zugleich eine entsprechende Unterrichtsvorbereitung im Sinne der Erlasslage und gestattete letztendlich auch entsprechende Prüfungen» (ebd.).

Erhaltene Abituraufsätze und *Prüfungsprotokolle* geben in Rütten Aufschluss, inwieweit die rassistische Ideologie den Unterricht tatsächlich erreicht hat. Ganz offensichtlich traf dies am stärksten für den *Biologieunterricht* zu. Bezeichnenderweise waren es oft

die besten Prüfungen, die eine Politisierung im Sinne der NS-Ideologie erkennen lassen – dies allerdings in unterschiedlicher Intensität, wie die folgenden Beispiele vom Abitur 1934 belegen:

«Thema: Sterilisationsgesetz.»

Protokoll: ‚Viele Krankheiten sind vererblich, die Kranken vom Staate grösstenteils unterhalten, (richtig wiedergegeben). Die grosse Vermehrung der Minderwertigen richtig gewürdigt. Seit Januar 1934 durch das Sterilisationsgesetz Vermehrung der Erbkranken verhindert (richtig). Richtig wird das Gesetz gewürdigt, namentlich vom sozialen Zustande aus?‘

Thema: Die Rassenbestandteile des deutschen Volkes.

Protokoll: ‚Das Allgemeine der Rasse richtig hervorgehoben. Die sechs Rassen in Deutschland richtig aufgezählt. Das Körperliche der nordischen Rasse gut charakterisiert. Die mongolische Rasse Finnlands mit Nachhilfe genannt. Das Seelische der nord(ischen) Rasse zwar kurz, aber doch richtig erfasst. Auch die fälische Rasse nach den Körperformen und der Seele richtig, wenn auch nicht ausführlich, wiedergegeben.‘

Thema: Die Verschlechterung des Erbgutes des deutschen Volkes durch Gegenauslese.

Protokoll: ‚Richtig erwähnt, dass minderwertige Anlagen heute nicht mehr die Schwierigkeiten der Erziehung bieten wie früher. Schädigung des Erbgutes des ganzen Volkes, namentlich der sozialen Oberschicht, verschlechtert sich immer mehr, späte Heiraten, geringe Kinderzahl wird besonders gut hervorgehoben. Bezeichnung Fürsorgestaat; Krüppelheime, Krankenhäuser für Geisteskranke, Krebskranke wird mit Nachhilfe richtig erklärt. Richtig wird dann nach christ(lichen) Grundsätzen erklärt, dass für die Krüppel gesorgt werden muss, doch nicht übertrieben, wie bisher fast immer› (zit. n. Bracht 1997, S. 596).

Die hier geprüften Schüler hatten gelernt, in rassistischen Kategorien zu denken und das bedeutete ganz konkret, Menschen nach äusserlichen («Rasse»-)Merkmalen zu unterscheiden, sie nach angeblichem Wert von Erbanlagen in «Wertvolle» und «Minderwertige» einzuordnen, das Sterilisationsgesetz zu «würdigen» und sogar, wie in letzterem Beispiel, christliche Fürsorge für «Krüppel» als «übertrieben» in Zweifel zu ziehen – dies an einer Schule im gut-katholischen Milieu!

Selbstverständlich gilt für Rütten wie anderswo, dass der Grad der «Richtliniengläubigkeit», die Bereitschaft zur Identifikation mit den skizzierten Zielvorstellungen, aber auch der Mut, sich davon zu distanzieren, von Lehrer (in) zu Lehrer (in) differierten. Zweifellos hat es auch Beispiele nicht-nazistischen Unterrichts gegeben (vgl. Bd. I, S. 113ff.; Bd. II, Kap. III. 3a).⁵² Dies ändert jedoch kaum

etwas an dem Gesamtbefund, dass Schule auf allen Stufen und in allen Formen eines der wichtigsten Instrumente zur rassistischen Verhetzung der deutschen Jugend gewesen ist.

Ausgeprägter noch als in Schule und Unterricht dürfte der Rassismus in der sog. *Formationserziehung* verankert gewesen sein. Den Richtlinien für unterschiedliche Schulformen entsprachen etwa in der Hitler-Jugend sog. «Führerblätter», mit denen die *weltanschauliche Schulung* angeleitet wurde. Danach war beispielsweise schon im Deutschen Jungvolk, also bei den 10- bis 14jährigen, ein Themenschwerpunkt «Kampf um die Erbmasse. Erbanlage entscheidet persönlichen Wert» zu behandeln. Als Ausgangspunkt diente die Frage: «Warum sind die Menschen nicht alle gleich?», worauf die Antwort lautete: «Weil der Mensch ein von der Natur hervorgebrachtes Lebewesen ist» und «die Natur ... nicht wie eine Fabrik» arbeitet. «Unterschiede in den Anlagen» sollten zugleich «einen Unterschied im Wert ... begründen ..., Menschen mit guten Anlagen ... für das Leben brauchbarer und deshalb wertvoller (sein) als schlecht beanlagte» (Koppen 1936, S.11). Zu letzteren wurden sowohl «erbkrank» als auch «anders rassige», insbesondere jüdische Menschen, gerechnet, dementsprechend ihre Ausschaltung «aus dem Erbgang des deutschen Volkes» zur verpflichtenden Aufgabe gemacht. Hingewiesen wurde in diesem Zusammenhang sowohl auf das «Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses» vom Juni 1933 als auch auf das «Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre» vom September 1935. Die Aggressivität antijüdischer Propaganda belegen Formulierungen wie die, dass «nichts ... gefährlicher (ist) als eine Vermischung deutschen und jüdischen Blutes», ja, dass sie «einer tödlichen Vergiftung der deutschen Erbmasse» gleichkomme (ebd., S.14L; vgl. mit ähnlicher Tendenz Gross 1935).⁵³

In der Praxis gab es jedoch auch bei der HJ grosse Unterschiede. So erinnert sich die bereits erwähnte Paderbornerin Eva Sternheim-Peters in ihrer Autobiographie «weder an entsprechendes Schulungsmaterial, noch daran, die ‚Judenfrage‘ als Jungmädelsführerin jemals zum Thema eines Heimabends gemacht zu haben» (Sternheim-Peters 1987, S.151). Allerdings räumt sie ein, dass der Grund dafür der gewesen sein kann, dass der Antisemitismus damals allgegenwärtig war und schon durch die damals gesun-

genen Lieder hinreichend vermittelt werden konnte, wie z.B. mit folgendem Refrain:

«Krumme Juden ziehn dahin, daher,
sie ziehn durchs Rote Meer,
die Wellen schlagen zu,
die Welt hat Ruh»
(zit. n. ebd., S. 152).

Die zitierten Beispiele des alltäglichen Rassismus im damaligen Erziehungswesen sind erschreckend, und zwar sowohl wegen der darin zum Ausdruck kommenden Aggressivität als auch der Entschiedenheit, mit der sie nicht nur auf Indoktrinierung der Jugend, sondern auf konsequente Umsetzung in der Gesellschaft zielten. Insofern waren sie tatsächlich wichtige Schritte auf dem Weg zum späteren Holocaust hin.

b) NS-Ausleseschulen als Einrichtungen der NS-Eliteerziehung

Rassistische «Erziehung» beschränkte sich nicht auf Indoktrination, sondern schloss «Siebung» und Zurichtung der nachwachsenden Generation nach denselben Kriterien ein. Ziel waren «rassisch gesunde und tüchtige Einzelmenschen» wie «einsatzbereite Gemeinschaftsglieder» (Benze 1939, S. 4). Ihrer Formung und zugleich Überprüfung dienten HJ-, SA- oder SS-Ärzte, von ihnen ausgefüllte Gesundheitsbögen sowie durch Staat und Partei ausgewertete Ahnen- und Sippentafeln. Wer den Mindestansprüchen der Nazis an Gesundheit, Kraft, «rassischer Schönheit und Stärke» nicht genügen konnte, musste – unabhängig von der intellektuellen Leistungsfähigkeit – mit negativen Beurteilungen rechnen. Die Prinzipien rassistischer Erziehung und Auslese galten generell für alle Kinder und Jugendlichen, in besonderem Masse allerdings für diejenigen, die – als künftige Führungsschicht – Einrichtungen der Eliteerziehung besuchten, ebenso für alle als «minderwertig» eingestuft und abgeschobenen jungen Menschen. Für letztere entschied das Prädikat «brauchbar» u.U. über Leben und Tod.

Spezielle *Einrichtungen zur Eliteerziehung* hat es lange vor der NS-Zeit in vielfachen Formen gegeben: z.B. die im 16. und frühen 17. Jahrhundert von protestantischen Fürsten gegründeten *Gelehr-*

tenschulen zur Ausbildung qualifizierter Theologen, Beamter und Wissenschaftler, die *Ritterakademien* für den Hof-, Beamten- und Militäradel in den deutschen Kleinstaaten des 17. und 18. Jahrhunderts oder die preussischen *Kadettenanstalten* für den Offiziersnachwuchs im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Davon unterschieden sich die NS-Ausleseschulen wie sämtliche andere NS-Eliteeinrichtungen durch ihr spezifisches, auf sozialdarwinistischen Grundlagen basierendes Eliteverständnis.

Als *Inbegriff nationalsozialistischer Elitevorstellungen* galt die *SS (Schutzstaffel)*. Ihr Aufstieg und ihre Machtstellung als eine Art *Eliteorden* einerseits, als gefürchtetes *Polizei- und Terrorinstrument* andererseits verbanden sich vor allem mit der Person Heinrich Himmlers (1900-1945) und dessen Doppelfunktion als «Reichsführer-SS» und Chef der gesamten deutschen Polizei (vgl. Gamm 1984, S.379ff.; Zentner/Bedürftig 1985, S.528ff.; Thamer 1986, S. 365 ff.).⁵⁴ Die SS verkörperte am reinsten die *Idee nordisch-germanischen Herrenmenschentums* im Sinne der Nazis, sowohl in biologischer als auch charakterlicher Hinsicht. Wichtigste Voraussetzung für die Aufnahme war die über Generationen hinweg nachweisbare «rassische Reinheit des Blutes». Körperbau und -grösse wie Physiognomie jedes einzelnen Bewerbers wurden genauestens überprüft. Wie der Saatzüchter bei der Staudenauslese wollte Himmler «rein äusserlich die Menschen ab(..)sieben», die für den Aufbau der Schutzstaffel nicht «brauchbar» erschienen (Himmler 1935, zit. n. Gamm 1984, S. 392). Mit dem «*Rasse- und Siedlungshauptamt*» gab es innerhalb der SS sogar eine eigene Stelle, die für die «rassenmässige Ausrichtung», für Sippenpflege und Schulung der SS-Angehörigen, darüber hinaus für Umsiedlung und Landzuweisung, zuständig war. Ihr unterstand auch der Verein «Lebensborn e. V». Er förderte u.a. die Züchtung «hochwertigen Menschenmaterials» durch Bereitstellung von Heimen für dafür in Frage kommende ledige Mütter (vgl. Lilienthal 1993 a).

Dem nordisch-germanischen Äusseren sollten Charakter-, Willensstärke sowie «bedingungsloser Gehorsam» gegenüber den Befehlen des «Führers» entsprechen. Dies galt vor allem in Bezug auf die der SS gestellten Aufgaben der «Reinhaltung» der arischen Rasse wie der Bekämpfung und der Vernichtung des «jüdischen und bolschewistischen Untermenschen». Damit verbanden sich als Tilgenden des SS-Mannes «Ehre» und «Treue» (gemäss der Aufschrift auf seinem

Koppel: «Meine Ehre heisst Treue»), aber auch «Härte» und «Unbarmherzigkeit». Himmler sprach von der SS als einem «gnadenlosen Richtschwert» (zit. n. Gamm 1984, S. 392ff.). Diese Funktion übernahm die SS im Rahmen der von ihr gestellten SS-Totenkopfverbände zur Bewachung der deutschen Konzentrationslager (KZ)⁵⁵, ebenso als Mordkommandos und «Einsatzgruppen» in den okkupierten Gebieten während des Krieges (vgl. Klee u.a. 1988).

Für die Aufnahme in die SS musste man sich bewerben. Die Ausbildung des Nachwuchses erfolgte in sog. *SS-Junkerschulen* in Braunschweig und Bad Tölz (vgl. Grau 1940). Die «Führer» der KZ-Stammanschaften hatten, «ehe sie ‚Führungsaufgaben‘ im eigentlichen Sinne übernahmen, ... noch die Probe eines *Sonderkurses* (zu) bestehen, der auf Anweisung Heydrichs stets im Konzentrationslager Dachau⁵⁶ stattfand. Dort sind in späteren Jahren auch alle KZ-Kommandanten ausgebildet worden» (Kogon 1949, S.36).

Auf der *Wewelsburg* in der Nähe von Paderborn entstand eine Art «geistiges Zentrum», verbunden mit einer *Kultstätte der SS*, die der «Festigung und Sicherung deutscher arteigener Weltanschauung» dienen sollte (zit. n. Hüser 1982, S. 29; vgl. Brebeck/Hüser 1988). Die dafür notwendigen Bauarbeiten, besonders die Herbeischaffung der Steine aus einem Steinbruch der Umgebung, bürdete man Häftlingen auf, die in einem nahe der Burg eingerichteten KZ untergebracht wurden. Viele von ihnen sind dabei zu Tode geschunden worden (vgl. Hüser 1982, S. 69ff.). Als «Untermenschen» waren sie für den Fortbestand der Rasse wertlos, man wollte jedoch vor ihrer Vernichtung noch grösstmöglichen Nutzen aus ihnen ziehen. Ähnliche Muster lagen auch der «Brauchbarmachung» sog. Minderwertiger im Rahmen von Hilfsschule und Fürsorgeerziehung zugrunde (s. u.). In der Verknüpfung des Ausbaus der Wewelsburg zu einer SS-Kultstätte mit dem SS-Terror gegen die zu den Bauarbeiten gezwungenen KZ-Häftlinge wird der innere Zusammenhang von «Herrenmenschen»anspruch und «Untermenschen»vernichtung besonders greifbar.

Die SS galt als Elite-Orden sui generis, gab aber zugleich das Vorbild für jede *NS-Eliteerziehung* ab. Diese sollte nach Möglichkeit bereits im frühen Jugendalter einsetzen, woraus sich die Funktion der NS-Ausleseschulen ergab (vgl. Scholtz 1973). Zu ihnen gehörten die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (abgek. NPEA oder

Napola) und die Adolf-Hitler-Schulen (AHS). Aufgrund ihres Internatsbetriebes und ihrer strengen Abschirmung liessen sich hier körperliche Schulung, Charaktererziehung wie auch die Ausbildung eines Elitebewusstseins im Sinne der NS-Ideologie besser realisieren als in der staatlichen Halbtagschule.

Die ersten *Napolas* wurden bereits im April 1933 an Orten ehemaliger Kadettenanstalten in Plön (Schleswig-Holstein), Köslin (Pommern) und in Potsdam gegründet. Letztere hatten im Kaiserreich für die Rekrutierung des Offiziersnachwuchses eine wichtige Rolle gespielt und in der Weimarer Republik – nach Umwandlung in staatliche Bildungsanstalten (Stabilas) – Kriegswaisen und Kindern Schwerbeschädigter Kriegsteilnehmer eine höhere Schulbildung ermöglicht. 1935 gab es bereits 13, 1944 37 *Napolas*, darunter auch zwei für Mädchen. Die meisten der Kriegs-Neugründungen entstanden in den annektierten bzw. okkupierten Gebieten (vgl. ebd., S. 328 ff.). Bis zum Kriegsbeginn wurden sie als politisch akzentuierte Ausleseschulen mit Internatserziehung im Rahmen des allgemeinbildenden höheren Schulwesens benutzt. Während des Krieges entwickelten sie sich immer stärker zu Nachwuchsschulen für SS und Wehrmacht. Ihre *Verwaltung* war – wie bereits erläutert – von der allgemeinen Schulverwaltung getrennt. Sie unterstanden einem Inspekteur unter der Oberhoheit des REM (vgl. S.12).

Grundvoraussetzung für die *Aufnahme* in eine *Napola* war selbstverständlich die «rassische», charakterliche, körperliche und erst zuletzt die intellektuelle «Eignung», wobei der Hauptakzent auf «arischer Abstammung», «Erbgesundheit» und voller körperlicher Leistungsfähigkeit lag (vgl. Ueberhorst 1969, S. 77ff.). Zur «Rekrutierung» des Nachwuchses wurden die «jeweiligen Volksschulen im Umkreis entsprechend vorgemustert», die für eine Aufnahme in Frage kommenden Kinder zu einer Aufnahmeprüfung eingeladen, medizinisch und intellektuell getestet und auf ihre charakterliche Eignung hin überprüft. Eigenschaften wie Mut, Durchhaltevermögen, Tapferkeit, Fähigkeit zur Einordnung, aber auch zur Übernahme von Führungsaufgaben waren gefragt. Die Aufnahme erfolgte zunächst auf Probe, d.h. der aufgenommene «Jungmann» – so die offizielle Bezeichnung – musste seine Eignung ständig neu unter Beweis stellen. Trotz des strengen Auslesemassstabes hatten die Erziehungsberechtigten – im Unterschied zu den Adolf-Hitler-

Schulen (s. u.) – in der Regel «einen nach der Vermögenslage gestaffelten Erziehungsbeitrag» zu leisten, allerdings standen auch Freistellen zur Verfügung (ebd., S. 87).

Ziel der Ausbildung war eine «allseitige nationalsozialistische Erziehung für einen vorbildlichen Dienst an Volk und Staat» ohne Festlegung der Berufswahl (so das Aufnahme-Merkblatt für die NPEA Stuhm, zit. n. ebd.). Dazu fehlte allerdings ein klares *Erziehungskonzept*. Die inhaltliche Ausrichtung der Anstalten lässt sich am ehesten charakterisieren als eine Verbindung von paramilitärischer Formationserziehung, herkömmlichem Internatsbetrieb und Höherer Schule, wobei sowohl Einflüsse der Kadettenanstalten als auch der Landerziehungsheime und der Jugendbewegung unverkennbar sind. Der zweite Inspekteur der NPEA, August Heissmeyer, hat 1968 in einem Interview ausdrücklich auf seine eigene Prägung durch die Jugendbewegung hingewiesen (vgl. ebd., S.426ff.). Wichtige Elemente der Anstaltserziehung waren Wehr- und Geländesport, einschliesslich Kleinkaliberschiessen, ab 1938 in Köslin und Potsdam auch eine fliegerische Ausbildung. Daneben gab es ein breites sportliches Angebot, z.B. Fechten, Reiten, Rudern, Segeln, Ski- und Motorradfahren. Eine praktische Ausbildung in Form des Bergwerks- und Landpraktikums, nach Möglichkeit auch einer Ausbildung in einem Handwerk, ergänzte den normalen Unterricht der Schule. Der Berliner Erziehungshistoriker Harald Scholtz spricht von einem Mammutprogramm» «vielseitig sportlich-technischer Ausbildung», die «den Grund für ein Herrenbewusstsein der Schüler» legte, zugleich aber auch von «vielseitig-oberflächlichem Können», «politischer Informiertheit» (im Sinne des NS-Systems) sowie einem «jugendlich-militärischen Schliff. Vermutlich hat diese Art der Ausbildung «die Hoffnungen des Mittelstandes auf die Förderung einer Leistungselite ... angesprochen» (Scholtz 1973, S. 61 f.).

Wie erinnern ehemalige Napola-Schüler ihre Schulzeit? Der zwischen 1940 und 1945 in der Napola Potsdam aufgewachsene, heute als Pensionär in Kassel lebende *Gerd-Ekkehard Lorenz* spricht von einer «spannenden, einer erlebnisreichen Zeit», von faszinierenden und prägenden Jahren in Potsdam und leugnet nicht, dass er und seine Mitschüler sich damals als «Elite» gefühlt haben. Nach mehr als 50 Jahren wollten er und seine Klassenkameraden bei einem Treffen herausfinden, *was* damals *faszinierte*.⁵⁷ Ganz offensichtlich war dies weniger der Unterricht als vielmehr die gebün-

delte Formationserziehung. Dazu gehörten die im Kreise von 300 Jungen und ihren Erziehern vor und nach den Ferien wie an jedem Montag abgenommene Flaggenparade mit Liedern, Trommelwirbel und markigen Worten, ebenso Sommerlager und Grossgeländespiele über drei Tage mit Nachtgefechten, gewaltigen Märschen, siegreichen Keilereien und abendlichen Lagerfeuern, aber auch grosse Aufmärsche vor der Potsdamer Öffentlichkeit und nicht zuletzt festliche Abendfeiern mit Chor und Orchester. Selbst dem täglichen «Dienst», der ganz im Zeichen einer Erziehung zur Härte stand, konnten die Jugendlichen so etwas wie Faszination abgewinnen. Es steht zu vermuten, dass sie dabei die rassistischen Muster der Erziehung kritiklos verinnerlichten und für einige die Unterscheidung von «Herren-» und «Untermenschen» sogar zum Bestandteil ihrer Identität wurde.

Das Ende des Krieges erlebten die damals 14- und 15jährigen Schüler im April/Mai 1945 bei einem Klassen-»Einsatz« zur Verteidigung Berlins. Über ein Drittel von ihnen ist gefallen oder wurde verwundet, mehrere gelten als vermisst. Wahrscheinlich sind auch sie ums Leben gekommen. Insofern gehören sie nicht nur zu den von ihren Lehrern und Erziehern verführten, sondern zu den vom – verantwortlichen – Inspekteur der Napolas, August Heissmeyer, sinnlos «verheizten» Jugendlichen.

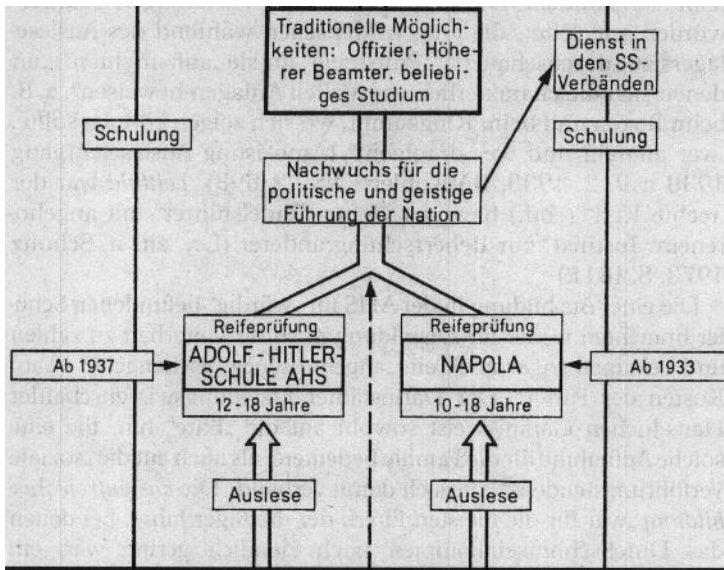
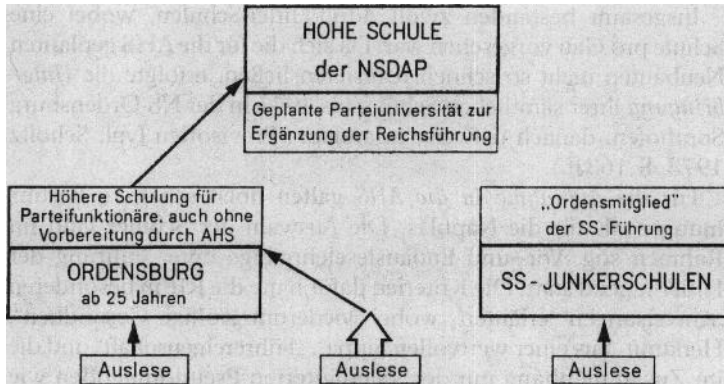
Als weiterer Typus von NS-Ausleseschulen entstanden – wie bereits erwähnt (vgl. S. 12) – auf Verfügung Hitlers vom 15.1.1937 und in der Regie von Robert Ley und Baldur von Schirach die *Adolf-Hitler-Schulen* (AHS). Sie waren als Aufbauschulen in Internatsform konzipiert, d.h., ihre Schüler kamen erst nach der 6. Klasse Volksschule im Alter von ungefähr zwölf Jahren dorthin. Sie sollten sich zuvor bereits «im Deutschen Jungvolk hervorragend bewährt haben». Neben dem Abitur, das nach sechs Jahren abgelegt wurde, sah das Schulkonzept zugleich die Vorbereitung auf Führungsaufgaben in der Partei und ihren Einrichtungen vor. Die AHS konnten damit «gleichzeitig als Vorschulen» für die zur Qualifizierung des Funktionärsnachwuchses eingerichteten «nationalsozialistischen Ordensburgen» dienen (Gründungsverfügung von 1937, zit. n. Gamm 1984, S.422f.). Die an sie geknüpften *Erwartungen* waren besonders hoch: Noch 1943 wurde von einem «vielseitig gebildeten, zur Härte erzogenen und im Volk verwurzelten Führerkorps der Zukunft» gesprochen, das hier heranwachse (zit. n. ebd., S. 427).

Insgesamt bestanden zwölf Adolf-Hitler-Schulen, wobei eine Schule pro Gau vorgesehen war. Da sich die für die AHS geplanten Neubauten nicht so schnell realisieren liessen, erfolgte die *Unterbringung* ihrer sämtlichen Schüler bis 1941 in der NS-Ordensburg Sonthofen, danach teilweise in anderen Provisorien (vgl. Scholtz 1973, S. 163ff.).

Für die *Aufnahme in die AHS* galten noch schärfere Bestimmungen als für die Napolas. Die Auswahl der Schüler fand im Rahmen sog. Vor- und Endausleselehrgänge unter Führung der Hitler-Jugend statt. Die Kriterien dafür hatte die RJF in besonderen «Anweisungen» erläutert, wobei wiederum «völlige Gesundheit», Herkunft «aus einer wertvollen Sippe», «Führereigenschaft» und die im Zusammenhang mit der SS erläuterten Pseudotugenden wie Charakterstärke, Ehrempfinden, Härte, Anständigkeit etc. im Mittelpunkt standen. Die für die Auswahl zuständigen «Führer» wurden angeleitet, die jungen Menschen während des Auslese-lagers zu «durchschauen», «Prüfsteine» für sie «aufzurichten», «an denen sich die charakterlich wertvollen Anlagen beweisen», z.B. beim Boxen und beim Ringkampf, wo sich zeigen können sollte, «wer angreift und wer draufgeht» (Anweisung Ausleselehrgang 1938 v. 9.2.1938, BA Koblenz NS 22/898). *Leitbild* war der «rechte Kerl» (ebd.) bzw. der kleine «Rädelsführer» mit angeborenem «Instinkt» zur Beherrschung anderer (Ley, zit. n. Scholtz 1973, S.181f.).

Die einer Ausbildung in der AHS für «würdig» befundenen Schüler brauchten weder für Ausbildung noch für Unterhalt zu zahlen und bekamen sogar noch ein «angemessenes Taschengeld» – «auf Kosten der Partei». Der Darmstädter Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm weist sowohl auf die «Ehre» hin, die eine solche Aufnahme für die Familie bedeutete, als auch auf die «soziale Verführungstendenz», die sich damit verband: Die *kostenfreie Ausbildung* «war für die meisten Eltern der dreissiger Jahre, bei denen das Durchschnittseinkommen noch ziemlich gering war, ein starker Antrieb, der ‚Auslese‘ ihrer Kinder zuzustimmen. Es gehörte eine andersartige Überzeugung des Elternhauses dazu, sich dieser Möglichkeit zu verschliessen» (Gamm 1984, S.422).

Neben Napola und AHS als Ausleseschulen mit allgemeiner Hochschulreife dienten die bereits erwähnten *NS-Ordensburgen* der berufsqualifizierenden Auslese und Schulung der Staats- und



Allgemeinbildendes Schulwesen
 Hitler-Jugend: Das völkische Menschenreservoir

Abb. 6: Modell-Skizze der NS-Eliterekrutierung
 (Quelle: Gamm 1984, S. 384).

Parteieliten. Die Dauer ihrer Schulungslehrgänge war auf dreieinhalb Jahre veranschlagt, doch hat nur ein einziger 2jähriger Lehrgang überhaupt stattgefunden. Geplant, aber nicht mehr verwirklicht wurde eine *Hohe Schule der NSDAP*.

Damit zeichnet sich ein ganzes *System nazistischer Eliteerziehung* ab: von den Napolas und AHS als «Vorstufen», über die Ordensburgen und SS-Junkerschulen als «wahren Hochschulen» bis zu einem sich daran «anschliessenden staatspolitischen Praktikum» und der alles krönenden Parteihochschule (vgl. Abb. 6). Wie in den «hellenischen Stadtstaaten... mit ihrer breiten ökonomischen Helotenbasis» sollten 5 bis 10% der Bevölkerung als «beste Auslese ... herrschen, der Rest... arbeiten und ... gehorchen», und sollte auf dieser Basis Deutschland «innerhalb von spätestens zehn Jahren... Europa das Gesetz Adolf Hitlers ... diktieren ... und die wahre Völkergemeinschaft mit Deutschland als führender Ordnungsmacht an der Spitze auf(.. .bauen)» (Leitsätze... 1937, zit. n. Freyberg u.a. 1995, S. 50). Rassistische und imperialistische Perspektive verbanden sich unauflöslich!

c) Hilfsschule und Jugendfürsorge als Einrichtungen der «Minderwertigen»-Aussonderung und «-Brauchbarmachung»

Elite-Auslese und -Erziehung fanden ihr Gegenstück in «Minderwertigen»-Aussonderung, -Ausmerze und «-Brauchbarmachung». Dabei ging es um Menschen mit Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten sowie um Angehörige sozialer Randgruppen. Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (GzVeN) bedrohte sie bereits seit Juli 1933 mit Zwangssterilisation, die Euthanasie seit 1939 mit Vernichtung. Dabei sollten die «Noch-Brauchbaren» von den «Unbrauchbaren» geschieden und dem angeblichen Nutzen der Volksgemeinschaft verfügbar gemacht werden. In diesen Prozess von Aussonderung, Ausmerze und «Brauchbarmachung» waren im Bereich des Erziehungswesens u.a. die damalige *Hilfsschule* (= heutige Sonderschule) und die *Jugendfürsorge* (als Teil heutiger Sozialpädagogik) einbezogen. Die *Hilfsschule* besuchten Schüler und Schülerinnen, die infolge körperlicher wie geistiger Behinderungen oder von Verhaltensauffälligkeiten aus der Volksschule dorthin überwiesen worden waren. Die *Jugendfürsorge* sah sich mit Erziehungsproblemen konfrontiert, die

sich vornehmlich aus häuslichen und familiären Notlagen ergaben. Vielfach handelte es sich um dieselben Kinder und Jugendlichen, die auch in die Hilfsschule gingen.

Sowohl in der damaligen Sonder- als auch der Sozialpädagogik hatten sich rassenhygienische und sozial-utilitaristische Denkmuster bereits lange vor 1933 breiter Zustimmung erfreut (vgl. Bd. I, S.47ff.). Sie gewannen jedoch erst mit der Weltwirtschaftskrise und dem Machtantritt der Nazis beherrschenden Einfluss. Verbandsvertreter der *Hilfsschule* befürchteten zunächst infolge solcher Tendenzen, zumal in Verbindung mit der angespannten Situation öffentlicher Haushalte, erhebliche Einschränkungen, möglicherweise sogar die völlige Abschaffung des von ihnen vertretenen Schultyps. Tatsächlich erfolgten vor allem in Preussen in den Jahren 1933 und 1934, teilweise sogar noch 1935, Schliessungen und Zusammenlegungen von Schulen, vielfach auch eine Reduzierung von Klassen (vgl. Höck 1979, S. 61 ff.). Um solchen Abbautendenzen entgegenzuwirken, betonte man von Verbandsseite ganz im Sinne der NS-Ideologie den *Nutzen der Hilfsschule*, nämlich die Volksschule von allen leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen *zu entlasten*. Die meisten von ihnen sollten für untergeordnete Funktionen des Beschäftigungssystems wie auch für eine militärische Verwendung *«brauchbar»* gemacht, der Rest sog. *«Nicht-Brauchbarer»* im Sinne des GzVeN auf potentiell erbkrankte Kinder und Jugendliche hin *«gesiebt»* und diese den Gesundheitsämtern zur Zwangssterilisation gemeldet werden.⁵⁸

Damit gewann die Hilfsschule einen gewaltigen *Funktionszuwachs* und erhielten vor allem die *Lehrergutachten* eine enorme Bedeutung: nämlich zu definieren, wer als *«bildungsfähig»* und *«-unfähig»*, wer als *«brauchbar»* und *«unbrauchbar»*, wer als *«erbgesund»*, *«erbminderwertig»* oder *«erbkrank»* zu gelten hatte. Eine Auswertung von Akten Hamburger Hilfsschulen belegt, dass der Grossteil der Lehrerschaft die ihr übertragene Aufgabe in *«korrekt-bürokratischer Umsetzung nationalsozialistischer Ideologie und Politik in den Alltag der Schule»* hinein erledigt hat.

«All jene Schüler, die aufgrund eines sozial erwünschten Verhaltens und eines Mindestmasses an schulischem Erfolg dem propagierten Leitbild der Hilfsschule als einer Leistungsschule entsprachen, konnten mit positiven Urteilen seitens der Schule rechnen. lügenden wie Fleiss, Gehorsam, Ordnung und Sauberkeit, die Zugehörigkeit zur HJ und die Aussicht auf erfolgreiche soziale und berufliche Eingliederung waren entscheidende Kriterien

für die Zuerkennung des Status eines nützlichen und brauchbaren Volksgenossen. Von der Ausgrenzung betroffen waren hingegen all jene, die aufgrund persönlicher Eigenschaften oder ideologischer Zuschreibungen vom Prototyp des nützlichen Hilfsschülers abwichen: ‚nichtarische‘, charakterlich ‚minderwertige‘ und geistig ‚zu tief stehende‘ Kinder und Jugendliche» (Ellger-Rüttgardt 1991, S.137; vgl. dies. 1986).

Während ein positives Urteil den Jugendlichen «Brauchbarkeit» attestierte und damit ihre Eingliederung in die Gesellschaft ermöglichte, bedeutete ein negatives Gutachten, dass die Betroffenen damit als wert- und nutzlos, vielfach obendrein als «fortpflanzungsunwürdig» galten. Zwar wurde die zwangsweise Unfruchtbarmachung von Schülern und Schülerinnen nur in relativ wenigen Fällen ausdrücklich empfohlen, doch konnte bereits die Zuschreibung spezifischer Attribute wie «schwachsinnig», «erbkrank», «unterwertig» oder «gemeinschaftsschädigend» ausreichen, um ein entsprechendes Verfahren in Gang zu setzen bzw. um die Entscheidung des Erbgesundheitsgerichtes zu beeinflussen. Dies müsste der Mehrzahl der gutachtenden Lehrer und Lehrerinnen durchaus bewusst gewesen sein.⁵⁹

Wie hoch die Zahl von Sterilisations-Opfern war, die direkt oder indirekt auf Anzeigen von Hilfsschullehrern und -lehrerinnen zurückgehen, lässt sich heute kaum rekonstruieren. Wichtiger als die Zahl scheint die Tatsache als solche, dass sich Pädagogen und Pädagoginnen überhaupt – und zwar freiwillig – zur Unterstützung solcher staatlichen Massnahmen zur Verfügung gestellt und damit einschneidende und lebensbedeutsame Verletzungen und Entwürdigungen der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen mit ermöglicht und getragen haben (vgl. dies. 1987, S. 97 ff.).

Dies gilt entsprechend für die *Zuschreibung von «Bildungsunfähigkeit»*, die aufgrund § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes vom Juli 1938 Ausschluss von jedem Schulbesuch zur Folge hatte (RGBl. 1938 I, S. 800). Soweit die davon betroffenen Schüler und Schülerinnen als «schwer schwachsinnig» stigmatisiert waren, wurden sie zunächst einer *geschlossenen Anstalt* überwiesen, ab 1939 vielfach im Rahmen der *Euthanasie*⁶⁰ ermordet. Für andere, mit dem Etikett «asozial» oder «gemeinschaftsschädlich» versehene Jugendliche war der Weg über die Fürsorge in ein *Jugend- und Erwachsenenkonzentrationslager* vorgezeichnet, vielfach ebenfalls mit tödlichem Ausgang (vgl. Joost 1986, S. 217).⁶¹

Nicht alle Lehrer und Lehrerinnen an Hilfsschulen haben sich funktionalisieren lassen. Es gab auch Pädagog(in*en), die «in Briefen an die Medizinal-Abteilung des Reichsinnenministeriums gegen das Sterilisierungsgesetz» *protestiert* (Krampf 1936, S.16) oder es zu *unterlaufen* versucht haben; beispielsweise durch vorherige Weitergabe der bei Sterilisations-Entscheidungen eingesetzten Intelligenztest-Fragen an betroffene Hilfsschulkinder (vgl. Fricke-Finkelnburg 1989, S.138). Als besonders mutig ist die an einer Bergedorfer Hilfsschule tätig gewesene Sonderpädagogin *Frieda Stoppenbrink-Buchholz* bekannt geworden (vgl. Ellger-Rüttgardt 1987). Ihre Gutachten haben sich «während all der Jahre der NS-Herrschaft in beispielhafter Weise» von denen der Mehrzahl ihrer Kollegen und Kolleginnen unterschieden. Stigmatisierende Begriffe wie ‚erbkrank‘, ‚minderwertig‘, ‚gemeinschaftsschädlich‘ kommen in ihnen nicht vor. Stattdessen waren sie getragen von einem «Grundton des Verständnisses und der Sympathie» sowie dem «Bemühen, den einzelnen Schüler in seiner individuellen Eigenart zu akzeptieren und ihm Gerechtigkeit widerfahren zu lassen» (dies. 1991, S. 141 f.; vgl. dies. 1987, S. 72 ff.). Im Juli 1940 riskierte diese Lehrerin sogar den offenen Konflikt mit dem Leiter des Hamburger Erbgesundheitsgerichtes, um eine ehemalige Schülerin vor der Sterilisation zu bewahren (vgl. ebd., S. 85 ff.). Schliesslich unterscheidet sich auch ihre 1939 veröffentlichte Dissertation «Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind» deutlich von den skizzierten Grundtendenzen damaliger Sonderpädagogik.⁶²

Das für die Hilfsschule Gesagte gilt in entsprechender Weise für die *Jugendfürsorge*. Auch hier setzte sich spätestens seit 1933 eine Sichtweise von hilfsbedürftigen Menschen als Ballastexistenzen bzw. von abweichendem Verhalten als erbbiologisch determinierter Minderwertigkeit durch. Sozialpädagogik wurde als «Minderwertigenfürsorge» verstanden, die «Ausmerze» erbbiologischer Faktoren als zentrale Aufgabe gesehen, so dass die Umsetzung des GzVeN weithin aktive Unterstützung fand (vgl. Bd. I, S. 155ff.). Noch stärker als in der Hilfsschule galt als oberste Aufgabe der Jugendfürsorge die ‚Aussiebung« des «Bodensatzes innerhalb der jugendlichen Bevölkerung» (zit. n. Peukert 1982, S. 273, 275) und die Scheidung der «erbgesunden Erfolgsfälle von den erbgeschädigten Nichterfolgsfällen» (zit. n. Kuhlmann 1989, S.129). Dazu entwickelten die Nazis ein ausgeklügeltes System: Zunächst einmal

bauten sie für gefährdete, aber vermeintlich betreuungswürdige, weil «besserungsfähige» Kinder und Jugendliche ein Netz von *Erziehungsberatungsstellen* auf, die der *Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt* (NSV) unterstanden und z.B. gezielt Pflegeeltern, Adoptionen sowie Lehr- und Dienststellen vermittelten (vgl. ebd., S.176). Soweit die Unterbringung in einer geschlossenen Anstalt notwendig erschien, wurden die Betroffenen in ein *Aufnahme-* bzw. *Beobachtungsheim* oder in eine entsprechende Abteilung eingewiesen. Teilweise hatte es solche Einrichtungen schon vor 1933 gegeben, «um aufgrund einer sorgfältigen Beurteilung einen festen Erziehungsplan (...) aufstellen zu können». Jetzt sollten sie ausschliesslich «der erbbiologischen Erforschung des Zöglings» dienen (zit. n. ebd., S.128). Je nach Ergebnis der Untersuchung erfolgte dann in der Regel entweder die Überweisung in eine wiederum von der NSV getragene *Jugendheimstätte* (für die positiv Ausgelesenen) oder in eine zumeist *kirchliche Erziehungsanstalt* (für Kinder und Jugendliche mit negativer Prognose).⁶³

Die *Jugendheimstätten* der NSV galten als Mustereinrichtungen der Nazis und verkörperten nach aussen hin das Bild «einer modernen», d.h. professionellen, effektiven und wissenschaftlich begründeten Jugendhilfe» (ebd., S.172). Teilweise verwirklichten sie neueste sozialpsychologische Erkenntnisse, etwa, dass «die Aufenthaltsdauer ... ein Jahr nicht überschreiten», keine Gruppe «mehr als fünfzehn Kinder umfassen» und «ausreichend Platz für eine familienähnliche Anordnung von Tages-, Schlaf-, Gruppen-, Lese- und Arbeitsräumen (sowie) für einen Garten und Spielhof» bestehen sollte. Trotz propagierter Familienatmosphäre war allerdings der Tagesablauf auch hier paramilitärisch organisiert (ebd., S. 183). Ebenso verzichtete man keineswegs auf die Anwendung von Grundprinzipien nazistischer Auslese. Sanktioniert wurde alles, was nicht in die faschistische Volksgemeinschaft integrierbar erschien wie ‚Asozialität‘, «Schwererziehbarkeit», ‚Minderbegabung‘, ebenso abweichendes religiöses oder politisches Verhalten selbst von Familienangehörigen. So wurde beispielsweise ein 11jähriger Junge nur deshalb aus einem Heim entlassen, weil seine Eltern sich «laut Aktenauskunft im Konzentrationslager (befanden) und (sein) Bruder wegen Kriegsdienstverweigerung erschossen» worden war (ebd., S.186).

Die einer *kirchlichen Erziehungsanstalt* zugewiesenen Jugendlichen mit tendenziell negativer Beurteilung fanden hier wesentlich

ungünstigere Bedingungen vor, angefangen bei den Baulichkeiten in Form alter Klosteranlagen bis hin zu den Gruppengrößen und dem in der Regel veralteten und unzureichenden Ausbildungsstand der Erzieher und Erzieherinnen. Das Klima der Heime bestand in einer Mischung katholischer bzw. evangelischer Glaubensgrundsätze mit nazistischer Ideologie. Der Tagesablauf entsprach eher dem einer Kaserne oder eines Klosters als einem Erziehungsheim (vgl. ebd., S. 107ff.). So z.B. im St. Josefshaus in Wettringen, wo der Tag um 6.30 Uhr mit Wecken und um 8 Uhr mit «Arbeitsappell» und «Meldung der Arbeitsfähigen» begann und nach anstrengender Arbeit um 21.00 Uhr mit der Nachtruhe endete. «An der Arbeitsdisziplin wurde der Charakter der Zöglinge gemessen. Arbeitsfleiss war nicht nur das erklärte oberste Erziehungsziel, sondern wurde auch als ‚Heilmittel‘ empfohlen» (ebd., S.110f.). Eine pädagogische Bearbeitung von Problemen der Jugendlichen fand nur auf der Ebene von Belohnungen und Strafen statt, wobei ab 1934 auch die – in preussischen Heimen 1929 aufgehobene – körperliche Züchtigung wieder erlaubt wurde (vgl. Bd. I, S. 70). Erziehung war nichts anderes als «Konditionierung» (Kuhlmann 1989, S.114).

Ab 1940/41 konnten die als «unerziehbar» geltenden Jugendlichen laut Rundschreiben der Behörden in ein von Polizei und SS kontrolliertes *Jugendkonzentrationslager* abgeschoben werden, die männlichen nach *Moringen* (bei Northeim/Nds.), die weiblichen nach *Uckermark* ganz in der Nachbarschaft des Frauenkonzentrationslagers Ravensbrück (bei Fürstenberg, Mecklenburg) (vgl. Peukert 1981, S.422ff.; Kuhlmann 1989, S.202ff.; Guse 1992). Als Voraussetzung für die Überweisung galt, dass die Fürsorgeerziehung nach mindestens einjährigem Anstaltsaufenthalt wegen «Unerziehbarkeit» aufgegeben worden war. Auch in den Lagern wurde noch einmal ausgelesen, indem man die Jugendlichen verschiedenen Blöcken mit unterschiedlichen Lebensperspektiven zuwies, in *Moringen* beispielsweise einem U- (= Untauglichen-), S- (= Störer-), D- (= Dauerversager-) und E- (= Erziehungsfähigen-) Block. Nur im E-Block bestand die Aussicht, irgendwann einmal zum RAD oder zur Wehrmacht entlassen zu werden. Für die weibliche Jugend in *Uckermark* gab es nur den Beobachtungsblock, den Block der «Erziehbaren» und den für die «pädagogisch hoffnungslosen Fälle», wo sich die meisten befanden. Grund für die Einwei-

sung in den letzten Block konnte schon ein Liebesverhältnis mit einem «Fremdarbeiter» und die daraufhin erfolgte Verurteilung wegen «Rassenschande» sein (vgl. Kuhlmann 1989, S. 206).

Wie im KZ für Erwachsene bestand der Lageralltag aus in der Regel 11stündiger harter Arbeit, u.U. auch am Sonntag, aus militärischem Drill und Terror mit bis zu 50 bis 60 Strafmeldungen täglich, wobei die Strafen z.B. im Kostentzug, in Stockschlägen, verschärftem Arrest bis hin zum «Straffstehen in einem geschlossenen Raum» reichten. «Erziehung» war hier zur Quälerei und Schinderei geworden, der Tod einer Reihe von Jugendlichen Folge der Arbeitsüberlastung und Unterernährung.

Indizien sprechen dafür, dass Fürsorgezöglinge nicht nur in Jugendkonzentrationslager überwiesen, sondern auch in das *Euthanasie-Programm* einbezogen wurden. Bekannt geworden ist z.B. das Protokoll über eine Arbeitsbesprechung hessischer Leiter von Anstalten und Heimen der Fürsorgeerziehung vom November 1943, in dem vom zuständigen Referenten ausdrücklich betont wurde, dass «reine Fälle der Bewahrung ... den Krieg nicht überstehen ... (und) ausgemerzt werden» sollten, weil sie «nur eine Belastung» darstellten (zit. n. ebd., S. 240). Konkrete Fallbeispiele sind bisher noch nicht rekonstruiert.

Frägt man nach *Verantwortlichkeiten*, sind zunächst «viele bekannte Fach Vertreter» der Sozialpädagogik, aber auch «grosse Teile der Fachöffentlichkeit», einschliesslich kirchlicher Wohlfahrtsverbände und Jugendbehörden zu nennen, die eine Spaltung der Jugendhilfe nach «erbbiologischen» Gesichtspunkten akzeptiert haben (ebd., S. 251). Entsprechendes gilt für die «einzelnen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen vor Ort». Mögen sie «ihre Funktion für die bevölkerungs- und kriegspolitischen Ziele der NSV subjektiv anders wahrgenommen oder verdrängt haben, objektiv waren sie mit in dieses Programm verstrickt» – so die Münsteraner Forscherin Carola Kuhlmann in ihrer Untersuchung über NS-Fürsorgeerziehung in Westfalen (ebd., S. 252). Schliesslich ist auch die Lehrerschaft an Normalschulen nicht von Verantwortung freizusprechen, soweit sie sich an der Verbreitung rassistischen Gedankengutes während und ausserhalb des Unterrichts beteiligt hat (s. o.).

Eliteerziehung und «Minderwertigen-Brauchbarmachung» während der NS-Zeit scheinen zunächst auf unterschiedlichen Ebenen zu liegen, weil sie für die Betroffenen mit grundverschiedenen Kon-

sequenzen verbunden waren. In Wirklichkeit haben sie sich wechselseitig bedingt und müssen auf ein und dasselbe (rassistische und sozial-utilitaristische) Grundprinzip zurückgeführt werden. Beide Male stand im Mittelpunkt nicht der Eigenwert jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen und sein Anspruch auf mitmenschliche Hilfe und Unterstützung, unabhängig von jeder Nützlichkeitsbewertung, sondern sein angeblich «rassischer» Wert und seine «Brauchbarkeit» für eine imaginierte Volksgemeinschaft. Diese war wiederum nicht Selbstzweck, sondern diente zugleich der Vorbereitung des von Hitler geplanten Eroberungskrieges. Auch dazu leistete das nationalsozialistische Erziehungswesen nicht unwesentliche Beiträge.

4. Erziehung zum Krieg

a) Zur Bedeutung wehrgeistiger Erziehung und Wehrtüchtigung für die Kriegsvorbereitung

Der Gedanke eines Eroberungskrieges im Osten ergab sich für Hitler zwangsläufig aus seiner rassistischen Sicht von Menschen und Völkern. Danach sollte dem deutschen Herrenvolk aufgrund seiner «rassischen Überlegenheit» «Lebensraum» der als minderwertig geltenden Völker zustehen, eine Zielvorstellung, die Hitler bekanntlich schon in seiner ersten Ansprache vor den Generälen am 3. Februar 1933 entwickelte:

«Wie soll politische Macht, wenn sie gewonnen ist, gebraucht werden? Jetzt noch nicht zu sagen. Vielleicht Erkämpfung neuer Exportmöglichkeiten, vielleicht – und wohl besser – Eroberung neuen Lebensraumes im Osten und dessen rücksichtslose Germanisierung» (zit. n. Hofer 1982, S. 180f.).

Eroberung und Germanisierung neuen Lebensraumes waren jedoch nicht ohne Krieg zu erreichen und setzten deshalb eine entsprechende Einstellung der Jugend und des ganzen Volkes voraus. Hitler betonte deshalb in derselben Ansprache, dass die politische, militärische und wirtschaftliche Vorbereitung des Krieges «zwecklos» bliebe, «wenn (das) Volk nicht auf Wehrwillen eingestellt» sei (ebd.).⁶⁴ Folgerichtig forderte der NS-Staat verstärkte *wehrgeistige Erziehung* und *Wehrtüchtigung* der Jugend und damit ihre Zurichtung für den Krieg.

«Wehrgeistige Erziehung» und «Wehrrertüchtigung» der Nazis standen in einer langen Tradition sog. *Kriegspädagogik*, wie sie bis 1918 offiziell hiess (vgl. AG «Lehrer und Krieg» 1987, S.8; Keim 1987, S.557ff.). Selbst in der Weimarer Zeit wirkten die militaristischen Muster in der Pädagogik weiter, wie Geschichtsbücher und Aufsatzthemen zeigen (vgl. Langer 1990, S.12). Eine wichtige Rolle spielten dabei unverarbeitete traumatische Erfahrungen des verlorenen Ersten Weltkrieges, vor allem die Ressentiments gegen den als Akt der Vergeltung empfundenen Versailler Friedensvertrag. Sie bestimmten das Denken auch der damals jungen Generation. Die bereits erwähnte Eva Sternheim-Peters z.B. berichtet, dass sie als Kind – lange vor 1933 – von ihren älteren Brüdern von der «Kriegsschuldflüge» gehört und seitdem «Deutschland» mit Vorstellungen von «geschändet, beschmutzt, geknechtet (oder) wehrloses Opfer von niedrigstem Hass und gemeinster Rache» verbunden habe (Sternheim-Peters 1987, S.25). Gefühle und Einstellungen dieser Art liessen sich vor 1933 von rechten Parteien, Verbänden sowie Bünden der deutschen Jugendbewegung, nach 1933 durch das NS-Regime mobilisieren und instrumentalisieren.

So deutlich sie bereits vor 1933 ausgeprägt waren, ihre rassistische Zuspitzung zur Staatsdoktrin erhielten sie erst mit der NS-Ideologie: dem sozialdarwinistischen Grundsatz vom Kampf als lebensbestimmendem Prinzip der Völker, der Vorstellung verschiedenwertiger Rassen mit unterschiedlichem Lebensrecht und schliesslich der Unterscheidung zwischen einem nordisch-germanisch-arischen Herrenvolk und slawischen Sklaven- und Helotenvölkern, die keiner dauerhaften und kulturell hochwertigen Staatenbildung fähig seien. Sie machten den *imperialistischen* zu einem *rassistischen Krieg*. Viele junge deutsche Frontsoldaten empfanden sich dementsprechend «beim Einmarsch in die Sowjetunion» angesichts von Armut und Rückständigkeit «als Sendboten der Kultur» und in ihrer «Motivation als deutsche Soldaten bestätigt» (zit. n. Gotschlich 1990, S.124).

«Wehrgeistige Erziehung» und «Wehrrertüchtigung» betrieben letztlich *alle* Erziehungseinrichtungen, die traditionellen wie Schule, Erwachsenenbildung und Hochschule und die von den Nazis neu eingerichteten Formationen wie HJ, Landjahr und RAD. Unterschiede betrafen lediglich die Formen, kaum dagegen die Ziel-

Vorstellung, die hier wie dort «Krieg» hiess. Das Erziehungswesen in seiner Gesamtheit trug damit – parallel zur forcierten Aufrüstung – zur «militaristischen Mobilisierung» der Gesellschaft bei. Das bedeutete, es war an der Durchsetzung «des soldatischen Geistes als gesellschaftlicher Primärtugend» und der Überführung der «Volksgemeinschaft in die Wehrgemeinschaft» an zentraler Stelle beteiligt. Dabei spielten vor allem die «Propagierung des Rechts auf Wehrhaftigkeit, des Rechts zur Rache, des Rechts auf Lebensraum und der Pflicht, für Volk und Führer das Leben zu opfern», eine Rolle (Heer/Naumann 1995, S. 29).

b) Schule und Kriegsvorbereitung

Die Einbeziehung der Schulen in die Kriegsvorbereitung begann schon bald nach Hitlers Machtantritt: mit der offiziellen Empfehlung einer Rüstungskarte Europas, auf der die angebliche Bedrohung Deutschlands durch seine Nachbarn dargestellt war, mit grossen Werbeaktivitäten des Reichsluftschutzbundes in allen Schulen, mit verstärkten Schülerangeboten zur Beschäftigung mit Luftfahrt und Lufttechnik, nicht zuletzt mit Massnahmen für eine umfassende Wehrrüchtigung innerhalb und ausserhalb des Sportunterrichts (vgl. Wissmann 1993, S. 207f.).

Beiträge der Schule zur Kriegs Vorbereitung umfassten sowohl sog. wehrgeistige Erziehung und Wehrrüchtigung als auch Luftschutzschulung und Luftschutzübungen und nicht zuletzt Sammelaktionen und Sammeldienste. *Wehrgeistige Erziehung* «als Prinzip wie als Ziel» intendierte «neben der dezidiert ideologischen Ausrichtung der Jugend» die Weckung und Festigung einer «grundsätzlich bejahende(n) Einstellung zu allem Soldatischen, Heldenhaften, Kämpferischen und Kriegerischen» (Michael 1994, S.119). Dabei ging es weniger um sog. Wehrwissen als um Vermittlung angeblich sittlicher Werte. Wehrgeistige Erziehung durfte deshalb ähnlich wie rassistische nicht nur Aufgabe eines *einzelnen* Faches oder *bestimmter* Stunden sein, sondern musste gleichsam *prinzipiell alle* Fächer und Stunden durchdringen. «Der Stoff, das Bildungsgut» war «so zu wählen und auszuwerten, dass der Schüler, ohne es *bewusst* zu merken, immer wieder auf die Idee des Soldatentums, auf die Rolle der Wehr-

stärke seines Volkes, auf die Freude, einmal selbst dienen zu dürfen, gestossen» wurde (zit. n. Freyberg u.a. 1995, S. 35, Hervorh. W.K.).

Selbstverständlich kamen Fächer wie Geschichte, Deutsch und Erdkunde dafür besonders in Frage. Im Fach *Geschichte* wurde deshalb bereits am 5. Mai 1933 für die oberen Klassen der Hamburger Volksschulen eine Unterbrechung des normalen Unterrichtsdurchganges angeordnet, um anderthalb Wochen «Entstehung des Weltkrieges», viereinhalb Wochen «Verlauf des Weltkrieges», sechseinhalb Wochen «Deutscher Zusammenbruch in der Nachkriegszeit» und zehneinhalb Wochen «Deutscher Freiheitskampf bis zur Gegenwart» zu behandeln. Die beiden letzten Komplexe erfuhren nur zwei Monate später folgende Konkretisierung:

«I. Deutschland in Ketten: Kriegszusammenbruch, Friedensdiktat, Volk ohne Ehr', Volk ohne Raum, Volk ohne Wehr, Ausplünderung des Reiches, Notbau des Reiches, Tributknechtschaft.

II. Deutschland erwacht: Lichtblicke in trüber Zeit, Nationalsozialismus, Zum Aufbruch der Nation» (zit. n. Lehberger 1986, S. 19).

Offensichtlich diente die neueste Geschichte hier dazu, neben der Verherrlichung der Wehrmacht Emotionen gegenüber den Alliierten des Ersten Weltkrieges zu schüren und daraus politische Ziele abzuleiten, die geradewegs auf einen Krieg hinausliefen. Im Vordergrund stand – ganz im Sinne der zitierten Aufgabenbeschreibung – nicht die rationale Analyse historischer Prozesse, sondern die Erzeugung von Stimmungen, um «das Gefühl der Schüler (zu) packen», selbst wenn sie nicht alles verstanden, was sie hörten (zit. n. Gies 1989, S. 43). Hauptsache war, «die Jugend (zu) begeistern,... den Wehrwillen (zu) wecken und (zu) stärken» – so die späteren Richtlinien für den Geschichtsunterricht der Volksschule vom Dezember 1939 (zit. n. Fricke-Finkelburg 1989, S. 39).

Für das Fach *Erdkunde* wurde ein Themenschwerpunkt «Wehrgeographie» eingeführt. Er zielte auf die Entwicklung von Fähigkeiten wie Kartenlesen, Orientierung und Geländebeschreibung, ebenso auf das Einüben wehrpolitischen Denkens, beispielsweise die Nutzung natürlicher Gegebenheiten des Raumes und vorhandener Rohstoffpotentiale im Kriegsfall (vgl. Heske 1988, S.167f.). Bereits in den ab 1934 erschienenen Erdkunde-Ergänzungsheften bildete Wehrgeographie einen Schwerpunkt; die

späteren Richtlinien verlangten eine durchgängige wehrgeographische Betrachtungsweise in nahezu sämtlichen Klassen (vgl. ebd. S. 196 f.; 188 ff.).

Selbst der *Mathematikunterricht* sollte «geometrische (...) und physikalische (...) Aufgaben aus Geländekunde und Geländesport», «aus den Gebieten der Bildmessung ..., der Flugzeugortung, ... des Luftschutzes» oder «der Wehr- und Sportmathematik» behandeln (Dörner 1935, Inhaltsübersicht; vgl. Nyssen 1979, S. 93-114). Und schon lange vor 1939 mussten Schüler und Schülerinnen Aufgaben wie die folgende rechnen:

«Ein Flugzeug fliegt mit 240 Kilometer Stundendurchschnitt nach einem 210 Kilometer entfernten Ort, um Bomben abzuwerfen. Wann wird es zurückkehren, wenn das Abwerfen der Bomben 7,5 Minuten in Anspruch nimmt?» (zit. n. Mann 1986, S.110; vgl. Freyberg u.a. 1995, S. 36).

Zwar ist in autobiographischen Berichten damaliger Schülerinnen) von derartigen eingekleideten Aufgaben relativ selten die Rede, doch lässt sich daraus nicht unbedingt schlussfolgern, dass sie von der «Mehrzahl der Lehrer im normalen Unterricht» nicht eingesetzt worden sind (Schörken 1985, S. 54). Wahrscheinlicher ist, dass Wehrmacht, Luftwaffe und Krieg für sie damals so selbstverständliche Themen waren, dass derartige Aufgaben nicht im Gedächtnis haften blieben.

Nachweislich grosse Bedeutung hatten militärische und paramilitärische Inhalte in obligatorischen wie freiwilligen schulischen *Arbeitsgemeinschaften*, z.B. für Flugmodellbau, Flugphysik und Flugtechnik. Hierbei verband sich «wehrgeistige Erziehung» bereits mit Nachwuchswerbung für die neu aufzubauende Luftwaffe. Ihr dienten ebenso Besichtigungen von Flugzeugen und Fliegerhorsten, Angebote zu Rundflügen, regelmässige Einladungen von Angehörigen der Luftwaffe in die Schulen, Vorträge, Filme, Zusendungen von Zeitschriften, Broschüren, Büchern etc. (vgl. Wissmann 1993, S. 214ff.; Michael 1994, S. 122ff.).

«Wehrgeistige Erziehung» durchdrang – ihren Intentionen gemäss – den *gesamten Schulalltag*. Schon die *Sprache* orientierte sich an militaristischen Mustern, etwa wenn Schüler und Schülerinnen nicht «berichteten», sondern «Meldung machten», wenn Lehrer und Lehrerinnen nicht «an Wochenendseminaren teilnahmen», sondern «zu Schulungslagern einberufen» wurden oder wenn die zentrale Parole für die Reichsschwimmwoche von 1934 «Angriff auf den

Nichtschwimmer» lautete (zit. n. Wissmann 1993, S. 223). Entsprechendes galt für die *alltäglichen schulischen Rituale*, angefangen beim regelmässigen Aufziehen und Einholen der Fahne (sog. Fahnenappell), über das zu den verschiedenen Anlässen verordnete «Strammstehen» und den «zackig» zu entrichtenden Hitler-Gruss bis hin zu stundenlangem «Spalierstehen» bei Prominentenbesuchen und Paraden. Vor allem trugen die zahlreichen *Schulfeiern* zur Verklärung von Krieg und Heldentod bei, beispielsweise die jährlich veranstalteten «Heldengedenkfeiern». Sogar an einem Mädchengymnasium wie der Annette von Droste Hülshoff-Schule in Münster dienten der (weiblichen) Jugend zu diesem Anlass «die jungen Helden von Langemarck» als Vorbilder für Opfer- und Leidensbereitschaft (zit. n. Weber 1990, S. 242).⁶⁵

Zweiter grosser Schwerpunkt schulischer Erziehung zum Krieg war die sog. *Wehrertüchtigung* der männlichen Jugend, vor allem im Rahmen des Faches *Leibeserziehung*. Dabei konnten die Nazis an Traditionen aus dem Kaiserreich anknüpfen. Bestand doch bis 1918 eine zentrale Aufgabe des preussischen Schulturnens in der «wirksamen Vorbereitung der Jugend auf den Wehrdienst im vaterländischen Heere» (zit. n. Peiffer 1987, S. 38). Erst der Art. 177 des Versailler Friedensvertrages hatte jede Beschäftigung der Schule mit militärischen Dingen verboten. Nach ihrer Machtübernahme ignorierten die Nazis dieses Verbot eigenmächtig, besonders früh z.B. in *Oldenburg*. Hier verlangte schon am 4. April 1933 ein Erlass die Erziehung der männlichen Jugend «zum Wehrwillen und zur Wehrhaftigkeit», u.a. durch «Ordnungsübungen» (vom «Antreten» und «Antreten in Linie» bis zum «Marschieren im Gleichschritt in der Marschkolonne»), durch «Übungen zur Förderung der Ausdauer», «Härtungs- und Gewandtheitsübungen», «Wurfübungen» sowie durch «Schiessen» und «Geländesport» (zit. n. Klattenhoff/Wissmann 1987, S. 302 ff.). *Preussen*, das nicht ganz so schnell reagierte, führte immerhin bereits im Oktober 1933 die militärische Kommandosprache der SA bei Geländesport- und Ordnungsübungen ein und machte «Boxen» für alle Schüler obligatorisch; Massnahmen, die bald reichsweit galten.

Ein dritter, die Schulen erheblich beanspruchender Bereich kriegsvorbereitender Massnahmen bestand seit Herbst 1933 in *Luftschutzschulung* und *Luftschutzübungen*, die ein intensives Gefühl von Bedrohung und gleichzeitig Verteidigungswillen wecken

sollten. Bereits im Dezember 1933 wurde beispielsweise das Kollegium einer Kölner Volksschule darüber informiert, dass Köln «wegen seiner Grenznähe, Grösse, wirtschaftlichen und strategischen Bedeutung ... besonders gefährdet» sei, so dass «ein ausgebreiteter ziviler Luftschutz» als notwendig erschien, «der sich bis in jedes Haus erstrecken» sollte (Trapp 1994, S.125). Folgerichtig spielten hier Luftschutzübungen eine grössere Rolle als etwa in Göttingen mit einer strategisch nicht so exponierten Lage (vgl. Michael 1994, S. 121; Trapp 1994, S.125f.) oder in ländlichen Regionen.

Der *Luftschutzgedanke* fand jedoch Eingang in sämtliche Lehrpläne und wurde ständiges Thema des Unterrichts.⁶⁶ Die Schulen schafften Luftschutz-Fachbücher, Klassenlektüren, Demonstrationsmittel und -geräte an. Lehrer- wie Schülerschaft beteiligten sich an entsprechenden Luftschutzkursen und -lehrgängen, und ganze Kollegien traten geschlossen dem Reichsluftschutzbund bei (vgl. Michael 1994, S. 119 ff.). Jede Schule sollte ihren eigenen Luftschutzwart ernennen, der dafür sorgte, dass «die Belange der zivilen Verteidigung im Unterricht zur Sprache kamen und die Schüler durch praktische Übungen in die Brandbekämpfung eingewiesen wurden» (Trapp 1994, S.125).

Schliesslich sind – als vierter Komplex kriegsvorbereitender Massnahmen – *Sammelaktionen* und *Sammeldienste* nicht zu vergessen, beispielsweise von Altmaterialien zur industriellen Wiederverwendung (Altpapier, Textil-, Eisen- und Metallabfälle und sogar Knochen aus Kantinen und Küchen). Sie wurden 1936 zunächst mit dem volkswirtschaftlichen Interesse an einer «erschöpfenden Ausnutzung der sich im Anfall von Altmaterialien bietenden Rohstoffquelle» begründet (zit. n. Michael 1994, S.128). Innerhalb der Schulen wie zwischen den Schulen kam es zu regelrechten Sammelwettkämpfen, die auf Heil- und Teekräuter, Buheckern, Hagebutten, Pilze, Waldfrüchte, Birkenblätter und Rosskastanien ausgedehnt wurden. Solche Aktionen belasteten zwar den Unterricht erheblich, galten aber als notwendig zur Sicherstellung «wirtschaftlicher Unabhängigkeit vom Ausland» wie der Versorgung im Kriegsfall (Michael 1994, S.130; vgl. Wissmann 1993, S.218ff.).

In der zweiten Phase des Vierjahresplans ab 1938 ging die Entschlossenheit der Schulen, *ihren* Beitrag zur Vorbereitung eines möglichen Krieges zu leisten, so weit, dass «sogar von den Sportgeräten die ‚Eisenstäbe‘ und ‚Eisenhanteln‘ an den Rohstoffhandel

‚zur Verschrottung‘ gegeben wurden. Das (altsprachliche) Göttinger Gymnasium z.B. führte neben den Eisenstäben und Hanteln aus seiner Turnhalle auch noch den «Eisengitterzaun vor der Hauptfront» und seine alte Bronzeglocke von 1864 der Altmetallsammlung zu (ebd., S.131).

Selbst die *Beschlagnahmung von Schulgebäuden und Turnhallen* für militärische bzw. für versorgungsstrategische Zwecke gehörte lange vor dem 1. 9.1939 zum Alltag. So bezog die Wehrmacht bei der militärischen Besetzung des Rheinlandes 1936 Quartier in Kölner Schulgebäuden, wo der Unterricht für diese Zeit ausfallen musste (vgl. Trapp 1994, S.126). Belegungen von Turnhallen zur Lagerung von Getreide sind seit Herbst 1938 vielfältig dokumentiert (vgl. ebd., S.127; Wissmann 1993, S.221; Michael 1994, S.132f.). Die Schulen waren dazu gezwungen, sich mit Ersatzräumen zu behelfen, den Sportunterricht nach Möglichkeit ins Freie zu verlegen oder mehrere Turnstunden zu Wandertagen zu bündeln (vgl. ebd., S.132f.).

Als im September 1939 die Wehrmacht mit dem Überfall auf Polen den Zweiten Weltkrieg eröffnete, waren in der Schule «und zu einem guten Teil durch die Schule» entsprechende Denk- und Verhaltensmuster entwickelt, die – «verhaltenspsychologisch betrachtet⁴⁴ – «nur abgerufen zu werden» brauchten (Wissmann 1993, S. 224). Der Schriftsteller Ralph Giordano, der damals dem Hamburger Johanneum als Schüler angehörte, berichtet, wie solche Dispositionen sich in seiner Obersekunda quasi von selbst entluden. Als die Klasse im Herbst 1939 «zum Kartoffelbuddeln in die Lüneburger Heide geschickt» worden war, habe sich auf einmal «ein bisher ziviles, ein privates Verhältnis ... urplötzlich in ein militärisches» verwandelt: «Hitler-Jugendführer aus der Klasse, ... begannen, ihre Mitschüler ... anzubrüllen, zu stossen und in den Hintern zu treten», und zwar ohne Anweisung von oben. «Da wurde Unterordnung verlangt, Befehlsausführung, Zwangsanerkennung.» Fazit Giordanos: «Eine eingebleute, aber nichtsdestominder vehement aktive militaristische Haltung brauchte nur eine nächste passende Gelegenheit, sich zu entblößen – und tat es dann auch» (zit. n. Platner u.a. 1988, S.75ff.).

c) *Hitler-Jugend und Kriegsvorbereitung*

Dass in Ralph Giordanos Klasse im Herbst 1939 HJ-Führer die Initiative übernahmen, verwundert kaum, da spätestens mit der obligatorischen HJ-Mitgliedschaft für alle Jugendlichen ab 1936 die Hitler-Jugend zur wichtigsten vormilitärischen Sozialisationsinstanz geworden war. Dabei konnten die Nazis weithin an *Traditionen* der deutschen Jugendbewegung anknüpfen. Bereits im Verlaufe der zwanziger Jahre hatte sich innerhalb der Bünde eine deutliche «Wende vom romantisierenden Wandervogelleben und von der sozalexperimentierenden Freideutschen Jugend ... zu einem – wie es damals hiess – ‚zuchtvollen Gefolgschaftsdienst‘ ... (und) zur ‚Wehrhaftigkeit von Körper und Geist‘ vollzogen. So gab es «kaum etwas, das Baldur von Schirach und seine Leute in der Jugendführung des ‚Dritten Reiches‘ sich im Hinblick auf soldatische Erziehung hätten neu ausdenken müssen, dieses Gelände war, ideologisch und praktisch, bereits vor 1933 erschlossen» (Klönne 1994, S.19f.).

Im Unterschied zu den Bünden der Weimarer Zeit nahm die *vormilitärische Ausrichtung* in der HJ allerdings eine alles beherrschende Rolle ein. Sie war Grundbestandteil der Formationserziehung, begann bei der paramilitärischen Organisation und Führungsstruktur, setzte sich spätestens ab 1940 fort in der zwangsweisen Dienstverpflichtung mit Androhung von Polizei- und Strafmassnahmen bei «Nicht-Meldung» und umfasste neben den Leibesübungen Luftgewehr-, Kleinkaliberschiessen und – als «Krönung» – Geländesport. Letzterer sollte «den Hitler-Jungen geländegängig» machen, womit vormilitärische Techniken wie ‚Anschleichen, Beobachten, Sich-Zurechtfinden, Spurenlesen, Tarnen, Melden, Geländeausnutzen« gemeint waren (RJF, HJ im Dienst 1935, zit. n. Hafenecker/Fritz 1993, S.60f.). Hinzu kamen paramilitärische Marsch- und Ordnungsübungen wie Antreten, Strammstehen, Appelle, Exerzieren, die der Einübung militärähnlicher Formaldisziplin dienten und insbesondere zum Repertoire von «Lager» und «Fahrt» gehörten (vgl. Texte ebd., S.57ff.). Lange vor dem 1. September 1939 liess sich deutlich erkennen, was «die jungen Führer dieser Staatsjugend ... ihren jüngeren Untergebenen beizubringen» hatten, nämlich «das Kriegshandwerk» und die psychische Bereitschaft zu seiner Ausübung (Mann 1986, S.131).

Neben der allgemeinen vormilitärischen Ausbildung betrieben

sog. «*Sondereinheiten*» wie die Marine-HJ, die Motor-HJ, Flieger-einheiten, die Nachrichten-HJ oder Modellflugarbeitsgemeinschaften gezielt Nachwuchsschulung für die entsprechenden militärischen Spezialabteilungen. Sie erfreuten sich bei interessierten und dafür befähigten Jugendlichen grossen Zuspruchs und zählten 1939 zwischen jeweils 30'000 und 90'000 Mitgliedern.

Über die bereits als vormilitärisch zu bezeichnende Ausbildung hinaus durchzog *wehrgeistige Erziehung* sämtliche Aktivitäten und Veranstaltungen der HJ, nicht nur im Rahmen politischer Schulung, sondern vor allem indirekt bei Kundgebungen, Feiern, Fahnenweihe, Gedenkstunden, Aufmärschen, Paraden etc. Hier wurde geschickt an Gemeinschaft und Wir-Gefühl, an Pflicht, Gehorsam und Treue gegenüber der imaginierten Volksgemeinschaft appelliert, wurden die toten Helden des letzten Weltkrieges wie der NS-Bewegung beschworen und zugleich Feindbilder bis hin zu hass erfüllter Pogromstimmung erzeugt. Je mehr die Verankerung der Jugendlichen in der nazistischen Volksgemeinschaft gelang, desto eher konnte mit ihrer Bereitschaft gerechnet werden, gegen die vermeintlichen Gegner zu kämpfen, sie zu besiegen und zu beherrschen, zumal dann, wenn sie als minderwertig und kulturlos erkannt waren. In der Mädchen-Sozialisation des BDM dominierten – der den Frauen im Krieg zugeordneten Rolle entsprechend – lügenden wie Stärke und Tapferkeit, aber auch die Bereitschaft, Opfer zu bringen und Leid zu ertragen.

Schon mehrfach ist auf die Funktion gemeinsam gesungener *Lieder* als Träger nazistischer Ideologie hingewiesen worden. Gerade sie trugen erheblich zur indirekten wehrgeistigen Erziehung bei, denn in den Liedtexten dominierte die Zieldimension Krieg. «Von den 162 Liedern des Hitler-Jugend-Liederbuches ‚Uns geht die Sonne nicht unter‘ weisen 72 Lieder ein kriegerisches Tötungsmotiv auf, 74 glorifizieren den Heldentod» (Lingelbach 1987, S.115). Für die Machart der Liedtexte typisch ist die Verbindung von bedingungsloser, teilweise hasserfüllter Kampf- und zugleich Todesbereitschaft, die «Mischung aus Roheit und Herzenskitsch» (Mann 1986, S. 150), aus «Sonnenblumen und Heldentod» (Carola Stern, zit. n. Brade/Rhode-Jüchtern 1991, S. 84). «Man stirbt... für Abstrakta wie ‚Reich‘ und ‚Volk‘ oder einfach, weil es Soldatenschicksal ist, vor allem aber für den Führer.» Einer Begründung dafür bedurfte es nicht (Lingelbach 1991, S. 61).

d) Erziehungswissenschaft und Kriegsvorbereitung

Zu den Bereichen des Erziehungswesens, die einen Beitrag zur Kriegsvorbereitung leisteten, gehörte nicht zuletzt die Erziehungswissenschaft selbst. Dies gilt zunächst für den engeren Kreis von Nazi-Pädagogen wie *Alfred Baeumler*, dessen Idealbild eines aktiv-heroischen Menschen (= Mannes) geradezu nach Bewährung im Kampf verlangte, nicht minder jedoch für viele Nationalkonservative wie z.B. *Eduard Spranger*. Er rühmte bereits im Frühjahr 1933 den «militärischen Geist» der neuen Regierung, sah einem Krieg zur Lösung der «gespannten Weltlage» erwartungsvoll entgegen und entwickelte in den folgenden Jahren eine rege Vortragstätigkeit zu militärischen wie zu militärpädagogischen Fragen. Dabei waren seine Zuhörer vornehmlich Wehrmachts-, aber auch SA- und SS-Vertreter (vgl. Spranger 1933, S.401 ff.; Himmelstein 1994, S. 239). Allerdings war für Spranger die Militärpädagogik nur *ein* Gebiet seiner Wirksamkeit, für den Nohl-Schüler *Erich Weniger* (1894-1961) dagegen stand sie im Mittelpunkt seiner Tätigkeit, zumindest während der NS-Zeit. Das intensive Engagement Wenigers als Militärpädagoge war zwar singulär, die von ihm vertretenen militärpädagogischen Positionen dürften jedoch bei seinen Kollegen mehrheitsfähig gewesen sein. Insofern kann die Auseinandersetzung mit Wenigers Militärpädagogik zugleich einen Einblick in das Denken der damaligen Erziehungswissenschaft insgesamt vermitteln.

Der 1894 im niedersächsischen Steinhorst (b. Gifhorn) geborene Weniger machte seine lebensprägenden Erfahrungen als Kriegsfreiwilliger im Ersten Weltkrieg, beteiligte sich 1919 in Berlin als Leutnant der Reichswehr an den Kämpfen gegen die Spartakisten und fand schon damals Verwendung als Unterrichtsoffizier, eine Funktion, die er auch im Zweiten Weltkrieg ausübte. Sein militärpädagogisches Interesse und Engagement überdauerten die Weimarer Republik, wie sein 1929 auf einer Tagung des Hohenrodter Bundes gehaltenes und ein Jahr später in der Zeitschrift «Die Erziehung» abgedruckter Vortrag «Das Bild des Krieges. Erlebnis, Erinnerung, Überlieferung» (1930) belegt.

Zu diesem Zeitpunkt hatte er gerade eine erfolversprechende Hochschullehrerlaufbahn als Professor für Pädagogik und Philosophie an der Pädagogischen Akademie (PA) in Kiel (1929), ein Jahr

später mit gleichem Schwerpunkt als Direktor und Professor der neugegründeten PA Altona begonnen. 1933 wurde er – inzwischen Direktor und Professor an der PA Frankfurt a. M. – wegen angeblicher politischer Unzuverlässigkeit nach § 4 GWBB vom Dienst suspendiert, vermutlich weil er den Nazis als Repräsentant der – von der preussischen SPD-Koalitionsregierung gegründeten – Pädagogischen Akademie generell suspekt war. 1934 konnte er zwar seine Rehabilitierung, nicht jedoch die Wiedereinstellung in den Hochschuldienst erreichen, wurde vielmehr, unter Beibehaltung seiner Bezüge, einem Frankfurter Gymnasium zugewiesen, was für den damals etwa 40jährigen ganz offensichtlich keine lohnende Perspektive darstellte. Deshalb liess er sich – mittels Kontakten zum Reichskriegsministerium – zu militärpädagogischen Forschungszwecken beurlauben, deren Ergebnis das Buch «Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung» (1938) war. Zugleich gehörte er als Vortragender u.a. der in kriegspropagandistischem Sinne tätigen Deutschen Gesellschaft für Wehrpolitik und Wehrwissenschaften an.

Während des Zweiten Weltkrieges konnte er seine militärpädagogische Forschungs-, Lehr- und Publikationstätigkeit fortsetzen. In Anknüpfung an sein militärpädagogisches Hauptwerk «Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung» von 1938 veröffentlichte er weitere militärpädagogische Schriften, vor allem «Die geistige Führung der Truppe. Das Ethos des deutschen Soldatentums und die Erziehung des deutschen Offiziers» (1942) und «Die Erziehung des deutschen Soldaten» (1944), letztere mit ausgesprochen peinlichen Anbietungen an NS-Ideologie und NS-Jargon. Zwischen 1942 und 1944 wurde Weniger zunächst Wehrmachtsbetreuungs-, später NS-Führungsoffizier im besetzten Frankreich. Er unterstand zwar u.a. dem zum Widerstand des 20. Juli gehörenden General von Stülpnagel, war jedoch nicht in dessen Umsturzpläne eingeweiht (vgl. Siemsen 1995, S. 1 ff.; zum vermeintlichen Widerstand Wenigers: Beutler 1995, S.128ff.; Siemsen 1995, S.176ff.).

Mit Ausnahme der erwähnten letzten Schrift Wenigers von 1944 sind seine militärpädagogischen Buch- und Zeitschriftenbeiträge frei von nazistischer Ideologie und Terminologie *im engeren Sinne*. Im Zentrum seiner Militärpädagogik steht vielmehr die aus dem «Fronterlebnis» resultierende *Deutung des Krieges* als einmalige existentielle und «volk-bildende» Erfahrung. Im Krieg werde auch der durchschnittliche Mensch, fern aller Alltagsbezüge, in aussergewöhnliche Situationen hineingestellt und erlebe den «Krieg» quasi

als «rauschhafte Seinserfahrung» (Siemsen 1995, S. 51). Darüber hinaus könne sich das Volk über alles Trennende hinweg als Einheit im Sinne der lange vor 1933 von unterschiedlichen Gruppen geforderten «Volksgemeinschaft» *unmittelbar* erfahren. In «Wehrmachts-erziehung und Kriegserfahrung» ist dementsprechend vom «Volk in Waffen» als einer Gemeinschaft besonderer Art die Rede, zugleich von «gewaltigen Leistungen», die das Volk in «seinem fast natürlichen Dasein als kämpfende Truppe» erbringen könne (Weniger 1938, S. 186). Der Krieg erscheint nicht nur als eine durch nichts anderes zu ersetzende Lebenserfahrung, nicht nur als «volk-bildend» und «volk-aufbauend», sondern zugleich als grosse Chance zur Selbstverwirklichung eines Volkes.

Weniger sah seine Aufgabe als Militärpädagoge darin, diese Sinn-deutung des Krieges an die nachwachsende Generation, die nicht mehr am Fronterlebnis teilgehabt hatte, weiterzuvermitteln. Fragen nach einer möglichen *moralischen* Begründung und Rechtfertigung von Krieg stellten sich ihm nicht, ebenso wenig reflektierte er das Verhältnis der Wehrmacht zum Staat, speziell zum NS-Staat. «Als befände sich die deutsche Wehrmacht ausserhalb des NS-Staates und als sei der von Deutschland entfesselte Zweite Weltkrieg nichts anderes als eine moralische Bewährungsprobe deutschen Soldatentums» (Beutler 1995, S.105).

An dieser Stelle wird deutlich, warum die Nazis Wenigers Militärpädagogik – auch ohne militanten Rassismus und ohne NS-spezifisches Vokabular – akzeptieren konnten, zugleich, in welchem hohem Masse Wenigers soldatische Erziehungsvorstellungen mit dem *Menschenbild* der NS-Ideologie korrespondierten. Ihre Grundlage bildete nicht die Würde jedes einzelnen Menschen, der Wert seiner Persönlichkeit und das individuelle Recht auf eine eigene Gestalt, sondern die unhinterfragte Zugehörigkeit zu einer ideologisch überhöhten, antidemokratisch und autoritär verstandenen «Volksgemeinschaft» (vgl. Siemsen 1995, S. 84). «Gesundes Volk» und «gesunde soldatische Atmosphäre», Brechung des «bösen Willens ... mit allen Mitteln», Feststellung von «Unerziehbarkeit», «Ausmerze verderbter Glieder» aus der Truppe, «rücksichtslose Säuberung der Truppe von all den Elementen, die ihre Kampfkraft lähmen», wozu «auch die Asozialen, die Verbrecher, die Willenlosen und die Feigen» gerechnet werden sollten, bildeten feste Bestandteile dieses Denkens (Weniger 1938, S. 52, 96 u.ö.; vgl. Siemsen 1995, S.85ff.).

Von daher verwundert nicht, dass «Erziehung» für Weniger im mi-

litärpädagogischen Kontext «Willensstellung» bedeutet, «die durch die geschichtlichen Notwendigkeiten der Selbstbehauptung von Volk und Staat gefordert ist» (Weniger 1938, S. 10), also eine besondere Art von Zwang. Der fremde Wille des Erziehers soll in den eigenen Willen des Soldaten übernommen werden, und zwar freiwillig. In der «Erziehung des deutschen Soldaten» von 1944 spricht Weniger davon, dass erzogen sei, wer «die ihm auferlegten Pflichten selbstverständlich erfüllt und den Zwang nicht mehr empfindet» (ders. 1944, S.14). Für Selbstbestimmung eines educandus im Sinne einer wie auch immer verstandenen pädagogischen Autonomie, mit der Weniger bis zum heutigen Tag identifiziert wird, ist da kein Platz mehr! Schlüsselbegriffe wie «Manneszucht», «Kameradschaft», «Disziplin», «Ehre», «Verantwortung», «Scham», «Führertum», «Gefolgschaft», «Kampfwille», «Kampfgemeinschaft» usw. verweisen im Gegenteil auf eine ganz andere, nämlich autoritätsgläubige, deutsch-nationale und militaristische Tradition. Sie sind «nicht genuin nationalsozialistisch und gehen auch nicht mit dem Hitler-Regime unter», aber sie passten hervorragend in das Konzept der Nazis (Siemens 1995, S. 312; vgl. S. 90ff.). Die Dortmunder Erziehungswissenschaftlerin Barbara Siemens spricht deshalb davon, dass «Weniger die geistige Voraussetzung mitbrachte, in den Sog der neuen Machthaber zu geraten» (ebd., S. 314).⁶⁷

Obwohl Weniger durch seine militärpädagogischen Veröffentlichungen wie seine militärpädagogische Tätigkeit dazu beitrug, das Hitler-Regime zu stabilisieren, wurde er nach dem Krieg vom Vorwurf einer Mitverantwortung für die Nazi-Diktatur und ihren verbrecherischen Krieg freigesprochen (vgl. Beutler 1995, S.142ff.; Siemens 1995, S.242ff.). Bereits am 1. Oktober 1945 konnte er seine Hochschulkarriere als Rektor der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule Göttingen fortsetzen, 1949 als Nachfolger von Herman Nohl an die Universität Göttingen überwechseln. Neben seiner Hochschullehrertätigkeit war er Mitglied wichtiger Gremien wie des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen sowie – wiederum als Militärpädagoge – am Aufbau der Bundeswehr beteiligt. Als er 1961 starb, gehörte er «als einflussreiche Persönlichkeit zu den Kräften, die dem westlichen Nachkriegsdeutschland ihren Stempel aufgedrückt haben» (Siemens 1995, S. 8).

Die Tatsache, dass es den z.T. prominenten Schülern Erich Weni-

gers schwergefallen ist und immer noch schwerfällt, sich mit der Rolle ihres Lehrers als Militärpädagoge des Nazi-Regimes *kritisch* auseinanderzusetzen, verdeutlicht noch einmal das hohe Mass an Identifikation mit den von ihm vertretenen Positionen. Sie wurden damals und werden weithin bis heute kaum als im eigentlichen Sinne Nazismus-affin wahrgenommen, obwohl die skizzierten Elemente seiner Militärpädagogik keinen Zweifel darüber lassen. Von einem humanistischen Menschenbild her können sie nur als menschenverachtend bezeichnet werden. Fest steht in jedem Falle, dass Weniger als Militärpädagoge und Kriegsexperte sowohl an der Kriegsvorbereitung als auch an der Kriegführung an verantwortlicher Stelle mitgewirkt hat.

Dass es damals Alternativen zu dieser Position gab, zeigt das Beispiel des bereits erwähnten Schriftstellers *Ernst Toller*, der – wie Weniger – aufgrund seiner damaligen Sozialisation begeistert in den Ersten Weltkrieg gezogen war, aber im Unterschied zu Weniger durch seine Fronterfahrungen rasch zum Kriegsgegner wurde. Er hatte erkannt, «dass der Krieg das Verhängnis Europas, die Pest der Menschheit, die Schande unseres Jahrhunderts ist» (Toller 1933/1963, S. 63), und sah schon 1933 einen neuen Krieg als Konsequenz von Hitlers Machtantritt voraus:

«Das Volk lernt Ja zu sagen zu seinen niederen Instinkten, zu seiner kriegerischen Gewaltlust. Geistige und moralische Werte, in Jahrtausenden mühsam und martervoll errungen, sind dem Spott und Hass der Herrschenden preisgegeben. Freiheit und Menschlichkeit, Brüderlichkeit und Gerechtigkeit – vergiftende Phrasen, fort mit ihnen auf den Kehrlichthaufen! Lerne die Lügend des Barbaren, schiessen, stechen, rauben, unterdrücke den Schwächeren, merze ihn aus, brutal und rücksichtslos, verlerne, des anderen Leiden zu fühlen, vergiss nie, dass Du zum Rächer geboren bist, räche Dich für die Kränkungen von heute, für die Kränkungen von gestern und für jene, die morgen Dich treffen könnten, sei stolz, Du bist ein Held, verachte friedliches Leben und friedlichen Tod, höchstes Glück der Menschheit ist der Krieg» (ebd., S. 8f.).

Bekanntester pazifistischer Erziehungswissenschaftler war *Friedrich Wilhelm Foerster* (1869-1966), der schon während des Ersten Weltkrieges an der Münchener Universität lehrte und von Kollegen- wie Studentenschaft nur Unverständnis und Ablehnung erfuhr. Drohungen und Anfeindungen gegen ihn setzten sich trotz der

intensiven Kriegserfahrungen zu Beginn der zwanziger Jahre fort, so dass er – angesichts der zahlreichen politischen Morde an Demokrat(in*en)en und Pazifist(in*en)en – keinen anderen Ausweg sah, als bereits 1922 Deutschland zu verlassen (vgl. Bd. I, S. 26).

Toller und Foerster repräsentieren zweifellos nur eine Minderheit, belegen aber, dass der Weg Wenigers zur Militärpädagogik und zum Kriegsexperten Hitlers nicht zwangsläufig gewesen ist.

II. Einsätze an der «Heimatfront» und in den okkupierten Gebieten – deutsche Pädagogik im Krieg (1939-1945)

Der Überfall der Wehrmacht auf Polen, mit dem Hitler den Zweiten Weltkrieg entfesselte, eröffnete die *expansive Phase der Nazi-Herrschaft*. Die rassistische Ideologie wurde nun radikalisiert, auf andere Völker, vor allem des Ostens, ausgedehnt und gipfelte in dem als «Endlösung» konzipierten Völkermord an Juden, Sinti und Roma. Bezeichnenderweise lagen die Schauplätze der systematisierten Menschenvernichtung nicht in Deutschland selbst, sondern in den von ihm okkupierten Gebieten, vor allem Polens. Der Tötungsvorgang wurde damit aus Deutschland «ausgelagert» und erleichterte so der deutschen Bevölkerung das Nicht-Wissen.¹

Wie die Mehrzahl der Deutschen reagierte die *Pädagogenschaft* – unabhängig vom Grad ihrer Zustimmung zum NS-Regime als solchem – auf den Kriegsbeginn distanziert, teilweise auch entsetzt (vgl. Schonig 1994, S.129). Dies hinderte sie jedoch zu meist nicht, sich von Anfang an entschlossen hinter die Wehrmacht zu stellen und die ihr aufgetragenen Aufgaben gewissenhaft zu erfüllen²: von der optimalen Zurichtung der jungen Generation für den Kriegseinsatz – erst hinter, dann direkt an der Front –, über berufliche Weiterbildung für die Kriegswirtschaft und wehrgeistig-kulturelle «Rüstung der Volksgemeinschaft» bis hin zu den noch wenig erforschten und weithin verdrängten Beiträgen im Rahmen rassistischer «Volkstumspolitik» in den okkupierten Gebieten, die eine gezielte Zurichtung von Jugendlichen ganzer Völker für ein Helotendasein bedeutete.

Unmut und *Widerspruch* von Pädagogenseite entzündete sich – von den in Kap. III gewürdigten Ausnahmen einmal abgesehen – höchstens an übermässigen Belastungen oder an Zielkonflikten zwischen schulischen bzw. universitären Lehraufgaben einerseits, kriegsbedingten «Einsätzen» in Rüstungsbetrieben oder bei der Ernte andererseits. Die *Frage, welchen Zielen der Krieg diene*, wurde nur von den wenigsten gestellt. Dabei waren der totalitäre Charakter des

NS-Regimes, seine – nicht im mindesten kaschierte – rassistische Propaganda, der Novemberpogrom, die sog. «Arisierung» jüdischer Geschäfte, Firmen und Häuser, die Kennzeichnung der Juden mit dem gelben Stern, schliesslich ihr Abtransport, aber auch die Situation von sog. Fremdarbeiter(in*ne)n in Deutschland kaum zu übersehen.³ Dass sich mit jedem deutschen Sieg die Lage der von den Nazis Verfolgten in Deutschland und in den eroberten Gebieten verschlechterte, interessierte offensichtlich kaum jemanden.

Wie der deutsche Siegeszug aus der *Perspektive von Opfern des Nazi-Regimes* erlebt wurde, verdeutlichen exemplarisch die Tagebücher des 1935 aus rassistischen Motiven von der Hochschule verwiesenen Dresdner Romanisten *Victor Klemperer*, der sein Überleben nur der Tatsache verdankte, dass er mit einer nicht-jüdischen Frau in einer sog. privilegierten Mischehe lebte. Seine minutiös den damaligen Alltag registrierenden Aufzeichnungen machen in beklemmender Weise sichtbar, wie Erfolge der Wehrmacht und Unterdrückung der Juden einander korrespondierten (vgl. Klemperer 1995). Nur vor diesem Hintergrund gewinnen die im Folgenden beschriebenen «Kriegseinsätze» der deutschen Pädagogik ihr volles Gewicht. Davon isoliert könnten sie leicht als eher harmlos oder als nur patriotisch interpretiert werden.

Erst *nach Stalingrad* und der sich abzeichnenden deutschen Niederlage geriet die Loyalität gegenüber dem NS-Staat allmählich ins Wanken. Opposition, Widerstand und selbst non-konformes Verhalten blieben aber auch zu diesem Zeitpunkt noch marginal. Sicher eine Folge des repressiven Drucks; gegen *exponierten* Widerstand hätte das totalitäre System jedoch kaum etwas ausrichten können, wie das Scheitern der Euthanasie oder die dänische Solidaraktion – selbst des Königs – mit der verfolgten jüdischen Bevölkerung gezeigt hat.

1. Kriegseinsätze an der «Heimatfront»

a) Schule im Spannungsfeld von Qualifizierung, Kriegspropaganda und Kriegshilfsdiensten

Der Krieg bedeutete für Lehrer- wie Schülerschaft einen spürbaren Einschnitt. Ein Grossteil der Lehrer im wehrdienstfähigen Alter wurde – zumindest zeitweise – zur Front eingezogen. Über

die daheimgebliebenen Lehrer(in*nen) verhängte die Regierung vom ersten Kriegstag an eine *totale Urlaubssperre*. Sie durften ihren Wohnort nicht verlassen und mussten verschiedenste *Dienste*, z.B. beim Luftschutz oder bei der Ausgabe von Lebensmittelkarten, mit übernehmen (vgl. Wissmann 1993, S.230, 266f.; Schonig 1994, S. 140; Trapp 1994, S. 128). Bald schon standen ihnen – wie allen anderen Beamten – nur noch drei Wochen Urlaub im Jahr zu. Während der restlichen schulfreien Zeit hatten sie zusätzliche Tätigkeiten in Bibliotheken, Kindergärten, Heimen, Verlagen, bei Dienststellen der Kriegswirtschaft, bei Ernteeinsätzen, gegen Ende des Krieges auch bei Räumungsarbeiten in den zerstörten Städten zu verrichten (vgl. DWEuV 1941, S.222L; 1943, S.145f., 183 u.ö.; Wissmann 1993, S.266L; Schonig 1994, S.140ff.). Einige der in ihren Schulen verbliebenen Lehrer(in*nen) bekleideten aufgrund ihrer Mitgliedschaft in NS-Organisationen auch politische Funktionen, insbesondere in der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) (vgl. Schonig 1994, S.140f.).

Von Schule und Lehrerschaft wurden vor allem drei *«kriegswichtige Aufgaben»* erwartet (DWEuV 1943, S. 226). Zur wehrgeistigen Erziehung, die schon seit 1933 erklärtes Ziel war, kamen die Qualifizierung der Jugend für Wehrmacht und Kriegswirtschaft und zunehmend die Organisation und Betreuung von Kriegshilfs- und Kriegssonderdiensten.

Wehrgeistige Erziehung zielte seit Beginn des Nazi-Regimes auf Weckung von Kampfgeist, Förderung von Mut und Tapferkeit, verbunden mit der Propagierung rassistischer Feindbilder und imperialistischer Ansprüche. Mit dem Überfall auf Polen musste sie zur Begeisterung für den Krieg, zum Hass auf die von Deutschland überfallenen Nachbarvölker, zum bedingungslosen Glauben an den deutschen Sieg und zum ebenso bedingungslosen persönlichen Einsatzwillen der jungen Menschen für den Krieg gesteigert werden. Dazu wurde der Schule reichlich Propagandamaterial zur Verfügung gestellt.

«Führende Persönlichkeiten von Partei und Staat» nahmen etwa im Frühjahr 1940 im Rahmen von *Rundfunkansprachen*, die von Schüler- und Lehrerschaft vor Unterrichtsbeginn «gemeinschaftlich» gehört werden sollten, grundsätzlich dazu Stellung, wie sie den Krieg sahen und wie sie sich die Rolle der deutschen Jugend darin vorstellten. Hermann Göring etwa erläuterte, was «totaler Lebenskampf, Alfred Rosenberg, was «Volks-Kameradschaft» bedeu-

tete, während Bernhard Rust propagierte: «Schüler für Deutschland» und Baldur von Schirach forderte: «Pflichtbewusstsein der deutschen Jugend» (vgl. DWEuV 1940, S.232; Jahnke/Buddrus 1989, S. 320ff.).

Nach den «Blitzsiegen» erst über Polen, dann über Frankreich wurden die aus Wochenschauausschnitten zusammengestellten *Propagandafilme* über den «Feldzug in Polen» bzw. den «Sieg im Westen» an allen Schulen, mit Ausnahme der vier unteren Volksschuljahrgänge, vorgeführt (vgl. DWEuV 1939, S.498f.; 1941, S.47). Sie waren darauf angelegt, Stolz und Begeisterung zu wecken.‘ Zur Ergänzung empfahl das REM *aktuelle Kriegsliteratur*, die mit der propagandistischen Deutung des Krieges vertraut machte. Dazu gehörten Sonderhefte des «Illustrierten Beobachters» über «Englands Schuld», «Kleine Kriegshefte» mit Themen wie «Sturm vor Englands Toren» oder Bücher wie «Die polnischen Greuelthaten an den Volksdeutschen in Polen» (vgl. DWEuV 1940, S.111, 308f., 316). An die Volksschüler der obersten Klassen verteilte das Oberkommando der Wehrmacht (OKW) zu ihrer Entlassung entsprechende kriegsverherrlichende Broschüren. Die im Eher-Verlag erschienenen Hefte erhielten einen besonderen Aufdruck «Der Deutschen Jugend! Kriegsjahr 1940» und eine Textbeilage mit Hinweisen zur «militärischen Erfassung in der Kriegszeit» (BA Potsdam 49.01 REM/3228/35, Bl. 329). Sie sprachen damit die vor der Schulentlassung stehenden Jugendlichen geschickt an und wiesen sie zugleich in die ihnen an der Front zugedachten Rollen ein. In der letzten Kriegsphase veröffentlichte das OKW sogar eigene «Lesebogen des Heeres» mit Titeln wie «Vorwärts, ran an den Feind!», die den Höheren Schulen, Lehrerausbildungsanstalten, Napolas und Berufsschulen gleich vom Verlag aus in entsprechender Stückzahl zuzugingen (DWEuV 1944, S. 250).

Viele Schulen hängten in Fluren und Klassen *Frontkarten* auf, was zumindest in der Anfangsphase des Krieges sehr wirkungsvoll war (vgl. Weber 1990, S. 324; Trapp 1994, S. 131). Der 1927 geborene Nikolaus Ratjens erinnert sich, dass 1940 in seinem Gymnasium in Berlin «im Klassenzimmer an der Wand eine grosse Europakarte (hing) und jeden Tag ... zwei Schüler mit Nadeln und Fähnchen den Verlauf der Fronten» absteckten. «Überall siegte die Wehrmacht, wir Jungs glühten vor Stolz, und jeder wünschte sich, eine Uniform zu tragen» (zit. n. Schüddekopf 1997, S. 291). Das sich hinter den Fähnchen verbergende Leid, das Ausmass an Zerstö-

rung und vor allem der Terror von Seiten der SS, Polizei und Wehrmacht blieben dabei ausgeblendet.

Bedeutung für die Einzelschule hatten auch Besuche ehemaliger Lehrer oder Schüler, die zum «Heimaturlaub» direkt von der Front kamen. Sie wurden zu Propagandaveranstaltungen herangezogen, die ihre Wirksamkeit vor allem der Tatsache verdankten, dass es sich dabei nicht um anonyme «Helden», sondern um für die Schüler persönlich Bekannte handelte (vgl. Goldberg 1994, S. 286).

Besuche von Frontsoldaten hatten darüber hinaus die Funktion, den *Kontakt* zwischen Schule und kämpfender Truppe herzustellen und aufrechtzuerhalten, soweit dies nicht längst durch Angehörige oder Verwandte an der Front geschehen war. Zum Zeichen ihrer Verbundenheit mit der Wehrmacht hielt man die Schüler und Schülerinnen dazu an, ihrerseits Briefe und «Liebesgaben» an die Front zu verschicken. Ab 1941 sollten von ihnen darüber hinausgehend vor allem Wöll- und Pelzsachen für die frierenden Ostfront-Soldaten gesammelt werden (vgl. Wissmann 1993, S. 272).⁵

Je länger der Krieg dauerte und je mehr Soldaten «fielen», desto dringlicher wurde die *Nachwuchswerbung* in den Schulen⁶, bei der «die einzelnen Waffengattungen miteinander konkurrierten». Beispielsweise musste sich die *Marine* gegenüber der «übermässigen Präsenz der *Luftwaffe* in den Schulen» behaupten und versuchte dies u.a. mit einem Marine-Bilderdienst für Schulen, mit «Vorträgen in Wort und Film» durch Marineoffiziere sowie vor allem mit einer Seefahrt-Fibel für die 7. und 8. Knabenklassen, die den Wunsch wecken sollte, «später in der Kriegsmarine zu dienen» (zit. n. ebd., S.272f.).

Mit fortschreitendem Kriegsverlauf erhielt neben «wehrgeistiger Erziehung» die Organisation und Betreuung *auserschulischer Schülereinsätze* zunehmend Gewicht. Sie begannen in der ersten Kriegsphase mit den bereits vor 1939 weit verbreiteten, z.T. in Form von Wettkämpfen durchgeführten *Sammeldiensten*, insbesondere von Altstoffen und Altmaterialien. Ein «Gau- oder Reichssieg» hat dabei den beteiligten Schulen – trotz allen Unterrichtsausfalls – offensichtlich viel bedeutet. Selbst Festschriften der Nachkriegszeit weisen noch ausdrücklich auf solche «Erfolge» hin (vgl. Festschrift ... Oberschule zum Dom in Lübeck 1955, S.27; Berndsen 1986, S. 127 ff.).

Ebenfalls lange vor Kriegsbeginn organisiert und erprobt waren

Luftschutzdienste, die allerdings nun den Ernstfall betrafen. Dabei war jede einzelne Schule für entsprechende Vorkehrungen selbst verantwortlich: für ausreichende Verdunkelung, für die Einrichtung eines Luftschutzkellers mit genügend Platz für die gesamte Schülerschaft, für eine entsprechende Ausstattung, zu der u.a. eine Luftschutzapotheke, Äxte, Feuerpatschen, Schaufeln, Leinen, Dreiecktücher sowie zumindest eine Trage gehörten, und nicht zuletzt – möglichst griffbereit – Einstellspritzen, Wasser und Sand, um bei Bombeneinschlägen sofort mit Löscharbeiten beginnen zu können. Da Lehrer- wie Schülerschaft auch zu nächtlichen Brandwachen herangezogen wurden, bedeutete der Luftschutz für alle Beteiligten schwere Belastungen (vgl. Berndsen 1986, S. 123ff.; 133).

Frühzeitig, nämlich bereits ab Herbst 1939 (vgl. Ullmann 1991, S. 36), verstärkt und in grossem Ausmass allerdings erst ab 1942, kamen sog. *Kriegseinsätze zur Sicherung der Ernährung* hinzu. Sie waren nötig, um – angesichts der immer dünner werdenden Personaldecke – in ländlichen Regionen dringende «landwirtschaftliche Bestell-, Pflege- und Erntearbeiten» erledigen zu können (DWEuV 1942, S. 145ff.). 15- und 16jährige Schüler, also heutige 9- und 10.-Klässler, aus Grossstädten wie Berlin und Hamburg – wurden klassenweise und nach einem detaillierten Plan für mehrere Wochen zu entsprechenden Arbeiten nach Pommern, in die Mark Brandenburg oder nach Mecklenburg geschickt. Dort erhielten sie «in einem Lager ... oder einzeln beim Bauern» Unterkunft, nach Möglichkeit – soweit es sich nicht um die Ferienzeit handelte – auch Unterricht (ebd., S.146). Der damals 15jährige Berliner Alfons Kaluzny, der mit seiner Klasse zu Beginn der grossen Ferien 1942 zu einem 4monatigen (!) Ernteeinsatz nach Pommern kam, beschreibt, dass die «Abholung der eingetroffenen billigen Arbeitskräfte durch die Bauern der Umgebung... einem Sklavenmarkt» gleichkam. Die Bauern genierten sich nicht, «durch Befühlen und Betasten die kräftigsten Jungen für ihre schwere Feldarbeit herauszusuchen». Die Arbeitseinsätze umfassten «an sechs Tagen der Woche zehn bis zwölf Stunden» und selbst am Sonntag noch einen halben Tag. Als Lohn erhielten die Jugendlichen damals zehn Reichsmark monatlich. An Unterricht war angesichts der dringend notwendigen Landarbeit nicht zu denken, so dass die 4monatige Arbeit für die Schüler «ein grosses Loch in ... (ihr) Wissen» riss, das sie auch später nie wieder

füllen konnten, zumal schon weitere schulfremde Aufgaben auf sie warteten (zit n. Goldberg 1994, S. 287).

Dazu gehörten vor allem *paramilitärische* und *militärische Verpflichtungen*, Ab 1942 mussten 17-, 16- und sogar 15jährige männliche Jugendliche an 3wöchigen *Wehrertüchtigungslagern* unter der Regie der HJ teilnehmen (vgl. Jahnke/Buddrus 1989, S. 32), ab Februar 1943 dann als *Luftwaffen-* bzw. *Flakhelfer* dienen. Mit Einsätzen letzterer Art wurde die Schwelle zum tatsächlichen Kriegseinsatz überschritten, was angesichts des ständig sinkenden Alters der Jugendlichen gravierende Konsequenzen haben musste. Sie wurden in einem Lebensabschnitt, in dem sie sich eigentlich in Ruhe entwickeln sollten, lebensbedrohenden Gefährdungen ausgesetzt, die sie körperlich wie psychisch schwer schädigten. Welche Folgen dies für sie, die sog. Flakhelfergeneration, in lebensgeschichtlicher Perspektive gehabt hat, ist erst in Anfängen erforscht (vgl. Schörken 1985; Bude 1987).

Luftwaffen- bzw. *Flakhelferdienst* bestand in der Abwehr von Luftangriffen der Alliierten mit Flakartillerie. Die Einberufungen erfolgten nach Möglichkeit klassenweise und in die Nähe des Heimatortes; laut Erlass sollten dennoch «mindestens achtzehn Stunden» Schulunterricht pro Woche erteilt werden (zit n. Jahnke/Buddrus 1989, S. 359ff.; vgl. Nicolaisen 1981; Schörken 1985). Der zum Zeitpunkt seiner Einberufung immer noch 15jährige Alfons Kaluzny gehörte – zusammen mit drei Parallelklassen – zu den ersten Betroffenen, nachdem er seinen Ernteeinsatz in Pommern wenige Wochen zuvor gerade beendet hatte. Zu Beginn seiner Ausbildung fand morgens noch Unterricht statt, wobei die Lehrer in die «Stellung» kamen und die dortige Kantine als Klassenzimmer benutzten. Nachmittags schlossen sich militärische Ausbildung und Drill an, nachts – bei Fliegeralarm – Einsätze an Geschützen, Messinstrumenten usf. Aufgrund der immer härteren Beanspruchung fielen zunächst einige Stunden, bald auch schon ganze Tage aus, «und am Ende war der Unterricht nur noch ein Witz (...)» (zit. n. Goldberg 1994, S. 288). Angesichts ständiger Bedrohung durch schwere Verletzungen und Tod war Schulunterricht allerdings ohnehin bedeutungslos geworden.

Die *weibliche Schuljugend* musste sich vor allem zu Arbeiten in kinderreichen bäuerlichen Familien, in Erntekindergärten, in «Einsatzlagern» im Osten, in Kindertagesstätten oder in Erholungs-

Mutter- und Kind- bzw. Säuglingsheimen verpflichten (vgl. DWEuV 1942, S.147). Allein 1942 waren rund 17'000 Mädchen betroffen (vgl. Jahnke/Buddrus 1989, S. 32). In der letzten Kriegsphase wurden Mädchen und junge Frauen sogar auf Hilfsdienste bei der SS, der Flak und an der Front vorbereitet und entsprechend eingesetzt (vgl. ebd., S.380; Jahnke 1993, S.91, 93f., 107ff.). Dabei nutzten die Nazis auch hier die Begeisterungsfähigkeit junger Menschen rücksichtslos aus und scheuten sich nicht, in Propagandaberichten sogar von Einsätzen mit «fraulichem Gepräge» zu sprechen (zit. n. Jahnke 1993, S. 110).

Ausserschulische Kriegseinsätze führten – vor allem in den Grossstädten – zu schwerer Beeinträchtigung und Belastung von Schule und Unterricht wie zur Überbeanspruchung der Lehrkräfte. Gelegentlich murrten Lehrer und Lehrerinnen gegen die «berufsfremden» Aufgaben, versuchten Rektoren – zumeist erfolglos – die «Ansprüche der Schule» gegenüber der kriegführenden Gesellschaft durchzusetzen (vgl. Weichert-von-Hassel 1980, S.187) – letztlich arrangierte sich jedoch die überwiegende Mehrheit mit dem Krieg wie zuvor schon mit dem Nazi-Regime. Sie nahmen den Kriegsalltag als schicksalhafte Gegebenheit, teilweise auch als «Herausforderung und Bewährung» und gelegentlich sogar als «geradezu aufregendes Abenteuer» (vgl. Berndsen 1986, S.133). Dass ihre Erziehungsarbeit und die beschriebenen Kriegseinsätze den Krieg *mit ermöglichten*, in seiner letzten Phase ihn sogar sinnlos verlängern halfen, kam nur den wenigsten zum Bewusstsein.

Abstriche an dieser Art von Kriegsbeiträgen durch die Schule wollten die politisch Verantwortlichen in der Regel nur dann zulassen, wenn damit die dritte kriegswichtige Aufgabe der Schule ernsthaft gefährdet wurde, nämlich die notwendige *Qualifizierung der Jugend* – kurzfristig für Wehrmacht und Kriegswirtschaft, längerfristig für den Nachkriegsaufbau. Schon im ersten Kriegsjahr mehrten sich Klagen über den «absinkenden Leistungsstand an den Schulen» und wurde die Ursache dafür vor allem in den «durch den Krieg bedingten Einschränkungen und Hemmnissen des Schul- und Lehrbetriebes» gesehen (zit. n. Boberach 1984, S.958L; vgl. S. 1311 ff., 1443ff., 4603ff. u.ö.). Dazu gehörten – neben den genannten Einberufungen und «Diensten» – die Beschlagnahme von Schulräumen oder ganzer Schulen für Kriegsdienststellen bzw. Lazarette oder die Verlängerung der Weihnachts-

ferien als sog. Kohleferien zum Energiesparen (vgl. Wissmann 1993, S.229; 238ff.). Rust mahnte bereits 1940 alle diejenigen, die «angesichts des täglichen Kampfes um die Sicherung unseres völkischen Daseins ... der Auffassung» wären, «Jugenderziehung sei jetzt eine Angelegenheit zweiten oder dritten Ranges»:

«Was wir der Schule heute vorenthielten, würde sich zwar gewiss nicht im Augenblick rächen, wohl aber in zehn bis zwanzig Jahren, wenn der Nachwuchs in Wirtschaft, Verwaltung und Wehrmacht einrücken und die Aufgaben des Nachkriegsaufbaues übernehmen soll: dann wäre das Versäumte nicht mehr nachzuholen. Die Leistung der Schule von heute ist die Leistung des Volkes von morgen!» (Rust, in Benze 1940b, S. III).

Selbst der Nazi-Pädagoge *Alfred Baeumler* (vgl. Bd. I, S. 166 ff.), der noch 1936 für den «Primat» der Formationserziehung eingetreten war (vgl. Baeumler 1937, S. 85), nahm seine in der Anfangsphase des NS-Regimes betriebene Abwertung der Schule zurück, weil er jetzt deren Unverzichtbarkeit für die Bereitstellung sowohl hochqualifizierter Führungskräfte der Wehrmacht als auch von Technikern, Ökonomen und Verwaltungsfachleuten erkannt hatte. Deshalb sollten intellektuelle Anforderungen und Leistung ihren vorherigen Stellenwert zurückerhalten (vgl. Baeumler 1943, S.114ff. u.ö.; Nyssen 1979, S.78ff.; Lingelbach 1987, S.195ff.).

Appelle dieser Art konnten jedoch den weiteren Verfall von Schulbildung nicht verhindern, schon deshalb nicht, weil sich mit zunehmenden Luftangriffen auf deutsche Städte ab Frühjahr 1942 die schulischen Rahmenbedingungen ständig verschlechterten: Immer mehr Klassen mussten sich die noch unzerstörten Gebäude teilen. Gleichzeitig nahm die Zwangsbewirtschaftung beispielsweise von Papier zu, so dass Schulhefte kontingentiert, Schulbücher an Schüler und Schülerinnen nur noch leihweise überlassen wurden. Spätestens 1944 und 1945 brach in vielen Regionen der reguläre Schulbetrieb völlig zusammen. Laut Erlass konnte Unterricht in «Gastwirtschaften, Wohnungen und andere Privaträume» verlegt werden oder sollte, falls dies nicht möglich war, wenigstens der Versuch gemacht werden, den Schülern und Schülerinnen Hausaufgaben zu erteilen und diese z.B. bei «Hausbesuchen» oder dergleichen zu besprechen (Erlass v. 16. 2.1945, BA Koblenz R 21/72, BL 192).

In dieser letzten Kriegsphase wurde im Übrigen auch das *Reichserziehungsministerium* von Kriegsfolgen beeinträchtigt, obwohl

sein Amtsblatt noch bis Februar 1945 erschien. Schon 1942 häuften sich dort Todesanzeigen für Mitarbeiter des Hauses, die «bei den entscheidenden Kämpfen» «an der Winterfront im Osten», teilweise «vor Stalingrad», «für Deutschlands Sieg und Grösse» «den Soldatentod» gestorben, ab 1943 auch Opfer von Luftangriffen geworden waren (DWEuV 1942, S.50, 70, 352, 372; 1943, S.78, 126 u. ö.). Ende 1943 trafen Bomben das Hauptgebäude des REM «Unter den Linden» und vernichteten Diensträume und Registaturen (vgl. ebd. 1943, S. 378). Hatte Rust Ende 1940 noch von einem Jahr getönt, «das Deutschland die Führung Europas gebracht» habe, Ende 1941 sogar von einer «Weltenwende» und «grossen Entscheidung über das Leben des Abendlandes» gesprochen, so war anlässlich seines 60. Geburtstages im Oktober 1943 nur noch die Rede «von einer Zeit ... äusserster Anspannung der deutschen Kraft», schliesslich zu Beginn des Jahres 1945 vom «Schicksal eines unterliegenden Deutschland» und vom «Sterben der schwach gewordenen Völker» (ebd. 1940, S. 553; 1941, S. 456; 1943, S.305ff.; 1945, S.1). Rust setzte seinem Leben am 8. Mai 1945, dem Tag der deutschen Kapitulation, ein Ende und entzog sich damit seiner Verantwortung.⁷

b) Hitler-Jugend – «Reservearmee» für beliebige Kriegsdienste

Hitler-Jugend und Schule hatten bei grundsätzlich gleichem Erziehungsziel, nämlich der möglichst weitgehenden Nazifizierung und Formierung der nachwachsenden Generation, doch unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte wahrzunehmen. Die Schule *musste*, wie in Kap. I ausführlich dargestellt, nach wie vor in erster Linie für geeignet qualifizierten Nachwuchs – zunächst für die Ausrüstung und Kriegsvorbereitung, ab 1939 für den Nachschub bei der Wehrmacht und für die Kriegswirtschaft – sorgen. Die HJ *konnte* sich demgegenüber im Wesentlichen uneingeschränkt auf Formationserziehung konzentrieren und ihre Organisationen in diesem Sinne ausbauen. Eigentlich hätten sich Schule und HJ somit idealtypisch ergänzen können, in Wirklichkeit gestaltete sich ihr Verhältnis jedoch eher konfliktträchtig, was auch für die Kriegsphase galt.

Konflikte ergaben sich nun vor allem aus den der *Schule* wie

der *HJ* gemeinsam ab verlangten Kriegsdiensten und -leistungen. Schule und Lehrerschaft nahmen sie aufgrund ihrer vorrangigen Orientierung an Richtlinien, Lehrplänen und Unterrichtspensen eher als Störung wahr. Dagegen galten sie bei der *HJ* wegen deren aktionistischen Ausrichtung als höchst willkommene Erprobung des Ernstfalls, bei dem man sich auszeichnen, die *HJ* wie die eigene Person aufwerten konnte. Nicht zu vergessen, dass die *HJ*-Führer und *BDM*-Führerinnen selbst in der *HJ* «gedient» hatten, folglich mit dem NS-System eng verbunden waren, während umgekehrt der überwiegende Teil der Lehrerschaft – wie erwähnt – den NS-Organisationen eher distanziert gegenüberstand.

Die von der *HJ* erwarteten «*Kriegsleistungen*» waren grundsätzlich mit denen der Schule identisch: Vermittlung einer positiven Einstellung zum Krieg sowie Aktivierung ihrer Mitglieder zu den verschiedensten Einsätzen und Diensten bis hin zur Meldung als Kriegsfreiwilliger.⁸ Während jedoch in der Schule wehrgeistige Erziehung trotz aller frei Haus gelieferten Materialien immer nur punktuell in den Vordergrund trat, Besuche von der Front und «Helden»feiern insgesamt Ausnahme blieben, konnte die *HJ* all ihre Aktivitäten darauf einstellen. Dazu stand ihr ein ganz anderer Apparat zur Verfügung als der Schule. Koordinationsstelle war das Amt für Presse und Propaganda innerhalb der Reichsjugendführung (RJF), das mit den Presseabteilungen regionaler *HJ*-Dienststellen korrespondierte. Sie hielt eine Fülle – gleichgeschalteter – Massenkommunikationsmittel bereit: zahlreiche Jugendzeitschriften, teilweise in Form regelmässig erscheinender Beilagen zu regionalen Tageszeitungen, Jahrbücher für die verschiedenen Altersstufen von Jungen und Mädchen sowie ein breites Jugendschrifttum. Darüber hinaus arbeitete sie eng mit Funk, Film, Theater zusammen und unterhielt sogar einen eigenen *HJ*-Rednerstab.

Wie überall im NS-Staat wurden Ziele und Inhalte *wehrgeistiger Erziehung* in der *HJ* jeweils von zentraler Stelle aus festgelegt und über Parolen und Aktionen, beispielsweise regelmässige Jahreslosungen, verbreitet. So erklärte die RJF 1940 zum «Jahr der Bewährung», propagierte für 1942, im Zuge sog. «Erweiterung deutschen Lebensraums» bis zum Ural, «Osteinsatz» und «Landdienst» und für 1944, angesichts der sich abzeichnenden deutschen Niederlage, ein «Jahr der Kriegsfreiwilligen» (Klönne 1995, S. 40). Mit solchen Jahresparolen korrespondierten *Monatsziele* und sogar *Tagespa-*

rollen für kürzerfristige Schwerpunkte der HJ-Arbeit, etwa für den September 1944: «Jeder Junge des Jahrgangs 1928 meldet sich kriegsfreiwillig!» oder für den Oktober 1944: «Die einsatzwillige Jugend meldet sich zum Landdienst der HJ» usf. Dazu gab es für die HJ-Führer und BDM-Führerinnen entsprechende Materialien, die auf das Monatsthema einstimmten und die Schulungsbeauftragten mit «Argumenten» und methodischen Hinweisen versahen, d.h., die Ziele wehrgeistiger Erziehung wurden gleichsam materialisiert und didaktisiert (vgl. Langer 1993, S. 30ff.).

Parallel dazu initiierte die RJF spezifische *Aktionen*, beispielsweise zur Verwundeten-Betreuung in Heimlazaretten durch den Jungmädelsbund. Sie begannen in der Regel mit einem entsprechenden Aufruf – in diesem Falle der BDM-Reichsreferentin in der BDM-Zeitschrift «Das Deutsche Mädel» – und wurden dann über die Mitarbeiterinnen der Presseabteilung in Form von Sonderbeiträgen für den «Völkischen Beobachter», für viele regionale und überregionale Zeitungen sowie für den Rundfunk breit gestreut. Nach einiger Zeit folgten wiederum über alle Medien «Erfahrungsberichte» mit «unvermeidlichen ... statistischen Erfolgsmeldungen», z.B. «5780 thüringische Mädel im Lazaretteinsatz» oder «BDM betreute 370 bayerische Lazarette». Parallel dazu zeigten die überall aufgestellten HJ-Schaukästen Bild- und Textmontagen zum Thema, übertrug der Rundfunk Jungmädels-Einsätze aus Lazaretten und berichtete selbst die Wochenschau darüber. Derartige Reportagen vermittelten gewöhnlich nicht nur Erfolgsbilanzen, sondern zugleich praktikable Muster und Beispiele, die der reichsweiten Umsetzung der Aktion dienen (vgl. Maschmann 1979, S. 147 f.).

Zentral gesteuerte Parolen und Aktionen der RJF fanden ihren besonderen Niederschlag in HJ-Zeitschriften, HJ-Radiosendungen und im Jugendfilm. Bei den Zeitschriften ist zu unterscheiden zwischen gebildeten Periodika mit Magazincharakter direkt für die HJ- und BDM-Mitglieder wie «Junge Welt» und «Das Deutsche Mädel» und Zeitschriften mit (pseudo)wissenschaftlichem Anspruch für die HJ- und BDM-Führungskader wie «Wille und Macht» und «Das Junge Deutschland». Der an der weltanschaulichen Schulung der HJ beteiligte Gottfried Griesmayr sprach im einen Falle von Propaganda für die breite «Masse», im anderen von Schulung des «Führerkorps». Die *Propaganda* sollte die «Stimmung» der Masse beeinflussen, sie «zu einer einheitlichen Auffassung über die

Geschehnisse des Tages» führen und sie damit «zu grossen gemeinschaftlichen Leistungen» motivieren, die *Schulung* dagegen «nationalsozialistische Fanatiker... erziehen» und «Haltung ... erzeugen» (Griesmayr o. J., S.38L; vgl. Langer 1993, S.27ff.).

Der ihr zugedachten Propaganda-Funktion entsprechend versuchten die aufgeführten *HJ-* und *BDM-Magazine* die Jugendlichen mit simplen manipulativen Techniken in ihrem Glauben an den «Führer» und den «deutschen Sieg» zu festigen und sie zu pausenlosen Kriegsleistungen zu aktivieren. Ebenso betrieben sie gezielte Lenkung der männlichen Jugend auf die verschiedenen Waffengattungen der Wehrmacht hin, der Mädchen und jungen Frauen zu «fraulichen» wie verstärkt auch zu «unfraulichen Berufen» und Beschäftigungen, beispielsweise in Fabriken und Laboratorien, wo Frauen mit zunehmender Kriegsdauer immer dringender gebraucht wurden.⁹ Durchgängig appellierten sie an Verantwortungsbereitschaft, Tapferkeit, an Dankbarkeit und Verpflichtung der jungen Menschen. Zugleich schürten sie systematisch Ängste gegenüber den realen und potentiellen Feindmächten: den kulturlosen Polen, den bolschewistischen und damit barbarischen Russen, den in Arbeitslosigkeit und Elend versinkenden Engländern und Amerikanern (vgl. Das Deutsche Mädel H. 8 [1941]; Junge Welt Nr. 8/1941).

Als Ende 1943 im Zuge des «totalen Krieges» die meisten Jugendzeitschriften eingestellt werden mussten, gewann der *Jugendfilm* «als wichtiges publizistisches Führungsmittel zur Ausrichtung der jungen Generation» zunehmend Bedeutung. Seine erzieherische Qualität sah man darin, dass «er die Jugend über das Erlebnis ... erfasst(e) und dadurch eine besondere Tiefenwirkung erreicht(e)» (Sander 1944, S. 21; vgl. Brücher 1991). Dies galt sowohl für den Dokumentar- als auch Jugendspielfilm; beide wurden während des Krieges verstärkt gefördert und im Rahmen sog. Jugendfilmstunden vorgeführt.¹⁰ Zu den *Dokumentarfilmen* – ohne fortlaufende Spielhandlung – gehörten etwa Filme über «die Erlebnisse verschiedener HJ-Einheiten» oder der 1940 gedrehte Film: «Kriegseinsatz der Jugend», aber auch «wochenschauartige Überblicke», wie sie die HJ ab 1942 mit der «Filmschau Junges Europa» zunächst zweimonatlich, ab 1943 nur noch in grösseren Abständen produzierte (Sander 1944, S. 22ff.). Beispielhaft für den *Jugendspielfilm* war der 1941 uraufgeführte und von da ab zum ständigen Repertoire der Jugendfilmstunden

gehörende Film «Kadetten». Er zeigt, wie im Siebenjährigen Krieg eine Kompanie 9- bis 12jähriger preussischer Kadetten in russische Kriegsgefangenschaft gerät und nur durch ihren Mut und ihre Disziplin befreit werden kann. Die Feindbildstereotype der Russen oder die am Beispiel von Kindern vorgeführten lügenden wie Tapferkeit und Heldentum liessen sich leicht auf die damals aktuelle Kriegssituation übertragen (vgl. ebd., S.46f.; Brücher 1991, S.68). Sie blieben nicht ohne Wirkung, wie die Werwolf-Aktionen von Halbwüchsigen gegen die Alliierten in den letzten Kriegswochen vermuten lassen (vgl. die Abb. b. Boberach 1982, S.139f.).

Auf die vielfältigen nicht-militärischen HJ-Einsätze während des Krieges ist teilweise schon im Zusammenhang mit der Schule eingegangen worden. Ihre kriegswirtschaftliche wie -strategische Bedeutung ist nicht zu unterschätzen; «so waren z.B. 1942 600'000 Jungen und 1'400'000 Mädchen im Ernteeinsatz tätig» (Klönne 1995, S. 38). Ebenso beteiligten sich im letzten Kriegsjahr «neben Frauen und älteren Männern rund 400'000 Jugendliche» beim «Bau von Verteidigungsanlagen an den Grenzen Deutschlands» (Jahnke/Buddrus 1989, S. 35).

Im Mittelpunkt aller HJ-Aktivitäten der männlichen Jugend stand nun jedoch die vormilitärische Ausbildung bzw. «Wehrtüchtigung», und zwar in einer gegenüber der Vorkriegszeit noch einmal stark verschärften Form. Dies begann bei der ständigen Zunahme von Schiessübungen und reichte bis zu regelrechten *HJ-Wehrtüchtigungslagern*. Ab 1942 wurden dort alle 17jährigen Jugendlichen durch Wehrmachts- und SS-Angehörige direkt auf den Wehrdienst vorbereitet, d.h. ein Teil der Grundausbildung durch die HJ übernommen, die spätestens von diesem Zeitpunkt an als Hilfsorganisation der Wehrmacht zu bezeichnen ist. 1943 bestanden bereits 200 Wehrtüchtigungslager, und zwar bis weit in die okkupierten Gebiete hinein (vgl. ebd., S. 32). Mit der Aufstellung des «Deutschen Volkssturmes» im Herbst 1944 und der damit verbundenen «erweiterten Wehrhaftmachung der deutschen Jugend» sank das Alter der betroffenen Jugendlichen nochmals auf sechzehn und fünfzehn Jahre. Die 16jährigen sollten nun in 6-, die 15jährigen in 4wöchigen Lehrgängen wehrdiensttauglich gemacht werden (Erlass v. 20.12.1944, zit. n. ebd., S. 400). Diese Ausbildung galt wie sämtliche andere Kriegseinsätze von Jugendlichen als «Pflichtdienst» im Sinne der Jugenddienstverordnung, so dass bei Nichtfol-

geleistung polizeiliche Massnahmen drohten. Der ständige Appell an die Freiwilligkeit des Dienstes junger Menschen war eine Farce.

Die HJ bereitete jedoch nicht nur auf den Kampf gegen den «äusseren Feind» vor, sondern beteiligte sich auch an der Bekämpfung des «inneren». Dazu diente ein eigener *HJ-Streifendienst* als eine Art HJ-interne Hilfspolizei. Er bestand zwar schon seit 1934, gewann aber erst während des Krieges an Bedeutung. Seine Mitglieder, die sich z.T. durch besondere Brutalität auszeichneten, waren als Nachwuchs für die SS vorgesehen und mussten sich dementsprechend denselben Aufnahme- und Auslesebestimmungen unterziehen wie SS-Angehörige (vgl. Klafki 1988b, S.160; Jahnke/Buddrus 1989, S.342f.). Zu seinen *Aufgaben* gehörten neben der Bespitzelung verbotener Gruppenbildungen wie der «Edelweisspiraten» (vgl. S. 358ff.) die Überwachung der «Einhaltung von Jugendschutzbestimmungen (z.B. durch Kinokontrollen), abendlicher Sperrstunden und ähnlicher Anordnungen» (Klafki 1988 b, S. 160), die Aufsicht über das Jugendfahrtenwesen, über Jugendherbergen und Heime, die Verfolgung von «Verwahrlosungs- und Zersetzungsercheinungen» sowie die «Fahndung nach vermissten Jugendlichen» (zit. n. Jahnke/Buddrus 1989, S.343). Machtmissbrauch gegenüber jüngeren HJ-Jugendlichen (vgl. Klafki 1988 b, S. 160) war kein Einzelfall, sondern ergab sich nahezu zwangsläufig als Konsequenz dieses Überwachungssystems. Die Zusammenarbeit des Streifendienstes mit der Polizei war eng und beschränkte sich keineswegs nur auf gemeinsame Ermittlungen und Kontrollgänge. Gemäss Erlass vom Januar 1944 gab die HJ der Polizei jederzeit «Auskünfte über die Persönlichkeit, das dienstliche Verhalten und die Lebens Verhältnisse eines Jugendlichen» (zit. n. Jahnke/Buddrus 1989, S.376ff.). Bei abweichendem Verhalten drohte als Strafe der *Jugendarrest* in Form von «strengen Tagen bei Wasser und Brot und hartem Lager» (Freisler 1940, S. 246) oder sogar die Einweisung in eines der neuerrichteten Jugendkonzentrationslager wie die in der Uckermark und in Moringen (vgl. S.118f.).¹¹

Innerhalb der weiblichen HJ-Dienste kam den sog. *Osteinsätzen* des BDM besonderes Gewicht zu, wie auch die Jahresparole der RJF von 1942, «Osteinsatz und Landdienst», verdeutlicht. Eingesetzt wurden vor allem BDM-Führerinnen, die dazu aus vielen Teilen des damaligen Reichsgebietes abgeordnet worden waren.

Ihre Zahl stieg von 1'400 im Jahre 1940 über nahezu 10'000 (1941) auf mehr als 16'000 (1942) (vgl. Rüdiger 1983, S. 284). Ihre Unterbringung erfolgte entweder in Lagern oder – in abgelegeneren Regionen – auch einzeln. Sie sollten den durch das Nazi-Regime im okkupierten Polen angesiedelten baltischen und südosteuropäischen «Volksdeutschen» beim Aufbau ihrer Haus- und Landwirtschaft sowie von Kindergärten und Schulen helfen und sie zugleich im Sinne der Nazi-Ideologie umformen. Letzteres galt in besonderer Weise für die volksdeutschen Jugendlichen, die zunächst – möglichst von ihren Eltern getrennt – in sog. Umsiedlungslager kamen, wo die Nazis «ihren Tageslauf» unter Anleitung von HJ und BDM «ein halbes Jahr lang total... beeinflussen» wollten (Reichsbefehl 10/41 K v. 22. 2.1941, BA Koblenz NS 28/36, Bl. 23 R).¹²

Die Ansiedlung der Volksdeutschen setzte die Vertreibung der Polen voraus. Sie mussten Haus und Hof in der Regel voll eingerichtet zurücklassen, so dass die neuen Besitzer gleich alles Erforderliche vorfanden. Aufgrund von «Engpässen» beim männlichen Personal nahmen junge Frauen des BDM und des weiblichen Reichsarbeitsdienstes im Rahmen von «Osteinsätzen» sogar an der «Austreibung» der polnischen Bauern teil, ganz offensichtlich ohne auch nur einen Ansatz von Mitgefühl für die betroffenen Familien. Die bereits genannte Melita Maschmann z.B. hat erst später selbstkritisch festgestellt, dass ihr dieser Einsatz nur möglich gewesen sei, weil sie die Polen für «minderwertig» gehalten habe, es ihr andernfalls «an der Härte gefehlt (hätte), bei ihrer Vertreibung mitzuhelfen» (Maschmann 1979, S.133). Wie tief das rassistische Vorurteil gegen die Polen verankert war, zeigen zeitgenössische Erlebnisberichte ehemaliger BDM-Führerinnen, wenn es etwa über das polnische Dienstpersonal heisst:

«Mit den polnischen Dienstboten gibt es natürlich oft Unannehmlichkeiten. Wo der Mann zur Wehrmacht eingertückt und die Frau kaum Polnisch kann, da ist der Knecht faul und aufsässig und die Magd stiehlt, was sie kann. Manche behandeln ihre Knechte auch viel zu gut, bis sie dann durch schlimme Erfahrungen besser belehrt worden sind» (Erlebnisbericht A. Lumpff v. Sept. 1940, BA Koblenz NS 28/36, Bl. 85).¹³

Viele «Ehemalige» stehen bis heute dem damaligen «Osteinsatz» völlig unkritisch gegenüber. Die ehemalige Reichsreferentin des BDM, Jutta Rüdiger, etwa rechtfertigte, ja verherrlichte noch 1983 ihr eigenes diesbezügliches Engagement, ohne mit einem einzigen

Wort auf die Opfer, also Polen, Russen oder die jüdische Bevölkerung, einzugehen (vgl. Rüdiger 1983, S.281 ff.; vgl. Kap. II. 2).

Bleibt die Frage, inwieweit die damaligen HJ-Jugendlichen die ihnen abverlangten Kriegsleistungen nicht nur *gezwungenermassen*, sondern *freiwillig* und *mit voller Überzeugung* erbracht haben.¹⁴ Da es keine Befragungen gibt, lässt sich eine Antwort darauf nur aus den zahlreich vorliegenden autobiographischen Zeugnissen (vgl. Schörken 1994, S. 212 ff.), aus zeitgenössischen Beobachtungen des Sicherheitsdienstes wie aus Statistiken über delinquentes Verhalten Jugendlicher indirekt erschliessen. Danach ist zumindest zwischen Anspruch der HJ-Führung und «Wirklichkeit des HJ-Betriebs und der HJ-Erziehung ‚unten‘» zu differenzieren (Klönne 1995, S.140). Vieles deutet zwar auf eine erfolgreiche Sozialisation durch die HJ hin, sie reichte aber offensichtlich nicht aus, um die Mehrheit der damaligen Jugendgeneration wirklich *bedingungslos* für die Ziele des NS-Staates zu aktivieren. Der Grossteil der HJ-Jugendlichen leistete die von ihm geforderten «Dienste» wohl weniger aus Begeisterung, als eher ganz pragmatisch, weil es eben sein «musste», weil sonst die berufliche Ausbildung oder ein Studium gefährdet waren usw. Im Verlauf des Krieges nahmen Formen «abweichenden Verhaltens» Jugendlicher ein solches Ausmass an, dass sich Partei- und Jugendführung zu Gegenmassnahmen, z.B. der Verschärfung des HJ-Streifendienstes, veranlasst sahen.¹⁵

Solche repressiven Tendenzen, zu denen auch die spätestens seit 1940 bestehende Zwangsverpflichtung für die HJ gehörte, verstärkten ihrerseits die *Abwehrreaktion der Jugendlichen*. Hinzu kam, dass die HJ sowohl durch ihre Entwicklung zu einer «bürokratischen Grossorganisation» als auch infolge der «allmählichen Überalterung ihres Führungsstammes» und der damit einhergehenden Verflachung ihrer einstigen Impulse immer mehr an Attraktivität verlor (Peukert 1982, S.180). Persönliche Erfahrungen wie Kohleferien, Schichtunterricht, Verdunkelungen, Fliegeralarm, Nächte in Luftschutzkellern, Bombenschäden, vielleicht sogar Zerstörung der elterlichen Wohnung, Tod eines oder beider Elternteile, Evakuierung oder Flucht aus verschiedensten Gründen waren durchaus geeignet, auch bei vielen Jugendlichen Zweifel am «Endsieg» oder sogar renitentes Verhalten aufkommen zu lassen (vgl. Benz/Benz 1992, S. 21 ff., 130ff. u.ö.).

Inwieweit zu diesem Zeitpunkt bereits eine *Ablösung* grösserer Teile der HJ-Jugend vom *NS-System* erfolgt ist, scheint weiterer Klä-

nung bedürftig (vgl. Schörken 1985 u. 1994). In vielen Fällen bedeutete Distanzierung von der HJ zunächst nicht mehr als Ablehnung besonders fanatischer Funktionäre und ihrer Klientel, später – wie zumeist bei den sog. Luftwaffenhelfern – Übergang von einem Schüler- und Jugendlichen- hin zu einem Erwachsenenstatus und damit Verlagerung der Identifikation von der HJ zum «deutschen Soldaten» und zur Wehrmacht. Davon zu unterscheiden sind «distanzschaffende Momente» aufgrund von Einsichten in den Unrechtscharakter des NS-Regimes, beispielsweise durch Erfahrungen mit der Verfolgung von Juden, Sinti und Roma oder aber mit der Behandlung von Kriegsgefangenen und Fremdarbeiter(in*ne)n (vgl. Klafki 1988b, S.löOff.; Schörken 1994, S.68ff., 95ff. u.ö.). Die bis heute regelmässig stattfindenden Ehemaligentreffen der verschiedensten NS-(Jugend-)Organisationen, aber auch die Verbreitung verklärender Darstellungen zur Hitler-Jugend wie etwa der von Jutta Rüdiger (s. o.) sind ein Beleg dafür, dass bei einem Teil der HJ-Angehörigen, insbesondere von HJ-Führern und BDM-Führerinnen, eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Lebensabschnitt zu keinem Zeitpunkt stattgefunden hat (vgl. Schörken 1994, S.137; Klaus 1983; Watzke 1998).

c) Erweiterte Kinderlandverschickung – humanitäre oder faschistische Massnahme?

Seit im Herbst 1940 die ersten britischen Bombenangriffe auf deutsche Grossstädte niedergegangen waren, wurde auf höchster Ebene von NSDAP und NS-Staat überlegt, wie vor allem Kinder und Jugendliche wirkungsvoll geschützt werden könnten (vgl. Rdschr. Bormann v. 27.9.1940, b. Dabei 1981, S. 7). Schliesslich entstand die «Erweiterte Kinderlandverschickung» (KLV), in deren Rahmen etwa jedes dritte Schulkind im Jungvolk-Alter (10-14 Jahre) evakuiert worden soll.¹⁶ Die Gesamtzahl wird auf rd. drei Millionen geschätzt, die Zahl entsprechender Lager für Ende 1943, also den Zeitpunkt der grössten Ausdehnung der KLV, auf etwa 5'000 (vgl. Zentner/Bedürftig 1985, S.308L; Hermand 1993, S.9, 22,135, Anm. 4).¹⁷

Evakuierungsgebiete waren zunächst die «für Flugzeuge aus Grossbritannien erreichbaren Grossstädte und Ballungszentren mit

kriegswichtigen Industrie- oder Verkehrsanlagen», *Verschickungsziele* industrieferne Landgebiete im damaligen mittleren, südlichen oder östlichen «Grossdeutschland» (Wissmann 1993, S. 274). Den gefährdeten Städten und Regionen wurden jeweils spezifische Aufnahmegebiete zugewiesen. Die ersten verschickten Kinder stammten offensichtlich aus Berlin, für sie begann die KLV bereits Anfang Oktober 1940 (vgl. Hermand 1993, S. 33). In Köln und Bremen, die ebenfalls stark «luftgefährdet» waren, wurden «Schulkinder ... erstmals im Januar 1941 (also etwa ein Vierteljahr später, W. K.) auf den Weg» gebracht (Trapp 1994, S. 136; vgl. Wissmann 1993, S. 282). Dagegen blieb beispielsweise eine Stadt wie Göttingen, die nicht mehr im Gefahrengürtel lag, bis zum Kriegsende ausserhalb des Wirkungskreises der KLV (vgl. Michael 1994, S.162f.).

Die *Dauer der KLV* betrug im Allgemeinen ein halbes Jahr, konnte allerdings verlängert werden. Teilweise wurden Gruppen mehrfach in ein und dasselbe Lager verschickt, wie z.B. der deutsch-amerikanische Germanist Jost Hermand nach Gross-Ottingen im damaligen «Warthegau» (Polen) (vgl. Hermand 1993, S.80ff.). Das ständige Kommen und Gehen von Schülergruppen brachte verständlicherweise Unruhe in die Schulen, zumal dann, wenn nur Teile einer Klasse mitführen und die zurückbleibenden Schüler und Schülerinnen auf andere Klassen verteilt werden mussten. Deshalb verschickte man nach Möglichkeit vollständige Klassen, bald auch schon ganze Schulen. Mit zunehmenden Luftangriffen auf deutsche Grossstädte bot sich dies auch aus sicherheitspolitischen Erwägungen an, so dass die Behörden auf die Eltern entsprechenden Druck ausübten. Bei Nichtzustimmung drohte ihnen beispielsweise der Ausschluss ihrer Kinder aus (weiterführenden) Schulen (vgl. Wissmann 1993, S. 277; Scholtz 1985, S.104). Nach der verheerenden Zerstörung Hamburgs im Juni 1943 mit ca. 40'000 Toten beschloss Bremen sogar, das gesamte Schulwesen – soweit möglich – nach Sachsen zu verlegen (vgl. Wissmann 1993, S. 294ff.).

Kaum eine andere pädagogische Einrichtung während der Nazi-Zeit wird auch heute noch so kontrovers beurteilt wie die KLV, mit keiner sonst verbinden sich so *widersprüchliche Erfahrungen und Einschätzungen der Betroffenen*. Ehemalige Funktionäre wie beteiligte Lehrer und Lehrerinnen sehen in der KLV bis heute ein «umfangreiches humanitäres und soziales Werk» (Ehrentreich 1985 b,

S. 61; vgl. Dabei 1981).¹⁸ Verschickte Schüler und Schülerinnen erinnern mehrheitlich positive Erfahrungen in der Gleichaltrigen-gruppe, intensive Bindungen zwischen Lehrer- und Schülerschaft, das Gefühl grösserer Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung, die Befriedigung jugendlicher Abenteuerlust, ja sogar eine «herrlich unbeschwerte Zeit» (zit. n. Goldberg 1994, S. 301; vgl. die Urteile b. Dabei 1981; Larass 1983, S.261 ff.; Wissmann 1994, S. 36f.).¹⁹ Selbst kritische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bescheinigen der KLV, unter den damaligen Voraussetzungen ein «erfolgreicher Versuch» gewesen zu sein, «Schulpflicht unter Kriegsbedingungen zu realisieren», und schätzen die tatsächliche NS-Einflussnahme relativ gering ein (Wissmann 1994, S. 37).

Demgegenüber spricht der bereits erwähnte Jost Hermand von einem «Skandal, dass Thesen dieser Art bisher nicht widersprochen wurde». Er verweist auf die eigenen traumatischen Erfahrungen und die seiner Gleichaltrigen-gruppe, die er in Zusammenhang mit strukturellen Merkmalen der KLV-Lager bringt wie ausgetobten «Minderwertigkeitskomplexen, ständiger ‚Schleiferei‘, übelster Brutalisierung, endlosen Geländemärschen, strapazenreichen Wehr-sportübungen, plumpen Indoktrinierungsversuchen und all jenen Erscheinungen ..., die man ... als ‚Verrohung in der Horde‘ umschreibt» (Hermand 1993, S.13). Wie lassen sich solche unterschiedlichen Wahrnehmungen erklären und wie ist die KLV einzuschätzen?

Hinter der KLV standen auf keinen Fall nur fürsorgliche, sondern auch *pragmatische, machtpolitische* und *ideologische Motive* (vgl. Scholtz 1985, S.103L; Goldberg 1994, S. 299). Zunächst einmal konnten insbesondere die Mütter durch die Verschickung ihrer Kinder von einer Hauptsorge entlastet und damit für kriegswichtige Aufgaben freigestellt werden (vgl. Dabei 1942, S. 231). Darüber hinaus bestand mit der Unterbringung der Kinder in den – mehrheitlich von «Fremdvölkischen» bewohnten – okkupierten Gebieten die Möglichkeit, dort Präsenz reichsdeutscher Jugend zu demonstrieren, zugleich aber auch die Chance, den Jugendlichen wie ihren Lehrerinnen und Lehrern die durch die Wehrmacht eroberten Gebiete nahezubringen. Begeisterte Naturschilderungen und Reise-eindrücke von Lehrer- wie Schülerseite lassen darauf schliessen, dass dies durchaus gelungen ist.²⁰ Nicht zuletzt sahen zumindest Teile der NS-Führung in der KLV ganz offensichtlich *die* Gelegenheit, die

von Anfang an intendierte «Ablösung der Schule als «Erziehungsstätte» durch das ‚Lager‘ oder ‚Heim‘ in grossem Massstab zu realisieren (Scholtz 1985, S. 103).²¹ Dementsprechend übertrugen sie Organisation und Koordinierung nicht Rust und dem REM, sondern dem langjährigen «Reichsjugendführer» der Partei, Baldur von Schirach. Dabei konnten sie auf Unterstützung vieler, durch Jugendbewegung und Reformpädagogik geprägter Lehrer und Lehrerinnen rechnen, die – inmitten des Krieges, grösstenteils sogar in den von den Nazis besetzten Gebieten (!) – die Verwirklichung ihrer lange gehegten Vorstellungen von einem selbstbestimmten Jugendleben und einem ganzheitlichen Unterricht erhofften.²²

Die Durchführung der KLV erfolgte in zwei unterschiedlichen altersspezifischen *Formen*. Die Gruppe der 6- bis 10jährigen wurde in *Familienpflegestellen* untergebracht und in den öffentlichen Schulen der Aufnahmeorte unterrichtet. Demgegenüber bildeten die 10- bis 14- bzw. 15jährigen – streng nach Geschlechtern getrennte – *Lagergemeinschaften*; um sie vor allem geht es im folgenden. An der Spitze standen jeweils – aus der Lehrerschaft kommende – Lagerleiter bzw. Lagerleiterinnen, die zugleich für den Unterricht Verantwortung trugen. Ihnen wurde von der HJ-Führung ein Lagermannschaftsführer bzw. eine Lagermädführerin an die Seite gestellt. In der Regel nur wenige Jahre älter als die ihnen anvertrauten Schüler und Schülerinnen, waren sie zuständig für das Lagerleben mit Appellen, Diensten etc. Auch wenn – laut Anweisungen der «Reichsdienststelle KLV» – der Lagerleiter «letzte Befehlsgewalt in allen Lagerangelegenheiten» hatte (zit. n. Dabei 1981, S.122), scheinen die Machtbefugnisse nicht eindeutig gewesen zu sein, so dass es zu häufigen Konflikten zwischen Lehrerschaft und HJ-Führern bzw. BDM-Führerinnen gekommen ist (vgl. Ehrentreich 1985a, S.158; Hermand 1993, S.23; Wissmann 1993, S. 279).

Die Lager selbst umfassten ein breites Spektrum von Möglichkeiten und unterschieden sich bereits rein äusserlich nach Grösse, Lage und Art der Unterbringung. Beispielsweise berichtet der Berliner Lehrer Alfred Ehrentreich aus eigener Erfahrung von verschiedenen «*Mädel-Grosslagern*» mit weit über 1'000 Schülerinnen im damaligen Protektorat Böhmen und Mähren (Tschechien), die in Sanatorien und Nobelhotels der Vorkriegszeit wohnten (vgl. Ehrentreich 1985 a, S. 148 ff.). Jost Hermand dagegen beschreibt –

im Vergleich dazu – *winzige Lager* mit ca. 50 Schülern seiner Schule in völlig abgelegenen Dörfern der damaligen Regionen Posen (Poznan) und Hohensalza (Inowroclaw) des «Reichsgaus Wartheland», deren Unterbringung in alten, dafür notdürftig hergerichteten Schulhäusern erfolgte (vgl. Hermand 1993, S.34ff., 55 ff.). Die grundverschiedene Infrastruktur beider Regionen musste Rückwirkungen auf *Koordination* und *Inspektion* der Lager haben. In ersterem Falle bestand direkter und intensiver Kontakt zur zuständigen Zentrale in Prag, in letzterem blieben die Lager weitgehend sich selbst überlassen. Hinzu kamen gewaltige Unterschiede der personellen Ausstattung, sowohl was die Anzahl und Qualifikation der Lehrkräfte als auch die fachliche und soziale Kompetenz der Lagerleiter und Lagerleiterinnen anbelangt. So versuchten Persönlichkeiten wie der durch Jugendbewegung und Reformschulen der Zeit vor 1933 geprägte Alfred Ehrentreich nachweislich, in den ihnen übertragenen KLV-Lagern reformpädagogische Prinzipien zu realisieren. Umgekehrt gab es die von Jost Hermand beschriebenen Lagerleiter ohne pädagogisches Konzept und selbst ohne Interesse an ihren Schülern, so dass sie sich auf «bürokratische Leitungsfunktionen» beschränkten und sich statt ihren Schülern ihrer Familie, die sie mit ins Lager gebracht hatten, widmeten (vgl. ebd., S.35, 58). Solche Unterschiede erklären zumindest teilweise die Widersprüchlichkeit der eingangs skizzierten Erfahrungen.

Gleichzeitig lagen allen, also auch den pädagogisch scheinbar intakten Lagern *gemeinsame Intentionen* zugrunde, die von der Partei - als verantwortlichem Träger der KLV – vorgegeben waren und über die HJ und die von ihr ausgewählten Lagermannschaftsführer bzw. Lagermädelführerinnen umgesetzt werden sollten. Sie basierten auf den Prämissen nationalsozialistischer Erziehungsideologie, etwa dem Recht des Stärkeren, dem Prinzip des Kampfes als grundlegendem Lebensmoment oder der Vorstellung von Menschen als Zuchtobjekten (vgl. ebd., S. 14ff.). Sie bildeten die Grundlage lagerspezifischer «Formationserziehung», die ein «Haltungs- und Härte-training» einschloss (ebd., S. 66f.). Deshalb die starke Betonung von Kampfsport, Geländespielen, Marschieren und ähnlichem, wie sie auch Napolas, Adolf-Hitler-Schulen und HJ-Dienste beherrschten. Damit verband sich zugleich das Ziel, die jungen Menschen zu begeisterten und zu bedingungslosen Nazis zu «formen»,

gleichsam zu «Nazis bis auf die Knochen» (Axmann, zit. n. Jahnke/Buddrus 1989, S. 388ff.). Wichtige Ansatzpunkte dazu bildeten etwa Fahnenappelle, Feierstunden, das Absingen nazistischer Kampflieder oder der Gemeinschaftsbesuch von Kriegswochenschauen und Kriegsfilmen.

In den von Jost Hermand beschriebenen Lagern im «Warthegau» spielten paramilitärisches Training, wehrgeistige Erziehung, Schliff und Zurichtung der damals zwischen 10- und 14jährigen Jugendlichen eine zentrale Rolle und prägten das Zusammenleben der Gleichaltrigen. Umgekehrt kam dem Unterricht nur sehr eingeschränkte Bedeutung zu – Hermand spricht deshalb von einer völlig kulturlosen Erziehung «zu ‚kleinen Barbaren‘» (Hermand 1993, S.68). Die für die Lagererziehung zuständigen, etwa vier Jahre älteren Lagermannschaftsführer erinnert er als «gefürchtete Haustyrannen» mit «langem Knüppel» und «Trillerpfeife», «die ... den gesamten Tagesablauf regelte» (ebd., S. 58 f.).

Dieser *Tagesablauf* begann schon morgens beim Wecken mit der Trillerpfeife, was sofortiges Aufspringen aus den Betten verlangte. Daran schlossen sich an: Bettenbau, Spindkontrolle, weiterhin Stuben-, Fingernägel-, Schuhappell, Aufziehen der Hakenkreuzfahne sowie Aufsagen des Morgenspruchs mit ausgestrecktem rechten Arm und «zackig» gesprochenem Lied «Morgenrot, Morgenrot / Leuchtest mir zum frühen Tod». Nach dem Fahnenritual folgten, wiederum mit Trillerpfeife, ein Marsch in Zweierreihen zum Esssaal hinauf und das Frühstück nach strengem Ritual, mit vom Lagermannschaftsführer ausgegebenem «Haut!» und von den Schülern beantwortetem «Rein!». Nach dreistündigem Unterricht von 9-12 Uhr, dem Mittagessen und kurzer Freizeit stand der Nachmittag – «unter dem Kommando des Lagermannschaftsführers – weitgehend ... (für) Sport, Singen, Geländespiele und Marschieren» zur Verfügung. ‚Abends wurde um 18.30, also kurz vor dem Stullenabendbrot, wiederum mit leeren Pathosformeln die Hakenkreuzfahne eingeholt, worauf die allgemeine Bettruhe folgte» (ebd., S.59f.). Damit aber war der Tag noch lange nicht zu Ende. Vielmehr kam es fast allabendlich zu einem, verharmlosend als «Budenzauber» bezeichneten Ausleben pubertärer Sexualität mit demütigender und Schmerz zufügender Intentionalität, vor dem es für die – den Stärkeren hilflos ausgelieferten – Schwächeren keinerlei Schutz gab (vgl. ebd., S.40f., 73f.).

Dabei ist nicht zu vergessen, dass sich die jungen Menschen in der besonders sensiblen Phase der Vorpubertät befanden, in der sich die Identitätsbildung vollzieht. Ganz offensichtlich wurden von ihnen die der faschistischen Prägung zugrundeliegenden Prinzipien wie das Recht des Stärkeren voll internalisiert, so dass das Gruppengefüge nach einer ausgeprägten Hackordnung «funktionierte», mit entsprechenden Aggressionen und Formen der Unterdrückung, unter denen vor allem die sensiblen und feinfühligsten, die körperlich schwachen und gehemmten Schüler, zu denen Hermand nach eigener Aussage damals gehörte, leiden mussten. Die Lager der KLV haben sich ihm so – lebenslang – als «perfektes Terror-system» eingeprägt (ebd., S. 87).

Sicher handelt es sich bei den von Hermand beschriebenen Lagern um Extremwerte, die allerdings keineswegs singulär waren (vgl. Boberach 1982, S. 114ff.; Trapp 1994, S.137). In anderen Lagern scheinen demgegenüber «fürsorgliche Elemente» und ein «intensiver» und «abwechslungsreicher» Unterricht überwogen zu haben, zumindest in der Erinnerung von Schülern und Schülerinnen (Goldberg 1994, S.303L; vgl. Wissmann 1993, S. 279f.). Gleichwohl bedeutet «das ... nicht, dass es dort keinen ausgedehnten HJ-Dienst, keine paramilitärischen Aufmärsche und Appelle, keinen Drill gegeben hätte; dank des Einflusses und der Autorität der Lehrer und Lehrerinnen hielt sich dies alles aber offensichtlich noch in Grenzen» (Goldberg 1994, S. 303). Wie weit oder eng diese Grenzen waren, wird im Einzelfall schwer festzustellen sein, weil viele der als erniedrigend erlebten Erfahrungen verdrängt worden sind und die Lehrer davon zumeist nichts erfahren haben (vgl. Hermand 1993, S. 24f., 125 f.). Auch ist nicht zu vergessen, dass solche erniedrigenden Erfahrungen immer nur eine Minderheit trafen, während die Mehrheit – sozusagen auf der Siegerseite – die gleichen Prozesse durchaus lustvoll erleben konnte und sich Schamgefühle im Nachhinein schnell verdrängen liessen. Schliesslich galten die für «Jungen»-Lager beschriebenen Mechanismen generell nicht in gleichem Masse für die Mädchen, deren Erziehung sehr viel stärker auf harmonische Kameradschaftlichkeit hin ausgerichtet war, freilich bezogen auf dasselbe Menschenbild und dieselben Vorstellungen von menschlichem Zusammenleben.

Die damaligen KLV-Erfahrungen wie die gesamte NS-Erziehung

haben – wie der Bericht Jost Hermands eindrucksvoll belegt – weitergewirkt:

«Viele leiden bis heute unter den traumatischen Erfahrungen dieser Jahre, die sie jedoch im Alltagsleben bewusst zu verbergen suchen oder nur gegenüber früheren Leidensgenossen zugeben.» Und umgekehrt ist «manchen ... gar nicht bewusst, dass ihre unübersehbare Gefühlskälte, ihre eklektische Wahrnehmungsfähigkeit im Sinne eines massiven Egoismus, ihre Arroganz gegenüber vermeintlich Dümmeren, Schwächeren, von ihnen Abhängigen noch immer auf das ihnen früh antrainierte Bemühen zurückgeht, jemanden unter sich zu wissen» (ebd., S.133).

Bei einer Beurteilung der KLV darf nicht vergessen werden, dass sie selbstverständlich nur für die im nazistischen Verständnis gesunden, «rassisch wertvollen» und damit «überlebenswerten» Kinder in Frage kam, während gleichzeitig andere in Viehwaggons in die Ghettos und Konzentrationslager des Ostens verschleppt wurden. Viele Erinnerungsfotos haben die Abreise in die KLV – mit winkenden Angehörigen auf dem Bahnhof – festgehalten; den nach Theresienstadt, Auschwitz und Majdanek verschickten Kindern hat niemand zugewinkt. Die wenigsten von ihnen sind zurückgekommen.

d) Erwachsenenbildung – Qualifizierung für die Kriegsproduktion und «Aufrüstung der Volksgemeinschaft»

Die ständig neuen Anforderungen der Kriegswirtschaft sowie die immer spürbarer werdenden Kriegsauswirkungen für die Zivilbevölkerung verhalfen der Erwachsenenbildung zu unerwarteter Bedeutung. Schwerpunktässig blieb es bei den beiden Grundformen *beruflicher* und *allgemeiner Erwachsenenbildung* mit dem *Betrieb* und der *Volksbildungsstätte* als zentralen Lernorten.²³

Die Entwicklung *beruflicher Weiterbildung* ergab sich aus den Notwendigkeiten der Kriegswirtschaft. Durch die gewaltige Ausdehnung der Rüstungsindustrie während des Krieges wuchs nicht nur der Bedarf an Facharbeitern, sondern auch an technisch geschultem Personal bei der «kämpfenden Truppe» zur «Bedienung, Wartung und Pflege der Kriegsmaschinen» (Arnhold 1942, S. 249). Mit den Weiterbildungsmaßnahmen der Vorkriegszeit allein, also mit Lehrgemeinschaften und Aufbaukameradschaften (vgl. S.78f.),

liess sich der enorme Bedarf bald nicht mehr decken, obwohl bis 1942 bereits 500 betriebliche und überbetriebliche Berufserziehungswerke eingerichtet worden waren. Erschwerend kam hinzu, dass immer mehr Arbeiter zur Front eingezogen und häufig durch zwangsrekrutierte Fremdarbeiter und Fremdarbeiterinnen ersetzt wurden. Für sie brauchte man betriebsinterne «*Schnellunterweisung* für Ungelernte und Angelernte, vor allem für Frauen» (Glasmacher 1939, S.14). Dazu bildeten die der DAF angeschlossenen «Reichsschulen für Arbeitsführung» in besonderen Lehrgängen spezifische «*Anlernbeauftragte*» und «*Anlerner*» für die Betriebe aus. Die dabei entwickelten Verfahren reduzierten die «betriebliche Qualifizierung auf das funktional Unerlässliche» (Kipp 1995 a, S. 241), beispielsweise für zukünftige Anlernerinnen lediglich auf Arbeitsschritte, die sie «später als betriebliche Unterführerinnen für die Anleitung ihrer Kameradinnen brauchten» (zit. n. ebd.). Mit eingeschlossen war immer eine *gezielte Arbeitserziehung* zur Steigerung individueller Leistungsbereitschaft und Arbeitsdisziplin im «totalen Krieg».

In der *allgemeinen Erwachsenenbildung* setzte sich der Konflikt der Vorkriegszeit zwischen dem Interesse der Parteiführung an politisch-weltanschaulicher Schulung und den anders gelagerten Bedürfnissen weiter Besucherkreise der Volksbildungsstätten fort. Die «Drucksituation» der *Kriegsanfangsphase* führte zunächst einmal zu einer Verstärkung des weltanschaulich-nationalsozialistischen Moments in vielen Volksbildungsstätten (Rössner 1971, S. 80). So z.B. in Bonn, wo «ab dem Wintersemester 1939 ... Vortragsveranstaltungen propagandistischer Art, die ... auf Sinn und Ziel des Krieges ausgerichtet waren, und Dichterlesungen mit ideologisch-heroisierender Zweckbestimmung durchgeführt» wurden (Berke 1984, S.104). Allerdings erhielten sie schon zu diesem Zeitpunkt ein starkes Gegengewicht durch ein nicht-politisches «Rahmenprogramm» (Rössner 1971, S. 80; vgl. Berke 1984, S.104f.). Letztere Tendenz verstärkte sich in den folgenden Jahren.

Ausschlaggebend dafür waren die mit dem *Kriegsverlauf* zunehmenden physischen und psychischen Anspannungen und Belastungen. Die Volksbildungsstätten gehörten bald zu den wenigen Einrichtungen, die überhaupt noch *Abwechslung* und *Entspannung* bieten konnten, allerdings nur, wenn sie auf Wünsche und Bedürfnisse ihrer Hörerschaft eingingen. Dies taten offensichtlich die mei-

sten²⁴, womit ihnen Zuspruch und Zulauf einer immer grösser werdenden *Besucherschaft* gewiss war. Beispielsweise erreichte in Hamburg «die Teilnehmer(in*nen)zahl... 1942/43 mit 25'000 ... ihren Höhepunkt. Selbst in den letzten Kriegsjahren (sank) sie nicht unter 12'000 ab, trotz hoher Fluktuation durch Soldaten und Fronturlaub, Evakuierungen von Müttern mit Kleinkindern oder Einsatz von Frauen in der Kriegswirtschaft» (Siewert/Ingwersen 1994, S. 37f.; vgl. f. Stuttgart: Recknagel 1989, S. 66ff.; dies. 1995, S.187).

Die Verlagerung des Lehrangebotes auf «unpolitische» Themen und Veranstaltungsformen fand ihre Entsprechung in einem deutlich sichtbaren Wandel des Selbstverständnisses vieler Volksbildungsstätten, der bis zu personellen Veränderungen in der Leitung ging. In Bonn etwa wurde 1942 anstelle des von den Richtlinien des DVW geforderten «zuverlässigen Nationalsozialisten» ein – politisch unprofiliertes – katholischer Theologieprofessor der Bonner Universität zum Leiter der Volksbildungsstätte berufen (vgl. Berke 1984, S. 101) und in Hamburg noch im Oktober 1944 der – trotz seiner Parteimitgliedschaft «als politisch eher zurückhaltend» eingeschätzte – Flitner-Assistent Fritz Blättner zum Volkshochschulleiter ernannt (Siewert/Ingwersen 1994, S. 38). In beiden Fällen sollte durch das Aushängeschild Universität das Image der Volksbildungsstätte bzw. Volkshochschule verbessert werden. In vielen Fällen war dies allerdings gar nicht nötig, weil sich die Bevölkerung – wie z.B. in Stuttgart – mit *ihrer* Volksbildungsstätte bereits voll identifizierte (vgl. Recknagel 1989, S. 70).

Die *Partei* scheint diese Entwicklung toleriert zu haben, blieb doch immer noch die *indirekte Beeinflussung*, wofür es selbst im Rahmen ganz «unpolitischer» Veranstaltungsangebote vielfältige Möglichkeiten gab. Beispielsweise begann in Jena im Spätsommer 1941, also auf dem Höhepunkt nazistischer Machtausdehnung, eine Vortragsveranstaltung zur «geographischen und geopolitischen Entwicklung Afrikas» damit, dass auf den «Kampf gegen den Bolschewismus» als «Aufgabe ... (des) Tages» und auf «den afrikanischen Raum» als «Land deutscher Zukunft» verwiesen wurde (zit. n. Stutz 1994, S. 236). Oder man versuchte zu Beginn des Krieges in den verschiedensten Veranstaltungen immer wieder zu verdeutlichen, dass es sich lohne, das «deutsche Kulturgut... u.U. mit der Waffe» zu verteidigen (Guthmann 1939), während man in der Kriegsendphase die Angst vor dem «gigantischen Ansturm der

(bolschewistischen, W. K.) Kulturlosigkeit gegen Deutschland und gegen Europa» schürte (Schulz 1944, S. 3). Zu diesem Zeitpunkt liess sich das Interesse «des deutschen Menschen» «für die Werte seiner Bildung und seiner herrlichen deutschen Kultur» auch für Durchhalteparolen funktionalisieren, indem man daraus ein Zeichen für «ungebrochene Lebenskraft und ... zuversichtlichen Lebenswillen» ableitete («Zum Geleit» des Arbeitsplans 1943/44 der Stuttgarter Volksbildungsstätte, zit. n. Recknagel 1989, S.71). Selbst künstlerische Veranstaltungen im Rahmen von Volksbildungsstätten oder Konzerte der weltberühmten Pianistin *Elly Ney* konnten propagandistisch ausgeschlachtet werden, wenn diese wie viele andere Künstler und Künstlerinnen ihre Kunst ausdrücklich in den Dienst des deutschen Sieges stellte (vgl. Ney 1943).

Die Tendenz zu eher «unpolitischen» Lehrangeboten der Volksbildungsstätten, wie sie teilweise bereits für die Vorkriegszeit charakteristisch war (vgl. S.82ff.), hatte also mit «neutraler», «unkontrollierter», von der NS-Ideologie «nahezu freier Wissensvermittlung» oder gar mit «passivem Widerstand» (Urbach 1967, S. 169) noch wenig zu tun. Vielmehr dienten auch solche Veranstaltungen der «seelischen Rüstung der Volksgemeinschaft» (Guthmann 1939), und zwar in einem doppelten Sinne: als *Ausgleich* und *Entspannung* angesichts zunehmender Kriegsbelastung einerseits, als Instrument zur indirekten Kriegspropaganda und *moralischen Aufrüstung* andererseits. Dozent(in*en), die ihre Erwachsenenbildungsarbeit in einem oppositionellen Sinne betrieben haben, hat es sicherlich gegeben, doch dürften sie ähnlich dünn gesät gewesen sein wie in der Schule (vgl. Kap. III. 3 a).

Besonderes Interesse verdienen einzelne traditionelle Arbeitsgebiete der Volksbildungsstätten wie Veranstaltungen zur *allgemeinen* und *berufsbezogenen Fortbildung*. Sie versprachen vor allem Aufstiegschancen und wurden sowohl von privaten Trägern als auch von partei- und berufsständischen Organisationen im Rahmen von Fernunterricht angeboten, z.B. durch die DAF (vgl. H. Keim/Urbach 1976, S.34L; Fischer 1981, S.98f.). Sogar die *Wehrmacht* unterhielt ein «Berufsförderungswerk», das eigene «Soldatenbriefe zur Berufsförderung» verschickte und dabei allgemeinbildende Grund- und Aufbaulehrgänge, spezielle Aufbau- und – politisch orientierte – Sonderlehrgänge anbot. Diese führten in der Regel zu qualifizierenden Abschlüssen, die ihren Absolventen günstige Voraussetzungen

zum Wiedereinstieg in ein ziviles Berufsleben verschaffen sollten. Einzelne *Universitäten* wie Berlin und Erlangen verschickten – als eine *Vorform* des heutigen *Fernstudiums* – «Feldpostbriefe», die sich mit speziellen wissenschaftlichen Themen beschäftigten und zur Diskussion darüber anregten, ohne bereits Bestandteil spezifischer Studiengänge zu sein.

Eine Sonderstellung im Fortbildungsangebot der Volksbildungsstätten nahmen *Fremdsprachen-* und *Deutschkurse* ein, für die ein «ungeheures Interesse» registriert wurde. Die Zahl der Teilnehmerinnen stieg von IV4 (1938/39) über 2¹/₄ (1940/41) auf 5⁴/₄ (1941/42) und schliesslich auf fast 8V2 Millionen (1943/44). – Ziel der Deutschkurse war die Erweiterung der muttersprachlichen Kompetenz wie die Beseitigung möglicher Defizite, z.B. in der Rechtschreibung, die u. U. eine in der gesellschaftlichen Hierarchie – etwa in der Parteiführung – übernommene Funktion beeinträchtigen konnten (vgl. Haver 1944). Spezielle Deutschkurse wandten sich an zwangsrekrutierte Fremdarbeiter (in*nen), um über verbesserte Sprachkenntnisse ihre Arbeitseffektivität zu erhöhen (ebd.), oder in den okkupierten Gebieten an die von den Nazis als «volksdeutsch», als «deutschstämmig» oder als «eindeutschungsfähig» anerkannten Menschen, um sie «in die deutsche Sprachgemeinschaft» «einzuordnen» (Zelle 1942, zit. n. H. Keim/Urbach 1976, S. 318). Die nach der Okkupation neu eingerichteten, als «kulturelle Tat im Osten» gepriesenen Volksbildungsstätten des Warthelandes, Danzig-Westpreussens oder Oberschlesiens fungierten dabei als tragendes Element nazistischer Germanisierung. Die Vermittlung der deutschen Sprache zielte zugleich auf Eingliederung in den «grossdeutschen Lebensraum» und auf Indoktrination seiner «biologischen Gesetze» (vgl. Kap. II. 2). Zur Intensivierung dieser Arbeit wurde 1942 in Posen ein «*Ostinstitut für Volksbildung*» gegründet, an dessen «Führung» u.a. das Amt Rosenberg «für die weltanschaulich-politische Betreuung und Überwachung» sowie die «Dienststellen des Reichskommissars (Himmler, W. K.) für die Festigung deutschen Volkstums» beteiligt waren (vgl. Zeitungs- u. Zs.-Art. BA Potsdam 62 DAF 3/19348, Bl. 10; 19347, Bl. 9).

Als letzter Schwerpunkt damaliger Erwachsenenbildung sei das sog. *künstlerische Laienschaffen* genannt. Kurse, die Anleitung zum Malen, Basteln, Schnitzen, Modellieren, Fotografieren und Musizieren gaben, sprachen vor allem Menschen an, die sich unter

dem Druck extremer körperlicher und seelischer Belastung kreativ betätigen wollten; angesichts des immer trostloser werdenden Alltags kam ihnen eine kompensatorische, ja therapeutische Funktion zu (vgl. Blasius 1940, S. 283 f.). So ist es nicht verwunderlich, dass gerade die *Wehrmacht* sich für diesen Bereich interessierte, sowohl für den Einsatz in Lazaretten als auch gegen die Langeweile der Soldaten in den besetzten Gebieten. Dementsprechend wurden in zahlreichen Kursen Laienlehrkräfte aus den Reihen der Truppe selbst ausgebildet. Sie sollten beispielsweise in Norwegen stationierte Soldaten «in die Geheimnisse der Schnitzkunst» einführen. «Als Vorbild diente die alte nordische Volkskunst ... Als Material wurden die in dem Lande vorkommenden Stoffe verwendet, in erster Linie natürlich Holz, ausserdem aber auch Rentiergeweihe und Metall.» «Unter den mehr oder minder geschickten Händen rauher Krieger» – so der propagandistisch gefärbte Bericht des DVW – «entstanden auf diese Weise Hausrat, Spielzeug und Raumschmuck» («Selbstvertrauen durch Laienschaffen» BA Potsdam 62 DAF 3/19347, Bl. 43). Reportagen dieser Art waren dazu geeignet, den nazistischen Krieg zur Idylle zu stilisieren und die im Rahmen der Okkupation begangenen rassistischen Verbrechen, an denen auch die Wehrmacht beteiligt war, zu kaschieren. Gleichzeitig entsprach ein derartiges «Laienschaffen» den nazistischen Vorstellungen einer neuen schöpferischen «Volkskultur».

Folgt man zeitgenössischen Statistiken, dann verhalf der Krieg der Erwachsenenbildung zu einer regelrechten Blüte. Die *Teilnehmerzahl* an Veranstaltungen des DVW erhöhte sich zwischen 1938/1939 und 1943/44 von 8 auf fast 19 Millionen, wobei die von Deutschland annektierten Gebiete mitberücksichtigt waren (vgl. Haver 1944; Schulz 1944). Gleichzeitig verschlechterten sich die Möglichkeiten der Volksbildungsstätten durch den Krieg. Das begann schon bei den *Mitarbeitern* und *Lehrkräften*, die durch Einberufungen dezimiert wurden. Die entstandenen Lücken konnten nur in der ersten Kriegsphase durch Ersatzlehrkräfte ausgefüllt werden (vgl. DVW-Leistungsbericht 1940, zit. n. H. Keim/Urbach 1976, S. 220).²⁵ Gegen Ende des Krieges waren in vielen Volksbildungsstätten überwiegend oder sogar ausschliesslich Frauen tätig, z.B. in Berlin-Wedding. Vor Kriegsbeginn hat es dort keine einzige Dozentin, 1944 keinen einzigen Dozenten mehr gegeben (Schulze 1995, S.45).

Neben Personalmangel wirkten sich *Fremdbelegungen*, ab 1942 auch *Zerstörungen* von Schulen und anderen Räumlichkeiten nachteilig auf die Arbeit aus. In Hamburg stand beispielsweise bereits im Herbst 1939 «das Schulgebäude, das Mittelpunkt... (der) musikalischen Arbeit war,... für... Unterrichtszwecke einstweilen nicht zur Verfügung» und liessen sich die «Musikinstrumente ... nur zum Teil in anderen geeigneten Übungsräumen unterbringen». Ebenso waren «Bewegungsschulung, Laientanz und Volkstanz ... räumlich eingeengt», weil es an Turn- und Gymnastikräumen fehlte. Teilweise musste «der Fachunterricht... in die Wohnungen der ... Lehrer verlegt werden» (Schrewe 1939, S. 6). Im Dezember 1943 kam es in Gross-Berlin vorübergehend zur Einstellung des gesamten Unterrichtsbetriebes der VHS, nachdem mehrere Lehrstätten durch Luftangriffe «total vernichtet, andere für den Katastropheneinsatz beschlagnahmt worden» waren (Rdschr. VHS Gross-Berlin, zit. n. H.Keim/Urbach 1976, S. 282). Doch wie in den meisten Städten wurde auch in Berlin der Lehrbetrieb nach kurzer Unterbrechung fortgeführt, und zwar bis weit in das letzte Kriegsjahr hinein. Damit konnte so etwas wie Normalität suggeriert und die Bereitschaft der Bevölkerung zum «Durchhalten» gestärkt werden. «Der letzte Teillehrplan (der VHS Gross-Berlin, W. K.) erschien im Januar 1945. Er kündigte ... ca. 200 Kurse an, von denen noch etwa die Hälfte durchgeführt» wurde (Urbach 1967, S.174).

Verdunkelung, Fliegeralarm und die *kriegsbedingte Verkehrssituation* erschwerten zunehmend eine Teilnahme an den Veranstaltungen. Frauen wurden «durch die Verdunkelung stärker abgehalten als Männer. Junge Mütter trennten sich (wegen möglichen Fliegeralarms, W. K.) abends weniger gern als früher von ihren Kindern» (Schrewe 1939, S.6f.). Die älteren Menschen blieben ohnehin eher zu Hause. Dem versuchte man einerseits durch Vorverlegung der Kurse auf den frühen Abend oder den Sonnabendnachmittag (vgl. Schulze 1995, S. 45), andererseits durch «Dezentralisierung der Arbeit... Rechnung» zu tragen. Dies bedeutete die «Verlegung ... (der Veranstaltungen, W. K.) in die einzelnen Stadtteile», in die Betriebe bzw. – auf dem Lande – in die Dörfer, soweit dies der Personalmangel zuließ (ebd., S.3f.; vgl. Guthmann 1939; Walther 1940).

Allen Hindernissen zum Trotz leistete die Erwachsenenbildung *ihren* Beitrag zum Krieg. Ohne die beschriebenen Massnahmen be-

rufflicher Weiterbildung wäre die Rüstungsproduktion wie die gesamte Kriegswirtschaft kaum so lange aufrechtzuerhalten gewesen (vgl. Kipp 1995, S. 238). Nicht weniger hoch ist der Effekt der moralischen «Aufrüstung» der Bevölkerung zu bewerten, von ihren «Einsätzen» bei den Soldaten an der Front, in den okkupierten Gebieten wie in Lazaretten ganz zu schweigen.

e) Hochschule – Kriegseinsätze zwischen Hörsaal und Front

Ähnlich wie die Schule befand sich die Hochschule seit Beginn des Krieges in dem Dilemma, einerseits dringend benötigten akademischen Nachwuchs qualifizieren zu sollen, andererseits aber Studierende wie Hochschulpersonal für Kriegszwecke abstellen und obendrein kriegswichtige Forschung erbringen zu müssen. Einberufungen zur Front, (nur) kurzfristige Beurlaubungen, zusätzliche Kriegshilfsdienste sowie die – in der Endphase – erbittert geführten Kontroversen über eine völlige Stilllegung der Hochschulen führten auch hier zu ausserordentlichen Belastungen.

Praktisch mit dem ersten Kriegstag bekamen die *Interessen des Oberkommandos der Wehrmacht* (OKW) Vorrang an allen Universitäten und Technischen Hochschulen. Sie mussten – wie geplant – zunächst schliessen und durften dann – je nach Bedeutung und strategischer Lage – erst nach und nach ihren Betrieb wieder aufnehmen; z.B. die Universität Berlin schon am 11. September 1939, die Universität Hamburg dagegen erst am 8. Januar 1940 (vgl. Grüttner 1991, S.222; ders. 1995, S.361; Adam 1977, S.188). Ein Grossteil der Studenten und jüngeren Hochschulangehörigen wurde sofort zur Wehrmacht eingezogen. Dadurch verringerten sich die Studierendenzahlen vom Sommer 1939 zum Herbst 1939 allein an den Universitäten von ca. 41'000 auf ca. 29'000, also um fast ein Drittel (vgl. Abb. 7). Auch bei den Lehrenden entstanden empfindliche Lücken. In Hamburg betrug der Anteil «eingezogener» Mitglieder des Lehrkörpers im Herbst 1942 120 (von 470), also knapp ein Viertel (vgl. Vogel 1991, S. 62), in Tübingen – noch vor der totalen Mobilisierung 1943 – 42% bei Dozenten und Professoren und sogar 72% bei den Assistenten (vgl. Adam 1977, S. 189f.). Hinzu kam die Belegung von Räumlichkeiten durch Militär und Kriegs Verwaltung.

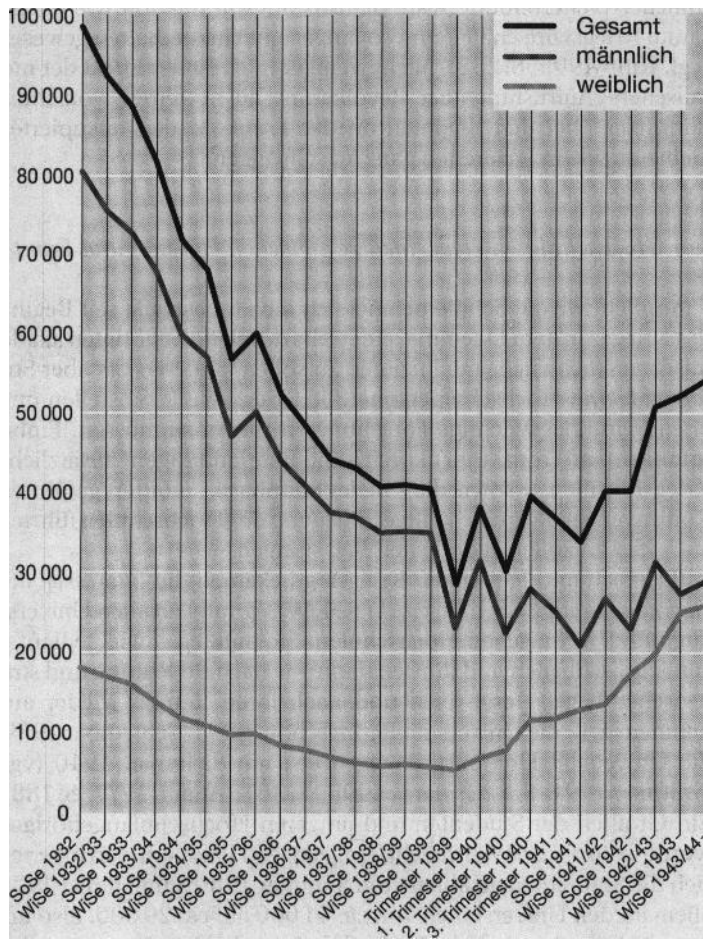


Abb. 7: Anzahl der immatrikulierten Studierenden an Universitäten von 1932 bis 1944
 (Quelle: Gamm 1984, S. 471; Grüttner 1995, S. 487f.).

Diese Kapazitäts- und Funktionseinschränkungen der Hochschulen verschärften den sich schon vor Kriegsbeginn abzeichnenden *Mangel an akademischem Nachwuchs*²⁶ und liessen das ohnehin abfallende Leistungsniveau weiter sinken.²⁷ Zusätzlich entstand jetzt grosser Bedarf, z.B. an Naturwissenschaftlern für die Kriegsindustrie und die Kriegsforschung, an Medizinerinnen für die Wehrmacht wie die zahlreichen, zu «erbbiologischen» Zwecken eingerichteten Behörden (vgl. Chroust 1994, Bd. 1, S. 59).

Als Mittel zur Steigerung der Absolventenzahlen kam eine Komprimierung von Studiengängen kaum mehr in Frage, da das REM schon vor Beginn des Krieges die meisten Studiengänge verkürzt hatte, z.B. die Medizin um ganze zwei Jahre, das Studium für das höhere Lehramt auf sechs Semester (vgl. Adam 1977, S. 192). Nach Wiedereröffnung der Hochschulen versuchte man, durch eine *Trimestereinteilung* die Studienzeit zu straffen, um somit die zum Wehrdienst einberufenen oder die kurzzeitig von der Front beurlaubten Studierenden noch rasch zu qualifizieren (vgl. Kasper 1943, S. 398). Doch erwies sich diese Lösung bereits nach einem Jahr als wenig sinnvoll, da sie die – ohnehin stark beanspruchte – Hochschullehrerschaft überforderte und ausserdem zu weiteren Leistungseinbussen führte; sie wurde deshalb zum Frühjahr 1941 rückgängig gemacht.

Eine Vergrösserung wissenschaftlicher Nachwuchspotentiale war letztlich abhängig von der Gewinnung neuer Gruppen von Studierenden, vor allem von *Frauen*. Sie waren, wie dargestellt, nach 1933 zunächst aus Höheren Schulen und Hochschulen verdrängt worden, wurden dann aber, infolge sich anbahnenden Akademikermangels, bereits seit 1936/37, verstärkt seit Kriegsbeginn – als Lückenbüsserinnen für ihre an der Front kämpfenden männlichen Altersgenossen – zur Aufnahme eines Studiums stark umworben (vgl. S.25; Grüttner 1995, S.109ff.). Vermutlich spielte bei entsprechenden Werbekampagnen neben BDM und RADwJ der Einsatz von Film und Printmedien eine wichtige Rolle. Die bereits mehrfach erwähnte Eva Sternheim-Peters z.B., die im Sommer 1944 in Jena zu studieren begann, erinnert sich an zahlreiche Filme, «in denen bekannte und beliebte Schauspielerinnen sich als Ärztin, Chemikerin, Mathematikerin, Studienrätin, Juristin, Kunstwissenschaftlerin, Innenarchitektin, Bildhauerin, Malerin, Orchestermusikerin, Pilotin ... usw. mit hervorragenden beruflichen und charak-

terlichen Qualitäten erfolgreich gegen männliche Vorurteile» durchgesetzt hatten «und dabei charmant, attraktiv und weiblich» geblieben waren (Sternheim-Peters 1995, S. 3). Die Zahl von Studentinnen an den Universitäten stieg zwischen dem Sommersemester 1939 und dem Sommersemester 1941 von 5777 auf 12941, bis zum Wintersemester 1943/44 sogar auf 25 338 an. Das entspricht einer Verdoppelung bzw. einer Vervielfachung; im Wintersemester 1943/44 stellten Frauen bereits fast die Hälfte *aller* Studierenden (vgl. Abb. 7). Wie nicht anders zu erwarten lag ihr Anteil an den Technischen Hochschulen zwar sehr viel niedriger, immerhin erhöhte er sich auch hier von 2% vor dem Kriege auf 23% im Sommersemester 1943 (vgl. Grüttner 1995, S.488).²⁸

Über die binnen Kurzem vervielfachte Frauenquote hinaus erhielten Wehrmatsangehörige und Arbeitsdienstleistende, die ein Medizinstudium aufnehmen wollten, auf Antrag eine Freistellung dafür. «Seit April 1941 wurden diese Studenten eingezogen und zum ‚nebdienstlichen Studium‘ abkommandiert. Sie unterstanden (weiterhin, W. K.) der Wehrmacht, wurden in sog. *Studentenkompanien* zusammengefasst und erschienen in Uniform auf dem Campus.» Teilweise profitierten von dieser Regelung auch «Studierende der Pharmazie, der Veterinärmedizin, Meteorologie sowie der technischen Wissenschaften (Ingenieuroffizier-Anwärter)», für die ebenfalls Kriegsbedarf bestand. Auch diese Studierenden mussten freilich zwischen Grund- und Hauptstudium für sechs Monate «zur Bewährung» an die Front und Lehrgänge und Lazaretteneinsätze absolvieren (Grüttner 1995, S.362L; vgl. 393ff.).

Zwei weitere Gruppen von Studierenden bildeten *Wehrmatsangehörige*, die – zumeist kurzzeitig – zur Fortsetzung oder zum Abschluss ihres Studiums beurlaubt waren, sowie eine im Laufe des Krieges sich rasch vergrößernde Zahl von *Kriegsversehrten*. Dies ergab beispielsweise für Hamburg, dass es im Wintersemester 1942/43 unter den insgesamt 1'819 Studierenden (ohne Gasthörer) «664 Frauen, 500 zum Medizinstudium abkommandierte Wehrmatsangehörige und weitere 450 für das Studium beurlaubte Soldaten» gab, darunter zwischen 100 und 120 Kriegsversehrte und Lazarettinsassen (Grüttner 1991, S. 222).

Trotz des grossen Bedarfs an akademischem Nachwuchs ermöglichte man den jungen Menschen nicht die Konzentration auf ihre wissenschaftliche Ausbildung. Zwar hielt das REM ein weithin un-

gestörtes Studium zur Einhaltung von Leistungsstandards und damit zur Erreichung der angestrebten Kriegsziele für unverzichtbar, setzten sich Vertreter der Professorenschaft gegen den Verfall der Hochschulen energisch zur Wehr (vgl. Seier 1988, S. 286 f.), doch stiessen sie damit bei den meisten Parteidienststellen und -Organisationen bis hin zum Reichsstudentenführer Scheel auf taube Ohren. Ihnen ging es vorrangig um linientreue «Ausrichtung» wie um entsprechende Arbeits- und Kriegseinsätze.²⁹ Anfang 1940 wurden alle Studierenden durch den Reichsstudentenführer Scheel sogar zum «*studentischen Kriegseinsatz*» während des Studiums verpflichtet und dazu in sog. «Dienstgemeinschaften» zusammengefasst. Form und Umfang dieses Einsatzes differierten allerdings von Hochschule zu Hochschule (vgl. Grüttner 1995, S. 375).

Generell gab es zwei *Formen studentischer Hilfsdienste*, die *semesterbegleitenden* und die in den *Semesterferien*. Erstere sollten zunächst (1940) «mindestens acht Stunden (pro Woche, W.K.), jedoch nicht mehr als sechs Nachmittage im Monat» (zit. n. ebd.), später (im Sommer 1943) sogar bis zu zwölf Stunden wöchentlich umfassen. Im Interesse einer Intensivierung des Studiums wurden sie im November 1943 schliesslich selbst von der Reichsstudentenführung ausdrücklich verboten, jedoch – z.B. in Frankfurt a.M. im Wintersemester 1943/44 – von machtbesessenen lokalen Studentenfürhern in Absprache mit dem zuständigen Gauleiter trotzdem von den Studierenden verlangt (vgl. ebd., S. 382).

Semesterbegleitende «Einsätze» der Studierenden, die in der Hand der Reichsstudentenführung lagen, reichten von Luftschutzwachen, Schneeschippen oder der Versorgung der Bevölkerung mit Kohlen, über Schaffnerdienste bei der Strassenbahn, Helfertätigkeiten beim Roten Kreuz, in Fabriken und in der Landwirtschaft bis hin zu «Kriegspropagandaeinsätzen», bei denen beispielsweise Studierende der Anglistik zu Propagandazwecken gegen England brauchbares Material aus englischen Zeitungen, Parlamentsprotokollen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen Zusammentragen sollten.

«Gefragt waren insbesondere kritische Berichte über englische Armenviertel oder andere Elendsschilderungen, die geeignet schienen, die Ausbeutung der britischen Unterschichten durch die plutokratische Oberschicht in Geschichte und Gegenwart darzustellen und in Vergleich zu setzen zur neuen sozialen Ordnung des deutschen Volkes auf der Grundlage des Prinzips der

Volksgemeinschaft‘, wie ein ‚Grundbefehl‘ der Reichsstudentenführung darlegte» (ebd., S. 376).

Dienstverpflichtungen in den *Semesterferien*, und zwar bis zu zehn Wochen, die von den Arbeitsämtern kontrolliert wurden, erfolgten vor allem für die Landwirtschaft und für Rüstungsbetriebe. Sie wurden – teilweise sogar tariflich – entlohnt, während von den semesterbegleitenden Tätigkeiten lediglich die Kasse der Reichsstudentenführung (RSF) profitierte. Inoffiziellen Angaben der RSF zufolge sollen sich im Sommer 1940 insgesamt 47‘000 Studierende aller Hoch- und Fachschulen an Ernteeinsätzen, 2‘700 Studentinnen am Fabrikdienst beteiligt haben. Selbst wenn diese Zahl zu hochgegriffen ist, belegt sie, wie wichtig diese «Einsätze» an der «Heimatfront» für Verlauf und Dauer des nazistischen Krieges gewesen sind. An den einzelnen Hochschulen differierte die Beteiligung weiblicher Studierender an derartigen Tätigkeiten während der Semesterferien im Sommer 1940 zwischen 50 und 70%. Bei den männlichen Studierenden dürfte die Zahl sehr viel niedriger gelegen haben, weil zumindest die von der Wehrmacht für ein Studium Beurlaubten ihre «Einsätze» an der «Front» oder in Lazaretten ableisten mussten (vgl. ebd., S. 377ff.).

Zu den Diensten während der Semesterferien gehörten – ähnlich wie beim BDM und beim RADwJ – auch «*Facheinsätze-Ost*» in den von den Nazis okkupierten Gebieten. Sie bestanden etwa in der Betreuung der im besetzten Polen anstelle der vertriebenen einheimischen Bauern angesiedelten «Volksdeutschen» aus dem Baltikum oder aus Südosteuropa oder der Einrichtung deutscher Schulen und Kindergärten. Die Zahlen der betroffenen Studierenden lagen zwischen 1‘500 (1941), 1‘200 (1942) und 2‘500 (1943) (vgl. ebd., S. 377). Zumindest hier kamen sie zum Teil mit den von Wehrmacht, Polizei und verschiedensten Dienststellen des NS-Regimes begangenen Verbrechen in Berührung. So etwa eine im Sommer 1942 zum «Kriegseinsatz» in die von Deutschland «eingegliederten Gebiete» abgeordnete Wiener Studentin, die bei ihrer Ankunft im damaligen Posen (Poznan) auf ihre Frage, wie «es denn da» sei und «wie ... sich’s denn da» studiert, von dem sie abholenden Medizinstudenten erfuhr: «Na ja, für Mediziner ist es wohl der grösste Anfall von Frischleichen..., es gibt so viel Geköpfte» (zit. n. Kohler 1990, S. 247). Nur bei den wenigsten Studierenden führten solche Erfahrungen jedoch zu kritischen Nachfragen oder zu Opposition bzw. Widerstand (vgl. Kap. III. 3b; Grüttner 1995, S.481).

Auch das *Hochschulpersonal*, einschliesslich der Professoren, wurde zu *Kriegs- und Kriegshilfsdiensten* verpflichtet, freilich nach Möglichkeit in Positionen, die seiner wissenschaftlichen Qualifikation entsprach:

Von den zur Wehrmacht eingezogenen Göttinger Professoren «betätigten sich *Historiker* wie der Privatdozent Walter Hubatsch und Professor Percy Ernst Schramm als Tagebuchführer beim Oberkommando der Wehrmacht ... Der praktische *Theologe* Walter Birnbaum (sorgte sich) darum, den Soldaten die Gefahren des atheistischen Bolschewismus vorzuführen... (und) der *Strafrechtler* Karl Siegert meldete ... der Universität von Zeit zu Zeit seine wechselnden Adressen als Kriegsgerichtsrat» (Dahms 1987, S.43).

Die *Wissenschaft* selbst leistete direkte kriegswichtige Beiträge sowohl auf dem Gebiet der naturwissenschaftlichen und technologischen Forschung für Wehrmacht und Kriegswirtschaft als auch im medizinischen Bereich, und zwar bis hin zu verbrecherischen Experimenten an KZ-Häftlingen. Sie stellte sich aber auch gigantischen Planungen, z.B. für die rassistische «Säuberung» und «Germanisierung» Polens³⁰ und der Sowjetunion, oder der wissenschaftlichen Begleitung von Euthanasie und Genozid zur Verfügung.³¹ Einzelne Hochschulen bildeten entsprechende Schwerpunkte aus. Dabei tat sich die «*Reichsuniversität Strassburg*» im annektierten Elsass mit Menschenversuchen und Themen rassistischer Verfolgung hervor, u.a. in enger Verbindung mit dem nahegelegenen KZ Struthof (Natzwiller) (vgl. Chroust 1994, Bd. 1, S.18) und fungierte die sog. Ostforschung der «*Reichsuniversität Posen*» als tragende Säule nazistischer «Lebensraumpolitik» (vgl. Klessmann 1985, S. 367ff.). Von den «reichsdeutschen» Universitäten plante *Hamburg* z.B. – parallel zu den Eroberungen der Nazis – die Einrichtung «neuer Lehrstühle für kolonialwirtschaftliche Belange», aber auch für «koloniale Bodentechnik und Kulturtechnik, koloniale Tierzucht, allgemeine koloniale und überseeische Wirtschaftsgeographie und Kolonialgeographie» usf. (Vogel 1991, S.62).

Selbstverständlich blieben die *Geisteswissenschaften* nicht aussen vor, leisteten vielmehr einen «umfangreichen Beitrag zur propagandistischen Begleitung der ‚Neuordnung Europas‘ (Schönwälder 1985, S.28).³² 1940 initiierte eine «aus spontanem Antrieb wissenschaftlichen Verantwortungsbewusstseins» (zit. n. ebd.) entstandene Arbeitsgemeinschaft von Hochschullehrern mit Unterstützung des

Reichsministers Rust und der deutschen Forschungsgemeinschaft eine grosse Aktion «Kriegseinsatz der Geisteswissenschaften», an der sich «Hunderte von Hochschullehrern» beteiligten.

«Unter der Regie der führenden Fachvertreter wurden Publikationsreihen erstellt, deren einzelne Beiträge auch als Feldpostausgaben erschienen. Philosophen und Historiker veranstalteten Tagungen. Ein Höhepunkt der Aktion war eine Leistungsschau‘ unter dem Titel ‚Deutsche Wissenschaft im Kampf um Reich und Lebensraum‘, eine Buch- und Dokumentationsausstellung, die am 7.12.1941 in der TH Berlin eröffnet wurde» (ebd., S. 29).

Verwiesen sei weiterhin auf die zahlreichen *ausseruniversitären Forschungseinrichtungen*, bis hin zur *SS-Stiftung «Ahnenerbe»*. Sie befasste sich nicht nur mit der Kartierung von Hünengräbern, sondern – wie am Institut für wehrwissenschaftliche Zweckforschung – «mit Versuchen an KZ-Häftlingen» (Chroust 1994, Bd. 1, S. 81). Ebenso zu erwähnen ist die von Alfred Rosenberg und Alfred Baeumler vorbereitete *«Hohe Schule der NSDAP»* mit zahlreichen geplanten Aussenstellen, von denen das *«Institut zur Erforschung der Judenfrage»*³³ – trotz Krieg – am 26. März 1941 in Frankfurt a.M. eröffnet wurde. In Anwesenheit der Nazi-Anthropologen Eugen Fischer und Otmar Freiherr von Verschuer (vgl. Müller-Hill 1984) referierten zu diesem Anlass der – vor 1945 als Dozent in Königsberg, nach 1945 als Hochschullehrer in München und Bamberg lehrende – Volkswirtschaftler Peter Heinz Seraphim über «Die bevölkerungs- und wirtschaftspolitischen Probleme einer europäischen Gesamtlösung der Judenfrage» und der im «Rassenpolitischen Amt der NSDAP» tätige Walter Gross über «Die rassenpolitischen Voraussetzungen einer europäischen Gesamtlösung der Judenfrage» (zit. n. Leske 1990, S.47; vgl. Zentner/Bedürftig 1985, S.227, 536). Die Themen beider Vorträge zeigen «unmissverständlich, mit welcher ungeheuerlichen Programmatik das Institut arbeiten sollte», ebenso «dass es keineswegs nur um eine ideologische oder ‚geistesgeschichtliche‘ Rechtfertigung des Antisemitismus ging», sondern um die «deutlich aus praktischen Zielstellungen abgeleitet(e) ... ‚Endlösung der Judenfrage‘» (Leske 1990, S. 47; vgl. Horn 1996, S. 384 f.). Kaum zu bestreiten sein dürfte in jedem Fall, dass trotz der auch im Wissenschaftssektor bestehenden konzeptionellen Unzulänglichkeiten, Rivalitäten und Kompetenzüberschneidungen die Kooperation von politischer Führung und

Wissenschaft ausreichte, um «die erste wissenschaftlich begleitete Ausplünderung des halben Kontinents und den ersten wissenschaftlich gestützten Genozid zu begehen» (Chroust 1994, Bd. 1, S. 83). Auf die Rolle der Erziehungswissenschaft in diesem Prozess soll im nächsten Abschnitt gesondert eingegangen werden.

Obwohl seit «Stalingrad» der Unmut an den Hochschulen ständig zunahm, konnte sich das NS-Regime – wie schon in der Vorkriegszeit – bis zum Kriegsende auf Hochschullehrer wie Studentenschaft voll verlassen. Sie übernahmen in ihrer überwiegenden Mehrheit die ihnen oktroyierten «Dienste» zuverlässig, wenn auch mit schwindendem Engagement. Dabei haben die militärischen Anfangserfolge des NS-Regimes eine nicht zu unterschätzende Rolle gespielt. Sie fanden die Zustimmung selbst jener – relativ grossen – Gruppe «nationaler», aber nicht nationalsozialistischer Professoren, bei denen (lange vor Kriegsbeginn) die «unübersehbaren Angriffe der NSDAP gegen Konservatismus und Traditionalismus» «Unruhe und Zweifel» ausgelöst hatten, die nun aber die «Schmach von Versailles» getilgt sahen (Vogel 1991, S. 62). Ebenso wirkten die deutschen Siege bei der Mehrheit der Studierendenschaft systemstabilisierend. Selbst in der *Endphase des Krieges*, als bereits 25 von 61 Hochschulen «mehr oder weniger starke Bombenschäden erlitten» hatten (Juli 1944), zahlreiche wissenschaftliche Bibliotheken zerstört oder deren Bücherbestände ausgelagert waren, infolge von Bombenschäden Wohnungsnot herrschte, der Studienbetrieb wegen der Fliegerangriffe oder zum Zwecke der Beseitigung von Kriegsschäden immer öfter unterbrochen werden musste und die Studentenzahlen drastisch sanken³⁴, versuchten die Universitäten so etwas wie «Normalität» aufrechtzuerhalten. In Hamburg z.B. wurden bis zuletzt von Professorensseite «für vakante Stellen Berufungsvorschläge eingereicht und gegenüber der Staatsverwaltung verteidigt, Lehrstühle ... umgewidmet, Doktorwürden entzogen» und sogar die Goethe-Medaille verliehen (ebd., S. 63).

Der *durchschnittliche Student* versuchte sich spätestens jetzt den «Erfassungsbemühungen der NS-Funktionäre» – soweit möglich – zu entziehen, erbrachte aber nach wie vor die «für eine spätere Karriere förderlichen Anpassungsleistungen» (Grüttner 1991, S. 229). Trotz Überdross an «politischer Schulung» und zahlreichen «Diensten» blieben Opposition oder gar Widerstand auf kleine Gruppen

wie die «Weisse Rose» beschränkt (vgl. Kap. III. 3 b). Ebenso fand die *Professorenschaft* bis zum Kriegsende zu keiner grösseren eigenständigen Aktion, die ihre Glaubwürdigkeit zweifellos erhöht hätte.

f) *Erziehungswissenschaft – von Kriegseinsätzen unbelastet?*

Selbstverständlich haben Erziehungswissenschaftler – wie alle Deutschen – Kriegsdienste leisten müssen. Es betraf sie jedoch zunächst nur als Wehrpflichtige. Hier interessiert hauptsächlich die Frage, inwieweit sie auch ihre Wissenschaft in den Dienst des Krieges gestellt haben.

Wie Professoren und Dozenten anderer Disziplinen fanden Erziehungswissenschaftler als Akademiker zumeist in verantwortlichen Positionen Verwendung, etwa als Offiziere in Kampfeinheiten und Stabsstellen. Ihre Qualifikation empfahl sie für *kriegswichtige Spezialaufgaben*, etwa als Ausbilder oder Wehrmachtpsychologen.

Hans Bohnenkamp (1893-1977) z.B. übertrug die Wehrmacht u.a. die Leitung einer *Artillerieschule* vor Leningrad und der *Panzertruppenschule* Bergen in der Lüneburger Heide, eine erstklassige Wahl im Sinne der Wehrmacht, denn Bohnenkamp war vorher in der Lehrerausbildung tätig gewesen und ausserdem ein «hervorragender Soldat». Er hatte als Oberstleutnant und Chef eines Artillerieregiments an den Kämpfen vor Stalingrad und im Orel-Bogen teilgenommen und für seine Leistungen im Januar 1943 das Ritterkreuz des Eisernen Kreuzes, einen erst 1939 gestifteten Kriegsverdienstorden, erhalten (vgl. Bohnenkamp 1975, S.76; Hesse 1995, S.186f.).

Bohnenkamp wurde nach dem Krieg «trotz schwieriger Entnazifizierung (von) Oktober 1945 bis Mai 1954 Gründer und erster Direktor der im Januar 1946 eröffneten und 1953 nach Osnabrück verlegten Pädagogischen ... Hochschule in Celle, zugleich 1945 bis 1958 Professor für Pädagogik und Philosophie» (Hesse 1995, S.187). Er war in den fünfziger Jahren im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen sowie beim Aufbau der Bundeswehr einflussreich. Seine militärische Lehrtätigkeit wertete er auch aus dem Abstand positiv (vgl. Bohnenkamp 1975, S. 77). Diese Einschätzung erklärt sich aus seinem positiven Erleben von Krieg und Militär. Er war kein Nazi, worauf schon seine freundschaftliche Verbindung zu Aldolf Reichwein³⁵ hindeutet. Aber er war – wie viele andere –

auch nicht bereit oder in der Lage, den Krieg auf seine Ziele hin zu hinterfragen. Selbst aus dem Abstand von 30 Jahren sah er seine Tätigkeit nur als Aufgabe an sich, nicht jedoch ihren Stellenwert innerhalb des rassistischen Vernichtungskrieges. Dass gerade ein so «tapferer Soldat» und «guter Ausbilder» schon durch sein Beispiel einen Beitrag zum Funktionieren der Kriegsmaschinerie geleistet und geholfen hat, das heroische Menschenbild weiterzugeben³⁶, sollte aber doch nicht übersehen werden, zumal nachdem die Beteiligung der Wehrmacht an den Verbrechen der Nazis offensichtlich geworden ist (vgl. Hamburger Institut für Sozialforschung 1996).

Psychologisch ausgebildete Erziehungswissenschaftler wurden gern in der *Wehrmachtpsychologie* eingesetzt. Diese hatte – nach Anfängen im Ersten Weltkrieg und in der Weimarer Republik – mit dem Ausbau der Wehrmacht zunehmend an Bedeutung gewonnen. Sie sollte vor allem der Auslese und Erfassung geeigneten Nachwuchses für Spezialeinheiten des Heeres wie für Luftwaffe und Kriegsmarine dienen. Mit Kriegsbeginn stieg die Nachfrage nach Wehrmachtpsychologen so stark, dass der Bedarf mit hauptamtlichen Mitarbeitern nicht mehr befriedigt werden konnte, weshalb man «eine grosse Zahl von Lehrern, Professoren ... (und) Dozenten ... als Ergänzungspsychologen» einzog (Geuter 1984, S. 265). Darunter befanden sich einige als Psychologen ausgebildete Fachvertreter, z.B. Oswald Kroh, Hans Wenke, Siegfried Behn oder Adolf Busemann. Der bekannteste «Wehrmachtpsychologe» unter den Erziehungswissenschaftlern war jedoch *Eduard Spranger*, auf dessen «verstehender» Psychologie die wehrpsychologischen Eignungsprüfungen basierten (vgl. Simoneit 1957; Voss 1957; Himmelstein 1990, S.53f.). Spranger wurde gleich am ersten Tag des Krieges – mit immerhin 57 Jahren – als Heerespsychologe eingezogen und konnte so die Umsetzung seines theoretischen Ansatzes in der Praxis beobachten, was ihm offensichtlich Vergnügen bereitere, denn er berichtete später noch gern über diese «drei Monate Dienst», in denen er «schliesslich zu der Höhe eines Regierungsrates der Reserve' aufgestiegen» sei (Spranger 1953/73, S.353). Die Luftwaffen- und Heerespsychologie wurde im Frühjahr 1942 aufgelöst. Inzwischen war nämlich der Personalmangel so gross geworden, dass man sich den «Luxus» von Eignungsprüfungen nicht mehr leisten konnte (vgl. Geuter 1984, S. 390 ff.). Eine kritische Reflexion dieses Engagements ist auch nach dem Kriege von

keinem der zu solchen Diensten herangezogenen Wissenschaftler erfolgt.

Neben der Wehrmachtpsychologie gab es vielfältige *andere Spezialeinsätze*, zu denen Erziehungswissenschaftler bei entsprechender Qualifikation bzw. entsprechendem Engagement mit herangezogen wurden. So fand der von der Physik herkommende, seit 1938 in Giessen Philosophie, Psychologie und Pädagogik lehrende *Otto Friedrich Bollnow* – im Rahmen seines «Heeresdienstes», wie er selbst schreibt – Verwendung als «Mitarbeiter am Giessener *Institut für theoretische Physik*», das in ein entlegenes Dorf im Westerwald ausgelagert war (Bollnow 1975, S.102). Das Institut war jedoch – nach derzeitigem Kenntnisstand – nur mit zwei kleineren Kriegsaufträgen von Seiten des Reichsministers der Luftfahrt befasst.³⁷

Alle von Erziehungswissenschaftlern wahrgenommenen Spezialaufträge unterstützten auf ihre Art und Weise das «Funktionieren» der Kriegsmaschinerie; alle resultierten jedoch in erster Linie aus einer allgemeinen *Pflicht* und höchstens in zweiter aus einem *persönlichen* Engagement. Ihre *wissenschaftliche Tätigkeit* dagegen kann sich auf keine derartige Verpflichtung berufen; die hier erbrachten «Kriegsdienste» sind gleichwohl zahlreich gewesen, aber deutlich abgestuft.

Als regelrechter Kriegspropagandist betätigte sich, wie kaum anders zu erwarten, der Nazi-Pädagoge *Alfred Baeumler* (vgl. Bd. I, S. 167 ff.). Seine Verherrlichung des Krieges stand in engem Zusammenhang mit seinem «heroischen» Menschenbild und seiner spezifischen Interpretation Nietzsches, den er als «Verkünder und Apologeten des Krieges» feierte (Leske 1990, S. 171). Gleich nach Kriegsbeginn forderte er in dem von ihm herausgegebenen Organ «Weltanschauung und Schule» den «totalen Krieg», womit nicht «irgendeine wilde Steigerung, eine Radikalisierung des Kampfes überhaupt», sondern eine Art ethischer Verpflichtung jedes Einzelnen zum Einsatz aller Kräfte gemeint war. Sie ergab sich aus Baeumlers Anthropologie, derzufolge der Mensch nicht mehr – wie im zurückliegenden «liberalistischen» Zeitalter – in erster Linie Einzelmensch, sondern Gemeinschaftswesen sein sollte. «Gemeinschaft» müsse sich aber stets – nach dem Vorbild kriegerischer Stämme – gegen andere Gemeinschaften behaupten und durchsetzen. Diese Aufgabe sei in früheren Gesellschaften Staatsmännern

nern, Kabinetten, Generälen und Soldaten überlassen worden. Erst die nazistische Gemeinschaft, die er als «totale Gemeinschaft» bezeichnete, habe eine solche Trennung zwischen Kämpfenden und Nicht-Kämpfenden durch den Gedanken des «totalen Krieges» überwunden und alle Gemeinschafts«glieder» in den Krieg eingebunden, unabhängig davon, ob sie mit der Waffe kämpften oder andere kriegswichtige Dienste verrichteten. Damit schuf er eine – philosophisch verbrämte – Begründung für den totalen und flexiblen Kriegseinsatz. Die nazistische Gemeinschaft sollte das Recht haben, jede(n) überall beliebig einsetzen zu können, umgekehrt sie einzeln dazu zu verpflichten, die ihnen übertragenen Funktionen bedingungslos zu übernehmen und auszuführen (vgl. Baeumler 1939/43, S. 32-40).

Überraschender als bei Baeumler muss die Behandlung des Themas «totaler Krieg» bei einem eher geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen wie dem Spranger-Schüler und -Assistenten *Hans Wenke* (1903-1971) erscheinen. Bereits im ersten Kriegsjahr hat er in der – geisteswissenschaftlich ausgerichteten – Zeitschrift «Die Erziehung», deren Schriftleiter er damals war, die «deutsch-italienische Kampfgemeinschaft» gefeiert (Wenke 1940), später – nach bewährter hermeneutischer Methode – die deutsche Philosophiegeschichte auf Hinweise zum totalen Krieg untersucht. Dabei ging es ihm z.B. darum, die pazifistische Literatur, die *Kant* von seiner Schrift «Zum ewigen Frieden» her interpretiert, zu widerlegen und zu zeigen, wie eine solche Auslegung die Kantische Lehre nicht nur entstellt, sondern geradezu primitiviert, weil Kant in anderen Schriften «den Krieg sogar höher stellt als den Frieden» (Wenke 1942, S. 271). Bei *Fichte* interessierte ihn der Gedanke des «Volkskrieges», wie er ihn aus den sog. preussischen Befreiungskriegen gegen Napoleon abgeleitet hatte. Hier sah Wenke ein wichtiges Vorbild für die damals aktuelle Forderung nach Beteiligung des ganzen Volkes am Krieg, ohne den grundverschiedenen Charakter der Befreiungskriege und des nazistischen Krieges nur anzudeuten. Selbstverständlich durften in einer solchen Reihe *Hegel* und *Nietzsche* nicht fehlen, letzterer vor allem mit seiner angeblichen «Kriegsphilosophie», die Krieg «als Ausdruck der menschlichen Natur und als ewiges Kampfprinzip des Lebens und der Geschichte» begreift (ebd., S. 283).

Offensichtlich bestand Anfang der vierziger Jahre an derartiger

geisteswissenschaftlicher Rekonstruktion des «totalen Krieges» auch ausserhalb des universitären Raumes Interesse. Wenke z.B. hielt einen entsprechenden Vortrag «in der Ortsgruppe der Deutschen Philosophischen Gesellschaft ..., der Gesellschaft für Wehrpolitik und Wehrwissenschaft... und (sogar, W. K.) auf dem Gau-Appell des NS-Rechts Wahrerbundes», bevor er ihn 1942 unter dem Titel «Zur Philosophie des totalen Krieges» in der von ihm herausgegebenen Festschrift anlässlich von Sprangers 60. Geburtstag veröffentlichte (Wenke 1942). – Wenke brachte es noch während des Krieges zum ausserordentlichen und ordentlichen Professor für Psychologie und Pädagogik in Erlangen und wurde nach 1945 Hochschullehrer in Hamburg und Tübingen, schliesslich von 1954-57 Senator in Hamburg sowie Gründungsrektor der Universität Bochum (vgl. Leaman 1993, S. 85f.).³⁸

Fachvertreter, die – anders als Baeumler und Wenke – nicht *direkt* zum Krieg Stellung nahmen oder ihn rechtfertigten, erbrachten gleichwohl fachspezifische «Dienste», indem sie sich an «*Kriegsvorträgen*» beteiligten, wie sie z.B. die Universität Bonn damals veranstaltete. In diesem Rahmen hielt etwa der bis heute als massgeblicher ‚Anreger‘ der empirischen Erziehungswissenschaft in Deutschland geltende, damals an der Hochschule für Lehrerbildung in Hirschberg (Jelenia Gora, Schlesien), nach dem Krieg an den Pädagogischen Hochschulen Celle und Lüneburg lehrende *Rudolf Lochner* (1895-1978) (vgl. Böhm 1994, S.452f.) einen Vortrag über den, schon in Hitlers «Mein Kampf» erwähnten Begründer des österreichischen Alldeutschen Verbandes Georg von Schönerer, und zwar unter der Perspektive: «ein Erzieher zu Grossdeutschland». Lochner würdigte Schönerer als «einen der leidenschaftlichsten Deutschen, die je gelebt», ja als den «grössten deutschen politischen Erzieher nach Bismarck und vor Adolf Hitler» und verstand seinen Vortrag ausdrücklich als Beitrag zur «grossdeutschen Geschichte» (Lochner 1942, S. 3). Eine systematische Auswertung entsprechender Kriegsvorträge von anderen Disziplinvertretern an Hochschulen und Universitäten fehlt bis heute.

Lochner hatte sich im Übrigen lange vor dem Zweiten Weltkrieg für «*Osterziehung*» und «*Grenzlandpädagogik*» engagiert – sein Arbeitsgebiet hiess «Erziehungswissenschaft und Grenzlandkunde». Ihrer Förderung dienten vor allem die bald nach Machtantritt Hitlers gezielt nahe der polnischen Grenze als

«Grenzlandhochschulen» errichteten Hochschulen für Lehrerbildung in Lauenburg/Pommern und in Hirschberg im Riesengebirge (Schlesien). Sie verstanden sich «als Betrieb(e) nationalsozialistischer Prägung» und gliederten sich «in das Gesamtgefüge der völkischen Arbeitsfront ein», wobei sie ihre Arbeitsschwerpunkte neben der Landesplanung u.a. «auf den Forschungsgebieten der heimatgebundenen Rassen- und Volkskunde» sahen (Freudenthal 1937, zit. n. Gamm 1984, S. 224, 222f.). Voraussetzung für ein Studium dort war «die Mitgliedschaft in einem (nazistischen, W. K.) Kampfverband» und «während der Ausbildung ein kräftiges Mittun» (zit. n. ebd., S. 223).

Der Zusammenhang dieser Art von Ostpädagogik mit späterer *Kriegsunterstützung in den okkupierten Gebieten* lässt sich gerade an der Wirksamkeit Lochners verdeutlichen. 1941 rechnete er zu den zentralen Aufgaben der Grenzlandpädagogik die «Erziehung zur Einsicht in die Volkslage im Raum, zur Erkenntnis der völkischen Gegner, zur Wehrhaftigkeit und zur Volksvermehrung» (Lochner 1941, zit. n. Harten 1996, S. 61 f.). Lochner entfaltete bereits lange vor dem Krieg nicht nur eine «rege Vortragstätigkeit ausserhalb der Hochschule», sondern beteiligte sich nach der Besetzung der Tschechoslowakei am Aufbau einer *deutschen* Lehrerbildung dort und war 1944 «als Lehrbeauftragter an der neu gegründeten Reichsuniversität Posen tätig, wo er im Wintersemester 1944/45 eine Lehrveranstaltung zum Thema, Ansätze zu einer völkischen Erziehungslehre im Zeitalter der Befreiungskriege» durchführte» (ebd., S. 61 f.). Das nächste Kapitel wird zeigen, wie wissenschaftliche Tätigkeit dieser Art direkt mit der auf Austreibung und Versklavung zielenden «Volkstumspolitik» der Nazis in den annektierten Gebieten Polens zusammenhing.

Als «Kriegsbeiträge» von Fachvertretern in ihrer Funktion als Wissenschaftler sind selbst die damals neu oder in überarbeiteter Form erschienenen *Geschichten der Pädagogik* und *Pädagogischen Wörterbücher* zu bewerten. Sie waren zwar durchweg nicht eigentlich auf Kriegsunterstützung hin angelegt, trugen aber gleichwohl zur Stabilisierung der kriegführenden Gesellschaft bei, indem sie dem Nazi-Regime pädagogische Bedeutung verliehen, z.T. sogar die ganze Pädagogikgeschichte darin gipfeln liessen. So die bereits 1902 erstmals erschienene, in den zwanziger Jahren im Geist der Weimarer Republik erweiterte und bis zur 10. Auflage 1941 in nazi-

stischem Geist fortgeführte «*Geschichte der Pädagogik*» von *Hermann Weimer*, in der es abschliessend heisst:

«So geht das, was Platon einst in seiner ‚*Politeia*‘ erträumt, was Fichte in den ‚*Reden an die deutsche Nation*‘ gefordert, was das erwachende Preussen in den Reformen eines Stein, Scharnhorst und Humboldt zu gestalten versucht hat, in dem einzigartigen Volkserziehungswerk Adolf Hitlers einer alles Bisherige hinter sich lassenden Verwirklichung entgegen» (Weimer 1941, S.223f.).

Weimers «*Geschichte der Pädagogik*» ist seit den fünfziger Jahren durch den Sohn des 1942 verstorbenen Verfassers erneut dem veränderten Zeitgeist angepasst worden und wird seit Kurzem in einer Neufassung durch die Bielefelder Erziehungswissenschaftlerin *Juliane Jacobi* – unter der Verfasserschaft Weimer/Jacobi – fortgeführt, ohne dass freilich die NS-Vergangenheit dieser «*Geschichte*» erwähnt wird (vgl. Weimer/Jacobi 1992).

Ein zweites Beispiel stellt der 1944 erstmals veröffentlichte «*Abriss der Deutschen Erziehungsgeschichte*» des damals als «Oberstfeldmeister» beim Reichsarbeitsdienst tätigen *Wolfgang Scheibe* (1906-1993) dar, ebenfalls mit einem fast messianisch zu nennenden Schluss:

«Uns Heutigen ist ein grosser Erziehungsauftrag gegeben. Neu ausgerichtet durch den Nationalsozialismus, gesichert und geklärt durch die geschichtlichen Erfahrungen arbeiten wir im Zuge der kraftvollen Bewegung unserer Zeit an seiner Erfüllung» (Scheibe 1944, S.104).

Scheibe, in der Bundesrepublik Honorarprofessor für Pädagogik in München und lange Zeit Schriftleiter der Zeitschrift für Pädagogik, ist vor allem durch seine, inzwischen in zehn Auflagen erschienene «*Reformpädagogische Bewegung*» bekannt geworden, während seine NS-Vergangenheit in führender Position beim Reichsarbeitsdienst und als Verfasser des «*Abrisses der Deutschen Erziehungsgeschichte*» so gut wie unbekannt geblieben, d.h. verdrängt worden ist.³⁹

Als letztes Beispiel sei das, in der Weimarer Zeit erstmals veröffentlichte, 1940 in veränderter Form erneut aufgelegte und schliesslich nach 1945 wiederum umgearbeitete *Pädagogische Wörterbuch* von *Wilhelm Hehlmann* erwähnt.⁴⁰ Hehlmann, Dozent für Pädagogik in Halle/Saale und zugleich Ausbilder des Erzieherseminars der Adolf-Hitler-Schulen auf der Ordensburg Sonthofen, beschreibt

in der Einleitung als Ziel seines Wörterbuchs, «die Bewegung Adolf Hitlers als weltgestaltende Macht für alle Zukunft durchzusetzen» (Hehlmann ³1942, S. Vif.). In der dritten Auflage seines Wörterbuchs von 1942 finden sich bereits Artikel zu den Stichworten «Kriegseinsatz der Jugend», «Kriegshilfsdienst», aber auch «Generalgouvernement» mit relativ genauen, aber im NS-Sinne interpretierten Informationen. Sie waren dazu geeignet, den Kriegsverhältnissen einen Anstrich von Normalität zu verleihen und somit zu ihrer Akzeptanz beizutragen.

Selbst Erziehungswissenschaftler wie *Wilhelm Flitner*, die – um sich funktionalisierenden Anforderungen zu entziehen – in quasi unpolitische Gefilde der Erziehungsgeschichte ausgewichen sind, haben – freiwillig – ihren Tribut an das Nazi-Regime entrichtet, vermutlich um überhaupt publizieren zu können. So finden sich in Flitners 1941 veröffentlichter Untersuchung über «Die vier Quellen des Volksschulgedankens» immerhin kurze Hinweise auf «die erneuten Umwälzungen und die gestaltenden Kräfte», auf den «Wendepunkt, an dem nun das ganze Volksbildungswerk steht», und auf das «neue Europa», das «im Anbruch» ist und «auch die fernen Kontinente in eine andere Lage bringen (wird)» (Flitner 1941, S.2f.). Wenn derartige Zugeständnisse auch nicht mit den Elogen vieler anderer vergleichbar sind, haben sie gleichwohl zur Stabilisierung der «Heimatfront» und damit zur Verlängerung des Krieges beigetragen.

Eine Sonderstellung nimmt schliesslich der vor dem Krieg – nach Tätigkeiten beim Deutschen Akademischen Auslandsdienst – als Dozent für Erziehungswissenschaft an der Hochschule für Lehrerbildung in Oldenburg tätige *Theodor Wilhelm* (Jg. 1906) ein, bei dem Dienstpflicht und erziehungswissenschaftlicher Kriegsbeitrag eine unauflösliche Einheit bilden. Sein Tätigkeitsfeld war das – dem Auswärtigen Amt angeschlossene – *Deutsche Institut für Aussenpolitische Forschung*, an das er zwischen 1940 und 1943 u.a. zur «propagandistischen Versorgung der deutschen Schulen im Ausland» abkommandiert worden war (zit. n. Horn 1996, S. 315). Zu seinen vorrangigen Dienstaufgaben gehörte die Redaktionsarbeit an der seit 1934/35 von Alfred Baeumler herausgegebenen und von ihm als Schriftleiter betreuten *Internationalen Zeitschrift für Erziehung* (IZE). Sie war 1931 von dem in Köln und Bonn lehrenden Friedrich Schneider zur Förderung internationaler Zusammenarbeit in

der Erziehungswissenschaft begründet, von den Nazis «gleichgeschaltet» und unter Wilhelm zum Sprachrohr und Propagandainstrument nationalsozialistischer Pädagogik und Politik umfunktioniert worden. Bereits unmittelbar nach der Machteroberung der Nazis hatte er in Beiträgen für die IZE die Vertreibung von Wissenschaftlern, Künstlern und Schriftstellern, ja sogar die Bücherverbrennung vor dem Ausland gerechtfertigt. Nach seiner Berufung in die Propagandazentrale des Auswärtigen Amtes richtete er die Zeitschrift ganz im Sinne der Institutsziele aus und benutzte sie zur Legitimierung des rassistischen Vernichtungskrieges vor dem Ausland. Ab 1941 drehten sich seine Beiträge vor allem um die Thematik «*Europa und die europäische Neuordnung*». Sie verbanden – der nazistischen Ideologie und Propaganda entsprechend – antibolschewistische mit antiwestlicher Hetze – und zwar nicht erst, wie von Wilhelm später behauptet, «in der Endphase des Krieges» (Wilhelm 1976, S.322), sondern bereits seit 1941 (vgl. Horn 1996, S. 360ff.).

Trauriger Höhepunkt von Wilhelms rassistischen Auslassungen ist sein 1944 veröffentlichter Aufsatz «*Die kulturelle Kraft Europas im Kriege*», in dem er – wie schon in früheren Beiträgen – den «inneren Zusammenhang zwischen dem jüdischen Weltbild und der vom Bolschewismus angestrebten Weltversklavung» hervorhebt und dementsprechend betont, dass sich die «europäischen Staaten» bei ihren «judenpolitischen Massnahmen ... nirgends vom blinden Rassenhass» hätten leiten lassen, sondern von «nüchternen Erkenntnissen biologischer, bevölkerungspolitischer, wirtschaftlicher und charakterlicher Art». Dabei galt ihm Ungarn als das Land, das mit «6 v.H. des Weltjudentums in seinen Grenzen» «am schwersten an der Last der Verjudung zu tragen» gehabt habe, zugleich als Exempel für die «europäische Dimension des Judenproblems». «Gleichgerichtete (antijüdische, W. K.) Massnahmen» der Gesetzgeber hätten nun jedoch in nahezu allen, unter faschistischem Einfluss stehenden europäischen Ländern eine (End-)Lösung dieses Problems vorbereitet: «Das Deutsche Reich und das republikanisch-faschistische Italien Mussolinis sind... das offen anerkannte Vorbild. Die europäische Front gegen das Judentum scheint bis auf wenige Schönheitslücken, die rein politisch bedingt sind, geschlossen. Die gefährliche Bastion einer nur zersetzenden, niederreissenden, in Frage stellenden, niemals aus der Tiefe des Blutes befruchteten und daher niemals fortzeugenden Intellektualität ist gefallen.

Der europäische Geist ist auf seinem Wege zu sich selbst um ein Hindernis leichter geworden» (Wilhelm 1944, S. 9).

Dieser 1944 in der IZE veröffentlichte Aufsatz erschien zu einem Zeitpunkt, als die Vernichtungsmaschinerie der Nazis bereits Millionen von jüdischen Menschen erfasst hatte, darunter eine halbe Million Ungarn, deren Abtransport in die Konzentrations- und Vernichtungslager seit März 1944 in vollem Gange war. Wilhelms Kommentare müssen deshalb heute als Propaganda im Dienste des Holocaust gelesen werden, unabhängig davon, wieviel er selbst von der Vernichtung der Juden gewusst hat (vgl. Horn 1996, S. 369f.). Trotzdem gelang ihm nach 1945 eine glänzende Karriere als bekannter und geschätzter Pädagogik-Hochschullehrer erst in Flensburg, dann in Kiel. Er wurde einer der führenden Vertreter politischer Bildung in der Bundesrepublik, letzteres lange Zeit unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger.⁴¹

Betrachtet man die Rolle der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft im Krieg insgesamt, dann sind es weniger spektakuläre «Fälle» wie der «Fall Wilhelm», die zum Nachdenken Anlass geben, sondern ist es die Reibungslosigkeit, mit der die überwiegende Mehrheit der Pädagogenschaft den ihr vom NS-Regime zugedachten Part übernommen hat. Ohne ihr in der Regel zuverlässiges Funktionieren hätten die für den Krieg notwendigen rassistischen Einstellungen bei der nachwachsenden Generation weder grundgelegt noch später die zahlreichen vormilitärischen und militärischen Einsätze im Krieg realisiert werden können. Alle Pädagogen taten ihre «Pflicht» (dem «Vaterland» gegenüber), die Opfer sind nur den wenigsten zum Bewusstsein gekommen, weder die auf Seiten des als «minderwertig» vorgestellten «Gegners» noch die der eigenen Jugend, die rücksichtslos verheizt wurde.

Neben ihren Kriegseinsätzen an der «Heimatfront» hat die deutsche Pädagogik im Zuge des siegreichen Vordringens deutscher Truppen wichtige Aufgaben in den okkupierten Gebieten wahrgenommen. Als zentrales Element nazistischer «Volkstumspolitik» wirkte sie hier an der rassistischen Unterdrückung ganzer Völker, insbesondere an der des polnischen Volkes mit.

2. «Erziehung» als Element rassistischer «Volkstumspolitik» am Beispiel des okkupierten Polen⁴²

Wie in «Mein Kampf» angekündigt, zielte der Krieg von Anfang an auf *Kolonialisierung* und *Germanisierung Mittelosteuropas*. In einem Zeitraum von höchstens 25 bis 30 Jahren sollten weite Teile Polens vollständig dem Grossdeutschen Reich eingegliedert, davor – auf damals sowjetischem Gebiet – sog. Reichsmarken, Siedlungsstützpunkte sowie ein militärisches Sicherungssystem, möglichst bis zum Ural, errichtet werden. Kernstück sämtlicher Planungen war eine, auf *ethnisch-rassistischer* Grundlage basierende *Bevölkerungsneuordnung*. Sie sah u.a. Vertreibung, teilweise Vernichtung von 30 bis 40 Millionen Slawen, vor allem von Polen und Russen, die Ansiedlung von etwa 10 Millionen Deutschen und sog. Volksdeutschen – vornehmlich aus dem Baltikum und aus Südosteuropa – sowie die Mobilisierung von ca. 15 Millionen polnischer und russischer Menschen als Heloten vor (vgl. als Überblick die Beiträge und Dokumente bei Drössler/Schleiermacher 1993).

Als Nahziel galt zunächst die «*Germanisierung*» Polens, das nur wenige Wochen nach dem deutschen Überfall kapitulieren musste und – dem Zusatzprotokoll zum Hitler-Stalin-Pakt⁴³ entsprechend – aufgeteilt wurde. Die Sowjetunion besetzte Ost-, Deutschland West- und Mittelpolen.⁴⁴ Die von Deutschland besetzten Gebiete dienten zwischen Herbst 1939 und Winter 1944/45 nahezu 5½ Jahre lang als Haupt-«Anwendungsgebiet und Exerzierfeld» nazistischer Lebensraum- und Volkstumspolitik (Broszat 1961, S. 6). Sie sollten mit «rassistisch wertvollen» deutschen Menschen besiedelt, der polnische Staat zerschlagen, das polnische Volk als Kulturvolk vernichtet und zu einer «kulturlosen Masse» herabgedrückt werden, die für die deutschen «Herrenmenschen» beliebig verfügbar war.

Die Realisierung dieses Ziels erfolgte in zwei Etappen. *Westpolen* wurde unmittelbar nach der polnischen Kapitulation Anfang Oktober 1939 unter der Bezeichnung «*eingegliederte Ostgebiete*» dem «Reich» einverleibt: mit den neuen Reichsgauen «*Wartheland*» und «*Danzig-Westpreussen*» sowie mit Gebietserweiterungen Ostpreussens (Reg.-Bez. Zichenau) und Oberschlesiens, insbes. um das sog. Ostoberschlesien (vgl. Broszat 1961, S.34ff.) (vgl. Abb. 8). Hier



Abb. 8: Der polnische Raum während des Zweiten Weltkrieges und die nationalsozialistischen Vernichtungslager (Quellen: Informationen zur politischen Bildung 142/143, 1991, S. 35; Gilbert 1995; Bach/Lesiuk 1995, S. 79).

wollte man schon während des Krieges beispielhaft die rassistische Volkstumspolitik umsetzen und sog. Mustergaue einrichten. *Mittelpolen* dagegen, das als „Generalgouvernement“ mit den Distrikten Krakau, Warschau, Lublin und Radom einer selbständigen deutschen Verwaltung unterstand, war eine Art Kolonialstatus und die Funktion als Reservoir billiger Arbeitskräfte zgedacht. Hier „bedienten“ sich die Deutschen vornehmlich bei der Rekrutierung sog. Fremdarbeiter(innen).

Daraus ergaben sich für das *Erziehungswesen* in beiden Teilen unterschiedliche Aufgaben. In den „eingegliederten Ostgebieten“

diente es der Formung von kultur- und rassebewussten «Herrenmenschen» einerseits, der Zurichtung von kulturlosen «Untermenschen» und Arbeitssklaven andererseits. Im *Generalgouvernement* dagegen stellte sich die Situation komplizierter dar. Zwar galten die dort lebenden Polen ebenfalls als «Untermenschen», das Interesse richtete sich jedoch stärker als in den eingegliederten Gebieten auf ihre optimale Verwertbarkeit. Konflikte zwischen dem Interesse an bedarfsgerechter Qualifizierung und rassistisch geforderter Bildungsbegrenzung waren damit vorprogrammiert.

**a) Züchtung von «Herren-» und «Untermenschen»
in den «eingegliederten Ostgebieten»
Grundzüge deutscher Besatzungspolitik**

Bei den «eingegliederten Ostgebieten»⁴⁵ handelte es sich etwa zur Hälfte um ehemals preussische Provinzen, die durch die polnischen Teilungen gewonnen worden waren und deren Besitz der Wiener Kongress 1814/15 bestätigt hatte, die aber nach dem Ersten Weltkrieg an den damals neugegründeten polnischen Staat abgetreten werden mussten. Die Bevölkerung dieser Gebiete war überwiegend polnisch, jedoch seit der Ostkolonisation des Mittelalters stark von deutschen Siedlungen durchsetzt. Obwohl den Polen von Friedrich Wilhelm III. im Mai 1815 gleichberechtigter Gebrauch ihrer polnischen Muttersprache sowie freie Religionsausübung zugesichert worden war, betrieb die preussisch-deutsche Regierung spätestens seit dem Anfang des Bismarck-Reiches eine immer extremere «Germanisierung». Das bedeutete: Deutsch wurde ausschliessliche Amtssprache, Polnisch in den Schulen verboten, was schliesslich soweit ging, dass polnische Kinder im Religionsunterricht nicht einmal mehr auf polnisch beten durften. Die unter deutscher Herrschaft lebende polnische Bevölkerung sollte auf diesem Wege *assimiliert* werden (vgl. als Überblick Wippermann 1992).

Für das Nazi-Regime kam eine solche Assimilierung der «rassisch minderwertigen» Polen nicht mehr in Frage. Hitler hatte bereits 1928 diesen Trend «der preussischen und bürgerlich-nationalen deutschen Polenpolitik von vor 1914» kritisiert (Broszat 1961, S. 21) und stattdessen gefordert, «entweder diese rassistisch fremden Elemente ab(zu)kapseln, um nicht das Blut des eigenen Volkes

immer wieder zersetzen zu lassen oder ... sie überhaupt kurzer Hand (zu) entfernen und den dadurch freigewordenen Grund und Boden den eigenen Volksgenossen» zu überlassen (Hitler, zit. n. ebd., S.21). Dementsprechend zielte die nationalsozialistische Polenpolitik nach 1939 auf «rassische Siebung» (Himmler) der dort lebenden Bevölkerung, auf ihre Scheidung in «wertvolle» und «minderwertige» Menschen sowie auf «Entrechtung, Entwürdigung und De-Kulturalisierung» der «Minderwertigen» (Harten 1996, S.71). Dies bedeutete 1939 speziell in Bezug auf die eingegliederten Gebiete weitestmögliche Vertreibung der Polen, Ausschaltung und Vernichtung ihrer für gefährlich gehaltenen Intelligenzschicht, «Abkapselung» der übriggebliebenen polnischen Bevölkerungsreste, im Gegenzug Ansiedlung von Deutschen und Volksdeutschen an ihrer Stelle. Der heutige Begriff «*ethnisch-rassistische Säuberung*» umschreibt dieses Programm ziemlich genau.

Gleich nach der Wehrmacht rückten Einsatzgruppen der SS in die eroberten Gebiete ein und ermordeten schon in den ersten Monaten der Okkupation vermutlich mehrere zehntausend polnische Wissenschaftler, Lehrer, Ärzte, hohe Beamte und Geistliche (vgl. Jacobmeyer 1989, S.16, 24; Madajczyk 1988, S.14ff., 59ff.), davon allein 12'000 im Wald von Piasnica nahe der Gemeinde Wejherowo (Wojewodschaft Gdansk).⁴⁶

Gleichzeitig begannen als «Aussiedlungen» deklarierte *Vertreibungen* von Polen in grossem Ausmass. «Im Warthegau wurden zwischen Oktober 1939 und Oktober 1944 rund 600'000 Polen (ins Generalgouvernement, W. K.) ausgesiedelt, darunter etwa 250'000 bis 300'000 Minderjährige. Viele Kinder starben beim Transport in die Lager vor Hunger und Kälte. Die Umsiedlungslager für Polen waren vorwiegend in alten Fabrikhallen oder Gebäuden ohne sanitäre Anlagen eingerichtet, in denen Krankheiten und Epidemien sich leicht ausbreiten konnten. Entsprechend hoch war die Kindersterblichkeit in diesen Lagern» (Harten 1996, S.292; vgl. Hrabar u.a. 1981, S.81ff.).

Unter den Vertriebenen befanden sich viele polnische Grossbauern und Handwerker. Ihr Besitz wurde «Volksdeutschen» vorwiegend aus dem Baltikum und aus Südosteuropa übereignet.⁴⁷ Nach Möglichkeit sollte die Übergabe nahtlos erfolgen, die Umsiedlungstransporte erreichten jedoch Grössenordnungen, die Zwischenquartiere erforderlich machten, oft sogar für längere Zeit.

Dafür wurden polnische psychiatrische Anstalten «freigemacht», ihre Bewohner im Rahmen sog. *Euthanasie-Aktionen* mit mobilen Gaswagen getötet. Die Zahl der allein zwischen Herbst 1939 und Frühjahr 1940 ermordeten Kranken betrug über 10'000 (vgl. Aly 1995, S. 114ff.), die der enteigneten polnischen Bauern insgesamt rd. 1,2 Millionen, die der an ihrer Stelle angesiedelten Volksdeutschen über 750'000. Zu ihnen «kamen noch einmal etwa eine halbe Million aus dem Altreich zugewanderte Deutsche hinzu, Beamte, Kaufleute, Unternehmer und Handwerker», die auf rasche Karriere bzw. Gewinne hofften (Harten 1996, S.115).

Neben der Ermordung der polnischen Intelligenz und den beschriebenen «Umsiedlungs»aktionen bildete die strikte Unterteilung und Scheidung der Bevölkerung in deutsche «Herrenmenschen» und «fremdvölkische» Heloten das dritte Element nazistischer Germanisierungspolitik. Zum «Herrenvolk» zählten neben den Reichsdeutschen (mit «Reichsbürgerrecht») die Volksdeutschen (ohne «Reichsbürgerrecht»). Um anerkannt zu sein, mussten sie Aufnahme in eine «*Deutsche Volksliste*» finden. «Wer nicht aufgenommen wurde, war dann endgültig als ‚Pole‘... definiert und von der Aussiedlung bzw. Deportation ins Generalgouvernement bedroht» (ebd., S.99). Die «*Deutsche Volksliste*» unterschied vier Gruppen (sog. Abteilungen) von Volksdeutschen. Über die Einstufung entschied vor allem der aktive Einsatz im sog. Volkstumskampf und das bedeutete: das nationale Wohlverhalten vor der deutschen Besetzung. So fanden Bewerber (in*nen), die sich schon vor 1939 aktiv als Volksdeutsche betätigt hatten, Aufnahme in die erste Abteilung, dagegen solche, die sich an die Polen zu assimilieren versucht hatten, nur in die vierte, und zwar als «deutsche Staatsangehörige auf Widerruf», u.U. sogar mit der Auflage, sich einer Umerziehung zu unterwerfen (vgl. ebd., S.100f.). Insgesamt entstand eine Hierarchie von acht (!) Bevölkerungsgruppen, von den Reichsdeutschen mit vollen Rechten bis zu den Juden und «Zigeunern» ohne jedes Recht.⁴⁸

Die Anerkennung als *Volksdeutsche* hatte für die Betroffenen weitreichende Vergünstigungen zur Folge. Sie sicherte vor Abschiebung ins Generalgouvernement oder einer Verschleppung als Fremdarbeiter(in) ins sog. Altreich und brachte – in leicht eingeschränkter Form⁴⁹ – sogar Teilhabe an Vorrechten der deutschen «Herrenmenschen», z.B. die Berechtigung zum Besuch einer deutschen Schule

(s.u.). Die *polnische Bevölkerung* wurde dagegen von Anfang an auf den Status von Menschen minderen Rechts und Sklaven herabgestuft. Sie durften nur noch nicht-selbständige Arbeit verrichten, z.B. als Hilfs- und Landarbeiter, bekamen für die Dauer des Krieges generell keinen Urlaub, unterlagen einem Abwanderungs- und Umzugsverbot und mussten selbst eine Heraufsetzung ihres Heiratsalters in Kauf nehmen (vgl. ebd., S.89ff.). Ihre Kommunikationsmöglichkeiten waren eingeschränkt, sowohl was Post-, Telegramm- und Fernsprechverkehr anbelangt, als auch die Benutzung von Radios. Letztere mussten sie ebenso den Besatzern abliefern wie Grammophone, Schallplatten, Fotoapparate, Ferngläser u.v.a.m. (vgl. Majer 1981, S.449ff.).

Scheidung von «Herren-» und Sklavenmenschen bedeutete *strikte Apartheid*. Der völkische Status, den jemand in der Hierarchie einnahm, sollte schon äusserlich für alle erkennbar sein. *Deutsche* waren verpflichtet, Partei- und sonstige nazistische Abzeichen stets sichtbar zu tragen. *Polen* dagegen durften auf keinen Fall mit «Abzeichen, einschliesslich Orden und Ordensbändern», angetroffen werden. Schliesslich sollten *Juden* durch «ein gelbes Stück Tuch in Dreieckform oder einen gelben Davidstern auf ihrer Kleidung» erkennbar sein, und zwar lange vor der Einführung entsprechender Bestimmungen in Deutschland selbst (zit. n. Hansen 1994, S.39).⁵⁰

Verbotsschilder regelten – wie im «Reich» bereits für Juden –, auf welchen Bänken die einheimische polnische Bevölkerung nicht sitzen, welche Wagen der Strassenbahn sie nicht benutzen und welche Lokale sie nicht besuchen durfte. Ihre Degradierung ging so weit, dass ihnen selbst das Sprechen ihrer Muttersprache in der Öffentlichkeit verboten war. Es versteht sich, dass sämtliche polnischen Orts-, Flur- und Strassennamen eingedeutscht, «alle öffentlichen Inschriften in polnischer Sprache an Häusern, Geschäften usw.» entfernt werden mussten (Verordnung v. 23. Sept. 1939, zit. n. Pospieszalski 1952, S.64; vgl. die Erlasse b. Hansen 1994, S.23 ff.; vgl. Harten 1996, S.86ff.).⁵¹

Schulen für deutsche und volksdeutsche «Herrenmenschen»

Dass dem *Erziehungswesen* im Rahmen dieser Politik eine zentrale Funktion zukam, zeigen Denkschriften und Konzepte der deutschen Besatzer. So bezeichnete etwa *Himmler* in seinen be-

rühmt-berüchtigten «*Gedanken über die Behandlung der Fremdvölkischen im Osten*» vom Mai 1940 die Schulfrage als «grundsätzliche Frage bei der Lösung aller dieser Probleme», insbesondere bei der «Sichtung und Siebung der Jugend». Eine «bessere Schulbildung» sollten nur «rassisch tadellose» Kinder erhalten, alle anderen nichts weiter lernen als «einfaches Rechnen bis höchstens 500, Schreiben des Namens ... (sowie) den Deutschen gehorsam ... und ehrlich, fleissig und brav zu sein» (zit. n. Gamm 1984, S. 453).

Ganz in diesem Sinne forderte ein vom *Rassenpolitischen Amt der NSDAP* ausgearbeitetes *Gutachten*, polnische Schulen als mögliche «Ansatzpunkte für völkisches und kulturelles Eigenleben» der Polen zu schliessen, für deren Kinder im äussersten Falle einen, «das notwendigste Grundwissen vermittelnden deutschen Schulunterricht» vom 6. bis 10. Lebensjahr zuzulassen und im Übrigen nur noch «deutsche Schulen mit selbstverständlich betont nationalsozialistischem völkischem Unterricht» zu unterhalten (zit. n. Pospieszalski 1952, S.12, 19; vgl. Harten 1996, S.80). Folgerichtig setzten die deutschen Besatzer ihre ganze Kraft in die Errichtung eines *deutschen* Schulwesens, während sie sich mit der Beschulung polnischer Kinder höchstens am Rande beschäftigten, wie die überlieferten Aktenbestände bereits rein quantitativ belegen.

Eine wichtige *Aufgabe des deutschen Schulwesens* war die Unterstützung des «Eindeutschungsprozesses». Die einer Aufnahme in die deutsche Volksgemeinschaft «würdig» befundenen Kinder sollten – als künftige «Herrenmenschen» – auf die rassistischen, imperialistischen und totalitären Ziele des Nazi-Staates «ausgerichtet», zugleich seiner Herrschaft bedingungslos unterworfen werden. Vor allem mussten sie lernen, wie man sich den Polen als «Fremdvölkischen» oder gar den Juden als «absoluten Untermenschen» gegenüber zu verhalten hatte.

Um die kulturelle Führungsrolle zu gewährleisten, war ein voll ausgebautes deutsches Schulsystem notwendig. Jedes Dorf erhielt nach Möglichkeit eine deutsche *Volks-*, jede Kreisstadt eine deutsche *Ober-*, zumindest aber eine deutsche *Mittelschule*. Ab 1941 wurde die 6klassige (schulgeldpflichtige) Mittelschule häufig durch die 4klassige (schulgeldfreie) *Hauptschule* nach österreichischem Vorbild ersetzt (vgl. in diesem Bd. S.40L; Mayer 1943, S. 184). Allein im «Reichsgau Wartheland» entstanden (bis zum Frühjahr 1944) 68 Haupt- und (bereits bis Herbst 1942) 35 Oberschulen

(vgl. Hansen 1994, S.140). Kinder, deren Eltern in die «eingegliederten Ostgebiete» versetzt worden waren und vor Ort keine weiterführende Schule vorfanden, ebenso «rassisch wertvolle» und begabte volksdeutsche Kinder aus ländlichen Gebieten, konnten Heimschulen oder Schulen mit angeschlossenen Schülerheimen auf Ober- oder Hauptschulniveau besuchen, in denen sie «zu aktiven Kämpfern für die nationalsozialistische Weltanschauung» erzogen wurden (Heimordnung für die Heimoberschule für Jungen inlhrek, zit. n. Hansen 1994, S.170).

Da in den annektierten Gebieten höchstens noch Reste deutscher Schulen vorhanden waren, musste ein deutsches Schulwesen weitgehend neu aufgebaut werden. Planungen dafür lagen – insbesondere für die ehemals preussischen Gebiete – teilweise bereits vor dem 1. September 1939 vor, so dass vielfach noch während der Kriegshandlungen im September 1939 die entscheidenden Weichenstellungen erfolgten; z.B. in der Hafenstadt *Gdingen* (Gotenhafen). Dort übernahm am 16. 9. 1939 ein Nazi die städtische Schulverwaltung und hatte nur knapp vier Wochen später alle polnischen in deutsche Schulen umgewandelt, zehn Hakenkreuzfahnen und 40 Führerbilder für deren Ausstattung bestellt und die «Erfassung» aller deutschsprachigen Kinder in die Wege geleitet. Zum 18. 2. 1940 konnten bereits alle polnischen Lehrkräfte entlassen werden, da man sie infolge «vermehrten Zuzugs von Lehrkräften aus dem Altreich» nicht mehr benötigte (zit. n. Klattenhoff/Wissmann 1989, S.38). Die Machtübernahme der Nazis vollzog sich überall nach dem gleichen Schema: Die überkommenen Schulstrukturen wurden zerschlagen, polnische Schulen geschlossen oder in deutsche umgewandelt, die polnische Lehrerschaft entlassen, vertrieben oder sogar ermordet (s.u.).

Besondere Schwierigkeiten bereiteten den Okkupanten Gebiete, in denen durch Neuansiedlung sog. Volksdeutscher die deutsche Bevölkerung plötzlich sprunghaft angestiegen war, so dass gleichsam von heute auf morgen eine Vielzahl neuer Schulen errichtet werden musste. Im Bezirk Litzmannstadt z.B. stieg zwischen dem 15. 12. 1939 und dem 15. 10. 1940, also binnen eines reichlichen dreiviertel Jahres, die Zahl volksdeutscher Schüler und Schülerinnen von 1'200 auf 36'050, die der deutschen Volksschulen von 26 auf 535, der Lehrkräfte von 30 auf 685, wobei letztere nicht annähernd ausreichten (vgl. Hansen 1994, S.435).

Trotz des raschen Ausbaus des deutschen Schulwesens blieb während der gesamten Besatzungszeit die überwiegende Mehrzahl aller deutschen Volksschulen einklassig und hatte lediglich etwa jede zehnte mehr als zwei Klassen (vgl. ebd., S.141). In ohnehin dünn besiedelten Gebieten, in denen nur einzelne volksdeutsche Kinder lebten, mussten diese von den Bauern zur nächstgelegenen deutschen Volksschule gebracht werden. Wegen der schlechten Wegeverhältnisse blieben sie im Winter zumeist ohne Unterricht.

In den östlichen Landesteilen, die nie zu Preussen gehört hatten, gab es in «deutschen» Schulen enorme Sprachprobleme. Hier verständigten sich die Kinder untereinander wie mit ihren Lehrern und Lehrerinnen, wenn sie unter sich waren, nur auf polnisch, was sie eigentlich nicht durften. Tauchten die Schulinspektion oder andere deutsche Beamte auf, bemühten sie sich – vielfach vergeblich –, wenigstens holprig miteinander in Deutsch oder in einer polnisch-deutschen Mischform (sog. Wasserpolnisch) zu «radebrechen» (vgl. Hohenstein 1961, S.58f.).

Das deutsche Schulwesen konnte nur deshalb so zügig aufgebaut werden, weil man den Polen ihre Schulen rücksichtslos wegnahm, und zwar unabhängig von den betroffenen Schülerzahlen. Gultsch, ein Dorf zwischen Netze und Warthe im «Posener Land» mit 1'000 Einwohnern, davon 700 Polen, hatte 1900 eine neue Schule bekommen, ein zweistöckiges Gebäude mit vier Klassenräumen, Lehrerzimmer und drei Lehrerwohnungen zu je dreieinhalb Zimmern sowie einer grossen Küche mit Speisekammer und ausserdem einer Dachwohnung für den Hilfslehrer. Nach der Besetzung wurde diese Schule für die 36 Kinder der deutschen Familien in eine deutsche Schule umgewandelt und bevölkerten diese Kinder die eine untere Klasse, während die Kinder der im selben Dorf lebenden 700 Polen «zweimal wöchentlich notdürftig» in einem Nachbarort unterrichtet wurden (Hornung 1986, S. 18).

Ausser ihren Schulgebäuden verloren die polnischen Kinder ihre *Lehrmittel* und *naturwissenschaftlichen Sammlungen* an die Deutschen. Es gab regelrechte «*Bergungslager*» (aus Beständen polnischer Schulen und aus jüdischem Besitz), aus denen sich deutsche Schul- wie Heimleiter(in*nen) für ihre Neugründungen «bedienen» durften. Anschaffen mussten sie lediglich aktuelles Nazi-Schrifttum sowie entsprechendes Nazi-Inventar, vom Führerbild und der Hakenkreuzfahne über HJ-Liederbücher bis hin zu einer Wandkarte

des «Grossdeutschen Reiches» und der von ihm beherrschten Gebiete. Da *polnische Bücher* für die Nazis unbrauchbar waren, wurden sie in der Regel vernichtet. Nur 7% der Buchbestände polnischer Schulen und Lehrerbibliotheken überdauerten die Besatzungszeit (vgl. Pirozynski/Ruszajowa 1989, S. 213; Hansen 1994, S. 337-354; BA Potsdam 49.01 REM/4575, Bl. 177ff.).

Trotz Vertreibung der polnischen Kinder aus ihren Schulen und trotz Plünderung ihrer Lehrmittel gelang der Aufbau eines deutschen Schulwesens im besetzten Polen nicht wunschgemäss, z.T. aus Lehrermangel, wie die entsprechenden «Lageberichte» und dringlichen Anfragen an das REM belegen.⁵² Während sich für attraktive Grossstädte wie die Hafenstadt Gdingen, wo (Anfang 1941) von 175 Lehrer(in*ne)n 126 aus dem «Altreich» kamen (vgl. Klattenhoff/Wissmann 1989, S. 38), Lehrer gern zur Verfügung stellten, war die Bereitschaft, aufs «platte» Land zu gehen, sehr viel geringer. Eine Abordnung in die ehemals unter russischer Herrschaft stehenden Gebiete empfand man als Verbannung. Schulgebäude, die von den Polen nicht benutzt werden durften, gab es auch dort zur Genüge, die Aufnahme eines deutschen Schulbetriebes scheiterte jedoch nicht selten am Fehlen einer geeigneten Lehrperson. Gelegentlich behalf man sich mit Studierenden von «reichsdeutschen» Hochschulen für Lehrerbildung, die im Rahmen ihres Praktikums «in bisher nicht beschulten Dörfern ... (mit vorwiegend wolhynien- und galiziendeutschen Neusiedlern, W.K.) ordnungsgemässen Schulunterricht in Gang» bringen mussten (zit. n. Hansen 1994, S.462).

Die vorhandenen Lehrer und Lehrerinnen entsprachen – verständlicherweise – vielfach nicht den Vorstellungen der deutschen Besatzer. Die *einheimischen volksdeutschen Lehrkräfte* der älteren Generation waren zumeist noch in preussischen, die jüngeren in polnischen Seminaren ausgebildet worden, teilweise hatten sie sogar nur Hilfslehrerkurse besucht, weil bei der Gründung des polnischen Staates nach dem Ersten Weltkrieg grosser Lehrermangel herrschte. Noch weniger auf ihre Aufgabe im okkupierten Polen vorbereitet waren die – vielfach in ganzen Kollegien umgesiedelten – *baltendeutschen Lehrkräfte*. Schliesslich kamen aus dem Altreich auch nur selten wirklich qualifizierte und «charakterlich wertvolle» Kräfte; häufig hatten sie falsche Erwartungen und unzureichende Vorstellungen von den Verhältnissen im «Osten». Für alle Gruppen

richteten die Nazis «*Schulungs-*» und «*Ausrichtelager*» ein, die ihnen ideologisch, methodisch-didaktisch und nicht zuletzt in Bezug auf Einstellung und Haltung den «rechten Schriff» vermitteln sollten.

Dass zumindest einigen wenigen von ihnen der Unrechtscharakter der Okkupation bewusst geworden wäre und sie infolgedessen Skrupel entwickelt hätten, ist nirgendwo überliefert. Die zahlreich vorliegenden Berichte aus der Zeit nach 1945 über (mehr oder weniger erfolgreiche!) pädagogische Tätigkeit im «Osten» lassen eher auf das Gegenteil schliessen (vgl. die Rückblicke und Rechtfertigungen b. Hansen 1994, S. 542-561).

Schulen für polnische «Untermenschen»

Polnischen Kindern war – wie die zitierte Denkschrift Himmlers und das Gutachten des Rassenpolitischen Amtes der NSDAP gezeigt haben –, wenn überhaupt, höchstens ein Minimum an Unterricht zgedacht. Zunächst einmal schloss die Militärverwaltung 1939 alle polnischen Schulen und verfolgte ihre Lehrer (in*nen), die als «besonders gefährliche» Teile der Intelligenz galten. Allein in Pommerellen wurden 1019 Lehrer ermordet. Von den etwa 380 Lehrern des Bezirks Bromberg überlebten nur 80 (vgl. Harten 1996, S.218f.). Nach Schätzungen des polnischen Widerstandes sind etwa 15'000 Lehrer aus den eingegliederten Gebieten ins Generalgouvernement abgeschoben worden (vgl. ebd., S.193). Schon deshalb wäre eine «normale» Beschulung polnischer Kinder nicht mehr möglich gewesen. Einige Repräsentanten der Besatzungsmacht wie der Regierungspräsident von Litzmannstadt oder der Gauleiter und Oberpräsident von Ostpreussen, Erich Koch, lehnten die Errichtung von Schulen für polnische Kinder überhaupt ab, weil sie «bei der gegenwärtigen Gesamtlage... z. Z. als Schwäche der deutschen Führung ausgelegt werden» könnte (Reisebericht Min.-Rat Paxv. April 1940, BA Potsdam 49.01 REM/3294, Bl. 21).

Die Mehrzahl der Verantwortlichen erkannte jedoch rasch die *Notwendigkeit* derartiger *Schulen*, nicht aus humanitären, sondern ausschliesslich aus pragmatischen Erwägungen: der Angst vor Verwahrlosung und Bandenbildung, dem Interesse an wenigstens minimaler Qualifikation (zum Zwecke ihres sinnvollen Arbeitseinsatzes) und nicht zuletzt dem Glauben an die Sozialisationskraft der Schule, die polnische Kinder in die Lage versetzten, den ihnen

zugeschiedenen gesellschaftlichen Status als «Untermenschen» zu verinnerlichen (vgl. Harten 1996, S.190f.).

Unumstritten war dagegen das Verbot weiterführender Bildung für Polen. Alle *polnischen Einrichtungen höherer Bildung*, einschliesslich Berufsschulen, wurden bereits bei Kriegsbeginn geschlossen, ihre Gebäude von Militär- und Verwaltungsstellen genutzt oder neu gegründeten deutschen Schulen zur Verfügung gestellt.

Unbestritten war auch, dass polnische und deutsche Kinder – dem *Apartheidsgrundsatz* gemäss – strikt voneinander zu trennen waren. Die Benutzung *eines* Schulgebäudes für deutsche und polnische Kinder wäre – ausnahmsweise! – nur dann statthaft gewesen, wenn «sowohl die Schulräume als auch die Hoffläche und die Abortanlagen so restlos abgetrennt werden» konnten, «dass die Polenkinder mit den deutschen Kindern auf keine Weise in Berührung» kamen (zit. n. Pospieszalski 1952, S. 314).

Eine gemeinsame Nutzung von *Schulgebäuden* verbot sich auch schon wegen unterschiedlicher Instandhaltungsvorschriften. Für die zukünftigen «Herrenmenschen» mussten sie sauber und renoviert sein, also «deutschem» Standard entsprechen, für die polnischen «Untermenschen» *durften* sie dies nicht sein, für sie galt «schmutzig» und «verwohnt» als angemessen.

Die *Schulzeit* war auf max. fünf Jahre vom 9. bis 14. Lebensjahr festgelegt. Sie konnte jedoch um zwei Jahre bis zum 12. Lebensjahr unterschritten werden, «wenn der arbeits- und berufsmässige Einsatz der Jugendlichen erforderlich und möglich» war (zit. n. Harten 1996, S. 194). Die tägliche Unterrichtszeit betrug zwei Stunden, so dass an einem Vormittag *drei* Klassen hintereinander durch *eine* Lehrkraft unterrichtet werden konnten (vgl. ebd.).

Kontrovers diskutiert wurde das Problem der *Unterrichtssprache*. Eine Minderheit innerhalb der Besatzungsverwaltung wollte den Gebrauch des Deutschen als Sprache des «Herrenvolkes» durch die «rassisch minderwertigen» Polen überhaupt nicht zulassen, konnte sich damit allerdings nicht durchsetzen. Für Deutsch als Unterrichtssprache gab es nicht zuletzt pragmatische Gründe, wie vor allem den, dass die Polen als zukünftiges Sklavenvolk deutsche Anordnungen verstehen und deshalb zumindest *etwas* Deutsch lernen müssten; allerdings auf keinen Fall über elementarste Kenntnisse hinaus: «d.h., die deutsche Sprache (sollte)

... vokabelmässig gelernt, aber grammatikalisch nicht richtig gesprochen werden» dürfen – so der Reichsstatthalter des «Warthegaus», Arthur Greiser (zit. n. Klattenhoff 1992, S. 36). Gleichzeitig wurde an den polnischen Schulen aber der Gebrauch der polnischen Sprache verboten. Sie sollte, wie alles, was Polnisch war, restlos ausgelöscht werden. Als *Lehrer (in*nen)* für polnische Kinder kamen folglich weder polnische Lehrkräfte noch deutsche Fachkräfte, sondern nur minderqualifizierte Personen, z.B. Angehörige des weiblichen Reichsarbeitsdienstes oder Ehefrauen des Besatzungspersonals in Frage. Welche Aufgaben auf sie warteten, zeigt die Stellenbeschreibung des Schulrates von Gnesen (Gniezno) beim Arbeitsamt der Stadt: «An die stofflichen Kenntnisse der Schulhelfer werden sehr geringe Anforderungen gestellt, da der Lehrplan im Wesentlichen nur Fibelunterricht, im Rechnen die vier Grundrechnungsarten von 1 bis 100 und Werkunterricht vorsieht» (zit. n. Harten 1996, S.199).

Die Arbeit der Lehrer(in*nen) wurde durch *Richtlinien* angeleitet, wie sie beispielsweise Greiser für den Warthegau im Februar 1942 erliess. *Ziel der Beschulung polnischer Kinder* sollten danach «in erster Linie die Erziehung zur Sauberkeit und Ordnung, zum anständigen Benehmen und zum Gehorsam gegenüber den Deutschen» sein, ebenfalls die Vermittlung «bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten, die auf die spätere Arbeitskraftnutzung abgestimmt sind». Dagegen wurden die für die nazistische Erziehung deutscher Kinder zentralen «gemüts- und gesinnungsbildenden Fächer und Leibeseziehung» ausdrücklich ausgeschlossen. Ganz konkret verlangten die «Richtlinien» beispielsweise als «Ordnungsübungen»: «grüssen, geraden und ausgerichteten Sitz während des Unterrichts, schnelles und straffes Aufstehen bei Aufruf, ordentliches Stehen, lautes Sprechen, Antreten in der Klasse und auf dem Hof, Ordnung und Schweigen während des Hinausgehens und Hereinkommens, Aufmachen der Tür und Zur-Seite-Treten für den Durchgang des Lehrers oder eines anderen Erwachsenen» usf. (alle Angaben n. Klattenhoff 1992, S.38L; vgl. Harten 1996, S. 194ff.).

Die Richtlinien verdeutlichen den rein instrumentellen Charakter dieses Schulwesens. Die jungen Polen sollten zu beliebig einsetzbaren Arbeitssklaven im wahrsten Sinne des Wortes *zugerichtet* werden. Die Entwicklung einer kulturellen Identität wurde ihnen

verweigert. Sie durften weder die eigene polnische Kultur und Sprache erwerben noch die fremde der deutschen Besatzer, was einzigartig in der Schulgeschichte überhaupt ist. Der Münchener Erziehungshistoriker Christian Harten spricht von einer gezielten «*Strategie der De-Kulturation*», die genau das, «was die geisteswissenschaftliche Pädagogik seit Langem zur Aufgabe der Pädagogik deklariert hatte, nämlich die ‚Enkulturation‘ der Heranwachsenden», unmöglich machte (ebd., S. 11).

Die Mehrheit der in den annektierten Gebieten lebenden polnischen Kinder und Jugendlichen wurde jedoch nicht einmal in sog. Polenschulen unterrichtet, wobei aber die Verhältnisse von Region zu Region stark differierten. Beispielsweise erhielten im Sommer 1942 in Posen 70'000 Kinder Unterricht, in Hohensalza dagegen nur die in «einigen wenigen grösseren Städten», während «im Regierungsbezirk Litzmannstadt ... überhaupt noch kein polnisches Kind eingeschult» worden war (zit. n. Hansen 1994, S. 226). Die Gründe lagen sowohl in den ideologischen Vorbehalten als – damit eng zusammenhängend – in fehlender Bereitschaft, die materiellen Voraussetzungen zu schaffen: Schulgebäude freizugeben, die durch Besetzungseinrichtungen und -dienststellen bzw. durch deutsche Schulen in Beschlag genommen waren, polnische Lehrkräfte zuzulassen, die man als Angehörige der polnischen Intelligenz verfolgte, und nicht zuletzt Heizmaterial zur Verfügung zu stellen, das man lieber den deutschen und volksdeutschen Kindern zugutekommen liess. Selbstverständlich lag die Schülermessenzahl an polnischen Schulen um ein Vielfaches höher als an deutschen (vgl. Klattenhoff 1992, S.37).

Kinder, die keine Schule besuchten, galten schnell als verwahrlost und wurden dann entweder zur Zwangsarbeit herangezogen oder in das 1942 in Litzmannstadt errichtete *Jugendkonzentrationslager* eingewiesen. Dort mussten sie nicht nur hart arbeiten, sondern den quälenden Lageralltag mit Appellen, Ordnungsübungen, Hunger und sadistischen Strafen über sich ergehen lassen. Die meisten litten lebenslang an den körperlichen wie seelischen (Spät-) Folgen (vgl. Kozłowicz 1973; Hrabar u.a. 1981, S. 143ff.; Harten 1996, S. 295 ff.).

Ein besonders trauriges Kapitel der Okkupation stellen sog. *Eindeutschungsaktionen* dar, mit denen die deutschen Besatzer angeblich «rassisch wertvolle» polnische Kinder dem deutschen «Herren-

volk» zurückgewinnen und d.h. sie «germanisieren» wollten. Davon betroffen waren nach polnischen Schätzungen insgesamt etwa 50'000 bis 200'000 polnische Kinder, zunächst aus Waisenhäusern, dann aus polnisch-deutschen Mischehen und schliesslich selbst aus Familien, die es abgelehnt hatten, sich als «Volksdeutsche» zu «bekennen» (vgl. Harten 1996, S. 300). Grundlage der Auslese war die mehrmonatige «wissenschaftlich» genaue Untersuchung der Kinder durch sog. «SS-Eignungsprüfer», wobei die Bestimmung der Körpermerkmale im Mittelpunkt stand, vorwiegend der Formen von Schädel, Gesicht, Nase, der Farbe von Augen, Haar und Haut, wie es der NS-Rassenkunde entsprach. Die für «würdig» befundenen Kinder wurden in Heimen zusammengefasst, wo sie zunächst einmal die deutsche Sprache erlernten. Dann folgte die «Charakterbildung» in einer NS-Einrichtung, z.B. einer SS-Schule. Hielt man den Germanisierungsprozess für gelungen, bekamen die Kinder einen deutschen Namen und wurden in deutsche Familien gegeben, um die letzte Erinnerung an ihr früheres Leben auszulöschen. Im negativen Falle schaffte man sie wieder nach Polen zurück und überliess sie dort einem ungewissen Schicksal (vgl. Hrabar u.a. 1981, S. 181-244; Lilienthal 1993a, S.194-225; ders. 1993 b u. 1994).

b) Qualifizierung von Arbeitssklaven im Generalgouvernement

Für die *Erziehungspolitik im Generalgouvernement* galten prinzipiell die gleichen Ziele wie in den «eingegliederten Gebieten», allerdings mit einer nicht unwichtigen Akzentverschiebung. Sie ergab sich aus der zentralen Funktion des Generalgouvernements für die NS-Kriegswirtschaft, nämlich der deutschen Besatzungsmacht Nahrungsmittel, Rüstungsgüter und vor allem Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen.⁵³ Der Pole blieb zwar «Untermensch», wurde aber als Arbeitssklave gebraucht und musste folglich dafür qualifiziert werden.

An der Spitze des Generalgouvernements stand *Hans Frank* (1900-1946), ein dem Regime treu ergebener Nazi der ersten Stunde. Er hatte bereits am Hitler-Putsch (November 1923) teilgenommen, später als promovierter Rechtsanwalt NSDAP-Mitglieder

unentgeltlich vor Gericht verteidigt, nach Hitlers Machtantritt als bayerischer Justizminister und Reichsjustizkommissar fungiert, zeitweise sich in deutsch-polnischen Kommissionen betätigt, bevor er im Oktober 1939 – noch nicht 40jährig – das Amt des «Generalgouverneurs» übernahm. Seine Biographen kennzeichnen ihn «als eine Mischung von Intelligenz und Grausamkeit, Finesse und Vulgarität», als einen Kenner Italiens und seiner Sprache, ja als vorzüglichen Pianisten, «der vor wichtigen und häufig auch grausamen Entscheidungen in der Musik von Brahms, Chopin oder Beethoven sog. Inspiration suchte», ebenso jedoch als «einen eitlen und sadistischen Henker» (Madajczyk 1988, S. 63f.). Verbürgt ist sein Ausspruch vor führenden Funktionären der Partei: «Wenn wir den Krieg einmal gewonnen haben, dann kann meinetwegen aus den Polen und Ukrainern und dem, was sich hier herumtreibt, Hackfleisch gemacht werden» (zit. n. Klessmann 1971 b, S. 252). Er ist im Oktober 1946 in Nürnberg von den Alliierten als Kriegsverbrecher hingerichtet worden (vgl. Wistrich 1987, S. 91 f.).

Das Generalgouvernement hatte eine eigene Verwaltung (in Krakau statt in Warschau). Für die Schulpolitik war eine besondere *Abteilung «Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung»* zuständig, die zwischen Februar 1941 und Juni 1944 sogar ein eigenes Amtsblatt in deutscher, polnischer und ukrainischer Sprache herausgab, «um den Führungswillen der Abteilung ... bis in die letzte Schule des Generalgouvernements hinein durchzusetzen» (WEVH. 1-2/1941, S. 2). An ihrer Spitze standen – wie in vielen anderen Ämtern des Okkupationsapparates – zunächst (bis 1942) ein Österreicher (Adolf Watzke) und anschliessend ein Sudetendeutscher (Ludwig Eichholz). Beide waren Lehrer gewesen, beide galten als «Vertreter des harten offiziellen Kurses» (Klessmann 1971a, S. 82). Unter ihrer Leitung arbeiteten auch eine Reihe «Reichsdeutscher», die hier Karriere machen konnten, wie z.B. der damalige Herausgeber der «Deutschen Schule» Kurt Higelke, der vom Volksschullehrer zum Referatsleiter aufstieg. Dennoch war die Personaldecke so dünn, dass sogar auf ehemals polnische Schulinspektoren als Mitarbeiter zurückgegriffen werden musste.

Grundlage der Schulpolitik im Generalgouvernement war wiederum die strikte Trennung der Schülerschaft nach ethnischen Gesichtspunkten sowie der Ausschluss polnischer Kinder und Jugendlicher von jeder höheren Bildung. Im Gegensatz zu den «ein-

gegliederten Gebieten» sollte es im Generalgouvernement jedoch eine *7jährige Schulpflicht*, seit dem Beginn des «Russlandfeldzuges» sogar Berufsschulen geben. Ihnen kam kriegswichtige Bedeutung zu, und zwar für die Qualifizierung dringend benötigter polnischer Fachkräfte in der Landwirtschaft und der Rüstungsindustrie⁵⁴, nicht zuletzt als Ersatz für die in die Vernichtungslager deportierten Juden. Beispielsweise zeigt eine Verordnung zur «Ausbildung von Buchhaltern» vom September 1942, dass die Deportierten empfindliche Lücken hinterliessen. Deshalb sollten «Schüler der Handelsfachschulen mit polnischer und ukrainischer Unterrichtssprache ... ab sofort täglich mindestens drei Stunden Unterricht in Buchführung» erhalten, um «spätestens am 1. Januar 1943» die zu diesem Zeitpunkt «aus sämtlichen Arbeitsstätten» «herausgenommenen» Juden ersetzen zu können (zit. n. Hansen 1994, S.305f.).

Die Qualifizierung der polnischen Jugend zum Zwecke ihres effizienten «Arbeitseinsatzes brachte die deutschen Besatzer jedoch in ein echtes Dilemma. Befürchteten sie doch, mit der Einrichtung von Berufs- und Fachschulen, ja bereits mit einer 7jährigen Grundschulpflicht, den Status der Polen als «Untermenschen» aufzuweichen. Um dies zu verhindern, nahmen sie alle theoretischen und allgemeinbildenden Elemente aus den Lehrplänen und orientierten sie auf blosse Anwendung hin (vgl. Klessmann 1971a, S. 87). Der polnische Arbeitssklave sollte zur optimalen Ausnutzung seiner Arbeitskraft ausreichende Fachkenntnisse erhalten, doch wurde ihm jedes darüber hinausgehende reflexive Wissen und Können, also Bildung, vorenthalten.

Die Einrichtung entsprechender Fach- und Berufsschulen scheiterte allerdings – ähnlich wie in den «eingegliederten Gebieten» – an der Bereitschaft, entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Die deutsche Schulverwaltung wollte die Kosten für polnische Schulen möglichst niedrig halten. Deshalb schloss man sie im Winter, um Heizmaterial zu sparen, für mehrere Monate und setzte die Klassenfrequenzen zunächst auf 80, später auf 90 Schüler und Schülerinnen herauf. Darüber hinaus wurde die Unterrichtszeit noch durch Sammelaktionen (getrocknete Kräuter, Kastanien, Lumpen und Altmaterial) reduziert. Nicht zuletzt benutzten deutsche Schulen und zahlreiche NS-Dienststellen *polnische Schulgebäude*, so dass sie für den Unterricht polni-

scher Kinder und Jugendlicher nicht zur Verfügung standen. Nach Berichten der polnischen Widerstandsbewegung betrug die Zahl polnischer Grund- (= Volks-)schulen Anfang 1942 nur noch 10%, die der Berufsschulen 20% des Vorkriegsstandes. In Krakau (Krakow) standen den Polen statt 20 bis 30 geräumiger Schulgebäude vor 1939 nur noch ganze zwei, und zwar sehr schlechte, zur Verfügung, so dass sich der «Schultag, der normalerweise fünf Stunden dauerte», infolge des notwendigen Schichtunterrichtes «auf höchstens eine Stunde» verringerte (alle Angaben nach Klessmann 1971a, S. 86).

Schliesslich fehlte es aber auch an *Lehrkräften*. Ihre qualifizierten, nämlich die der aufgelösten Oberschulen, durften «grundsätzlich nicht an Volksschulen unterrichten», weil sie als der Intelligenz zugehörig und damit als gefährlich verdächtigt wurden. Polnische Volksschullehrer und -lehrerinnen beschäftigte man nur dann weiter, wenn sie politisch zuverlässig und «charakterlich einwandfrei» erschienen, und selbst dann «empfahl man, sie innerhalb des Kreises möglichst zu versetzen», «um ... lokale Bindungen zu zerschneiden» (ebd., S. 80). Noch in den letzten Jahren der Okkupation wurden im Zusammenhang mit der Bekämpfung des polnischen Widerstandes zahlreiche Lehrer und Lehrerinnen verhaftet, so dass sich der Lehrermangel an polnischen Schulen weiter verschärfte (vgl. ebd., S. 86).

Den ideologischen Zielen der deutschen Besatzer entsprechend wurden die Fächer *Geographie*, *Geschichte* und *polnische Literatur* generell verboten, um so eine nationale Identitätsbildung der jungen Polen zu unterbinden. Stattdessen sollten sie lernen, dass sich die Polen unter deutscher Oberhoheit stets wohl gefühlt hätten. Dazu diente als «Ersatz für die verbotenen polnischen Schulbücher ... die im deutschen Auftrag seit September 1940 herausgegebene *Schülerzeitschrift* ‚*Ster*‘ (Steuer)» mit nichtssagenden polnischen, aber auch propagandistischen Texten der Okkupationsmacht. Sie hatte eine Auflage von ca. 600'000 und wurde «zum verbindlichen Lesestoff für das 3. bis 7. Schuljahr in allen polnischen Volksschulen erklärt» (ebd., S.81; vgl. Hansen 1994, S.244f.). Ebenfalls an ideologischen Einwänden der politischen Führung scheiterte die Einführung eines *deutschen Sprachunterrichts* an allen polnischen Volksschulen, der im Interesse der deutschen Wirtschaft gelegen hätte. Offensichtlich befürchtete man, dass dadurch

die «strikte Trennung von ‚Herren‘ und ‚Knechten‘» verwischt worden wäre (Klessmann 1971 a, S. 83f.).

Die letztlich katastrophalen, auf vollständige Unterdrückung der Polen hin angelegten Zustände im polnischen Schulwesen standen wiederum in deutlichem Kontrast zu dem für die Züchtung deutscher «Herrenmenschen» auch im Generalgouvernement eingerichteten *deutschen Schulwesen*. Bereits in Ortschaften mit mehr als acht (!) deutschen Kindern sollte nach den Richtlinien vom Dezember 1939 eine deutsche Schule eingerichtet werden. Dies liess sich zwar nicht ganz realisieren, die 311 während der Besatzungszeit gegründeten deutschen Volksschulen (mit achtzehn angeschlossenen Schülerheimen), fünf Hauptschulen (mit einem angeschlossenen Schülerheim), zehn Oberschulen (mit neun angeschlossenen Schülerheimen) und siebzehn reine Internatsschulen sind jedoch beachtlich.⁵⁵ Auf 23404 Schüler und Schülerinnen an deutschen Volks- und Oberschulen kamen 876 Lehrkräfte – zum überwiegenden Teil aus dem sog. Altreich. Dies entspricht einer Relation von 1:27 (vgl. Zahlen b. Klessmann 1971a, S.90). Solche «Erfolge» waren nur auf Kosten polnischer Kinder und Jugendlicher möglich, in deren Räumlichkeiten ihre deutschen, volksdeutschen oder erst noch «einzudeutschenden» Altersgenossen sassen und deren Lehrmittel sie benutzten. Es versteht sich, dass die deutschen Besatzer immer auf die besten polnischen Schulgebäude zurückgriffen, z.B. in Krakau:

«Das Schulgebäude liegt ausserhalb der Stadt, etwa fünfzehn Minuten vom Stadtkern entfernt, in bevorzugter Lage im deutschen Behördenviertel. Es ist im vorigen Jahrzehnt erbaut worden als Schulgebäude für eine polnische Höhere Schule. Freie Lage, helle, breite Flure, freundliche, helle und sonnige Klassen machen es für die Aufgabe, eine deutsche Höhere Schule zu beherbergen, in jeder Weise geeignet ...» (Bericht über die «Verhältnisse an den höheren Schulen im Generalgouvernement» v. Febr. 1942, BA Potsdam 49.01 REM/4575, Bl. 180 V).

Der *polnische Widerstand* erkannte sehr bald die zentrale Rolle, die dem Erziehungswesen bei der Unterdrückung und Herabwürdigung der polnischen Bevölkerung zu einem Helotenvolk zufiel. Er wollte deshalb unbedingt verhindern, dass das polnische Volk tatsächlich seiner Intelligenz beraubt und die nachwachsende Generation – nach Schliessung von Hochschulen, Höheren und middle-

ren Schulen – ohne weiterführende Bildung blieb. Tatsächlich gelang es ihm, systematisch einen «*geheimen*» bzw. «*illegalen*» Unterricht aufzubauen, und zwar auf allen Ebenen bis hin zur akademischen Ausbildung, an der sich ehemalige Hochschullehrer aller polnischen Universitäten beteiligten. Die Bedingungen dafür waren im Generalgouvernement – aufgrund schwierigerer Kontrollmöglichkeiten – günstiger als in den «eingegliederten Gebieten» (vgl. Madajczyk 1988, S.352ff.; Lesser 1988; Krol 1992; Fałçcki/Vahrenkamp 1995, S.128ff.).

«*Geheimer Unterricht*» fand entweder in «Schülergruppen (statt), die sich ausserhalb der Schule, meist in Privatwohnungen, Kirchen und Klosteräumlichkeiten oder in Wirtschaftsgebäuden trafen», oder «in der offiziellen, von den Besatzern zugelassenen Grund- und Berufsschule» (Krol 1992, S.82). In letzterem Falle vermittelten Lehrkräfte heimlich die verbotenen Fächer Geographie, Geschichte und polnische Literatur oder Teile des Oberschulpensums mit. Über illegale Verlage gelang es sogar, *Schulbücher* zu drucken oder sie auf der Schreibmaschine zu vervielfältigen. Der Untergrundunterricht war nicht unentgeltlich, es konnten aber Ermässigungen oder Schulgeldbefreiungen gewährt werden. *Prüfungen* mit relativ hohen Standards sollten der erteilten Bildung auch nach aussen hin Anerkennung sichern.

Die deutsche Seite reagierte auf das Geheimschulwesen des polnischen Widerstandes zunächst mit Verfolgung; später wurde jedoch – als eine Art Gegenmassnahme – eine *Liberalisierung deutscher Schulpolitik*, insbesondere die Wiederzulassung Höherer Schulen für polnische Kinder und Jugendliche, in Erwägung gezogen (vgl. ebd., S.85ff.). Ernsthafte Diskussionen darüber begannen allerdings erst beim Näherrücken der Roten Armee, als es dazu längst zu spät war (vgl. Klessmann 1971a, S.88f.). Quasi in letzter Minute wollte man die Polen zur Unterstützung der deutschen Okkupanten gegen die Sowjets gewinnen, zuletzt – Silvester 1944 – sogar mit dem Konzept eines «neuen Europa», selbstverständlich «unter der Führung des deutschen Volkes, als der grössten und auf geistigem und organisatorischem Gebiet schöpferischsten europäischen Nation» (zit. n. Hansen 1994, S.538f.). Inzwischen stand allerdings längst die Winteroffensive der Roten Armee an der Weichsel und damit das *Ende von Generalgouvernement und «eingegliederten Ostgebieten»* bevor. Bereits im August 1944 waren die

aus dem «Reich» ins Generalgouvernement abgeordneten Lehrkräfte an ihre Heimatdienststellen zurückbeordert worden, und zwar noch zuversichtlich «bis zum erneuten Einsatz im Generalgouvernement» (Schreiben des REM v. 22.8.1944, BAPotsdam 49.01 REM/3293, Bl. 224).

Ähnlich wie in den annektierten Gebieten sind auch im besetzten Polen deutschen, österreichischen und sudetendeutschen Verwaltungsbeamten, Lehrern und Lehrerinnen kaum *moralische Bedenken* in Bezug auf ihre Tätigkeit gekommen. Beispielsweise urteilt der zwischen 1942 und 1945 als Leiter der Abteilung «Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung» verantwortliche *Ludwig Eichholz* noch 1955, also zehn Jahre nach Ende der Nazi-Herrschaft, «dass mit wenigen Ausnahmen fast alle bestrebt» gewesen seien, «sachlich und fachlich einwandfreie Entscheidungen im Rahmen der allgemeinen Richtlinien zu treffen, darüber hinaus offensichtlich fehlerhafte und von falschen ideologischen Voraussetzungen ausgehende Richtlinien in vernünftige Bahnen umzulenken» (zit. n. Hansen 1994, S.546). Die allgemeinen Richtlinien selbst, vor allem ihr rassistischer Ansatz, wurden auch nach 1945 weder hinterfragt noch als Unrecht erkannt, z.B. die Tatsache, dass ein grosser Teil polnischer Kinder und Jugendlicher während des gesamten Krieges keinen Unterricht erhalten hat und von jeder kulturellen Teilhabe ausgeschlossen war. *Gabriele Hornung*, die zwischen 1942 und 1945 «Lehrerin im Posener Land» war und ihre Erinnerungen daran mit «Heimweh nach etwas Unwiederbringlichem» aufgezeichnet hat, nimmt zwar wahr, reflektiert aber nicht, dass ihre Schuldylle auf Kosten der polnischen Kinder ging. Zwar wundert sie sich, dass sie – wie zitiert – mit nur 36 Kindern deutscher Familien in einem riesigen Schulgebäude untergebracht war, während die polnischen Kinder anderweitig unterrichtet werden mussten (Hornung 1986, S. 5, 18). Doch nach dem Warum fragt sie nicht. Die polnischen Kinder sind für sie kein Thema oder gar Gegenstand der Anteilnahme.

Solche Anteilnahme lässt der Bericht des 1941 «nach Polen als Lehrer und Schulleiter» versetzten *Erich Bieling* aus Berlin durchaus erkennen. Er beschreibt, dass er «auf der Strasse gesehen» habe, «wie die Polen und vor allen Dingen, in den ersten Jahren, wie die Juden behandelt wurden ..., mit welchen Fusstritten und Schlägen ...»,

ebenso, als «es soweit... war», wie «sie (die Juden, W. K.) alle abtransportiert wurden»:

«Das war so: da war eine breite Strasse, hier war die Eisenbahn, da war noch eine Strasse, ich wohnte hier und konnte das alles sehen. Dann wurden die Juden zusammengetrieben, alle in diese Wagen gepfercht und ich habe dann gesehen, wie einer ausstieg auf der anderen Seite, der wurde sofort erschossen, ja, die wurden sofort erschossen, wer herausging. Und meine Kinder, die schrieben dann mal eine kleine Niederschrift... die erzählten, was sie alles erlebt hatten von den Juden: wie die über den Zaun kletterten, wie sie wie die Spatzen abgeschossen wurden, wie sie niedergeschlagen wurden ...» (Bieling 1982, S. 26f.).

Erich Bieling, als 15. Kind und Sohn eines Stellmachers 1899 in Berlin-Charlottenburg geboren und im Kaiserreich sozialisiert, war zweifellos von dem Erlebten betroffen, aber wie viele Angehörige seiner Generation verblieb er «in der Rolle des distanzierten und genauen Beobachters, der lediglich auf seinem Terrain, der pädagogischen Arbeit in der Schule, die Kinder zu, Ordnung und Anstand ‘ in einer Welt des Terrors erziehen» wollte (Schonig 1994, S.119). Auch er wagte, selbst als er Unrecht sah, keine grundsätzliche Frage, sondern zog sich auf seine Richtlinien zurück.

2. Ausschluss von jeglicher Bildung im Ghetto und im Konzentrationslager

Hatten die Nazis den Polen als «fremdvölkischen Untermenschen» wenigstens noch eine, wenn auch menschenunwürdige, Lebensperspektive als Arbeitssklaven gelassen, blieben für *Juden* und «Zigeuner», die – auf der untersten Stufe der nazistischen Hierarchie – als «wertlos», ja als «Volksschädlinge» galten, nur *Vertreibung*, später *Vernichtung* (vgl. Aly 1995). Folgerichtig wurden sie nach der Besetzung Polens zunächst in Ghettos isoliert, anschliessend durch mobile Tötungseinheiten sowie in Vernichtungslagern serienmässig ermordet.

Die «Konzentration» (Raul Hilberg) der jüdischen Bevölkerung in *Ghettos* begann im Herbst/Winter 1939/40. Ihr waren seit Herbst 1939 die Einführung eines Arbeitszwangs, der Befehl zum Tragen des Judensterns⁵⁶, Aufenthaltsrestriktionen, das Verbot der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel sowie Ausgehbeschrän-

kungen am Abend und in der Nacht vorangegangen. Ausserdem mussten die Juden sog. Judenräte als Verwaltungs- und Selbstkontrollorgane bilden, die bei Androhung der Todesstrafe für die Durchführung der nazistischen Zwangsmassnahmen verantwortlich waren; später hatten sie sogar für den beispiellosen Ablauf der Deportationen, einschliesslich Auswahl der Opfer, zu sorgen.⁵⁷

Als Ghettos richtete die deutsche Besatzungsmacht in der Regel Wohnbezirke grösserer Städte ein, die traditionell mehrheitlich von Juden bewohnt waren. Sie sollten ihrer vollständigen Isolierung und Überwachung dienen. Deshalb wurden dort lebende «Volksdeutsche» und nicht jüdische Polen zum Verlassen ihrer Wohnungen genötigt und sämtliche Juden des übrigen Stadtgebietes, umliegender Dörfer und Gemeinden und sogar Deportierte beispielsweise aus den «eingegliederten Gebieten» hier zwangseingewiesen. Mauern, Zäune sowie patrouillierende Polizeieinheiten machten das Ghetto zum Gefängnis (vgl. Hilberg 1982, S. 156ff.; Gilbert 1995, S.50ff.).

Im grössten polnischen *Ghetto* in *Warschau* (Warszawa), das im Oktober 1940 abgeriegelt und mit einer – von den Juden unter Zwang errichteten – Mauer umgeben wurde, lebten im August 1941 auf 403 ha (= 2,4% der Gesamtfläche Warschaus) – ohne jegliches Grün – ca. 450'000 Juden (= 30% der ehemaligen Gesamtbevölkerung der polnischen Hauptstadt). Nach NS-Quellen kamen durchschnittlich sechs bis sieben, aufgrund von Nachkriegsberechnungen vielfach dreizehn Personen auf einen Raum. In den überfüllten Strassen wurden die Menschen oft regelrecht zusammengedrückt. Die Lebensmittelration für die jüdische Bevölkerung entsprach 184 Kalorien pro Tag; Deutschen standen demgegenüber 2613, nichtjüdischen Polen 699 Kalorien zu. Da sie keinen Anspruch auf regelmässige Zuteilung von Heizmaterial hatten, kam im Winter zum Hunger die beissende Kälte hinzu. Allein im Juli und August 1941 starben jeweils etwa 5'500 Menschen an Hungerkrankheiten und Epidemien. Bis Mitte Juli 1942 stieg die Gesamtzahl der Toten auf ca. 100'000; weitere ca. 300'000 Menschen wurden im Verlauf der folgenden sechs Wochen (!) in den Gaskammern von Treblinka ermordet. Im Frühjahr 1943 unternahm die etwa 70'000 Überlebenden einen verzweifelten bewaffneten Aufstand. Der mit der Niederschlagung beauftragte SS-Mann Jürgen Stroop konnte am 16.5.1943 seinem Vorgesetzten melden: «Es

gibt keinen jüdischen Wohnbezirk in Warschau mehr.»⁵⁸

Unter den Warschauer Ghettobewohnern befanden sich etwa 100'000 *Kinder*, davon etwa 40'000 im schulpflichtigen Alter (vgl. Sakowska 1993, S. 46).⁵⁹ Sie hatten unter den beengten und hygienisch katastrophalen Lebensbedingungen am meisten zu leiden; viele waren Waisen. Da die Nazis jeden *Schulbesuch* für sie verboten hatten, drohten sie nicht nur physisch, sondern auch psychisch zu verwahrlosen und tatsächlich auf den ihnen zgedachten Status völliger Entmenschlichung abzusinken. Das Schulverbot beraubte sie eines weiteren Stücks alltäglicher Sicherheit und Normalität wie jeder Zukunftsperspektive. Wie sehr vor allem Kinder, die vorher eine Schule besucht hatten, das *Fehlen von Unterricht* als Verlust erlebten, zeigt das Tagebuch des im Wilnaer Ghetto (Litauen) gefangenen Yitskhok Rudashevski vom September 1942: «Wann jemals werden wir wieder mit unserem Unterricht fortfahren? Als ich noch zur Schule ging, wusste ich, wie ich meinen Tag einteilte, und die Tage flogen dahin. Nun ziehen sie grau und trist an mir vorbei. Oh, wie trübselig und traurig ist es, eingesperrt in einem Ghetto zu sitzen» (zit. n. Dwork 1994, S.189).

Bildung war für die im Ghetto lebenden Kinder somit etwas existentiell Bedeutsames. Die Organisation von Unterricht blieb jedoch auf konspirative Formen beschränkt. Träger von *Untergrundschulen* wurden Selbsthilfeinitiativen, Wohlfahrtseinrichtungen und Hilfsorganisationen. Insbesondere die jüdische Wohlfahrtsorganisation CENTOS (Zentralgesellschaft für die Unterstützung von Waisen) sorgte im Warschauer Ghetto für ein dichtes Netz jüdischer Schulen mit unterschiedlicher religiöser Ausrichtung wie Unterrichtssprache (Hebräisch oder Jiddisch). Vielfach wurden sie als Kindertagesstätten bzw. Suppenküchen getarnt, teilweise in Privatwohnungen und sogar auf Speichern oder in Kellern organisiert. Im Interesse der Geheimhaltung blieben die Gruppengrößen mit etwa fünf Schülern und Schülerinnen klein und mussten die Räumlichkeiten häufig gewechselt werden. Als Lehrpersonal standen genügend beschäftigungslose jüdische Lehrer und Lehrerinnen zur Verfügung. Sie konnten sich mit Hilfe des – von den Hilfsorganisationen bezahlten – Unterrichts ihren Lebensunterhalt verdienen. Teilweise unterrichteten sie in ihrer eigenen Wohnung, was nicht ungefährlich war. Beispielsweise erschossen die Nazis die Lehrer

zweier entdeckter «Schulen» auf der Stelle und schickten die dort unterrichteten Schüler in ein Konzentrationslager (vgl. ebd., S. 185 ff.; Wulf 1963, S.34ff.).

Kleineren Kindern versuchte der *geheime Unterricht* vor allem eine Vorstellung der Dinge zu vermitteln, die sie im Ghetto nie kennengelernt hatten, wie z.B. Pflanzen, Bäume und Tiere. Literarische Beschreibungen sollten ihnen die Schönheiten der Welt nahebringen (vgl. Sakowska 1993, S. 49). Dazu erschien Anfang 1942 sogar ein jüdisches Lesebuch mit Auszügen aus Werken jiddischer Literatur sowie mit Texten polnischer, russischer und westeuropäischer Schriftsteller in jiddischer Übersetzung. Es «führte das gequälte und hungrige jüdische Kind in die wunderbare Welt der grossen europäischen Literatur ein», wobei besonderer Wert auf Naturschilderungen und Darstellungen «hoher menschlicher Gefühle» gelegt wurde (ebd.). Da viele Ghattobewohner noch auf eine Auswanderung hofften, kam weiterhin den Fremdsprachen Hebräisch und Englisch grosse Bedeutung zu. Aber auch Latein und Griechisch, die keinerlei direkten Nutzen versprachen, wurden unterrichtet. Sogar die Existenz eines Chemie- und Physiklabors – in einer Küche mit Gläsern und Töpfen anstatt mit Destillierkolben und Teströhrchen – ist überliefert (vgl. Dwork 1994, S. 187).

Die Untergrundsituation führte zu einem engen Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer- und Schülerschaft. Von den Schülern und Schülerinnen wurde erwartet, dass sie früh aufstanden, sich sauber hielten und auf Disziplin achteten. Der Unterricht selbst sollte attraktiv und abwechslungsreich sowie durch Spiel und Lieder aufgelockert sein, um so die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln, vor allem sie von den bedrückenden Erfahrungen ihres Alltags, einschliesslich Hunger, abzulenken. Sicherlich war die warme Mahlzeit, die es für alle Schüler(in*nen) gab, eine zusätzliche Motivation zur Teilnahme am Unterricht (vgl. Sakowska 1993, S.48f.).

Der wohl bekannteste Pädagoge des Ghettos war *Janusz Korczak* (vermutl. 1878-1942). Er wurde mit seinem ganzen Waisenhaus ins Ghetto «umquartiert» und hatte grosse Mühe, für seine 200 Kinder das Lebensnotwendige zusammenzubetteln. Für ihr geistiges Überleben sorgten beispielsweise Theateraufführungen und Konzerte. Obwohl Korczak die Möglichkeit erhielt, sich zu retten, ging er mit seinen Kindern gemeinsam in den Tod (vgl. Harari 1993; Pelzer 1994).

Da die Nazis sich auch bei den Selektionen für den Transport in die Vernichtungslager vom Gebrauchswert ihrer Opfer leiten liessen, waren neben Alten und Kranken vor allem – kleinere – Kinder betroffen. Um sie zu retten, bemühten sich die jüdischen Behörden darum, möglichst vielen Kindern in kürzester Zeit eine *Berufsausbildung* zu vermitteln, sie zu Facharbeitern zu qualifizieren und eine Anstellung für sie im Ghetto oder in einer Arbeitskolonne zu finden. Entsprechende «*Berufsschulen*» wurden zwar von den Nazis aus Effizienzgründen gestattet, doch durften sie wiederum keinerlei theoretische Kenntnisse und schon gar nicht Bildung vermitteln, sondern mussten streng auf anwendungsbezogene Instruktion beschränkt bleiben. Solche Einschränkungen konnten von den für die Ausbildung Verantwortlichen umgangen werden wie z.B. in einem auf zwei Monate zusammengedängten Berufsschul-Intensivkurs für 300 angehende Schneider und Schneiderinnen im Ghetto Lodz. Zum Ausbildungsprogramm gehörten hier – verbottenerweise – täglich je zwei Stunden Hand- und Maschinennähen, Zuschneiden, Technisches Zeichnen, Maschinenkunde, Buchführung, berufsbezogene Hygienekurse und sogar pro Tag ein Vortrag auf Jiddisch zu einem allgemeineren Thema (vgl. Dwork 1994, S.200).

Auf Dauer schützte jedoch selbst der Nachweis von Arbeitsfähigkeit die meisten Kinder nicht vor der Deportation. Ab 1943 wurden die Ghettos systematisch «geräumt», die meisten Juden in eines der vier eigens dafür errichteten *Vernichtungslager* Chelmnö (Kulmhof, nordwestlich von Lodz), Belzec (südlich von Zamosc), Sobibor (östlich von Lublin) und Treblinka (nordöstlich von Warschau) transportiert (vgl. Abb. 8). Aus dieser Mordmaschinerie gab es so gut wie keine Chance zu entkommen. Die dort tätigen SS-Wachmannschaften rissen die ankommenden Menschen aus den vollgepfropften Güterwagen, zwangen sie zur «ordnungsgemässen» Abgabe ihrer Wertsachen und ihrer Kleidung und schickten sie in die – als Bade- und Inhallerräume notdürftig getarnten – Gaskammern, wo sie, wieder bis zum Äussersten zusammengepfercht, binnen einer halben Stunde am ausströmenden Kohlenmonoxyd qualvoll starben. Jüdische Zwangsarbeiter mussten anschliessend die Leichen in Massengräbern verscharren bzw. sie in eigens dazu eingerichteten Krematorien verbrennen (vgl. ebd., S. 215ff.).

Auch in Lagern wie Auschwitz (Oświęcim, südwestlich von Krakau) und Majdanek (am Stadtrand von Lublin) – *kombinierten Konzentrations- und Vernichtungslagern und Zwangsarbeitslagern* – hatten kleinere Kinder keine Überlebenschance. Konnten sie als Arbeitskräfte, insbesondere für die rüstungsrelevante Industrieproduktion, eingesetzt werden, bedeutete dies für sie in der Regel lediglich einen Aufschub von wenigen Wochen, Monaten, bestenfalls Jahren, bis sie an Entkräftung starben oder – als nicht mehr arbeitsfähig – ebenfalls ins Gas geschickt wurden. Etwas grössere Chancen auf Rettung bestanden in *Durchgangslagern*, die der Zusammenfassung der jüdischen Bevölkerung vor ihrem Abtransport in die Vernichtungslager dienten; die Chancen auf Rettung stiegen hier, je näher die Alliierten rückten.

Ziel des Systems «Konzentrationslager» war es, Selbstbewusstsein, Moral, Menschlichkeit und damit inneren Halt der dort gefangenen Menschen zu zerbrechen. Der Auschwitz-Überlebende Hermann Langbein hat darauf hingewiesen, dass, wo dies gelang, der baldige Tod der Opfer voraussehen gewesen sei, und dass nur dort, wo die totale Demoralisierung verhindert werden konnte, eine *Aussicht auf Rettung* bestand (vgl. Langbein 1980, S. 335). Ein Mittel dazu war «*Bildung*». Sie hat es in unterschiedlichen Formen und für verschiedene Adressatengruppen gegeben, am ausgeprägtesten in französischen (z.B. *Gurs*) und niederländischen Durchgangslagern (z.B. *Westerbork* und *Barneveld*), im «Vorzeige-Ghetto» *Theresienstadt*, in *Buchenwald*, in *Bergen-Belsen* und selbst in *Auschwitz-Birkenau*.

Die *französischen* und *niederländischen Durchgangslager* waren zwar wie die Ghettos im besetzten Polen für die meisten ihrer Insassen «erbärmliche Zwischenstationen» auf dem Weg in die Vernichtungslager (Dwork 1994, S. 128); es gab jedoch bemerkenswerte Unterschiede, gerade bezüglich der Behandlung von Kindern. In Frankreich konnten Sozialarbeitergruppen unterschiedlicher Hilfsorganisationen in den Lagern selbst tätig werden und sich beispielsweise am Aufbau von *Kinderfürsorgemassnahmen* und von *Schulen* beteiligen.⁶⁰ Schulunterricht gab es auch in niederländischen Durchgangslagern. Allerdings konnte er zumeist – wie in *Westerbork* (südlich von Groningen) – «bestenfalls zeitweise» stattfinden, weil Lehrer(innen) wie Schüler(innen) von den wöchentlichen Deportationen nicht verschont blieben, die Schulbaracken oft für andere Zwecke gebraucht wurden oder der Unterricht wegen «ansteckender Krankheiten» ausfallen musste (ebd., S.130).

In dem 60 km nördlich von Prag – in einer evakuierten ehemaligen Garnisonstadt – gelegenen Ghetto, Durchgangslager und KZ *Theresienstadt* (Terezin)⁶¹ durfte zwar offizieller Unterricht in Schulklassen nicht stattfinden, dafür jedoch – zumindest zeitweise – eine Vielfalt kultureller Aktivitäten. Dies hing mit der besonderen Funktion dieses Lagers zusammen. Es diente nicht nur als Sammelstelle für die Juden aus dem Protektorat Böhmen und Mähren sowie für ältere und gebrechliche Juden aus Deutschland vor ihrem Abtransport in ein Vernichtungslager, sondern ebenso der Täuschung der internationalen Öffentlichkeit. So drehten die Nazis hier den Propagandafilm «Der Führer schenkt den Juden eine Stadt» und spiegelten sogar einer Besucherdelegation des Internationalen Roten Kreuzes noch im Juni 1944 «geschickt und wirkungsvoll» eine «heile Welt» vor (vgl. Adler 1960, S. 173 ff.).

Auch die *Lebensbedingungen von Kindern* waren hier ungleich besser als in anderen Lagern.⁶² Sie «lebten weniger zusammengepfercht als die Erwachsenen», durften zeitweise «Höfe und Gärten nutzen und sogar auf den Befestigungsanlagen der Stadt spielen» (Dwork 1994, S.134). Die Mehrzahl von ihnen wohnte getrennt von den Eltern in *Kinderheimen*. Ihre Betreuer und Betreuerinnen organisierten für sie *heimlichen Unterricht* und verschiedenste *kulturelle Aktivitäten* wie Chorsingen, Tanzen, Zeichenunterricht, Theater, Puppenspiel, aber auch Vorträge, Gedichtrezitationen, Literaturlesungen u.v.a.m., wobei sie durch ein – zu Propagandazwecken eingerichtetes – Kulturbüro unterstützt wurden (vgl. Adler 1960, S. 584 ff.). Auch hier versuchten die – grösstenteils zionistisch geprägten – Erzieher und Erzieherinnen⁶³, den entwurzelten jungen Menschen mit dem Unterricht und mit den musischen Aktivitäten zugleich eine jüdisch-zionistische Orientierung zu vermitteln und ihnen auf diesem Wege geistigen Halt zu geben. So berichtet die 1930 in Wien geborene und im Januar 1943 nach Theresienstadt verschleppte Helga Kinsky-Pollack, dass in ihrer Mädchengruppe damals «alles, was mit Israel (damals noch Palästina, W. K.) zusammenhing, als etwas ganz Phantastisches angesehen» worden sei und alle Mädchen nach Israel hätten «gehen und dort in einem Kibbuz leben» wollen (zit. n. Dwork 1994, S. 136). Trotz ihrer gegenüber anderen Konzentrationslagern besseren Behandlung entgingen auch die Kinder von Theresienstadt nicht der Deportation in die Vernich-

tungslager. «15'000 Kinder waren in Theresienstadt. Davon haben 150 überlebt» (Simonsohn 1992a, S. 140).⁶⁴

Dass es zeitweise selbst im KZ *Auschwitz-Birkenau* einen *Kinderblock* und – von der SS genehmigten – *Unterricht* gab, hing mit einem weiteren Täuschungsmanöver der Nazis zusammen. 5'000 Häftlinge aus Theresienstadt – Familien mit ihren Kindern – wurden im September 1943 hierher deportiert und unter «privilegierten» Bedingungen in einem eigenen «Familienblock» untergebracht. Dafür mussten sie Postkarten nach Theresienstadt schreiben und der Öffentlichkeit über ihre vergleichsweise hervorragende Unterbringung berichten. Als sie nach einem halben Jahr ihre Propaganda-Funktion für die Nazis erfüllt hatten, schickte man sie – wie die meisten der nach Auschwitz Deportierten – ins Gas, und zwar ausgerechnet am jüdischen Freudenfest Purim (vgl. Adler 1960, S. 129ff.; S.56f.).

Innerhalb des Birkenauer «Familienblocks» wurden die ca. 700 8- bis 14jährigen, später auch die 3- bis 8jährigen Kinder in eigenen Blöcken zusammengefasst. Den *Kinderblock für die 8- bis 14jährigen* leitete der zionistische Pädagoge *Fredy Hirsch*, der bereits in Theresienstadt als Erzieher tätig gewesen war.⁶⁵ Sein Auftreten imponierte selbst der SS, für die der Kinderblock eine Art KZ-Kuriosität darstellte, die man anderen Lagerleitern vorführen konnte.⁶⁶ Zu seiner Unterstützung wählte Hirsch als Erzieher und Erzieherinnen junge Menschen unter den Häftlingen aus, die bereits in Theresienstadt pädagogisch tätig gewesen waren. Es gelang ihm sogar, für seine Kinder besseres Essen und einen Teil der Pakete zu erhalten, deren Empfänger nicht mehr lebten. Der Unterricht von fünf Stunden täglich war für einige der Kinder der erste Schulunterricht überhaupt. Lehrmittel fehlten so gut wie ganz; darüber hinaus erschwerte die räumliche Enge wie der ständige Hunger eine konzentrierte Arbeit. Nach offizieller Version sollten die Kinder vor allem Deutsch lernen. Folglich mussten sie, wenn die SS sie inspierte, in «Hab-acht-Stellung» deutsche Gedichte aufsagen. Sobald die SS wieder gegangen war, standen im Mittelpunkt des Unterrichts jüdische Geschichte und Berichte über Palästina, insbesondere über das Leben im Kibbuz. Ausserdem bemühten sich Betreuer und Betreuerinnen darum, die grösstenteils aus assimilierten jüdischen Familien stammenden Kinder in Religion und Kultur des Judentums einzuführen und mit ihnen beispielsweise auch den Schabbat in der Gemeinschaft zu feiern. Als Anfang März 1944 die

Ermordung von Kindern und Erwachsenen in den Gaskammern des Lagers bevorstand, setzte Fredy Hirsch kurz zuvor seinem Leben selbst ein Ende, um nicht passiver Zeuge der Vernichtung der ihm anbefohlenen Kinder sein zu müssen (vgl. Czech 1989, S. 735; vgl. als wichtige Quelle den Bericht von Hanna Hoffmann-Fischei b. Deutschkron 1965, S.49-55).

Waren es in Theresienstadt wie im «Familienblock» von Auschwitz-Birkenau Propagandazwecke der Nazis, die eine gesonderte Unterbringung, Betreuung und Unterrichtung von Kindern durch jüdische Erzieher (in*nen) ermöglichten, konnte im KZ *Buchenwald* (b. Weimar) die *kommunistische Widerstandsorganisation* des Lagers entsprechende Initiativen mit taktischem Geschick realisieren. Sie besetzte dort – vor allem in den letzten Kriegsjahren – Schlüsselpositionen mit «Funktionshäftlingen» (sog. «roten Kapos»), die von der SS als «Ordnungsinstrument zur inneren Organisation» der Lagergesellschaft benutzt wurden (Niethammer 1994, S.15). Die «roten Kapos» in *Buchenwald* nahmen eine den Judenräten der jüdischen Ghettos in etwa vergleichbare Position ein (vgl. ebd., S.46, Anm. 56). Ihre begrenzte Einflussnahme im KZ war erkaufte durch partielle Kooperation mit der Lager-SS, die Rettung von Parteigenossen vielfach nur durch Opfertausch möglich (vgl. ebd., S. 51 ff.). So zwiespältig diese Rolle der «roten Kapos» zweifellos gewesen ist, fest steht, dass sie ihre (begrenzte) Machtstellung für die Schwächsten im Lager, nämlich für Kinder und Jugendliche, darunter viele polnische Kinder jüdischer Herkunft, aber auch jüngere Sinti und Roma, genutzt haben. Sie setzten sich beispielsweise für ihre «Einweisung in ‚leichtere‘ Arbeitskommandos», für ihre Rettung vor den «ständig drohenden Todestransporten», für die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen, für die Entwicklung «freundschaftlicher Bindungen zwischen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen» und nicht zuletzt für die Einrichtung von *Schulen* und die Durchführung *geheimen Unterrichts* ein (Albertus 1989, S. 22ff.).

Bekannt geworden sind vor allem die «Maurer-» und die «Polenschule» von *Buchenwald*. Die *JWaur er schule*» wurde im Winter 1939/40 von der kommunistischen Widerstandsorganisation bei der Lager-SS mit dem Argument durchgesetzt, dass angesichts der kriegsbedingten Verknappung von qualifizierten Arbeitskräften sonst die von der SS gewünschten Bauvorhaben nicht zu realisieren seien. Die für den ersten Lehrgang in Frage kommenden – zumeist

polnischen – Jugendlichen konnten in einem eigenen Block zusammengefasst, zu Maurern und damit – auch in den Augen der SS – zu wertvollen Fachkräften qualifiziert werden, was vielfach ihre Rettung vor dem sicheren Tode bedeutete. An Massnahmen wie diesen wird die ganze Schizophrenie derartiger Selbsthilfe deutlich. Sie stabilisierte einerseits das System KZ, indem sie Fachkräfte für dessen Ausbau bereitstellte, verbesserte aber andererseits die Chancen auf ein Überleben der dafür freigestellten Jugendlichen.

Mit der Maurerausbildung verband sich für den kommunistischen Widerstand wiederum der Versuch, den Jugendlichen einen psychischen Halt zu geben, wobei vor allem der Glaube an ein vom Nationalsozialismus befreites Deutschland sowie die Bereitschaft, dafür zu kämpfen, eine wichtige Rolle spielten. Mitte 1942 konnten weitere Maurerlehrgänge durchgesetzt werden, die vor allem jungen jüdischen Häftlingen zugutekamen (vgl. ebd., S. 28 ff.).

Bei der Einrichtung einer «*Polenschule*» gelang es kommunistischen «Funktionshäftlingen», die SS davon zu überzeugen, dass verbesserte deutsche Sprachkenntnisse den Arbeitseinsatz polnischer Jugendlicher effektivieren würden, zeitweise konnten polnische Jugendliche sogar zu Zwecken des Sprachunterrichts aus besonders gefährlichen Arbeitskommandos herausgelöst werden. Auch hier bemühten sich die als Lehrkräfte tätigen polnischen Häftlinge darum, mehr als nur Sprachkenntnisse zu vermitteln; beispielsweise machten sie ihre Schüler mit dem polnischen Nationaldichter Adam Mickiewicz bekannt oder sprachen mit ihnen über das künftige Polen nach seiner Befreiung von deutscher Besetzung (vgl. ebd., S.31ff.).

Schliesslich gelang der illegalen Widerstandsorganisation in Buchenwald ab Sommer 1943 sogar die Einrichtung eines eigenen *Kinderblocks*, mit der Begründung, man wolle den Jungen dort «deutsche Ordnung und Disziplin» beibringen (Platner u.a. 1988, S. 205; vgl. Albertus 1989, S. 36ff.). Viele der Kinder hatten nach dem Tode ihrer Eltern im KZ Todesangst. Zur Stabilisierung dieser Waisen wurde auch hier ein *illegaler Unterricht* aufgebaut. Er fand ab Sommer 1944 für die sowjetischen Kinder im Kinderblock, für polnische, vorwiegend wiederum jüdische, Kinder in anderen Blöcken statt (Albertus 1989, S.47). Posten sicherten ihn ab und gaben bei Gefahr ein vereinbartes Signal. «Sowjetische Kriegsgefangene [...] fertigten aus Sperrholz zwei nicht sehr grosse Wandtafeln

an, die hinter Wandschränken versteckt wurden», während «einige deutsche und tschechische Kameraden» aus «Kommandos der Schreibstube, der Arbeitsstatistik, der Bücherei, der Effektenkammer, ja sogar der SS-Schreibstube» Papier und Bleistifte beschafften (Erinnerung des ehemaligen sowjetischen Lehrers Vladimir Chlopcev, zit. n. ebd.).

Noch in den letzten Tagen vor der Befreiung des KZ Buchenwald sollten die jüdischen Kinder des Kinderblocks zum Zwecke ihrer Ermordung selektiert werden. Geistesgegenwart und Mut des Blockältesten *Wilhelm Hammann* (1897-1955) haben dies verhindert. Als die SS-Wachmannschaften kamen, versicherte er, es gäbe in diesem Block keine jüdischen Kinder mehr. Als sich auf Befehl eines SS-Mannes trotzdem ein Junge als Jude zu erkennen gab, herrschte er ihn mit den Worten an: «Du hast mir doch gesagt, du bist nicht Jude!», was diesem Jungen wie auch den anderen das Leben gerettet hat (Bericht von Ludwig Wolf, 1958, zit. n. Platner u.a. 1988, S. 213; vgl. Drobisch 1988).

Angesichts der totalen Zerstörung ihrer Menschenwürde und der Erfahrung absoluter Inhumanität waren auch für die *Erwachsenen* im Lager geistige Anregung und geistiger Austausch eine wichtige Voraussetzung zum Überleben. Im Frauen-KZ *Ravensbrück* organisierte die Kommunistin *Olga Benario* als Blockälteste «in ihrem Block ... Vorträge, Kurse, literarische Abende, bei denen Goethe, Schiller, Mörike rezitiert wurden», in *Buchenwald* gab es Lesungen beispielsweise aus Georg Büchners «Dantons Tod» und «von revolutionär-satirischen Gedichten Heinrich Heines». Im KZ *Dachau* führten Häftlinge sogar Einakter von Nestroy für SS-Leute auf, ebenso Häftlinge im KZ *Sachsenhausen* Szenen aus Goethes «Faust» (Langbein 1980, S. 337; für Sachsenhausen: Hrdlicka 1992, S.75ff.). In anderen Konzentrationslagern fanden heimlich Vorträge und sogar Vortragsreihen statt, bei denen Häftlinge über Themen aus ihrem Arbeitsbereich referierten. Aus *Theresienstadt* ist Trude Simonsohn bis heute «unvergesslich, wie Leo Baeck auf dem Boden einer Kaserne über Judentum und Hellenismus sprach. Diese zwei Stunden waren für... (sie), als ob... (sie) an der Universität wäre und nicht im Lager. Man hat sich so in das Geistige hineinversetzt, dass man vergessen hat, dass man friert, dass man Hunger hat und auf einem eiskalten Boden steht» (Simonsohn 1992 a, S. 136). Sinn solcher Aktivitäten war vor allem, «sich gegen

das demoralisierende Gefühl zur Wehr zu setzen, dass man aus der Menschheit für immer ausgestossen sei und ausserhalb des elektrisch geladenen Stacheldrahtes keine Zukunft mehr zu erwarten habe» (Langbein 1980, S. 337).

Entsprechendes galt für die in einigen Konzentrationslagern eingerichteten *Lagerbibliotheken*, deren existentielle Bedeutung für viele Gefangene der Schriftsteller und Buchenwald-Häftling *Ernst Wiechert* (1887-1950) in seinem 1946 erstmals erschienenen autobiographischen Bericht *«Der Totenwald»* wie folgt beschreibt:

«In seinem kleinen Bibliotheksraum konnte Johannes wieder einmal die Augen zu Büchern aufheben und meinen, seine alte Welt blicke wieder auf ihn herab. Hier war er nicht mehr eine Maske mit einer Nummer auf der Brust, sondern ein Wesen aus einer geistigen Welt und ein Mensch des inneren Wertes» (Wiechert 1946, S.135f.).

Der «geheime Unterricht» im besetzten Polen, in den jüdischen Ghettos und sogar in Konzentrationslagern erinnert an die *existenzielle Bedeutung von Bildung* für Menschwerdung und Menschsein. Zugleich verdeutlichen Bildungsbegrenzung und Schulverbote durch die deutschen Okkupanten den radikalen Bruch nazistischer «Volkstumspolitik» mit den als unveräusserlich geltenden Menschenrechten. Dazu gehörte seit Aufklärung und Französischer Revolution das Recht auf Bildung. Es sollte – unabhängig von Abstammung, Herkunft und Besitz – gleichberechtigte Entfaltung angelegter Fähigkeiten und Möglichkeiten, aber auch gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Zusammenleben ermöglichen. Wenn auch in unterschiedlichen Formen, ist Bildung als Menschenrecht im Verlaufe des 18. und 19. Jahrhunderts in *allen* Kulturstaaten mehr oder weniger umfassend realisiert worden, in Deutschland durch ein staatliches Schulwesen. Die Nazis setzten solche universalistischen Prinzipien total ausser Kraft, indem sie Begrenzung und Verweigerung von Bildung gezielt als Mittel einsetzten, um ganze Völker ihrer Kultur und ihrer kulturellen Teilhabe zu berauben und sie damit auf den Status von Helotenvölkern herabzuwürdigen. «Geheimer Unterricht» und kulturelle Aktivitäten in den Konzentrationslagern waren – entgegen solchen Absichten – darauf gerichtet, Kindern, Jugendlichen, aber auch Erwachsenen angesichts der Bedrohung ihrer physischen Existenz bei der Identitätsfindung und -bewahrung zu helfen. Bildung erhielt damit die Funktion *«geistigen Widerstandes»*.

Bildung als «geistiger Widerstand» hat im jüdischen Bildungswesen in Deutschland bereits zwischen 1933 und 1942 eine wichtige Rolle gespielt. Darauf soll im folgenden Kapitel ausführlicher eingegangen werden.

III. Jüdisches Bildungswesen, Exil und Widerstand – die «andere» deutsche Pädagogik 1933-1945

Bei aller Dominanz der Nazi-Erziehung hat es zwischen 1933 und 1945 doch auch noch eine «andere» – nicht-nazistische – deutsche Pädagogik gegeben: im jüdischen Bildungswesen der Vorkriegszeit, im Rahmen von pädagogischem Widerstand und pädagogischer Opposition sowie im Exil.

Ein *jüdisches Bildungswesen* bestand in Deutschland lange vor 1933. Während der Nazi-Zeit erlangte es jedoch eine völlig neue Bedeutung, indem es den von rassistischer Diskriminierung und Verfolgung betroffenen Kindern und Jugendlichen durch eine genuin jüdische Bildung und Erziehung dazu verhelfen sollte, sich ihres Judeseins bewusst zu werden und es als positiven Wert zu erleben – trotz aller Abwertung durch die Nazis.

Im Gegensatz dazu musste im *Exil* ein Bildungswesen von Grund auf neu geschaffen werden. Aus Deutschland geflüchtete Pädagogen und Pädagoginnen initiierten Fürsorge- und Beratungsstellen für verfolgte Kinder und Jugendliche, pädagogische Betreuung in Flüchtlingslagern und Kinderheimen, die Einrichtung von Exilschulen, gelegentlich sogar spezifische Bildungsangebote für Erwachsene. Viele der beteiligten Lehrer(in*nen) und Erzieherinnen) engagierten sich im antifaschistischen Widerstandskampf und erarbeiteten Pläne und Konzepte zur Entnazifizierung und Demokratisierung des deutschen Bildungswesens für den Zeitpunkt seiner Befreiung von der Nazi-Herrschaft.

Widerstand leisteten auch wenige in Deutschland verbliebene Pädagogen und Pädagoginnen. Andere brachten durch Akte nicht-konformen und oppositionellen Verhaltens Distanz dem Nazi-System gegenüber zum Ausdruck oder traten für Verfolgte ein. Sie riskierten dabei oft ihr Leben und mussten berufliche und persönliche Nachteile in Kauf nehmen. Zu Recht wird ihnen das Attribut des «aufrechten Ganges» zugesprochen (vgl. van Dick 1988 a).

Die im Folgenden ausführlicher zu beschreibenden Beispiele einer «anderen» deutschen Pädagogik zwischen 1933 und 1945 sind ermutigende Zeichen im Rahmen einer insgesamt eher deprimierenden Thematik. Sie verdienen in einer Darstellung der Pädagogik unter der Nazi-Diktatur zumindest die gleiche Aufmerksamkeit wie das systemkonforme Verhalten der breiten Mehrheit. Sie widerlegen die Behauptung, Anpassung sei unvermeidlich gewesen, und verweisen zugleich auf vergessene Traditionen einer durch die Nazis *nicht* korrumpierten Pädagogik.

Die «andere» Pädagogik wurde ebenfalls von Menschen mit Schwächen und Widersprüchen getragen. Dies gilt für jüdische Pädagog(in*en), die erst angesichts des selbst erfahrenen Leids zu Helfer(in*ne)n verfolgt Kinder und Jugendlicher wurden, wie für oppositionelle Lehrer (in*nen), die teilweise zwischen nicht-konformem Verhalten und Kooperation mit den Nazis schwankten. Entscheidend ist ihre Parteinahme für die Gedeemütigten und Verfolgten aus Einsicht in die Inhumanität der Nazi-Diktatur und die Leiden der Opfer.

1. Jüdische Bildungsarbeit in Deutschland als «geistiger Widerstand»¹

a) Jüdische Minderheit und jüdisches Bildungswesen bei Machtantritt der Nazis

Die in Deutschland lebenden deutschen und nicht-deutschen Juden waren auf die im Winter und Frühjahr 1933 einsetzenden rassistischen Aktionen, Massnahmen und Gesetze des Nazi-Regimes insgesamt nicht vorbereitet, obwohl sich der Antisemitismus in der Gesellschaft der Weimarer Republik, vor allem in deren Endphase, kaum übersehen liess. Die Mehrzahl von ihnen hatte nach erfolgter rechtlicher Gleichstellung im Kaiserreich und in der Weimarer Republik die fortschreitende gesellschaftliche Integration und Assimilierung erwartet und den Antisemitismus für ein zu überwindendes Relikt aus vergangener Zeit gehalten.

Der jüdische Bevölkerungsteil² bildete 1933 eine *religiös-kulturelle Minderheit* von etwa einer halben Million Menschen – bei einer Gesamtbevölkerung von 66 Millionen machte dies nicht

einmal ein Prozent aus.³ Zwei Drittel von ihnen lebten in Grossstädten mit über 100'000 Einwohnern, davon etwa die Hälfte in Berlin. Aber auch in der ca. 4-Millionen-Hauptstadt war bei einem jüdischen Anteil von ca. 160'000 nur etwa jeder 25. ein Jude. Auf dem Lande und in Kleinstädten lag die Quote der jüdischen Bevölkerung wegen der seit alters her schlechten beruflichen Möglichkeiten sogar deutlich unter dem Reichsdurchschnitt. Ebenfalls auf jahrhundertelange berufliche Beschränkungen und Ausschlüssungen ist die im Vergleich zur Gesamtbevölkerung atypische Beschäftigungsstruktur zurückzuführen. Überproportional gross war der Anteil von Juden in den Bereichen Handel und Verkehr, relativ niedrig dagegen in Handwerk und Industrie, verschwindend gering in der Landwirtschaft.

Die überwiegende Mehrheit der jüdischen Bevölkerung besass die deutsche Staatsbürgerschaft, zerfiel jedoch in religiöser, kultureller und politischer Hinsicht in ausgesprochen heterogene Gruppen. Die meisten bekannten sich glaubensmässig zum *Reformjudentum* und politisch zum *Liberalismus*. Ihr Judesein betrachteten sie als private Angelegenheit, die sie von anderen Staatsbürgern nicht unterscheiden sollte. Eine Minderheit *orthodoxer* (gesetzes-treuer) Juden dagegen hielt an religiösen Traditionen und Bräuchen fest, verstand sich allerdings ebenfalls als Teil der deutschen Gesellschaft.⁴

Eine Sonderstellung nahm die – vor 1933 kleine – Gruppe der *Zionisten* ein. Sie sahen im Judentum in erster Linie nicht eine Religion, sondern ein nationales Kulturgut, waren vielfach sogar nicht-religiös eingestellt, ohne anti-religiös zu sein. Zionismus bedeutete für sie eine Art Nationalbewegung; ihre eigene Rolle darin interpretierten sie als Wegbereiter und Vorkämpfer jüdischer Kultur sowie eines jüdischen Nationalstaates. Auch sie waren beruflich, kulturell und bezüglich ihres Lebensstils fest in die deutsche Gesellschaft integriert.

Dies galt in der Regel nicht für die ausgesprochen traditionsbewussten, kinderreichen, durch ihr Jiddisch wie ihren Kaftan oder Gehrock auffälligen *Ostjuden*, die immerhin 20% der damaligen jüdischen Bevölkerung ausmachten (ca. 100'000 von 500'000). Sie waren seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert vor Verfolgungen aus Russland und Polen geflohen, teilweise während des Ersten Weltkrieges als Kriegsgefangene nach Deutschland gebracht worden,

besaßen zumeist keine deutsche Staatsbürgerschaft, sondern galten als Ausländer. Aufgrund ihres andersartigen Ritus hatten sie eigene Betstuben und Synagogen und wohnten in besonderen Wohngebieten wie dem Berliner «Scheunenviertel» nördlich des Alexanderplatzes (vgl. Geisel 1981) oder in proletarischen Gegenden der Industriereviere des Rheinlandes und Westfalens (vgl. f. Essen: Stationen jüdischen Lebens 1990, S. 63-71).

Wie andere gesellschaftliche Gruppen unterhielten die Juden Verbände, Vereinigungen und Institutionen politischer und kultureller Art. Dazu gehörten Schulen, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik sowie zahlreiche *Jugendorganisationen*. Letztere hatten sich im Zuge der deutschen Jugendbewegung, nicht zuletzt als Reaktion gegen den Antisemitismus der Bünde, entwickelt.⁵ 1932 sollen 25-30% aller jüdischen Jugendlichen Mitglied in einer Jugendorganisation gewesen sein (= etwa 26'000), bis 1936 sogar 60% (= 50'000), allerdings mit Unterschieden zwischen Stadt und Land (vgl. Walk 1991, S. 183).⁶

Im Gegensatz zu den expandierenden Jugendverbänden war die Entwicklung des *jüdischen Schulwesens* vor 1932 rückläufig. Dies hing einerseits mit Assimilations- und Integrationstendenzen innerhalb des liberalen jüdischen Bürgertums und der durch die Weimarer Verfassung geforderten Öffnung allgemeiner Schulen für andersdenkende Minderheiten, andererseits aber mit demographischen Veränderungen zusammen. Hatte es vor dem Ersten Weltkrieg insgesamt noch rd. 250 jüdische Schulen gegeben, sank ihre Zahl in den zwanziger Jahren auf rd. 150, 1933 sogar auf ca. 80 (vgl. Abb. 9). Der Schrumpfungsprozess betraf vor allem *ländliche Volksschulen*, wegen sinkender Schülerzahlen auf dem Lande als Folge von Geburtenrückgang und Landflucht (vgl. Walk 1991, S. 21). Behaupten konnten sich demgegenüber weithin die *städtischen Volksschulen*. Ihre Träger⁷ waren zumeist *orthodoxe* jüdische Gemeinden, die eine traditionelle jüdische Erziehung für ihre Kinder wünschten. Bevorzugt besucht wurden sie aus Kreisen jüdischer Einwanderer, während alteingesessene liberale Juden sie weniger schätzten (vgl. Röcher 1992, S. 16ff.)- Vereinzelt gab es seit den zwanziger Jahren auch *zionistisch* ausgerichtete Volksschulen, davon zwei in Berlin, die Schule Fasanenstrasse im Westen und die Schule Rykestrasse im Nordwesten Berlins.⁸ Ihnen kam im Rahmen zionistischen Selbstverständnisses besondere Bedeutung für die Entwicklung «wesensjüdischer» Identität (Buber) zu.

Verteilung jüdischer Kinder und Jugendlicher auf allgemeine und jüdische Schulen	1932	Ende 1933	Sept. 1935	März 1937	Mai 1938	Mai 1939	Mai 1940	Okt. 1941	Juni 1942
Gesamtzahl schulpflichtiger jüdischer Kinder	60000 ¹	60000 ⁶	44000 ⁷	39000 ⁹	27500 ¹³	9400 ¹⁵	8000 ¹⁶	6900 ¹⁶	2800 ¹⁶
— davon an nicht-jüdischen Schulen	45000 ²	45000 ²	24000 ²	15300 ¹⁰	7000 ¹³				
— davon an jüdischen Volksschulen	12000 ³	10000 ⁶	16000 ⁷	17800 ¹¹	14500 ²	8700 ¹⁵			
— davon an jüdischen höheren Schulen	3000 ³	5000 ⁶	4000 ⁷	4100 ¹¹	6000 ¹⁴	700 ¹⁵			
+ Mittelschulen (M)				1000 ¹¹					
+ Schulen mit gehobenem Lehrplan (gL)				800 ¹¹					
Anzahl jüdischer Schulen									
Jüdische Volksschulen	140 ⁴	70 ⁶	118 ⁸	148 ¹¹	140 ⁸	129 ⁸	124 ¹⁶	74 ¹⁶	46 ¹⁶
Jüdische höhere Schulen (einschliesslich Mittel- u. Realschulen) + Schulen mit gehobenem Lehrplan	10 ⁵ (5 mit Abitur)	10 ⁶	12 ⁸	15 ¹¹ + 4gL ¹²	15 ⁸	6 ⁸	5 ¹⁷	1 ¹⁸	

Abb. 9: Verteilung jüdischer Kinder und Jugendlicher auf allgemeine und jüdische Schulen.

Eigene Zusammenstellung nach folgenden Quellen (Schülerzahlen gerundet, leere Felder: keine Angaben):

¹ Adler-Rudel 1974, S. 20.

² Eigene Berechnung.

³ Walk 1986, S. 239.

⁴ Vollnhals 1988, S. 342.

⁵ Walk 1991, S. 27.

⁶ Adler-Rudel 1974, S. 22.

⁷ Ebd., S. 25.

⁸ Röcher 1992, S. 93.

⁹ Adler-Rudel 1974, S. 28.

¹⁰ Eigene Berechnung nach Vollnhals 1988, S. 354, Tabelle. Folgt man Adler-Rudel (1974, S. 28), lag die Anzahl jüdischer Kinder auf nichtjüdischen Schulen mit ca. 15'100 Kindern (38,73% der Gesamtzahl aller jüd. Schüler) niedriger.

¹¹ Vollnhals 1988, S. 354, Tabelle.

¹² Ebd. Die vier Schulen mit gehobenem Lehrplan sind in anderen, mir bekannten Statistiken nicht gesondert ausgewiesen, dürften aber zumindest bereits im September 1935 und noch im März 1938 bestanden haben. Vermutlich gehörten dazu das später im Text erwähnte Landschulheim Herrlingen sowie die beiden privaten jüdischen Waldschulen in Berlin.

¹³ Ebd., S. 359.

¹⁴ Röcher 1992, S. 92. Walk (1991, S. 215) gibt für Mai 1938 4709 jüdische Schüler auf höheren Schulen (wahrscheinlich ohne M- und gL-Schulen) an. Er geht von insgesamt 20'029 volksschulpflichtigen jüdischen Schülern aus.

¹⁵ Walk 1991, S. 215.

¹⁶ Ebd., S. 244.

¹⁷ Ebd., S. 224.

¹⁸ Ebd., S. 225.

Die zehn jüdischen *Höheren Schulen* waren ebenfalls orthodox ausgerichtet, mit Ausnahme des «Philanthropins» in Frankfurt a.M.⁹; nur fünf besaßen die Berechtigung zur Abnahme der Abiturprüfung (vgl. Vollnhals 1988, S.331). Liberale und assimilierte Juden lehnten auch sie als zu eng für ihre Kinder ab (vgl. Röcher 1992, S.94).

An *allgemeinen öffentlichen Schulen* fand bei ausreichend grosser Schülerzahl für jüdische Kinder parallel zum christlichen ein *jüdischer Religionsunterricht* statt, in grossen jüdischen Gemeinden wurde er im Rahmen von *Religionsschulen* erteilt, in ländlichen Regionen auf Bezirksebene durch Wanderlehrer. Bezeichnend für die mehrfach erwähnte Tendenz zur Assimilation ist die Tatsache, dass im Vergleich zur evangelischen und katholischen Bevölkerung überproportional viele jüdische Eltern ihre Kinder vom Religionsunterricht abmeldeten (über 10% zu ca. 2% bei Protestanten und unter 1% bei Katholiken; vgl. Walk 1991, S.28f.).

Wenigstens zu erwähnen sind die von jüdischen Gemeinden unterhaltenen *Fürsorge- und Wohlfahrtseinrichtungen* wie Waisenhäuser, Erziehungsheime für Kinder und Jugendliche, Anstalten für Taubstumme, Blinde oder geistig Behinderte, Heime für Obdach- und Arbeitslose usw. Sie basierten auf der religiösen Verpflichtung des Judentums zur Nächstenliebe und Sorge für Arme und Schwache sowie zur Herstellung von sozialer Gerechtigkeit (hebr. *Zedaka*).¹⁰ Nach dem Ersten Weltkrieg wurden sie von jüdischen Vereinen und Organisationen wie der 1917 gegründeten *Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden* koordiniert (vgl. Vollnhals 1988, S. 392ff.; Lütke-meier 1992; für Berlin: Bendt/Galliner 1993; Fehrs 1993, S. 134ff.).

Bereits vor Machtantritt der Nazis bestand also ein ausgedehntes und vielfältiges jüdisches Erziehungswesen. Jüdische Bildung und Erziehung waren dabei weitgehend und in hohem Masse auf deutsche Kultur hin ausgerichtet, vielfach sogar mit nationalistischer Prägung. Erzogen werden sollte der *deutsche* Staatsbürger *jüdischen* Glaubens. Lediglich zionistisch orientierte Einrichtungen erzogen stärker auf eine national-jüdische Identität hin, allerdings ebenfalls auf der Grundlage deutscher Kultur. Dieser Konsens wurde erst nach dem 30. Januar 1933 in Frage gestellt und schliess-

lich infolge der staatlich organisierten Diskriminierung, Entrechtung und Verfolgung der Juden aufgegeben.

*b) Ausbau und Zerstörung des jüdischen Schulwesens
Ausbau und Erweiterung nach dem 30. Januar 1933*

Diskriminierungen jüdischer Schüler und Schülerinnen von Lehrer- wie Mitschülerseite begannen oder verstärkten sich gleich nach dem 30. Januar 1933. Einer Reihe von ihnen wurde schon vor den Osterferien, im März 1933, zu verstehen gegeben, dass man sie nach den Ferien nicht wiederzusehen wünschte. Berichte von Betroffenen zeigen selbst aus dem Abstand von 50 und mehr Jahren, wie tief sich die damals erlittenen Verletzungen eingepägt haben, ja dass sie oft überhaupt nicht verarbeitet werden konnten (vgl. Ortmeyer 1994; ders. 1996, S.79ff.; Meyhöfer 1996, S. 134ff.). Der bekannte jüdische Philosoph und Pädagoge *Martin Buber* (1878-1965) schrieb im Mai 1933 in der Jüdischen Rundschau:

«Die Kinder erleben, was geschieht, und schweigen, aber nachts stöhnen sie aus dem Traum, erwachen, starren ins Dunkel: die Welt ist unzuverlässig geworden. –

Man hatte einen *Freund*, der Freund war selbstverständlich wie das Sonnenlicht. Nun plötzlich sieht er einen fremd an, die Mundwinkel spotten: Hast du dir etwa eingebildet, ich machte mir wirklich was aus dir?

Man hatte einen *Lehrer*, unter allen den einen; man wusste: es gibt diesen Menschen, also ist alles in Ordnung. Nun hat er keine Stimme mehr, wenn er zu einem spricht; auf dem Hof ist der Raum zu ihm hin nicht mehr offen» (Buber 1933, zit. n. Weiss 1991, S. 119, Hervorh. W K.).

Circa 45'000 Kinder und Jugendliche besuchten 1933 eine allgemeine Volks- oder Höhere Schule und waren somit grundsätzlich vom Schicksal der Ausgrenzung betroffen. Um den Diskriminierungen zu entgehen, blieb als Alternative das Verlassen Deutschlands (vgl. Kap. III. 2) oder der Übergang auf eine der damals ca. 80 jüdischen Schulen, deren Kapazitäten (mit ca. 15'000 Schülern und Schülerinnen) sich jedoch nur bedingt erweitern liessen (Abb. 9). In vielen Regionen, wie z.B. in Baden oder Minden-Ravensberg, gab es überhaupt keine jüdischen Schulen mehr oder

sie waren gerade erst wegen nicht ausreichender Schülerzahlen geschlossen worden.

In dieser Situation bedurfte es auf jüdischer Seite einer Zusammenfassung aller Kräfte und einer einheitlichen Interessenvertretung gegenüber dem NS-Staat. Als entsprechende Dachorganisation fungierte seit September 1933 die *Reichsvertretung der deutschen Juden* (RV) mit dem bekannten jüdischen Theologen und Rabbiner Leo Baeck (1873-1956) als Präsidenten.¹¹ Für schulische Angelegenheiten, die einen Arbeitsschwerpunkt der RV bildeten, war die *Schulabteilung* zuständig.¹² Ihre Aufgaben umfassten finanzielle und konzeptionelle Fragen, Planung und Koordinierung von Schulausbau und -erweiterung, aber auch Bearbeitung praktischer Probleme wie die Beschaffung und Erstellung von Lehrmaterialien bzw. die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für jüdische Lehrer und Lehrerinnen (vgl. Röcher 1992, S. 26f.).

Der Ausbau des jüdischen Schulwesens begann im Herbst 1933, als allein in Berlin ca. 1'000 Kinder im Rahmen der jüdischen Volksschule neu beschult und insgesamt 20 Klassen neu eingerichtet werden mussten. Ostern 1934 erwartete man 800 weitere Neuaufnahmen. Für die benötigten Räumlichkeiten, Arbeitsmittel sowie Lehrer und Lehrerinnen war von den Eltern kein finanzieller Beitrag zu erwarten, da sie selbst das Schulgeld von einer Reichsmark vielfach nicht zahlen konnten. So trugen RV und die Jüdische Gemeinde Berlins die Kosten fast allein und organisierten sogar noch Schulspeisungen, wenn die Notlage der Schüler(in*nen) dies erforderte (vgl. Fehrs 1993, S. 260).

Ausser zu Schulerweiterungen motivierte die RV grössere Gemeinden zur Errichtung neuer *jüdischer Volksschulen* und unterstützte kleinere Gemeinden bei der Gründung von Bezirksschulen, die von Kindern mehrerer Gemeinden besucht wurden. In Höchst entstand beispielsweise eine private jüdische Volksschule für 56 Kinder aus 10 Gemeinden, in Bad Nauheim sogar für 151 Kinder aus 76 (!) Gemeinden, davon sieben Kinder aus Bad Nauheim. Anders wären jüdische Schulen in vielen Regionen kaum realisierbar, vor allem nicht finanzierbar gewesen. Die Kinder solcher Bezirksschulen mussten vielfach auf Kosten der RV bzw. anderer jüdischer Organisationen in zentralen Internaten untergebracht oder jeweils zur Schule gefahren werden.¹³ Insgesamt konnten bis Ostern 1934

neun, bis 1938 35 private jüdische Volksschulen neu errichtet werden (vgl. Walk 1991, S.100f.). In einigen Ländern wie Baden und Bayern übernahmen auch die Gemeinden die Einrichtung jüdischer Volksschulen bzw. jüdischer Abteilungen an allgemeinen Volksschulen, um auf diesem Wege die «Rassentrennung» im Schulwesen zu gewährleisten (vgl. ebd., S.85ff. u. 89ff.).

Noch schwieriger als im Volksschulbereich erwiesen sich Ausbau und kapazitative Erweiterung im *höheren Schulwesen*. An den wenigen jüdischen Höheren Schulen, die es überhaupt gab, mussten Schüler(in*nen) wie Lehrer(in*nen) zusammenrücken, um die rapide wachsenden Schülermengen aufnehmen zu können. Allein an der orthodoxen Kölner «Jawne»-Schule verdoppelte sich die Schülerzahl zwischen 1933 und 1937 von 217 auf 423, davon etwa 25% aus der näheren und weiteren Umgebung Kölns, also aus Bonn, Solingen, Remscheid und sogar aus Düsseldorf, Duisburg und Essen.

«Sie reisten oft stundenlang per Bahn an oder suchten sich durch die Vermittlung der Schule in der Woche eine Bleibe in Köln. Einige wohnten bei Verwandten oder Bekannten, andere bei Lehrern oder Mitschülern, auch die (jüdischen, W. K.) Kölner Kinderheime... nahmen Schüler auf. Manche Familien zogen im Interesse der höheren Schulbildung ihrer Kinder sogar ganz nach Köln» (Corbach 1990, S.92f.).

Neue jüdische Höhere Schulen konnten nur auf private Initiative hin und in solchen Wohngebieten geschaffen werden, in denen die Elternschaft in der Lage war, das nötige Schulgeld aufzubringen. So vor allem in den Villenkolonien Dahlem und Grünewald, wo mehrere solcher Schulen entstanden bzw. bereits bestehende ausgebaut wurden, z.B. die Private Jüdische Waldschule Grünewald, Toni Lessler, und die Private Jüdische Waldschule, Lotte Kaliski (vgl. Röcher 1992, S.97L; Fehrs 1993, S. 298ff.).

Die Nazis verhielten sich jüdischen Höheren Schulen gegenüber ausgesprochen restriktiv, verweigerten zunehmend die Anerkennung der Abschlüsse und strichen alle staatlichen und städtischen Zuschüsse und sogar steuerlichen Vergünstigungen.

Die skizzierte Entwicklung führte zwischen 1933 und 1937 zu einer kaum für möglich gehaltenen Ausdehnung und Erweiterung des gesamten jüdischen Schulwesens von ca. 80 (Ende 1933) auf knapp 170 Schulen (März 1937), darunter allerdings nur vierzehn

Höhere, eine Mittelschule und vier Schulen mit gehobenem Lehrplan (vgl. Vollnhals 1988, S.354). Sie wurden von etwa 23'700 (1933:15'000) Kindern und Jugendlichen besucht, was einem Anteil von ca. 60% (1933: ca. 25%) aller jüdischen Schulpflichtigen entsprach. Allerdings verringerte sich die jüdische Gesamtschülerzahl im gleichen Zeitraum infolge anhaltender Emigration von 60'000 auf 39'000, also um etwa ein Drittel (vgl. Abb. 9).

Die regionale Verteilung der 167 jüdischen Schulen war ungleichmässig (vgl. Abb. 10). Dem relativ hohen jüdischen Bevölkerungsanteil in Berlin entsprach die hohe Zahl von Schulen: acht Höhere (Gemeinde- und Privat-)Schulen, zwei Fach-¹⁴ sowie sechs grössere und drei kleinere Volksschulen (vgl. Holzer 1992, S. 18 ff.; Röcher 1992, S.99; Fehrs 1993, S.258ff.). Ein ausgebautes jüdisches Schulwesen besaßen ausserdem Frankfurt a.M., Hamburg und Breslau, mit Abstrichen Köln und Leipzig. Gegenden mit einem relativ dichten jüdischen Volksschulwesen lassen sich in der Fläche für Württemberg, Baden, das Rhein-Main-Neckar-Gebiet, Franken, Hessen und das rheinisch-westfälische Industrieviertel nachweisen, also für Gebiete, in denen es noch ein ausgeprägtes Landjudentum gab. Dagegen existierten jüdische Schulen im östlichen Deutschland nur in wenigen Städten, was auf den insgesamt niedrigeren jüdischen Bevölkerungsanteil dort zurückzuführen ist (vgl. Walk 1991, S.14f.).

Bildungsziel, Lehrplan, Lehrmittel und Lehrerfortbildung

Zu den besonders schwierigen Aufgaben der Schulabteilung gehörte neben der Finanzierung von Schulerweiterungen und Schulneugründungen eine Verständigung über *Ausrichtung, Bildungsziel* und *Lehrplan* jüdischer Schulen. Dies vor allem aus zwei Gründen: Zunächst einmal musste (bereits 1933!) eingeschätzt werden, wie sich die Lage in Deutschland weiter entwickeln würde, ob jüdische Kinder und Jugendliche hier eine Zukunftsperspektive behielten. Diese Frage liess sich damals nur schwer beantworten. Selbst Zionisten glaubten noch an ein künftiges Leben in Deutschland, obwohl nach den Gesetzen «gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen» und «zur Wiederherstellung des Berufsbeamten-tums» klar war, dass akademische Berufe für Juden versperrt blieben, also eine «Berufsumschichtung», wie man damals sagte, in jedem Falle nötig werden würde.

Fast noch schwieriger als eine Prognose der politischen Entwicklung war die Herstellung eines tragfähigen Kompromisses zwischen den Erziehungsvorstellungen von Liberalen, Orthodoxen und Zionisten (vgl. Scharf 1995, S. 26-52). Die Mehrheit der *liberalen Juden* konnte sich auch nach dem 30. Januar 1933 überhaupt nur schwer mit einer jüdischen Schule anfreunden. Wenn sie sich schon nicht vermeiden liess, dann sollte sie die jüdische Jugend wenigstens weiterhin zu «guten Deutschen» erziehen, und das hiess, eine Synthese von deutscher und jüdischer Kultur vermitteln. – Für die *orthodoxen Juden*, die für ihre Kinder von je her eine jüdische Schule bevorzugt hatten und sich nach der nationalsozialistischen Machteroberung noch stärker auf religiöse Werte zurückgeworfen sahen, musste der Schwerpunkt jüdischer Erziehung mehr als bisher auf Alt-Hebräisch als der Sprache der Thora und auf religiöser Erziehung liegen, weil sie im Nationalsozialismus eine Strafe Gottes für den Mangel an wahrer Religiosität sahen. Auf allgemeine Bildung und deutsche Kultur wollten sie trotzdem nicht verzichten (vgl. Weiss 1991, S.58ff.). Demgegenüber waren die *Zionisten* – mit ihrer Ausrichtung auf ein lebendiges Judentum und einen eigenen jüdischen Staat – statt an Alt-Hebräisch an einem modernen Hebräischunterricht als Voraussetzung für die Verständigung in Palästina und als Schlüssel zum Verständnis moderner jüdischer Kultur interessiert. Die jüdische Schule sollte dementsprechend mit dem Geist eines lebensnahen statt eines traditionellen Judentums durchdrungen sein und ihrer Schülerschaft das Aufbauwerk in Palästina näherbringen, ohne dabei deutsches Kulturgut aufzugeben. An letzterem hielten Liberale wie Orthodoxe und Zionisten fest, bis ihr völliger Ausschluss von allem «Deutschen» sie zur Aufgabe zwang.

Diese Entwicklung veranschaulichen die von der Schulabteilung der RV 1934 in erster, 1937 in zweiter Fassung herausgegebenen «Richtlinien für Lehrpläne der jüdischen Volksschulen». Generell intendierten sie eine *einheitliche* jüdische Schule, in der «Kinder aus liberalem, orthodoxem oder zionistischem Elternhaus zunächst einmal lernen, dass sie Juden sind» (Leschnitzer 1934, zit. n. Weiss 1991, S.162). Dementsprechend ist in den Richtlinien von 1934 wie 1937 von Weckung und Pflege sowohl eines «lebendigen Verständnisses für die Ewigkeitswerte der jüdischen Reli-

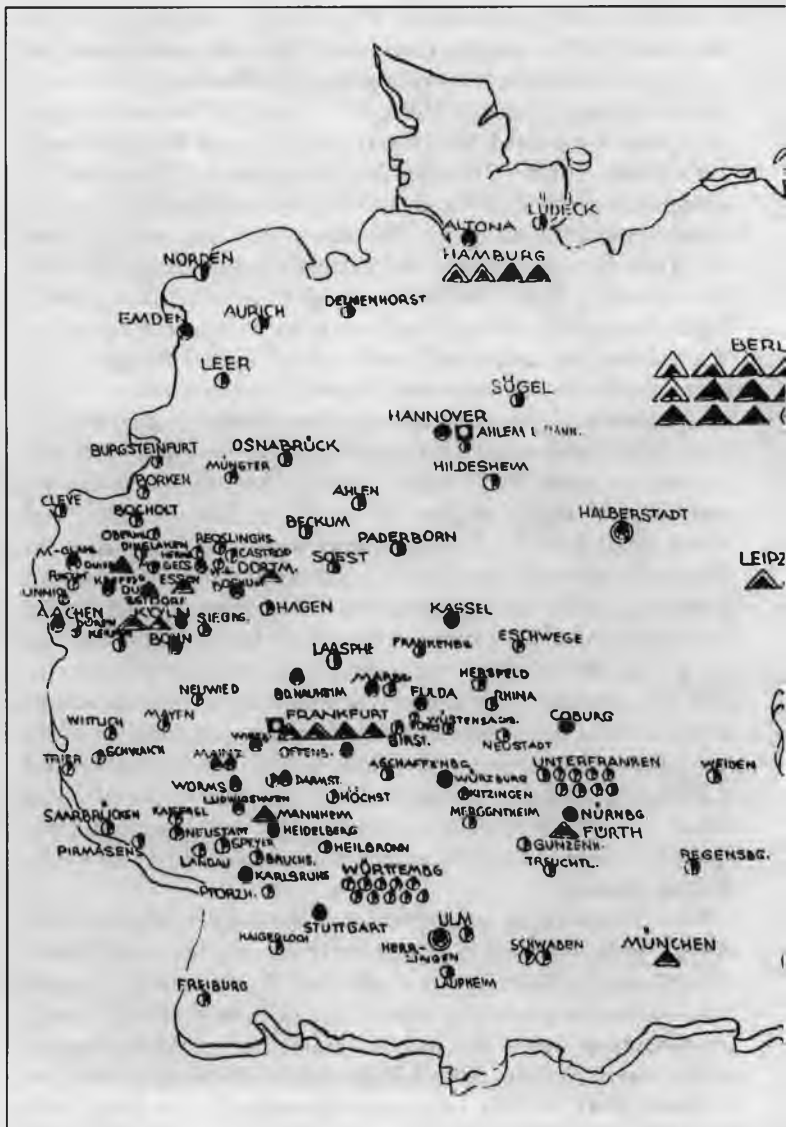


Abb. 10: Jüdische Schulen in Deutschland (Quelle: Fehrs 1993, S. 374).



VOLKSSCHULEN HÖHERE SCHULEN

- | | | |
|---|------------------|---|
| ● | BIS 50 SCHÜLER | ⊙ |
| ● | 50-200 SCHÜLER | ⊙ |
| ▲ | 200-500 SCHÜLER | ▲ |
| ▲ | ÜBER 500 SCHÜLER | ▲ |
| ◻ | FACHSCHULEN | |

gion» als auch «für das jüdische Leben der Gegenwart, insbesondere für das Aufbauwerk in Palästina» die Rede, so dass von einer Verbindung orthodoxer mit zionistischen Zielvorstellungen gesprochen werden kann (Richtlinien 1934 u. 1937, zit. n. Weiss 1991, S.158).

1934 ist noch vom «doppelten Urerlebnis» die Rede, das «jedes in Deutschland lebende jüdische Kind in sich trägt»: «dem jüdischen und dem deutschen». «Beide Grunderlebnisse» seien «gleichmässig zu entwickeln und ins Bewusstsein zu heben, ... in ihrem Neben- und Miteinander wie auch in ihrer Spannung fruchtbar zu machen und zu entfalten» (Richtlinien 1934, zit. n. Weiss 1991, S.157f.). Dies war ein eindeutiges Bekenntnis zur Tradition *deutsch-jüdischer* Erziehung, verbunden mit der Forderung nach einem «Judesein in gesundem Bewusstsein ...; ..., mit allem Stolz und aller Entbehnung» (zit. n. ebd., S. 158). Diese Position zieht sich wie ein roter Faden durch die speziellen Abschnitte zu einzelnen Fächern: im Heimatkundeunterricht z.B. sollten «Sagen und ... Geschichte des Heimatgebietes» neben «Stoffe(n) aus der Geschichte der jüdischen Gemeinde» behandelt oder im Musikunterricht deutsches Liedgut neben liturgischem Gesang und hebräischem Lied gepflegt werden usf. (zit. n. ebd., S.160).

In der Fassung der «Richtlinien» von 1937, also nach den Nürnberger Gesetzen und der Degradierung von Juden zu Menschen zweiter Klasse, findet sich der Hinweis auf das «doppelte Urerlebnis» nicht mehr; aus *dewtec/r-jüdischer* wurde nun *rein jüdische* Erziehung. «Nur eine Schule, in der eine ‚selbstverständliche jüdische Atmosphäre‘ (Buber) herrschte, konnte (dem verfolgten jüdischen Kind, W. K.) einen Halt geben, konnte es gegen die Gefahr, selbst von seiner Nichtigkeit überzeugt zu werden, immunisieren» (Cochavi 1986, S. 398). Dementsprechend erhielten Religion und Hebräisch – mit nunmehr sechs statt früher vier Stunden – erhöhte Bedeutung, sollte «in den heimatkundlichen Gesamtunterricht all das einbezogen werden, was geeignet (war), das Kind durch Vertrautwerden mit den jüdischen Elementen der näheren und weiteren Umgebung für eine bewusste Erkenntnis des Judentums vorzubereiten» (zit. n. Weiss 1991, S.160), und wurde für das Fach Musik nur noch die Pflege des liturgischen Gesanges und des hebräischen Liedes empfohlen. Im Erdkunde-

unterricht rückte die Palästinakunde an die erste Stelle und wurde zum Unterrichtsgegenstand «auf allen Klassenstufen» (zit. n. ebd., S.160). Zur Erleichterung der Auswanderung empfahlen die «Richtlinien» (allerdings schon seit 1934), allen Volksschüler(in*ne)n Gelegenheit zur Erlernung «mindestens einer modernen westeuropäischen Fremdsprache» sowie des Neuhebräischen zu geben (zit. n. ebd., S. 158). Schliesslich verwiesen sie auf die besondere Bedeutung des Sport- und des Werkunterrichts. Ersterer sollte dem jüdischen Kind durch «eine sorgfältige körperliche Erziehung» in seinem «besonders schweren Lebenskampf», letzterer bei der «notwendigen Berufsumschichtung durch technische und handwerkliche Ausbildung (Zeichnen, Nadelarbeit, Werkunterricht)» helfen (zit. n. ebd.). Diesem Ziel diene im Übrigen auch die Einführung eines stark praxisorientierten neunten Volksschuljahres (vgl. Röcher 1992, S. 200ff.).

Die Schulabteilung belies es nicht bei allgemeinen «Richtlinien», leistete vielmehr für Schulen wie Lehrerschaft zahlreiche Hilfestellungen, etwa im Rahmen von *Lehrer aus- und -fortbildung*. Für Lehrerinnen), die eigentlich nur deshalb an einer jüdischen Schule unterrichteten, weil man sie aus den allgemeinen Schulen vertrieben hatte und die dem Judentum eher fernstanden, organisierte die Schulabteilung längerfristige *Lehrgänge*, teilweise auf überregionaler Basis, um ihnen Grundkenntnisse jüdischer Religion und jüdischen Lebens zu vermitteln. Daran waren Martin Buber und die von ihm geleitete «Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung» (s.u.) massgeblich beteiligt. 1935 gelang es sogar, für eine Lehrergruppe eine Studienfahrt nach Palästina zu organisieren. Darüber hinaus fanden kürzere pädagogische *Arbeitstagungen* zu speziellen Schwerpunkten statt. Über ihre Ergebnisse berichtete die Jüdische Schulzeitung, die ebenfalls mit zahlreichen Artikeln zur Lehrerfortbildung beitrug (vgl. Röcher 1992, S. 125 ff.).

Zumindest indirekt, nämlich durch einen Druckkostenzuschuss, unterstützte die Schulabteilung auch eine im Herbst 1938 im jüdischen Buchverlag Vortrupp veröffentlichte, vom Rektor der Mittelschule der Jüdischen Gemeinde Berlin, *Heinemann Stern*, in Zusammenarbeit mit zahlreichen Praktiker(in*ne)n herausgegebene «*Didaktik der jüdischen Schule*» (vgl. Stern 1938). Sie wollte den von der allgemeinen in eine jüdische Schule überwechselnden Leh-

rer(in*ne)n «ihren neuen pädagogischen Standort... zeigen» und zu diesem Zweck «theoretische Grundlegung mit praktischen Anweisungen und Vorschlägen» verbinden (ebd., S. 6).¹⁵ Sie wurde jedoch von den politischen Ereignissen des Herbstes 1938 überholt.

Dies galt ebenfalls für eine Reihe der von der Schulabteilung herausgegebenen *Lehr- und Unterrichtsmaterialien*, beispielsweise die im Schocken-Verlag publizierten und im jüdischen Buchhandel zu günstigen Preisen abgegebenen «*Lesehefte*», von denen zwischen 1934 und 1938 30 verschiedene erschienen waren. Sie sollten «jüdisches Geistesgut in den Deutschunterricht einführen», die allgemeinen Lernmittel ergänzen, «ein Bild jüdischen Lebens und Schaffens, Denkens und Fühlens geben» sowie «über den Kreis der jüdischen Lebensgemeinschaft hinaus alle Gebiete einbeziehen, auf denen Juden schöpferisch und gestaltend gewirkt haben» (Richtlinien ... Lesehefte 1935, zit. n. Röcher 1992, S. 168). Titel von Leseheften lauteten z.B.: «Der Freiheitskampf der Makkabäer» (Nr. 4), «Berthold Auerbach. Eine Auswahl aus seinen Schriften» (Nr. 6), «Das jüdische Jahr. Betrachtungen, Schilderungen und Erzählungen» (Nr. 8), «Die Juden in Polen» (Nr. 9), «Liberales Judentum» (Nr. 11), «Das gesetzestreue Judentum» (Nr. 15), «Purim. Ein Quellenheft» (Nr. 20), «Einfache Anleitungen für den Werkunterricht» (Nr. 23) und «The Jews in England and America in the 17th and 18th centuries» (Nr. 28) (zit. n. Aufstellung b. Röcher 1992, S. 287 f.). Selbst ein *jüdisches Lesebuch* für die 5., 6. und 7. Klasse – als Alternative zum Reichslesebuch der Nazis – war bereits fertiggestellt und «von zahlreichen Schulen und renommierten Pädagogen begutachtet worden», konnte jedoch – vermutlich aufgrund politischer Widerstände oder infolge der Pogromnacht – nicht mehr erscheinen (ebd., S.170). So mussten die jüdischen Lehrer und Lehrerinnen hier wie auf anderen Gebieten improvisieren, beispielsweise Artikel aus jüdischen Zeitungen als Unterrichtslektüre nehmen.

Die von der RV im Zusammenhang mit dem Ausbau des jüdischen Schulwesens geleistete organisatorische wie pädagogische Arbeit ist beeindruckend. Ziel war es, inmitten des nazistischen Deutschlands für die am stärksten von Diskriminierung und Verfolgung Betroffenen, nämlich Kinder und Jugendliche, ein Gegengewicht zu schaffen – die israelische Forscherin Yfaat Weiss spricht von einer «Enklave in der deutschen Schullandschaft» (Weiss 1991,

S. 108). Hier sollte jüdischen Schülern und Schülerinnen auf dem Wege einer spezifisch jüdischen Erziehung ein neues – jüdisches – Selbstbewusstsein vermittelt und damit ihre beschädigte Psyche und Physis gestärkt werden. «Jüdische Erziehung» stand nicht mehr in erster Linie im Dienste einer orthodoxen, liberalen oder zionistischen Persönlichkeitsentwicklung, sondern bedeutete eine Art «Orientierungssystem zur Identitätsstärkung» (Scharf 1995, S. 295) und insofern *geistigen Widerstand* gegen die systematische Abwertung und Diskriminierung jüdischer Existenz durch die Nazis. Als solche ist sie spätestens 1937 von allen Gruppen des Judentums – über partikuläre Gegensätze hinweg – mitgetragen worden. Wie weit sie im schulischen Alltag realisiert werden konnte, ist erst in Anfängen erforscht, am ehesten für die jüdischen Landschulheime, die deshalb im folgenden Abschnitt ausführlicher vorgestellt werden sollen.

Reformpädagogische Praxis in jüdischen Landschulheimen und «Normalschulen»

Die Landschulheime in *Caputh*, *Herrlingen* und *Coburg* nahmen im damaligen jüdischen Schulwesen insofern eine Sonderstellung ein, dass sie reformpädagogische Elemente der deutschen Landerziehungsheime mit einer spezifisch jüdischen Erziehung verbanden. Vor Machtantritt der Nazis hatte eine jüdische Internatserziehung kaum eine Rolle gespielt. Traditionsbewusste Juden erzogen ihre Kinder, wenn irgend möglich, in der Familie, der im Judentum hohe Bedeutung zukommt, während assimilierte Juden ihre Kinder, falls notwendig, lieber in ein liberales nicht-jüdisches Landerziehungsheim wie z.B. die Odenwaldschule schickten. Deshalb musste noch in den endzwanziger Jahren «eine der angesehensten jüdischen Bildungsstätten mit Internat, die Samson-Schule in Wolfenbüttel», wegen zu geringer Schülerzahlen schliessen, «als sie sich gerade einem modernen Landerziehungsheim anzunähern begann» (Feidel-Mertz 1986 a, S.224). Unter der Nazi-Herrschaft zerbrachen viele Ehen, verloren Familien durch Vertreibung ihre Wohnungen oder wurden auf der Flucht auseinandergerissen, so dass für die Kinder zur alltäglichen Diskriminierung noch der Verlust des engsten Bezugfeldes hinzukam. Für solche Kinder boten Landschulheime einen idealen Ort zur psychischen Stabilisierung. Sie standen allerdings – wie die

Landerziehungsheime überhaupt – im Wesentlichen nur Kindern aus vermögenden Elternhäusern offen, da die Heime zu ihrer Finanzierung auf Schulgelder angewiesen waren (vgl. zu Caputh: Friedlaender 1983, S. 43 ff.; Feidel-Mertz/Paetz 1994, S. 121 ff.; zu Herrlingen: Schachne 1986).

Die Heime in Caputh, Herrlingen und Coburg sind unter ganz verschiedenartigen Bedingungen und Konstellationen entstanden. Sie unterschieden sich bezüglich der Altersstruktur ihrer Schülerschaft wie ihrer Bildungsgänge und Schulabschlüsse. Jedes der drei Heime entwickelte Spezifika: das *Coburger* Internat die Integration der Schule in das jüdische Gemeindeleben, das Heim in *Caputh* die besondere Durchdringung von Schulleben und Unterricht mit musischen Aktivitäten und reformpädagogischem Geist und das Landschulheim *Herrlingen* die Verbindung von Zionismus und Reformpädagogik. Diese Besonderheiten hingen mit den jeweiligen Persönlichkeiten der Schulleiter zusammen, die zwar alle «eher dem liberalen Flügel der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland zuzurechnen» waren, diese Liberalität jedoch unterschiedlich vertraten (Feidel-Mertz/Paetz 1994, S.19).

Am wenigsten erforscht ist bislang die *Jüdische Internatsschule in Coburg*, die «inmitten eines ca. 7'000 qm grossen Parks» am Rande der Stadt lag (vgl. Fromm 1990, S. 207-223, Zitat S. 213; Feidel-Mertz 1986 a, S.225ff.u. 1997b). Sie ging auf ein nach dem Ersten Weltkrieg von dem Coburger Stadt-Rabbiner und Prediger *Hermann Hirsch* gegründetes privates jüdisches Erziehungspensionat zurück, das vor allem auswärtige Schüler aufnahm, die in Coburg eine Höhere Schule besuchten. Als ab 1933 jüdische Kinder und Jugendliche zunehmend von allgemeinen Schulen ausgeschlossen wurden, betrieb Hirsch die Umwandlung seines Internats in eine Internatsschule mit Höherer Lehranstalt, erhielt jedoch nur die Genehmigung für eine private jüdische Volksschule. Aufgenommen wurden – wie in den beiden anderen Heimen auch – Jungen *und* Mädchen, hier zwischen 10 und 16 Jahren. Sie besuchten die 5. bis 8. Klasse der Volksschuloberstufe und zwei darauf aufbauende Fortbildungsklassen. Neben dem Schulleiter Hermann Hirsch waren 1936 noch vier weitere Lehrer angestellt, mit teilweise hoher Qualifikation, in einem Falle sogar der Promotion. Sie dürften vor 1933 an öffentlichen Schulen unterrichtet haben und von den Nazis nach § 4 GWBB entlassen worden sein.

Die Schülerzahl stieg kurzfristig von 28 im Mai 1935 auf 42 im Oktober 1935 und 60 im Oktober 1936, sank aber im Oktober 1937 wieder auf 54 ab. Schule und Internat mussten also mit grossen Fluktuationen leben. Anlässlich des Novemberpogroms 1938 wurde die Coburger Internatsschule von SA-Leuten unter entwürdigenden Begleitumständen regelrecht zerschlagen. Sie hatte also nur wenige Jahre Bestand.

Die Besonderheit des Coburger Landschulheims lag – wie angedeutet – darin, dass Heim und Schule aufs Engste mit dem Gottesdienst der Jüdischen Gemeinde verbunden waren. Dieser hatte bis 1932 in einer zur Synagoge umgewandelten ehemaligen evangelischen Kapelle stattgefunden, musste aber nach Kündigung des Nutzungsvertrages durch die Stadt in das Haus des Predigers und Schulleiters Hirsch verlegt werden, so dass dessen Diele abwechselnd als Speisesaal und als Gebetsraum diente. Im Obergeschoss waren die als «hell und luftig» und als «sehr einfach» beschriebenen Schlafsäle untergebracht (zit. n. Fromm 1990, S. 218). Als die Schülerzahl stieg, konnte ein weiteres Gebäude angemietet werden, das dann die Schulräume beherbergte.

Dem Charakter von Landerziehungsheimen entsprach das Coburger Konzept einer *ganzheitlichen Erziehung* von – wie wir heute sagen würden – Kopf, Herz und Hand, mit Unterricht, religiöser Erziehung und praktischem Lernen. Ihre Ausrichtung berücksichtigte die skizzierte Notsituation jüdischer Kinder und Jugendlicher, die auf ein Leben ausserhalb Deutschlands, möglichst in Palästina, vorbereitet werden mussten. Dazu bedurfte es einer breiten Grundqualifikation mit Fremdsprachenkenntnissen, vor allem im Neuhebräischen. Deshalb bemühte sich Hirsch, den Lehrplan der Volksschule in diesem Sinne zu erweitern. Der starke Anteil praktischen Lernens ergab sich aus der Tatsache, dass Juden auch im Ausland mit einer akademischen Position kaum rechnen konnten und gerade Palästina Handwerker benötigte. Die Coburger Schule verfügte zur Ausbildung praktischer Fertigkeiten sogar über eine eigene Schreinerei. Auf Schulbildern sieht man, wie im Sommer «auf der grossen Terrasse hinter dem Haus» geschreinert und gezimmert wurde (vgl. Abb., ebd., S.214).

Zentrales geistiges Element der Heimerziehung war die *religiöse Erziehung*. Sie ergab sich aus der Einbettung der Schule in das

Leben der jüdischen Gemeinde. Als obersten Grundsatz formulierte Hirsch, dass «in dieser Gemeinschaft jüdisch gelebt, jüdisch gefeiert, Judentum erforscht und geistig wie seelisch erobert wird». Auf diesem Wege sollte «starkes jüdisches Bewusstsein zur Selbstverständlichkeit» werden (Hirsch 1936). Über die Coburger Praxis wie über ihre Lehrer- und Schülerschaft wissen wir noch relativ wenig.

Sehr viel besser sind wir über die Heime Caputh und Herrlingen informiert. Sie sind inzwischen gründlich erforscht, ihre Praxis durch Zeitzeugenberichte verlebendigt worden. Dies gilt ganz besonders für das in der märkischen Havellandschaft zwischen Kiefern und Obstbäumen gelegene *Jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh* in der Nähe von Potsdam, das bei Machtantritt der Nazis bereits knapp zwei Jahre bestand. Seine Gründerin und Leiterin war die Sozialpädagogin *Gertrud Feiertag* (1890-1943), die zuvor über zehn Jahre lang ein jüdisches Kindererholungsheim auf der Nordseeinsel Norderney geleitet hatte. Die Schülerzahl stieg kontinuierlich von zunächst zwölf (1931) auf 88 (Anfang 1935). Sie blieb – trotz einer hohen Fluktuationsrate – in den folgenden Jahren relativ konstant und erreichte kurz vor dem gewaltsamen Ende des Heimes im November 1938 die Höchstzahl von 94. «Bis 1934 stammten die Kinder überwiegend aus Berlin, ab 1935 kam immerhin ein Drittel aus 24 anderen Städten» (Fehrs 1993, S. 256). Die Zahl der in Caputh tätigen Lehrer und Lehrerinnen schwankte zwischen acht (1935) und zwölf (1938).

Wesentlich ausgeprägter als in Coburg gelang in Caputh eine durchgängige reformpädagogische Gestaltung von *Schulleben und Unterricht*, die geradezu zum Kennzeichen von Caputh wurde. Starken Anteil daran hatten zum einen die in Caputh tätigen Erzieherinnen mit in der Regel sozialpädagogischer Ausbildung, die damals nicht selbstverständlich war (vgl. Friedlaender 1983, S.44), zum anderen eine Reihe von Lehrerinnen und Lehrern, die vor ihrer Tätigkeit in Caputh Erfahrungen an Reformschulen sammeln konnten. Zu letzterer Gruppe gehörten der erste Schulleiter *Fridolin Friedmann*, der an der traditionsreichen Samson-Schule in Wolfenbüttel und an Paul Geheeb's Odenwaldschule gearbeitet hatte, sein Nachfolger *Ernst Ising* mit Erfahrungen an dem von Kurt Hahn geleiteten Landerziehungsheim Schloss Salem am Bodensee und vor allem *Sophie Friedlaender*, die ihre Referendarzeit an Fritz

Karsens Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln absolviert hatte und dort 1933 von den Nazis entlassen worden war (vgl. die Biographien b. Feidel-Mertz/Paetz 1994, S.327ff.; Friedlaender/Jarecki 1996, S.39ff.).

Den starken reformpädagogischen Einschlag Capuths verdeutlicht bereits die Organisation des *Heimlebens* in familienähnlichen Hausgemeinschaften.¹⁶ Diese fanden einen geeigneten Rahmen dadurch, dass in Schulnähe, abseits vom Dorf und zumeist am Seeufer gelegen, leere Häuser zur Verfügung standen. Ihre jüdischen Besitzer, darunter Albert Einstein, waren von den Nazis vertrieben worden. Die Betreuung der dort lebenden Kinder – jeweils von einer Hausmutter, ggf. mit ihrem Ehemann zusammen – erinnert an die Odenwaldschule, die offensichtlich als Vorbild gedient hat (vgl. Friedlaender 1983, S.43f.).

Schüler-, Erzieher- und Lehrerschaft bildeten die Landschulheimgemeinschaft. Die sog. *Ratsversammlung* (entsprechend der Schulgemeinde) bot Möglichkeiten der Mitbestimmung. Dem Zusammenhalt diene vor allem die gemeinsame Gestaltung *der jüdischen Feiertage*: des Schabbat, des Pessachfestes, des Erntefestes Sukkot, des Lichterfestes Chanukka usw.¹⁷ Die Feste wurden vielfach durch Schüleraufführungen ausgeschmückt (s.u.).

Die spezifisch reformpädagogische Ausrichtung kennzeichnete auch den *Unterricht*. Ihm lag wie in Coburg der Lehrplan der Volksschule zugrunde, mit ähnlichen Erweiterungen speziell bei den Fremdsprachen. Wegen der anfangs niedrigen Schülerzahl fand der Unterricht zunächst als Privatunterricht statt. Erst als «die Gruppen der Gleichaltrigen wuchsen,... wurden (nach 1933, W. K.) allmählich Klassen gebildet»; 1934 bestanden vier Grundschul- und drei Oberklassen, 1938 vier Grundschul- und sechs Oberklassen (Fehrs 1993, S.255f.); die Altersstruktur hatte sich also binnen weniger Jahre zugunsten älterer Schüler und Schülerinnen verschoben.

Über die *Unterrichtspraxis* in Caputh sind wir durch Berichte Sophie Friedlaenders und Fridolin Friedmanns, aber auch durch erhaltene gebliebene Schülerarbeiten informiert. Sophie Friedlaender hat die Anregungen für ihren Unterricht aus ihrer Zeit an Fritz Karsens Schule wie aus Besuchen anderer Reformschulen der Weimarer Zeit gewonnen (Friedlaender 1983, S.45ff.; Dokumentation Feidel-Mertz/Paetz 1994, S. 245 ff.). Ausgangspunkt war stets die Erfahrung der Kinder. Gelernt wurde dementsprechend im

Kontext von Lebenszusammenhängen, wobei Lernen immer eigenes Ihn mit einschloss.

«Wir legten ein Schulbeet an, säten und pflanzten, die Beete wurden gemessen und massstabgetreu gezeichnet. Der märkische Sand musste viel gegossen werden. Ein regelmässiger Dienst fürs Wasserschleppen wurde eingerichtet – für die Kleinen gar nicht so leicht –, Pflanzen wurden gezeichnet, Früchte gewogen und Gewinn errechnet. Das Schulbeet gab für alles den Stoff, alles wurde zum direkten Erlebnis» (Friedlaender 1983, S.47; vgl. Feidel-Mertz/Paetz 1994, S. 274ff.).

Dies ist ein gelungenes Beispiel für die Verbindung von Erlebnis-Gesamt- und Arbeitsunterricht mit Elementen von Gemeinschafts-erziehung bzw. – modern gesprochen – von Sozialem Lernen. Das Ergebnis: «... ein guter Gemeinschaftsgeist, eine Atmosphäre des Einander-gelten-lassens, einen jeden nach seinen natürlichen Gaben»; ebenso das sich entwickelnde Vermögen der Kinder, «einander und sich selbst einzuschätzen und ihren eigenen Fortschritt zu fordern» (Friedlaender 1983, S.47).

Besondere Bedeutung für Sophie Friedlaender und ihre Kinder gewann ein «Projekt Backstube», bei dem der Bäcker des Ortes die Klasse – nach Einbruch der Dunkelheit – in seine Backstube einliess. Er zeigte den Schülern und Schülerinnen dort alles und liess sie z.B. eigene Messungen von Backofen und Blechen mit dem Ziel durchführen, die Backstube später in einem Modell massstabgerecht zu rekonstruieren. «Für den Bäcker war dieser Besuch nicht ohne Risiko», erinnert sich Sophie Friedlaender in ihrem Bericht über Caputh und vergisst nicht zu erwähnen, dass dieser mutige Mann an «einem Abend, kurz vor Weihnachten,... (sogar, W. K.) eine versöhnliche Rede» hielt und es darin bedauerte, dass ein gemeinsamer Unterricht mit den nicht-jüdischen Dorfkindern nicht möglich sei (ebd., S.47f.).

Reformpädagogische Methoden bestimmten auch die *jüdische Erziehung*. Mit ihrer Hilfe gelang es beispielsweise, den Sinn jüdischer Feste (für die vielfach assimilierte Schülerschaft) zu vergegenwärtigen, etwa durch spezifische Schüleraktivitäten anlässlich des Ernte- oder Laubhüttenfestes «Sukkot» oder des Lichterfestes «Chanukka».¹⁷ Der Verlebendigung jüdischer Kultur und Geschichte dienten Aufführungen von Stücken mit biblischen Themen, die vom ersten Schulleiter, Fridolin Friedmann, selbst verfasst wurden, wie z.B. «Schaul und David» oder «Joseph und seine Brüder» (abgdr. b. Feidel-Mertz/Paetz 1994, S. 187-221). Das Erlebnis der

Aufführungen hat sich allen Caputhern – Mitwirkenden wie Zuschauern – lebenslang tief eingeprägt (vgl. Friedlaender 1983, S.45).

Ebenso wie die Heime in Coburg und Caputh bestand auch das dritte, das *Jüdische Landschulheim Herrlingen* bei Ulm, bereits vor 1933. Seit 1926 hatte hier die Pädagogin Anna *Essinger*¹⁸ ein Land-erziehungsheim unterhalten, allerdings ohne eine gezielt jüdische Erziehung, obwohl sie, wie viele ihrer Schüler und Schülerinnen, jüdischer Herkunft war. Im Frühjahr 1933 entschloss sie sich angesichts des zunehmenden rassistischen Terrors zur Emigration und fand in der südenglischen Grafschaft Kent eine neue Heimat für sich und ihre Schule, die nun Bunce Court School «New Herrlingen» hiess und bis 1948 bestand (vgl. S. 282ff.). Bevor sie Deutschland verliess, übergab sie Herrlingen mit noch sechs Heim-
schülern an *Hugo Rosenthal* (1887-1980) als neuem Leiter, einen Pädagogen mit zionistischer Prägung. Er hatte nach seiner Ausbildung im Jüdischen Lehrerseminar Münster an der bereits mehrfach erwähnten Samson-Schule in Wolfenbüttel, später an der zionistisch orientierten Volksschule Rykestrasse in Berlin unterrichtet; dazwischen war er fünf Jahre lang als Lehrer in Haifa im damaligen Palästina tätig gewesen. Bereits im Februar 1934 vergrösserte sich die Schülerzahl auf 38 (davon 20 Externe), im Schuljahr 1936/37 sogar auf 104 (wiederum einschl. 20 Externer). «Der Zuwachs kam aus allen Teilen Deutschlands; aus Gross- und Kleinstädten, vom Lande, meist aus liberalen Kreisen» (Schachne 1986, S. 71). Doch bereits im Frühjahr 1939, also nur zwei Jahre später, musste das Heim schliessen, als sich immer mehr jüdische Eltern infolge der Pogromnacht zur Auswanderung gezwungen sahen; von feindlichen Aktionen selbst war es verschont geblieben.

Herrlingen war zweifellos das Heim, in dem am differenziertesten *über jüdische Erziehung* nachgedacht und ein entsprechendes Konzept umzusetzen versucht wurde. Es sollte weder orthodox noch rein zionistisch sein, sondern eine «gesamtjüdische Haltung» fördern helfen, und zwar auf der Grundlage einer Synthese von Judentum und einer anderen nationalen Kultur (vgl. Schachne 1986, S.52ff., Zitat ebd.). Angestrebt wurde eine bi-kulturelle, bi-nationale Erziehung und auf dieser Grundlage eine weltbürgerlich-offene Einstellung der Jugendlichen. Rosenthal folgte damit Martin

Buber, der schon 1933 jüdische Erzieher davor gewarnt hatte, «auf die Aktivität, die uns umgibt, reaktiv mit einem jüdisch-völkischen Bild zu antworten» (Buber 1933, zit. n. ebd., S. 54).

Die Bedeutung lebendigen jüdischen Lebens in Herrlingen lässt sich schon an den Organisationsformen des *Heimlebens* ablesen, die sich an jüdischen Vorbildern orientierten. So waren die – gegenüber Coburg und Caputh – etwas älteren Schüler und Schülerinnen in festen (Freundes-)Gruppen (hebr. *Chewrah*, Pl. *Chewroth*) zu je acht bis zwölf, möglichst frei gewählten Jugendlichen unterschiedlichen Alters und Geschlechts organisiert. Die Mitglieder einer Gruppe wohnten zwar nicht zusammen, assen aber bei den Mahlzeiten an einem Tisch, unternahmen viel gemeinsam, verteilten die Heimdienste untereinander und regelten Probleme durch Aussprachen (vgl. Schachne 1986, S.173). Ebenso gab es in Herrlingen Möglichkeiten der Mitbestimmung im Rahmen des sog. *Kahal* (hebr., einem der jüdischen Gemeindeorganisation nachgebildeten Gremium, vgl. ebd., S.174). Zum Gemeinschaftsleben im Geiste des Judentums gehörte neben den gemeinsam gestalteten Feiertagen *koschere Verpflegung*; da sie unter den repressiven Bedingungen des Nazi-Staates kaum zu realisieren war, wurde die Küche ganz auf vegetarische Ernährung umgestellt (vgl. ebd., S. 71).¹⁹

Der *Schulbetrieb* Herrlingens entsprach dem einer *Höheren Schule*. Die Schülerschaft verteilte sich in der Anfangszeit auf die Klassen Sexta bis Untersekunda, später kamen drei Grundschulklassen hinzu; auf eine Oberstufe wurde verzichtet (vgl. ebd., S. 66 u. 88). Das in allen jüdischen Höheren Schulen dieser Zeit bestehende Problem der *heterogenen Schülerschaft* löste man in den Fremdsprachen und in Mathematik durch Bildung von Leistungskursen anstelle der Altersklassen, ausserdem gabelte man die oberen drei Klassen in einen mehr wissenschaftlichen und mehr praktischen Schulzweig (vgl. ebd., S. 66 u. 74f.). Die Inhalte *jüdischer Erziehung* in Herrlingen waren denen anderer jüdischer Höherer Schulen vergleichbar: Hebräisch, Biblische und Jüdische Geschichte, Brauchtums-, Judentums- und Palästinakunde.

Für *alle drei Heime* galt, dass sie für ihre jungen Bewohner und Bewohnerinnen echte Zufluchtsstätten darstellten. Dazu trug die abgeschiedene Lage bei, die vor Diskriminierung, aber auch vor dem tristen Alltag vieler jüdischer Familien schützte. Kindern und

Jugendlichen wie Lehrer(in*ne)n und Erzieher(in*ne)n erschienen sie, vielfach lebenslang, als «Inseln», «Oasen» oder gar als «verlorenes Paradies» (vgl. f. Caputh: Friedlaender 1983). Hier liessen sich die Ziele jüdischer Erziehung weitgehender realisieren als in der jüdischen Halbtagschule. Brauchte sich ihre Vermittlung doch nicht auf theoretische Erklärungen zu beschränken, sondern konnte jüdische Bildungsarbeit im Alltag durch praktisches Ihn vermittelt und erfahren werden.

Ausser den Landschulheimen in Caputh, Herrlingen und Coburg gab es andere jüdische Schulen mit reformpädagogischer Prägung. Dazu gehörten die beiden bereits erwähnten *privaten jüdischen Waldschulen* von *Lotte Kaliski* und *Toni Lessler* in der *Vilkenkolonie Grünewald*. Sie gingen ebenfalls auf die Zeit vor 1933 zurück, waren bis dahin religiös nicht festgelegt und bekamen erst nach 1933 den Status (nicht voll ausgebauter) Höherer Schulen mit etwa je 400 Schülern und Schülerinnen (1937/38). Impulse erhielten sie aus der Waldschul- und Freiluftpädagogik vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Reformpädagogische Besonderheit von *Lotte Kaliskis Schule* war der Ganztagsbetrieb mit Ruhepausen, Spiel, Sport und Gartenarbeit im Freien wie die Betonung der Gemeinschaftserziehung (vgl. Busemann u.a. 1992, S.32ff.; Fehrs 1993, S.303ff.; Fölling 1995, S. 137ff.). Die Schule *Toni Lesslers* nahm auch Kinder weniger begüterter Eltern auf. Toni Lessler interessierte sich für die Montessori-Pädagogik und versuchte insbesondere die Arbeit mit den Jüngeren nach Montessori-Prinzipien zu gestalten. Schulaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung wurden in einem angegliederten Tagesheim angeboten (vgl. Fehrs 1993, S.298ff.).

Elemente der Reformpädagogik fanden auch Eingang in das jüdische Normalschulwesen, wie Lehrer- und Schülerberichte über die Berliner Theodor-Herzl-Schule und die Jüdische Höhere Schule in der Wilsnacker Strasse (Berlin-Moabit) belegen. Die bereits erwähnte *Theodor-Herzl-Schule* – mit zionistischer Ausrichtung – umfasste die Klassen eins bis acht der Volksschule sowie ein zusätzliches 9. Schuljahr und bereitete gezielt auf eine Auswanderung nach Palästina vor (vgl. Fehrs 1993, S. 273 ff.). An ihr unterrichtete zwischen 1933 und 1938 «eine Gruppe von zionistischen Lehrern», die «in der Mehrzahl aus sog. fortschrittlichen ‚Reform-

Schulen‘ kamen, wie der ‚Karl-Marx-Schule‘, der ‚Käthe-Kollwitz-Schule‘ (beide Berlin) oder der «Lichtwark-Schule» in Hamburg (Gaertner 1963, S. 333). In bester reformpädagogischer Tradition wurden in der Herzl-Schule beispielsweise «keine Zensuren», sondern «sehr individuelle Beurteilungen» vergeben (Sachs 1989, S.170f.), wurde – entgegen der rigiden Geschlechtertrennung im Nazi-Schulwesen – die «Koedukation ... über das Volksschulalter hinaus» fortgeführt, bildeten «Arbeitsschule und Erziehung zur Selbständigkeit, Vermeidung von Strafen (sowie) kameradschaftliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern» feste Bestandteile der pädagogischen Arbeit. Dies war nur möglich, weil sich die deutschen Behörden zumindest in den ersten Jahren des NS-Regimes kaum dafür interessierten, so dass die Theodor-Herzl-Schule zwischen 1933 und 1936 «de facto ... nicht inspiziert worden ist und keinerlei Einmischungen in den inneren Schulbetrieb stattfanden» (Gaertner 1963, S.337).

Die *Höhere Schule* in der *Wilsnacker Strasse* in Berlin-Moabit war erst 1936 von der Jüdischen Gemeinde Berlins eingerichtet worden, um «all die jüdischen Schüler und Lehrer, die von den öffentlichen Schulen ausgeschlossen waren, noch zu normalem Unterricht in vollen Klassen» zusammenfassen zu können (Friedlaender/Jarecki 1996, S.47; vgl. Fehrs 1993, S. 277ff.). Hier unterrichteten in den Jahren 1937 und 1938 kurzzeitig auch Fridolin Friedmann und Sophie Friedlaender, um nach ihrer Tätigkeit in Caputh «noch einmal an einer ‚richtigen‘ Schule zu arbeiten» (Friedlaender/Jarecki 1996, S. 47). Sophie Friedlaender erbat sich, in der von ihr betreuten «Sexta nicht nur Englisch und Geographie zu unterrichten, sondern auch Geschichte und Deutsch», da sie «gewohnt war, den Kindern an Hand eines Projekts Einblick in die verschiedensten Seiten eines Gegenstandes zu geben» (ebd., S.48). Wie schon in ihrem Unterricht in Caputh machte sie dabei das Interesse, die Erfahrung und das «Erlebnis» ihrer Schülerinnen zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit. Eines ihrer Projekte hiess: «Wo die Sexta-Mädchen wohnen». «Jedes Kind beschrieb seinen speziellen Wohnbezirk mit Illustrationen und selbstgezeichneter Karte» (ebd.; vgl. Schonig 1993).²⁰ Ein anderes Projekt beinhaltete gemeinsame Lektüre, Dramatisierung, Bebilderung und Aufführung des Hauff-Märchens «Das kalte Herz», wobei die Anregung dazu von Schülerinnen kam, die dieses Märchen besonders liebten.

Sie schenkten Sophie Friedlaender zum Abschied eine selbstgestaltete, mit farbigen Zeichnungen und Aquarellen versehene szenische Fassung mit den Fotos aller Klassenmitglieder. Sophie Friedlaender hat dieses Andenken mit in die Emigration nach England genommen und lebenslang sorgfältig gehütet (vgl. Das kalte Herz, 1993).

Zerstörung nach dem 9./10. November 1938

Nur wenige Wochen nachdem Sophie Friedlaender emigriert war, brannten in der Nacht vom 9. auf den 10. November 1938 in Deutschland die Synagogen. Unter aktiver Teilnahme oder passiver Duldung breiter Teile der deutschen Bevölkerung wurden neben den Synagogen auch jüdische Schulen und andere jüdische Bildungseinrichtungen zerstört, Lehrer(in*nen) verhaftet und in Konzentrationslager verschleppt. Am nächsten Morgen wurden die noch in allgemeinen Schulen verbliebenen jüdischen Kinder und Jugendlichen endgültig vom Unterricht ausgeschlossen. Besonders schlimm wüteten die Nazis bei diesem, als «Reichskristallnacht» verhandelten Pogrom²¹ in Frankfurt a.M. Alle Lehrer(in*nen) bis zu 60 Jahren wurden verhaftet und in Konzentrationslagern eingesperrt, teilweise aus dem Unterricht heraus (vgl. Walk 1991, S. 206). In Esslingen erschienen «am 10. November 1938 zwischen 12 und 1 Uhr ... im Speisesaal des (jüdischen) Waisenhauses mit Äxten und schweren Hämmern bewaffnete Zivilisten und SA-Leute» und zwangen Kinder wie Erwachsene dazu, das Haus zu verlassen und sich «hinter dem Gebäude am Komposthaufen zu versammeln ...». Später warfen sie Bücher aus den Zimmern der Lehrerinnen) sowie Gebetbücher, Thorarollen und Gedenktafeln aus dem Betsaal «auf einen brennenden Scheiterhaufen» (zeitgen. Bericht v. 1938, zit. n. Benz 1988, S. 522). Ähnliche Vorfälle sind von anderen Orten überliefert.

Auch das Jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh wurde von dem Pogrom betroffen. Der barbarische Zerstörungsakt ist einem damals 8jährigen Dorfbewohner, der Zeuge des Überfalls auf die Schule unter Führung von SA-Leuten geworden ist, in Erinnerung geblieben:

«Die jüngsten Heimkinder müssen beim Frühstück gewesen sein, als der Überfall erfolgte. Davon zeugten die noch gedeckten Tische. Eine kleine Gruppe von Kindern befand sich noch im Speiseraum. Die Bonzen kamen

hereingestürmt, nahmen die Teller und schütteten den Kindern das Essen ins Gesicht. Ein paar Kleine bekamen Decken übergehängt und wurden hinausgejagt. Einige Kinder müssen vorher gerade gebadet haben, denn sie trugen nur Bademäntel. So, wie sie waren, mussten sie das Heim verlassen. Anschliessend begann die Verwüstung des Heimes. Mit Äxten wurden Fenster und Ausstattungsgegenstände zerschlagen, wobei wir fassungslos zusahen. Ich erinnere mich auch, wie einige Frauen sämtliche Schränke auf-rissen und nach Wertgegenständen suchten. Wenn sie enttäuscht wurden und nichts Besonderes fanden, warfen sie alles wütend aus den Fenstern. Wir Kinder waren schockiert und konnten gar nicht richtig begreifen, was vor sich ging» (zit. n. Feidel-Mertz/Paetz 1994, S.49f.).

Die Ereignisse vom 9./10. November 1938 veränderten die Situation der deutschen Juden dramatisch. Waren sie seit den Nürnberger Gesetzen im September 1935 bereits Bürger zweiter Klasse, wurden sie nun für vogelfrei erklärt und ihr Besitz zur Plünderung freigegeben (vgl. die Berichte b. Benz 1988, S. 510ff.). Die Erschütterung durch das erfahrene Leid erfasste Lehrer(in*nen) wie Schülerinnen). Sie konnten «mit ihren Gedanken nicht mehr beim Unterricht» sein, hatten «nur noch den einen gemeinsamen Wunsch, so schnell wie möglich aus Deutschland herauszukommen und irgendwo Zuflucht zu finden» (Walk 1991, S. 210). RV, Schulabteilung und Jüdische Gemeinde bemühten sich, für die betroffenen jüdischen Kinder einen sicheren Auslandsaufenthalt zu organisieren, soweit ihre Eltern dazu nicht in der Lage waren. Tatsächlich gelang es «dank öffentlicher und privater Initiative ... von Oktober 1938 bis Februar 1939 12'000 Kinder ins Ausland (vornehmlich nach Palästina und England)» zu retten, und zwar mit stiller Duldung der Nazis, die zu diesem Zeitpunkt (noch) die beschleunigte Auswanderung aller Juden zuließen (ebd.).²²

Besonders beeindruckend ist das «*Rettungswerk*» des Leiters der erwähnten Kölner «*Jawne*», Erich Klibansky. Nachdem auch er in der Nacht vom 9. auf den 10. November 1938 die Gewaltakte der Nazis erfahren musste, entwickelte er den «phantastischen Plan ..., ... die ganze *Jawne* nach Grossbritannien zu verlegen, um dort mit seinen Schülern in Ruhe weiterzuarbeiten» (Corbach 1990, S.157f., Zitat S.158). Sein Grundgedanke war es, einzelne Klassen zusammen mit ihren Lehrern in englischen Heimen unterzubringen, damit sie nicht – ohne Familie und Freunde – ganz sich selbst oder Fremden überlassen blieben. Das gelang ihm tatsäch-

lich für vier Gruppen mit etwa 127 Schülern und Schülerinnen. Für jedes Kind, für das britische Freunde oder Verwandte Unterkunft und Ausbildung bezahlten, stifteten englische Hilfsorganisationen eine Freistelle für ein weiteres Kind. Der Kriegsbeginn beendete abrupt den «Jawne-Traum»: Der britische Staat sorgte zwar weiterhin für die Kinder, doch die Klassen wurden Mitte 1940 durch Internierungsmassnahmen auseinandergerissen, einige der Jugendlichen sogar in die britischen Dominions Kanada und Australien verschifft (vgl. ebd., S.183 u. 192). Erich Klubansky konnte sich und seine Familie nicht retten. Er ist mit einem Transport Kölner jüdischer Jugendlichen nach Auflösung der Restschule am 20. Juli 1942 nach Minsk verschleppt und dort – zusammen mit allen anderen – von einem SS-Kommando ermordet worden (vgl. ebd., S. 210 ff.).–

Die Auswanderungswelle nach dem 9./10. November liess das jüdische Schulwesen schrumpfen. Gab es im Mai 1938 noch 27'500 *schulpflichtige jüdische Kinder* in Deutschland, waren es ein Jahr später, im Mai 1939, nur 9'400, also etwa ein Drittel. Dementsprechend sank die Schülerzahl an jüdischen Volksschulen von 14'500 auf 8'700, an jüdischen Höheren Schulen von 6'000 auf nur noch 700, und zwar trotz der Übergänger, die Mitte November 1938 aus allgemeinen Volks- und Höheren Schulen verwiesen worden waren.

Entsprechendes galt für die *Lehrerschaft*. Sie hatte bis 1937 in dem «Gefühl» ausgeharrt, «eine wesentliche Aufgabe zu erfüllen», entschloss sich jedoch Ende 1938, wenn eben möglich, zur Emigration. Von den wenigen, die blieben, überlebte kaum einer (Gaertner 1963, S.351; vgl. Zahlen b. Röcher 1992, S.118).

Angesichts des rapiden Absinkens der Zahl jüdischer Schülerinnen) zwischen Mai 1938 und Mai 1939 auf etwa ein Drittel überrascht die minimale Abnahme der Zahl *jüdischer Volksschulen* von 140 im Mai 1938 auf 129 im Mai 1939 und 124 im Mai 1940 (vgl. Abb. 9). Die immer noch grosse Zahl erklärt sich aus der Tatsache, dass die jüdischen Gemeinden nach dem endgültigen Ausschluss jüdischer Schüler(in*nen) von *allgemeinen* Volksschulen dazu gezwungen waren, auch in Regionen mit nur wenigen jüdischen Kindern und Jugendlichen eigene jüdische (Zwerg-)Schulen zu unterhalten. Was dies im Einzelnen bedeutete, lässt sich am Beispiel des damals zweitkleinsten Landes *Lippe*

sichtbar machen (vgl. Pohlmann 1988, S.335ff.; Müller 1992). Mitte November 1938 gab es hier noch fünfzehn jüdische Schüler und Schülerinnen, die sich auf die Orte Detmold, Belle, Heidenoldendorf, Lemgo und Bad Salzuflen verteilten. Bis zum 16. Dezember 1938 wurden sie, wie vom REM befohlen, aus den allgemeinen lippischen Volksschulen entlassen. Ihre Unterrichtung übernahm zunächst der jüdische Religionslehrer Detmolds, Max Alexander, und zwar als «Wanderlehrer» vor Ort. Die Behörden gestatteten ihm sogar die Benutzung seines Motorrades, was zu diesem Zeitpunkt Juden eigentlich generell verboten war. Sein Stundenplan sah etwa folgendermassen aus:

Tag	Stunde	Ort	Schülerzahl
Montag	8-13	Detmold	2
Dienstag	8-13	Bad Salzuflen/Lemgo	8
Mittwoch	8-13	Belle	1
Mittwoch	15-19	Heidenoldendorf	3
Donnerstag	8-13	Detmold	2
Freitag	8-13	Bad Salzuflen/Lemgo	8
Freitag	15-19	Heidenoldendorf	3

(Nach Walk 1991, S. 209; auf der Grundlage eines Schriftwechsels, abgedr. b. Müller 1992, Dok. 7.)

Bereits im Laufe der ersten Jahreshälfte 1939 trat an die Stelle des Wanderlehrersystems eine von der Synagogengemeinde Detmold eingerichtete private jüdische Volksschule. Sie war in einem Zimmer eines der Detmolder Ghetto- (= «Juden-»)Häuser untergebracht, wie die Nazis sie der jüdischen Bevölkerung per Gesetz vom 30.4.1939 oktroyiert hatten. Die im Jahre 1940 siebzehn Schülerinnen und Schüler kamen inzwischen nicht mehr nur aus Lippe, sondern z.T. aus mehr als 50 km entfernten Gemeinden wie Bad Driburg, Höxter, Beverungen, Brilon oder Korbach. Sie wohnten – mit Zuschüssen der RV – bei jüdischen Familien, ebenfalls in sog. Judenhäusern, «zuweilen bis zu fünf in einer Familie», so dass sie «dort noch die drangvolle Enge» verstärkten, vielfach «unter der gereizten Stimmung in den zusammengepferchten Familien» litten (Müller 1992, S.18). Auch blieben sie nicht von «Nachstellungen und Belästigungen durch die ‚christlichen‘ Kin-

der» verschont. «Weil ständig Steine in das Schulzimmer geworfen wurden», musste «ein Drahtgitter vor dem Fenster angebracht» werden (ebd., S.22f.).

Das Ende für die jüdische Volksschule Detmold kam im März 1942, als ihre zwei Lehrer und eine Lehrerin von den Nazis deportiert wurden; Entsprechendes galt für die Mehrzahl der noch übriggebliebenen Schulen – früher oder später. Ihre endgültige Schließung erfolgte aufgrund der geheimen Verordnung vom 20.6.1942, die «ab 1. Juli 1942 jegliche Beschulung jüdischer Kinder ... untersagt(e)» (zit. n. Schmid u.a. 1983, Bd. 2, S. 79). Sie waren damit die einzigen, die von jedem Unterricht ausgeschlossen wurden.²³

Die nach dem Novemberpogrom weiterbestehenden voll ausgebauten *Höheren Schulen* Berlins, Kölns, Frankfurts, Breslaus und Hamburgs konnten bis Anfang März 1940 reguläre Reifeprüfungen unter staatlicher Aufsicht durchführen, soweit man von «regulär» überhaupt sprechen kann. Zuletzt nahmen noch 14 Abiturientinnen in Berlin und zwei in Hamburg daran teil. Im Juni 1940 entzog die Regierung jüdischen Höheren Schulen das Recht zur Abnahme von Reifeprüfungen. An ihre Stelle traten bis 1942 sog. «Leistungsprüfungen» mit dem «Leistungszeugnis» statt des Reifezeugnisses. Mit der Verordnung vom 20. 6.1942 mussten dann auch die Höheren Schulen schliessen. Angesichts des hohen Stellenwertes, den Bildung im Judentum besitzt, wird verständlich, dass gerade diese Massnahme der Nazis von den Überlebenden als besonders entwürdigend empfunden worden ist (vgl. ebd., S. 262).²⁴ Der bereits erwähnte Dresdner Romanist Victor Klemperer kommentierte sie in seinem Tagebuch mit den Worten: «Geistiges Todesurteil, Analphabetismus erzwungen» (Klemperer 1995, Bd. II, S.141L; vgl. S.396, 471, 626).

c) Auerschulische Bildung nach dem 30. Januar 1933: Hachschara und jüdische Erwachsenenbildung

Verdrängung und Ausschliessung der Juden aus allgemeinen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen betrafen ebenfalls die Berufsausbildung und die Erwachsenenbildung. Deshalb musste die RV

binnen kurzer Zeit ein eigenes Berufsausbildungs- und -beratungssystem aufbauen, Umschulungsmassnahmen für die aus ihrem Beruf Entlassenen organisieren und eigene Erwachsenenbildungsprogramme entwickeln. Ähnlich wie in den Schulen zielte auch hier die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zugleich auf jüdische Identitätsfindung sowie – zunehmend – auf Vorbereitung der Emigration. Im Folgenden sollen als Beispiele jüdischer Berufsausbildung die kollektiven Ausbildungsstätten zur Vorbereitung auf die Auswanderung nach Palästina oder nach Übersee (hebr. *Hachschara* = wörtl. Ertüchtigung, Ausbildung), als spezielle Einrichtungen jüdischer Erwachsenenbildung *Lehrhäuser* und *Lernzeiten* ausführlicher vorgestellt werden. Ähnlich wie die jüdischen Landschulheime haben sie Impulse aus der deutschen Jugendbewegung wie der Reformpädagogik aufgenommen und sie mit jüdischen Traditionen und Inhalten zu etwas Neuem verbunden.

Vorbereitung auf ein Leben in Palästina oder in Übersee: Jüdische Auswandererlehrstätten (Hachschara-Kibbuzim)

Jüdische Kollektivausbildungsstätten für Landwirtschaft und Handwerk gab es in Deutschland bereits vor der zionistischen Bewegung. Die erste und bekannteste Einrichtung dieser Art war die 1893 gegründete *Israelitische Gartenbauschule in Ahlem* b. Hannover, wo minderbemittelten jüdischen Jugendlichen eine landwirtschaftliche oder handwerkliche Ausbildung vermittelt werden sollte (vgl. Homeyer 1980).

Die Gründung von Ahlem stand in engem Zusammenhang mit der lange vor dem Ersten Weltkrieg begonnenen, nach 1918/19 intensivierten inner jüdischen Diskussion über eine berufliche *Umschichtung* von den stark überrepräsentierten kaufmännischen zu den völlig unterrepräsentierten landwirtschaftlichen und handwerklichen Berufen. Sie bekam mit der Vertreibung und dem Ausschluss der deutschen Juden aus den akademischen und kaufmännischen Berufen nach 1933 existentielle Bedeutung (vgl. Vollnhals 1988, S.379ff.; Kipp 1995b, S. 417 ff.).

Seit den zwanziger Jahren verband sich die Einrichtung kollektiver Ausbildungsplätze zunehmend mit der *zionistischen Bewegung*, die eine Rückkehr der Juden nach Palästina und den Aufbau eines jüdischen Nationalstaates (Israel) propagierte. Dazu vergab das zuständige (deutsche) *Palästina-Amt* Einwanderungszertifi-

kate, die die britische Mandatsbehörde seit 1922 Jahr für Jahr in begrenzter Zahl bewilligte. Die Ausgabe war jedoch – sofern kein Kapital vorhanden war (s. u.) – gebunden an eine landwirtschaftliche, handwerkliche oder hauswirtschaftliche Qualifikation (letztere für Mädchen und Frauen) sowie an eine sprachliche und kulturelle Vorbereitung. Für sie sorgte in vielen europäischen Ländern die zionistisch-sozialistische Aufbau- und Nachwuchsorganisation des *Hechaluz* («Pionier»), dessen deutscher Landesverband im Dezember 1922 gegründet wurde.²⁵ Er stand in enger Verbindung zum Palästina-Amt, initiierte eigene Hachschara-Ausbildungsstätten und kümmerte sich um die Einwanderung nach Palästina (hebr. *Alija*²⁶).

Vor 1933 betrieben allerdings in Deutschland zunächst nur einige wenige, zumeist der zionistischen Jugendbewegung nahestehende Jugendliche gezielt ihre Auswanderung. Beispielsweise schlossen sich 1926 ca. 30 männliche und weibliche Jugendliche in der Nähe von Hameln zum «Kibbuz-Cheruth» (wörtl. «Kommune Freiheit») zusammen. Sie arbeiteten bei Bauern der näheren und weiteren Umgebung als Hilfsarbeiter(in*nen) und bereiteten sich nach Feierabend zwei Jahre lang unter Anleitung eines ortsansässigen Zahnarztes, der mehrere Jahre lang in Palästina gelebt hatte, auf die Auswanderung dorthin vor. Gemeinsam mit weiteren Jugendlichengruppen gründeten sie Givat Brenner bei Rechowoth, den heute grössten Kibbuz Israels (vgl. Fölling/Melzer 1989).

Nach dem 30. Januar 1933 wuchs das Interesse am Hechaluz und an Hachschara-Plätzen verständlicherweise sprunghaft. Allein im ersten Halbjahr 1933 stieg die Mitgliederzahl des Hechaluz in Deutschland von 600 auf 4'500, bis Ende 1933 die Zahl von deutschen Hechaluz-Mitgliedern auf Hachschara-Plätzen von 1'200 auf 2'369, davon allerdings 900 im Ausland. Insgesamt befanden sich zu diesem Zeitpunkt bereits über 6'000 Menschen in der Berufsumschichtung, unter ihnen eine grosse Zahl von Kaufleuten, Volkswirten, Rechtsanwälten, aber auch Schüler(in*ne)n Höherer Schulen, einschliesslich Abiturient(in*nen). Sie verteilten sich etwa je zur Hälfte auf landwirtschaftliche und handwerkliche Ausbildungsplätze, nur etwa 300 bereiteten sich auf hauswirtschaftliche Berufe vor. Allerdings stieg der Anteil der im landwirtschaftlichen Bereich Tätigen schon bald auf über 70% an (vgl. Adler-Rudel 1974, S.59ff.).

Altersmässig bildeten die 18- bis 25jährigen die Hauptgruppe jüdischer Umschichtler und Umschichtlerinnen, gefolgt von den 25- bis 30jährigen. Eine berufliche Umschichtung in höherem Alter erschien als problematisch, und zwar bei Männern noch stärker als bei Frauen (vgl. Kipp 1995b, S.422f.). Die unter 18jährigen befanden sich zumeist noch in der *Erstausbildung*. Auch sie verlagerte sich wegen der wachsenden Schwierigkeiten, eine Lehrstelle zu finden, auf kollektive Ausbildungsstätten und verband sich mehr und mehr mit der Perspektive einer Auswanderung. Da diese in der Regel nicht vor dem 18. Lebensjahr erfolgen konnte, begann man mit der Ausbildung – um keine Wartezeiten entstehen zu lassen, aber auch aufgrund des grossen Andrangs Schulentlassener – erst nach vollendetem 15. Lebensjahr und überbrückte die Zeitspanne bis dahin durch ein 9. Schuljahr (vgl. Röcher 1992, S. 200ff.) oder durch eine Vor- bzw. Grundlehre als neuartigen Formen beruflicher Bildung (vgl. ebd., S.209ff.; Kipp 1995c).²⁷

So ähnlich die auf eine Auswanderung gerichteten Zielvorstellungen von Jugendlichen in der Erstausbildung einerseits, von Umschichtler (in*ne) n andererseits zu sein schienen, unterschieden sich beide Gruppen doch grundlegend durch jeweils andere *Motivationslagen*. Die *schulentlassenen Jugendlichen*, die vielfach mit der jüdischen Jugendbewegung in Verbindung standen, warteten angesichts der Not und Aufbruchstimmung in vielen Elternhäusern nur darauf, «schnell etwas (zu) lernen, um bald ins Ausland zu gehen, um die Eltern bald nachkommen lassen zu können» (zit. n. Vollnhals 1988, S. 389). Für einige von ihnen mag die Auswanderung zunächst sogar ein Abenteuer gewesen sein. Dagegen konnte sich die Mehrzahl der *Umschichtler(in*nen)* nur sehr schwer mit der Perspektive der Auswanderung vertraut machen. Sie liessen nicht nur (zu) viel zurück, sondern konnten sich oft auch nur mühselig von geistiger auf körperliche Arbeit umstellen und an das kollektive, streng geregelte Zusammenleben gewöhnen (vgl. Kipp 1995b, S.424f.). Deshalb erwies es sich als sinnvoll, für Jugendliche in der Erstausbildung und für Umschichtler(in*nen) getrennte Lehrstätten einzurichten; die speziell für Jugendliche unter achtzehn Jahren hiessen *Mittlere Hachschara* (abgek. Mi-Ha). Nur wenige Lehrgüter wie Landwerk Neuendorf und Gut Winkel in Brandenburg verbanden Erstausbildung und Umschichtung (vgl. Adler-Rudel 1974, S.199f.).

Erziehungsziel der Hachschara auf beiden Altersstufen war die Heranbildung von männlichen und weiblichen Pionieren (hebr. Chaluzim und Chaluzot). Sie sollten später in Palästina in einem Kibbuz leben und jede Arbeit verrichten, auch wenn sie vielleicht nicht dem eigenen Berufswunsch entsprach «oder im Zusammenhang mit dem erlernten Fach» stand. Arbeit galt «nicht nur (als) Existenzgrundlage, sondern bewusst ... als Dienst am Aufbau des Landes». Darüber hinaus wurde das «langsame Eindringen in jüdisches und hebräisches Kulturgut» erwartet, das ein «Gefühl der Kraft und der eigenen Stärke» gab und dazu «befähigt(e), unter schweren Bedingungen allen Anforderungen eines Arbeiterlebens standzuhalten» (Josephthal 1937, S.43).

Dementsprechend dominierte in der *Ausbildung*, an der die zionistischen Bünde mitwirkten, die Erziehung zur kollektiven Arbeit und zum Gemeinschaftsleben. Sie schloss die Vermittlung von Arbeitstugenden wie Disziplin, Ausdauer und Ordnungssinn, die Einübung von Fähigkeiten zu gemeinsamer Gestaltung von Alltagsleben, Arbeitsteilung, Zeitplanung und Freizeit, nicht zuletzt die Beteiligung an der Selbstverwaltung ein. Die körperliche Arbeit war auf sechs Stunden begrenzt und wurde durch mindestens zwei Stunden Unterricht täglich ergänzt, vor allem in Hebräisch, Palästinakunde, Zionismus, aber auch in Fächern wie Geschichte, Naturwissenschaft, Wirtschaft und Literatur sowie in landwirtschaftlichem und handwerklichem Fachwissen. Eine wichtige Rolle spielten wiederum jüdische Feiertage und bewusstes jüdisches Leben (vgl. Angress 1985, S. 36ff.; Röcher 1992, S. 204ff.).

Bis Anfang 1938 wuchs die Zahl kollektiver Ausbildungsstätten auf über 90 Einrichtungen (vgl. Adler-Rudel 1974, S. 65). Mit einer Ausnahme intendierten alle die Auswanderung nach Palästina. Nur das 1935/36 in der Nähe von Breslau eingerichtete Lehrgut *Gross-Breesen*, das von dem renommierten, an der Universität Göttingen 1933 entlassenen Sozialpädagogen Curt Bondy geleitet wurde, bereitete auf eine künftige Siedlungsgemeinschaft in Übersee vor (vgl. Angress 1985, S. 51 ff.). Laut Angaben der RV betrug die Zahl der zwischen 1933 und 1938 Ausgebildeten insgesamt über 23'000, davon allerdings rd. 4'000 in Hachschara-Einrichtungen des Auslandes. Den meisten von ihnen gelang tatsächlich die Auswanderung nach Palästina oder nach Übersee (vgl. Adler-Rudel 1974, S.48 u. 209).

Infolge der hohen Auswanderungsquote von Hachschara-Absolvent(in*nen) hielten sich *Behinderungen* von Hachschara-Ausbildungseinrichtungen durch *NS-Behörden* in Grenzen. So betonte der Reichswirtschaftsminister in einem Erlass vom März 1935 sogar, dass er die Verhinderung oder Erschwerung von handwerklichen Unterrichtskursen für auswanderungswillige Juden für nicht angebracht halte, «da jede Massnahme zu begrüßen ist, die die Auswanderung der Juden fördert» (zit. n. Vollnhals 1988, S.383). Trotzdem waren die Schwierigkeiten, mit denen die RV zu kämpfen hatte, hier wie auf anderen Gebieten riesig, angefangen bei der finanziellen Belastung, über die ständig schwankenden Zahlen der für die Palästina-Auswanderung zur Verfügung stehenden Zertifikate bis hin zu technischen Problemen, z.B. der gleichmässigen Auslastung von Lehrstätten. Selbstverständlich kam es auch hier zu häufigen Schikanen von Behörden, beispielsweise zur Schliessung von Plätzen, so dass die Umschichtler(in*nen) «ihre Ausbildung unterbrechen und den Ort der Ausbildung wechseln mussten» (Adler-Rudel 1974, S. 63).

Der *Novemberpogrom* machte vor den Auswandererlehrstätten nicht halt. In Gross-Breesen z.B. wurden alle Lehrer und männlichen Lehrgangsteilnehmer, die über achtzehn Jahre alt waren, von örtlicher Gendarmerie und SS ins KZ Buchenwald verschleppt, dort über einen Monat gefangengehalten und anschliessend zur Ausreise aus Deutschland gezwungen (vgl. Angress 1985, S.69ff.). Trotzdem bedeutete dies noch nicht das Ende der Hachschara. Zwar schrumpfte zwischen 1938 und 1939 aufgrund von Zerstörungen die Zahl ihrer Einrichtungen auf 61, also um etwa ein Drittel, doch konnten die Verluste bis Mitte 1939 durch Ausbau bestehender Lehrstätten, vor allem durch den Bau von Wohnbaracken, aufgefangen werden (vgl. Adler-Rudel 1974, S. 65). *Neugründungen* waren wegen der weit fortgeschrittenen Enteignung jüdischer Güter und Betriebe nur noch auf nicht-jüdischem Gelände möglich. Wo sie, wie z.B. in Paderborn, als «Umschulungslager» entstanden, dienten sie bereits mehr der «Rekrutierung» leistungswilliger und billiger Arbeitskräfte als einer sinnvollen Vorbereitung auf die Auswanderung; spätestens ab 1941 wurden sie zu reinen *Zwangsarbeiterlagern*. Ab März 1941 war die RV ohnehin dazu gezwungen worden, Ausgaben für Ausbildung aus ihrem Etat zu streichen, und wurden alle Juden zur Zwangsarbeit verpflichtet. Da das

deutsche Palästina-Amt zu diesem Zeitpunkt bereits aufgelöst war und im Oktober 1941 ein generelles Auswanderungsverbot erging, erübrigte sich die Hachschara.

Über die *Lebensbedingungen* in den «*Umschulungslagern*» bei Kriegsbeginn sind wir durch Zeitzeugenberichte wie den des 1921 in Königshütte/Oberschlesien geborenen, heute in Paderborn lebenden *Erwin Angress* informiert. Als Königshütte nach der Abstimmung von 1921 zu Polen gekommen war, flüchteten seine Eltern als nationalbewusste deutsche Juden ins nahegelegene Hindenburg, wo sein Vater ein Geschäft eröffnete, er selbst ein neusprachliches Gymnasium besuchte, mit dem Ziel, ein Studium aufzunehmen. Aber der Schulbesuch scheiterte am Numerus clausus für jüdische Schüler(in*nen) und der Abschluss einer Lehre an der sog. Arisierung aller jüdischen Geschäfte, so dass er schliesslich durch die RV im August 1940 in das – ein Jahr zuvor errichtete – *Umschulungs-/Arbeitslager am Grünen Weg*, am Rande von Paderborn, eingewiesen wurde. Es bestand aus vier eingezäunten Baracken. Die ca. 70 männlichen und 30 weiblichen Personen «mussten für die Stadt arbeiten, und zwar in der Strassenreinigung, bei der Müllabfuhr und beim Ausheben von Vorflutgräben. Ausserdem ... nach 1940 ... für Privatfirmen», vor allem für die bekannte, immer noch in Paderborn ansässige Marmeladenfirma Stute; eine Entschädigung dafür steht bis heute aus (Angress 1990, S. 74 ff.). Die Aufsicht über das Lager führte der berüchtigte und gefürchtete Leiter des städtischen Fuhrparks und SS-Hauptsturmführer Otto Nagorny.

Die Auflösung des Paderborner Lagers erfolgte wie die aller anderen Lager zum März 1943. Die verbliebenen 99 jüdischen Lagerinsassen wurden mit dem fahrplanmässigen Zug in Extrawaggons nach Bielefeld gebracht und von dort aus nach Auschwitz deportiert – nur neun von ihnen haben überlebt, unter ihnen Erwin Angress (vgl. ebd.; Naarmann 1988, S.347ff.).

«Lehrhäuser» und «Lernzeiten» als Einrichtungen jüdischer Erwachsenenbildung

Ging es bei den jüdischen Auswandererlehrstätten vor allem um die Vorbereitung auf ein Leben in Palästina, spielte die jüdische Erwachsenenbildung eine entscheidende Rolle «für die geistige und existentielle Neuorientierung vieler Juden» (Dahm 1988, S.96).

Ihre wichtigsten Impulse bezog sie aus der *Tradition jüdischer Lehrhäuser* der zwanziger Jahre, die ihr Vorbild in dem 1920 von Franz Rosenzweig (1886-1929) begründeten «Freien Jüdischen Lehrhaus» in Frankfurt a.M. hatten. Sie standen allen Gruppen des Judentums, also Orthodoxen, Liberalen, Zionisten und Nicht-Religiösen, offen, verlangten keine formalen Qualifikationen und versuchten eine jüdische Lebensperspektive zu vermitteln. «Alles sollte rückbeziehbar auf das Judentum sein», und zwar «ohne Apologetik» und «als Versuch, Klarheit über das menschliche Innere zu erlangen» (Kern 1986, S.123; vgl. Feidel-Mertz 1987).

Das Interesse an jüdischen Lehrhäusern war im Verlaufe der Weimarer Republik stark rückläufig, so dass einige vor 1933 wieder schliessen mussten. Dies änderte sich erst nach Machtantritt der Nazis. Bereits im Sommer 1933 wurden Programme bestehender Lehrhäuser ausgeweitet, neue Lehrhäuser gegründet und selbst in Gemeinden ohne Lehrhaus zumindest entsprechende Kurse zu jüdischen Themen eingerichtet.²⁸

Bezüglich ihrer intentionalen und curricularen Ausrichtung erhielten sie entscheidende Anstösse durch die 1934 gegründete und von dem Philosophen und Pädagogen Martin Buber (1878-1965) geleitete «*Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung*».²⁹ Sie hatte sich auf einer Konferenz Anfang Mai 1934 im jüdischen Landschulheim Herrlingen konstituiert und ein der neuen Situation entsprechendes Selbstverständnis entwickelt (vgl. Simon 1959, S.30ff.). Die Impulse dazu waren von *Martin Buber* selbst ausgegangen. Angesichts der Bedrohung jüdischer Existenz durfte sich seiner Auffassung nach «Bildung» noch weniger als früher auf bloss «Ausstattung mit Wissen» beschränken, sondern musste «Rüstung zum Sein», wie er es nannte, beinhalten.

«Menschen, jüdische Menschen sind zu bilden, Menschen, die nicht bloss ‚aushalten‘, sondern eine Substanz am Leben erhalten, die nicht bloss Haltung, sondern Halt haben und also auch anderen Halt verleihen, Menschen, die so existieren, dass der Funke nicht erlischt. Weil unsere Sorge dem Funken gilt, arbeiten wir für ‚Bildung‘. Was durch die Bildung der Personen erstrebt wird, ist die Bildung der standhaltenden, der überwindenden, der den Funken hütenden Gemeinschaft» (zit. n. Buber 1936, S.111).³⁰

Grundlage dafür bot die Rückbesinnung auf jüdisches Denken und jüdische Tradition, wobei sich die «Mittelstelle» als Anregungs-, Beratungs- und Koordinierungszentrum, besonders der Lehrhäu-

ser, verstand. Allerdings reichten dafür die zur Verfügung stehenden personellen und materiellen Kapazitäten und Ressourcen bei Weitem nicht aus, so dass die Verbindung zu den Lehrhäusern vor allem durch Vorträge führender Repräsentanten der «Mittelstelle» vor Ort aufrechterhalten wurden.

Im Mittelpunkt der *Lehrhaus-Arbeit* stand, wie schon vor 1933, die Vermittlung jüdischen Wissens. Es erhielt jedoch nun, den Intentionen Bubers entsprechend, eine neue – existentielle – Bedeutung. Die einzelnen Lehrhäuser boten durchweg ein breites Spektrum von Themen an, wobei es nicht einfach war, einen Kompromiss zwischen Sachgerechtigkeit und den *Bedürfnissen* der – bezüglich ihres Vorwissens sehr heterogenen – *Teilnehmerschaft* zu finden (vgl. Cochavi 1988, S. 61 ff.). Vorrang hatte die Vermittlung von Grundlagen für die infolge der Assimilation von jüdischer Religion entfremdeten Juden; für sie wurden z.B. Einführungen in ausgewählte Kapitel der Bibel oder der talmudischen Literatur, in Elemente der Meditation, in Glauben und Gebet oder in ausgewählte Kapitel jüdischer Geschichte und Literatur angeboten. Dagegen konnten Kurse für Fortgeschrittene nur in den grossen Lehrhäusern wie Berlin und Frankfurt durchgeführt werden. Gelegentlich gelang es sogar, spezielle Kurse für Jugendliche zu arrangieren.

Die angebotenen *Themen* beschränkten sich nicht auf Vermittlung von jüdischer Religion und Kultur, sondern versuchten, die aktuelle Situation der deutschen Juden wie die Lage der Juden in der Welt und in Palästina einzubeziehen. Beispiele dafür waren Kursangebote über die «Rolle der Juden in der Gegenwart» (Breslau), «Die Geschichte der Juden im Licht der Gegenwart» (Stuttgart) oder «Das Wissen über die Gegenwart im Judentum» (Leipzig). Bemerkenswert war ein vom Kölner Lehrhaus angebotener Kurs über das Leben in Palästina, der nicht nur Geschichte und Geographie des Landes, sondern detaillierte Informationen über die religiöse Situation, das soziale Leben, die politischen Parteien, die Wirtschaft, die jüdisch-arabischen Beziehungen und sogar moderne hebräische Literatur einschloss. Einzelne Lehrhäuser boten auch Kurse zu nicht-jüdischen Themen an, doch fanden diese nur mässiges Interesse. Erwähnenswert sind nicht zuletzt zahlreiche soziale, kulturelle und künstlerische Aktivitäten der Lehrhäuser, beispielsweise regelmässige «Sonntagsfeiern» in Berlin,

Konzert- und Bibelabende in Wiesbaden oder gemeinsame Schab-
batfeiern am Samstagnachmittag in Frankfurt a.M.

Die *Bedeutung* der Lehrhäuser als Erwachsenenbildungseinrichtungen in der Zeit nach 1933 verdeutlichen die *Teilnehmer zahlen*. In Berlin beispielsweise wurden die damals sehr renommierten «Donnerstagskurse» im Studienjahr 1934/35 von 1'200 Menschen besucht, die Vorbereitungskurse darauf von 300 Besucher(in*ne)n und das 70 Kurse umfassende reguläre Angebot von ebenfalls 1'200 Teilnehmer(in*ne)n. Darunter befand sich eine grosse Zahl junger Akademiker(in*nen) und Angehöriger der Jugendbewegung; nur die wenigsten hatten zuvor eine spezifisch jüdische Erziehung erfahren. Schätzungsweise haben sich in den ersten Jahren der Nazi-Herrschaft insgesamt 10-15% des jüdischen Bildungsbürgertums an den Veranstaltungen der Lehrhäuser beteiligt (vgl. ebd., S. 64). Schon ab 1935 muss allerdings dieser starke Bildungswille aufgrund der gesamtpolitischen Entwicklung rückläufig gewesen sein; zumindest deuten darauf entsprechende Klagen in Artikeln der «Jüdischen Rundschau» ab 1936 hin (vgl. Dahm 1988, S. 178 ff.).

Neben den Lehrhäusern gewannen – von der «Mittelstelle» entwickelte – «*Lernzeiten*» als neue, intensivere Form von Erwachsenenbildung besondere Bedeutung. Dabei handelte es sich um eine Art von Kompaktseminaren, wie wir heute sagen würden, und zwar für ganz unterschiedliche Adressatengruppen: für jüdische Lehrer(in*nen), die sich nach ihrer Entlassung aus dem Dienst auf eine neue Tätigkeit im jüdischen Schulwesen einstellen wollten, für «Jugendführer» der Bünde, für Mitarbeiter(in*nen) der Jugendpflege und sozialen Fürsorge, für Lehrkräfte jüdischer Lehrhäuser, für Mitarbeiterinnen jüdischer Schulen und Lehrerseminare wie für die jüdische Bevölkerung grösserer Städte, unter ausdrücklichem Einschluss bürgerlicher jüdischer Frauen (Simon 1959, S. 55 ff).

Die *Lernzeiten*, an deren Gestaltung neben Buber vor allem der Pädagoge *Ernst Simon* (1899-1988) grossen Anteil hatte (vgl. Bühler 1986), dauerten gewöhnlich zwischen drei Tagen und etwa einer Woche. Sie nahmen Traditionen sowohl Grundtvigscher als auch Weimarer Erwachsenenbildung³¹ auf und verbanden sie mit spezifisch jüdischen Bildungselementen, beispielsweise der genauen Textinterpretation von Bibelstellen und Psalmen. Im Mittelpunkt jeder Lernzeit standen Arbeitsgemeinschaften mit unter-

schiedlichen Schwerpunkten in jüdischer Religion, jüdischer Kultur und jüdischem Leben; thematisch abgestimmte Vorträge am Abend dienten der Ergänzung und Erweiterung (vgl. die abgedr. Beispiele b. Bühler 1986, S.136ff.). Zur Auflockerung begann der Tag mit einem Waldlauf und anschließenden Atemübungen oder mit 20 Minuten Sport. Morgens fand ausserdem ein – nicht obligatorischer – Gottesdienst statt, und vor allem wurde viel gesungen. Dafür war der von den Nazis entlassene Stuttgarter Musikdirektor Karl Adler – ein damals bedeutender Chorleiter – verantwortlich. Er setzte bewusst das «echte Chorsingen» als etwas «Individuelles» dem «uniformierten» Sprechchor der Nazis entgegen und verstand diese Art des Musizierens als «geistigen, ja: seelischen Widerstand gegen die von oben befohlene Gleichmacherei» (Simon 1959, S.50f.). Trotz der Arbeitsintensität jeder Lernzeit wurde versucht, genügend Raum für «engere Bekanntschaften» und «intimeren Gedankenaustausch» im kleineren Kreis zu lassen, nachdem die Programme «zuerst... allzu vollgepackt» gewesen waren (ebd., S. 65). Ernst Simon berichtet, dass Teilnehmer und Teilnehmerinnen rückblickend «ihre» Lernzeiten mit ganz spezifischen Orten, eigentümlichen Stimmungen und Tagungserlebnissen verbunden haben, was auf ihre atmosphärische Dichte und ihre Prägung durch Jugendbewegung und Reformpädagogik schliessen lässt.

Zu den von der «Mittelstelle» wahrgenommenen Aufgaben gehörte die Herausgabe eigener «*Rundbriefe*», die der Kommunikation sämtlicher jüdischer Erwachsenenbildungseinrichtungen untereinander dienten. Ursprünglich war an ein monatliches Erscheinen gedacht, letztlich konnten jedoch insgesamt nur vier Ausgaben realisiert werden, die zwischen 1934 und 1937 erschienen sind; die ersten beiden mit je acht, die beiden letzten mit sechzehn Seiten Umfang. Sie enthielten Grundsatzbeiträge von Martin Buber, Protokolle und Rechenschaftsberichte, z.B. über die Herrlinger Konferenz oder die jeweilige Tätigkeit der «Mittelstelle», des weiteren Bücherlisten und vor allem Erfahrungsberichte über Arbeitsgemeinschaften und Seminare. Die «*Rundbriefe*» boten damit zugleich Anregungen für die inhaltliche Arbeit von Lehrer(in*ne)n und Mitarbeiter(in*ne)n in Schule und Erwachsenenbildung (vgl. die Aufstellung b. Bühler 1986, S. 174f.).

Mit der Pogromnacht kam das Ende für die «Mittelstelle». Martin Buber befand sich zu diesem Zeitpunkt zu Vorlesungen in Palästina

und durfte nicht mehr zurückkehren. Ernst Simon lebte und arbeitete bereits seit Januar 1935 in Palästina (vgl. ebd., S.169ff.). Der Nachfolger Bubers in der Leitung der «Mittelstelle», der aus dem «Berufspädagogischen Institut» der Frankfurter Universität 1933 entlassene Ernst Kantorowicz (1892-1942), musste 1939 – auf Druck der Nazis – mit seiner Frau nach Holland emigrieren und wurde im Zuge der deutschen Besetzung zuerst nach Theresienstadt und dann nach Auschwitz verschleppt und dort ermordet.

Die Frage nach der *Bedeutung jüdischer Erwachsenenbildung* ist bereits 1959 von Ernst Simon und erneut vor etwa zehn Jahren von Michael Bühler (1986) und Yehoyakim Cochavi (1986) gestellt worden. Bühler bezieht sich auf Buber, der die «Mittelstelle» – sicherlich etwas überspitzt, aber in der Grundtendenz zutreffend – als «wirksamsten Gegenspieler Hitlers» bezeichnet hatte, da sie im Rahmen von 40 bis 50 Lernzeiten pro Jahr «zur geistigen Stärkung» jüdischer Menschen «viel beigetragen» habe (Buber zit. n. Bühler 1986, S.166). Im gleichen Sinne, wenn auch wesentlich vorsichtiger, hatte sich Ernst Simon geäußert:

«Nicht, dass wir gerade viele gerettet haben, aber wir haben sie ausgestattet ... Ob das nun wirklich genügt hat, um eine Dauerwirkung zu haben, ist ausserordentlich schwer zu sagen» (Simon 1959, zit. n. ebd., S.167).

Aus Berichten von Überlebenden wissen wir, dass eine gefestigte Persönlichkeit, ein «Halt» im Sinne Bubers, notwendige, wenn auch keinesfalls ausreichende Voraussetzung für das Überleben war (vgl. z.B. Bettelheim 1990). An der Vermittlung eines solchen «Halts» war das jüdische Bildungswesen in seinen verschiedenen Formen massgeblich beteiligt. Dass es zumindest bis 1938 – anders als das nicht-jüdische Erziehungswesen – relativ unbehelligt von nazistischer Überwachung und Kontrolle arbeiten konnte, dürfte einerseits mit der Verachtung zusammengehangen haben, die man den Juden allgemein entgegenbrachte, andererseits mit der zunehmenden Gewissheit, dass ihre Einrichtungen lediglich vorübergehender Art seien und mit der endgültigen Vertreibung der Juden aus Deutschland verschwinden würden.

Mit ihrer Deportation in die Konzentrations- und Vernichtungslager wurde nicht nur das jüdische Bildungswesen, sondern auch die Erinnerung daran für Jahrzehnte nahezu vollständig ausgelöscht. Seine Beiträge zum Überleben vieler Kinder, Jugendlicher

und Erwachsener in einem physischen und noch mehr in einem psychischen Sinne gerieten damit in Vergessenheit. Sich daran heute zu erinnern bedeutet über die Vergegenwärtigung eines zentralen Kapitels der deutschen Bildungsgeschichte hinaus Konfrontation mit einer Fülle höchst anregender pädagogischer Persönlichkeiten und Einrichtungen. Inmitten des nazistischen Deutschland haben sie für kurze Zeit das «bessere» Erbe der deutschen Pädagogik vor 1933 in einem humanen Sinne fortgeführt.

Dies gilt in entsprechender Weise für die etwa gleichzeitig praktizierte Bildungsarbeit von aus Deutschland vertriebenen Pädagogen und Pädagoginnen im Exil, die im folgenden Kapitel an ausgewählten Beispielen vorgestellt werden soll.

2. Bildungsarbeit im Exil als Hilfe zum Überleben³²

a) Zur Situation von Pädagogen und Pädagoginnen im Exil – Personenkreis und Lebensbedingungen

Personenkreis

Wie bei anderen gesellschaftlichen Gruppen muss man bei den aus Deutschland emigrierten bzw. exilierten Pädagogen und Pädagoginnen zwischen den aus politischen und den aus rassistischen Gründen Vertriebenen und Geflohenen unterscheiden, wobei die Überschneidungen vielfältig sind. Gleich nach dem 30. Januar 1933 konzentrierte sich die Verfolgung der Nazis zunächst auf *politische Gegner*. Dazu gehörten vor allem sozialistische und kommunistische Pädagogen und Pädagoginnen in Führungspositionen. *Auf sozialdemokratischer Seite* waren dies etwa der Leiter der renommierten, sozialistisch orientierten Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, *Fritz Karsen* (vgl. Bd. I, S.97ff.), der Neuköllner Stadtschulrat und Begründer der deutschen «Kinderfreunde»-Organisation, *Kurt Löwenstein* (vgl. Bd. I, S. 91), oder die in der sozialistischen Bildungsarbeit und Bildungspolitik exponierten Geschwister *Anna* (1882-1951) und *August Siemsen* (1884-1958), auf *kommunistischer* der als Pädagoge, Bildungspolitiker und Agrar-experte hervorgetretene *Edwin Hoernle* (1883-1952; vgl. Uhlig 1996 c). Ihnen blieb nur die Flucht aus Deutschland, da für sie und ihre Angehörigen unmittelbare Lebensgefahr bestand, wie zahl-

reiche politische Morde, Attentate und Verhaftungen in den ersten Wochen der Nazi-Diktatur zeigen. So hatten die Nazis schon am 27. Februar 1933 einen Mordanschlag auf Kurt Löwenstein in dessen eigener Wohnung verübt, wenig später den kommunistischen Bildungspolitiker *Fritz Ausländer* (1885-1943) im KZ terrorisiert oder Frau, Tochter und Schwiegertochter des sozialdemokratischen sächsischen Schulreformers und Landtagsabgeordneten *Arthur Arzt* (1880-1953) – ebenfalls gleich nach Hitlers Machtantritt – kurzzeitig in Haft genommen, als dieser sich zur Kur in Davos befand (vgl. Keim 1992a, S. 158). Während sich Löwenstein mit seiner Familie nach Paris absetzen, Arzt und seine Angehörigen nach deren Freilassung sich über die deutsch-tschechische Grenze retten konnten, nahm Ausländer sich schliesslich als Folge der erlittenen Drangsalierungen im Rahmen mehrjähriger KZ-Haft 1943 selbst das Leben (Günther u.a. 1987, S. 602).

Für die *Gruppe der aus rassistischen Motiven Verfolgten* wurde die Flucht aus Deutschland spätestens im Herbst 1938 zu einer Überlebensfrage (vgl. Adler-Rudel 1974, S. 113 ff.). Viele der jüdischen Pädagogen – wie z.B. *Felix Behrend* (vgl. Bd. I, S. 101 f.) – hatten als ehemalige Frontkämpfer zunächst noch bis 1935 im allgemeinen Schulwesen bleiben können, andere aus ihren Ämtern vertriebene Lehrer und Lehrerinnen im jüdischen Bildungswesen neue Aufgaben übernommen. So z.B. die im vorigen Kapitel mehrfach erwähnte *Sophie Friedlaender*, die nach ihrer Entlassung aus der Neuköllner Karl-Marx-Schule im Herbst 1933 in Caputh, später in der 1937 eröffneten Höheren Schule der Jüdischen Gemeinde Berlins arbeitete (vgl. Kap. IILb). Erst als die antijüdische Politik immer bedrohlicher wurde, insbesondere im Zuge der Massenausweisung «von etwa 14'000 polnischen Juden» über die deutsche Grenze im Herbst 1938 (Adler-Rudel 1974, S.75), verliess sie Deutschland und sah ihre Angehörigen nie wieder, weil sie von den Nazis umgebracht wurden (vgl. Friedlaender/Jarecki 1996, S.49ff. u. 84 f.). Der erwähnte Felix Behrend konnte wie viele andere noch ein halbes Jahr später – im April 1939 – aus Deutschland entkommen, zunächst in die Niederlande, später mit finanzieller Unterstützung niederländischer Kollegen weiter nach Grossbritannien, wo sich seine jüngere Tochter seit 1936 aufhielt (vgl. Homann 1993b, S. 364).³³

Das *gesamte pädagogische Exil*³⁴ umfasste schätzungsweise zwi-

schen 1'500 und 1'800, jedoch nicht mehr als 2'000 Personen, davon ca. 300 bis 400 *politische Flüchtlinge*,³⁵ Zum Kern letzterer Gruppe gehörten ca. 150 Mitglieder des Verbandes Deutscher Lehreremigranten (Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S.104), etwa 90 bis 100 pädagogisch ausgebildete Emigrant(in*n)en in der UdSSR³⁶, fünfzehn bis zwanzig Mitglieder des von Leonard Nelson begründeten Internationalen Sozialistischen Kampfbundes (ISK)³⁷, dazu eine grössere Zahl von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen³⁸ und nicht zuletzt wenige Erziehungswissenschaftler wie z.B. die Frankfurter Paul Tillich und Carl Mennicke (vgl. Bd. I, S. 174ff.). Bei schätzungsweise insgesamt 3'000 bis 4'000 Pädagogen und Pädagoginnen, die nach 1933 vornehmlich aus politischen Gründen Berufsverbot erhalten haben³⁹, stellen die ca. 300 bis 400 politischen Flüchtlinge unter ihnen nur eine Minderheit dar.

Bedingungen der Ausreise und Flucht aus Deutschland

Ausreise bzw. *Flucht aus Deutschland* scheinen zumindest in der Anfangsphase des NS-Regimes noch relativ einfach gewesen zu sein. In vielen Fällen war auf den ersten Blick kaum mehr als ein Überschreiten der «grünen Grenze», etwa nach Österreich bzw. in die Tschechoslowakei, oder aber eine «Ausflugsfahrt» von Wangen am Bodensee über die Schweizer Grenze nach Steckborn nötig, wie bei Fritz Karsens Flucht (vgl. Karsen 1993, S. 15 f.). In Wirklichkeit verbanden sich jedoch schon mit diesem ersten Schritt ins Exil zahlreiche *Risiken*, z.B. eine Entdeckung der Fluchtvorbereitung oder die Kontrollen im Zug (vgl. für Fritz Karsen: Bd. I, S. 98).

Durch die *Zwangsbewirtschaftung von Devisen* war es schwierig, Geld für die Flucht zu bekommen. Seit Beginn der Weltwirtschaftskrise durften pro Person und Reise nicht mehr als 200 RM, später sogar nur 40 RM eingewechselt und ausgeführt werden (vgl. Walter 1972, Bd. I, S. 208 ff.). Die Konten von politisch Verdächtigen wurden kontrolliert, z.T. beschlagnahmt.

Mindestens so wichtig wie Geld waren für Emigrant(in*n)en *gültige Ausweispapiere*. Bei Ablauf des Passes musste man sich beim deutschen Konsulat um eine Verlängerung oder um einen neuen Pass bemühen, was sehr oft verweigert wurde. Im Sommer 1933 schufen die Nazis dann sogar ein Gesetz, mit dem Reichsangehörige, die sich im Ausland aufhielten, der *deutschen Staatsangehörigkeit* für *verlustig* erklärt werden konnten, wenn sie angeblich gegen

«die Pflicht zur Treue gegen Reich und Volk» verstossen hatten (zit. n. Hirsch u.a. 1984, S. 334). Dieses Gesetz wurde bis Ende 1936 gegen knapp 300, bis Ende 1938 schon gegen 5'000 und allein in den folgenden vier Monaten gegen 3'000 weitere Emigrant(in*n)en angewandt. Im September 1941 folgte eine «Verordnung, die alle Juden der deutschen Staatsangehörigkeit für verlustig erklärte» (Walter 1972, Bd. II, S. 19). Die Aberkennung der deutschen Staatsbürgerschaft, die das NS-Regime über immer neue «Ausbürgerungslisten» öffentlich bekanntgab, bedeutete für die Betroffenen den Verlust gültiger Ausweispapiere. Aus deutschen Staatsbürgerinnen wurden *Staatenlose*, was in Ländern wie z.B. der Schweiz automatisch den Entzug der Aufenthaltsbewilligung zur Konsequenz hatte (vgl. ebd., S.106).

Angesichts der Menschenrechtsverletzungen im nationalsozialistischen Deutschland hätte es nahegelegen, dieser Gruppe von Emigrant(in*n)en unbürokratisch die *Staatsbürgerschaft* des jeweiligen *Gastlandes* zu verleihen, zumindest aber für sie umgehend einen *Staatenlosenpass* einzuführen und anzuerkennen, wie vom Völkerbund damals vergeblich gefordert.⁴⁰ Die gesetzliche Einbürgerung scheiterte in der Regel schon an den dafür notwendigen formalen Voraussetzungen, z.B. dem mehrjährigen Aufenthalt im Gastland.⁴¹

Flüchtlinge aus Deutschland konnten also in der Regel höchstens mit – zumeist zeitlich befristetem – *Gastrecht* bzw. *politischem Asyl* unter mehr oder weniger restriktiven Bedingungen rechnen, wozu etwa gehörte, dass sie sich regelmässig bei der Polizei melden und auf jede politische Betätigung verzichten mussten. Eine Reihe von Staaten gewährten relativ grosszügig Asyl: die *Tschechoslowakei*, *Frankreich*, *Dänemark*, die *Niederlande* und – für jüdische Emigrant(in*n)en – sogar *Italien*.⁴² In anderen Ländern war es sehr viel schwieriger, auch nur eine Einreiseerlaubnis zu erhalten. Die *Schweiz* z.B. wollte höchstens Durchgangsstation sein und machte Aufenthaltsbewilligungen von den «geistigen und wirtschaftlichen Interessen» des Landes abhängig (zit. n. Walter 1972, Bd. II, S. 107) bzw. operierte mit dem «höchst fragwürdigen Begriff ‚Überfremdung‘», obwohl ihre «Bevölkerung ohnehin vielsprachig und ethnisch gemischt» war (ebd., S.108). *Grossbritannien* schloss mittellose wie politisch missliebige Exilierte, «sprich: Kommunisten und des Kommunismus Verdächtige», aus und nahm

nur Deutsche auf, die «gutsituiert und mit ... (ihrer) Heimatbehörde ‚in Ordnung‘ waren, also wieder «nach Deutschland zurückreisen» konnten (ebd., S. 79). Umgekehrt gewährte die *Sowjetunion* vorwiegend Kommunistinnen und einigen wenigen Sozialdemokratinnen Asyl.⁴³ Zwar gab es seit 1925 ein Asylgesetz, das allen Verfolgten Zuflucht bieten sollte, in der Praxis entschieden jedoch sowjetische Behörden in Absprache mit der Komintern⁴⁴ über die Einreise, wobei auch Furcht vor feindlicher Infiltration mitspielte. Schliesslich nahmen die *USA* bereitwillig *prominente* Emigrantinnen auf: Wissenschaftler (in*nen), Schriftsteller (in*nen), Künstlerin*nen). Für alle anderen galt eine Quotenregelung, die für jedes Land eine Obergrenze für die Zahl der Einwanderer festlegte. Wichtigste Voraussetzung war das sog. Affidavit (of financial support), d.h. die Bürgschaft eines(r) wohlhabenden Verwandten oder Bekannten für den Antragsteller. Konnte man es vorlegen, bekam man eine Nummer auf einer Warteliste, die den Quoten entsprechend abgerufen wurde. Je grösser der Andrang, desto länger konnte es dauern, bis die eigene Nummer zum Zuge kam (vgl. Middell 1979, S.39ff.).

Eine Sonderstellung unter allen Emigrationsländern nahm für jüdische Emigrant(in*n)en *Palästina* als naheliegendstes Ziel ein. Es unterstand damals noch britischer Mandats Verwaltung. Diese hatte wegen des Protestes der arabischen Bevölkerung für die jüdische Einwanderung (sehr geringe) Quoten festgelegt, in deren Rahmen die (nationalen) Palästina-Ämter über die Aufnahme entschieden. Sie wählten in der Regel nur gesunde, arbeitsfähige und vor allem handwerklich oder landwirtschaftlich qualifizierte Bewerberinnen) aus, die für die Aufbauarbeit in Palästina geeignet waren. Einreisen durfte auch, wer mindestens 1'000 Palästina-Pfund (ca. 15'000 RM) mitbrachte. Da die Nazis zumindest bis 1938/39 an der Auswanderung deutscher Juden interessiert waren, gaben sie sogar jüdische Vermögen für Palästina-Auswanderer frei und transferierten sie auf dem Wege eines Verkaufs von Waren nach Palästina (vgl. Wetzel 1988, S.464ff.).

Arbeits- und Lebensbedingungen im Exil

Abgesehen von den beschriebenen materiellen und bürokratischen Hürden beim Verlassen Deutschlands bedeuteten Exil und Emigration in der Regel den *Verlust* des vertrauten *Bekannt-*

kreises, teilweise der eigenen *Familie* sowie die Aufgabe der bisherigen Lebensform, so dass viele begründete Angst vor einem solchen Schritt hatten. Die Schwierigkeiten begannen vielfach bereits bei der *fremden Sprache*, setzen sich bei der äusserst mühsamen *Wohnungssuche* fort und betrafen vor allem die *fehlenden Arbeits- und d.h. Verdienstmöglichkeiten*.

Arbeit in ihrem erlernten Beruf zu finden war für deutsche *Pädagogen* und *Pädagoginnen* ohnehin fast unmöglich. Ausnahmen bildeten bekannte Persönlichkeiten, z.B. der «Professor, der schon verschiedentlich zu Gastvorlesungen im Ausland war» und die dortige Sprache beherrschte (Adler-Rudel 1974, S.73). Zu dieser Gruppe gehörte etwa der von den Nazis 1933 von der Frankfurter Universität vertriebene Erziehungswissenschaftler *Carl Mennicke* (vgl. Bd. I, S. 176ff.), der von seiner «Utrechter Studienzeit her die holländische Sprache im Ohr hatte» und bereits 1931 an der Schule für Philosophie in Amersfoort (Niederlande) zu Gastvorlesungen eingeladen war, so dass er nach seiner Entlassung dort relativ leicht Fuss fassen konnte (Mennicke 1995, S. 187 ff.). Relativ günstige Voraussetzungen boten sich auch Lehrern und Lehrerinnen mit einer modernen Fremdsprache als Unterrichtsfach – z.B. Sophie Friedlaender mit Englisch, ebenso Pädagogen und Pädagoginnen, die bereits vor 1933 regelmässige Kontakte zum Ausland unterhalten hatten, z.B. vielen Mitgliedern der Allgemeinen Freien Lehrergewerkschaft Deutschlands (AFLD). Sie waren nicht nur durch ihre fremdsprachliche Praxis im Vorteil, sondern konnten darüber hinaus langjährige internationale Verbindungen und solidarische Hilfe in Anspruch nehmen.

Als Beschäftigung im pädagogischen Umfeld bot sich für «normale» Pädagog(in**n*)en noch am ehesten Privatunterricht an. Aber wer wollte schon, vor allem im Krieg, Deutsch lernen? Ebenso kamen publizistische Arbeiten in Frage, etwa in Exilzeitungen oder in der pädagogischen Auslandspresse, womit sich zugleich Gelegenheit zur Aufklärung über die Verhältnisse in Deutschland ergab. *Sozialarbeiter(in**n*en)* und *Sozialpädagog(in**n*en)* waren in der Regel besser auf die Exilsituation vorbereitet als ihre Lehrerkolleg(in**n*)en, insofern sie zumeist über Doppel- und Mehrfachqualifikationen verfügten und vielfach schon vor ihrer Emigration aus Deutschland ihre Tätigkeitsfelder gewechselt hatten. Ein prominentes Beispiel dafür ist der Begründer einer fortschrittlichen Für-

sorgeerziehung im Berliner Schwererziehbarenheim «Der Lindenhof, *Karl Wilker* (1885-1980). «Ursprünglich als Lehrer und Arzt qualifiziert und gegen Ende der Weimarer Republik schliesslich vorwiegend in der Volkshochschularbeit aktiv, (übernahm er) nach 1933 zeitweilig ein Landerziehungsheim in der Schweiz, bildet(e) danach in Südafrika Bantu-Lehrer aus und arbeitet(e) zuletzt als Berater in einer psychotherapeutischen Einrichtung» (Feidel-Mertz 1988a, S.206L; vgl. dies. 1989).⁴⁵

Von den *Aufnahmeländern* scheint die *Sowjetunion* den von ihr akzeptierten Pädagogen und Pädagoginnen – zumindest in der Anfangsphase – relativ gute Möglichkeiten geboten zu haben, in pädagogischen Tätigkeitsfeldern Weiterarbeiten zu können, und zwar trotz schwieriger Arbeitsmarktlage im Lande selber und bestehender sprachlicher Barrieren. Arbeitsmöglichkeiten bestanden an deutschsprachigen Schulen, z.B. an der Karl-Liebknecht-Schule in Moskau (s.u.), an der etwa 30 deutsche Lehrerinnen und Lehrer tätig waren, in internationalen Emigrantenkinderheimen, als Deutschlehrer an russischen Schulen, in Fremdspracheninstituten, im Hoch-, Fach- und Abendschulbereich oder im Rahmen von Projekten zur Erstellung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien für die Schulen in den wolga-deutschen Gebieten (vgl. Uhlig 1994, S.19ff.; dies. 1996a, S. 716f.).⁴⁶ Allerdings änderten sich diese günstigen Bedingungen mit den stalinistischen Verfolgungen ab etwa 1936 grundlegend (s.u.).

Wie schwierig die Arbeitssituation in fast allen westlichen Ländern war, verdeutlicht die Tatsache, dass Pädagog(in*en) in der Regel noch nicht einmal eine von ihnen gegründete *Schule selbst leiten* durften. In der *Schweiz* etwa wurden sie allenfalls als Co-Direktoren akzeptiert, woraus sich «mitunter konfliktträchtige Verhältnisse» ergaben. Eine Ausnahme bildete *Grossbritannien*, wo nicht zuletzt deshalb eine Reihe von Exilschulen entstanden (Feidel-Mertz 1988a, S. 209).

In den meisten Aufnahmeländern bestand für Emigrant(in*en) sogar ein *generelles Arbeitsverbot*. Da aufgrund der Weltwirtschaftskrise auch im Ausland vielfältige Arbeitslosigkeit herrschte, wurden die deutschen Flüchtlinge als potentielle Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt angesehen. In vielen Fällen sicherten die *Frauen* das Überleben der Familie. Ihnen boten sich Verdienstmöglichkeiten als Putzhilfen, Dienstmädchen oder Köchinnen, und sie waren auch

zu solchen Tätigkeiten bereit, während die Männer fachfremde Arbeit oft als entwürdigend zurückwiesen (vgl. Walter 1972, Bd. II, S.245L; Kreis 1988; Klappdor 1993).

Bei Pädagoginnen fällt auf, dass sie sich im Exil häufig mit anderen zu Partnerschaften zusammenschlossen und gemeinsam etwas aufbauten, z.B. in der Flüchtlingshilfe oder in Exilschulen (vgl. Friedlaender/Jarecki 1996; Feidel-Mertz 1997a).

Ohne fremde Hilfe hätten die meisten Emigrant(in**n*)en kaum überleben können. Spontan bemühten sich die Lehrgewerkschaften der deutschen Nachbarstaaten um moralische, materielle, finanzielle und juristische Unterstützung für ihre deutschen Kollegen und Kolleginnen.

«Die französische und die belgische Lehrgewerkschaft gaben Anlaufadressen bekannt und richteten Hilfsstellen ein. Die Lehrerzeitschriften ‚De Bode‘ (holländ.), ‚Etincelle‘ (belg.) und ‚L'École Libératrice‘ (franz.) riefen wiederholt dazu auf, Unterkunftsmöglichkeiten bereitzustellen und Beschäftigungen oder Arbeit zu besorgen wie Übersetzungen, Deutschstunden, Hausarbeit als Gegenleistung für Wohnung, Hausaufgabenbetreuung, Stenographieunterricht, Erledigung deutscher kommerzieller Korrespondenz usw. Die ‚L'École Libératrice‘ suchte pensionierte oder noch tätige Lehrer, die bereit waren, den deutschen Flüchtlingen die französische Sprache beizubringen» (Schnorbach 1989, S.160).

Zahlreiche nationale, internationale, private, professionelle, parteiliche, überparteiliche, gewerkschaftliche und konfessionelle *Organisationen und Komitees leisteten* in Not geratenen Emigranten und Emigrantinnen *Hilfe*, etwa die Karl-Gareis-(Solidaritäts-)Kasse⁴⁷ den gewerkschaftlich organisierten Lehrern und Lehrerinnen (vgl. ebd., S. 105ff.). Prominente veranstalteten *Aktionen* und *Kundgebungen* zugunsten ihrer emigrierten Landsleute, beispielsweise Anna Siemsen, Emil-Julius Gumbel und Heinrich Mann im April 1937 in Paris im Namen eines überparteilichen Deutschen Hilfsausschusses unter Beteiligung der deutschen Sektion der Liga für Menschenrechte, der Arbeiter-Volkswohlfahrt, der Roten Hilfe, der Internationalen Hilfsvereinigung des ISK, des Ernst-Eckstein-Fonds (SAP) und der Vereinigung deutscher Lehreremigranten (vgl. Walter 1972, Bd. II, S. 267). Letztlich bildeten derartige Aktionen jedoch immer nur den berühmten Tropfen auf den heißen Stein, weil das Ausmass der durch die Verfolgung in Deutschland entstandenen Not einfach zu gross war.

Verschlechterung der Exil-Bedingungen im Krieg

Die Expansion Nazi-Deutschlands verschlechterte die Exil-Situation. Mit dem Anschluss Österreichs (März 1938), der Besetzung des Sudetenlandes (Sept. 1938) sowie der Rest-Tschechei ein halbes Jahr später (März 1939) verloren viele Flüchtlinge – z.T. mehrmals – ihr Exilland (vgl. Walter 1984, Bd. II). Der bereits erwähnte sächsische Schulreformer und Bildungspolitiker *Arthur Arzt* z.B. hatte sich nach seiner Flucht zunächst in Nähe der tschechisch-deutschen Grenze angesiedelt, um politisch Weiterarbeiten zu können. Als die Besetzung des Sudetenlandes bevorstand, verlegte er seinen Aufenthaltsort nach Prag. Von dort floh er zwei Tage nach Hitlers Einmarsch am 17.3.1939 mit Unterstützung seiner tschechischen Hausleute über die polnische Grenze, weil er von der Gestapo gesucht wurde. Von den Polen «geschnappt» und «rücksichtslos wieder an die Grenze» zurückgebracht, gelangte er schliesslich «nach vierzehn Tagen gefahrvoller, nervenzerreibendster Flucht» nach London und hatte – wie er damals schrieb – «zum zweiten Mal... alles verloren ausser Kopf, Mut und Kämpfergeist» (vgl. Keim 1992a, Zitat S. 164).

Mit *Kriegsbeginn* und *nachfolgender deutscher Besetzung* verloren (bis auf Grossbritannien, Schweden und die Schweiz) nahezu alle europäischen Exilländer ihre Schutzfunktion.⁴⁸ *Grossbritannien* hatte deutsche Flüchtlinge im Juni und Juli 1940 zunächst als feindliche Ausländer interniert und selbst in die überseeischen Dominions Kanada und Australien deportiert, wobei Familien teilweise auseinandergerissen wurden. Die Angehörigen von *Felix Behrend* z.B. kamen alle in verschiedene Lager, der Sohn nach Australien (vgl. H. Behrend 1987, S.12f.). Scharfe Reaktionen der britischen Öffentlichkeit führten jedoch bereits seit August 1940 zur Freilassung der Internierten, die anderthalb Jahre später abgeschlossen war. Wie die Engländer(in*nen) sahen sich die deutschen Flüchtlinge, vor allem wenn sie in London und dessen Umgebung lebten, deutschen Bombenangriffen ausgesetzt (vgl. Walter 1988 a, S. 202ff.).

Weitaus schlimmer traf es die deutschen Emigrant(in*nen) in *Frankreich*, als die Wehrmacht nach ihrem militärischen Sieg im Sommer 1940 Nord-Frankreich besetzt und die Hitler-Regierung im Süden das sog. Vichy-Regime unter der faschistoid-autoritären Regierung des Marschall Pétain installiert hatte. Das Waffenstillstandsabkommen vom Juni 1940 enthielt eine Klausel, wonach

Frankreich sich verpflichtete, Flüchtlinge «auf Verlangen» an die Deutschen auszuliefern (Art. 19). Damit wurden die ca. 30'000 in Frankreich lebenden Emigrant(in*n)en vogelfrei, viele von ihnen in Lagern wie Le Vernet, Gurs oder Les Milles (alle Südfrankreich) interniert. Flucht nach Übersee war höchstens noch über die Pyrenäen durch Franco-Spanien oder (legal) auf dem Seeweg über die Hafenstadt Marseille möglich, und auch dies nur bis zum Einmarsch deutscher Truppen in den unbesetzten Teil Frankreichs Ende 1942. Dazu bedurfte es jedoch – wie in Anna Seghers Exil-Roman «Transit» eindringlich festgehalten – einer Unmenge von Formalitäten: v.a. des schon erwähnten Affidavits, des französischen Ausreisevisums (des Visa de sortie) und eines Schiffstickets, in der Regel zunächst von Marseille nach Lissabon und von dort zum gewünschten Asylland.⁴⁹

Mit der Ausdehnung nationalsozialistischer Verfolgung auf nahezu ganz Europa wuchs die Bedeutung der USA als Exilland. Viele Einwanderungswillige scheiterten jedoch an der nur geringfügig erhöhten Quote, andere an fehlenden Transportmitteln, so dass die meisten Flüchtlinge eine Einreise nur über Umwege und nach langen Bemühungen erhielten. So z.B. die Sozialpädagogin *Hanna Grunwald-Eisfelder* (geb. 1900) mit ihrer Familie. Sie hatte vor 1933 ein offenes Fürsorgeheim der Arbeiterwohlfahrt, den «Immenhof in der Lüneburger Heide, geleitet, nach ihrer Flucht aus Deutschland zunächst in Paris, später in Limoges Flüchtlingskinder betreut (s. u.) und war, als ihr Name auf einer deutschen Ausbürgerungsliste erschien, erneut zur Flucht gezwungen. Zwar gelang ihr mit einem der letzten Schiffe vor der Besetzung Marseilles durch deutsche Truppen im November 1942 die Ausreise, doch wurde das hoffnungslos überfüllte Schiff mehrfach torpediert. Sie selbst sah sich wie alle anderen Passagiere zunächst in Casablanca interniert, bis sie schliesslich nach einer weiteren Such- und Irrfahrt Asyl in der Dominikanischen Republik erhielt. Erst 1944 durfte sie in die USA einreisen, nachdem ihr Visum für Amerika, das sie in Marseille erhalten hatte, inzwischen längst verfallen war (vgl. Otto 1992, S. 36 f). *Fritz Karsen*, der bereits 1935 von Paris aus nach Amerika einwandern wollte, erhielt ebenfalls erst 1938 in Bogota ein Visum, obwohl er seit den zwanziger Jahren zu den Bewunderern Amerikas gehörte und dort als Pädagoge bekannt war (vgl. Radde 1973, S.206; Karsen 1993, S. 22). Von namhaften deut-

schen Pädagogen und Pädagoginnen konnten z.B. noch *Hans Weil*, *Walter Friedländer*, *Curt* und *Max Bondy*, *Paul Honigsheim* und *Alice Salomon* in die USA emigrieren.

Andere verschlug es nach *Asien* oder *Afrika*; den erwähnten *Karl Wilker* beispielsweise nach Südafrika. Die Bedingungen des Exils differierten auch in Übersee von Land zu Land. Beispielsweise gab es in einer Reihe südamerikanischer Länder ausgeprägt pro-nazistische Tendenzen, auch unter den dort lebenden Deutschen, so dass sich viele Emigrant(in**n*)en in unmittelbarer Nazi-Nachbarschaft wiederfanden. Solche Erfahrungen machten *August Siemsen* in *Argentinien* und die Nürnberger Erwachsenenbildnerin, Frauenrechtlerin und Gewerkschaftlerin *Anna Steuerwald-Landmann* (1892-1980) in *Chile*. Dagegen nahm *Mexiko* als sozialistisch regiertes Land Nazi-Deutschland gegenüber eine kompromisslos antifaschistische Haltung ein und war für politisch Exilierte «eine Freistatt, die in ganz Amerika ihresgleichen nicht hatte» (Walter 1984, S.337). Ähnlich wie etwa die kolumbianische Regierung *Fritz Karsen* holte die mexikanische 1936 den sozialistischen Pädagogen *Otto Rühle* (1874-1943) als Regierungsberater für Erziehungsfragen ins Land. Sie trennte sich jedoch schon nach zwei Jahren wieder von ihm, vermutlich weil sie «seinen Orientierungen bei der Reform des Erziehungswesens nicht folgen konnte» (Pohle 1985, S.153). Trotzdem verlieh sie Rühle aufgrund seiner Verdienste die mexikanische Staatsbürgerschaft.

Palästina, das gerade jetzt für die jüdische Emigration lebenswichtig gewesen wäre, schloss 1939 seine Tore für Juden ganz. Die britische Mandatsregierung hatte damit dem arabischen Drängen nachgegeben, wohl in der Hoffnung, den sich verstärkenden jüdisch-arabischen Konflikt auf diesem Wege beruhigen zu können.

Schliesslich hatte sich in der *Sowjetunion* aufgrund der stalinistischen Verfolgungen die *Situation deutscher Emigrant (in**n*)en* bereits

seit 1936 dramatisch verschlechtert. Sie mussten ständig Verhaftung, Anklage wegen Spionage bzw. Hochverrat, Verbannung oder Ermordung gewärtigen. «Allein von den bislang etwa 140 namentlich bekannten pädagogischen Emigrantinnen und Emigranten waren zwei Drittel in Gefängnissen, in Zwangsarbeitslagern, in der Verbannung. Jeder Fünfte von ihnen überlebte diese Zeit nicht.»

(Uhlig 1997, S.262; vgl. Walter 1984, S.203-247; Brüning 1990; Steinberger/Broggini 1996).

Der Terror machte vor den zahlreichen *Emigranteneinrichtungen* nicht halt; sie wurden zwischen 1938 und 1939 *geschlossen*: Emigrantenklubs «als Zentren des geistig-kulturellen und sozialen Lebens der Emigration», die – auch von Emigrant(in**n*)en besucht – Arbeiterfakultäten bzw. Abendschulen, die Karl-Liebknecht-Schule als bedeutende Moskauer Exilschule für Kinder deutscher Emigrantinnen und von österreichischen Schutzbündlern (s.u.) sowie nicht zuletzt eine Reihe von Emigrantenkinderheimen, in denen auch Kinder von Eltern, die sich in Haft befanden, untergebracht waren (Uhlig 1996 a, S. 718). – Nach dem Überfall auf die Sowjetunion wurden – vergleichbar der Internierung in westlichen Ländern – alle Deutschen, einschliesslich der Emigrant(in**n*)en, in östlich gelegene Regionen deportiert.

Exil in lebensgeschichtlicher Bedeutung

Exil und Emigration warfen nahezu alle Betroffenen aus der persönlichen wie beruflichen Lebensbahn. In vielen Fällen führten Flucht oder Vertreibung zu einem jähen Abbruch erfolgreicher oder vielversprechender Reformprojekte. Je *älter* Flüchtlinge beim Verlassen Deutschlands waren, desto härter traf sie das Emigranten-schicksal; z.B. *Alice Salomon*, die 1937 mit 65 Jahren bereits im Rentenalter stand und nun ohne finanzielle Absicherung, ohne Ersparnisse, ohne vertraute menschliche Beziehungen in einer fremden Umgebung neu anfangen musste. Noch wenige Jahre zuvor hatte sie 1932 anlässlich ihres 60. Geburtstages für ihre Verdienste in der Sozialpädagogik mehrfach Auszeichnungen erfahren und war die von ihr gegründete Soziale Frauenfachschule in Berlin nach ihr benannt worden. Als sie 1948 in New York starb, folgten ihrem Sarg nur vier oder fünf Trauergäste – Joachim Wieler (1987) spricht in Bezug auf ihr Exil von einem «zerstörten Lebensabend», was sicherlich kein Einzelfall war. Der langjährige Vorsitzende des Philologenverbandes vor 1933, *Felix Behrend*, der 1957 fern von Europa in Melbourne starb, blieb sogar ohne Grab, weil niemand da war, der es hätte pflegen können (Auskunft Hilde Behrend an Matthias Homann).

Zu den Belastungen durch ungewohnte klimatische und kulturelle Bedingungen, vor allem die fremde Sprache, kamen oft noch

Ablehnung, Missgunst, Zurücksetzung durch Einheimische, die sich in ihren eigenen Möglichkeiten bedroht sahen oder denen die Verdienste der Flüchtlinge unbekannt oder gleichgültig waren. Nur wenige haben einen wirklichen Neuanfang mit längerfristigen Perspektiven geschafft und dabei das ihnen zugefügte Unrecht wirklich verarbeiten können. *Fritz Karsen* beispielsweise war zwar dankbar für die amerikanische Staatsbürgerschaft, zugleich jedoch verbittert über das ihm in Deutschland widerfahrene Unrecht und die im Ausland erlebte Zurücksetzung und Benachteiligung (vgl. Radde 1973, S. 207). Wirklich heimisch geworden in der Fremde ist kaum jemand. *Sophie Friedlaender* etwa berichtet, dass sie in Golders Green (b. London) zusammen mit *Hilde Jarecki* «viele Jahre recht isoliert» gelebt hat, dass später Verwandte und deren Kinder ihre wichtigsten Bezugspersonen waren und sie auch während ihrer über 14jährigen Berufstätigkeit an einer Londoner Grammar School stets «die besten Beziehungen» zu den Ausländer(in*ne)n unter ihren Kolleg(in*n)en entwickelt habe (Friedlaender/Jarecki 1996, S.124 u. 118).

Was die beruflichen Möglichkeiten anbelangt, war die Situation für *Angehörige der jüngeren Generation* oder – wie erwähnt – für *Emigrant(in*n)en mit besonderer Flexibilität*, wie es sie vor allem in der noch weniger professionalisierten Sozialpädagogik gab, teilweise günstiger. Einige von ihnen haben ihre deutschen Berufserfahrungen mit den in den USA erhaltenen Anregungen produktiv verbinden und sogar im amerikanischen Wissenschaftsbetrieb Fuss fassen können, z.B. *Walter Friedländer*, *Hertha Kraus* und *Gisela Konopka*. *Walter Friedländer* (1891-1984) war schon in der Weimarer Zeit Exponent fortschrittlicher Fürsorgeverwaltung, sozialdemokratischer Sozialpolitiker, Berliner Stadtrat und Dozent an der von *Alice Salomon* gegründeten Sozialen Frauenschule Berlins. Nach seiner Flucht aus Deutschland beteiligte er sich in Paris am Aufbau einer Beratungsstelle der Arbeiterwohlfahrt, baute später in Chicago eine Ortsgruppe «Selbsthilfe für Einwanderer aus Europa» auf und wurde nach dem Kriege als Professor für Sozialfürsorge an der Universität Berkeley (Kalifornien) zu einem wichtigen Anreger der Sozialpädagogik (vgl. Bd. I, S. 149 f.; Friedländer 1982).-Ähnlich wie *Walter Friedländer* in Berlin war *Hertha Kraus* (1897-1968) in Köln als Stadträtin für die Wohlfahrtspflege zuständig

gewesen, zugleich mit erst 25 Jahren die jüngste Sozialpolitikerin in ganz Deutschland. Nach ihrer Emigration fand sie «mit Hilfe der Quäker an deren exklusivem College for social work in Bryn Mawr bei Philadelphia ein ihrem Rang ... angemessenes Tätigkeitsfeld» (Feidel-Mertz 1986c, S. 34).

Die jüngste der drei Genannten, *Gisela Konopka* (geb. 1910), hatte vor ihrer Flucht aus Deutschland, die ebenso wie bei Walter Friedländer und Hertha Kraus auf politische *und* rassistische Verfolgung zurückging⁵⁰, gerade noch ihr Lehramtsstudium in Hamburg abschliessen können. Nach ihrer gefährvollen Flucht über Österreich und Frankreich in die USA, wohin sie 1941 mit einem der letzten Transporte aus dem besetzten Frankreich gelangte, studierte sie in Pittsburgh «social work» und war später auf diesem Gebiet als Hochschullehrerin an der University of Minnesota in Minneapolis und als international gefragte Wissenschaftlerin erfolgreich (vgl. Konopka 1982 u. 1996; Feidel-Mertz 1993; Kersting 1995).

Walter Friedländer, Hertha Kraus und Gisela Konopka gehörten zu den wenigen Emigrant(in**n*)en unter den Pädagog(in**n*)en, die trotz aller leidvollen Erfahrungen im Exil zumindest beruflich erfolgreich waren. Sie können jedoch keineswegs als typisch gelten. Für die meisten anderen brachte die Vertreibung aus Deutschland neben persönlichem Leid auch noch den Bruch der beruflichen Karriere.

b) Bildungsarbeit im Exil

Angesichts der Belastungen, denen die aus Deutschland Vertriebenen und Geflohenen ausgesetzt waren, ist es erstaunlich, dass viele von ihnen ihre eigenen Sorgen ums Überleben zurückstellten und sich an unterschiedlichsten pädagogischen Hilfsmassnahmen für Kinder in den Emigrationszentren wie in Lagern beteiligten. Sie gründeten Heime und Schulen, entwickelten teilweise sogar spezifische Erwachsenenbildungsprogramme und gaben damit von elementarer materieller, hygienischer und medizinischer Versorgung angefangen, bis hin zur Bearbeitung von Trennungsängsten, Identitätsverlust, Verunsicherung, Diskriminierung oder erzwungener Anpassungsleistung Hilfen zum Überleben.

Pädagogische Hilfen für Kinder auf der Flucht

Kinder und Jugendliche wurden nicht nur in Deutschland, sondern auch im Exil von den Auswirkungen der Nazi-Diktatur besonders hart betroffen, und zwar sowohl durch die materielle Notlage vieler Familien als auch – noch häufiger – durch die Trennung von Eltern und Geschwistern. Schon in den ersten Wochen und Monaten nach der Machteroberung Hitlers drängten sich Tausende mittelloser Emigrantenfamilien in Prag oder Paris, z.B. im Pariser Vorort Belleville, in einem einzigen Raum: «Als Betten (dienten) Pritschen oder Strohsäcke, Körbe und Kisten für die Kleinsten, als Tische und Schränke wieder Kisten und alte Koffer, als Vorhänge zerrissene Laken vor zerbrochenen Fensterscheiben» (Luzerner Tagblatt, Nov. 1934, zit. n. Sutro 1952, S.9).

Inmitten solchen Elends baute die Sozialpädagogin *Hanna Grunwald-Eisfelder* eine Fürsorge- und Beratungsstelle mit Tagesheim und medizinischer Versorgung auf. Als Trägerorganisation gewann sie das *Schweizer Hilfswerk für Emigrantenkinder* (SHEK). «Aus dem Nichts» entwickelte sich in den folgenden Jahren die *Assistance Médicale aux Enfants des Réfugiés* «zu einer der wesentlichsten Einrichtungen der deutschen Emigration» (ebd., S.35; vgl. Feidel-Mertz 1983, S. 53ff.). Allein von Januar 1934 bis Juni 1936 konnten in einem angemieteten Ladenlokal 1335 deutsche Emigrantenfamilien mit 2384 Kindern betreut werden. Die medizinische Versorgung übernahm der Berliner Kinderarzt *Dr. Salomon*, den die Nazis später «mit seinen ... Patienten im Viehwagen in die Gaskammer befördert» haben (Sutro 1952, S.35). «Betreuung» schloss neben medizinischer Vorsorge und Hilfe Versorgung der Kinder mit Lebensmitteln und Milchspeisung, ganztägige Betreuung, Erziehungsberatung und -hilfe sowie Kinderverschickung in Schweizer Familien ein. Nach Auflösung der *Assistance Médicale* im Zuge von Krieg, Internierung und Massenflucht aus Paris konnte Hanna Grunwald-Eisfelder zwischen 1939 und 1942 ein Heim für Flüchtlingskinder in Südfrankreich, die *Pouponnière in Limoges*, aufbauen, dort jüdische Kinder aus den berüchtigten Internierungslagern Gurs, Rivesaltes und Les Milles verstecken und über die Grenze schmuggeln, bis sie selbst aus Frankreich fliehen musste (s.o.; vgl. Otto 1992, S. 30ff.). Hildegard Feidel-Mertz sieht in ihr eine jener «Pädagoginnen mit Biographie», die als mehrfach qualifizierte und politisch engagierte jüdische Sozialpädagogin,

Sozialwissenschaftlerin und Sozialistin bereits vor 1933 zu den «unbequemen Aussenseiter(n) und Neuerer(n)» der deutschen Sozialpädagogik gehört hatte und damit für unkonventionelle Bildungsarbeit im Exil prädestiniert war (Feidel-Mertz 1990, S.93; vgl. ebd., S.102f.).

Nach der Pogromnacht erklärten sich einige westliche Nachbarstaaten angesichts der bedrohlichen Lage in Deutschland dazu bereit, *jüdische Kinder* aufzunehmen. «Holland bot damals Asyl für 1850, Belgien für 800, Frankreich für 700 und Grossbritannien für 10'000 Kinder an, von denen dort allerdings wegen der erschwerten Ausreisebedingungen nur 7'700 ... vor Kriegsausbruch eintrafen» (Feidel-Mertz 1983, S. 55). Diese allein ausreisenden Kinder mussten betreut werden, eine nicht nur zahlenmässig, sondern wegen der Trennung von ihren Familien auch pädagogisch schwierige Aufgabe. Sie wurden in *Flüchtlingslagern* und *Kinderheimen* gesammelt, die Hilfsorganisationen wie *The British Movement for the Care of Children from Germany* oder das jüdische Kinderhilfswerk *Œuvre de Secours aux Enfants* (O.S.E.) unterhielten (vgl. Gershon 1988; Göpfert 1994; Turner 1994). In Frankreich stellten jüdische Adlige wie die Baronin Pierre de Ginsbourg oder die Bankiersfamilie Rothschild Schlösser als Kinderheime zur Verfügung. Als Heimleiter (in*nen) und Erzieher(in*nen) wirkten vielfach emigrierte deutsche Pädagog(in*n)en, beispielsweise *Ernest Jouhy* (1913-1988), der nach dem Kriege Lehrer an der Odenwaldschule und Hochschullehrer für Sozialpädagogik in Frankfurt a. M. war. In Grossbritannien wurden Helfer und Helferinnen für die dort ad hoc eingerichteten Refugee Camps per Zeitungsanzeige gesucht. Zu denen, die sich damals spontan meldeten, gehörte *Sophie Friedlaender*. Sie hat beschrieben, unter welchen Unzulänglichkeiten solche Camps teilweise litten, sowohl was deren Planung als auch die Qualifikation ihres Personals anbelangt (vgl. Friedlaender/Jarecki 1996, S.53ff.).

Umso höher ist die Leistung des österreichischen sozialistischen Pädagogen *Ernst Papanek* (1900-1973) zu bewerten, der ab Herbst 1938 zunächst in Nord-, später in Südfrankreich ein Netz von *Kinderflüchtlingsheimen* organisierte und pädagogisch betreute. Papanek hatte sich in den zwanziger Jahren in Wien in sozialistischen Jugendorganisationen führend betätigt, musste nach dem Dollfuss-Putsch im Februar 1934 aus Wien flüchten und enga-

gierte sich später auf Seiten der Franco-Gegner im Spanischen Bürgerkrieg. Für seine Heimpädagogik kamen ihm neben organisatorischem Geschick seine Erfahrungen in unterschiedlichen sozialistischen Erziehungseinrichtungen und die Zusammenarbeit mit dem Individualpsychologen Alfred Adler zugute. Sein zentrales Ziel sah er darin, die beschädigte Selbstachtung und das verlorengegangene Selbstbewusstsein der ihm anvertrauten Kinder wiederaufzubauen. Obwohl sich viele von ihnen nach ihrem Ausschluss aus der deutschen Gesellschaft gerade nach einer «festen Hand» sehnten und sogar das elitäre Auftreten der Hitler-Jugend attraktiv fanden, verzichtete er auf autoritäre Erziehungsmuster und setzte an ihre Stelle – ganz im Sinne Adlers – Kooperation, Solidarität sowie Selbst- und Mitbestimmung. Viele der Heime waren nach sozialistischem Vorbild als «*Kinderrepubliken*» organisiert, mit für alle verpflichtenden Aufgaben und Arbeiten «wie Holz sägen und hacken, Kartoffeln schälen oder putzen im Haus» sowie mit einer Selbstverwaltung, beispielsweise einem «Finanzminister», der das – in einer hauseigenen Währung zirkulierende – Geld verwaltete, oder einem «Justizminister», der gruppeninterne Streitigkeiten schlichten sollte (Wipfler-Pohl 1992, S.330f.).

Zum Erziehungskonzept der Heime gehörte es, die Kinder zur realistischen Wahrnehmung ihrer eigenen Situation zu erziehen. «Das Kinderheim (war) nur eine Episode in ihrem Leben..., ein vorübergehender Ruhepunkt, der ihnen die Chance geben sollte, sich auf das neue Leben, das ihnen bevorstand, vorzubereiten» (Papanek 1983, S. 100). Schwierigkeiten ergaben sich dort, wo die Erziehungsprinzipien Papaneks mit religiösen Grundsätzen des Judentums kollidierten, beispielsweise in der Koedukationsfrage. Nach orthodoxem Selbstverständnis durften «Buben und Mädchen nirgends Zusammentreffen, weder in der Schule, noch beim Spiel oder in der Synagoge» (ebd., S. 55). Papanek brachte deshalb orthodoxe Kinder in einem eigenen Heim unter, verzichtete aber auch hier nicht auf seine liberalen Erziehungsmethoden.

Das Ende der Heime kam mit dem Einmarsch deutscher Truppen in Nordfrankreich im Juni 1940. Die meisten Kinder konnten zunächst in Unterkünfte nach Südfrankreich evakuiert, ein Teil von ihnen später mit Hilfe der Résistance und amerikanischer Visa aus Frankreich gerettet werden. Die Zurückgebliebenen wurden mehrheitlich von den Nazis und ihren französischen Helfershelfern nach

Auschwitz deportiert (vgl. Papanek 1983, S. 117ff.; 141 ff.; Wipfler-Pohl 1992, S. 332ff.).

Eine wichtige pädagogische Aufgabe stellte auch die Betreuung und Ausbildung von nach *Palästina* emigrierten deutsch-jüdischen Kindern und Jugendlichen ohne Eltern dar, die zumeist mit der Jugend-Alija⁵¹ dorthin gekommen waren. Sie wurden grösstenteils in eigens dafür geschaffenen *Kinder- und Jugenddörfern* bzw. *-Kibbuzim* untergebracht. Als Vorbild diente das von dem Arzt und Pädagogen *Siegfried Lehmann* (1892-1958) 1927 gegründete Kinder- und Jugenddorf *Ben Shemen*: «eine landwirtschaftliche Siedlung in Judäa, nicht weit von der arabischen Stadt Lydda gelegen, in der Kinder aller Altersstufen zusammen mit (oft ebenfalls emigrierten, W. K.) Lehrern und Arbeitern leb(t)en, lern(t)en und arbeit(et)en» (Lehmann 1929, zit. n. Liegle/Konrad 1989, S.107; vgl. Adler-Rudel 1974, S.98ff.; von Wolzogen 1992).

Schliesslich verdient Erwähnung, dass sich deutsche Pädagog(in*en) im Exil auch um nicht-deutsche Flüchtlingskinder gekümmert haben, z.B. der 1936 nach England emigrierte kommunistische Lehrer, Erzieher und Parteifunktionär *Hans Siebert*.⁵² Er trug «als Sekretär der Erziehungsabteilung des spanischen Flüchtlingskomitees ... seit dem Frühjahr 1937 die ‚politisch-erzieherische‘ Verantwortung für zunächst etwa 3'000 Flüchtlingskinder (aus dem vom Bürgerkrieg betroffenen Spanien, W. K.). Zugleich leitete er bis etwa 1941 Heime für diese Kinder in Worthing, Street und London. Dabei bemühte er sich bei sichtlicher Abneigung gegenüber den gelernten Pädagogen, die sich der Jugend verschlössen, um unkonventionelle Erziehungsmethoden. Diese fand er vor allem bei Anton Makarenko, den er hoch schätzte, aber auch bei nichtsojjetischen Pädagogen wie Alexander S. Neill, dessen Schule in Summerhill er besuchte. Während des Krieges war Siebert einer der Mitbegründer und Sekretär des «Refugee Children's Evacuations Fund», einer von britischen und amerikanischen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens getragenen Hilfsorganisation vor allem für jüdische Flüchtlingskinder. Trotz zunehmender Beanspruchung in politisch-kulturellen Organisationen (s.u.) betätigte er sich offensichtlich bis 1945 weiterhin «in Erziehungseinrichtungen des antifaschistischen Exils» auch praktisch (Geissler 1994b, S. 784). Dies zugleich ein Hinweis darauf, dass sich parteipolitisch-kommunistisches und praktisch-humanitäres Engagement keineswegs ausschlossen.

Schulen im Exil

Vielfalt und Attraktivität deutscher Exilpädagogik belegen mehr als zwanzig, über ganz Europa bis nach Übersee verstreute Exilschulen.⁵³ Sie entstanden durch Übersiedlung bedrohter oder von den Nazis bereits zerschlagener Landerziehungsheime ins Ausland oder als Neugründungen. Die Initiative ging von ehemaligen Leiter(in*ne)n deutscher Landerziehungsheime wie Paul Geheeb, Kurt Hahn oder Anna Essinger, von Sozialpädagoginnen wie Hilde Lion, von Erziehungswissenschaftlern wie Hans Weil oder sogar Nicht-Pädagogen wie Werner Peiser, dem ehemaligen Pressesprecher des preussischen Ministerpräsidenten Otto Braun, oder dem Juristen und späteren Anklagevertreter bei den Nürnberger Prozessen ab November 1945, Robert Kempner, aus. Letztere beiden gründeten zusammen mit dem Journalisten Moritz Goldstein das Landschulheim Florenz. Fast immer waren Hilfsorganisationen beteiligt; zu erwähnen sind besonders die Quäker, die sogar eine eigene Exilschule im holländischen Eerde unterhielten (s.u.). Einige der Schulen überdauerten den Krieg, die Ecole d'Humanité in Goldern im Berner Oberland und die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires bis heute. Andere dagegen bestanden nur so kurze Zeit, dass ihre Existenz lediglich aufgrund von Anzeigen in zeitgenössischen deutsch-jüdischen Periodika erschlossen werden kann (vgl. Voigt 1989, S.200f.).

So sehr sich die Exilschulen nach Gründungsgeschichte und spezifischen Besonderheiten voneinander unterschieden, gab es für alle *ein* gemeinsames Ziel, nämlich Kindern, die durch die Nazi-Diktatur aus ihrem Lebenszusammenhang gerissen waren, Zuflucht zu gewähren, ihnen – wie es Minna Specht formulierte – Selbstsicherheit und Selbstvertrauen zu vermitteln und sie «mit einer vielseitigen Ausrüstung für das Über-Leben im Exil» auszustatten (Feidel-Mertz 1990, S.121). Alle Schulen verband ein explizit anti-nazistisches und humanistisches Engagement und der Anspruch, Erziehung und Bildung aufeinander zu beziehen, weitgehend auch die Orientierung an reformpädagogischen Erziehungsprinzipien, Lehr-Lern-Formen und Methoden. Ähnlich wie in den jüdischen Landschulheimen (s.o.) kam dabei insbesondere den deutschen Landerziehungsheimen Vorbildfunktion zu. Wie dort spielten in den Exilschulen neben dem regulären Unterricht eine handwerklich-praktische Ausbildung, die Mitarbeit in Haus und

Garten sowie musische Aktivitäten eine wichtige Rolle. Nur wenige Schulen, wie die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires und die Karl-Liebnecht-Schule in Moskau, waren reine Tagesschulen ohne Internat.

Auf deutschen Vorläufereinrichtungen basierten Anna Essingers *Bunce Court School* in Grossbritannien, Minna Spechts Nachfolgeschulen der *Walkemühle* in Dänemark und Grossbritannien sowie Paul Geheeb's *Ecole d'Humanité* in der Schweiz. Jedoch nur Anna Essinger gelang es, ihr 1926 gegründetes Landschulheim Herrlingen (vgl. S. 243) fast vollständig ins Ausland zu verpflanzen. Nach dem Judenboykott vom 1. April 1933 hatte sie Deutschland nicht länger für einen Ort gehalten, «an dem man Kinder in Ehrlichkeit und Freiheit grossziehen» könne, und sich deshalb für ihre Schule nach «einer anderen Heimat» umgesehen. Sie fand sie auf einem «grossen Herrensitz ... in einer zehn Hektar grossen, wunderschönen Park- und Gartenlandschaft» in der Nähe von Canterbury (Essinger 1943, in: Feidel-Mertz 1983, S. 72). Ein Vorbereitungs- und Unterstützungs Komitee, das von Quäkern mitgetragen wurde, sammelte Geld und bereitete den Umzug vor, zwei Engländerinnen übernahmen eine Bürgerschaft für die neue Schule, und Anna Essinger erklärte sich bereit, «genauso viel englisches Personal» einzustellen, «wie deutsches bereits vorhanden war» (Krause 1992, S. 178). So gelang ein bemerkenswert reibungsloser Umzug. Am 5. Oktober 1933 wurden 65 Kinder «mit grossen roten Bussen ... vom Boot in Dover abgeholt (und)... durch das wunderschöne herbstliche Kent» nach New Herrlingen (später Bunce Court School) gebracht, «wo das Abendessen schon... wartete ... Die Schule fing am nächsten Tag an» (Essinger 1943, in: Feidel-Mertz 1983, S. 73).

Ein ständiges Problem blieb die Finanzierung der Schule sowie die hohe Fluktuationsrate sowohl bei der Schüler- als auch der Lehrerschaft. Hinzu kamen immer neue Anforderungen wie nach der Pogromnacht die Aufnahme von Kindern aus den in Grossbritannien angekommenen Kindertransporten (vgl. Ihrner 1994, S. 195). Während des Krieges häuften sich die Schwierigkeiten. Da Bunce Court «zum Verteidigungsgebiet erklärt wurde» und das Militär die Schulgebäude benötigte, verlegte man die Schule in viel zu kleine Räumlichkeiten nach Shropshire im Westen Grossbritanniens. Zeitweise waren alle Lehrer und die über 16jährigen Schüler interniert (Essinger 1943, in: Feidel-Mertz 1983, S. 78).

Wie bereits das Landschulheim Herrlingen vor 1933 umfasste Bunce Court *Grund- und Höhere Schule* und vermittelte die gehobenen Abschlüsse des englischen Schulwesens. Da die meisten Kinder aus Deutschland nur Anfangskenntnisse im Englischen besaßen, legte die Schule grossen Wert auf einen qualifizierten englischen Sprachunterricht, einschliesslich englischer Literatur und Geschichte, aber auch auf deutsche Sprache und Kultur. Den Kindern sollte vermittelt werden, dass ihre kulturellen Grundlagen es verdienten, gepflegt zu werden, selbst wenn sie von ihrer Heimat getrennt waren. Zugleich mussten sie jedoch «dem Leben in einem fremden Land erwartungsvoll» entgegensehen und «sich eine neue Lebensgrundlage» schaffen (ebd., S. 82). Neben Englisch und Deutsch trat Französisch als dritte Fremdsprache etwas zurück. Hebräisch lernten hauptsächlich Kinder, deren Eltern bereits in Palästina lebten. Zweifellos lag der Schwerpunkt der Schule im kulturell-sprachlichen Bereich, während die Naturwissenschaften vernachlässigt wurden, nicht zuletzt weil ein Labor fehlte.

Im Unterschied etwa zu Hugo Rosenthals Jüdischem Landschulheim (vgl. S. 243 ff.) vermittelte Anna Essinger keine betont jüdische, sondern eine ausgeprägt liberale Erziehung (vgl. Ihner 1994, S.195). Dem entsprach die *heterogene* Zusammensetzung der Schülerschaft von Christen und Juden, von Deutschen und Briten (zurzeit des Krieges etwa 25%) sowie von Akademiker- und Arbeiterkindern, soweit letztere das Schulgeld entrichten konnten. Unterricht und Schulleben waren auf Werte wie Selbständigkeit und Eigenverantwortung ausgerichtet. Die Heimgemeinschaft entstand nicht durch Regeln und Vorschriften, sondern vor allem durch gemeinsame Arbeit und Aktivitäten.

Gemeinsame Arbeit bedeutete in Bunce Court Beteiligung aller Schüler(in*nen) an praktischen Aufgaben nicht nur in Haus und Garten, sondern auch beim Ausbau der Schule, der nie zum Abschluss kam. Die *Werkstatt* war «der am besten ausgestattete Ort», wo «richtige Möbel hergestellt und alle laufenden Reparaturen... erledigt» wurden. «Auch das *Nähzimmer* spielt(e) eine wichtige Rolle», und zwar «nicht nur fürs Flicken und Ausbessern», sondern für das Nähen von Unterwäsche und Kleidern (Essinger 1943, zit. n. Feidel-Mertz 1983, S. 84). Alle praktische Arbeit in Werkstatt, Küche oder Garten war gleichwertig mit dem Unter-

richt. Während sie in den deutschen Landerziehungsheimen eher eine Art pädagogische Massnahme darstellte, bedeutete sie für Bunce Court eine Notwendigkeit, um die Kosten niedrig zu halten. Zugleich bot sie die Voraussetzung für eine zusätzliche Qualifizierung der Schülerschaft, die ausser den *allgemeinen* Abschlüssen auch Prüfungen in Hauswirtschaft und technische Examen als Damenschneiderin und als Zimmermann bzw. Tischler ablegen konnte (vgl. ebd., S. 85) – Qualifikationen, die für ein Überleben im Exil wichtiger waren als ein Universitätsstudium.

Neben die gemeinsame Arbeit traten *Sport* und vor allem *musische Aktivitäten*. Wie in nahezu allen Exilschulen wurde eine Vielzahl von Theaterstücken aufgeführt, die der Ausrichtung von Bunce Court als Höherer Schule entsprechend vor allem dem klassischen Repertoire entstammten (Aristophanes, Shakespeare, Goldoni, Goethe, Kleist, Grillparzer und Hofmannsthal). Bis zum Sommer 1935 konnte dafür sogar ein Freilicht-Theater mit Sitzgelegenheiten für 300 Gäste gebaut werden (vgl. ebd., S.75f.). Ebenso erschlossen Konzerte, Musikaufführungen von Schüler(in*ne)n sowie gemeinsames Schallplatten- und Radiohören Zugänge zur klassischen Musik. Das Verständnis für bildende Kunst wurde durch einen regelmässig stattfindenden kunstgeschichtlichen Kurs, vor dem Kriege auch durch Besuche von Museen und Galerien gefördert (ebd., S.82f.).

Erwähnt sei schliesslich, dass Anna Essinger für nahezu alle Schülerinnen) *englische Familien* fand, bei denen sie ihre *Ferien* verbringen konnten, so dass sie nicht völlig von der Aussenwelt abgeschnitten waren. „Manche dieser ersten Kontakte bestanden fort, und die wahren Freundschaften, die geschlossen wurden, trugen in einigen Fällen dazu bei, dass die Emigration von Schwestern, Brüdern oder sogar Eltern zustande kam» (ebd., S. 75).

Wie die meisten Exilschulen hat Bunce Court das Kriegsende nur wenige Jahre überdauert. Die Schule wurde zunächst noch einmal wichtig für überlebende Kinder und Jugendliche aus Konzentrationslagern, danach gelang es jedoch nicht, englische Schülerinnen) in ausreichendem Masse zu gewinnen.

«Es gab nicht viele Familien, die ihre Kinder auf eine Schule, die mit irgend etwas Deutschem assoziiert werden konnte, schicken wollten, so liberal diese auch sein mochte. Das Flüchtlingsetikett galt als weiteres abwertendes Kriterium in den Augen von Eltern, die vor der Wahl einer Privat-

schule standen. So musste Bunce Court 1949 seine Tore schliessen» (Turner 1994, S.199).

Im Gegensatz zu Anna Essingers wohlvorbereitetem Umzug entsprang die Emigration des von Leonard Nelson begründeten, von *Minna Specht*⁵⁴ geleiteten und im März 1933 von SA-Leuten besetzten und zerschlagenen Landerziehungsheims *Walkemühle* b. Melsungen (vgl. Bd. I, S.120) «der Not des Augenblicks. Wir wollten die Kinder retten, deren Eltern entweder an Ort und Stelle blieben, um ihre Widerstandsarbeit gegen die Faschisten fortzusetzen oder sich als Flüchtlinge eine neue Existenz suchen mussten» (Specht 1944, in: Feidel-Mertz 1983, S. 92). Die Suche nach einem neuen Heim im Exilland Dänemark dauerte bis zum Sommer, die Herrichtung der Räumlichkeiten bis zum Herbst 1933, die Erteilung einer Aufenthaltsgenehmigung sogar bis Februar 1934. Trotzdem wurde der Heimbetrieb bereits im Herbst 1933 wieder aufgenommen, zuerst in *Möllevangen/Seeland*, ab Sommer 1934 in *Oestrupgaard/Tünen*.

Die Heimgemeinschaft bestand zunächst aus acht Kindern im Grundschulalter und drei Erwachsenen, später aus 20 bis 30 Kindern, darunter einigen im Vorschulalter, sowie aus fünf bis sechs Erwachsenen. Das *Erziehungskonzept* Minna Spechts verband Elemente der Philosophie Nelsons mit einer spezifischen Exilpädagogik, wobei im Mittelpunkt die Erziehung zu Selbstsicherheit und Selbstvertrauen der aus ihrem Lebenszusammenhang herausgerissenen Kinder stand (vgl. Hansen-Schaberg 1992, S.208f.). Diesem Ziel diente vor allem die kollektive, auf verbindlichen ethischen Normen basierende – als sozialistisch zu bezeichnende – Lebensform, die wieder die Mitarbeit aller in Haus und Garten einschloss; weiterhin die Einfachheit der Lebensweise auf vegetarischer Grundlage sowie die Vorbildfunktion der Erwachsenen (vgl. Nielsen 1985, S. 56 ff.; 73 ff.). Damit korrespondierten Unterrichtsprinzipien wie Anschauung, Erfahrung, Selbsttätigkeit sowie die *Sokratische Methode*, deren Wesen darin bestand, dass «jeder Schritt (eines Lernprozesses, W. K.) von den Kindern ausging und alle Lösungen von ihnen selbst gefunden wurden» (Specht 1944, zit. n. Feidel-Mertz 1983, S.101).

Wie die erhaltenen Arbeitshefte der Kinder zeigen, orientierte sich der *Unterricht* in den unteren Klassen nach Möglichkeit an konkreten Beobachtungen der Kinder, daran schlossen sich weiterfüh-

rende Fragestellungen und Untersuchungen oder systematische Versuche zur empirischen Überprüfung von eher zufällig gemachten Beobachtungen an (vgl. Nielsen 1985, S. 100ff.). Für die Älteren erhielten mit ähnlicher Zielsetzung Erkundungen und Studienaufenthalte besonderes Gewicht. Beispielsweise verbrachten im Herbst 1936/37 die 12- bis 13jährigen ein halbes Jahr in Kopenhagen, um hier neben normalem Unterricht schwerpunktmässig Themen wie «Hafen und Schifffahrt» projekt- und anschauungsorientiert zu studieren, aber auch um mit Personen des öffentlichen Lebens, darunter Künstlern und Wissenschaftlern, in Kontakt treten zu können (vgl. ebd., S. 111 ff.).

Dass sich Minna Spechts Exilschul-Projekt nur bis 1938 behaupten konnte, lag einmal am Desinteresse dänischer Eltern an dieser besonderen Schule wie an der Zerstörung der Gebäude in Oestrupgaard durch einen Brand. Zwei weitere Gründungsversuche, zunächst in einer Bergarbeitersiedlung in Wales, später in der Nähe von Bristol in Südengland, scheiterten ebenfalls, letzterer an der Internierung Minna Spechts und ihrer Mitarbeiterinnen im Sommer 1940.

Noch grössere Schwierigkeiten als Minna Specht in Dänemark erfuhr *Paul Geheeb* in der Schweiz bei seinem Versuch, die gesamte *Odenwaldschule* dorthin zu verlegen. Der Schweizer Bundesrat lehnte einen entsprechenden Antrag Geheeb's aus Angst vor «kultureller Überfremdung» ausdrücklich ab. Als Paul Geheeb im Frühjahr 1934 zusammen mit seiner Frau Edith sowie Mitarbeiter(in*ne)n und 25 Kindern in die Französische Schweiz emigrierte (vgl. Bd. I, S.120f.), wurde ihm lediglich «die Möglichkeit eingeräumt, als Co-Direktor einer bestehenden Schweizer Schule tätig zu sein» (Feidel-Mertz 1983, S.116). Erst nach vielen Zwischenstationen gelang es ihm 1946, also nach dem Krieg (!), die *Ecole d'Humanité* in Goldern auf dem Hasliberg im Berner Oberland fest zu etablieren. Im Zentrum der Schule steht bis heute die – mehr als in der Odenwaldschule realisierte – interkulturelle Orientierung, die nicht nur das Erlernen fremder Sprachen, sondern die Aneignung fremder Kulturen sowie Völkerverständigung einschliesst. An das Konzept der Odenwaldschule erinnert vor allem die «extreme Individualisierung» mit «klassenlosem Unterricht» und «konsequent durchgehaltenem Kurssystem», ebenso «das entschiedene

Engagement für die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter» (ebd., S. 118f.).

Die übrigen Exilgründungen hatten keine unmittelbaren Vorgängereinrichtungen in Deutschland; sie unterscheiden sich durch ihre Gründungskonstellationen und ein spezifisches Profil. Die in einem Wasserschloss des Barons van Pallandt auf einem Landgut b. Ommen, 30 km von der deutsch-niederländischen Grenze untergebrachte *Internationale Quäkerschule Erde* war, wie der Name sagt, eine Gründung der *Quäker* bzw. der «Religiösen Gesellschaft der Freunde», wie sie offiziell heißen (vgl. von Borries 1995/96). Diese hatten zunächst eine Privatschule in Deutschland geplant, um ihrer hier sehr mitgliederschwachen Organisation ein geistiges Zentrum zu geben, entschieden sich dann jedoch angesichts der veränderten Situation 1933 für das niederländische Projekt, um Kindern eine Zuflucht zu geben, die aus Deutschland fliehen mussten. Die Schule kam vor allem «halbjüdischen» bzw. «halbarischen» Kindern protestantischen Glaubens zugute, die «zwischen die Zuständigkeiten politischer oder jüdischer Hilfsorganisationen gerieten» (Feidel-Mertz 1983, S.152f.), wie auch Kindern, deren Eltern aus politischen oder religiösen Gründen emigriert waren. Dazu gehörten u.a. zwei Töchter des renommierten sozialistischen Theoretikers Karl Kautsky (vgl. Budde 1986, S. 54f.). Leiterin der Schule wurde *Katharina Petersen* (1889-1970), die vor 1933 Professorin an der Pädagogischen Akademie Kiel, nach deren Schliessung Regierungs- und Schulrätin in Frankfurt/Oder war, 1933 den Amtseid auf Hitler verweigerte und der daraus resultierenden Rückstufung im Amt eine zeitlich befristete Beurlaubung vorzog (vgl. Feidel-Mertz 1983, S. 246).

Das *Erziehungskonzept* Eerdes basierte auf einer quäkerischen Grundhaltung, die sich als religiös, aber nicht konfessionell gebunden, als von Grund auf tolerant gegenüber Andersdenkenden, als pazifistisch und vor allem als durchdrungen vom Geist praktischer Nächstenliebe im biblischen Sinne beschreiben lässt (vgl. Borries 1995/96). Erziehungsziele waren dementsprechend Selbstverantwortung, Wahrheitsliebe, «kraftvolle Toleranz», Gewaltlosigkeit und soziale Gesinnung. Auch hier wurde Unterricht mit praktischer Arbeit in vielfältigen Formen und mit unterschiedlichen Anregungen verbunden, z.B. Töpfern, Bildhauerei, Weben, Tischlern, Buchbinden usf. Sport, musisch-kulturelle Aktivitäten und nicht zu-

letzt Besinnungsstunden spielten eine wichtige Rolle. Zu letzteren gehörte die «sonntägliche ‚Stille‘, eine Art ‚Andacht, bei der längere Zeit ‚nach Innen gehört‘ wird, bis jemand aus der Versammlung über ein Thema zu sprechen beginnt»; ebenso die «früh-montaglichen musikalischen Openings am Klavier» mit einer «ähnlich sammelnden Wirkung» (Budde 1986, S. 53).

Wie in Bunce Court umfasste der *Unterricht* in Eerde Grund- und Höhere Schule. Der angestrebte Abschluss war das «Oxford-School Certificate», das Eerde «als einziger Auslandsschule die Vorbereitung auf die Uni(versität) Oxford» erlaubte (ebd., S. 53). Im Unterschied zu Bunce Court vollzog sich allerdings der Unterricht in altersübergreifenden Gross- und Kleingruppen, in Partner- und Stillarbeit, und zwar nach dem von Helen Parkhurst begründeten *Dalton-Plan*:

«Auf drei Niveau-Stufen setzt sich der Einzeller in den Studier-/Lernfächern selbst Wochen- und Monatsziele. Sie werden im Selbststudium erreicht – auch mit der Hilfe von Lernpartnern und Lehrern. Ausreichend Fachräume, Arbeitsmaterialien und Literatur stehen zur Verfügung» (ebd., S.53).

Die *Schülerzahl* von Eerde schwankte zwischen 50 und 150; während des Krieges – vor allem nach der Besetzung Hollands durch deutsche Truppen – nahm sie stark ab. Als 1941 Juden der Besuch der Regelschule verboten wurde, zogen «die zu der Zeit noch in Eerde lebenden sechzehn *jüdischen Kinder* ... mit ihren Lehrern um in ein vom Schloss räumlich getrenntes Wohnhaus». Zwei von ihnen konnten gerettet werden; zwölf wurden von ihrer Hausmutter «in guter Absicht und überlegt zum Gang ins Lager» veranlasst, nachdem die Deutschen Zusicherungen gegeben hatten, getaufte Juden, also Christen, würden nicht deportiert. «Sie schickten noch Karten von unterwegs, sogar noch aus Westerbork (dem holländischen Sammellager, von wo aus die KZ-Transporte abgingen, W.K.). Die Mehrheit wurde in Auschwitz umgebracht, einige in Theresienstadt von einem betrunkenen SS-Mann, nur einen Tag vor der Befreiung» (Feidel-Mertz 1983, S. 162 f.). 1943 nahm die HJ die Schule in Beschlag. –

Die Vielfalt der übrigen Exilschulen und ihrer Erziehungskonzepte kann hier nur angedeutet werden. Die von dem 1933 aus Deutschland vertriebenen Erziehungswissenschaftler *Hans Weil* (vgl. Bd. I, S. 177 ff.) begründete *Schule am Mittelmeer* in Recco an

der Ligurischen Küste versuchte eine Erziehung in deutsch-jüdischem Geist zu vermitteln. Die dort aufwachsenden Kinder und Jugendlichen sollten sich zwar «mit den deutschen Juden und mit Palästina verbunden» fühlen und alles tun, um ihnen zu helfen, ohne jedoch in «Palästina die einzige Möglichkeit für die Weiterexistenz der Juden» zu sehen (Weil, zit. n. Feidel-Mertz 1983, S. 109). Demgegenüber war das von dem Ehepaar Posener 1934 errichtete Landschulheim *Internat Kristinehov* in Västraby/Südschweden zionistisch ausgerichtet und wollte jüdische Jugendliche gezielt auf die Einwanderung in Palästina vorbereiten. Berühmtester Schüler des Kristinehofs war der Filmemacher Erwin Leiser (vgl. ebd., S. 104ff.). Wieder anders der Geist von Kurt Hahns schottischer Gründung *Gordonstoun*, der sich als Mischung aus elitärer englischer «public school» und partnerschaftlichen Umgangsformen beschreiben lässt. Besondere Bedeutung in Hahns Erziehungskonzept hatte die Verpflichtung der Jugendlichen zu sozialen Diensten wie z.B. bei der Feuerwehr und der Küstenwacht. Schliesslich wollte die von dem in Argentinien lebenden Schweizer Zeitungsverleger *Ernesto Alemann* begründete und finanziell unterstützte *Pestalozzi-Schule* in Buenos Aires als explizit demokratisch-humanistische Schule ein Gegengewicht zu der damaligen Nazifizierung des argentinischen Auslandsschulwesens setzen. Als Lehrer verpflichtete man deshalb vor allem aus Deutschland vertriebene Demokraten wie August Siemsen, Heinrich Grönwald und Alfred Dang (vgl. Schnorbach 1995).

Eine Sonderstellung unter allen Exilschulen nahm die *Karl-Liebknecht-Schule* in *Moskau* ein (vgl. Uhlig 1996 b). Sie wurde nicht von Emigrant(in*n)en gegründet, sondern bestand bereits vor 1933 in Form einer 4klassigen deutschen Grundschule für Kinder deutscher Fachleute, «die seit Anfang der zwanziger Jahre in grosser Zahl in die Sowjetunion gekommen waren», weiterhin von in Moskau tätigen Kommunist(in*n)en anderer Länder sowie von «sowjetischen Familien, die in deutschsprachigen Ländern lebten oder gelebt hatten» (ebd., S. 264). Mit dem Zustrom vor allem deutscher, aber auch österreichischer Flüchtlinge⁵⁵ nach Moskau entwickelte sich die Schule bis 1935 zu einer reinen Exilschule und wurde sukzessive zu einer 10jährigen Einheitsschule ausgebaut. Kinder, die infolge der Exil-Situation getrennt von ihren Eltern leben mussten,

waren in dem mit der Schule kooperierenden *Kinderheim Nr. 6* untergebracht, und zwar unter Bedingungen, die vor allem im Vergleich zum damaligen sowjetischen Lebensstandard als gut zu bezeichnen sind.⁵⁶

Der Lehrplan der Schule orientierte sich eng am sowjetischen Schulwesen, sämtliche «Lehrbücher, selbst die für Mathematik und Physik, (waren)... wortgetreue Übersetzungen aus dem Russischen» (Leonhard 1955, S.13). Auch die politische Erziehung mit «vordergründiger Propaganda», «Einübung von Ritualen» und «Gewöhnung an Symbolik» folgte den an normalen sowjetischen Schulen praktizierten Mustern (Uhlig 1996b, S. 268 f.).

Trotzdem gab es zugleich Elemente, die westlichen Exilschulen entsprachen. Der überwiegende Teil der Lehrerschaft setzte sich aus Emigrant(in*in)en zusammen, darunter ehemalige Schüler von Fritz Karsens Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln mit reformpädagogischer Prägung.⁵⁷ Ganz offensichtlich nutzten sie zumindest teilweise die trotz aller Gängelung bestehenden Freiräume für ihre individuelle Unterrichtsgestaltung. Hervorzuheben ist das reichhaltige Schulleben mit Theateraufführungen, für die der bekannte Maler Heinrich Vogeler die Bühnendekorationen schuf, mit einem Schulchor, den der Liedersänger Ernst Busch leitete, sowie mit Lesungen der Schriftsteller Willi Bredel und Erich Weinert. Schliesslich fungierte auch diese Schule – zumindest bis 1937 – für ihre Schülerinnen) als eine Art «pädagogische Insel innerhalb des damaligen sowjetischen Schulwesens», erlangten viele von ihnen später «in der DDR politische oder wissenschaftliche Bedeutung» und zeichneten sich durch «geistige Wachheit, Fähigkeit zur Selbstaufklärung und politischen Idealismus» aus (Uhlig 1996b, S. 263 u. 272). Zu den prominenten Schülern gehörten etwa der 1949 aus Ostberlin geflüchtete Politologe Wolfgang Leonhard und der langjährige DDR-Spionage-Chef Markus Wolf, Sohn des Arztes und Schriftstellers Friedrich Wolf.

Ab 1936 geriet die Karl-Liebnecht-Schule in den Sog der Stalinischen Verfolgungen, und zwar wohl gerade aufgrund «ihrer pädagogischen und kulturellen Eigenwilligkeit, ihrer Exklusivität und Konzentration geistigen und politischen Potentials» (ebd., S.270). Wolfgang Leonhard beschreibt in seinem autobiographischen Bericht «Die Revolution entlässt ihre Kinder», wie «von 1937 an ...

nach und nach ein Lehrer nach dem anderen verhaftet» wurde (vgl. Leonhard 1955, S. 21). Im Januar 1938 folgte die Schliessung der Schule – ohne jede Begründung – und die Verteilung ihrer Schüler und Schülerinnen auf russische Schulen, ein Jahr später wurde auch das Kinderheim Nr. 6 aufgelöst. –

Der Geist der Exilpädagogik überdauerte die eigentliche Exilzeit. Die letzte Heimgründung, *Hans Maeders Stockbridge School* in Massachusetts, entstand erst im Jahre 1949, also vier Jahre nach Kriegsende. Maeder übertrug die Erfahrungen mit dem Rassismus in Deutschland und zahlreichen anderen Ländern auf die damalige Situation der USA und errichtete hier «das erste rassisch voll integrierte Internat..., lange bevor Gerichtsurteile und Bürgerrechtsbewegung die schulische Rassentrennung ins Bewusstsein der amerikanischen Öffentlichkeit rückten» (Feidel-Mertz 1983, S.199; vgl. Nabel 1985).

Ein anderes Beispiel für die Nachwirkung der Exilpädagogik stellt schliesslich die – von dem österreichischen Arzt und Heilpädagogen *Karl König* (1902-1966) 1938 begründete – *Heimschule Camp Hill House* in Schottland dar, aus der sich eine ganze «Bewegung» entwickelt hat.⁵⁸ Ziel dieser wie anderer Heimschulen und Dorfgemeinschaften war es, geistig behinderte Kinder auf anthroposophischer Grundlage medizinisch zu betreuen und zu erziehen. Die «Camp-Hill-Bewegung» ist inzwischen über viele Länder verbreitet und besitzt dort jeweils eigene Niederlassungen (vgl. Feidel-Mertz 1990, S.144). Welche Langzeitwirkungen die Exilschulen auf die in ihnen aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen gehabt haben, ist bisher noch kaum erforscht.

Erwachsenenbildung und Wissenschaft im Exil

Während pädagogische Hilfen und Betreuungsmassnahmen für Flüchtlingskinder wie auch eine Reihe der dargestellten Schulgründungen aus existentiellen Notsituationen entstanden waren, entwickelten sich Ansätze der Erwachsenenbildung im Exil eher auf dem Wege von Angebot und Nachfrage. Einerseits gab es dort zahlreiche arbeitslose Intellektuelle, Wissenschaftler(in*nen) und Künstler (in*nen), die nach neuen Tätigkeitsfeldern sowie nach Austausch mit Gleichgesinnten suchten, andererseits Scharen von Flüchtlingen, die sich – ebenfalls aufgrund von Arbeitslosigkeit – für entspre-

chende Bildungsmöglichkeiten interessierten. Diese Konstellation führte zu zahlreichen Erwachsenenbildungsangeboten in Paris, Kopenhagen, Stockholm, London und nachweisbar in Shanghai. Sie orientierten sich am Typus der deutschen Volkshochschule.⁵⁹

Ein Beispiel dafür stellt die von einer «kulturellen Arbeitsgemeinschaft» begründete *Volkshochschule deutscher Emigranten in Kopenhagen* dar. Sie wandte sich ausdrücklich nur an freiheitlich-demokratische Emigrant(in**n*)en mit «genügend Referenzen», aber auch an «dänische Kreise, die dieser Sache Interesse» entgegenbrachten. Das Programm für das 1. Semester von Januar bis April 1937 umfasste zehn Arbeitsgemeinschaften, die wöchentlich zweistündig, also mit jeweils zwischen 20 und 24 Stunden, angeboten wurden. Die Themen reichten – den Programmen vieler Volkshochschulen in der Weimarer Republik entsprechend – von «Neuen Tendenzen in der Weltliteratur» über «Deutsche Volkslieder aus fünf Jahrhunderten», «Geld- und Valutaprobleme der Gegenwart», «Praktisches Rechnen», «Esperanto für Anfänger» oder «Die logischen Grundlagen der modernen Weltauffassung» bis hin zu einem Kurs über das Exilland Dänemark und zu «Praktischen Kunstkursen, verbunden mit Führungen durch Kopenhagener Museen» (Vorlesungsverzeichnis 1. Semester Jan. bis April 1937, Archiv Feidel-Mertz PPE 82).

Ähnlich strukturiert, aber mit anderen inhaltlichen Akzenten versehen war das Angebot einer – unter der Bezeichnung *Asia-Seminar* firmierenden – Emigranten-Volkshochschule in *Shanghai*. Ihre Existenz verweist auf den hohen Stellenwert der chinesischen Hafenstadt im Kontext damaliger deutscher Flüchtlingsströme (vgl. Dreifuss 1979). Geleitet wurde sie von dem «hochgebildeten Orientalisten» *W. Y. Tonn* (ebd., S. 515); ihr Angebot umfasste Vorträge und Kurse zu den Schwerpunkten China, Indien, Israel, Universelles, Philosophie/Medizin, Biologie/Soziologie, Physik/Chemie, Kunst/Kultur, Literatur/Musik sowie Recht und Nationalökonomie (vgl. Feidel-Mertz 1990, S.186f.).⁶⁰

Volkshochschulähnliche Einrichtungen gab es selbstverständlich auch in den Exilzentren Paris und London. Sie hatten hier jedoch einen anderen Stellenwert als in Kopenhagen und Shanghai, insofern sie nicht die einzigen Bildungsangebote für deutsche Emigrantinnen waren, sondern – vor allem in *Paris* – Bestandteil

eines reichhaltigen, von deutschen Emigrant(in*en)en getragenen kulturellen Lebens. Zu erinnern ist daran, dass sich in ganz Dänemark 1938 ca. 1'300 deutsche Flüchtlinge aufhielten, während in Paris allein zwischen April und November 1933 nahezu 7'200 deutsche Flüchtlinge bei der Pariser Präfektur in Paris und dem Département Seine registriert wurden, darunter eine grosse Zahl renommierter Schriftsteller (in*nen), Künstler (in*nen) und Wissenschaftler(in*nen). Sie sorgten für einen Schutzverband Deutscher Schriftsteller, einen Künstlerbund, eine Deutsche Freiheitsbibliothek mit wichtigen Ausstellungen, einen Deutschen Volkschor, zahlreiche Theater- und Kabarettinitiativen sowie für ein breites Angebot an Zeitungen und Zeitschriften. Clubs und Vereinigungen verbanden Kommunikation mit Bildung, indem sie z.B. regelmässig Vortragsabende über künstlerisch-literarische wie aktuelle politische Themen anboten. Mit ihnen mussten volkshochschulähnliche Programme konkurrieren (vgl. Zahlen b. Grossmann 1969, S. 16; Schiller u.a. 1981, S. 58).⁶¹

Ausserdem standen sie sehr viel stärker im Spannungsfeld konträrer politischer Gruppen, deren Gegensätze sich bis in den Bildungsbereich hinein bemerkbar machten. So wurde im Februar 1934 im Pariser Tageblatt von kommunistischer Seite eine *Deutsche Emigrantenschule* mit einem Programm in der Nachfolge der Berliner Marxistischen Arbeiterschule (MASCH) angezeigt, nur etwa ein halbes Jahr später im Juli 1934 dagegen von einer – vermutlich aus bürgerlichen Intellektuellen bestehenden – «Notgemeinschaft der verfolgten deutschen Wissenschaft, Kunst und Literatur, Sitz Paris», eine *Gegeninitiative*, die in ihren Richtlinien Politik ausdrücklich ausschloss. Lediglich zwischen 1935 und 1938 kam es – angesichts der massiven Bedrohung durch das Nazi-Regime und dessen Kriegsvorbereitungen – im Zuge der französischen Volksfrontregierungen unter Léon Blum zu einer von allen politischen Exilgruppen engagiert betriebenen Volksfrontbewegung, die sich gerade auch auf dem kulturellen Sektor auswirkte. So war bereits 1935 keine Rede mehr von Deutscher Emigrantenschule und «Notgemeinschaft», sondern von der gemeinsamen *Deutschen Volkshochschule Paris*. Sie zeichnete sich durch ein Nebeneinander von Themen und Dozenten mit marxistischer wie nicht-marxistischer Grundhaltung aus, machte

das nazistische Herrschaftssystem und seine Auswirkungen zu einem zentralen Gegenstand und vermittelte nicht zuletzt ein vielfältiges, anregendes und qualifiziertes Angebot zur Einführung in moderne (nicht-nazistische) Kunst und Literatur bis hin zum Avantgardetheater der Gegenwart. Dafür konnten als Dozent(in*en) u.a. Anna Seghers und Erwin Piscator gewonnen werden (vgl. Schiller u.a. 1981, S.278ff.). Doch hatten sich 1938 die Gemeinsamkeiten bereits wieder erschöpft, worauf das Projekt einer von Sopade-Kreisen propagierten und durch Erika Mann unterstützten gesonderten Volkshochschule Paris hindeutet (vgl. Feidel-Mertz 1990, S.180f.).

Aufgrund ihrer Wissenschaftlerpotentiale boten sich Exilzentren wie Paris sogar für hochschulartige Einrichtungen an, so dass es 1935 neben der Deutschen Volkshochschule zur Gründung einer *Freien Deutschen Hochschule* kam. Sie sollte weltanschaulich heterogen sein, «mit dem vor 1933 erworbenen wissenschaftlichen Instrumentarium die nazistische Ideologisierung der Wissenschaften zu widerlegen ... versuchen» und «dokumentieren ..., dass ‚freie deutsche‘ Wissenschaft nur noch in der Emigration möglich sei» (Langkau-Alex 1977, S.148). Das Vorlesungsverzeichnis für das Frühlingsemester 1936 weist ausdrücklich auf ihren Doppelcharakter als Hochschule und zugleich Volkshochschule hin: nämlich «Lehrstätte der freien deutschen Wissenschaft zu sein» und zugleich Vorträge, Vorlesungen und Seminare anzubieten, «die allgemein zugänglich sind» (Archiv Feidel-Mertz PPE 82). Zu ihren Dozentinnen gehörten renommierte emigrierte Wissenschaftler (in*nen), darunter der Statistiker Emil Julius Gumbel, der Historiker Veit Valentin und der Sozialwissenschaftler und Pädagoge Paul Honigsheim (vgl. Feidel-Mertz 1990, S.181f.). 1938 publizierte sie sogar eine «Zeitschrift für Freie deutsche Forschung», um allen «deutschen und deutschsprachigen Wissenschaftlern» im Exil Publikationsmöglichkeiten zu eröffnen, «die besten Traditionen» deutscher Wissenschaft – trotz aller Schwierigkeiten – weiter zu pflegen und über Arbeitsmöglichkeiten im Ausland zu informieren (zit. n. Schiller u.a. 1981, S.275).⁶²

Nach der Besetzung von Paris durch deutsche Truppen fand die *Freie Deutsche Hochschule* ab 1942 eine Art Fortsetzung in *London* (vgl. Leske/Reinisch 1987, S. 253 f.). Ihr Hauptträger dort war der

1938 gegründete Freie Deutsche Kulturbund⁶³. Zu ihren Dozentinnen gehörten wiederum renommierte deutsche wie britische Wissenschaftler(in*nen); als Präsident konnte sogar der in die USA emigrierte Nobelpreisträger für Physik Albert Einstein gewonnen werden. Auch die Londoner Freie Deutsche Hochschule sollte der Traditionspflege freier deutscher Forschung, dem Meinungsaustausch und der Ermöglichung von Kontakten mit Wissenschaftler(in*ne)n anderer Nationen, insbesondere Grossbritanniens, dienen. Als weitere Aufgabe kam die Vorbereitung der deutschen Flüchtlingsjugend auf eine Mitarbeit bei der Demokratisierung des deutschen kulturellen Lebens nach Beseitigung der Nazi-Diktatur hinzu. Sie wurde gegen Kriegsende zur Unterstützung der Reeducation-Planungen der Alliierten immer wichtiger (vgl. III. 2 d). Spezifische Forschungsgruppen befassten sich mit der Erneuerung des wissenschaftlichen Lebens in Deutschland für die Zeit nach 1945. Es gab sie für die Bereiche Philosophie, Geschichte, Soziologie, Ökonomie, Pädagogik, die Künste und die Naturwissenschaften.

Die *Bedeutung* von Exil-Volkshochschulen und -Hochschulen lag vor allem darin, dass sie vielen Wissenschaftler(in*ne)n, Künstler(in*ne)n und Intellektuellen anspruchsvolle Betätigungs-, Weiterqualifizierungs- und Forschungsmöglichkeiten boten, umgekehrt zahlreichen, ihrer Heimat und ihrer Familie, aber auch befriedigender Arbeitsmöglichkeiten beraubten Menschen geistige Auseinandersetzung im Rahmen eines vertrauten kulturellen Umfeldes erlaubten. Über ihre Arbeit wissen wir nur sehr wenig. In der Regel kennen wir wohl die Konzepte und Programme, aber weder den Grad der Durchführung noch den Teilnehmerkreis. Informationen beschränken sich zumeist auf Ankündigungen, Prospekte sowie bruchstückhafte Erinnerungen von Beteiligten. Beispielsweise erfahren wir aus *Kopenhagen*, dass von den dort 1937 angekündigten Arbeitsgemeinschaften nur «ein kleiner Teil durchgeführt» werden konnte, und zwar vermutlich aufgrund von Behinderungen durch dänische Behörden, aus *Shanghai*, dass das Interesse an den Vorträgen des Asia-Seminars wegen «wirtschaftlicher Sorgen» der hier lebenden Emigrant(in*n)en relativ schwach war (zit. n. Feidel-Mertz 1990, S.184 u. 186). Immerhin lässt sich aus solchen und anderen Hinweisen mit Sicherheit schliessen, dass Erwachsenenbildungs- wie Hochschuleinrichtungen im Exil auf sehr

viel brüchigeren Grundlagen basierten als etwa die beschriebenen Exilschulen. Sie hatten nicht deren existentielle Bedeutung.

c) Antifaschistisches Engagement

Schon in der Endphase Weimars hatten sich sozialistische und kommunistische Pädagog(in*n)en gegen den wachsenden nationalsozialistischen Druck zur Wehr gesetzt. Nach ihrer Vertreibung aus Deutschland versuchten viele, ihre antifaschistischen Aktivitäten fortzuführen – die SPD-Mitglieder in der sozialdemokratischen Exilorganisation Sopade (z.B. Arthur Arzt, vgl. Keim 1992a, S.158f.), die der KPD oder kommunistischer Organisationen durch Unterstützung des politischen Kampfes der KPdSU gegen das NS-Regime (vgl. Uhlig 1994, S.7L; dies. 1996a, S.712f.).

Eine besondere Rolle spielten die vor 1933 in der Allgemeinen Freien Lehrgewerkschaft Deutschlands (AFLD) zusammengeschlossenen Lehrer (in*nen), die einem breiten Spektrum «linker» Parteien und Gruppierungen entstammten. Sie waren vor Machtantritt der Nazis zumeist an «linken» Reform-, insbesondere an weltlichen Schulen tätig gewesen, hatten sich für Weltlichkeit und Demokratisierung der Schule eingesetzt und in ihrer Berufspraxis (reform-)pädagogisches mit bildungspolitischem Engagement zu verbinden gesucht. Zwischen 1930 und 1932 bekämpften sie mit ihrem Verbandsorgan «Der Volkslehrer» die Sparmassnahmen im Bildungswesen, aber auch die Verfolgung dissidentischer Lehrer(in*nen) sowie die Zerschlagung von Reformschulen in den schon vor 1933 durch die NSDAP mitregierten Ländern Thüringen und Braunschweig. Deshalb standen sie in den Schwarzen Listen der Nazis ganz oben. Der Gleichschaltung kamen sie im April 1933 durch Selbstaflösung der AFLD zuvor (vgl. Bd. I, S.60ff., 112).

Die Flucht aus Deutschland verschlug sie in verschiedene europäische Länder und sogar nach Übersee. Um der Vereinzelung und damit ihrer politischen Wirkungslosigkeit zu entgehen, veröffentlichten sie im Dezember 1933 bzw. Januar 1934 in pädagogischen und gewerkschaftlichen Zeitungen verschiedener Exilländer den Gründungsauftrag für einen «*Verband deutscher Lehreremigranten*» (Union des Instituteurs Allemands Emigrés, abgek. VdLE) und appellierten an alle emigrierten antifaschistischen deutschen Lehrer,

Mitglied des «Verbandes» zu werden (vgl. Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S.95ff.; dies. 1996). Voraussetzung dafür war der Emigrantenstatus, persönliche Integrität, Bejahung freigewerkschaftlicher Grundsätze und Zugehörigkeit zu einer pädagogischen Berufsgruppe, die allerdings sehr grosszügig definiert wurde und selbst Kinderärzte mit einschloss. Sitz des VdLE war ab 1935 Paris, sein Sekretär *Heinrich Rodenstein* (1908-1980; vgl. Bd. I, S. 99). Die Mitgliederzahl stieg von ca. 70 (1934), über 100 (1935) auf ca. 150 (1936-1939). Landesgruppen bestanden ausser in Frankreich in der Tschechoslowakei, in Schweden, den Niederlanden und Argentinien, Einzelmitgliedschaften in Dänemark, Belgien, in der Schweiz sowie in Peru und Paraguay. Unter den Mitgliedern befanden sich eine Reihe renommierter Exilpädagog(in*n)en wie Arthur Arzt, Fritz Karsen, Kurt Löwenstein, August und Anna Siemsen, Ernst Papanek und Minna Specht. Zur Sicherheit gab es keine Namenslisten; jedes Mitglied hatte eine Nummer. «Die einzige Liste, die dieses System entschlüsselte, hat Heinrich Rodenstein bei Kriegsbeginn vernichtet, so dass eine vollständige Rekonstruktion des Mitgliederbestandes ... sich heute als unmöglich erweist» (Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S.104).

Zur politischen Arbeit des «Verbandes» gehörte die Beteiligung an antifaschistischen Bündnissen und Aktionen, z.B. 1935/36 am ‚Aktionsausschuss für Freiheit in Deutschland‘, der u.a. gegen die Durchführung der Olympischen Spiele 1936 in Berlin und die Rheinlandbesetzung durch die Wehrmacht protestierte; ebenso die Unterstützung von Hilfsorganisationen und -massnahmen für inhaftierte und emigrierte Kolleg(in*n)en sowie deren Angehörige. Sein Hauptarbeitsgebiet lag jedoch in der Aufklärung über die Zustände im damaligen deutschen Erziehungswesen und somit in der Herstellung einer Art Gegenöffentlichkeit zur nazistischen Propaganda im Ausland.

Dazu dienten vor allem die zwischen Januar 1936 und April 1939 etwa monatlich in hektographierter Form erschienenen, von Heinrich Rodenstein redigierten *Informationsblätter der Union*, mit einem Umfang von vier bis sieben Seiten (vollständig abgedruckt in: «VdLE» 1981, S. 19-98). Sie stützten sich auf ganz unterschiedliche Quellen: auf vertrauenswürdige, in Deutschland lebende Personen, die dem Widerstand zuzurechnen waren, auf ausländische Beobachter, die nach ihrer Rückkehr befragt wurden, auf Nach-

richten ausländischer pädagogischer Zeitungen sowie auf Periodika des Exils – etwa die «Deutschland-Berichte» der Sopade –, schliesslich auf deutsche Tages- und Fachzeitschriften. Die Nr. 2 vom Februar 1936 z.B. beginnt mit einer Reihe von Kurzinformationen, die als «Eigenberichte der Union» ausgewiesen sind. Behandelt werden zunächst die antijüdische Verhetzung in der Schule anhand konkreter Beispiele, die repressiven Erziehungsmethoden sowie die Konsequenzen der Übergewichtung von Turnen und Sport in der Nazi-Erziehung für unsportliche Kinder und Jugendliche. Es folgen Berichte aus unterschiedlichen deutschen Zeitungen und Zeitschriften, z.B. über die Wiedereinführung der Prügelstrafe im Fürsorgewesen, den Schemm- und Göring-Kult oder die rassistische Verhetzung der Schülerschaft selbst im Religionsunterricht (vgl. ebd., S. 22 ff.). Spätere Nummern befassen sich u.a. mit schulischem «Drill für den Krieg» (z.B. ebd., S. 32, 36, 47 u. ö.), mit der Abrichtung von Kindern zu Spitzeln, mit der Rolle der Hilfsschule, mit Lehrer-Schulungslagern oder der Verschlechterung schulischer Arbeitsbedingungen als Folge von Stellenstreichungen und Gehaltskürzungen. Gelegentlich wird über das Schicksal bekannter reformpädagogischer Einrichtungen und deren Umfunktionierung im nationalsozialistischen Sinne berichtet, beispielsweise des Oskar-Helene-Heims in Berlin-Dahlem (ebd., S.75). Der Charakter der Berichte ist durchweg dokumentarisch, oft in anekdotischer Form. Explizite Schlussfolgerungen bleiben die Ausnahme; sie sollten von der Leserschaft selbst gezogen werden.

Einen Schwerpunkt der «Informationsblätter» bildeten Schulbuchanalysen und Beispielsammlungen, etwa von eingekleideten Aufgaben aus Rechenbüchern, in denen nach der «Geschwindigkeit, der Vernichtungsmöglichkeit und der Flugweite der verschiedensten Kampfflugzeuge», dem «prozentualen Anteil der Juden an den verschiedensten Berufen» oder nach der Wahrscheinlichkeit der Vererbung dominanter Eigenschaften bei jüdischen Mischlingen gefragt wurde (ebd., S. 66). Für das Französisch sprechende Ausland gab es eine 1937 veröffentlichte Schulbuchanalyse in französischer Sprache «La Nouvelle Allemagne dans son nouveau manuel scolaire», die vor allem «bei den Berufs- und Gewerkschaftskollegen im Ausland grossen Widerhall und weite Verbreitung» fand. Die 91 Seiten starke Broschüre basierte

u.a. auf Auszügen aus deutschen Schulbüchern und vermittelte eine Vorstellung, «wie weit in den einzelnen Fächern die Faschisierung ... fortgeschritten war» (Feidel-Mertz/Schnorbach 1996, S.2). Bereits 1934 hatte die tschechoslowakische Landesgruppe eine löseitige Denkschrift «Nationalsozialistische Schul- und Erziehungspolitik. Schule, Lehrer, Erziehung in Deutschland 1933/34» herausgebracht, die als Artikelserie auch in ausländischen Lehrerzeitungen erschien (abgedr. in: «VdLE» 1981, S. 115-131). Sie dokumentierte «anhand konkreter Beispiele aus dem Schulleben den nationalsozialistischen Terror gegen Lehrer» und prangerte «in scharfer Form die Militarisierung der Erziehung und die Kriegsvorbereitung an» (Feidel-Mertz/Schnorbach 1996, S. 2).

Schliesslich legte der Vorstand schon im Sommer 1936 ein eigenes «*Sozialistisches Schul- und Erziehungsprogramm*» für den Zeitpunkt der Befreiung Deutschlands von der Nazi-Diktatur vor, das im April/Mai 1937 an die Mitglieder verschickt wurde (abgedr. in: «VdLE» 1981, S. 133-147). Es forderte eine grundlegende Reflexion des Zusammenhangs von Erziehung und Politik, umfassende Entnazifizierung des gesellschaftlichen Machtapparates, besonders der Lehrerschaft, Ersetzung des nach Schultypen gegliederten Systems durch eine Einheitsschule mit Stufenaufbau, Weltlichkeit, Koedukation und Selbstverwaltung aller Schulen sowie nicht zuletzt Erziehungskonzepte, die Selbständigkeit und verantwortungsvolles Handeln in der Gesellschaft ermöglichen (vgl. Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S. 159-173). Wenngleich dieser «in seiner Reichweite und radikalen Konsequenz ... progressive» Entwurf bis heute «leider – ein noch immer interessantes und diskutables *Programm*, d.h. praktisch folgenlos geblieben» ist (ebd., S. 160f.), hat er gleichwohl die erziehungspolitischen Vorstellungen der im VdLE zusammengeschlossenen Pädagog(in**n*)en langfristig, also über das Ende des Verbandes hinaus, geprägt (s.u.).

Das Ende des VdLE kam mit der sich ab 1939 verschärfenden französischen Emigrantenpolitik. Bei Kriegsbeginn wurden viele in Frankreich lebende Mitglieder interniert, teilweise konnten sie zuvor nach England und in die USA weiterflüchten. „Manche schlossen sich der Résistance an; einige starben in französischen Lagern oder im deutschen KZ. Der Krieg zerschlug alle Kontakte untereinander» (Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S.124).

Besonderes Gewicht innerhalb des «Verbandes» kam der argenti-

nischen Landesgruppe zu, deren 30 Mitglieder grösstenteils Lehrer der Pestalozzi-Schule in Buenos Aires (s.o.) waren. Einige von ihnen gründeten im Mai/Juni 1937 eine überparteiliche Hilfs- und politische Organisation mit dem programmatischen Titel *Das Andere Deutschland* (DAD) (vgl. Schnorbach 1995, S. 189ff.). Ein erster Aufruf dazu erinnerte an «das Land Goethes und Schillers», das «durch Rassenfanatismus und Konzentrationslager, durch Gestapo und Polizeiterror, durch Kriegshetze und Religionsverfolgung» geschändet wurde, und forderte alle «Kräfte des Widerstandes» zur Unterstützung auf (zit. n. ebd., S.190). Das DAD organisierte Hilfsaktionen für die Opfer des Faschismus; z.B. eine Aktion zugunsten von Kindern in Internierungslagern der Vichy-Regierung, die von Schüler(in*ne)n der Pestalozzi-Schule getragen wurde. Eine vom DAD in Spanisch und Deutsch herausgegebene, mit einem Titelbild des Grafikers und Lehrers an der Pestalozzi-Schule Carl Meffert ausgestattete Broschüre «Kinder hinter Gittern», in der u.a. Dankesbriefe internierter Kinder abgedruckt sind, dokumentiert diese Aktion in eindrucksvoller Weise (vgl. ebd., S. 191 ff.).

Das DAD versuchte, die argentinische Öffentlichkeit über nazistische Propaganda im eigenen Lande aufzuklären und eine antifaschistische Einstellung zu fördern. Dazu diente vor allem ein zweisprachiges *Mitteilungsblatt*, ebenfalls unter dem Titel *Das Andere Deutschland*, das von *August Siemsen* redigiert wurde und zwischen 1938 und 1949 mit einer Auflage von ca. 4'000 Exemplaren eines der wichtigsten lateinamerikanischen Exilorgane darstellte. Es informierte u.a. über das nationalsozialistische Erziehungswesen und setzte sich, je mehr sich der Krieg seinem Ende näherte, auch mit Problemen der Neuordnung Deutschlands, einschliesslich jugend- und bildungspolitischer Fragen, auseinander.

Der «Verband Deutscher Lehreremigranten» und «Das Andere Deutschland» waren praktisch Nachfolgeorganisationen der von den Nazis zerschlagenen demokratisch-sozialistischen Pädagogenverbände der Weimarer Zeit. Ihre Repräsentant(in*n)en haben sich durch Verfolgung und Vertreibung aus Deutschland – wie gesehen – nicht zerbrecen lassen, sondern im Exil und vom Exil aus neben ihren pädagogischen politische Aktivitäten weitergeführt, und zwar mit demokratischer Zielrichtung. Sie konnten damit einen wichtigen Beitrag zur Befreiung Deutschlands von der Nazi-Dik-

tatur leisten, vor allem aber die Erinnerung an eine nicht-nazistische deutsche Pädagogik wachhalten.

Dies gilt ebenso für das im englischen Exil entstandene «German Educational Reconstruction Committee», das der Vorbereitung einer grundlegenden Demokratisierung des deutschen Erziehungswesens dienen sollte, womit sich das folgende Kapitel beschäftigt.

d) Vorbereitung und Unterstützung von «Reeducation» aus dem Exil

Je klarer sich die deutsche Niederlage und damit das Ende des Krieges abzeichnete, desto intensiver liefen die Vorbereitungen der Alliierten für den Neuaufbau eines demokratischen Deutschland, an denen sich auch Exilorganisationen wie Einzelpersonen beteiligten. Pädagogen und Pädagoginnen entwarfen z.B. Pläne und Konzepte für den Neuaufbau des deutschen Bildungswesens, arbeiteten bei der «Umerziehung» von Kriegsgefangenen mit, stellten sich den Besatzungsmächten als Berater(in*nen) zur Verfügung und bereiteten sich und andere auf die Übernahme von Funktionen in Deutschland vor.

Konzepte für ein demokratisches Nachkriegsdeutschland

Im Frühjahr 1943 wurde in Grossbritannien von deutschen Emigrant(in*nen)en zusammen mit britischen Erziehungsfachleuten das «*German Educational Reconstruction Committee*» (GER) gegründet. Zu seinem aktiven Kern gehörten ca. 60 in London und ca. 80 im übrigen Grossbritannien lebende Emigrant(in*nen)en, die den verschiedensten Berufsgruppen und ganz unterschiedlichen politischen und weltanschaulichen Richtungen zugehörten: «Pädagogen und Jugendführer, Pfarrer der Bekenntniskirche und ethische Sozialisten, liberale Professoren, Vertreter des politischen Katholizismus und marxistische Funktionäre» (Borinski 1969, S. 55). Hinzu kamen ca. 150 Männer und Frauen, die nur gelegentlich mitarbeiteten. Wichtigste Repräsentant(in*nen)en waren der Erwachsenenbildner *Fritz Borinski* (1903-1988)⁶⁴, die bereits mehrfach erwähnte sozialistische Reformpädagogin *Minna Specht* sowie der Germanist *Werner Milch* (1903-1950, vgl. Borinski/Milch 1982, S.138f.). Als fest

angestellte Teilzeitkräfte organisierten sie die Arbeit und gaben ihr weitreichende Impulse. Kontakte bestanden zu einem breiten Spektrum politischer Exil-Gruppen, zu internationalen Organisationen wie dem Weltbund für Erneuerung der Erziehung (New Educational Fellowship), dem Weltverband für die Erwachsenenbildung (World Association for Adult Education), dem Internationalen Studentendienst (International Student Service) und zu Emigranten-gruppen in Schweden und der Schweiz (vgl. Pakschies 1979, S. 80-130; Feidel-Mertz/Schnorbach 1996).

Im Vordergrund stand zunächst die Vorbereitung von *Sofortmassnahmen* auf dem Gebiet des Erziehungs- und Bildungswesens für die unmittelbare Nachkriegszeit, z.B. die Erstellung provisorischer Unterrichtsmaterialien.⁶⁵ Ausserdem mussten *Grundsatzfragen* wie «Politik in der Erziehung», «Der Lehrer im künftigen Deutschland», «Religion und Erziehung» oder «Der Geschichtsunterricht im künftigen Deutschland» gelöst werden, wozu zwischen 1943 und 1945 verschiedene Wochenendkonferenzen mit je zwischen 50 und 60 Teilnehmer(in*ne)n stattfanden (vgl. Pakschies 1979, S. 108). Spezifische Studiengruppen sollten den systematischen Neuaufbau einzelner Bereiche des Bildungswesens planen. Sie trafen sich regelmässig zu Arbeitssitzungen oder mehrtägigen Konferenzen, bei denen auch Nicht-GER-Mitglieder zu Vorträgen eingeladen wurden (vgl. ebd., S.107).⁶⁶

Trotz intensiver Arbeit kam es jedoch nur selten zu konkreten Vorschlägen, weil die politische und weltanschauliche Heterogenität der Gruppe immer wieder eine Einigung in grundlegenden konzeptionellen Fragen unmöglich machte. Beispielsweise vertrat das GER-Mitglied G. Zuntz «eine am *Neuhumanismus* des 19. Ih. orientierte Bildungskonzeption als Alternative zum Nationalsozialismus», bei der ganz offensichtlich das humanistische Gymnasium Pate stand. *Sozialistische Pädagog(in*n)en* vermissten hier die Förderung von Kindern der breiten Mehrheit der Bevölkerung, den Abbau von Bildungsbarrieren und -Privilegien und damit letztlich eine Demokratisierung des Schulwesens (vgl. ebd., S. 102ff., Zitat S.103), wie sie vor allem *Minna Specht* gefordert hatte. Ihre vom ISK herausgegebene Schrift «*Gesinnungswandel* gehörte neben dem «Sozialistischen Schul- und Erziehungsprogramm» des «Verbandes Deutscher Lehreremigranten» von 1936/37 (vgl. S. 299)

zu den wichtigsten bildungspolitischen Plänen des pädagogischen Exils (vgl. Specht 1943; dazu: Pakschies 1979, S.97ff.; Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S. 159ff.; Feidel-Mertz 1991; Hansen-Schaberg 1992, S. 223-258; Keim 1993).

Die «*künftige Schule*» Minna Spechts sollte koedukativ und weltlich sowie Einheitsschule mit polytechnischem Charakter sein, weitgehende Selbstverwaltung und Formen gleichberechtigten Zusammenlebens praktizieren. Auf eine 7jährige «Unterstufe» vom 6. bis zum 13. Lebensjahr mit «allen Elementarfächern ..., viel Anschauungsunterricht, viel Werkstattarbeit und einer der internationalen Verständigung dienenden Fremdsprache» folgte eine Art Sekundarschule vom 13. bis zum 16. Lebensjahr und darauf eine «Berufsschule» als Sekundarstufe II, beide – Sekundarwie «Berufsschule» – «nach dem Muster der (englischen) «multilateral schools» (Specht 1943, S. 30).

Dem von Minna Specht intendierten Gesinnungswandel entsprechend durfte sich Schule in allen Bildungsgängen nicht auf Vermittlung von Qualifikationen und Wissen beschränken, sondern musste zur *Entwicklung Interessen- und handlungsleitender Prinzipien* beitragen, die das künftige Leben der jungen Menschen strukturieren halfen. Dazu empfahl sie die bereits in ihren dänischen Exilschulen praktizierte *Sokratische Methode* als eine Art Anleitung zu selbständigem Lesen, Denken und Forschen. Für unvereinbar damit hielt sie die Vermittlung von Doktrinen und Heilslehren, weshalb sie beispielsweise den christlichen Religionsunterricht als Schulfach ablehnte und für eine strikte Trennung von Schule und Kirche eintrat, ebenso aber auch eine kritische Auseinandersetzung mit philosophischen Lehren wie dem Materialismus, dem Relativismus und nicht zuletzt dem Sozialismus für nötig hielt.

Solche Vorstellungen gingen den eher konservativen und kirchlichen Mitgliedern von GER zu weit, weil sie eine radikale Veränderung des deutschen Bildungssystems, das Ende des Gymnasiums, des konfessionellen Schulwesens und des Religionsunterrichts zur Konsequenz gehabt hätten. Dagegen stimmten sie in vielen Punkten mit anderen bildungspolitischen Konzepten demokratisch-sozialistischer Ausrichtung überein, wie sie z.B. in den USA, der Sowjetunion, in Schweden, Argentinien und Chile von gewerkschaftlichen, sozialistischen und kommunistischen Exilorganisationen vertreten wurden.⁶⁷ Gemeinsam war ihnen die Forderung nach – Beachtung des Zusammenhangs zwischen Erziehung und Politik;

- umfassender Entnazifizierung des gesamten Erziehungspersonals wie sämtlicher Lehr- und Lernmittel;
- demokratischen Schulstrukturen ohne klassenspezifische Bildungsschranken;
- Trennung von Staat und Kirche sowie Verzicht auf staatlichen Religionsunterricht;
- Partizipation der Elternschaft in der einzelnen Schule wie in der Schulverwaltung;
- selbstbestimmtem Jugendleben sowie Ersetzung der HJ-Zwangsgemeinschaft durch demokratische Jugendverbände, nicht zuletzt
- Demokratisierung der Hochschulen sowie Ausbau der Erwachsenenbildung (vgl. Feidel-Mertz 1990, S. 231).

—
 Diese Forderungen sind zwar in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) im «Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule» von 1946 aufgegriffen worden.⁶⁸ Letztlich konnten sie jedoch in keiner Besatzungszone befriedigend realisiert werden: im *Westen*, weil es zur Restauration frühzeitig festgelegter und irreversibler Schullaufbahnen, zur Unterscheidung volkstümlicher und wissenschaftlicher Bildung, zur staatlichen Garantie des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach sowie zur gesetzlichen Fixierung von Bekenntnis- und Konfessionsschule kam; im *Osten*, weil im Zuge der Stalinisierung – trotz weltlicher Einheitsschule – eine freiheitliche und demokratische Erziehung unmöglich werden musste und die 1946 gegründete einheitliche Jugendorganisation der FDJ schon bald parteipolitisch umfunktionalisiert wurde (vgl. Mählert 1995).

—
Mitarbeit bei der «Umerziehung» deutscher Kriegsgefangener

Besonders wichtig war die Mitarbeit emigrierter Pädagog(in*en) bei der «Umerziehung» deutscher Kriegsgefangener. In britischen Gefangenenlagern gestalteten GER-Mitglieder Rundfunksendungen und Zeitungen für sie und unterstützten durch Buchspenden die kulturelle und politische Arbeit der Kriegsgefangenen-Ausschüsse (vgl. Feidel-Mertz 1990, S.193). Im «Trainings Centre» (Schulungslager) *Wilton Park* wurden Kriegsgefangene, die «geeignet und daran interessiert» waren, «ihren Kameraden die tägliche Routine des Gefangenendaseins durch Anregungen mannigfacher Art... zu erleichtern», für sechs bis acht Wochen zu Spezialkursen

zusammengefasst und auf eine entsprechende Multiplikatorenfunktion vorbereitet. Die Leitung dieser Kurse lag in den Händen eines «Oxforder Gelehrten deutscher Abkunft»; Dozenten wie Thoren waren sowohl Engländer als Deutsche (ebd., S.195).

«Die allgemeinen Kurse umfass(t)en: neuere deutsche Geschichte, Geschichte der internationalen Beziehungen, Darstellung der politischen Vorgänge des Tages, Nationalökonomie, Aufbau und Verwaltung des Britischen Commonwealth und geschichtsphilosophisch-soziologische Grundfragen (der totale Staat, der Einzelne und die Gemeinschaft etc.). Ausserdem (wurde) Englisch gelehrt. An den Abenden» fanden «Vorträge bekannter Staatsmänner, Gelehrter und anderer Männer des öffentlichen Lebens» statt, bestand aber auch «Zeit für eigene Initiative der Insassen des Lagers für Konzerte, Theaterspiel und Clubleben» (Mitteilungen über deutsche Erziehungsfragen, London, April 1946, zit. n. Feidel-Mertz 1990, S. 194f.).⁶⁹

Von derartigen Kriegsgefangenen-Kursen in westlichen Lagern, die der Erziehung zur Demokratie nach westlichem Vorbild dienten, zu unterscheiden sind die in der *Sowjetunion* ab 1942 eingerichteten *Antifa-Schulen* mit grundsätzlich antifaschistischer Zielrichtung, allerdings mit einem auf kommunistische Inhalte und Sichtweisen begrenzten Verständnis von Antifaschismus. In ihnen wurden mit hohem Engagement aller Beteiligten ausgewählte Gruppen deutscher Kriegsgefangener zur Übernahme leitender Positionen in dem vom Nazismus befreiten Nachkriegsdeutschland vorbereitet. Die als Antifa-Lehrer eingesetzten deutschen Emigrantinnen kamen grösstenteils aus nicht-pädagogischen Berufen (vgl. Uhlig 1996a, S.723f.). Nach Gründung des *Nationalkomitees Freies Deutschland* (NKFD) im Juli 1943 in dem bei Moskau gelegenen Kriegsgefangenenlager Krasnogorsk⁷⁰ bemühte sich die Sowjetunion insbesondere um die Erfassung deutscher Offiziere. Sie sollten in erster Linie «als Propagandisten und Agitatoren unter den deutschen Soldaten an der Front sowie im Hinterland der faschistischen Truppen» zum Einsatz kommen (Eildermann 1985, S. 27).

e) *Exil und Remigration*⁷¹

Zweifellos wären die während der Nazi-Herrschaft aus Deutschland vertriebenen Pädagogen und Pädagoginnen nach Kriegsende die idealen Träger einer umfassenden Erneuerung von Bildungs-

und Erziehungseinrichtungen wie für die «Umerziehung» der nazifizierten Jugend und Lehrerschaft gewesen, und zwar aus zwei Gründen: Sie konnten *moralisch* nicht nur als Vertreter (in*nen) einer «anderen» – nicht-nazifizierten – Pädagogik, sondern auch eines «anderen» Deutschland gelten, die mit den Verbrechen des Nazi-Regimes nicht belastet waren. Ausserdem kannten sie die Verhältnisse in Deutschland und hatten während ihres Exils die Möglichkeit gehabt, *wichtige Erfahrungen im Ausland* zu sammeln, die nun dem deutschen Erziehungswesen, das zwölf Jahre lang vom internationalen Austausch abgeschnitten war, hätten zugute kommen können.

Allerdings waren 1945 längst nicht mehr alle emigrierten Pädagog(in*n)en überhaupt zu einer Rückkehr nach Deutschland bereit. Ein Teil der *rassistisch* Verfolgten hatte die alte Heimat schon mit dem festen Vorsatz verlassen, nie mehr zurückzukommen. Zu tief sassen die von Deutschen erfahrenen Demütigungen und Verletzungen. Andere, wie die mehrfach erwähnte Sophie Friedlaender, fassten diesen Entschluss bei Kriegsende, als Vermutungen über die Ermordung nächster Angehöriger, Verwandter und Freund(in*n)e(n) in Vernichtungs- und Konzentrationslagern zur traurigen Gewissheit wurden.

«Im Mai 1945 war der Krieg zu Ende... Was nun? Auf der Strasse riefen uns Bekannte zu: ‚Well, now you can go home again? Das erschreckte uns. Home? Das gab es doch nicht mehr. Obwohl wir jahrelang im Unterbewusstsein die Vorstellung hatten: mit dem ersten Zug, der zurück ... Aber jetzt? Zu vieles hatte sich in der Zwischenzeit geändert, zu viel war geschehen ... Von allen unseren zahllosen Verwandten sind fast alle aus der älteren Generation umgekommen. Die Jüngeren waren zum grössten Teil in Palästina, nur wenige in England. Deutschland war für uns *leer* geworden ..., Unser verstorbenes Vaterland» (Friedlaender/Jarecki 1996, S. 84 f.).

Ganz anders stellte sich die Situation für die «*Polit-Emigranten*» (Feidel-Mertz 1986 c, S. 34) dar, die im Exil «unruhig..., möglichst nahe der Grenze» auf den Tag der Rückkehr gewartet hatten (Brecht), um sich am Aufbau eines demokratischen Deutschland zu beteiligen. Zu ihnen gehörten die Mitglieder der kleinen Gruppe des *Internationalen Sozialistischen Kampfbundes* (ISK), die «besonders zahlreich» nach *Westdeutschland* zurückgekehrt und hier nachweislich von «beträchtlichem Einfluss» gewesen sind: «in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern, in der Erwachsenenbildung

und Heimerziehung, in Planungs- und Beratungsgremien sowie einer Reihe von internationalen Organisationen» (Feidel-Mertz 1990, S.229).

Als Beispiel ist wiederum *Minna Specht* zu nennen. Sie war zwischen 1946 und 1951 erste Nachkriegsleiterin der Odenwaldschule, später u.a. Unesco-Mitarbeiterin und Inspektorin der Landerziehungsheime (vgl. Hansen-Schaberg 1992, S. 109-146). Als Leiterin der Odenwaldschule hatte sie die Möglichkeit, in einem begrenzten Rahmen einige der in ihrer Programmschrift «Gesinnungswandel» entwickelten Vorstellungen ansatzweise und im kleinen Massstab umzusetzen: die Entnazifizierung der Lehrerschaft, die Umstrukturierung der Schulorganisation in Richtung auf eine Einheitsschule, nicht zuletzt ihre konzeptionelle Ausrichtung auf Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und demokratisch verantwortliches Handeln. Eine *soziale* Öffnung der Odenwaldschule für *alle* Kinder der Gesellschaft konnte dagegen nur für Einzelfälle durch staatliche oder gewerkschaftliche Stipendien erreicht werden. Immerhin trugen Minna Spechts Weichenstellungen mit dazu bei, dass von der Odenwaldschule seit den 50er, vor allem aber in den 60er und 70er Jahren wichtige schulreformerische Impulse ausgingen. Heute bildet die Schule unter den teuren und dadurch oft elitären Landerziehungsheimen «eine rühmliche Ausnahme» dadurch, «dass inzwischen ein Drittel der Schülerschaft durch öffentliche Mittel finanziert wird» (ebd., S. 262; vgl. Feidel-Mertz 1983, S. 225 ff.).

Vergleichbar mit der Wirksamkeit Minna Spechts ist der Einfluss *Heinrich Rodensteins* – im Exil zentraler Repräsentant des VdLE (s.o.) – auf Gründung (1948) und Entwicklung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW); von 1960 bis 1968 war er ihr Vorsitzender, zuvor bereits Präsident der «Internationalen Vereinigung der Lehrerverbände» (vgl. Körfgen 1986, S.62ff.). Dem entsprach auf regionaler Ebene die tragende Rolle der ISK-Mitglieder *Grete Henry*⁷² und *Gustav Heckmann*⁷³ in der gewerkschaftlichen Lehrerverbandsarbeit in Bremen und Hannover. Wie Heinrich Rodenstein in Braunschweig haben sie beim Aufbau der Lehrerbildung in Bremen und Hannover mitgewirkt, wobei Heckmann bereits im August 1946 vom damaligen niedersächsischen Kultusminister Adolf Grimme an die im Aufbau befindliche Pädagogische

Hochschule Hannover berufen worden ist, deren Direktor er von 1956 bis 1958 war.

Ähnlich wie für Minna Specht stand für *Gustav Heckmann* das Bemühen im Vordergrund, die Studierenden zu geistiger und moralischer Autonomie wie zu verantwortungsvollem demokratischen Handeln hinzuführen. Wichtige Hilfsmittel waren auch ihm das Sokratische Gespräch und das eigene Beispiel. So versuchte Heckmann während seiner Tätigkeit als Direktor der Pädagogischen Hochschule Hannover Entscheidungsfindungen über den offenen Diskurs statt über Vorabsprachen zwischen Hochschulleitung und Ministerium herbeizuführen, was etwa seinen Göttinger Kollegen Erich Weniger (s. o.) zu der Kritik veranlasste, «es gebe zu viel Demokratismus in Hannover» (zit. n. Krohn 1983, S. 26). Prominenter Schüler Heckmanns und sein Assistent von 1956 bis 1959 war der Marburger Erziehungswissenschaftler *Wolfgang Klafki*, dessen Konzept einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft zumindest indirekt durch Heckmann beeinflusst worden sein dürfte.

Im Bereich der Erwachsenenbildung ist vor allem auf zwei Remigranten zu verweisen, auf *Fritz Borinski* und *Willy Strzelewicz*. *Borinski* (s. o.) spielte als Anreger und Gestalter zunächst in der niedersächsischen und Bremer Erwachsenenbildung, später als Hochschullehrer für Erwachsenenbildung und Politische Bildung in Berlin eine wichtige Rolle. Sein Verdienst bestand darin, dass er demokratische Traditionen Weimarer Erwachsenenbildung sowie Konzepte politischer Bildung aus dem englischen Exil in der Bundesrepublik bekannt machte und umzusetzen versuchte.

Strzelewicz (1905-1988), der 1938 bei Adorno und Horkheimer promoviert hatte, zunächst Mitglied der KPD war und sich im Exil von ihr lossagte, kehrte im Unterschied zu Borinski erst relativ spät, nämlich 1955, aus dem schwedischen Exil nach Deutschland zurück.

«Ich habe vor allem deshalb lange gezögert, weil ich in zweiter Ehe mit einer Deutsch-Jüdin und Zionistin verheiratet war. Sie und ihre beiden Söhne sagten: Wir kehren nie wieder nach Deutschland zurück. Und ich selber war aufgrund meiner Orientierungsreisen kurz nach Kriegsende ebenfalls unsicher, ob ich es ihnen hätte zumuten können» (Strzelewicz, zit. n. Hering/Lützenkirchen 1992, S. 71).

Erst als ihn 1954 der Referent für Erwachsenenbildung im niedersächsischen Kultusministerium, Heiner Lotze, dessen Sohn Strzelewicz von einem Jugendurlaub in Schweden her kannte, einlud, in Niedersachsen nach englischem Vorbild in Zusammenarbeit mit der Universität Göttingen eine Weiterbildungseinrichtung für Praktikerinnen) der Erwachsenenbildung aufzubauen, kam er zunächst allein und holte später seine Familie nach. Die Göttinger Universitätskurse gehörten damals zu den meistdiskutierten Modellen bundesdeutscher Erwachsenenbildung, ohne allerdings Vorbildfunktion zu erlangen. Später hat Strzelewicz beim Aufbau der Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschulverbandes, in zahlreichen medien- und bildungspolitischen Gremien sowie nicht zuletzt als Professor für Soziologie in Hannover gewirkt. Vornehmlich auf seine Initiative hin ist beispielsweise eine der ersten grösseren empirischen Untersuchungen zur Erwachsenenbildung entstanden (vgl. Strzelewicz u.a. 1966).

Schliesslich sei als Beispiel für den eher regionalen Einfluss von Emigrant(in*n)en in der Erwachsenenbildung noch einmal die Dozentin der Nürnberger Volkshochschule *Anna Steuerwald-Landmann* erwähnt. Sie gehörte zu denen, die sich unmittelbar nach Kriegsende um Rückkehr aus dem chilenischen Exil bemühten. Dabei war ihr vor allem die Versöhnung zwischen Emigrant(in*n)en und der breiten Mehrheit der Deutschen ein Anliegen. Pauschale Verurteilung letzterer schien ihr der falsche Weg zu sein. Stattdessen schlug sie noch während ihres Exils vor, neben einer von den Alliierten erstellten «Verbrecherliste» mit Nazi-Tätern eine «*Gut-täterliste*» mit all den Deutschen vorzubereiten, die Verfolgten geholfen hatten. Deren Würdigung sollte zur inneren Befriedung Deutschlands beitragen (vgl. Steuerwald-Landmann 1943/90). Bereits 1947 gelang ihr die Rückkehr nach Nürnberg, wo sie als Dozentin der Volkshochschule, als Zeitzeugin in Schulen, aber auch als Mitarbeiterin verschiedener Tageszeitungen und Fachzeitschriften tätig war. 1971 engagierte sie sich für die Verleihung des Friedensnobelpreises an Willy Brandt, der als Emigrant in weiten Kreisen der Bundesrepublik noch bis in die 60er Jahre hinein als Vaterlandsverräter gegolten hatte.

Die skizzierten Beispiele belegen positive Einflüsse von Remigrant(in*n)en auf das westdeutsche Bildungs- und Erziehungswesen. Ausschlaggebend waren die moralische Integrität der Zu-

rückgekehrten, ihr demokratisches Selbstverständnis, ihre Erfahrungen mit fortschrittlichen Weimarer Bildungseinrichtungen sowie die durch sie vermittelten vielfältigen Anregungen aus dem Exil. Insgesamt handelte es sich jedoch um eine Minderheit. Die Mehrzahl auch der Rückkehrwilligen stiess auf erhebliche Widerstände bereits in Bezug auf Wiedereinbürgerung und Rehabilitation. Es mussten Fragebögen ausgefüllt, Bekenntnisse über die politische Gesinnung abgegeben und Dokumente beigebracht werden, die oft auf den langen Fluchtwegen verlorengegangen waren (vgl. Lehmann 1991); die Versorgung mit Wohnraum war wegen der starken Flüchtlingsströme aus dem Osten schwierig, die Haltung der Bevölkerung allgemein wie im Bereich der Pädagogik distanziert und oft ablehnend (vgl. Papcke 1991).

Deshalb hatten in der Regel nur diejenigen überhaupt eine Chance auf Rückkehr, die sich selbst intensiv darum bemühten. Sie bekamen jedoch längst nicht immer eine Position, die ihnen aufgrund ihrer Fähigkeit wie ihrer Tätigkeiten vor 1933 zugestanden hätte oder ihnen sogar *vor* ihrer Rückkehr angeboten worden war. Beispielsweise hatte der Hamburger Schulsenator Landahl der renommierten sozialistischen Pädagogin *Anna Siemsen* vor dem Verlassen ihres Schweizer Exils die «etatmässige Stelle eine(r) Oberstudiendirektor(in*)» in Aussicht gestellt, die ihr dann aber aufgrund «angespannter Finanzlage» verweigert wurde. So musste sie sich in ihren letzten Lebensjahren mit untergeordneten Tätigkeiten in der Lehrerbildung und einem Lehrauftrag für Europäische Literatur begnügen (Mevius 1985, S. 288 f.). «Sie, die auf Grund ihrer mannigfachen Erfahrungen und Erprobungen wie kein anderer berufen gewesen wäre, an massgebender Stelle bei der dringend notwendigen Schulreform mitzuwirken, wurde möglichst davon ferngehalten ... Keine deutsche Universität bot ihr, der unzünftigen Aussenseiterin, einen Lehrstuhl an», weder in der Erziehungs- noch der Literaturwissenschaft, obwohl sie in beiden Disziplinen Bedeutendes geleistet hatte (Siemsen 1951, S. 88 f.; vgl. Schmolders 1988, S.357L; mit anderer Bewertung: Horn/Tenorth 1991, S.179f.).

Ein Grund für die kühle Aufnahme der Remigrant(in*n)en in Pädagogikerkreisen lag sicher in der hier wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen letztlich kaum nennenswerten Entnazifizierung sowie im stark konservativen Klima vor allem der *Hochschulen*.⁷⁴

Etablieren konnte sich dort höchstens, wer aufgrund «bürgerlicher Herkunft und Orientierung» in die «deutsche akademische Welt» hineinpasste (Horn/Tenorth 1991, S.180), z.B. *Elisabeth Blochmann*, die als geisteswissenschaftlich ausgerichtete Schülerin Herman Nohls und Professorin an der Pädagogischen Akademie Halle/Saale 1933 wegen rassistischer Verfolgung nach Grossbritannien emigrieren musste. Selbst sie erhielt jedoch erst 1952 (!) und nur gegen Widerstand innerhalb der Fakultät den Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Marburg.⁷⁵

Für sozialistische und vor allem kommunistische Pädagoginnen aus westlichen Exilländern war *Remigration in die SBZ* und die *DDR* oft wesentlich leichter als in die Westzonen und die Bundesrepublik.⁷⁶ Allerdings zu Einfluss gelangten Remigrant(in*n)en auch hier nur, wenn dies in das Konzept der sowjetischen Besatzungsmacht und der von ihr abhängigen DDR-Führung passte. Und selbst dann konnte es passieren, dass sie plötzlich verdächtig erschienen wie der im September 1947 aus dem englischen Exil in die SBZ zurückgekehrte kommunistische Pädagoge *Hans Siebert* (1910-1979). Er war vor 1933 Volksschullehrer in Kassel, zwischen April 1933 und Herbst 1936 wegen seiner politischen Gesinnung von den Nazis inhaftiert und konnte 1936 nach England emigrieren (vgl. S. 280). Gleich nach seiner Rückkehr erhielt er in der SBZ und frühen DDR wichtige erziehungs- und schulpolitische Funktionen. Doch obwohl er «als ein an Schärfe der Polemik und (an) Festigkeit machtsichernder Ideologie in der DDR später nicht mehr überbotener Pädagogikpotentat» galt, wurde er bereits 1950 als «Westemigrant» verdächtig und infolgedessen aus dem Machtzentrum der DDR abgeschoben, allerdings ohne verfolgt oder inhaftiert zu werden (Geissler 1994b, S. 781 u. 796).⁷⁷

Von Anfang an komplizierter gestaltete sich eine *Remigration aus der UdSSR* in die SBZ und DDR. Unmittelbar nach der deutschen Kapitulation zurückkehren konnten Remigrant(in*n)en im Umfeld der Exil-KPD-Führung um Walter Ulbricht und Wilhelm Pieck. Mit ihnen zusammen kam eine grosse Zahl von umgeschulten Kriegsgefangenen aus dem NKFD. Der Einfluss beider Gruppen auf das Bildungswesen war relativ gross. Dazu gehörten zwei von fünf späteren Länderministern sowie auf der zentralen Leitungsebene vor allem *Paul Wandel* (1905-1995, Emigrant), *Ernst Hadermann*

(1896-1968, Kriegsgefangenschaft) und *Anton Ackermann* (1905-1973, Emigrant). Die meisten anderen Emigrant(in*en), darunter viele Frauen, folgten erst lange nach Ende des Krieges im Zuge der offiziellen Entstalinisierung. Zu dieser Zeit waren in der DDR die wesentlichen schulpolitischen Weichenstellungen erfolgt und wichtige bildungspolitische Funktionsstellen besetzt, teilweise bereits mit jüngeren, noch durch HJ und FDJ sozialisierten Pädagog(in*en). So blieben für die erst spät Zurückgekehrten kaum Chancen zur politischen Einflussnahme, nicht zuletzt infolge ihrer Umstellungsschwierigkeiten (vgl. Uhlig 1996 a, S.728).

Fast alle der erst in den fünfziger Jahren Zurückgekehrten hatten während ihres Exil-Aufenthaltes in der Sowjetunion Diskriminierung, Verfolgung, z.T. Verbannung oder Lageraufenthalte unter menschenunwürdigen Bedingungen hinter sich. Weil «kein Schatzen auf die Sowjetunion fallen sollte», waren diese Erfahrungen jedoch in der DDR tabuisiert. Viele Betroffene verzichteten bewusst auf eine Auseinandersetzung mit dem Erlebten, weil sie glaubten, dass eine Offenlegung «der schlimmen Erinnerungen an die Zeit des Stalinismus ... nur Verwirrung in die Bevölkerung» brächte (Brüning 1990, zit. n. Uhlig 1996 a, S. 732). Andere reagierten dagegen auf Dogmatismus besonders empfindlich oder plädierten sogar für bildungspolitisches Selbstbestimmungsrecht, mussten dann aber mit Massregelungen durch den Machtapparat der DDR rechnen (vgl. ebd., S. 732f.).

Stellvertretend für viele Spätückkehrer(in*nen) mag die Pädagogin *Trude Richter* (1899-1989) stehen: «Lehrerinnenseminar, Studium der Germanistik und Kunstgeschichte, Gymnasiallehrerin, Anhängerin der Schulreformbewegung, Mitglied des Philologenverbandes, der Internationalen Arbeiterhilfe, des Bundes Proletarisch-Revolutionärer Schriftsteller Deutschlands, 1929 der SPD (und) 1931 (der) KPD.» 1934 emigrierte sie zusammen mit ihrem Ehemann, dem Schriftsteller Hans Günther, in die UdSSR, wurde Dozentin am Moskauer Institut für neuere Sprachen, ab 1936 am Pädagogischen Institut Odessa und habilitierte sich mit einer Arbeit zur bürgerlichen Literaturgeschichtsschreibung. Kurz danach wurde sie verhaftet und zu Zwangsarbeit in Sibirien verurteilt. Hier arbeitete sie bis 1957 u.a. als Lehrerin und Erzieherin. Durch Ver-

mittlung Anna Seghers' gelang ihr schliesslich die Rückkehr in die DDR, wo sie immerhin noch eine Stelle als Dozentin am Literaturinstitut Leipzig erhielt. Erst nach ihrem Tode und nach dem Untergang der DDR konnte ihre Autobiographie «Totgesagt» erscheinen (ebd. S.722; vgl. Richter 1990).

Bilanziert man die Erfahrungen von Remigrant(in**n*)en aus der Pädagogenschaft, ist unübersehbar, dass die Mehrzahl von ihnen weder in West- noch in Ostdeutschland den ihnen gebührenden Platz beim Neuaufbau eines demokratischen Deutschland erhalten hat, sondern im Gegenteil auch nach 1945 Benachteiligungen und sogar Repressionen ausgesetzt war. Es wäre an der Zeit, dass die Forschung sich dieses Themas in stärkerem Masse annähme und damit das Andenken an diese vielfach mutigen und zugleich interessanten Pädagog(in**n*)en sichern helfen würde.

3. Oppositionelles Verhalten und Widerstand als «aufrechter Gang»

a) Lehreropposition und -widerstand zwischen Verweigerung des Hitler-Grusses,

Solidarisierung mit Verfolgten und antifaschistischem Kampf

In nahezu allen Pädagogengruppen gab es Menschen, die zwar in Deutschland blieben, sich aber trotzdem nicht mit dem Nazi-Regime arrangieren wollten oder es sogar bekämpften. Unterschieden werden kann zwischen *oppositionellem Verhalten* im Sinne begrenzter Normenverstösse, von Zuwiderhandlungen bzw. von Protest gegen spezifische Elemente der NS-Herrschaft und – zumeist politisch organisiertem – *Widerstand* gegen das NS-System als Ganzes, ohne dass sie sich freilich trennscharf gegeneinander abgrenzen liessen (vgl. Bd. I, S. 113).⁷⁸ Der in der Anne-Frank-Stiftung in Amsterdam tätige Erziehungswissenschaftler Lutz van Dijk hat oppositionelles Lehrerverhalten und Widerstand mit «*aufrechtem Gang*» umschrieben und damit eine Haltung gemeint, die «Möglichkeiten der Kritikfähigkeit, Widerständigkeit gegen Unmenschlichkeit und Solidarität gegenüber Ausgegrenzten» einschliesst (van Dick 1988a, S.15; vgl. Bd. I, S.116).

Umfang, individuelle Voraussetzungen und gesellschaftliche Bedingungen von Lehreropposition und -widerstand

Die zahlenmässige Erfassung von Lehreropposition und -widerstand ist noch schwieriger als die des pädagogischen Exils. Kriterien wie NSDAP-Mitgliedschaft und Zugehörigkeit zum NSLB scheiden von vornherein aus, weil längst nicht alle Nicht-PGs⁷⁹ Oppositionelle waren, umgekehrt aber Partei- und NSLB-Mitgliedschaft Opposition nicht auszuschliessen brauchten. Zum aktiven politischen Widerstand gehörten allenfalls zwischen 50 und 100 Lehrer (in*nen), allerdings mit einem viel breiteren Umfeld von Sympathisantinnen.

Biographische Hinweise ergeben, dass oppositionelle Lehrer und – auffällig viele – Lehrerinnen⁸⁰ überwiegend der damals *jüngeren Generation* angehörten und somit ihre lebensgeschichtlich bedeutsamen Erfahrungen im Ersten Weltkrieg und in der Weimarer Republik gemacht hatten. Häufig stammten sie aus linken oder liberalen Elternhäusern mit deutlicher Distanz zu antidemokratischem, völkischem und antisemitischem Gedankengut. Von entsprechenden Erfahrungen berichtet z.B. die aus einem Pfarrhaus stammende und später in der Bekennenden Kirche aktive Bremer Lehrerin *Elisabeth Forck* (Jg. 1900). Im September 1928 besuchte sie zusammen mit ihrer Mutter eine Matinee im Bremer Schauspielhaus, wo der jüdische Philosoph Theodor Lessing (vgl. Bd. I, S.25f.) eine Rede anlässlich Tolstois 100. Geburtstag hielt und dabei durch antisemitische Sprechchöre völkischer Jugendgruppen behindert wurde. Nach der Vorstellung seien ihnen Bekannte begegnet und hätten ihnen zugerufen: «Ist sie nicht herrlich, unsere deutsche Jugend?», woraufhin die Mutter sich empört und zugleich bedrückt abgewandt habe. Diese Reaktion der Mutter auf die Sympathiekundgebung für die antisemitischen Schreier hat sich der Tochter eingepägt und zweifellos ihren späteren mutigen Einsatz für jüdische Gemeindemitglieder beeinflusst, der fast zu ihrer Entlassung aus dem Schuldienst geführt hätte (zit. n. van Dick 1988 a, S.181L; vgl. ähnlich f. Therese Kurka, ebd., S.201f.).

Ein gutes Beispiel für die Entwicklung einer Disposition zur Widerständigkeit schon im Elternhaus stellt der bekannteste pädagogische Widerstandskämpfer *Adolf Reichwein*⁸¹ dar, auf den

später noch ausführlicher eingegangen wird (vgl. S. 327 ff.). Sein Vater, Karl Reichwein, war Volksschullehrer, stand bereits vor dem Ersten Weltkrieg der Sozialdemokratie nahe und beteiligte sich nach 1918/19 aktiv an der Parteiarbeit wie an der damals als fortschrittlich geltenden Schulreform. Sein gesellschaftskritisches Engagement bildete für die Entwicklung seines Sohnes Adolf «ein notwendiges und wichtiges Korrektiv... zu den ideologischen Indoktrinationsversuchen militaristisch-nationalistischer Schulerziehung wilhelminischer Prägung ... wie zu den manchmal allzu weltflüchtig-romantischen Vorstellungen ... (der) bürgerlichen Jugendbewegung» (Amlung 1991, S. 39).

Oft wurden neben Vater und/oder Mutter weitere Menschen lebensbedeutsam: für *Therese Kurka* (Jg. 1909), die sich während der Nazi-Zeit im «Verein Katholischer Lehrerinnen» in einem oppositionellen Sinne engagierte, z.B. eine ihrer Lehrerinnen, die auch den drei bis vier jüdischen Mitschülerinnen in ihrer Klasse immer freundlich zugewandt war (vgl. van Dick 1988 a, S. 203); für *Elisabeth Forck* ein Ausbildungsleiter, der sie «in politisch-kritische Gedankengänge» einführte (zit. n. ebd., S. 181), oder für manche *ISK-Mitglieder* der Göttinger Philosoph Leonard Nelson.

Erfahrungen des Ersten Weltkrieges bewirkten bei einigen späteren Oppositionellen – im Gegensatz zur breiten Mehrheit der Gleichaltrigengruppe – eine tendenziell eher pazifistische Haltung; bei *Elisabeth Forck* der Verlust von zwei Brüdern, bei *Adolf Reichwein* eigene «Erschütterung» an der Front. Sie machte ihn nicht nur «zum überzeugten Kriegsgegner (und) zum Verfechter eines entschiedenen Antimilitarismus», sondern zum Gegner der Todesstrafe und «zum Verächter jeder Gewalt überhaupt» (Amlung 1991, S.102).

Hinsichtlich der *Berufskarrieren* oppositioneller und widerständiger Lehrer(in*nen) ist bemerkenswert, dass viele von ihnen bis 1933 an explizit demokratischen Weimarer Reformschulen unterrichtet haben: z.B. an der Versuchsschule Telemannstrasse und der Lichtwarkschule in Hamburg, an der Karl-Marx-Schule und der Rütli-Schule in Berlin-Neukölln oder an den zahlreichen weltlichen Schulen in verschiedenen Teilen Deutschlands (vgl. Bd. I, S. 94 u.ö.). Oft hatten sie sich in den zwanziger Jahren gezielt dorthin beworben, um ihre Vorstellung einer demokratisch und zugleich

reformpädagogisch orientierten Schule realisieren zu können. Andere kamen allerdings auch von ganz «normalen» Schulen, ohne hier vor 1933 aufgefallen zu sein.

Von den im politischen *Widerstand* aktiven Pädagog(in*en) gehörten die meisten schon vor Hitlers Machtantritt der KPD, SPD, SAP oder einer der vielen kleinen linken Splitterparteien als Mitglieder an, ebenso linken Lehrerorganisationen wie der «Allgemeinen Freien Lehrgewerkschaft Deutschlands» (AFLD) oder der 1931 gegründeten «Interessengemeinschaft oppositioneller Lehrer» (IOf.). Häufiger als andere oppositionelle Kolleg(in*en) kamen sie von «linken» Reformschulen.

Sie definierten sich selbst zumeist als «*antifaschistisch*», weil sie im Nationalsozialismus eine spezifische Ausprägung und Variante des italienischen Faschismus sahen. Dessen Aufstieg und Machtdurchsetzung in Italien erklärten sie mit der Interessenskoalition der Machteliten der damaligen bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und der faschistischen «Bewegung». Sie befürchteten infolge der Weltwirtschaftskrise eine ähnliche Konstellation für Deutschland. Im Unterschied zu den meisten anderen oppositionellen Gruppen bekämpften sie deshalb den Nationalsozialismus schon in der Phase seines Aufstiegs zur Massenpartei. Dementsprechend bekamen sie in Ländern wie Thüringen und Braunschweig den Druck nazistischer Machtausübung bereits mit den ersten NSDAP-Koalitionsregierungen ab 1930/31 zu spüren und wurden vielfach schon zu diesem frühen Zeitpunkt mit Entlassung und Berufsverbot belegt. Dieser Druck steigerte sich nach dem 30. Januar 1933, als der Terror legalisiert und flächendeckend praktiziert wurde. Insbesondere das «Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums» vom 7. April 1933 mit seinen zahlreichen Ausführungsbestimmungen schuf ein Instrument, mit dem man gerade diese politisch unbequemen Lehrerinnen) «ausschalten» konnte (vgl. Bd. I, S.79ff.). Viele von ihnen sahen aufgrund von massiver Bedrohung ihres Lebens keinen anderen Ausweg als die Flucht aus Deutschland oder den Aufbau einer neuen Existenz ausserhalb der Schule (vgl. Bd. I, S.97ff.).

Die verbliebenen Lehrer(in*en) setzten ihren Widerstand auch nach dem Verbot linker Parteien und Organisationen fort, und zwar auf unterschiedlichen Ebenen. Sie beteiligten sich an oppositio-

nellen Aktionen innerhalb ihrer Schulen, bemühten sich um den Neuaufbau einer illegalen Lehrerorganisation und engagierten sich ausserhalb der Schule in illegalen Gruppen der linken Parteien, des ISK oder neu geschaffener Widerstandsorganisationen (vgl. den differenzierten Überblick b. Schnorbach 1974, S. 82ff.).

Nur wenige Lehrer(in*nen) konnten Widerstand und Opposition während der gesamten zwölf Jahre der Nazi-Diktatur gleichbleibend durchhalten. Viele von ihnen wurden bereits in der Anfangsphase denunziert, angeklagt, verwarnt, strafversetzt, entlassen oder inhaftiert, andere resignierten, schieden auf eigenen Wunsch aus dem Schuldienst aus, meldeten sich freiwillig zur Wehrmacht oder wurden bei Kriegsbeginn eingezogen. Es gab aber auch den umgekehrten Fall, dass Lehrer(in*nen) erst zu einem späteren Zeitpunkt, etwa nach der Pogromnacht oder während des Krieges, zu nonkonformen und widerständigen Aktionen fanden. Wichtigste Motive dafür waren Ablehnung der völligen Vereinnahmung und «Ausrichtung» durch den NS-Staat, Bedrohung eigener weltanschaulich-religiöser Positionen, verletztes Rechtsempfinden und verletzte Vorstellungen von Menschenwürde sowie Mitgefühl mit den Opfern.

Die *gesellschaftlichen Voraussetzungen* für Opposition und Widerstand veränderten sich im Verlaufe der 12jährigen nationalsozialistischen Herrschaft. Relativ (!) günstig waren sie in der Frühphase während der sog. «Gleichschaltung». Hier blieben trotz allen Drucks noch Lücken und Freiräume, hatte die Zerstörung des Weimarer Rechtsstaates durch die Inkraftsetzung nazistischer «Rechts» erst begonnen. Hier war auch die Bereitschaft zu abweichendem oder systemwidrigem Verhalten schon deshalb grösser, weil die Konsequenzen von allen Beteiligten noch kaum eingeschätzt werden konnten.

Mit der Konsolidierung des NS-Systems und der Ausschaltung seiner politischen Gegner wuchsen die Schwierigkeiten für alle Oppositionellen. Wirtschaftlicher Aufschwung und die Beseitigung der Arbeitslosigkeit durch forcierte Aufrüstung, spektakuläre KdF-Angebote, aber auch ständige Demonstration von Stärke sowie Erfolge in der Aussenpolitik bis hin zu den propagandistisch ausgeschlachteten Olympischen Spielen im Sommer 1936 in Berlin sorgten für zunehmende Akzeptanz der bestehenden Verhältnisse – in der Lehrerschaft wie in anderen gesellschaftlichen Gruppen.

Man gewöhnte sich an das Nazi-Regime, an seine Aufmärsche, an seine primitive, aber geschickte Propaganda wie an seine menschenverachtenden Ziele und Praktiken, etwa die Nürnberger Gesetze und ihre Folgen. Deshalb werden die Jahre zwischen 1935 und 1938 auch als «Phase der Gewöhnung» bezeichnet (vgl. van Dick 1988a, S.419).

Diejenigen, die sich nicht gewöhnen konnten und wollten, litten nun noch stärker unter Isolierung und Selbstzweifeln. Viele begaben sich in die sog. «*innere Emigration*» und konzentrierten sich ganz auf ihre Facharbeit⁸² oder vertrauten Empfindungen und Reflexionen nur noch im stillen Kämmerlein ihrem Tagebuch an.⁸³

Mit der Einberufung der jungen Lehrer an die Front und der Indienstnahme der im Schulbetrieb Verbliebenen für die verschiedensten Kriegshilfsdienste nahmen die Belastungen derart zu, dass für ein Zuwiderhandeln kaum noch Kraft blieb. Zudem wurde nicht-konformes bzw. oppositionelles Verhalten vielfach durch nationale Pflichtgefühle gegenüber dem «Vaterland», die Euphorie der «Blitzsieg», nicht zuletzt aus Angst vor Denunziation, Gestapo und die sich verschärfenden Sanktionen gegen Abweichler verhindert. Umgekehrt trat bereits mit der Pogromnacht, später mit dem – oft gerüchteweisen – Bekanntwerden der nazistischen Verbrechen in Polen und der Sowjetunion der barbarische Charakter der NS-Herrschaft immer deutlicher zutage, so dass sich auch Repräsentanten der Führungsschichten, darunter mit Adolf Reichwein zumindest *ein* Pädagogenvertreter, zum Widerstand gegen das NS-System durchdrangen.

Im Folgenden werden vier Gruppen oppositionellen und widerständigen Verhaltens in der Lehrerschaft an Beispielen erläutert, wobei die Reihenfolge keine Wertung intendiert:

- Distanzierung und Verweigerung gegenüber NS-Symbolen, -Ritualen und -Mitgliedschaften,
- Sympathie- und Solidarakte für Verfolgte,
- oppositioneller Unterricht sowie
- politisch organisierter Widerstand.

Distanzierung und Verweigerung gegenüber NS-Symbolen, -Ritualen und -Mitgliedschaften

Die Mehrzahl oppositioneller Akte in der Anfangsphase des NS-Regimes richtete sich gegen *NS-Symbole* und *-Rituale*, mit denen

die Nazis nach ihrem Machtantritt öffentliche Gesinnungsnachweise und Unterwerfungsgesten zu erzwingen versuchten. Dazu gehörten der im Juli 1933 eingeführte, vor und nach dem Unterricht von Lehrer(in*ne)n und Schüler(in*ne)n verlangte *Hitler-Gruss* und die zu unterschiedlichen Anlässen veranstalteten *Fahnenappelle*. Insbesondere der *Hitler-Gruss* stiess auf weitverbreitete Distanz. So gab es nahezu in jedem Kollegium einzelne Lehrer (in*nen), die ihn «durch Übertreibung, Flüchtigkeit oder sonstige Techniken» zu persiflieren suchten, also statt «Heil Hitler» «Heilt Hitler» grüssten oder die Armbewegung zum Gruss mit der Aufforderung an einen Schüler verbanden, zur Tafel zu kommen (Wissmann 1993, S. 194; vgl. Geudtner u.a. 1985, S.144; van Dick 1988a, S.445; Trapp 1994, S. 51). Von einer Kollegin wird berichtet, dass sie beim Betreten des Lehrerzimmers, wenn sie eigentlich den Hitler-Gruss hätte ausführen müssen, «regelmässig zum Händewaschen ging» (zit. n. van Dick 1988a, S. 298).

Die völlige Verweigerung des Hitler-Grusses blieb jedoch Ausnahme. Sie konnte für die Verweigerer erhebliche Konsequenzen zur Folge haben (vgl. Trapp 1994, S. 51; Moews 1985, S. 292), ebenso wie die *Nicht-Teilnahme beim Aufziehen der Hakenkreuzfahne* jeden Montag vor Schulbeginn oder anlässlich nationaler Feiertage (vgl. van Dick 1988 a, S. 239). In den ersten Wochen und Monaten nach der Machtübernahme weigerten sich vereinzelt Lehrerinnen) bzw. Schulleiter(in*nen) sogar generell, die Hakenkreuzfahne aufzuziehen bzw. das mit der Hakenkreuzfahne beflaggte Schulgebäude zu betreten. Ein solches Beispiel hat der Schriftsteller *Wolf-Dietrich Schnurre*, der eine weltliche Reformschule in Berlin besuchte, berichtet:

«Und dann passierte, was man schon längst befürchtet hatte. Eines frostigen Februarmorgens, Hitler war keine vierzehn Tage an der Macht, hat eine Hakenkreuzfahne auf unserer schönen Schule geweht. Wir weigerten uns, den Schulhof zu betreten, und sangen, mit den Lehrern zusammen, die Internationale, bis wir heiser zu werden begannen... Irgendwann erschien auch Rektor Z. Er stieg auf einen Kasten für Strassenfegergeräte und hielt eine kurze Ansprache ... Seine Stimme klang ... heiser, würgend, gepresst. Er stelle es jedem Schüler anheim, das Schulgelände, gar die Klassenräume zu betreten. Was ihn anginge jedoch, er könne nur sagen, jene Fahne dort oben habe aus seiner Schule eine fremde Schule gemacht. Er fühle sich hier fehl am Platze. Darauf schwang er sich auf sein Fahrrad und fuhr weg» (Schnurre 1988, S.75f.).

Die Folge dieses offenen Protestes: für den Schulleiter KZ-Haft, für das Kollegium Strafversetzungen und für die Schülerschaft Vertreibung aus ihrem gerade erst neu bezogenen Schulgebäude in ihr altes.⁸⁴

Neben korrektem Hitler-Gruss und Teilnahme an Fahnenappellen wurde von der Lehrerschaft die Betätigung, wenigstens aber die *Mitgliedschaft* in den *NS-Organisationen* und *-Gliederungen* erwartet. Die überwiegende Mehrheit der Lehrerschaft hatte zumindest mit einem Eintritt in die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV) und den Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) kaum Probleme. Nur ganz wenige verweigerten konsequent jegliche Mitgliedschaft in einer NS-Organisation (vgl. z.B. Wissmann 1993, S.169).

Entsprechendes galt für den *Eintritt in die NSDAP*, der ab 1937 vor allem Lehrer(in*ne)n in Führungspositionen nahegelegt wurde. «Von einem Eintrittszwang konnte (auch zu diesem Zeitpunkt, W. K.) nicht die Rede sein» (so die Hamburger Lehrerin Anne Banaschewski, zit. n. de Lorent/Petersen 1985, S.145), allerdings drohten bei Verweigerung Sanktionen. Beispielsweise ist die erwähnte katholische Lehrerin *Therese Kurka* deshalb nicht zur Schulleiterin befördert worden, sondern «bis zum Schluss (Direktor-Stellvertreterin, W.K.) auf Probe» geblieben (van Dick 1988a, S.208f.).

Manche benutzten ihre *Parteizugehörigkeit als Tarnung*, etwa die Hamburger Lehrerin *Hildegard Thate* (1900-1987). Sie gab noch in den letzten Kriegswochen dem Drängen eines Oberschulrates nach, nachdem zwei ihrer Adoptivkinder im Krieg gefallen waren und sie ein drittes gerade adoptiert hatte (vgl. ebd., S. 244). Offensichtlich verschaffte ihr die Parteimitgliedschaft sowohl bei der Bewältigung ihrer persönlichen Probleme im total zerstörten Hamburg als auch bei ihrem Bemühen um einen «aufrechten Gang» in der Schule etwas Luft. Dies galt ebenfalls für den kommunistischen Lehrer *Walter Uhle* (Jg. 1902), der während der Nazi-Zeit «öfter Leute bei ... (sich) versteckt» hielt und dem deshalb 1939, als er «eine Aufforderung von der... (lokalen, W. K.) NSDAP (bekam), in die Partei einzutreten», Freunde rieten: ««Unterschreibe die Erklärung und ansonsten halte Deinen Mund», was er tat (zit. n. ebd., S. 260).

Sehr viel komplizierter lag schliesslich der Fall des Hamburger

Schulrates *Fritz Köhne* (1879-1956). Er trat 1937 auf Drängen der oppositionellen Hamburger Lehrerschaft der NSDAP bei, um seine Doppelrolle als Leiter und Personalchef des Hamburger Volksschulwesens und «Mittelpunkt und Zuflucht aller bedrängten Lehrer» weiterspielen zu können (Hagener 1985, S. 247f.). Köhne war, obwohl vor 1933 Sozialdemokrat und der Hamburger Reformbewegung nahestehend, wegen seiner fachlichen Kompetenz und aus Mangel an Alternativen übernommen worden und bildete damit zweifellos ein «Rädchen im Getriebe des NS-Staates». Zugleich aber hat er «unbestritten unzähligen, insbesondere antifaschistischen und Nicht-Nazi-Lehrern geholfen» und auch jüdischen Menschen, beispielsweise durch den Rat, rechtzeitig auszuwandern, das Leben gerettet (de Lorent 1986, S.192). Er gehörte also zu jenen Menschen, denen Steven Spielberg mit seinem Film «Schindlers Liste» ein Denkmal gesetzt hat.

Sympathie- und Solidarakte zugunsten Verfolgter

Das mutige Verhalten Fritz Köhnes während der NS-Zeit, Nicht-Nazi-Lehrer zu decken und heimlich zu unterstützen, leitet über zu einer zweiten Gruppe oppositioneller Handlungen, nämlich zu Sympathie- und Solidarakten zugunsten Verfolgter. Setzte sich Köhne vor allem für bedrohte Lehrer(in*nen) ein und versuchte Disziplinarstrafen, Strafversetzung oder gar Entlassung von ihnen abzuwenden, so bemühten sich an den Schulen vereinzelt Lehrerinnen) darum, den von Diffamierung, Demütigung und Schulausschluss betroffenen *jüdischen Kindern und Jugendlichen* wenigstens das Gefühl von Anteilnahme (Empathie) zu vermitteln. Wie notwendig und zugleich selten derartige Gesten damals waren, belegen die von dem Frankfurter Lehrer Benjamin Ortmeier gesammelten Schulerfahrungen von jüdischen Überlebenden aus Frankfurt a.M. während der NS-Zeit (vgl. Ortmeier 1994).

Bei seiner Auswertung dieser Berichte kommt Ortmeier zu dem Ergebnis, dass sich darin nur «selten positive Schilderungen» finden und «viel häufiger... betont (wird), dass niemand, nicht ein einziger Mensch mit Sympathie oder helfender Hand zur Seite gestanden hat» (Ortmeier 1996, S. 80). Für die breite Mehrheit der Lehrerschaft wie für die Mehrzahl aller Deutschen waren Juden offensichtlich keine Menschen, für die man sich verantwortlich fühlte oder um die man sich sorgte, sondern eher Fremdkörper, zu denen man

keinen Bezug hatte, die «irgendwann ... nicht mehr da» waren, wie es in vielen nachträglichen Aufzeichnungen und Berichten von Angehörigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft heisst (zit. n. van Dick 1988a, S.462). Nur ‚ein einziger Studienrat‘, schreibt Felix Adler (z.B.) über die Situation am (Frankfurter, W.K.) Wöhler-Gymnasium, hob sich vom übrigen Kollegium ab: ‚Wann immer es möglich war, mir ein gutes Wort zu geben oder eine freundliche Geste zu zeigen, tat er das, obwohl er sich damit gefährdete. Man konnte sehen, dass er ein Mensch war, der nicht billigte, was vor sich ging» (zit. n. Ortmeier 1996, S. 81).

Die Formen, in denen Anteilnahme und Sympathie bekundet wurden, waren unterschiedlich. Die geringsten Risiken enthielten zumindest bis 1938 *heimliche Sympathiebezeugungen*, wie sie beispielsweise die Direktorin eines Düsseldorfer Gymnasiums nach dem Boykott jüdischer Geschäfte am 1. April 1933 den Eltern ihrer jüdischen Schülerinnen in Form von Blumen zukommen liess (vgl. van Dick 1988a, S.447). Andere Lehrer(in*nen) riefen bei den Eltern ihrer jüdischen Schüler(in*nen) an, um ihnen zu versichern, wie sehr sie deren Abgang auf eine jüdische Schule bedauerten. Andere gaben ihnen heimlich Nachhilfestunden, um damit ihre schulische Benachteiligung zu kompensieren, oder schickten ihnen «eine grosse Schachtel Pralinés», um sie für eine verweigerte Auszeichnung zu «entschädigen» (alle Beispiele b. van Dick 1988 a, S.471f.).⁸⁵

Seltener erfuhren jüdische Kinder und Jugendliche *öffentliche Solidarakte* durch ihre Lehrer(in*nen). Wie ernst die Nazis diese nahmen, zeigt die Tatsache, dass das NS-Kampfblatt «Der Stürmer» im Herbst 1933 einen solchen Fall ausführlich diskutierte. Dabei handelte es sich um einen jüdischen Schüler, der von seinen Mitschülern geschlagen worden war und daraufhin von seinem Lehrer mittels einer «grossen Rede, dass die Juden auch Menschen seien», in Schutz genommen wurde (zit. n. ebd., S.455L; vgl. S.448). In anderen Kontexten beriefen sich Lehrer(in*nen) auf ihren christlichen Glauben und verwiesen etwa auf die jüdische Herkunft Christi (vgl. ebd., S.448).

Wenige liessen den Worten Taten folgen, z.B. die in der Bekennenden Kirche aktive, zu der Zeit an einer privaten Hamburger Schule beschäftigte Lehrerin *Elisabeth Flügge*. Sie nahm bis 1937 zusätzlich zu ihrer eigenen Tochter regelmässig weitere Kinder mit in die Lüneburger Heide, wo sie ihre Ferien verbrachte. Zuletzt

waren es sechzehn Kinder, darunter viele jüdische, die sonst kaum mehr verreisen durften. Als sie Ostern 1935 am Ortseingang in Ollsen ein Schild entdeckte mit der Aufschrift «Juden unerwünscht», beschwerte sie sich sofort beim Bürgermeister und erreichte, dass das Schild entfernt wurde (vgl. ebd., S. 167).

Die zunehmend rigidere Separierung jüdischer Schüler und Schülerinnen wie verschärfte Massnahmen gegen jedes Zuwiderhandeln erschwerten in den folgenden Jahren Sympathie- und Solidarakte der beschriebenen Art. Erst die *Pogromnacht* vom 9. auf den 10. November 1938 löste vereinzelt Proteste auch in der Lehrerschaft aus, wie bei dem eher «klassisch konservativen», bis dahin «völlig neutralen» *Studienrat Kühn* vom Kaiser-Wilhelm-Gymnasium in Berlin-Neukölln. Aus ihm muss es «am Montag nach der Reichskristallnacht», wie einer seiner Schüler später berichtete, «gleich in der ersten Stunde im Fach Religion regelrecht herausgebrochen» sein: «Ein Volk, das so etwas tut (die Synagogen niederbrennen), wird untergehen» (zit. n. Homann 1993 a, S. 391 f.). Die Stimme des Studienrats Kühn gegen den Akt der Barbarei war zwar nicht die einzige (vgl. van Dick 1988 a, S. 478 f.), sie gehörte jedoch zu einer insgesamt verschwindenden Minderheit, mit der die Nazis leicht fertigwerden konnten.

Als die jüdischen Kinder und Jugendlichen zusammen mit ihren Eltern ab Herbst 1941 in die Konzentrations- und Vernichtungslager verschleppt und dort grösstenteils ermordet wurden, hatten sie den Kontakt zu ihren früheren Lehrern und Lehrerinnen in der Regel längst verloren. «Sie verschwanden eher still, es waren ohnehin nur wenige. Man fragte nicht nach» (Therese Kurka, zit. n. van Dick 1988 a, S. 209). Eine – leider namenlos gebliebene – jüdische Schülerin, die zum Zeitpunkt ihrer Deportation aus Deutschland noch in Kontakt zu ihrer ehemaligen Lehrerin, der zur Bekennenden Kirche gehörenden Elisabeth Forck in Bremen, stand, suchte sie – wie bereits in Bd. I (S. 116) erwähnt – kurz vor ihrem Abtransport auf, um «einmal noch einen Menschen (zu) sehen» (van Dick 1988a, S.193). Elisabeth Forck hatte zusammen mit ihrer Schwester Tusnelde Forck und drei anderen Lehrerinnen ein Zeichen gesetzt, «als sie für die zur Deportation bestimmten getauften Juden» ihrer Kirchengemeinde «Kleider und andere notwendige Dinge» sammelte, einen ‚Abschiedsgottesdienst mit gemeinsamem Abendmahl« für sie veranstaltete und schliesslich gegen die

Deportation protestierte. Die Folge für alle waren Verhaftung, Dienststrafverfahren, Entlassung aus dem Dienst bzw. Gehaltskürzungen. «Die Menschen, denen dieser Einsatz galt, waren zwar Juden nach dem Rassebegriff der Nationalsozialisten, jedoch sämtlich getauft, also Christen. Ein Einsatz mit ähnlicher Demonstrationskraft für Juden mosaischen Glaubens ist nicht bekannt» (Wissmann 1993, S. 287).

Bei anderen Opfergruppen wie *Sinti* und *Roma* gibt es ebenfalls Erinnerungen an Lehrer (in*nen), die zumindest am Schicksal ihrer Schüler(in*nen) Anteil genommen, vielleicht damit auch nur ihrer Hilflosigkeit Ausdruck zu geben versucht haben. So berichtet der Frankfurter Sinto *Herbert Adler* (Jg. 1928), dass sein Lehrer ihn auf den Schoss genommen und ihm gut zugeredet habe, als er im Februar 1941 mitten aus dem Unterricht geholt wurde, um mit seiner gesamten Familie in ein Lager gepfercht zu werden. «Geh nur mit», habe der Lehrer gesagt, «morgen bist du wieder bei uns.» «Er wusste es besser, wollte mich beruhigen und trösten, weil er mir anders nicht helfen konnte», erinnert sich Herbert Adler selbst noch nach mehr als 50 Jahren (Adler 1993, S. 42). Herbert Adler wurde wie alle Frankfurter Sinti und Roma im Frühjahr 1943 nach Auschwitz in das sog. «Zigeunerlager» Birkenau II verschleppt. Von den 29 Personen seiner Familie haben nur drei überlebt (vgl. ebd., S. 46). Vielleicht wäre ihnen zu helfen gewesen, wenn mehr Menschen gegen den Völkermord protestiert hätten.

Grössere Aussicht auf Erfolg hatten Einzelaktionen für die von *Sterilisation* und *Euthanasie* bedrohten *Hilfsschüler* (in*nen). Erinnert sei noch einmal an die Hamburger Lehrerin *Frieda Stoppenbrink-Buchholz*, die ihre Gutachten stets so abfasste, dass sie nicht für Zwecke sog. Rassenhygiene missbraucht werden konnten (vgl. S. 116). Andere Lehrer (in*nen) wie *Hildegard Thate* weigerten sich trotz sichtlicher Überforderung mit 70 und mehr Schüler(in*ne)n pro Klasse während der Kriegszeit, Kinder von der Volks- auf die Hilfsschule zu überweisen. Denn sie wussten, «dass der Hilfsschulbesuch ... Sterilisation ..., in einigen Fällen auch Schlimmeres» nach sich ziehen konnte. Dem hospitierenden Schulat antwortete sie auf dessen Frage, wo «denn ihre doofen Schüler» sässen, nur mit einem ganz entrüsteten «Herr Schulat». Angesichts ihrer Erregung traute sich dieser nicht nachzufragen, was zeigt, dass

manchmal schon couragiertes Verhalten genügte (zit. n. van Dick 1988 a, S.242f.).

Zu den Opfergruppen, die der Hilfe oppositioneller Lehrerinnen) bedurften, gehörten nicht zuletzt *Kinder*, deren *Eltern* als *Widerstandskämpfer (in*nen)* inhaftiert waren und denen deshalb die Unterbringung bei linientreuen Pflegeeltern oder in einem Fürsorgeheim der NSV drohte. Die Hamburger Lehrerin *Gertrud Klempau* (1888-1970) z.B. übernahm die Vormundschaft für die Schülerin Ursula Hochmuth (Jg. 1931), als ihr Vater sich im Ausland aufhielt und ihre Mutter sich wegen ihres Engagements im kommunistischen Widerstand in Gestapo-Haft befand. Dabei nahm sie weder Rücksicht auf ihren Beamtenstatus noch auf die Tatsache, dass sie bereits 1933 strafversetzt worden war und von daher bei den Nazis als «vorbelastet» galt. Auf einem Bild, das Gertrud Klempau mit ihrer Klasse im Sommer 1938 zeigt, sieht man sie mit einem jüdischen Mädchen auf dem Arm, das kurze Zeit später infolge «der Nürnberger Gesetze die Schule verlassen musste» (Hochmuth 1985, S. 54; vgl. Pries 1985). Gertrud Klempau – Beispiel einer Lehrerin, die sich sowohl mit Kindern politisch Verfolgter als auch mit «rassisch» diskriminierten Kindern solidarisiert hat.

Oppositioneller Unterricht

Solidarisierung mit Verfolgten dürfte sehr oft mit nicht-konformem Unterricht einhergegangen sein. Dafür bestanden in der Anfangsphase, als verbindliche Richtlinien fehlten, Erlasse häufig provisorischen Charakter trugen und der Gebrauch alter Schulbücher weithin geduldet werden musste, noch am ehesten Freiräume. Allerdings hing vieles – wie erwähnt (vgl. S.48ff.) – von der Schule, der Schulleitung, dem Kollegium und der Elternschaft ab, mit denen man es zu tun hatte. So gab es z.B. für den 1933 strafversetzten kommunistischen Volksschullehrer *Dietrich Rothenberg* an «einer richtigen Nazi-Schule» kaum Spielräume für Abweichungen, zumal der dortige Schulleiter ihn «nur für die untersten Klassen zuließ» und ihm selbst dort z.B. verbot, «Märchen zu erzählen, weil... die zumeist einen sozialen Inhalt hätten». Dagegen konnte er wenige Jahre später an einer anderen Volksschule relativ ungestört seine «Bücher aus der Weimarer Zeit» benutzen, etwa in Geographie «die ganze Welt» statt «nur das Reich» bespre-

chen und sogar «ein grosses Theaterstück» mit dem von den Nazis aus rassistischen Gründen verpönten «Lied der amerikanischen Schwarzen vom ‚Ol‘ Man River‘ aufführen (zit. n. van Dick 1988 a, S. 274 ff.).

Da das Denunzianten- und Spitzeltum seit Beginn der Nazi-Herrschaft rasch zunahm (vgl. Beispiele b. van Dick 1988 a, S.239, 330 f. u. ö.), mussten sich kritische Lehrer(in*nen) auch im Unterricht tarnen versuchen, um sich und andere nicht zu gefährden. Manche bildeten «geradezu die Kunst aus ..., über einen *doppelten pädagogischen Tonfall* zu verfügen, so dass die Schüler merkten, wann nur pflichtgemäss der Ideologie Tribut geleistet wurde und wann die Lehrer von Herzen sprachen» (Gamm 1964, S. 8). Über diesen «doppelten pädagogischen Tonfall» verfügt etwa der von *Paul Schallück* in seinem Roman «Engelbert Reineke» beschriebene Deutschlehrer «Beileibenicht», der seinen Schülern den von den Nazis verfemten Dichter Heinrich Heine nahezubringen versucht, indem er abwechselnd Originalverse Heines rezitiert und diese anschliessend mit nazistischen Kommentaren konfrontiert. Zum Vortrag der «vorgekauften Verdammungsphrasen» lässt Schallück beileibe nicht vor der Klasse auf und ab gehen, dabei «die verurteilenden Dummheiten so arrogant, so pathetisch aufgeblasen» vortragen, dass einerseits die Klasse zum Nachdenken gebracht wird, sich andererseits der Lehrer vor einem in der Klasse sitzenden Spitzel schützen kann (Schallück 1976, S.130; vgl. Schnorbach 1974, S.71f.).

Eine besondere Klippe für alle oppositionellen Lehrer(in*nen) stellte die *Behandlung der sog. Rasse-Gesetze im Unterricht* dar, zumal wenn die Schulaufsicht hospitierte und zugleich kontrollierte. Die von der Lichtwarkschule an ein deutsch-national geprägtes Hamburger Gymnasium strafversetzte *Erna Stahl* (1900-1980) gab in einer solchen Situation «den Schülern, gänzlich unüblich ihrer sonstigen Lehrverfahren, einen bis dahin unbekanntem Text ohne Kommentar zum Auswendiglernen auf. Es handelte sich dabei um die Rassegesetze. Es fiel den Schülern nicht schwer zu begreifen, was sich hinter einem solchen Verfahren verbarg» (Moews 1985, S. 293). Auch hier hatte die Lehrerin mit einem «doppelten pädagogischen Tonfall» gearbeitet.

Dieselbe Erna Stahl, die eine Kennerin und Liebhaberin von Kunst und Literatur war, traf sich lange vor 1933 mit ihren Schüler(in*ne)n in ihrer Wohnung, um mit ihnen zu musizieren und sich

über Kunst und Literatur zu unterhalten. Diese Treffen führte sie über das Jahr 1933 hinaus fort und las dabei «u.a. Werke, die zur ‚verbotenen Literatur‘ erklärt worden waren», wie z.B. Maxim Gorki, Thomas Mann oder Arnold Zweig, um sie ihren Schüler(in*ne)n nahezubringen (ebd., S. 292).⁸⁶ Schliesslich unterrichtete sie nach ihrer Strafversetzung bei sich zu Hause auch ihre alte Lichtwarkklasse heimlich weiter und erteilte ihr damit eine Art *illegalen Unterricht*. Jahre später (1943) wurde sie im Zusammenhang mit der Verfolgung des Hamburger Zweiges der «Weissen Rose» verhaftet. Die Gestapo hatte nämlich herausgefunden, dass deren Mitglied Heinz Kucharski ein ehemaliger Schüler von Erna Stahl und interessierter Teilnehmer ihrer privaten Leseabende gewesen war. Deshalb sollte sie nun wegen Anstiftung zum Hochverrat angeklagt werden. Während Kucharski der für den 20. April 1945 angesetzten Vollstreckung seines Todesurteils durch Flucht entgehen konnte, rettete Erna Stahl der Einmarsch der Alliierten.

Am bekanntesten geworden ist *Adolf Reichweins* von herkömmlichen Mustern wie von jeder Nazi-Erziehung abweichender, auf reformpädagogischen Grundlagen basierender *Unterricht* in dem 40 km ostwärts von Berlin gelegenen Dorf *Tiefensee*. Reichwein (vgl. Anm. 81) war es gleich nach seiner bereits im April 1933 erfolgten Entlassung als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Pädagogischen Akademie Halle/Saale gelungen, sich - sogar unter Fortzahlung seines Professorengehalts - an die ein-klassige Landschule in Tiefensee versetzen zu lassen, dort eine Art Schulversuch genehmigt zu bekommen, später bei der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm mitzuarbeiten und ausserdem weiter publizieren zu können (vgl. Amlung 1991, S. 317ff.). Im Mittelpunkt seines Unterrichts standen sog. (Werk-)Vorhaben, wir würden heute sagen: fächerübergreifende Projekte, an denen sich alle ca. 40 Schüler(in*nen) der Schule je nach Alter, Fähigkeiten und Kompetenzen beteiligten. Die Themen gruppieren sich um die beiden Schwerpunkte Natur und Gesellschaft, wobei «das Sommerhalbjahr vorzüglich naturkundlichen Untersuchungen und Projekten im Freien, aber auch grösseren Fahrten gewidmet» war, während «im Winter Vorhaben zu sozialhistorischen, ökonomischen und anthropologischen Themen» dominierten (Lingelbach 1995, S. 191). Mit den Projekten verbanden sich Elemente systematischer Wissensvermittlung sowie ein reichhaltiges Schulleben. Die Kinder

sollten ebenso Eigeninitiative, Leistungsfähigkeit und Könnensbereitschaft wie auch soziale Verhaltensweisen, also Solidarität, Kooperationsfähigkeit und mitmenschliches Verantwortungsgefühl, entwickeln (vgl. Amlung 1991, S. 341). Wie war ein solcher Unterricht unter den Bedingungen der Nazi-Herrschaft in Tiefensee möglich?

Zunächst einmal durch *Tarnung* und *Taktik*. Dazu gehörte der Eintritt Reichweins in den NSLB bereits im Dezember 1933, ebenso äusserlich konformes Verhalten gegenüber der Tiefenseer Bevölkerung wie gegenüber den Behörden. Trotzdem hatte Reichwein Feinde, die ihn beispielsweise beim Regierungspräsidenten denunzierten und damit gefährdeten. Deshalb benötigte er, um seine Arbeit fortführen zu können, das Vertrauen des für ihn zuständigen Kreisschulinspektors. Aus diesem Grunde grüsste er bei dessen Visitationen mit dem Hitler-Gruss und behandelte im Unterricht etwa einen Artikel aus dem Völkischen Beobachter über eine «Botschaft des Führers an das deutsche Handwerk» (vgl. ebd., S.356). Tarnung und Taktik bildeten auch die Voraussetzung für seine Publikationen. So war z.B. in der 1937 erstmals erschienenen Darstellung seines Tiefenseer Schulversuchs von «Vererbung» und «Rasse» die Rede, ohne dass freilich den Begriffen – wie der Kontext verdeutlicht – in irgendeiner Weise nazistische Bedeutungsgehalte entsprachen (vgl. Reichwein 1993, S. 55 u. 168).

Dies allein hätte allerdings kaum ausgereicht, um Reichwein in seiner exponierten Position so lange halten zu können. Hinzu kommen mussten spezifische Elemente seines Denkens, die im Kultusministerium zu der Hoffnung Anlass geben konnten, ihn für den Nationalsozialismus gewinnen zu können. Dazu gehörten Vorstellungen etwa von «Volk» und «Gemeinschaft» als Organismen, die Reichweins Prägung durch Lebensphilosophie, Jugendbewegung und bürgerliche Reformpädagogik entsprachen. Im Gegensatz zur Nazi-Ideologie und deren zwanghaftem Führer-Gefolgschaftsprinzip war jedoch für ihn «Gemeinschaft» stets unauflöslich verbunden mit souveräner Selbstbestimmung jedes(r) Einzelnen, mit Freiwilligkeit, mit Gleichberechtigung und echter Partizipation, ebenso «Volk» und «Nation» mit Weltoffenheit und Völkerverständigung. Aufgrund solcher unüberbrückbarer Differenzen stand Reichwein bereits vor 1933 auf der Seite der Nazi-Gegner und führte sein Weg schliesslich nach 1933 konsequent in

den politischen Widerstand. Dies zu einem Zeitpunkt, als ihm geschickt getarnter oppositioneller Unterricht als Waffe gegen ein verbrecherisches System nicht mehr ausreichend erschien (vgl. Amlung 1991, S.376f., 287ff.; Kassner 1994).⁸⁷

Politisch organisierter Widerstand

Reichweins Entscheidung, sich aktiv am Sturz der Hitler-Regierung zu beteiligen, reifte seit etwa Herbst 1938 und fiel endgültig mit dem Überfall der Wehrmacht auf die Sowjetunion im Sommer 1941. Zu diesem Zeitpunkt gab es drei grosse Gruppen, die auf eine Beseitigung der Nazi-Diktatur hinarbeiteten: den *militärischen*, den *kommunistischen* und den *bürgerlichen Widerstand*; an letzterem beteiligten sich auch Sozialdemokraten und Gewerkschaftler.

Zum bürgerlichen Widerstand gehörte die in Gestapoakten nach dem Attentat vom 20. Juli als *Kreisauer Kreis* bezeichnete Gruppe von Oppositionellen. In ihr war Reichwein nach seinem Umzug von Tiefensee nach Berlin im Mai 1939 mitgestaltend tätig geworden (vgl. Amlung 1991, S.456ff.). Wie bei anderen Widerstandsgruppen handelte es sich um eine *lose* Vereinigung von ca. zwanzig Personen und ebenso vielen Sympathisant(in*en), die sich zum grossen Teil bereits aus der Weimarer Zeit kannten. Ihre beiden führenden Köpfe waren die preussischen Adelige *Helmuth James Graf von Moltke*, nach dessen Familienbesitz Kreisau die Gruppe ihren Namen erhielt, und *Peter Graf York von Wartenburg*. Zu ihr gehörten aber auch Sozialdemokraten wie eben Reichwein – als einziger Lehrer – und Carlo Mierendorff, Gewerkschaftler wie Julius Leber und Wilhelm Leuschner sowie hohe Repräsentanten beider Kirchen, also Angehörige gesellschaftlicher Gruppen, «die während der Weimarer Zeit manchmal noch weit voneinander entfernt standen. Gemeinsam war ihnen jedoch die Überzeugung, dass (angesichts der aktuellen Bedrohung, W. K.) die früheren Gegensätze keine entscheidende Bedeutung mehr hätten und daher überwunden werden sollten» (Roon 1987, S. 141).

Das *Ziel*, das sich der Kreisauer Kreis gesetzt hatte, war die Erarbeitung von Leitlinien einer neuen rechtsstaatlichen Ordnung für den Tag X nach der Befreiung vom Nazi-Joch. Dazu traf sich die Gruppe 1942 und 1943 insgesamt dreimal in Kreisau. Als Bildungsexperte und Kultusminister in spe war Reichwein massgeb-

lich an den Grundsätzen für das Erziehungswesen beteiligt, konnte sich jedoch nur bedingt durchsetzen. So schlug er z.B. eine zwar christliche Schule vor, aber ohne Religionsunterricht; dieser sollte ausserhalb der Schule den Kirchen überlassen bleiben, ein Vorschlag, der vor allem bei den katholischen Vertretern nicht durchsetzbar war. Aus heutiger Sicht interessant sind Reichweins Überlegungen für eine dezentrale Schulverwaltung mit «weitgehender pädagogischer Autonomie und allgemeiner Selbständigkeit» der Einzelschule (zit. n. Amlung 1991, S. 473). Seine schulorganisatorischen Vorstellungen hingegen verblieben im Vergleich zu den besprochenen Exil-Plänen von Minna Specht und des Verbandes deutscher Lehreremigranten weitgehend im üblichen Rahmen eines gegliederten Schulsystems (vgl. ebd., S.474).⁸⁸

Spätestens ab Oktober 1941 gab es ein relativ breites Wissen über die nazistischen Verbrechen im Osten, etwa ein Jahr später auch über Existenz und Funktionsweise der Vernichtungslager. Nicht zuletzt dieses Wissen wie die Ausweitung des Bombenkrieges durch die Alliierten führten zumindest Teile des Kreisauer Kreises, darunter auch Reichwein, im Winter 1943/44 zur Bejahung eines Attentats auf Hitler, das man zunächst aus ethisch-religiösen Gründen abgelehnt hatte. Doch noch vor dem Attentat vom 20. Juli 1944 wurde Reichwein – wie andere «Kreisauer» vorher oder nachher – verhaftet, als Mitverschwörer des 20. Juli angeklagt, am 20. Oktober 1944 vor dem berüchtigten Volksgerichtshof von dem als «Blutrichter» apostrophierten Roland Freisler zum Tode verurteilt und noch am selben Tag im Hinrichtungsschuppen des Gefängnisses Berlin-Plötzensee gehängt.

Im Unterschied zum bürgerlichen, erst recht zum militärischen Widerstand, der sich erst während des Krieges konstituierte, waren die *Kommunisten* nahezu die einzigen, die kontinuierlich seit Weimar gegen die Nazis auftraten.⁸⁹ Deshalb wurden sie vom Augenblick der Machtübernahme an mit allen Mitteln des neuen Regimes verfolgt und mussten schon Anfang 1933 in den Untergrund gehen. Entsprechend der zentralistischen Ausrichtung und hierarchischen Struktur der Partei vor 1933 wurde auch der politische Kampf im Untergrund – soweit möglich – von zentraler Stelle in Berlin, später vom Ausland aus angeleitet und koordiniert, wobei Instrukteure für die Information von Vertrauensleuten und Funktionären auf regionaler wie Bezirksebene sorgten. Widerstandsak-

tionen richteten sich vor allem auf illegale Tätigkeit in Betrieben sowie auf Verbreitung kommunistischer Druckschriften (vgl. Herlemann 1994, S.40; Amlung 1991, S. 507ff.).

Unter den am kommunistischen Widerstand beteiligten Lehrer(in*ne)n befanden sich – neben einer Reihe von bis heute namenlos gebliebenen Pädagog(in*n)en⁹⁰ – einige, die bereits in der Weimarer Republik eine führende Rolle innerhalb der Partei gespielt hatten, wie vor allem *Theodor Neubauer* (1890-1945), *Ernst Schneller* (1910-1944) und – zumindest in der Endphase Weimars – auch *Martin Schwantes* (1904-1945). Sie wurden zusammen mit über 10'000 Kommunist(in*n)en bereits in der Anfangsphase des NS-Regimes verhaftet und zu hohen Zuchthaus- und KZ-Strafen verurteilt. *Schneller* hat im KZ Sachsenhausen bis zu seiner Ermordung am 11. Oktober 1944 versucht, seine Mithäftlinge durch «Lehr- und Schulungstätigkeit... der trostlosen Langeweile und Ziellosigkeit ... zu entreissen und ihren Lebenswillen» zu erhalten (Zieris 1974, S. 277). *Neubauer* und *Schwantes* organisierten – nach ihrer Entlassung aus dem KZ in der ersten Kriegsphase – erneut an führender Stelle den Widerstand, Neubauer im Raum Thüringen, Schwantes in Magdeburg-Anhalt. Schwantes war darüber hinaus massgeblich an Plänen zur Demokratisierung des Bildungswesens beteiligt, wobei die Schwerpunkte auf umfassender Entnazifizierung und der Durchführung einer Einheitsschulreform lagen. Sowohl Neubauer als auch Schwantes wurden im Juli 1944 erneut verhaftet und am 5. Februar 1945, also wenige Monate vor der Befreiung Deutschlands, hingerichtet (vgl. zu Neubauer: Günther u.a. 1987, S. 598f.; zu Schwantes: Drobisch 1974).

In die illegale Arbeit der KPD waren selbst die in den Konzentrationslagern inhaftierten Kommunisten eingebunden. In *Buchenwald*, wo sie – wie dargestellt (vgl. S. 215 ff.) – zahlreiche interne Schlüsselpositionen besetzen konnten, konstituierten sie im Juli 1944 ein «deutsches Volksfrontkomitee», dem auch Sozialdemokraten und ein christlicher Demokrat angehörten. Dem Volksfrontkomitee angeschlossen war eine mehrköpfige Erziehungskommission mit den kommunistischen Lehrern *Hans Brumme* (1909-1967; vgl. Röhl 1988), *Wilhelm Hammann* (1897-1955; vgl. Drobisch 1988), *Walter Wolf* (1907-1977; vgl. Brumme 1974, S. 390) sowie dem sozialdemokratischen Lehrer *Hans Brill* (1895-1961; vgl. Brumme 1974, S. 389); letzterer hatte zugleich den Vorsitz des

Volksfrontkomitees inne. Über die Arbeitsweise der Erziehungskommission hat später Hans Brumme Folgendes berichtet:

«Die Kommission hielt von etwa Ende August bis Ende Oktober (1944) eine Reihe von Sitzungen ab. Wir trafen uns heimlich abends im Malermagazin im Keller der Gerätekammer, ausserdem besprachen wir uns oft einzeln. Es kam zuerst nach einem grundlegenden Referat zu einer allgemeinen Diskussion und dann, nach einem Bericht über das sowjetische Schulsystem, zur Erörterung von Schulaufbauplänen» (Brumme 1974, S.390).

Ende Oktober mussten die Zusammenkünfte infolge von Verhaftungen im Lager eingestellt werden.

Auch in den *Vorschlägen der Erziehungskommission* des KZ Buchenwald spielten die umfassende Entnazifizierung und die Errichtung einer demokratischen Einheitsschule eine wichtige Rolle. Allerdings gingen die Meinungen darüber, wie diese Schule aussehen sollte, auseinander, wobei unterschiedliche Traditionen Weimars bzw. des sowjetischen Schulwesens alternativ als Vorbild dienten (vgl. ebd., S. 390ff.).

Schliesslich ist dem kommunistischen Widerstand die vermutlich einzige illegale Lehrerorganisation während der Nazi-Zeit zuzurechnen, nämlich die schon 1931 begründete und hauptsächlich von kommunistischen, aber auch sozialdemokratischen und SAP-Lehrer(in*ne)n getragene *Interessengemeinschaft oppositioneller Lehrer* (10f.) (vgl. Bd. I, S.113f.).⁹¹ Sie hatte ihre stärksten Gruppen in Hamburg und Berlin, vereinzelt Mitglieder in Thüringen, im Rhein-Main-Gebiet und in Württemberg, wobei wir am besten über die *Hamburger Gruppe* informiert sind. Im Februar 1933 löste sie sich offiziell auf und arbeitete seitdem in kleinen Zirkeln zu drei bis fünf Personen illegal weiter. Als Treffpunkte dienten beispielsweise die für alle Lehrer verbindlichen Wehrsportübungen, bei denen man unauffällig Informationen und Zeitungen tauschte und sich verabredete. Zu den wichtigsten Aufgaben der IOL gehörten in der Anfangsphase des NS-Regimes «die Organisierung von solidarischen Hilfsmassnahmen» für entlassene Kolleg(in*n)en, die Aufrechterhaltung von Kontakten untereinander, um «die Verbindung ... nicht zu verlieren», die Herstellung illegaler Informationsblätter, u.a. mit selbstübersetzten englischen Zeitungsartikeln, der Aufbau von konspirativen Kontakten zu ausländischen

Lehrerorganisationen sowie nicht zuletzt die Verbreitung von Flugblättern (Meyer 1985, S.20ff.).

In späteren Jahren spielten Kontakte von IOL-Lehrer(in*ne)n zu englischen Kolleg(in*n)en eine wichtige Rolle. Nachweisbar sind auch Verbindungen zwischen der Hamburger und der Berliner Gruppe, die von dem Hamburger Lehrer *Dietrich Rothenberg* (s. o.) und dem Berliner Lehrer *Kurt Steffelbauer*, u.a. bei zwei belegten Treffen in Ludwigslust, hergestellt wurden.

Der Berliner Lehrer *Kurt Steffelbauer* (1890-1942), einer der führenden Köpfe der *Berliner IOL*, arbeitete bis zu seiner Verhaftung im Mai 1941 an einer ganz gewöhnlichen Volksschule im Bezirk Wedding, ohne dass er dort irgendwie aufgefallen wäre. Seine *illegale Tätigkeit* bestand in zahlreichen geheimen Kontakten zu Berliner Gruppenmitgliedern wie – über Mittelsmänner (sog. Instrukteure) – zur Auslandsleitung der KPD, vor allem aber in der Erstellung von Flugblättern, die schwerpunktmässig in Betrieben verbreitet wurden. Dabei ging es etwa um Widerlegung der von der Nazi-Propaganda behaupteten sozialen Fortschrittlichkeit des Nazi-Staates oder – im Mai 1941, kurz vor der Verhaftung Steffelbauers – um Warnung vor dem bevorstehenden Überfall auf die Sowjetunion, der unzählige Tote hüben wie drüben fordern würde, oder – in einem letzten Flugblattentwurf – um die nazistische Funktionalisierung von Technikbegeisterung, Abenteuerlust und Erlebnisfreudigkeit der Jugendlichen für ihren Kriegseinsatz bzw. den Appell an die «älteren Genossen», die Jugend über «das wahre Gesicht des Krieges» aufzuklären (zit. n. Joop 1991, S. 156). Aus heutiger Sicht verbinden die Flugblätter Steffelbauers klarsichtige Analyse der Nazi-Diktatur und ihres Krieges mit klassenkämpferischer Emphase und unkritischer Hoffnung auf die sozialistische Sowjetunion, deren fortschrittliche Ansätze zu diesem Zeitpunkt durch das verbrecherische Stalin-System zerstört worden waren. Letzteres macht den Umgang mit dem kommunistischen Widerstand so schwierig, verbietet es zumindest, ihn zu heroisieren. Gleichwohl beeindruckten nach wie vor gradliniges Engagement und persönliche Integrität vieler kommunistischer Widerstandskämpfer wie etwa Steffelbauers. Er wurde im Mai 1942 zusammen mit zwei Mitangeklagten «wegen landesverräterischer Begünstigung des Feindes in Verbindung mit Vorbereitung zum Hoch-

verrat» zum Tode verurteilt und am 21. Mai 1942 in Plötzensee hingerichtet (zit. n. ebd., S. 178).⁹²

Die beeindruckende Vielfalt von Aktionen gegen das Nazi-Regime aus dem Kreis der Lehrerschaft darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass letztlich doch nur eine (fast!) verschwindende Minderheit zu Opposition und Widerstand gefunden hat. Dies könnte seine Ursache neben den in Bd. I dargestellten antidemokratischen Potentialen auch darin gehabt haben, dass sich die Lehrerschaft zu keinem Zeitpunkt als Solidargemeinschaft mit einer unantastbaren Berufsethik verstanden hat, deren Grundprinzipien gegenüber Angriffen von aussen jederzeit zu verteidigen waren. Stattdessen spaltete sie sich in Volksschullehrer(in*nen) auf der einen, in Gymnasiallehrerinnen) auf der anderen Seite mit entsprechenden Aufstiegsorientierungen einerseits, Abgrenzungen «nach unten» andererseits, was sie für die Nazis leicht manipulierbar machte (vgl. van Dick 1988a, S. 355-407).

*b) Vereinzelter Hochschullehrerprotest,
studentische Opposition und studentischer Widerstand
Vereinzelter Hochschullehrerprotest
und Hochschullehreropposition*

Noch weniger als die Schulen waren die Hochschulen Orte der Opposition oder gar des Widerstandes. Auch hier führten – wie in Bd. I (S. 21 ff.) dargestellt – historisch weit zurückreichende antidemokratische Potentiale, Mangel an Zivilcourage als Folge traditionell hierarchisch und autoritär strukturierter Hochschulöffentlichkeit sowie Angst vor Entlassung zum Paktieren, Kooperieren oder zur geräuschlosen Anpassung nahezu der gesamten Professorenschaft. Diejenigen, die ihre Professur nach dem 30. Januar 1933 verloren bzw. Deutschland verlassen mussten, haben sich darüber vielfach beklagt (vgl. Titze 1989, S. 227; Klemperer 1995 I, S. 296).

Dabei waren die Spielräume für die im Amt Verbliebenen auch nach der Phase sog. Gleichschaltung zumeist sehr viel grösser als gemeinhin angenommen. Konnte doch z.B. *Wilhelm Flitner* in seiner Lehre – wie bereits erwähnt – unter der Hand «eine Gegenposition zur NS-Ideologie aus der europäischen Geistesgeschichte ... be-

gründen» (Flitner 1986, S. 382), ohne Sanktionen befürchten zu müssen. Selbst aus seinem Verhalten am Tag nach der Pogromnacht, als er sich vor der Synagoge bei dem Seminargebäude der Hamburger Universität steinwerfenden «halbwüchsigen Burschen» entgegenstellte und einen Polizisten aufforderte, «den Unfug zu verbieten», sind ihm keine Bedrängnisse erwachsen (ebd., S. 366). Konsequenzen hätten indessen seine Kontakte zur Hamburger Weissen Rose haben können, auch wenn er in deren Planungen gar nicht einbezogen war. Flitner wird man deshalb trotz seiner affirmativen Haltung in der Anfangsphase (vgl. Bd. I, S. 169 ff.) und trotz seiner Zugeständnisse an das Regime, etwa mit seinen Kriegsveröffentlichungen (vgl. S. 183), Respekt hinsichtlich seiner persönlichen Haltung nicht versagen können. Dies nicht zuletzt deshalb, weil er – was damals keineswegs selbstverständlich war – den jüdischen Freunden beim Verlassen Deutschlands zur Seite zu stehen versuchte (vgl. Flitner 1986, S. 380).

Systemkritische Reaktionen anderer Erziehungswissenschaftler fielen sehr viel vorsichtiger aus, sofern sie überhaupt erfolgten. Dies gilt z.B. für *Eduard Spranger*. Stärker noch als Flitner hat er das NS-Regime von Anfang an unterstützt (vgl. Bd. I, S. 169 ff.) und mit ihm bis zum Ende in Teilbereichen wie der Wissenschaftspolitik und Militärpsychologie kooperiert. Dies schloss nicht aus, dass er schon bald eine deutliche Differenzlinie zwischen seinem eigenen nationalkonservativ-bildungsbürgerlichen Denken und der NS-Ideologie zog und Wertvorstellungen wie «wahres Preussentum», «Gewissensfreiheit» und «das Religiöse» betonte, die im Nazismus keinen Platz fanden (vgl. Himmelstein 1996a, S. 189ff.). Als Forum dafür diente ihm u.a. die 1863 gegründete Berliner *Mittwochs-Gesellschaft*, in die er 1934 hineingewählt worden war. In ihr trafen sich zur Erörterung wissenschaftlicher Fragen regelmässig hohe Verwaltungsbeamte, Politiker und Gelehrte. Während der NS-Zeit war sie ein Beispiel für «das Nebeneinander von Opposition und Kooperation», gehörten ihr doch neben Spranger sowohl überzeugte Nazis wie der Rassist Eugen Fischer oder der – Hitler ergebene – Mediziner Ferdinand Sauerbruch als auch aktive Gegner des Regimes wie die nach dem 20. Juli 1944 als Mitverschwörer hingerichteten Ludwig Beck, Ulrich von Hassel und Johannes Popitz an. Offensichtlich fand hier – zumindest vorsichtig und in engen Grenzen – ein kritischer Informationsaustausch statt (Himmelstein 1990, S. 52f.).⁹³

Im Zusammenhang mit dem Attentat vom 20. Juli verhaftete die Gestapo auch Spranger, vermutlich weil sie aus seiner Mitgliedschaft in der Mittwochs-Gesellschaft eine Mitwisserschaft am Attentat gefolgert hatte; zu Unrecht, wie Spranger selbst ausdrücklich betont hat. Darauf deutet auch die Tatsache hin, dass er schon nach kurzer Zeit – vermutlich auf Initiative des japanischen Botschafters – wieder entlassen wurde und sofort im Anschluss daran seine Lehrtätigkeit an der Berliner Universität aufnahm. Die 10wöchige Gestapo-Haft Sprangers mit zweimaligen Verhören in der berüchtigten Gestapo-Zentrale Prinz-Albrecht-Strasse belegt indessen, wie in der Schlussphase des Regimes der nazistische Terror jede(n) treffen konnte, die/der nur in den Verdacht geriet, Mitwisser (in) von Widerstand zu sein.

Als einziger aus der Gruppe nicht-entlassener Erziehungswissenschaftler ging der – wie Herman Nohl, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Erich Weniger der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zuzurechnende – *Theodor Litt* (1880-1962)⁹⁴ auf Konfliktkurs mit dem Nazi-Regime und nahm dabei Sanktionen in Kauf. Litt, von seinen Studienschwerpunkten her Altphilologe, Historiker und Philosoph, war nach 14jähriger Tätigkeit als Gymnasiallehrer in Bonn und Köln 1920 zum Nachfolger Sprangers auf den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik in Leipzig berufen worden. An Hegels dialektischem Denken geschult, bestand sein pädagogischer Beitrag in der Zeit der Weimarer Republik in einer generellen Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Forderungen der damaligen Pädagogik, die vielfach mit Anspruch auf absolute Gültigkeit vertreten worden waren: dem «Führen» ebenso wie dem «Wachsenlassen» (vgl. Litt 1927, 41949) oder der «kulturkundlichen» Ausrichtung ganzer Unterrichtsfächer (Litt 1926). Insbesondere seine «Gedanken zum ‚kulturkundlichen‘ Unterrichtsprinzip» verdeutlichen die – trotz aller Gemeinsamkeiten – bestehende Differenz seines Denkens etwa zu dem Sprangers, mit dem ihn Freundschaft verband. Anliegen der kulturkundlichen Reformbewegung war es, die kulturelle Überlieferung, insbesondere literarische Texte, als Ausdruck kollektiver Eigenheiten, etwa der «deutschen Seele», zu interpretieren, um auf diesem Wege das Bewusstsein des «Deutschtums» und der «Deutschheit» in der nachwachsenden Generation zu stärken, Ziele, die etwa auch von Spranger unterstützt wurden (vgl. Himmelstein 1996). Dagegen wandte sich Litt, indem er zeigte, dass eine solche

Methode in der Gefahr stand, Kunst, Literatur und kulturelle Überlieferung lediglich zu mediatisieren und funktionalisieren, anstatt sie auf ihre Eigenbedeutung und ihren Eigenwert hin zu befragen. Vor allem aber warnte er davor, auf diesem Wege nationale Überheblichkeit und Abwertung des andersartigen Fremden zu produzieren bzw. zu verstärken (vgl. Reble 1995, S. 147ff.; Weber 1979, S. 278ff.).

Eine entsprechend kritische Haltung nahm Litt zum Nationalsozialismus mit seinem Absolutheitsanspruch gegenüber der Pädagogik ein. So wies er schon 1933 nachdrücklich die den Geisteswissenschaften vom NS-System zugeordnete Aufgabe zurück, «die Weltanschauung des nationalsozialistischen Staates zu unterbauen» (Litt 1934, S.15; vgl. Klafki 1982, S.272ff.; mit kritischem Akzent: Lingelbach 1987, S. 223ff.). Deutlich kritisierte er «die rasentheoretische Geschichtsauffassung als Verfälschung des Geschichtsbildes und als Pervertierung der Geschichtsforschung» (Reble 1995, S.182).

Schon vorher, nämlich während seines Rektoratsjahres 1931/32, hatte er sich – wiederum im Unterschied zu Spranger und vielen anderen Hochschullehrern, die das Engagement der nationalsozialistischen Studentenschaft zumindest in der Entstehungsphase des NS-Regimes duldeten oder unterstützten – konsequent gegen die Aktivitäten des nationalsozialistischen AStA innerhalb der Leipziger Hochschule gewandt. Auf dem Hochschulverbandstag in Danzig im Oktober 1932 beantragte er sogar eine entsprechende Erklärung der Hochschullehrer gegen das Treiben der nationalsozialistischen Studentenschaft; deren Verabschiedung scheiterte jedoch am Einspruch Sprangers und anderer Kollegen (vgl. Poliakov/Wulf 1983, S. 89; Schwiedrzik 1996, S. 14). Dabei liess sich Litt zum einen von der – in konservativen Wissenschaftlerkreisen ansonsten unumstrittenen – Forderung nach strikter Trennung von Wissenschaft und Politik leiten, die er durch die Aktionen der NS-Studenten gefährdet sah, zum anderen lehnte er – wie erwähnt – den nazistischen Rassismus ab (vgl. Schwiedrzik 1996, S.18f.).⁹⁵

Letzteres brachte er u.a. dadurch zum Ausdruck, dass er als einer von wenigen Hochschullehrern den vom Nazi-Regime aus der Hochschule vertriebenen jüdischen Kollegen die Treue hielt. So zitierte er in seinen Schriften weiterhin den «bedeutenden jüdischen Kulturphilosophen» Ernst Cassirer, der zu den ersten aus dem Amt entlassenen Professoren gehörte, und leistete «1936 de-

monstrativ einen Beitrag» zu einer in Oxford für ihn erschienenen Festschrift (ebd., S. 11 f.). Dem in Kiel von NS-Studenten massiv bedrängten Philosophen Richard Krohner schrieb er Anfang 1934:

«Es wird einmal die Zeit kommen, ... da man mit tiefer Beschämung an diese Insulte verhetzten Pöbels denken wird ... Die Würdelosigkeit der Lage, in der sich die deutsche Gelehrtenwelt heute befindet, ist unsagbar beschämend» (zit n. ebd., S.16).

Im Unterschied zur überwiegenden Mehrzahl seiner Kollegen weigerte sich Litt auch, immer mehr Fragebögen zum Zwecke des Nachweises «rassischer Reinheit» auszufüllen, weil ihm dies «gegen das Gewissen» ging und er von solchen Praktiken «Irrungen und Verirrungen» befürchtete, die er nicht noch dadurch unterstützen wollte, dass er der «Wissbegier willig» entgegenkam (zit. n. ebd., S.20).

Die offene Gegnerschaft gegen die nationalsozialistische Studentenschaft wie auch Verweigerungen der beschriebenen Art führten zu Angriffen auf seine Person in der Presse, zu Aktionen der Studentenschaft in seinen Lehrveranstaltungen, aber auch zu Repressalien der Hochschulleitung, des Ministeriums für Volksbildung in Dresden wie des Berliner REM. Bereits im Dezember 1934 musste er auf Anordnung des Rektors seine Lehrveranstaltungen kurzzeitig unterbrechen, konnte sie jedoch nach den Weihnachtsferien im Januar 1935 weiterführen. Als sich indessen die Angriffe in der Hochschule verstärkten, ohne dass sich die Hochschulleitung und das Dresdner Ministerium vor ihm stellten, und als er im Oktober 1936 «einen für Wien angekündigten Rundfunk-Vortrag, dessen Text er sogar vorher eingereicht hatte, kurzfristig» zurückziehen musste, beantragte er noch im selben Monat die vorzeitige Emeritierung. Sie wurde ein Jahr später gewährt (ebd., S. 22ff.), wobei Litt, der damals 57 Jahre alt war, noch insofern Glück hatte, als er seine Pension in voller Höhe erhielt, weiter publizieren und – zumindest bis 1941 – Vorträge halten durfte. Litt stand zwar dem – ebenfalls 1936 vom Leipziger Oberbürgermeisteramt zurückgetretenen – Carl Goerdeler nahe und fungierte zeitweise als dessen Berater in Fragen der künftigen Hochschulgestaltung, war jedoch in die Planung des Attentats vom 20. Juli – ähnlich wie Spranger – nicht einbezogen. Denn trotz aller Zivilcourage und des beeindruckenden Verzichts auf seine Professur verstand auch er sich «nicht als Mann

des politischen Widerstandes», sondern als «Gelehrter, der mit den ihm eigenen Mitteln» gegen das NS-Regime kämpfen wollte (ebd., S.26).

Nach dem Kriege wurde Litt sofort wieder in seine Hochschullehrerstelle eingesetzt. Er war am Wiederaufbau der Leipziger Universität beteiligt, geriet allerdings schon bald in Widerspruch zur gesellschaftlichen Umgestaltung in der frühen SBZ und entschied sich angesichts der 1947 einsetzenden Sowjetisierung, einen Ruf an die Universität Bonn anzunehmen. – Das Beispiel Theodor Litts zeigt, dass die kritische Auseinandersetzung mit dem Nazismus auch von einer eher konservativen geisteswissenschaftlichen Position her möglich war und eine solche Auseinandersetzung dann ebenfalls zu konsequentem oppositionellen Verhalten führen konnte.

Studentische Opposition und studentischer Widerstand

Wie bei den Hochschullehrern blieb in der *Studentenschaft* Opposition ausgesprochen schwach entwickelt und hatte, wenn überhaupt, höchstens die Funktion, «sich individuell den Verhaltenszumutungen des Regimes und seiner Repräsentanten... zu entziehen und sich ein möglichst grosses Mass an *individueller Freiheit* für eigene Interessen, für das Privatleben oder für die fachliche Ausbildung zu bewahren» (Grüttner 1995, S.428). Statt von «Opposition», «Protest» oder «Zuwiderhandeln» sollte deshalb hier eher von «*Dissens*» oder «*Distanz*» gesprochen werden, etwa bei der vom NS-Regime «1933/34 geplanten Kasernierung der Anfangssemester in Kameradschaftshäusern» oder der Verpflichtung zu Arbeits-, Ernte- und später Kriegseinsätzen (ebd.). Davon zu unterscheiden ist die Ablehnung von NS-Organisationen durch Studierende grossbürgerlicher Herkunft, die eher *sozialem Dinkel* entsprang, oder der Vorbehalt vieler Theologiestudenten, der aus *Angriffen der Nazis auf Religion und Kirche* resultierte, ohne freilich die NS-Herrschaft als solche in Frage zu stellen.

Politischen Widerstand von Studierenden gab es lediglich in der Anfangs- und in der Endphase des NS-Regimes. Er beschränkte sich zunächst auf *kleine Gruppen kommunistischer Studierender*, die sich – trotz der Anfang 1933 einsetzenden systematischen Verfolgung und Relegation – an einigen Hochschulen wie Berlin, Hamburg, Leipzig und Bonn bis etwa 1935 in der Illegalität behaupten konnten. Sie veröffentlichten und verbreiteten Flugblätter

und Untergrundzeitungen, teilweise gelangen ihnen sogar ausgesprochen originelle Aktionen. So konstruierte der Berliner Jurastudent *Horst Taleikis* einen mit Zeitzündern versehenen Papierböllchen, «der bei der Explosion einen Stapel von kleinen Flugzetteln in die Luft schleuderte. Die erste dieser Papierbomben explodierte am 1. August 1934, zwanzig Jahre nach dem Beginn des Ersten Weltkrieges, im Lesesaal der Berliner Universitätsbibliothek und wirbelte ein Häuflein von kleinen Zetteln in die Luft, auf denen zu lesen war: ‚Heute wie 1914. Brandstifter am Werk! Kameraden, Nur Rätedeutschland bringt uns Freiheit, Frieden, Brot!‘. Am 26. August folgte eine ähnliche Aktion, diesmal auf der Internationalen Funkausstellung», wobei die Parole auf den in der Ausstellungshalle verstreuten Zetteln lautete: «Achtung! Rot-Funk und Rote Studenten schalten um auf Moskau!» Schliesslich explodierten «zum 7. November 1934, dem Jahrestag der Oktoberrevolution», erneut zwei Papierböllchen, «der eine im grossen Lesesaal der Staatsbibliothek, der andere im Treppenhaus der Hochschule für Politik»; sie warben «Für den Sieg der sozialistischen Revolution» (ebd., S.450L; vgl. Taleikis 1988). Selbst ausländische Medien wurden auf diese spektakulären Aktionen aufmerksam, doch schon wenige Monate später gelang der Gestapo die Zerschlagung der Berliner Widerstandsgruppe. Einige ihrer Mitglieder konnten ins Ausland fliehen, andere wurden verhaftet und erhielten Gefängnis- und Zuchthausstrafen zwischen anderthalb und fünf Jahren. Der Mut wie die phantasievollen Aktionen dieser Studierenden beeindruckten, auch wenn ihre Flugblattbotschaften «wenig überzeugend», weil abstrakt und «unrealistisch» waren und angesichts des weitverbreiteten Antikommunismus kaum auf grosse Resonanz stossen konnten (ebd., S.451f.).

Solche Resonanz fehlte allerdings – trotz sehr viel konkreterer Analysen und realistischerer Zielvorstellungen – auch den Flugblättern der Münchener *Weissen Rose* ca. acht Jahre später. Sie stellt zweifellos die bekannteste und eine besonders beeindruckende studentische Widerstandsgruppe der NS-Zeit dar, zugleich eine der ganz wenigen mit primär *christlicher Prägung*.⁹⁶ Ihre Mitglieder gehörten durchweg keiner Partei an, sondern waren aufgrund gemeinsamer religiös-weltanschaulicher Überzeugungen wie literarisch-künstlerischer Interessen miteinander freundschaftlich verbunden. Dass sie ausgerechnet in München, der «Stadt der (NS-)Be-

wegung», an einer traditionsreichen und zugleich einer der reaktionärsten Universitäten des «Dritten Reiches» agierte, verdient besondere Erwähnung.

Im Vergleich zu der Berliner Widerstandsgruppe gehörten die Mitglieder der Weissen Rose bereits einer späteren Studentengeneration an, die bewusstseinsprägende Erfahrungen während der NS-Zeit gemacht hatte. Ihren *Kern* bildeten die Geschwister Hans (Jg. 1918) und Sophie Scholl (Jg. 1921) – bei Machtantritt der Nazis vierzehn und elf Jahre alt – sowie die etwa gleichaltrigen Alexander Schmorell (Jg. 1917), Willi Graf (Jg. 1918) und Christoph Probst (Jg. 1919). Dazu kam ein *Umfeld* von ca. einem Dutzend männlicher und weiblicher Schüler, Studierender, Künstler und Intellektueller, darunter der – zusammen mit den fünf Genannten hingehörtete – ausserplanmässige Professor für Philosophie an der Münchener Universität Kurt Huber (Jg. 1893).

Alle fünf Studierenden stammten aus *bürgerlichen Elternhäusern* mit kulturellem Hintergrund. Robert Scholl, der Vater von Hans und Sophie, war bis 1930 Bürgermeister im württembergischen Forchtenberg am Kocher, später Steuer- und Wirtschaftsberater in Ulm, die Väter der anderen Art (Schmorell), Weingrosshändler (Graf) und Privatgelehrter (Probst). Wichtiger erscheint allerdings, dass sie sämtlich von Anfang an dem Nazi-Regime ablehnend gegenüberstanden.⁹⁷ In zwei Fällen waren bereits spezifische familiäre Konstellationen konfliktrichtig: die Herkunft Alexander Schmorells von einer russischen Mutter und vor allem die zweite Ehe von Christoph Probsts Vater mit einer als «Halbjüdin» geltenden Frau.

Offensichtlich ist in allen vier Elternhäusern die *Vermittlung moralischer Wertvorstellungen*, die Erziehung zur Selbständigkeit des Denkens, Urteilens und Handelns, aber auch zum Mitfühlen und -leiden mit Bedrängten und nicht zuletzt zum Standhalten gegenüber jeder Gewalt in aussergewöhnlich hohem Masse gelungen. Dabei war zweifellos von Bedeutung, dass die Erwachsenen «auch nach 1933 an ihren Normen» festgehalten haben (I. Jens 1991, S. 209). Nur Willi Graf, der «in einem von der katholischen Tradition geprägten Elternhaus in Saarbrücken» aufwuchs (Knoop-Graf 1991, S. 223), fand schon früh zu einem *bewussten Christentum*, bei allen anderen ist dieser Prozess erst im Studium, unter dem Eindruck von Fronterfahrungen oder sogar – wie bei Alexander Schmorell und Christoph Probst – in der Gestapo-Haft zu einem

Abschluss gekommen. Im Unterschied zur überwiegenden Mehrzahl gleichaltriger Christen bedeutete für alle vier «Christsein ... eine existentielle Frage», die «freie Verantwortung», Kritik an Amtskirche und religiöser Erziehung, vor allem aber «einen unbeirrbaren Willen, für das einzutreten, was ... als wahr und richtig erkannt» wurde, einschloss (ebd., S. 226).

Ihr *Weg in den Widerstand* verlief kaum gradlinig. Beispielsweise traten die Scholl-Kinder 1933 zunächst wie die meisten ihrer Altersgenossinnen begeistert der HJ bei und brachten es zu Jugendführer(in*ne)n. Allerdings merkten sie schon bald, dass die HJ-Aktivitäten «künstlich, d.h. sinnlos» waren (Vinke 1986, S.46), erkannten die mit dem Rassismus einhergehenden Verletzungen von Menschenwürde und Menschenrechten und gerieten infolgedessen früh mit den Nazis in Konflikt. Dies auch, weil sie sich nicht vorschreiben lassen wollten, mit wem sie ihre Freizeit verbringen sollten. So mussten Hans Scholl und Willi Graf bereits 1937, also noch nicht einmal 20jährig und lange bevor sie sich kennenlernten, für mehrere Wochen ins Gefängnis wegen Mitgliedschaft in verbotenen nicht-nazistischen Jugendgruppen (s.u.).

Eine wichtige Rolle bei der Selbstfindung spielten für alle die Auseinandersetzung mit Philosophen wie Sokrates, Aurelius Augustinus, Blaise Pascal und Friedrich Nietzsche, mit verbotenen Schriftstellern wie Thomas Mann, Stefan Zweig und Paul Claudel und mit als «entartet» geltenden Malern wie Paul Klee und Emil Nolde, darüber hinaus Begegnungen wie die mit Carl Muth, dem Herausgeber der von den Nazis 1941 verbotenen katholischen Zeitschrift «Hochland», seinem Mitarbeiter Theodor Haecker oder dem bereits erwähnten Volkslied- und Leibniz-Forscher Kurt Huber, dessen Veranstaltungen zum Treffpunkt oppositioneller Studierender wurden.

Die Münchener Gruppe um Hans Scholl dürfte sich über das gemeinsame *Medizinstudium* konstituiert haben. Mit Ausnahme von Sophie Scholl gehörten alle einer *Studentenkompanie* an, genossen dort grössere Freiräume als andere Studierende, unterstanden dafür der Wehrmacht und mussten sich als Teil ihrer Ausbildung für Fronteinsätze zur Verfügung halten (sog. «Frontbewährung») (vgl. Grüttner 1995, S. 362ff.). Die Gruppe scheint zunächst eine Art «Freundes- und Diskussionszirkel» gewesen zu sein, wie es sie, «vor allem in der zweiten Hälfte des Krieges, an den meisten Hochschulen ... gegeben» hat: wo man «ein grösseres Mass an individu-

eller Freiheit herbeisehnte «Feindsender» hörte, vielleicht auch verbotene Bücher las und diskutierte» (ebd., S. 458). Die *Entscheidung zum Widerstand* fiel vermutlich im Frühjahr 1942, nachdem man «von Massendeportationen und -erschussungen in den besetzten Gebieten» gehört, «Hans Scholl ... in Lazaretten im besiegten Frankreich ... das Leid gesehen (hatte), das durch die Nazis über die Menschen kam», und sich «für alle, die es hören wollten, allmählich» herumsprach, «dass Juden und geistig Behinderte brutal beseitigt wurden» (Vinke 1986, S. 101f.). Danach stand für den engsten Kreis der Gruppe fest, dass man genug geredet habe und endlich etwas tun müsse, wobei bewusst nur wenige in die Planungen einbezogen waren, um nicht zu viele zu gefährden.

Die Aktionen der Gruppe zwischen Juni 1942 und Februar 1943 bestanden vor allem in der Konzipierung und Verbreitung von *Flugblättern*. Die *ersten vier* – mit der Überschrift «Flugblätter der Weissen Rose», die der Gruppe den Namen gab – wandten sich gezielt an etwa 100 ausgewählte Empfänger aus dem Bildungsbürgertum Münchens und Umgebung. Sie beschworen die Zerstörung bürgerlicher Grundprinzipien wie Freiheit, Menschenwürde und Gerechtigkeit durch «diese faschistischen Verbrecher», benannten – im Juni 1942! – klar und eindeutig «die Tatsache, dass seit der Eroberung Polens 300'000 Juden in diesem Land auf bestialischste Art ermordet worden sind», und riefen auf zum «passiven Widerstand» in allen gesellschaftlichen Bereichen, einschliesslich Universitäten und Hochschulen (abgedr. b. Scholl 1993, S.76ff., Zitate S.81f., 85).

Das *fünfte* und *sechste Flugblatt* entstanden im Januar und Februar 1943 unter dem Eindruck von Erfahrungen der Studenten an der Ostfront bzw. der Niederlage vor Stalingrad. Ihre Zielgruppen waren «alle Deutschen» (fünftes Flugblatt) bzw. die «Kommilitoninnen! Kommilitonen!» (sechstes Flugblatt). Beide Flugblätter erschienen in wesentlich höherer Auflage, das fünfte in 6'000 bis 9'000 Exemplaren mit einem Verbreitungsgebiet von Frankfurt a.M., Stuttgart, Augsburg bis nach Salzburg, Linz und Wien, das sechste in ca. 2'000 Exemplaren über den Münchener Raum verteilt. Unverschlüsselter noch als die ersten vier klagten sie die verbrecherische Politik Hitlers und seiner Helfer an, die «jedes Mass unendlich überschritten» und vor Stalingrad «330'000 deutsche Männer ... sinn- und verantwortungslos in Tod und Verderben gehetzt» habe (zit. n. ebd., S. 92 u. 94). Mit direktem Bezug auf die

Freiheitskriege von 1813 forderten sie die deutsche akademische Jugend dazu auf, jetzt – 1943 – das nazistische Joch in ähnlicher Weise abzuschütteln:

«Studentinnen! Studenten! Auf uns sieht das deutsche Volk! Von uns erwartet es, wie 1813 die Brechung des Napoleonischen, so 1943 die Brechung des nationalsozialistischen Terrors aus der Macht des Geistes. Berezina und Stalingrad flammen im Osten auf, die Toten von Stalingrad beschwören uns!

„Frisch auf mein Volk, die Flammenzeichen rauchen!“ (zit. n. ebd., S.95).

Das «bildungsbürgerlich-pastorale Pathos» der Sprache (Grüttner 1995, S.461) mag heute als weltfremd erscheinen, in jedem Falle war es echt und entsprach der Orientierung dieser Widerstandsgruppe an (früh)bürgerlichen Errungenschaften wie Freiheit, Ehre und sittlich verantwortlichem Staatshandeln, die sie durch das Nazi-Regime ausser Kraft gesetzt und zerstört sahen. Vergleicht man die von der Weissen Rose gezogenen *politischen Konsequenzen* mit denen anderer bürgerlicher und adeliger Widerstandsgruppen, dann waren sie eindeutiger und radikaler als diese, beispielsweise hinsichtlich ihrer Bejahung der deutschen Niederlage ohne Wenn und Aber, ihrer Forderung nach Zerschlagung des «imperialistischen Machtgedankens» und «einseitigen preussischen Militarismus» oder nach Schaffung eines föderalistischen Deutschlands wie eines «vernünftigen Sozialismus» (zit. n. Scholl 1993, S.93).

Bekanntlich wurden zunächst Hans und Sophie Scholl am 18. Februar 1943 vom Hausmeister der Universität verhaftet, als sie Flugblätter in der noch menschenleeren Hochschule verteilt und den Rest über die Brüstung des 2. Stockwerks in den Lichthof der Eingangshalle abgeworfen hatten. Zusammen mit Christoph Probst, der einen Tag später verhaftet worden war, erwartete sie am 23. Februar ein Schauprozess vor dem Volksgerichtshof unter Leitung des eigens aus Berlin angereisten Vorsitzenden Roland Freisler sowie noch am selben Tag die Vollstreckung des über sie verhängten Todesurteils. Ein weiterer Prozess mit Todesurteilen für Alexander Schmorell, Willi Graf und Kurt Huber folgte etwa zwei Monate später, wobei man Willi Grafs Hinrichtung noch bis zum 13. Oktober hinauszögerte, um von ihm zuvor weitere Informationen zu erpressen.

Wie wenig Solidarität die Münchener Widerstandsgruppe bei ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen fand, zeigt der spätere Bericht eines *studentischen Zeitzeugen* über den Abtransport der Geschwister Scholl aus der Münchener Universität:

«Eine grosse Menge von Studenten sammelte sich am Hauptaussgang der Ludwigstrasse, vor dem bereits die Wagen der SS und Gestapo standen. Man tuschelte untereinander, aber sonst geschah nichts, auch nicht als ein junges Mädchen von zwei Gestapobeamten, deren Beruf schon an ihren Visagen erkenntlich war, durch die Menge hindurch abgeführt wurde.... Ich war ... erschüttert über die trostlose Passivität der anwesenden Studenten, die schweigend und wartend herumstanden und die unbegreifliche Blödsinnigkeit hatten, den kurz darauf erscheinenden Rektor, der eine aufklärende Ansprache hielt und etwas von Hochverrätern usw. faselte, zu betrampeln ...» (H. Goetz 1953, zit. n. ebd., S.169f.).

Von der Münchener Weissen Rose gab es durch zwei zeitweise in München studierende Hamburger(in*nen) Kontakte zu oppositionellen Diskussionszirkeln und Freundesgruppen in der Hansestadt, die nach 1945 als «Hamburger Zweig der Weissen Rose» bezeichnet wurden.⁹⁸ In ihm spielten neben religiösen kommunistische und anarchistische Motive eine Rolle und gab es vielfältige Kontakte zu anderen oppositionellen Subkulturen wie vor allem der Swing-Jugend (s.u.). In Bezug auf aktiven Widerstand war die Meinung der Hamburger oppositionellen Studierenden geteilt. Während einige «entschlossen waren, den Schritt vom bildungsbürgerlichen Dissens zum Widerstand» zu wagen, dominierte bei den meisten «die Auffassung, ein aktiver Widerstand von innen könne zu einer Neuaufgabe der Dolchstosslegende führen», weshalb «der Sturz des Regimes von aussen... durch einen militärischen Sieg der Alliierten... erfolgen müsse» (Grüttner 1995, S.467). Gleichwohl wurden im Sommer 1943 etwa 30 Hamburger Studierende verhaftet, wegen «Vorbereitung zum Hochverrat», «Feindbegünstigung», «Wehrkraftzersetzung» und wegen «Abhörens von Feindsendern» verurteilt, acht von ihnen hingerichtet bzw. während der Haft in den Tod getrieben (ebd., S.468).

*c) Jugendopposition und -widerstand
zwischen antifaschistischer Aktion,
Behauptung nicht-nazistischer Milieus
und jüdischem Überlebenskampf*

Jugendopposition und -widerstand» gehören im strengen Sinne nicht zur «anderen Pädagogik» während der Nazi-Diktatur. Trotzdem verdienen sie hier aus zwei Gründen Berücksichtigung: einmal als Gegenstück zur angepassten Jugend und damit als Beleg dafür, dass die Nazifizierung der jungen Generation nicht vollständig gelungen ist, darüber hinaus – zumindest teilweise – als Ergebnis der «anderen Pädagogik» bereits aus der Weimarer Zeit. Dieser Zusammenhang lässt sich deutlich anhand der Tatsache ablesen, dass auffällig viele oppositionelle und widerständige Jugendliche von den explizit demokratischen Weimarer Reformschulen kamen und hier ganz offensichtlich entscheidende Impulse erhalten hatten. Im Vergleich zu ihnen erweist sich das antinazistische Engagement oppositioneller Gruppen aus hündischem oder kirchlichem Milieu als in der Regel sehr viel partikularer und eingeschränkter.

Nach reinen *Alterskriterien* müsste man Jugendopposition und -widerstand auf die Gruppe der damals etwa 14- (Volksschulabschluss) bis 21jährigen (Volljährigkeit) begrenzen. Da das Engagement, das in der Jugend begann, jedoch oft andauerte und sich z.T. kontinuierlich über dieses Alter hinaus entwickelt hat, erscheint es sinnvoll, diejenigen mit zu berücksichtigen, die am Ende bereits Mittzwanziger oder älter waren.

Als *Formen* von Jugendopposition und -widerstand sollen im folgenden unterschieden werden:

- antifaschistischer Jugendwiderstand, insbesondere aus dem Umkreis der Arbeiterjugendbewegung;
- Jugendopposition zur Behauptung nicht-nazistischer Lebensräume, zunächst von kirchlicher und bündischer Seite, später vor allem von Edelweisspiraten und Swings; schliesslich
- jüdischer Jugendwiderstand zum Überleben.

Antifaschistischer Jugendwiderstand

Zum antifaschistischen Jugendwiderstand gehören von der Wortbedeutung her grundsätzlich alle Jugendgruppen, die Faschismus

und Nazismus bekämpft haben, unabhängig von ihrer weltanschaulichen und politischen Herkunft. Im engeren Sinne fasst man darunter jedoch vor allem den Widerstand der Arbeiterjugendorganisationen mit einem spezifischen, bereits beim antifaschistischen Lehrerwiderstand erläuterten theoretischen Selbstverständnis. Ihre Mitglieder haben sich lange vor 1933 als antifaschistisch definiert und sind nach Hitlers Machtantritt konsequent in den Widerstand gegangen. Sie gehörten dem im Winter 1933 verbotenen *Kommunistischen Jugendverband* (KJVD), der im Frühjahr 1933 zerschlagenen (SPD-nahen) *Sozialistischen Arbeiterjugend* (SAJ) und kleineren linkssozialistischen Gruppierungen an.¹⁰⁰ Charakteristisch für alle war, dass sie in erster Linie den antimarxistischen Charakter des NS-Regimes und seine gegen die Arbeiterbewegung gerichtete Politik bekämpften, während sie seine rassistischen Massnahmen eher als Folge- und Begleiterscheinungen wahrnahmen und ihnen deshalb geringere Bedeutung zumassen.¹⁰¹

Der antifaschistische Jugendwiderstand war in einem illegalen Netz von Zellen organisiert, wobei sich in der Regel drei bis fünf Personen zum Austausch von Informationen heimlich in Wohnungen, in Cafés und selbst im Theater trafen oder aber – gemeinsam mit anderen – unverfänglichen Wandergruppen beitraten bzw. entsprechende Vereine gründeten. Eine solche Tarnung liess sie oft erheblich länger unentdeckt bleiben als andere nicht-getarnte Gruppen (vgl. Klönne 1995, S. 145ff.; von Freyberg u.a. 1995, S.165f.).

Die *Aktionen* des antifaschistischen Jugendwiderstandes waren vor allem auf kommunistischer Seite zunächst ausgesprochen risikofreudig, da man einen Sturz des Nazi-Regimes in naher Zukunft für wahrscheinlich hielt.¹⁰² Beispielsweise veranstalteten kommunistische Jugendliche in Essen noch zu Ostern und zum 1. Mai 1933 öffentliche *Demonstrationen*:

Nach genau abgestimmtem Plan näherten sie sich in kleinen Gruppen von unterschiedlichen Standpunkten aus der Arbeitersiedlung Kaulbachhöhe in Essen-West als vorher festgelegtem Demonstrationspunkt. Dort hielten sie eine kurze Kundgebung ab und zerstreuten sich rasch wieder. Die bereitstehenden SA-Leute beobachteten zwar alles, trauten sich aber inmitten der Arbeitersiedlung noch nicht einzugreifen (vgl. Peukert 1976, S.153f.).

Schon wenig später wäre eine solche Aktion unmöglich gewesen, so dass Widerstand auf *Untergrundaktivitäten*, etwa in Betrieben

und Reichsarbeitsdienstlagern, beschränkt blieb. Jugendliche übernahmen Kurierdienste, beteiligten sich an Malaktionen, an der Vielfältigung von Flugblättern wie der Verteilung illegaler Zeitschriften und Broschüren. Teilweise erstellten sie eigene Druckschriften. Auffällig ist der Erfindungsreichtum ihrer Aktionen. Beispielsweise brachten sie 1935 vor der Eröffnung der Reichsautobahn in Frankfurt a.M. «auf einer langen Strecke ... antifaschistische Inschriften so stabil an ..., dass man sie trotz eifrigen Bemühens nicht mehr rechtzeitig zum Festakt entfernen konnte». Oder sie versetzten Parteifunktionäre mit der Produktion und Verteilung von Schallplatten in Aufregung, auf denen im Anschluss an einen kurzen Ausschnitt aus einer Hitlerrede im Originalton antinazistische Texte im selben Tonfall vorgetragen wurden. Oder sie brachten unter einem Koffer einen Säurestempel an, der überall dort, wo man den Koffer absetzte, eine antinazistische Parole hinterliess usf. (Klönne 1958, S.38f.).

Die von solchen Aktionen erhoffte Massensolidarisierung innerhalb der Arbeiterschaft blieb jedoch aus. Parteidifferenzen und -Spannungen aus der Zeit vor 1933, mehrfach wohl auch Übertritte von Arbeiter jugendlichen zur HJ¹⁰³, verhinderten ein gemeinsames Handeln. «Zwar gab es manche informelle freundschaftliche Verbindung zwischen den Jungen aus dem sozialdemokratischen, dem katholischen und dem kommunistischen Lager, aber die immer wieder angestrebte organisierte Einheitsfront kam nie auf Dauer zustande» (Peukert 1986, S. 85). So konnte die Gestapo bis 1935 fast den gesamten Jugendwiderstand zerschlagen; nur wenige Widerstandsgruppen blieben funktionsfähig.

Erst *während des Krieges* entwickelten sich neue antifaschistische Initiativen, zumeist wiederum aus dem Umkreis der Arbeiterparteien, insbesondere der kommunistischen. Im Unterschied zur Anfangsphase des NS-Regimes waren deren Träger nun jedoch eher geschlossene und relativ selbständig operierende Gruppen wie z.B. die *Rütli-* und die *Herbert-Baum-Gruppe* oder aber Freundeskreise, die in grössere Widerstandsorganisationen eingebunden waren, wie der *Scharfenberger Freundes- und Widerstandskreis* um Hans Coppi und Heinrich Scheel, der mit der Roten Kapelle kooperierte.

Die *Rütli-Gruppe* entsprach am ehesten dem Typus kommunistischen Jugendwiderstandes. Ihr Name geht auf die Gestapo zurück, die bei ihren Ermittlungen feststellte, dass mehrere ihrer Mitglieder

von der – den demokratischen Weimarer Reformschulen zuzurechnenden – Rütli-Schule in Berlin-Neukölln kamen. Ihr führender Kopf war der 1940 19jährige Bäckergeselle und ehemalige «Rote Jungpionier» *Hanno Günther* (1921-1942). Im Unterschied zu vielen anderen Jugendwiderstandskämpfern hatte er keine proletarische Biographie, sondern stammte als Sohn einer Lehrerin und eines Buchhändlers aus einem – politisch links geprägten – intellektuellen Elternhaus. Aufgrund dieser Orientierung kam er in die Rütli-Schule, später in die städtische Internatsschule «Schulfarm Insel Scharfenberg» und zu den kommunistischen Jungpionieren. Hier wie dort erhielt er entscheidende Anstöße für seine politische Sozialisation. Bereits vor dem Kriege entwickelte er sich zum entschiedenen Nazi-Gegner und beteiligte sich zwischen Spätsommer 1940 und Januar 1941 an der Erstellung antifaschistischer Flugblätter, die mit Parolen wie «Langsamer arbeiten!» und «Nichts in die Sammelbüchsen tun!» zur Sabotage der Kriegswirtschaft aufriefen.

Zur Konstituierung einer eigenen Gruppe kam es zwischen Herbst und Ende 1940, als er ehemalige Klassenkameraden und -kameradinnen der Rütli-Schule für eine Zusammenarbeit gewinnen konnte. Widerstandsaktivitäten der Gruppe bestanden in marxistischer Schulungsarbeit und zugleich kritischer Analyse des NS-Regimes, weiterhin im Abhören und Auswerten von Nachrichten verbotener Sender. Obwohl die Gruppe nach Warnungen alle Kontakte untereinander eingestellt hatte, konnte die Gestapo ihre Mitglieder im Sommer 1941 – kurz nach dem Überfall auf die Sowjetunion – verhaften; Günther – gerade 21jährig – wurde zusammen mit zwei Mitangeklagten im Dezember 1942 hingerichtet. Ein weiteres Gruppenmitglied war bereits an den Haftbedingungen gestorben; nur zwei Mitschülerinnen überlebten (vgl. Jahnke 1985, S.71-82; Sandvoss 1990, S.234 ff.; Hoffmann 1991, S. 142-148, 346-349; ders. 1992).

Dem kommunistischen wie dem jüdischen Jugendwiderstand zuzurechnen ist die Berliner *Gruppe um Herbert Baum* (1912-1942).¹⁰⁴ Geboren als Sohn eines Buchhalters im damals deutschen Moschin/Posen, hatte er in Berlin eine Realschule besucht, eine Lehre als Elektriker abgeschlossen und zur Weiterqualifizierung als Elektroingenieur an Abendkursen teilgenommen, von denen er 1935 wegen seiner jüdischen Herkunft ausgeschlossen

wurde. Seit 1926 engagierte er sich sowohl in jüdischen Jugendbünden als auch in sozialistischen Jugendorganisationen und übernahm in beiden führende Funktionen. Ab 1931 gehörte er dem KJVD an, ab 1933 als illegaler «Organisationsleiter». Er blieb bis zu seiner Verhaftung im Mai 1942 – mehr als neun Jahre lang – im Widerstand aktiv.

Die *Gruppe Herbert Baum* entwickelte sich kontinuierlich. Sie basierte in gleichem Masse auf freundschaftlichen Bindungen wie auf gemeinsamen politischen Grundüberzeugungen. Den Kern der Gruppe bildeten Baum und drei befreundete Schulkamerad(in*en), von denen eine, Marianne Cohn, später Baums Frau wurde. Hinzu kamen Genoss(in*en)en aus dem KJVD und vor allem Jugendliche aus jüdischen Bünden, mit denen Baum in Kontakt stand. 1942 setzte sich der Kern der Gruppe aus siebzehn Personen zwischen etwa 22 und 30 Jahren zusammen, von denen vierzehn als Paare liiert waren und bis auf zwei Frauen alle als Juden verfolgt wurden. Über den engeren Kreis hinaus stand Baum mit anderen Widerstandsgruppen, vor allem der von Werner Steinbrink¹⁰⁵, in engerem Kontakt, so dass inzwischen vielfach nicht mehr von *einer* Gruppe Baum, sondern von Gruppen um Herbert Baum gesprochen wird (vgl. Brothers 1993, Kreutzer 1993).

Am 18. Mai 1942 zündeten die Gruppen Herbert Baum und Werner Steinbrink gemeinsam zwei Brandsätze in der von den Nazis im Berliner Lustgarten zu antisowjetischen Propagandazwecken inszenierten Ausstellung «Das Sowjetparadies», die zuvor bereits in Prag und Wien gezeigt wurde.¹⁰⁶ Es gab einige Verletzte, aber nur geringen Sachschaden, so dass die Ausstellung am nächsten Tag wieder für den Publikumsverkehr geöffnet werden konnte. Aber immerhin waren nach Schätzung der Reichspropagandaleitung 2'000 Menschen Zeugen des Anschlags geworden, über den die Presse nicht berichten durfte.

Vier Tage später konnte die Gestapo erste Beteiligte aus beiden Gruppen verhaften. Bis März 1943 wurden 27 ihrer Mitglieder hingerichtet oder starben an den Haftfolgen, Herbert Baum vermutlich durch Selbsttötung. Nur einer aus der Gruppe Baum überlebte. Zusätzlich wurden als Vergeltungsmassnahmen etwa 500 Berliner Juden ermordet.

Zu den Gruppen, die damals auf die Sowjetunion setzten, gehörte die *Rote Kapelle* (vgl. Coppi 1994; Danyel 1994). Ihr Name

stammt von der deutschen militärischen Abwehr und sollte auf ihre Spionagetätigkeit für Moskau verweisen. Sie hatte sich aus unterschiedlichen Gruppen entwickelt, die teilweise bis in die Zeit der Weimarer Republik zurückgingen, wie die Freundeskreise um ihre beiden zentralen Repräsentanten *Arvid Harnack* und *Harro Schulze-Boysen*. 1940 schlossen sie sich zusammen und erweiterten ihren Kreis. Danach umfassten sie insgesamt «weit über 150 Frauen und Männer aus verschiedenen Generationen, unterschiedlichen Berufen ..., vielfältigen Traditionen ... (sowie heterogenen) weltanschaulichen und politischen Positionen» (Coppi 1994, S.284). Ihre Widerstandsaktivitäten reichten von konspirativer Analyse des NS-Staates, über die Dokumentation seiner Verbrechen, Verbreitung entsprechender Flugblätter bis hin zur Übermittlung kriegswichtiger Informationen an die Sowjetunion. Zwischen Sommer 1942 und Frühjahr 1943 verhaftete die Gestapo 126 Mitglieder, vier wählten den Freitod, 53 wurden hingerichtet, davon fünf ohne Urteil (vgl. ebd., S. 284).

Die Rote Kapelle war *keine* Jugendwiderstandsorganisation, vielmehr dominierten in ihr die Erwachsenen; aber Jugendliche arbeiteten in ihr mit, wie vor allem der *Freundes-* und *Widerstandskreis* ehemaliger Schüler der Berliner Internatsschule «*Schulfarm Insel Scharfenberg*». Dazu gehörten u.a. *Hans Coppi* (1916-1942) und *Heinrich Scheel* (1915-1996). Beide stammten aus proletarischen Verhältnissen und politisch organisierten Elternhäusern, beiden kam das Scharfenberger Experiment eines Landerziehungsheims in städtischer Trägerschaft auf einer Insel im Tegeler See zugute, das sich speziell um Förderung begabter Kinder aus der Arbeiterschicht ohne hohe Kosten für die Eltern bemühte.¹⁰⁷ Der demokratische Charakter der «Schulfarm» hat die Entwicklung vieler ihrer Schüler zu Widerstandskämpfern zweifellos begünstigt; Heinrich Scheel spricht in seinen Erinnerungen von insgesamt «einem guten Dutzend einstiger Scharfenberger», die sich an «konkreten illegalen Aktionen» beteiligt haben (Scheel 1993, S.111).

Anfänge der politischen Aktivitäten Coppis und Scheels reichen in die Zeit vor 1933 zurück, als sie sich in einer von Coppi auf der «Schulfarm» gegründeten Zelle des KJVD organisierten, der auch andere Mitschüler angehörten. Beide haben sich nach Machtantritt Hitlers in unterschiedlicher Weise am Widerstand beteiligt, wobei

Coppi schon Mitte der dreissiger Jahre zweimal verhaftet wurde und Gefängnis- und KZ-Erfahrungen machen musste. 1939 und 1940 kamen beide nacheinander in Kontakt zu Schulze-Boysen und über ihn zur Roten Kapelle.¹⁰⁸ Im September 1942 wurden sie verhaftet, Coppi im Dezember desselben Jahres in Plötzensee hingerichtet, Scheel zu fünf Jahren Zuchthaus verurteilt und später zur sog. Frontbewährung «begnadigt» (vgl. Griebel u.a. 1992, S.84f. u. 94f.; zu Scheel: Scheel 1993).

Zur Roten Kapelle gehörten auch Jugendliche anderer weltanschaulicher und politischer Orientierungen wie die aus streng *katholischem Milieu* stammende *Eva-Maria Buch* (1921-1943), die von katholischen Ordensschwwestern erzogen worden war. Sie fand um 1940/41 zum Widerstand durch den fast zwanzig Jahre älteren Wilhelm Guddorf, den sie bei Aushilfsarbeiten in einer Berliner Buchhandlung kennengelernt hatte. Ihre Mitarbeit im Widerstand umfasste vor allem die Übersetzung von Sabotage-Aufrufen an ausländische Zwangsarbeiter ins Französische. «Darin hiess es, die Arbeiter sollten immer daran denken, dass es ihre eigenen Angehörigen seien, die von den durch sie gefertigten Bomben zerrissen würden.» Im August 1943 ist sie – gerade 22jährig – Opfer der nazistischen Hinrichtungsmaschinerie geworden. Ihr Vater hat später als Motiv für ihren Widerstand den «Geist der Bergpredigt» benannt und – daraus abgeleitet – «ein starkes Verlangen ..., jedem Menschen zu helfen und geholfen zu sehen. Zweifellos habe sie sich gerade unter dem Eindruck der nationalsozialistischen Vernichtung aller Werte durch die kommunistischen Lehren, in der damals verkündeten Form, angesprochen gefühlt» (Coburger/Schilde 1992, S.20u. 19; vgl. Griebel u.a. 1992, S.194f.).

Christliche Motive haben auch die Widerstandstätigkeit ganzer Jugendgruppen bestimmt, z.B. die im Zusammenhang studentischen Widerstandes bereits ausführlich gewürdigte Weisse Rose. Weniger bekannt aber nicht minder eindrucksvoll sind die Aktivitäten des bei seiner Verhaftung im Februar 1942 erst 17jährigen *Helmuth Hübener* (1925-1942) und seiner Gruppe (vgl. Sander 1980; Jahnke 1985, S. 63-70). Als Sohn einer geschiedenen Arbeiterin hatte er 1941 mit einer Lehre beim Hamburger Sozialamt begonnen. Seine politische Sozialisation verlief zunächst in «normalen» Bahnen, insofern er 1938 der HJ beitrug und sich sogar für den NS-Staat begeisterte, bis ihn schliesslich die Verfolgung der

«Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage», besser bekannt als Mormonen, der er wie seine Eltern angehörte, nachdenklich machte. Hinzu kamen Kontakte zu einer Gruppe kommunistischer Jugendlicher.¹⁰⁹

Hübeners Engagement gegen den NS-Staat begann im März 1941 mit dem Abhören von Nachrichten des Londoner Rundfunks und deren Verbreitung in Telefonzellen und durch die Post. Später verfasste er ausführliche Flugblätter, in denen er die Wehrmachtspropaganda einer kritischen Analyse unterzog und sie mit den Nachrichten ausländischer Sender verglich. Ab August 1941 konnte er drei weitere Jugendliche zwischen sechzehn und siebzehn Jahren zur Zusammenarbeit gewinnen; sie unterstützten ihn vor allem bei der Vervielfältigung und Verbreitung der Flugblätter. Doch schon ein knappes halbes Jahr später im Februar 1942 wurde die Gruppe aufgrund einer Denunziation verhaftet, Hübener zum Tode, seine drei Freunde zu 4-, 5- und 10jährigen Gefängnisstrafen verurteilt.

Jugendliche im antifaschistischen Widerstandskampf mussten für ihr Engagement – wie die Erwachsenen – teuer bezahlen. Bereits in den ersten beiden Jahren der NS-Herrschaft wurden Tausende von ihnen ermordet, verhaftet, teilweise zu hohen Gefängnis- und Zuchthausstrafen verurteilt oder zur Flucht aus Deutschland gezwungen (vgl. Jahnke/Buddrus 1989, S. 20; Klönne 1995, S. 144). Von den Mitgliedern der dargestellten Widerstandsgruppen während des Krieges haben – wie gesehen – nur wenige überlebt, wobei die Nazis – wie im Falle von Helmuth Hübener – selbst gegen Jugendliche unter achtzehn Jahren erbarmungslos waren.

Die *Bewertung* des Jugendwiderstandes, insbesondere soweit er sich explizit als antifaschistisch verstand, ist bis heute umstritten. In der *DDR* wurde lange Zeit einseitig der kommunistische Widerstand heroisiert und zur Legitimierung des Führungsanspruchs der SED funktionalisiert. In der alten *Bundesrepublik* beachtete man jahrzehntelang lediglich den christlichen Widerstand, besonders die Weisse Rose (vgl. Schilde 1995, S.37ff., 45 ff.).

Aus *pädagogischer Sicht* stellt sich heute die Frage, ob die damaligen Jugendlichen aus *eigener Einsicht* und *Verantwortung* oder aber *fremdbestimmt* gehandelt haben. Sicherlich hat es Jugendliche gegeben, die sich blind einer Parteidisziplin als «Sinnersatz» und als Kompensation für Ohnmachtsgefühle unterworfen haben (Bajohr 1991, S. 30). Bei vielen anderen sind jedoch der Entscheidung für

den Widerstand nachweislich langfristige politische Bewusstwerdungsprozesse vorangegangen, sei es durch Prägungen und Erfahrungen im Elternhaus bzw. im sozialen Umfeld, sei es durch schulische Lernprozesse und Diskussionen in der Gleichaltrigengruppe (vgl. z.B. von Freyberg u.a. 1995, S.164 ff.). Einen nicht unwesentlichen Einfluss übten – wie gesehen – die *demokratischen Weimarer Reformschulen* aus. Sie vermittelten ihren Schüler(in*ne)n u.a. Erfahrungen mit gelebter Demokratie, konfrontierten sie mit zentralen gesellschaftspolitischen Themen und erzogen sie zu sozialer Verantwortung und zur Solidarität mit Schwachen und Unterdrückten. Ausserdem wurde hier bereits sehr intensiv über die generelle Frage nach dem Verhältnis von Schule, Erziehung und Klassenkampf diskutiert, wobei sich eine eher revolutionäre (z.B. Edwin Hoernle) und eine reformistische Position (z.B. Kurt Löwenstein) gegenüberstanden. Solche Diskussionen gingen selbstverständlich an politisch interessierten Schüler(in*ne)n nicht vorbei und prägten ihr politisches Bewusstsein.

Dass sich damals so viele junge Menschen, darunter erstaunlich viele Frauen (vgl. Wickert 1995), ausgerechnet dem kommunistischen Widerstand angeschlossen haben, dürfte mit gesellschaftlichen Erfahrungen, mit ethischen wie politischen Prägungen und Lernprozessen bereits vor und vor allem während der Nazi-Diktatur, nicht zuletzt jedoch mit jugendlicher Neigung zu moralischem Radikalismus zusammengehangen haben. Die KPD hielten sie am ehesten für fähig, die als ungerecht und wegen ihrer «Kälte» (Adorno) als inhuman erfahrenen Verhältnisse radikal, d.h. von der Wurzel her zu kritisieren und zu verändern.

Jugendopposition zur Behauptung nicht-nazistischer Lebensräume

Im Unterschied zum *Jugendwiderstand*, der auf den Sturz des NS-Regimes hinarbeitete, ging es bei den verschiedenen Formen von *Jugendopposition* um ein sehr viel eingeschränkteres Ziel, nämlich um die Behauptung eines jugendgemässen Lebensraumes ausserhalb der HJ, ohne weitere Beachtung der nazistischen Ideologie.

Ausgangspunkt von Jugendopposition war zu Beginn der NS-Herrschaft das Verbot der Bündischen Jugend (Juni 1933), die (freiwillige) Überführung der evangelischen Jugendverbände in die HJ

(Dezember 1933) sowie die Einschränkungen für katholische Jugendgruppen. Die davon betroffenen Jugendlichen standen in der Regel dem Nationalsozialismus oder der HJ keineswegs feindlich gegenüber, sondern hingen nur mehrheitlich an ihren vertrauten Gruppen, die sie nicht ohne Weiteres zugunsten der HJ aufgeben wollten. Dabei spielten neben spezifisch hündischen und kirchlich-religiös-konfessionellen Verankerungen freundschaftliche Bindungen in der Gleichaltrigengruppe und vertrauensvolle Beziehungen zu Älteren eine wichtige Rolle. Es war die Kompromisslosigkeit, mit der die Nazis alle nicht-nazistischen Verbände und Organisationen bekämpften und zur Eingliederung in die HJ zwangen, die einen Teil dieser Jugendlichen in die Opposition führten. Wie diese sich konkret äusserte, hing von der jeweiligen Konstellation wie von der Risikobereitschaft der Jugendlichen ab.

Ehemals *hündische Jugendliche* wählten nach dem Verbot ihrer Organisationen vor allem zwei Wege zur Aufrechterhaltung ihrer Gruppenzusammenhänge: den geschlossenen Eintritt in ein und dieselbe HJ-Formation, um dort im vertrauten Freundeskreis das alte Gruppenleben weiterzuführen, oder den Weg in die Illegalität. Den Nazis reichte schon die Tatsache, dass Jugendliche innerhalb der Staatsjugend eigene Gruppen bildeten oder eigene Ideen einbringen wollten, zu ihrer unnachsichtigen Verfolgung, und zwar bis in die Kriegszeit hinein (vgl. von Hellfeld 1987, S. 111 ff., 187ff.; ders. 1991, S.95ff.).

Zu den bündischen Gruppen, die auch nach ihrem Verbot den Kontakt untereinander illegal aufrechterhielten, gehörte die kleine, bis heute umstrittene *deutsche Jungenschaft* mit dem geheimnisvollen Kürzel *dj.1.11* (nach dem Gründungsdatum 1.11.1929, gesprochen de-jot-eins-eh). Typisch für sie waren einige exotische Äusserlichkeiten wie die lappländische Zeitform der Kohte (die oben offen ist und in der man deshalb ein Feuer anzünden kann) oder die russische Balalaika zur Begleitung vorrevolutionärer russischer Lieder. Daher galt sie vom Standpunkt einer auf «Volk» und «Rasse» hin ausgerichteten Jugenderziehung als besonders gefährlich und ihr Gründer, *Eberhard Koebel*¹¹⁰, als «Haupt einer grossen geistigen Verschwörung» (zit. n. Klein/Stelmaszyk 1991, S.132). Dies nicht zuletzt deshalb, weil er auch nach seiner Flucht aus Deutschland im Jahre 1934 vom Londoner Exil aus Verbindungen zu einigen Gruppen aufrechterhielt. Er traf sich z.B. mit Mitgliedern einer

illegalen Stuttgarter Gruppe zwischen 1934 und 1937 mehrfach heimlich im Ausland zu gemeinsamen Fahrten und stand mit einer Ulmer Gruppe, der auch Hans Scholl angehörte, zwischen 1936 und 1937 in brieflichem Verkehr (vgl. ebd., S.130ff.). Den Mitgliedern dieser Gruppen drohte Verhaftung nicht nur wegen «Sonderbündelei», sondern wegen Hochverrats.

Verbindungen ehemals Bündischer zu antifaschistischen Jugendorganisationen blieben Ausnahme. Eines der wenigen Beispiele stellt die – vor allem in Berlin verbreitete – *Schwarze Schar* dar. Sie beteiligte sich während des Krieges u.a. an Flugblattaktionen gegen den Hitlerschen «Raubzug nach Polen» (zit. n. von Hellfeld 1987, S.165; vgl. Schilde 1983, S.92ff.).

Gegenüber hündischen Jugendlichen besaßen Mitglieder *kirchlicher Jugendverbände* den Vorteil, dass sie ihre Gruppenaktivitäten zumindest noch eine Zeit lang unter dem Dach der Kirchen weiterführen konnten. Auf katholischer Seite schützte sie das Konkordat sogar bis weit in die zweite Hälfte der dreissiger Jahre hinein, danach blieb auch ihnen – wie den evangelischen Jugendverbänden seit ihrer Auflösung im Dezember 1933 – die halblegale Weiterarbeit im Rahmen der Jugendseelsorge der Gemeinden.

Ein Beispiel auf evangelischer Seite stellen die hündisch geprägten *Bibelkreise* dar. Obwohl sie sich vor ihrer zwangsweisen Überführung in die HJ im Dezember 1933 selbst aufgelöst hatten, war ein Teil ihrer Mitglieder in den alten Gruppen zusammengeblieben und wurde – wie in Berlin – von Gemeindepfarrern der Bekennenden Kirche betreut. Zwar durften sie sich nicht mehr «Bibelkreis» nennen, sondern hiessen nun einfach «Jungenwartkreis» (nach der gleichnamigen Zeitschrift «Jungwart»), «Evangelischer Jugenddienst» oder schlicht «Gemeindejugend», doch gingen sie weiterhin auf Fahrt und führten Freizeiten durch, allerdings ohne ihre graue Kluft und nur in kleinen Gruppen, in der Regel auf Einladung von Gemeindepfarrern. Mit dem Inkrafttreten des «Gesetzes über die Hitler-Jugend» vom Dezember 1936 blieb den Jüngeren nichts anderes übrig, als mit zehn Jahren «gleichzeitig in das Deutsche Jungvolk (zwangsmässig) und in einen Jungenwartkreis (freiwillig)» einzutreten (Brandenburg 1991, S.7; für andere Regionen: Klönne 1995, S. 166ff.).

Das Festhalten der Jugendlichen an ihren kirchlichen Gruppen erforderte *Mut* und *Zivilcourage*. Häufig mussten sie deshalb schuli-

sche und berufliche Nachteile, Kontrollen durch die Gestapo und Provokationen von Seiten der HJ in Kauf nehmen, die beispielsweise Heime besetzte, Zeltlager überfiel oder Kundgebungen bzw. Wallfahrten störte. Allerdings dürfte darin für manchen Jugendlichen trotz aller Ängste auch «*jungenhafter Spass*» und Abenteuer gelegen haben, wozu selbst die «Vernehmungen mit Protokollen auf der Polizei», «verbotene ‚Demonstrationen‘, in verbotener Kluft, mit verbotenen Bannern oder Wimpeln», gehören konnten (zit. n. Klönne 1995, S.197).

Selbstverständlich spielten für die meisten Jugendlichen *kirchlich-religiöse Motive* eine wichtige Rolle. Beispielsweise berichtet der seit 1937 einem Berliner Jungenwartkreis angehörende Hans-Christian Brandenburg (Jg. 1927), dass für einige aus seinem Jahrgang eine Jahreslosung «Du aber gehe hin und verkündige das Reich Gottes» so bestimmend geworden sei, dass sie später Theologie studierten. Entsprechend grosses Gewicht hatten in seiner Jungengruppe Bibelarbeit und religiöses Laienspiel. Ähnliches galt für katholische Jugendverbände, in denen die kirchlich-religiösen Schwerpunkte eher in den Bereichen von Liturgie (z.B. gemeinsamer Besuch und gemeinsame Gestaltung von Gottesdiensten), Wallfahrten und Prozessionen lagen. Die Opposition der Jugendlichen hier wie dort richtete sich folglich in erster Linie gegen kirchenfeindliche und antireligiöse Tendenzen des NS-Regimes, was *nicht* mit *politischer Gegnerschaft* verwechselt werden darf, die es erstaunlicherweise in grösserem Umfang weder von katholischer noch von evangelischer Seite gegeben hat. Mut und Zivilcourage der Jugendlichen endeten – wie bei den Erwachsenen – (fast!) immer dort, wo Fragen der Religion und Interessen der Kirchen nicht mehr direkt tangiert waren. Willi Graf z.B. empfing zwar wichtige Prägungen durch sein Engagement im Schülerbund Neudeutschland, später im Jungenbund Grauer Orden, die entscheidenden Impulse für seinen Widerstand in der Weissen Rose erhielt er jedoch erst durch den Münchener Freundeskreis und die unmittelbaren Erfahrungen mit dem Vernichtungskrieg der Wehrmacht im Osten. Bezeichnend ist, dass seine Bitte um Unterstützung bei den Mitgliedern der katholischen Bünde auf keine Resonanz stiess (vgl. Pahlke 1995, S. 297 ff.).

Selbstkritische Ehemalige kirchlicher Jugendverbände haben dies später deutlich erkannt und eingeräumt, dass «von Widerstand

gegen das politische System samt seiner weltanschaulichen Struktur ... keine Rede» war, sondern sich die Gegnerschaft zum Nationalsozialismus fast ausschliesslich auf dessen Bekämpfung der Kirche, ihrer Institutionen und Moralvorstellungen beschränkt habe (Beilmann 1991, S. 67 u. 69). Dass es weitaus schlimmere Verbrechen der Nazis gab, kam den meisten gar nicht zum Bewusstsein, einmal wegen der bekannten Affinitäten der damaligen Kirchen zu Grundelementen der NS-Ideologie, vor allem ihren Vorstellungen von Obrigkeit, Gehorsam, Treue und Dienst, zum anderen wegen ihrer antibolschewistischen Affekte (vgl. ebd.; dies. 1989; Denzler/Fabricius 1984).

Von den zentralen Opfergruppen des NS-Systems fanden lediglich die vom Euthanasieprogramm bedrohten Geisteskranken massive Unterstützung, während das Schicksal der Juden bei den damaligen jungen Katholik(in*n)en und Protestantinnen im Allgemeinen höchstens dann Anteilnahme fand, wenn es sich um getaufte oder befreundete Juden gehandelt hat. Bezeichnend ist der Bericht eines damals 14-jährigen Katholiken aus dem Bund Neudeutschland, den «die Ereignisse der Kristallnacht nur deshalb innerlich erregt (en), weil eine befreundete jüdische Familie nach dieser Nacht für einige Tage ... (in seinem Elternhaus) Zuflucht suchte». Im Übrigen aber sei «dieses Ereignis (in seinen Jugendgruppen) ... nicht diskutiert» worden (zit. n. Eilers 1985, S.246; vgl. Pahlke 1995, S.415ff.).

Neben hündischer und kirchlicher Jugendopposition entstanden seit dem Ende der dreissiger Jahre *neue oppositionelle Gruppierungen*, mit denen sich junge Menschen den in der HJ erfahrenen Zwängen und Reglementierungen zu entziehen versuchten. Dies vor allem während des Krieges, als Kriegshilfs- und Kriegsdienste ständig zunahmen, Kontrollen, wie im Rahmen des HJ-Streifenendienstes, sich verschärften, Fahrten und Freizeitlager dagegen eingeschränkt wurden und sich die Lebensperspektiven ab 1943 rapide verschlechterten. Die bekanntesten oppositionellen Jugendgruppen dieser Art waren *Edelweisspiraten* und *Swings*. Sie lassen sich – wenn man so will – ebenfalls als Produkt vorangegangener Erziehungsprozesse, nämlich der HJ-Erziehung, verstehen und zeigen, wie repressiver Zwang, wenn er zu stark wird, zu Gegenreaktionen führt.

Als *Edelweisspiraten*¹¹¹ wurden von der Gestapo Jugendliche be-

zeichnet, «die sich ausserhalb der HJ in ihrer Freizeit in Cliques zusammenfanden, sich an bestimmten Plätzen allabendlich trafen, an den Wochenenden auf Fahrt gingen» (Kenkmann 1991b, S. 83). Dabei handelte es sich im Unterschied zu den Bünden der Weimarer Zeit vornehmlich um Arbeiterjugendliche mit einem Anteil von «fast 90% Jungarbeitern» (ders. 1991a, S.142). Sie schlossen sich vor allem in den Industriezentren und in den Grossstädten an Rhein und Ruhr zumeist auf Stadtteilebene zusammen, hatten dort ihre festen Treffpunkte und trugen untereinander Revierkämpfe aus, z.B. in Krefeld die «Jungs vom Schinkenplatz» mit den «Jungs von der Kornstrasse» (ders. 1991b, S. 84), in Düsseldorf die Gerresheimer Jugendlichen mit den Edelweisspiraten vom Ostpark. Von hier aus unternahmen sie auch ihre Wochenendfahrten mit bevorzugten Zielen. Beispielsweise fuhren die Kölner ins «Ammerländchen» bei Rösrath, die Düsseldorfer in die Loosenau und zum «Blauen See» bei Ratingen oder die Wuppertaler zur Lingeseetalperre im Oberbergischen. Ausserdem unternahmen sie – wie die Bünde – Grossfahrten nach Süddeutschland und Österreich; Düsseldorfer Edelweisspiratinnen *trampften* sogar im Sommer 1942 nach Hamburg und Berlin (vgl. ders. 1991a, S.144f.).

Der *oppositionelle Charakter* solcher Jugendgruppen bestand laut Gestapo-Berichten zunächst einmal in ihrer betont lässigen Kleidung und Haltung, die Anstoss erregten, ebenso in der «allgemeinen sittlichen Verwahrlosung», die «sich besonders auf den Rheinwiesen, an den Talsperren des Bergischen Landes und an sonstigen Plätzen, wo eine unbeaufsichtigte Badegelegenheit vorhanden war, bemerkbar» machte. Gerügt wurden lockerer Umgangston und ungezwungene Umgangsformen zwischen den Geschlechtern bis hin zum gemeinsamen Nacktbaden. Offensichtlich kam es nicht selten auch zu Konflikten und Schlägereien mit HJ-Jugendlichen, ja sogar zu Überfällen auf die HJ-Streifen und zu Zerstörung und Beschädigung von HJ-Heimen. Ein Kölner Jugendrichter brachte im November 1943, also bereits in der letzten Kriegsphase, das Grunddilemma dieser Jugendlichen auf folgende Formel:

«Diese Jungs folgen allem, nur nicht dem Zwang. Sie wollen, wilde Fahrten» machen und nicht eine geordnete Wanderung in Formation. Hierin liegt die Wurzel der oppositionellen Einstellung gegen die Hitler-Jugend und damit gegen den Staat...» (alle Zitate n. Klönne 1995, S. 246 u. 248).

Zweifellos hat dieser Jugendrichter den oppositionellen Ansatzpunkt solcher Cliques richtig beschrieben. Die Jugendlichen, die sich als Edelweisspiraten zusammenfanden, versuchten sich vom Druck der nazistischen Formationserziehung zu befreien. Sie verweigerten die freiwillige Einordnung als «Glieder» der grossen Volksgemeinschaft und die persönliche Sinnfindung bei Massenaufmärschen, -kundgebungen und -feiern. Stattdessen versuchten sie ihre Vorstellung eines – nach nazistischen Kriterien – in der Tat «zwanglosen» und «ungeordneten» Jugendlebens zu realisieren; in gemischten Gruppen von Jungen *und* Mädchen und im karierten Hemd/der karierten Bluse wie die Bündischen. Dem «Ungeordneten» ihres Erscheinungsbildes entsprach die bewusste Missachtung von Anordnungen, beispielsweise von Ausgangssperren am späten Abend oder von Kontaktverboten zu «Fremdarbeitern» und «Fremdrassigen». Davon abgesehen stellten für die nazistischen Ordnungskräfte bereits die bevorzugten Aufenthaltsorte dieser Jugendlichen – Bahnhöfe, Parks, Rummelplätze, Stehbierhallen, Eisdielen usw. – eine Provokation dar.

Der Paderborner Jugendwiderstandsforscher *Arno Klönne* bezeichnet Jugendcliques nach Art der Edelweisspiraten aufgrund ihrer vielfältig «dokumentierten Angriffe auf die HJ,... (ihrer) Kontaktaufnahmen zu ‚Fremdarbeitern‘ und Kriegsgefangenen, ... (ihrem) bewussten ‚Wehr-Defaitismus‘ und ... (ihrer) von HJ und Gestapo so sehr verfolgten Lieder ..., die ein freiheitliches, oft romantisches Bild des Jugendlebens jenseits des Zwangs von Nationalsozialismus und HJ beschworen, ... als eine Ausformung *jugendlicher Opposition* gegen den NS-Staat» (Klönne 1995, S. 253). Neuere Analysen betonen dagegen eher ihr Gewaltpotential und ihre delinquenten Handlungen, die in jeder Gesellschaft geahndet werden müssten, und verweisen auf Übereinstimmungen mit Verhaltensweisen in der HJ, ebenso auf den freiwilligen Eintritt vieler derartiger Jugendlicher in die Waffen-SS, vermutlich weil deren «Betonung des Elitegedankens» ihr Männlichkeitsbewusstsein angesprochen hat (Kenkmann 1991 a, S. 154).¹¹²

Ähnlich schwierig, wenn auch aus anderen Gründen, ist die Einordnung und Bewertung der sog. *Swing-Jugend*¹¹³. Als *Swing* bezeichnet man eine Stilrichtung des Jazz, die in Europa während der Vorkriegszeit dominierte und in europäischen Metropolen wie Paris, London, Berlin und Hamburg den Lebensstil von Teilen der

damals jungen Generation prägte. Den typischen Swing-Jugendlichen konnte man bereits an seinem äusseren Habitus erkennen: mit – von den Nazis verpönten – langen Haaren, kariertem, extrem langem Sakko, weit geschnittenen Hosen, Hut, obligatorischem, bei keinem Wetter aufgespanntem Regenschirm und einer in der Jackentasche auffällig getragenen, nach Möglichkeit ausländischen Zeitung als wichtigsten Requisiten. Weibliche Swings orientierten sich an einem Typus modisch gestyler, geschminkter und gekleideter junger Frauen, ebenfalls mit weit geschnittenen Hosen, auffälligem Sakko oder aber – auf der Tanzfläche – mit kurzgeschnittenem Kleid; sie widersprachen damit dem Ideal der nazistischen «deutschen Mutter und Frau» auf der ganzen Linie (vgl. die Karikaturen b. Pohl 1991, S. 248, 250 u. 253).

Zum politischen Phänomen wurden diese Jugendlichen durch die Verbannung des als «undeutsch», als «Niggerjatz» und als «anglo-jüdische Pest» abqualifizierten Swing aus der deutschen Musik- und Tanzszenen und durch die systematische Verfolgung seiner Anhänger als «Swing-boys» und «-girls», als «Swing-Heinis», als «Hotter» oder als «schräge Vögel». «Das gesunde Volksempfinden ist gegen Dad und Jo», hiess die bezeichnende Überschrift eines entsprechenden Anti-Swing-Artikels in den «Hamburger Gaunachrichten» vom Oktober 1941. Gefordert wurde darin, «unsere Strassen, unsere Lokale ... von diesen Erscheinungen sauber (zu) halten» und die «verbotenen Figuren» der Swing-Anhänger «mit ihrer krummen Haltung, ihrem ganzen lächerlichen Gehabe» «geradezuklopfen», was nichts anderes hiess, als sie im Gefängnis, im KZ, günstigenfalls bei Jugendarrest einer «Sonderbehandlung» zu unterziehen, zu der nicht selten das Kahlscheren des Kopfes gehörte (zit. n. ebd., S. 253ff.).

Durch Verbot und Verfolgung gewann der Swing für unangepasste Jugendliche allerdings erst recht an Reiz. Sie trafen sich nach wie vor in Tanzlokalen wie dem Berliner Delphi-Palast oder dem Hamburger Alsterpavillon, bei privaten Hausfeten oder in kleinen Freundesgruppen zum geheimen Abhören verbotener Schallplatten oder gar des – unter strengster Strafandrohung stehenden – Feindsenders BBC London. Dieser interessierte sie jedoch – im Unterschied zum politischen Widerstand – *nicht* wegen seiner aktuellen Nachrichtensendungen in deutscher Sprache, sondern der dazwischen ausgestrahlten neuesten Swing-Produktionen, beispielsweise des damals besonders beliebten «Pennsylvania Six-Five-

thousand». Am nächsten Morgen konnte man sich dann in der Schulklasse mit Gleichgesinnten durch Klopfen des Rhythmus, Schnippen der Finger und entsprechende Körperbewegungen ohne Worte verständigen (vgl. Storjohann 1986).

Die zur Swing-Jugend gehörenden Jugendlichen stammten aus einem völlig anderen *sozialen Milieu* als die Edelweisspiraten. Sie waren durchweg Oberstufenschüler(in*nen) und kamen aus vornehmen Vierteln; die Hamburger Swings z.B. aus Harvestehude, Uhlenhorst oder Blankenese. Sie benötigten zum Verständnis der Swing-Texte Englischkenntnisse, und sie brauchten Geld für teure Kleidung und Platten. Der in Hamburg aufgewachsene Tübinger Schriftsteller und Rhetorik-Professor *Walter Jens* (Jg. 1923), der sich nach eigener Auskunft aufgrund seiner kleinbürgerlichen Herkunft die «Eskapaden der Swing-Anhänger hätte... gar nicht leisten können», bezeichnet sie als «regelrechte Snobs», womit zugleich ein zentrales Motiv ihrer Nazi-Gegnerschaft benannt ist. Man wollte sich bereits im Äusseren von den «Proleten im braunen Hemd» mit ihrem Bürstenhaarschnitt und ihrem zackigen Gleichschritt distanzieren, ebenso durch «ein bisschen flotte Musik ... ein bisschen Lebensfreude» gewinnen. «Das war» – so Jens – «ungeheuer wichtig» und zeigt zugleich die Grenze dieser Art von Opposition, die weithin auf den privaten Bereich beschränkt blieb und Politik Politik sein liess:

«Der eine hatte seine Platten. Ich hatte mein Bücherbord. Man suchte sich möglichst abzuschotten, mit allen Kräften das Öffentliche so weit wie möglich fernzuhalten von dem kleinen Zirkel, wo man mit Vater und Mutter und mit Freunden persönliche Probleme besprach. Man lebte ein absolutes Zwei-Welten-Leben» (alle Zitate n. Jens 1989, S. 157ff.).

Gleichwohl bedeutete die Swing-Phase für einige der damals dazugehörenden Jugendlichen den Anfang einer Politisierung, z.B. für den 1925 in Hamburg geborenen, später als Sänger, Schauspieler, Autor, Redakteur und Regisseur beim Rundfunk tätigen *Uwe Storjohann*. «Er wurde schnell zum bewussten Antifaschisten. Schon als Student in den Jahren 1943/44 war für ihn nicht mehr der Drang nach einem lustvollen Leben ohne Zwang vorrangig. Ihn beherrschte bald mehr als alles andere die Frage: Wie kann ich den Nazis ein Schnippchen schlagen und dem ‚Heldentod‘ entgehen? Was kann ich tun, damit die Diktatur und der Krieg ein Ende finden?» Später hat ihn «die 68er-Revolution aufgerüttelt und bis heute

beeinflusst» (Prückner 1989, S.228). «Die Swing-Jugend an sich – so Storjohann heute – war unpolitisch. Doch ich bin über sie politisiert worden» (zit. n. ebd.).

*Jüdischer Jugendwiderstand zum Überleben*¹¹⁴

Aus heutiger Sicht würde man eigentlich erwarten, dass die deutschen Juden – ähnlich wie die Kommunisten – die Bedrohung durch die Nazis vor 1933 erkannt gehabt und Abwehrstrategien dagegen entwickelt hätten. Dass dies nicht der Fall war und es nach Hitlers Machtantritt zu keinem eigenständigen jüdischen Widerstand gekommen ist, der mehr war als nur «geistiger Widerstand», lag in den ganz anderen Perspektiven der deutschen Juden begründet: Die meisten von ihnen fühlten sich angesichts ihrer Assimilation so tief in der deutschen Kultur verankert, dass sie an eine wirkliche Gefahr nicht oder erst sehr spät glauben mochten. Die dem Zionismus zugehörige Minderheit aber konnte eine Lösung des Problems antijüdischer Anfeindungen nur in der Gründung eines eigenen Judenstaates sehen und betrieb deshalb – vor allem nach Hitlers Machtantritt – mit Nachdruck die Auswanderung nach Palästina. Jüdischer Widerstand im Sinne politisch organisierter Aktionen gegen das NS-Regime entwickelte sich deshalb eigentlich nur *ausserhalb* der jüdischen Gemeinschaft, insbesondere im Rahmen sozialistischer und kommunistischer Gruppierungen. Er wurde von der RV wie der überwiegenden Mehrheit der Juden strikt abgelehnt, nicht zuletzt aus Angst vor einer Verschärfung antijüdischer Politik und gezielter Vergeltungsmassnahmen der Nazis (vgl. Paucker 1989, S. 3 u. 7 f.).

Erst im Zuge drohender Deportation und Vernichtung kamen *organisierte* Formen der Gegenwehr zustande, die – über individuelle Strategien des Überlebens hinaus – die *Fortexistenz jüdischer Gemeinschaft* intendierten. Das bekannteste, möglicherweise sogar einzige Beispiel aus dem Bereich des Jugendwiderstandes stellt die Pfadfindergruppe *Chug Chaluzi* (Kreis der Pioniere) dar. Sie hielt sich 1943/44 zusammen mit ihrem Leiter Jizchak Schwersenz (Jg. 1915) im Berliner Untergrund versteckt und wurde von aussen durch die mit der Gruppe eng kooperierende Edith Wolff (Jg. 1904), Ewo genannt, betreut. Sie war Tochter aus christlich-jüdischem Elternhaus, zwar getauft, aber 1933 aus Protest gegen das Nazi-Regime der Jüdischen Gemeinde beigetreten. Nach aussen hin

tarnte sie sich jedoch, um als sog. ‚Mischling ersten Grades‘ ihren jüdischen Vater besser schützen zu können. Dies kam auch der Gruppe zugute (vgl. Wolff 1988; Zahn 1993, S. 165ff.).

Als im Oktober 1941 die systematischen Deportationen von Juden in die polnischen Konzentrations- und Vernichtungslager begannen, war für sie der Zeitpunkt zu «praktischem Widerstand» und das hiess zu «zielbewusster illegaler Arbeit» gekommen (Schwersenz 1988, S. 90; Zahn 1993, S. 167). Im Sommer 1942 überzeugte sie den mit ihr in der zionistischen Jugendarbeit tätigen Jizchak Schwersenz von ihrer Idee, mit einer Gruppe bedrohter Kinder und Jugendlicher in den Untergrund zu gehen, anstatt sich ohne Gegenwehr wie Vieh abtransportieren zu lassen. Folglich verweigerte er die Aufforderung durch die Gestapo, sich «am 28. August um 18.00 Uhr zur Abholung in das Sammellager Levetzowstrasse bereitzuhalten», fuhr stattdessen bereits am Nachmittag in den Grünewald, trennte dort den Judenstern von seiner Jacke ab und ersetzte ihn durch «das für diesen Zweck von Ewo besorgte Abzeichen der ‚Deutschen Arbeitsfront‘ (Schwersenz 1988, S. 93 u. 95). In den folgenden Wochen und Monaten bereiteten sie Kinder und Jugendliche aus ihren Gruppen auf ein Leben im Untergrund vor. Vielen von ihnen gelang es tatsächlich, «von den Lastwagen abzuspringen, sich zu verstecken oder über die Dächer zu fliehen» und dann unterzutauchen, als im Rahmen der sog. «Fabrikaktion» am 27. Februar 1943 «die noch in Berlin lebenden Juden völlig unvorbereitet in ihren Arbeitsstätten und Wohnungen» zum Zwecke ihrer Deportation zusammengetrieben worden waren (ebd., S. 97).

Im Frühjahr 1943 umfasste die Gruppe ca. 40 Mitglieder. Was dies bedeutete, veranschaulichen schon die *materiellen Voraussetzungen* illegaler Existenz: für jedes Kind für jede Nacht ein – zwangsweise häufig wechselndes – illegales Quartier, Geld, Lebensmittelmarken, Nahrungsmittel und, wenn möglich, einen Arbeitsplatz.

Angesichts der dauernden Gefährdung musste der (*Über-*)*Lebenswille* immer wieder neu gestärkt werden. Dazu trug der kollektive Zusammenhang der Gruppe bei – «wenn einer ... den Mut verlor, fing ein anderer ihn auf» (Zahn 1993, S. 202) –, ebenso die *gemeinsame Zielperspektive*, die bereits im Namen der Gruppe ihren symbolischen Niederschlag fand:

«*Chug Chaluzi* sollte zum Ausdruck bringen, dass die Erhaltung unseres Lebens notwendig sei für die Alija nach Erez Israel und notwendig für den Aufbau des Landes. Wir wollten durchhalten um der jüdischen Zukunft willen, die Freiheit erreichen um des jüdischen Aufbaus willen» (Schwersenz 1988, S.98).

Dem symbolischen Namen entsprach die – auch im Untergrund tagtäglich fortgesetzte – *Erziehungsarbeit*, zu der die Gruppe regelmässig an immer wieder neuen illegalen Treffpunkten zusammenkam, im Sommer zumeist im Freien, im Winter – was sehr viel gefährlicher war – in Wohnungen bei zugezogenen Fenstervorhängen. Dafür legten Jizchak Schwersenz und Edith Wolff «ein regelmässiges Wochenprogramm» fest, zu dem neben Kursen in Ivrit (Hebräisch), Englisch, Palästina-Kunde, Zionistischer Geschichte und Bibelkunde auch Sport, «Spiel mit Übungen der Pfadfinderei», Konzert- und Opernbesuche wie vor allem eine gemeinsame Schabbat-Feier gehörten (ebd., S.129E).

Im Juni 1943 überschattete die Verhaftung Edith Wolffs die weitere Gruppenarbeit, Anfang 1944 musste Jizchak Schwersenz in die Schweiz fliehen, weil ein weiterer Aufenthalt in Berlin für ihn zu gefährlich war. Doch gab es weiterhin mutige und hilfsbereite Menschen, die den Untergetauchten mit Geld, Lebensmitteln und Papieren halfen. Trotzdem wäre ihre Rettung ohne Hilfe durch das Genfer Weltbüro des Hechaluz und seinen Leiter Nathan Schwalb-Dror kaum möglich gewesen. Er versorgte die Gruppe vor allem mit Geld und Essen und erkundete sichere Rettungswege in die Schweiz, auf denen die meisten lange vor Kriegsende aus Nazi-Deutschland flüchten konnten. Dabei stellte er die Verbindung mit der Berliner Gruppe über codierte Briefe und Mitteilungen her, die Kuriere teilweise persönlich überbrachten (vgl. Zahn 1993, S. 178 ff.).

Nach dem Krieg wanderten Jizchak Schwersenz, Edith Wolff und die meisten anderen der Gruppe in Palästina ein. «Fünf leben heute in den Vereinigten Staaten; zwei blieben in Berlin» (ebd., S. 202).

Wenn man so will, lässt sich der Widerstand von Chug Chaluzi als Fortsetzung «geistigen Widerstandes» unter den Bedingungen totaler Existenzbedrohung jüdischen Lebens interpretieren. Jizchak Schwersenz und Edith Wolff haben auch im Untergrund versucht, die geistigen (Abwehr-)Kräfte der Gruppe wie ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken, ihren Mitgliedern eine – zionistische – Le-

bensperspektive und damit den Willen zum Überleben zu vermitteln. Zugleich war ihr Kampf sehr viel mehr als nur *geistiger* Widerstand, zum einen aufgrund der Tatsache, dass sie sich – im Unterschied zur regulären jüdischen Bildungsarbeit in der Vorkriegszeit – in der Illegalität behaupten mussten, zum anderen, weil sie erfolgreich «Gegenarbeit» gegen die totale Zerstörung und Vernichtung jüdischen Lebens durch die Nazis leisteten. «Mit jedem Leben, das (sie) ... rette(te)n, bekämpf(t)en (sie) ... Hitler» (Nathan Schwalb-Dror, zit. n. ebd.). –

Anders als in Deutschland hat es in den Ghettos des Ostens einen organisierten *bewaffneten* Widerstand gegeben¹¹⁵, an dem die linkszionistischen Jugendorganisationen Polens, Litauens und der Sowjetunion grossen Anteil hatten. Zwar waren auch sie vor der deutschen Okkupation auf die Errichtung einer gerechten sozialistischen Gesellschaft in Palästina hin orientiert gewesen, doch entschlossen sie sich angesichts der systematischen Ermordung ihrer Eltern, Verwandten, Freunde und Glaubensgenossen zum bewaffneten Kampf. Ebenso wie deutsche Widerstandskämpfer(in*nen) stiessen sie dabei vielfach auf Ablehnung grosser Teile der älteren Juden, die eine Verschlechterung ihrer persönlichen Situation befürchteten und d.h. bis zuletzt an ihr Überleben ohne Kampf glaubten.

Gleichwohl war die Gesamtsituation im Osten eine grundlegend andere. Zum einen lebten die Menschen hier seit Jahrhunderten viel enger, häufig in Ghettos, beisammen und hatten dort nach der deutschen Besetzung Elend und Aussichtslosigkeit ihrer Situation viel direkter vor Augen als in Deutschland, wo sie in der Regel bis zu ihrem Abtransport noch unter vergleichsweise günstigen Bedingungen leben konnten, viele sogar in ihren alten Wohnungen. Hinzu kommt, dass es in östlichen Ländern wie Polen und der Sowjetunion nie zu einer Assimilation wie in Deutschland gekommen ist und sich der Antisemitismus hier lange vor 1933, in Polen etwa noch nach der Unabhängigkeitserklärung im November 1918, in zahlreichen Pogromen artikuliert hatte, so dass die osteuropäischen Juden in ganz anderer Weise mit antisemitischen Ausschreitungen konfrontiert waren.

Im Gedächtnis geblieben ist bis heute vor allem der *Warschauer Ghetto auf stand*, mit besonders grosser Beteiligung linkszionistischer Jugendlicher. Ihr führender Kopf, *Mordechai Anielewicz*, war

bei seinem Tode während der Kämpfe im April/Mai 1943 gerade 22 Jahre alt (vgl. Jäckel u.a. 1993, S.40-43). Die bekannteste der vielen jungen Frauen, die sich an den Ghettokämpfen beteiligt haben, war die spätere Alterspräsidentin der Knesset, *Chaika Grossman*, die als 22jährige u.a. den *Aufstand im Ghetto Bialystok* organisiert und wie durch ein Wunder überlebt hat. Vermutlich schufen die koedukativ geführten zionistischen Jugendlichengruppen eine wichtige Voraussetzung für das selbstverständliche Nebeneinander von Frauen und Männern in den Ghettokämpfen, und zwar bis hin zum Einsatz von Waffen:

«Mädchen und Jungen ... waren zusammen aufgewachsen, koedukativ, hatten gemeinsam in den landwirtschaftlichen Kollektiven und den städtischen Kommunen gelebt und gearbeitet, zusammen gelernt und diskutiert, nun machten sie auch keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern, als es um den Umgang mit Pistolen und Revolvern ging» (Strobl 1989, S. 201; vgl. Grossman 1993).

Die NS-Vergangenheit der Pädagogenschaft – ein schwieriges Erbe

Bilanziert man die Rolle des Erziehungswesens unter der Nazi-Diktatur, bleiben vor allem zwei zentrale Einsichten: die generelle Mitverantwortung für die rassistische und imperialistische Politik des NS-Regimes auf Seiten der breiten Mehrheit der Pädagogenschaft und die erstaunliche Vielfalt einer nicht-nazistischen «anderen» deutschen Pädagogik im jüdischen Bildungswesen, im Exil sowie in Kreisen von Opposition und Widerstand.

Das Erziehungswesen als Ganzes, einschliesslich seiner Bürokratie, war – wie dargestellt – fester Bestandteil des NS-Systems und hat dessen Funktionieren sowohl in der Vorkriegs- als auch der Kriegszeit in erheblichem Masse mit ermöglicht. Neben der Bereitstellung gesamtgesellschaftlich benötigter Qualifikationen fungierte es vor allem als zentrale Transformationsstelle für die nazistische Ideologie, einschliesslich ihrer rassistischen und imperialistischen Ziele. Darüber hinaus übernahm es weitreichende Aufgaben bei deren Umsetzung, angefangen bei der Diskriminierung und Aussonderung jüdischer Kinder und Jugendlicher, über die Begutachtung «unbrauchbarer» Hilfsschulkinder und «unerziehbarer» Fürsorgezöglinge, die «Formung» von «Herrenmenschen» in den Napolas, die Dekulturation polnischer «Untermenschen» in den okkupierten Gebieten bis hin zu einer Fülle verschiedenartigster Kriegshilfs- und Kriegsdienste. Dabei konnte das Nazi-Regime einerseits auf in der Pädagogenschaft lange vor 1933 verbreitete antidemokratische, militaristische, teilweise rassistische Potentiale zurückgreifen, andererseits – bei Nichtübereinstimmung – auf traditionellen Gehorsam der Pädagogenschaft bauen.

Selbstverständlich war – wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen – das Ausmass an aktiver Unterstützung des NS-Staates auch bei den Pädagog(in*en) unterschiedlich gross. In jedem Falle muss der Kreis der *unmittelbar* in das rassistische System, die Kriegsvorbereitung wie den Krieg einbezogenen Repräsentant(in*en) von Disziplin

und Profession sehr viel weiter gezogen werden als bisher üblich. Er reichte von den als Nazi-Pädagogen bekannten Alfred Baeumler, Ernst Kriek und Gustav Deuchler, über die zahlreichen Rassentheoretiker unter den Erziehungswissenschaftlern wie Oswald Kroh und Gerhard Pfähler bis hin zu dem Militaristen Erich Weniger und vor allem dem Propagandisten des nazistischen Krieges und der nazistischen Judenpolitik Theodor Wilhelm. Trotzdem dürfte *insgesamt* nur eine Minderheit der damaligen Pädagogenschaft als überzeugte Nazis anzusehen sein, die Mehrheit dagegen aus einer eher konservativen Einstellung heraus höchstens mit Teilaspekten von Hitlers Politik übereingestimmt haben. Gleichwohl haben die allermeisten – mehr oder weniger – im Sinne des Systems funktioniert, sei es aus antrainierter Beamtenloyalität und Untertanengesinnung, sei es aus vermeintlichen Karriererücksichten oder aus Angst vor Nachteilen und vor Isolierung. Dies gilt letztlich selbst für die stillen Beobachterinnen), die sich ganz auf ihren Unterricht konzentrierten und sich aus allem «Politischen» heraushielten, oder sogar diejenigen, die sich – wie etwa der Erziehungswissenschaftler Wilhelm Flitner – in eine «innere Emigration» zurückzogen.

Gerade in Bezug auf die damalige Hochschullehrerschaft überwiegt insgesamt der Eindruck, dass nur sehr wenige auf ihre Rolle als intellektuelle Machträger zu verzichten bereit waren, die überwiegende Mehrheit stattdessen Verbeugungen vor dem Regime in Kauf nahm, sich häufiger sogar in dessen Dienst stellte, und sei es nur im Rahmen von Vorträgen, Auslandsaufenthalten oder von Publikationen vielfältigster Art. Dass zumindest diejenigen, die bereits in Amt und Würden waren, dies zum Erhalt ihrer Stelle und damit zur Sicherung ihrer materiellen Existenz nicht *mussten*, ist unbestritten. Umso mehr ist die Haltung derjenigen zu würdigen und hervorzuheben, die – wie Theodor Litt – freiwillig von ihrem Amt zurücktraten oder sich – wie Adolf Reichwein – dem Widerstand anschlossen und dabei ihr Leben verloren.

Nun gab es sicherlich nicht nur die Alternative zwischen begeistertem Mittun, Anpassung aus Opportunismus, innerem Rückzug und Widerstand unter Einsatz des eigenen Lebens. Die vielfältigen Beispiele oppositionellen Lehrerverhaltens haben im Gegenteil ein weites Spektrum von Möglichkeiten des zivilen Ungehorsams jenseits existentieller Gefährdung verdeutlicht, darunter auch Solidarität mit und Unterstützung von Verfolgten. Nicht zu bestreiten ist, dass angepasstes und oppositionelles Verhalten teilweise bei ein und

derselben Person vorkamen, Übergänge vom einen zum anderen fließend waren, so dass in – wohlgemerkt – *einigen* Fällen wie dem des Hamburger Stadtschulrates Fritz Köhne heute nicht mehr mit Sicherheit festzustellen ist, was letztlich überwog.

Widerstand haben aus dem Kreis der Pädagogenschaft auch diejenigen geleistet, die 1933 ins Exil geflüchtet und dort für verfolgte Kinder, Jugendliche und Erwachsene pädagogisch tätig gewesen sind bzw. sich in Solidargemeinschaften wie dem Verband deutscher Lehreremigranten gegen das Nazi-Regime zusammengeschlossen haben. Sie repräsentierten im Ausland eine «andere» - nicht-nazistische – Pädagogik. Entsprechendes gilt für das jüdische Bildungswesen in Deutschland, dessen Träger(in*nen) nach 1933 grösstenteils viel dafür gegeben hätten, Teil der Mehrheitsgesellschaft bleiben und dort ihren Platz behaupten zu können. Erst als sie von Ausschluss und Verfolgung betroffen waren und sahen, was mit den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen geschah, sind einige von ihnen zu stillen Held(in*nen) geworden wie der Leiter der Kölner «Jawne», Erich Klibansky, oder der polnische Arzt und Pädagoge Janusz Korczak. Andere haben, solange sie es physisch und psychisch konnten, auszuhalten und Bildung als «geistigen Widerstand» zu vermitteln versucht. Viele jüdische Kinder und Jugendliche verdanken ihnen die Kraft, den Halt, oft sogar die Chance zum Überleben.

Bleibt zu fragen, warum die überwiegende Mehrheit der (alt-)bundesdeutschen Pädagogenschaft¹ erst seit den achtziger Jahren, also fast vier Jahrzehnte nach Ende des Krieges, über ihre Rolle unter der Nazi-Diktatur nachzudenken begonnen hat², ebenso, warum ein solches Nachdenken heute immer noch notwendig, ja unverzichtbar ist. Erstere Frage ist ganz allgemein damit zu beantworten, dass die Repräsentant(in*nen) des deutschen Erziehungswesens – wie die Angehörigen anderer gesellschaftlicher Gruppen – nach 1945 kaum ein Unrechtsbewusstsein entwickelten und Kategorien wie *Mitverantwortung* oder sogar *Schuld* höchstens auf Hitler und wenige Machträger bezogen. Das Äusserste an Zugeständnis war etwa anlässlich der Nürnberger Prozesse eine Empfehlung *Eduard Sprangers*, öffentlich ein politisches Schulbekenntnis abzugeben, und zwar «von massgebender Stelle einmal mit feierlichem Ernst und mit einem wohl überlegten Text», darüber hinaus jedoch «alles sog. öffentliche ‚Wühlen‘ in der Schuld ... zu vermeiden», damit «das deutsche Volk das Gefühl für seine nationale Würde nicht

ganz verlier(e)» (Spranger 1946/70, S.267; vgl. Himmelstein 1996b, S.70f.). Die Forderung des Buchenwald-Häftlings *Eugen Kogon* dagegen, zunächst einmal «die nackte Wahrheit dar(zu)-stellen: alles so, wie es war, nicht anders, nichts verniedlicht, nichts zurechtgemacht, nichts verschwiegen» (zit. n. Kogon 1949, S. VIII), blieb hier wie anderswo ungehört. Danach zu verfahren hätte u.a. bedeuten müssen, die antidemokratischen Potentiale innerhalb der Erziehungswissenschaft lange vor Hitlers Machtantritt zu analysieren, den eigenen Anteil von Profession und Disziplin bei der «Gleichschaltung» des Erziehungswesens im Winter und Frühjahr 1933 zu erkennen, Stillhalten und Gewährenlassen beim Ausschluss politisch missliebiger und rassistisch verfolgter Lehrerinnen) und Schüler(in*nen) erst einmal als solche wahrzunehmen, aktive Beteiligung an Diskriminierung und Verfolgung einzugehen und nicht zuletzt für Erziehung und Unterrichtung der Jugend in nazistischem Geist Mitverantwortung zu übernehmen. Dazu war jedoch die damalige Pädagogenschaft kaum fähig. Sie konnte und wollte einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Denken und Handeln und der deutschen «Katastrophe», wie es nun fast überall hiess, nicht sehen und erkennen, wobei «Katastrophe» sich mehr auf den deutschen Zusammenbruch und die alliierte Besetzung als auf die nazistische Barbarei, also auf Genozid und Vernichtungskrieg, bezog. Welche Mühe und Überwindung die damaligen Disziplinvertreter die Auseinandersetzung mit der eigenen NS-Vergangenheit gekostet hat, zeigen noch Wilhelm Flitners «Erinnerungen» von 1986, in denen er sich über verständnislose Nachfragen der jüngeren Generation beklagt (vgl. Flitner 1986, S.356).

Folgen des unkritischen Umgangs der Pädagogenschaft mit ihrer NS-Vergangenheit waren *Verdrängungen* und *Legendenbildungen*. Beispielsweise wussten die Schüler *Eduard Sprangers* von ihrem Lehrer bald nur noch, «dass er der ‚Mittwochsgesellschaft‘ angehört hatte, zu der auch Generaloberst Beck zählte, und dass auf einer Liste künftiger Minister der Verschwörer vom 20. Juli sein Name stand», natürlich ebenso von seiner Gestapo-Haft, nicht dagegen, dass er 1933 den Machtantritt Hitlers begrüsst und später als *Repräsentant des NS-Staates* «Gastprofessor in Japan gewesen» ist (Fetscher 1995, S.394f.). *Erich Weniger* kannte und behandelte man ausschliesslich als Vertreter Geisteswissenschaftlicher

Pädagogik, nicht dagegen als NS-Führungsoffizier und Militärpädagogen des «Dritten Reiches», und zwar bis hin zu der von seinen Schülern 1968 herausgegebenen «Gedenkschrift»: «Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger» (Dahmer/Klafki 1968). Ebenso wurden die von dem Spranger-Schüler *Hans Wenke* und dem Flitner-Schüler *Fritz Blättner* in Kauf genommenen «Anpassungsleistungen» schlichtweg ignoriert, wohingegen der nach dem Kriege erst in Flensburg, dann in Kiel als Erziehungswissenschaftler tätige *Theodor Wilhelm* seine Nachkriegsveröffentlichungen zunächst geschickt mit dem Pseudonym Friedrich Oetinger zu tarnen verstand.

Infolge solchen «Vergessens» und «Verdrängens» waren die am Ende der fünfziger Jahre – wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen – einsetzenden «Enthüllungen» über die NS-Vergangenheit der Disziplin jedesmal mit einem Aufschrei der Entrüstung verbunden, zunächst der Betroffenen selbst, später zunehmend von deren Schülern und Schüler-Schülern. «Enthüllungen» betrafen sehr früh schon *Theodor Wilhelm* durch den DDR-Erziehungswissenschaftler Gerd Hohendorf (Hohendorf 1960). Dies hinderte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft nicht daran, Wilhelm noch 1984, also fast 25 Jahre später, zu ihrem Ehrenmitglied zu ernennen.

Besonders peinlich wurde Mitte der sechziger Jahre der «Fall» *Hans Wenke*, der nach dem Kriege zunächst zum Rektor der Tübinger Universität, später zum Schulsenator in Hamburg, zum Vorsitzenden des Gründungsausschusses für die Universität Bochum sowie zu deren Gründungsrektor gewählt worden war (vgl. Seeliger 1965, S. 70 f.). Es folgten – vor allem seit Mitte der achtziger Jahre – Diskussionen über die NS-Vergangenheit u.a. von *Herman Nohl*, *Peter Petersen*, *Fritz Blättner*, *Otto-Friedrich Bollnow*, *Oswald Kroh*, *Eduard Spranger*, *Wilhelm Flitner* und – in den letzten Jahren besonders intensiv – *Erich Weniger* (vgl. Keim 1986; 1988b; 1989; 1991; ders.u.a. 1990; Beutler 1995; Siemsen 1995; Zimmer 1995; Himmelstein/Keim 1996; Offensive Pädagogik 1997; Rülcker 1997; Weiss/Weiss 1997).³

Auch anderen Teildisziplinen und Professionen des Bildungs- und Erziehungswesens, z.B. Behinderten- und Sozialpädagogik, fiel es schwer, ihren Anteil an der Entstehung und am Funktionieren der NS-Herrschaft zu erkennen. Sie hatten ebenfalls ihre «spektakulären Fälle», wie beispielsweise den des 1959 anlässlich seines 70. Geburtstag zum Ehrenvorsitzenden des Verbandes Deutscher Son-

derschulen ernannten *Gustav Lesemann*, der in den späten siebziger Jahren als aktiver Träger der Nazi-Diktatur «ins Gerede kam», nachdem bereits Sonderschulen seinen Namen trugen (Ellger-Rüttgardt 1991, S. 129ff.). Oder den «Fall» der Sozialpädagogin *Hildegard Hetzer*, die Anfang der vierziger Jahre während der deutschen Okkupation Polens im «Warthegau» im Zusammenhang mit der rassistischen Auslese und damit der Verschleppung «eindeutschungsfähiger» polnischer Kinder in Heime des «Lebensborn» bzw. in entsprechende Heimschulen in Deutschland aktiv war. Gleichwohl hatte sie nach dem Kriege eine glänzende Karriere als Hochschullehrerin für Pädagogische Psychologie in Marburg und Giessen machen können, war u.a. langjährige Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft der Hessischen Erziehungsberatungsstellen sowie Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistigbehinderte e.V. und wurde 1972 mit dem Verdienstkreuz I. Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland sowie zu ihrem 80. Geburtstag 1979 mit der Goldenen Ehrennadel der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistigbehinderte e.V. und dem Ehrendoktorat Dr. rer. nat. h. c. der Universität Marburg ausgezeichnet (vgl. Lilienthal 1994, S.240ff., 245, Anm. 22; Hesse 1995, S.351 ff.).

Mit dem altersbedingten Ausscheiden der als belastet geltenden Pädagog(in*n)en aus dem Dienst wie mit ihrem Tod erledigte sich das Problem der Anerkennung von Mitverantwortung keineswegs von selbst, vielmehr erwies sich die Vergangenheitsbearbeitung auch für Schüler und sogar Schüler-Schüler der Genannten als ausgesprochen schmerzhaft; nicht wenige verweigerten sich ihr völlig. Sie haben jahrzehntelang zu ihren akademischen Lehrern – als sog. Doktor- und Habilitationsvätern – ehrfurchtsvoll aufgeschaut, von ihnen Förderung in vielfacher Hinsicht erfahren und sind ihnen in persönlicher Dankbarkeit und Loyalität verbunden – nun müssen sie feststellen, dass sie vieles nicht gewusst oder ebenfalls verdrängt haben, gelegentlich auch getäuscht worden sind. Der israelische Psychologe Dan Bar-On hat im Hinblick auf dieses Phänomen von einer «Last des Schweigens» (Bar-On 1993), der Darmstädter Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm davon gesprochen, dass «die verleugnete Vergangenheit bei Grosseltern und Eltern... Kinder und Enkel... belastet» und dass, «wo ... Trauerarbeit verweigert wird,... für das intergenerative Gefüge schwerwiegende Folgen ... entstehen» (Gamm 1988, S.140).

So nachvollziehbar derartige Schwierigkeiten sein mögen, dürfen doch nicht die Folgen für die *Opfer* der Nazi-Diktatur und deren Nachkommen vergessen werden. Wie viele ehemalige jüdische Schüler(in*nen) und Lehrer(in*nen) z.B. hätten nach dem Kriege erwartet, dass das ihnen zugefügte Unrecht und Leid öffentlich eingestanden und nicht zuletzt auch *juristisch* anerkannt worden wäre. Stattdessen bemühten sie sich vielfach vergeblich um Entschädigung. Die Witwe des Widerstandskämpfers Adolf Reichwein z.B. musste mit einem Betrag von 210 DM für sich und ihre vier Kinder auskommen und erhielt erst zehn (!) Jahre nach dem Kriege die ihr zustehende Pension ihres Mannes sowie eine «Entschädigung für Schaden und Leben» (vgl. Amlung 1991, S. 529 f.) – dies zu einem Zeitpunkt, als fast sämtliche durch ihre Tätigkeit während der Nazi-Diktatur diskreditierten Pädagogen und Pädagoginnen längst wieder in Amt und Würden sassen. Vielen Betroffenen wurde sogar eine Bestätigung ihrer alten Schule verweigert, dass sie diese nach 1933 aus rassistischen Gründen verlassen mussten (vgl. Ortmeier 1994, S. 176ff.; ders. 1996, S. 141 ff.).

Schmerzhaft war ausserdem für die im jüdischen Bildungswesen und im Exil tätigen Pädagog(in*n)en das nach 1945 bestehende Desinteresse an *ihren* Erfahrungen und *ihren* Bewertungen. Man wollte auf Seiten der etablierten Pädagogik nicht damit konfrontiert werden, dass es während der Nazi-Diktatur eine «andere» – nicht-nazistische – Pädagogik gegeben hatte, ebenso wenig, dass ihr bereits

in der Weimarer Zeit explizit demokratische Erziehungskonzepte und Schulreformmodelle vorausgegangen waren. Zu erinnern ist hier nur noch einmal an das Beispiel Fritz Karsen, dessen Neuköllner Reformschule eines der bis heute interessantesten Modelle damaliger Schulreform darstellt, gleichwohl – wie sein Gründer – nach dem Krieg «verdrängt und (fast) vergessen» worden ist (Radde 1990). Dies fällt vor allem in Relation zu Karsens damaligem Antipoden Peter Petersen auf, der seinen Jena-Plan zwischen 1933 und 1945 dem Nazi-Regime ohne Schwierigkeiten andienen konnte (vgl. Bd.I, S.121L; Keim 1989), trotzdem bis heute als bekanntester Vertreter der Reformpädagogik gilt und durch seinen Jena-Plan einflussreich geblieben ist (vgl. Keim 1995).

Entsprechendes gilt für den pädagogischen Widerstand, der ebenfalls – wie das Beispiel Adolf Reichweins zeigt – zunächst vergessen und verdrängt, später lange Zeit nur sehr selektiv rezipiert

worden ist. Die Aneignung der demokratischen Weimarer Reformpädagogik und ihrer Fortsetzung im Exil, die Verarbeitung der Erfahrungen jüdischer Kinder und Jugendlicher im damaligen nicht-jüdischen und jüdischen Bildungs- und Erziehungswesen wie nicht zuletzt das Nachdenken über Opposition und Widerstand in pädagogischen Kontexten hätten nach 1945 zu anderen Weichenstellungen für Disziplin und Profession führen *können*. Als zuerst in den sechziger, verstärkt dann in den achtziger Jahren ein Interesse an der nach 1933 und erneut nach 1945 «verdrängten Pädagogik» (Feidel-Mertz) zu erwachen begann, war es für Weichenstellungen längst zu spät.

Gleichwohl kommt der «Aufarbeitung der Vergangenheit» (Adorno), aus der auch das jahrzehntelange Schweigen nicht auszublenzen ist, für die Pädagogik nach wie vor immense Bedeutung zu. Geht es dabei doch um nicht weniger als – wie es kürzlich Jürgen Habermas im Kontext der Goldhagen-Debatte formuliert hat – die «kritische Selbstvergewisserung der Nachkommen», die «als *Bürger...* ein *öffentliches* Interesse am dunkelsten Kapitel ihrer nationalen Geschichte im Hinblick auf sich selbst – und im Hinblick auf ihr Verhältnis zu den Opfern oder deren Nachkommen» gewinnen wollen (Habermas 1997, S.411f., Hervorh. W.K.). Dass dabei die «grossen alten Männer», soweit sich ihre Vergangenheit als belastet erweist, ihren Nimbus verlieren und die lange Zeit unkritisch hingewonnene «Substanz unseres Faches» (Herrlitz 1997, S.136) neue Konturen erhält, scheint nur zwangsläufig. Ein vorzeitig abgebrochener Prozess der «Aufarbeitung» würde bedeuten, auf eine Fundierung der pädagogischen Tradition auf sicherer Grundlage zu verzichten.

Die Mühe der «Aufarbeitung» lohnte dennoch kaum, bliebe es bei *historischer* Selbstvergewisserung und liessen sich nicht auch *aktuelle* Einsichten und Erkenntnisse für Disziplin und Profession gewinnen, wie sie abschliessend wenigstens angedeutet werden sollen:

Erstens verweisen die Ergebnisse der historischen Analyse auf eine kaum zu unterschätzende *gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Erziehungswesens*. Der Artikulation rassistischen Hasses gegenüber Minderheiten unterschiedlicher Art, den Rachegeleuten für Versailles, der Bereitschaft, in einen Krieg gegen «Untermenschen» zu ziehen, aber auch der freiwilligen Unterordnung unter das Führer-Gefolgschafts-Prinzip bis hin zum bedingungslosen und

widerspruchslosen Funktionieren im Sinne des NS-Systems sind entsprechende Sozialisations- und Erziehungsprozesse vorangegangen, wie sie bereits lange vor 1933 in der zeitgenössischen Literatur, etwa in Heinrich Manns Roman «Der Untertan», anschaulich beschrieben, von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer im amerikanischen Exil wissenschaftlich analysiert worden sind (vgl. Adorno 1973). Anhand von Extrembeispielen wie dem des Auschwitz-Kommandanten Rudolf Höss lassen sich solche Zusammenhänge exemplarisch veranschaulichen (vgl. Gamm 1995).

Dasselbe gilt in umgekehrter Richtung, wie nicht nur die Biographien oppositioneller Lehrer(in*nen), sondern ebenso die von «Lebensretter(in*ne)n im Angesicht des Holocaust» zeigen (vgl. Fogelman 1995). So schwierig es im Einzelnen oft ist, Kausalzusammenhänge herzustellen, weisen die Sozialisationsbedingungen der genannten Gruppen doch verblüffende Übereinstimmungen auf, insbesondere bezüglich der bei ihnen ausgebildeten «Fähigkeit, sich dem Rassismus zu widersetzen und mit den Verfolgten zu sympathisieren» (ebd., S. 248), also jener Qualifikation, die Lutz van Dijk mit dem Blochschen Begriff vom «aufrechten Gang» beschrieben hat (vgl. van Dick 1988 a). Zwar wissen wir spätestens seit Schleiermachers «Vorlesungen zur Pädagogik» von 1826, dass Erziehung kaum dazu in der Lage ist, sich von ihren historisch-gesellschaftlichen Kontexten zu lösen oder sich gar darüber hinwegzusetzen, gleichwohl jedoch auch, dass sie nach der einen *oder* der anderen Seite *verstärkend* wirken kann. Die Erfahrungen des Faschismus wie seine weiterwirkenden Potentiale *verschärfen* die Notwendigkeit des Nachdenkens darüber.

Zweitens belegen sowohl der Prozess von Gleichschaltung und Selbstgleichschaltung als auch die Unterstützung des NS-Systems durch Teile der Erziehungswissenschaft, dass deren philosophische und gesellschaftspolitische *Grundannahmen* und *Konzepte* dabei eine nicht unwesentliche Rolle gespielt haben. Sie waren zwar grösstenteils nicht nazistisch, wiesen aber – wie bei den meisten Vertretern Geisteswissenschaftlicher Pädagogik – deutliche Affinitäten zur NS-Ideologie auf. Solche Erfahrungen legen zwingend nahe, dass erziehungswissenschaftliche Theorien und Konzepte nicht beliebig sein dürfen, sondern eindeutig auf *generelle* individuelle Selbstbestimmung, auf Menschenrechte und demokratische Teilhabe hin orientiert sein müssen. Die oft gestellte Frage, ob eine andere Pädagogik

Möglichkeiten von Erziehung und Pädagogik, insofern selbstverständlich auch Erziehungstheorien, ebenso wie das Erziehungswesen insgesamt, nur *ein* – wenn auch wichtiges – Element gesamtgesellschaftlicher Prozesse darstellen.

Drittens gibt das im Wesentlichen *systemkonforme Verhalten der Disziplin* unter der Nazi-Diktatur wie ihre jahrzehntelange Beteiligung am Beschweigen und Verdrängen der eigenen Geschichte nach 1945 Anlass zu der kritischen Rückfrage, inwieweit die heutige Erziehungswissenschaft auf reale und aktuelle Menschenrechtsverletzungen oder gar den Rückfall in eine andere Form von Barbarei besser vorbereitet ist als 1933. Die zunehmenden Verflechtungen und damit Abhängigkeiten des Wissenschaftssektors vom ‚Markt‘ und seinen Gesetzen, aber auch die wachsende Perspektivlosigkeit des akademischen Nachwuchses dürften die Entwicklung von Reflexivität und Kritikfähigkeit nicht gerade begünstigen. Die selbstkritische, vorbehaltlose Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte könnte immerhin zu einer «Schärfung des Blicks» (Himmelstein/Keim 1996) beitragen.

Schliesslich führt *viertens* – als letzter Anstoss zum Nachdenken – jede Beschäftigung mit dem Faschismus, und zwar gerade auch in der Pädagogik, zurück zum Ausgangspunkt unserer heutigen Gesellschaftsform, nämlich zur *Aufklärung* und zu ihrem Projekt einer durch Freiheit, Gleichheit, Brüder- und Schwesterlichkeit getragenen Gesellschaft, die vor allem durch «Erziehung des Menschengeschlechts» (Lessing) herbeigeführt werden sollte. Der Faschismus hat nicht nur die Aufklärung als ein durch Vernunft statt durch Rasse und Instinkt bestimmtes System diffamiert, sondern zugleich mit seiner Barbarei die Frage nach der Vernunftfähigkeit des Menschen – mithin das Postulat der Aufklärung selbst – neu gestellt und damit Hoffnungen und Erwartungen auf eine an Mündigkeit und Humanität orientierte Gesellschaft erheblich gedämpft. Angesichts derzeitiger Herausforderungen scheint es deshalb umso notwendiger, dass die Pädagogik im Verbund mit anderen Sozial- und Humanwissenschaften nach den Voraussetzungen und Bedingungen eines vernünftigen wie menschenwürdigen Zusammenlebens fragt und damit auch den Rückfall in eine neue Form von Barbarei verhindert.

Anmerkungen

Anmerkungen zur Einleitung

¹ Selbst in dem ambitionierten Projekt eines «Handbuches der deutschen Bildungsgeschichte» kommt in dem von Langewiesche/Tenorth herausgegebenen Band V über «Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur» die nicht-nazistische deutsche Pädagogik im jüdischen Bildungswesen, im Exil und im Widerstand so gut wie nicht vor, sieht man einmal von wenigen beiläufigen Erwähnungen ab (vgl. die entsprechenden Stichworte im Sachregister).

² Vgl. dazu meine Forschungsberichte: Keim 1986, 1988a, 1990b.

³ Vgl. Wippermann 1983 u. 1997; Kershaw 1988, S.43-87; Kühnl 1990.

Die Stärke vieler faschismusanalytischen Darstellungen liegt in ihrem Versuch, die Entstehung und Entwicklung der damaligen faschistischen «Bewegungen» und des «faschistischen Herrschaftssystems» vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Konstellationen zu erklären. Ihre Schwäche ist vielfach die Überstrapazierung politökonomischer Kategorien, vor allem aber eine – teilweise fatale – Unterschätzung der nazistischen Verfolgung von Minderheiten wie der Juden und ihres Zusammenhangs mit dem lange vor 1933 weit verbreiteten Rassismus, besonders des Antisemitismus (vgl. Goldhagen 1996). Solchen Fehlinterpretationen unterlagen sowohl grosse Teile der DDR-Forschung als auch der westdeutschen Linken in den sechziger und siebziger Jahren, zu der der Verfasser sich selbst auch rechnet.

Anmerkungen zu Kapitel I

¹ Zuvor war die Erziehungspolitik etwa ein Jahr lang beim Reichsinnenministerium angesiedelt.

² Vgl. Konflikte des REM mit Dienststellen der NSDAP. Akten der Education Division des Ministerial Collecting Center Fürstenhagen b. Kassel, BA Koblenz R 21/708 (mit vielfältigen Belegen).

³ *Philipp Bouhler* (1899-1945) gehörte zu den ersten Mitgliedern der NSDAP und schon früh zu den besonders fanatischen Anhängern des Rassenantisemitismus. Zwischen 1925 und 1934 war er Reichsgeschäfts-

führer der NSDAP, später u.a. Leiter der 1934 neu geschaffenen «Kanzlei des Führers der NSDAP». Ab 1939 gehörte Bouhler zu den Hauptverantwortlichen für den als Euthanasie verharmlosten Massenmord an weit über 100'000 Menschen, darunter zahlreichen Kindern. Zugleich trug er «durch seine Entscheidungen ... massgeblich dazu bei, dass die Vernichtung auch auf andere gesellschaftliche Randgruppen übergriff» (Schmuhl 1993, S. 46).

⁴ Konflikte ... a. a. O. (Anm. 2), Bl. 6 R; vgl. die Anlagen, Bl. 9 ff.

⁵ Grundlage war das «Gesetz zur Verminderung der Arbeitslosigkeit» v. 1. 6. 1933 sowie dessen erste Durchführungsverordnung v. 20. 6. 1933 (RGBl. 1933,1, S. 323 ff. u. 377 ff.). Dabei wurde ausdrücklich gefordert, dass beide Ehegatten frei von «vererblichen geistigen oder körperlichen Gebrechen» sind, die ihre «Verheiratung nicht als im Interesse der Volksgemeinschaft liegend erscheinen lassen» (ebd., S. 377; vgl. König 1988, S.14ff.).

⁶ Unter das Gesetz fielen z.B. Schizophrenie und Epilepsie, aber auch erbliche Taubheit und Blindheit und sogar «schwerer Alkoholismus» (vgl. Reyer 1991, S.104f.).

⁷ Vgl. als umfassende, chronologisch angeordnete Dokumentation der *antijüdischen Sondergesetzgebung im NS-Staat*: Walk 1996; als Dokumentation spezifischer *Behördenmassnahmen* in der damaligen Reichshauptstadt *Berlin*: Gruner 1996; als *allgemeine Dokumentationen*: Pätzold 1983; Schmid u.a. 1983.

⁸ Welche Reichweite die rassistische Definition von Menschen durch das Reichsbürgergesetz besass, verdeutlicht der halbamtliche Kommentar von Stuckart/Globke aus dem Jahre 1936: «Die Fähigkeit, Träger eines öffentlichen Amtes, Arzt, Rechtsanwalt, Patentanwalt, Steuerberater usw. zu werden, den deutschen Grund und Boden als Erbhofbauer zu besitzen und zu bebauen, zum Ehrendienst am deutschen Volke, wie Wehrdienst und Arbeitsdienst, zugelassen zu werden, am kulturellen Leben Deutschlands mitzugestalten, d.h. Kulturkammermitglied, Schriftsteller, Künstler, Theaterleiter usw. werden zu können, Mitglied der berufsständischen Organisationen sein zu können oder auf deutschen Schulen und Hochschulen Erziehung, Bildung und Formung zu erhalten, hängt von der Zugehörigkeit des Einzelnen zu den blutmässig verschiedenen Gruppen ab» (zit. n. Hirsch u.a. 1984, S. 356). – Das Groteske des Gesetzes wird daran deutlich, dass bei Juden noch nicht einmal für das Winterhilfswerk gesammelt werden durfte (vgl. BA Potsdam 49.01 REM/11863, BL 15).

⁹ Die Tatsache, dass letztere Gruppe aufgrund der Ersten Verordnung zum «Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums» v. 11.4.1933 bereits als «nicht-arisch» galt, verdeutlicht das Ausmass an Willkür, das sich mit derartigen Definitionen verband.

¹⁰ Vgl. zu den Hintergründen und Auswirkungen des Pogroms: Thalmann/Feinermann 1987; van Dick 1988 b; Graml 1988; zum Entscheidungsprozess für den regierungsamtlich veranlassten Ausschluss jüd. Schülerinnen): Meyhöfer 1996, S.105L

¹¹ Der Erlass ist im Übrigen ein gutes Beispiel für die Demagogie der Nazis. ‚Unerträglich‘ war schliesslich das Zusammenleben vor allem für die jüdischen Kinder, die völlig wehrlos den Schikanen von Mitschülern und Lehrern ausgesetzt waren. Der Erlass jedoch gebärdete sich, als gelte es, die deutschen Schüler vor Übergriffen der Juden zu schützen» (Röcher 1992, S.45).

¹² Das «makabere Nebeneinander» verdeutlicht der Brief einer jüdischen Lehrerin aus Essen, die anlässlich ihrer Deportation am 9. November 1942 (vermutlich in ein Vernichtungslager) dem Bürgermeister von Essen «davon Mitteilung» machte, dass sie «zu einem Arbeitseinsatz im Osten» eingeteilt sei und baldmöglichst ihre neue Adresse angeben wolle, damit ihr die «zustehenden Ruhegehaltsbezüge ... in der gewohnten Weise» übersandt werden könnten (zit. n. Ortmeier 1996, S.47ff., dort ausführliche Dokumentation des Vorgangs).

¹³ Vielen bereits promovierten Akademikern wurde sogar der Dokortitel aus politischen oder rassistischen Gründen aberkannt, allein in München 135 Personen (vgl. Frankfurter Rundschau v. 3. 6.1996).

¹⁴ Beispielsweise erhielt der bereits im Dezember 1933 an der Universität Freiburg aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamten-tums entlassene Erziehungswissenschaftler *Jonas Cohn* (1869-1947) im November 1938 durch den Rektor der Hochschule ausdrückliche «Weisung ..., vom Besuch von Einrichtungen der Albert Ludwig-Universität (Bibliothek, Akademische Lesehalle, W. K.) zur Vermeidung von Unzuträglichkeiten Abstand zu nehmen» (Schreiben des Rektors Mangold an den Direktor der Univ.-Bibliothek Freiburg v. 17. 11. 1938, AZ No. 10045). Für die Kopie dieses Schreibens und Auskünfte danke ich dem Univ.-Archiv Freiburg. – Vgl. den entsprechenden Tagebucheintrag des Dresdner Romanisten Victor Klemperer zu seinem Bibliotheksverbot (Klemperer 1995, Bd. I, S.438f.).

¹⁵ Obwohl der Abtransport von Juden wie auch Sinti und Roma penibel fotografisch festgehalten worden ist, wurde das Fotomaterial – offensichtlich aus gutem Grund – der Öffentlichkeit jahrzehntlang vorenthalten. Der Autor selbst, der nach 1945 in Remscheid aufgewachsen ist, entdeckte erst jetzt das bei Krausnick abgedruckte Bild über den Abtransport der Sinti und Roma aus Remscheid (vgl. die Abb. b. Krausnick 1995, S.182).

¹⁶ Die vermutlich letzten 39 «Zigeunerkinder» wurden am 9. Mai 1944 aus einem von katholischen Ordensschwwestern geleiteten Fürsorgeheim in Württemberg, der Heiligen St. Josefspflege in Mulflingen im Hohenlohekreis, nach Auschwitz deportiert und bis auf vier dort ermordet. Der extrem späte Zeitpunkt erklärt sich daraus, dass die Kinder zuvor Eva Justin, der Mitarbeiterin des berühmt-berüchtigten Rassegutachters und «-forschers» Dr. Hubert Ritter, zu Versuchszwecken für ihre Dissertation zur Verfügung stehen sollten. Mit den Ergebnissen ihrer Arbeit wollte sie dem Gesetzgeber «eine Grundlage für die kommende rassenhygienische Regelung» bieten, «die das weitere Einfließen minderwertigen, primitiven Erbgutes in den deutschen Volkskörper unterbinden wird» (zit. n. Krausnick 1995, S. 96).

Die Dissertation erschien Ende 1944, als die überwiegende Mehrheit der Kinder bereits in Auschwitz vergast worden war (vgl. Meister 1984; Krausnick 1995, S. 95-124; ebenso den von Rose/Krausnick gedrehten Dokumentarfilm «Auf Wiedersehen im Himmel», Dokumentations- und Kulturzentrum Deutscher Sinti und Roma, Heidelberg 1994, Erstsendung ARD, 5. 8.1994).

¹⁷ Eine immer noch lesenswerte kritische Analyse des nazistischen Frauenbildes hat bereits 1932 *Amalie Lauer* mit ihrer Schrift «Die Frau in der Auffassung des Nationalsozialismus» vorgelegt. Darin heisst es u.a.: «Nach Hitler wird die Frau, die gegenüber dem Staat ihre biologische Pflicht erfüllt, zum Lohn Staatsbürgerin, während sie als minderwertige kinderlose Frau nur Staatsangehörige wie die Rassefremden, unheilbar Kranken usw. sein kann. Allerdings Staatsbürgerin ohne Rechte. Eine solche Stellung und Wertung der Frau, – besonders der kinderlosen Frau, – wendet sich so eindeutig gegen den Menschen und die Persönlichkeit, dass wir Frauen sie als entwürdigend in einem Kulturvolk bezeichnen müssen ...» (Lauer 1932, S. 14f.).

¹⁸ «Ein verheirateter weiblicher Beamter ist zu entlassen,... wenn seine wirtschaftliche Versorgung nach der Höhe des Familieneinkommens dauernd gesichert erscheint. Die wirtschaftliche Versorgung gilt als dauernd gesichert, wenn der Ehemann in einem Beamten Verhältnis steht, mit dem ein Anspruch auf Ruhegehalt verbunden ist» (§ 63 Deutsches Beamtengesetz von 1937, zit. n. Hirsch u.a. 1984, S. 304).

¹⁹ *Rudolf Benze* (1888-1966), wie Rust Altphilologe und seit 1919 Studienrat für Geschichte, Latein und Griechisch, nachweisbar seit 1931 Mitglied der NSDAP, darüber hinaus SS-Sturmbannführer, war seit Jan. 1934 als Ministerialrat im REM vor allem für Fragen des höheren Schulwesens verantwortlich. Bereits Publikationen vor 1933 sowie aus den Anfangsjahren des NS-Regimes weisen ihn eindeutig als Vertreter rassistischer Erziehung aus (vgl. Böhme 1971, S. 205 ff., 298; Benze 1934).

²⁰ *Erika Mann* (1905-1969) war Schauspielerin, u.a. bei Max Reinhardt, Journalistin und Schriftstellerin. In der Schweiz gründete sie nach ihrer Emigration (1933) das antinazistische Kabarett «Die Pfeffermühle» und bereiste damit Europa. Ihr Buch «School for Barbarians» – «Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich» erschien 1938 zunächst in englischer Sprache und wurde in Amerika ein Bestseller. Drei Monate nach seinem Erscheinen waren im September 1938 bereits 40'000 Exemplare verkauft. Ebenfalls noch 1938 erschien eine deutsche Ausgabe im holländischen Querido-Verlag. In Deutschland wurde Erika Manns Buch erst 1986 verlegt und blieb bis dahin hierzulande so gut wie unbekannt. Es stellt nach wie vor eine der anschaulichsten Beschreibungen und Analysen des NS-Erziehungswesens dar (vgl. zu Erika Mann: von der Lühe 1996, spez. S. 184ff.).

²¹ Ganz offensichtlich schloss sich im Selbstverständnis der Nazis beides – der Schutz von Tier und Pflanze einerseits, die erbarmungslose

Verfolgung und Ausrottung der als «fremdrässig» abgewerteten Menschengruppen andererseits nicht aus, wie folgender Auszug aus einer Rede Himmlers vor den SS-Gruppenführern im damaligen Posen (heute Poznan) vom 4. 10. 1943 verdeutlicht: «Ein Grundsatz muss für den SS-Mann absolut gelten: ehrlich, anständig, treu und kameradschaftlich haben wir zu Angehörigen unseres eigenen Blutes zu sein und zu sonst niemandem. Wie es den Russen geht, wie es den Tschechen geht, ist mir total gleichgültig... Ob bei dem Bau eines Panzergrabens 10'000 russische Weiber an Entkräftung Umfallen oder nicht, interessiert mich nur insoweit, als der Panzergraben für Deutschland fertig wird. Wir werden niemals roh und herzlos sein, wo es nicht sein muss; das ist klar. Wir Deutsche, die wir als einzige auf der Welt eine *anständige Einstellung zum Tier* haben, werden ja auch *zu diesen Menschentieren eine anständige Einstellung* einnehmen, aber es ist ein Verbrechen gegen unser eigenes Blut, uns um sie Sorge zu machen .. (zit. n. Buchheim u. a. 1965, Bd. I, S.296, Hervorh. W.K.).

²² Ihr vorangegangen waren bereits am 20. 3.1937 «Übergangsbestimmungen zur Vereinheitlichung des Höheren Schulwesens» (DWEuV 1937, S.155E).

²³ «Richtlinien für den Unterricht in den vier unteren Jahrgängen der Volksschule», Berlin 1937; «Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule», Berlin 1938; «Erziehung und Unterricht in der Mittelschule», Berlin 1939; «Erziehung und Unterricht in der Volksschule», Halle/Breslau 1940 (Erlass v. 15. 12. 1939); «Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule», Berlin 1942. Texte d. Richtlinien in Auszügen b. Fricke-Finkelburg 1989, wonach im Folgenden zitiert wird. Vgl. zur Neuordnung d. Schulwesens grundlegend Ottweiler 1979, S.89ff.; Lundgreen 1981, S.34ff., 55ff., 72ff., 91 ff.; Zymek 1989, S.194ff.

²⁴ Allerdings sollten – wie schon in der Weimarer Zeit – «körperlich und geistig gut entwickelte Schüler und Schülerinnen, deren Klassenleistungen gut sind, ... auch schon nach Besuch der drei ersten Klassen der Volksschule» auf eine Höhere oder eine Mittelschule überwechseln können (Erlass v. 22. 2. u. 10. 3.1937, DWEuV 1937, S.91f., 122; vgl. Fricke-Finkelburg 1989, S.22f.). Die noch aus der Zeit vor Einführung der allgemeinen Grundschule (1920) bestehenden privaten Vorschulen und Vorschulklassen wurden dagegen durch Reichsgesetz v. 4. 4.1936 endgültig «abgebaut» (vgl. Ottweiler 1979, S.93f.).

²⁵ Ankündigung durch Reichsminister Rust im November 1940; Verfügung zur Errichtung «in den neuen Gebieten im Osten» mit Erlass v. 28. 4. 1941; vgl. Mayer 1943, S.184; Scholtz 1973, S.254 ff., 268 ff.; vollständige Erlass-Slg.: Die Deutsche Hauptschule ²1942; Auswahl b. Fricke-Finkelburg 1989, S. 72-88; als Beispiel für die von der Partei betriebene Propaganda: Rdschr. Partei-Kanzlei Nr. 105/41, Betr.: Einführung der Hauptschule v. 27. 8.1941, BA Koblenz NS 22/994; zur Position d. REM: BA Koblenz R 21/708, Bl. 6 R f.; 22 f.

²⁶ Dabei sollte «insbesondere den Kreisleitern eine erhöhte Verantwortung» zukommen: «Genau so wie der Geistliche sich früher um den Pfarernachwuchs planmässig gekümmert hat, ist es jetzt Aufgabe der Hoheits-träger der NSDAP, in ihrem Bereich dafür zu sorgen, dass eine fortlaufende Auslese erfolgt... Sobald von diesem Ansatzpunkt aus die nötigen Erfahrungen gesammelt sind, werden sie entsprechend bei den anderen Schul-gattungen angewendet werden» (Rdschr. Partei-Kanzlei Nr. 105/41, Betr.: Einführung der Hauptschule v. 27. 8. 1941, BA Koblenz NS 22/994, S.12f.).

²⁷ Die *deutsch- und kulturkundliche Bewegung* der Zeit vor und nach dem Ersten Weltkrieg geht in wesentlichem Masse auf den Germanisten Rudolf Hildebrand (1824-1894) zurück. Er begründete mit seinem 1867 erstmals veröffentlichten Buch «Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule» (1⁴1917!) ein Programm «deutscher Bildung», das kulturkritisch ausgerichtet war (vgl. Bd. I, S. 36 f.) und – als Gegenkonzept zur humanistischen Allgemeinbildung – der «inneren» nationalen Erneuerung dienen sollte (vgl. Zimmer 1990). Hauptvertreter der Deutsch- und Kulturkundebewegung in der Weimarer Republik war der im preussischen Kultusministerium tätige *Hans Richert*, auf den die Einrichtung der *Deutschen Oberschule* in Preussen (1922) zurückgeht; in ihr erhielten die sog. deutschkundlichen Fächer (Deutsch, Religion, Geschichte, Erdkunde) eine beherrschende Stellung (vgl. ders. 1983, S. 53).

²⁸ Der etwa von Hermann Röhrs (1990, S. 82 ff.) vertretenen scharfen Abgrenzung zwischen Reformpädagogik und Nationalsozialismus ist zwar in Bezug auf spezifische (explizit demokratisch-liberale bzw. -sozialistische) Modelle der Reformpädagogik wie etwa der Berliner und Hamburger (Lebens-) Gemeinschaftsschulen zuzustimmen, nicht aber in der von ihm *generell* vertretenen Form. Abgesehen von den aufgeführten Beispielen einer modifizierten Übernahme reformpädagogischer Elemente in den NS-Richtlinien ist auch noch einmal auf die relativ grosse Zahl reformpädagogischer Modellschulen zu verweisen, die sich ohne Schwierigkeiten den Bedingungen der NS-Zeit anpassen konnten, wie z.B. die Hermann-Lietz- Schulen unter Alfred Andreesen, die Waldorfschulen oder Peter Petersens Jena-Plan-Schule (vgl. Bd. I, S. 117ff.).

²⁹ Die auf reformpädagogische Einflüsse zurückgehende Verbindung von NS-Ideologie mit Alltagserfahrungen von Kindern war bereits für die NS-Fibeln selbst charakteristisch, z.B. für die vom Fibel-Arbeitskreis des NSLB, Gau Hamburg, erarbeitete «Jung-Deutschland-Fibel», an der auch Lehrkräfte der Hamburger Universität beteiligt waren. Sie knüpfte «an die frühere reformpädagogische Hansa-Fibel» an und machte die «für Hamburger Grossstadtkinder ... erlebte und erlebbare Umgebung zum Ausgangspunkt des Leseunterrichts», wobei «auf 8 von 94 Seiten ... SA-Männer, Hakenkreuzfahnen, marschierende Soldaten mit Blasmusik und Schellenbaum, eine Winterhilfs-Sammlung und ähnliche Szenen des alltäg-

lichen Nationalsozialismus zu sehen (waren), verkürzt freilich um alles, was peinlich oder bedrohlich hätte wirken können» (Scheuerl 1991, S.530).

³⁰ Vgl. z.B. als Sammlungen von Schüler-/Schülerinnen-Berichten: Platner u.a. 1988; Reich-Ranicki 1988; als exemplarische bzw. zusammenfassende Auswertungen von Lehrer-ZLehrerinnen-Berichten: Klewitz 1987; Schonig 1994.

³¹ Liturgische Elemente von Aufmärschen, Paraden, Fahnenweihen und nächtlichen Kundgebungen bezweckten etwa die «kultische Überhöhung und Konsekrierung (Weihung, W.K.) des ‚Führers‘ zum Heroen und Erlöser. Im Vollzug der Feier partizipierte die Gefolgschaft an der Erlösertätigkeit des Führers» (Thamer 1986, S. 231). Tatsächlich erlebten Teilnehmer derartiger Veranstaltungen diese als «Gottesdienste im wahrsten Sinne des Wortes» (zit. n. ebd., S. 231; vgl. ders. 1996, S.417ff.).

³² Beispielsweise sind der damals 12jährigen *Doris K.* von ihrer ersten Teilnahme an einer HJ-Kundgebung in der Erinnerung als unvergesslich haften geblieben: die Kulisse eines Stadions an der Weser, mit Pylonen und Fahnen geschmückt, knisterndes Feuer und Lichtstrahlen, die sich mit dem Sternenhimmel verbanden, die HJ- und BDM-Jugendlichen auf den Rängen in braunen Hemden bzw. in weissen Blusen und dunkelblauen Röcken, der Wechsel von absoluter Stille und plötzlich losschmetternden Fanfaren und dann – «wie ein Schrei» – das «tolle Lied»: «... zum Sturm bereit, reisst die Fahnen höher, Kameraden, wir fühlen nahen unsre Zeit, die Zeit der jungen Soldaten!... mit sturmzerfetzten Fahnen, die toten Helden der jungen Nation, und über uns die Heldennamen, Deutschland, Vaterland, wir kommen schon!» (zit. n. Steinbach 1983, S. 79f.). – Der in Duisburg aufgewachsene Erziehungswissenschaftler *Karl Christoph Lingelbach* (Jg. 1930) berichtet, dass ihm bei der Lektüre dieser Erinnerung sofort «ähnliche Veranstaltungen» und «eine Reihe anderer Lieder mit gleicher Pointe» eingefallen sind, die er «damals mit offenbar nachhaltigem Effekt gesungen» habe; sie seien ihm «bis heute präsent» (Lingelbach 1991, S. 59 f.). Ganz offensichtlich sind die Lieder und ihre Botschaften in einer besonders empfänglichen Phase der Adoleszenz in die jungen Menschen quasi «eingeschleust» worden, um dort «deponiert» zu werden und «bei Bedarf von aussen (oder innen) abgerufen, reaktiviert» werden zu können (zit. n. Brade/Rhode-Jüchtern 1991, S. 86).

³³ Vgl. als Beispiel den bei Lingelbach (1987, S.137f.) abgedruckten Dienstplan eines Arbeitsdienstlagers, der nicht nur nach Stunden, sondern Minuten eingeteilt war.

³⁴ Die *Bezeichnung Hitler-Jugend* war mehrdeutig. Sie fungierte als Oberbegriff für sämtliche Gliederungen der NS-Jugendorganisation, einschliesslich des BDM, im Besonderen aber als Bezeichnung für die Gruppe der 14- bis 18jährigen männlichen Jugendlichen. Dementsprechend wurde als *Bund Deutscher Mädel* einerseits die Gesamtheit der weiblichen Jugend-

organisation innerhalb der HJ, andererseits speziell die Gruppe der 14- bis 18jährigen jungen Frauen bezeichnet. – Vgl. zur *Erforschung* der HJ: Keim 1990, S.19-28; als *Überblick* nach wie vor: Klönne 1995; als *Quellen-sammlungen*: Hellfeld/Klönne 1985; Jahnke/Buddrus 1989; Freyberg u.a. 1995; als *Regionalstudie*: Klönne 1981.

³⁵ Arno Klönne spricht von «*Modernisierungs*‘-*Wirkungen*», insbesondere in provinziellen Regionen wie z.B. Bayern, «wo vor 1933 die von Geistlichen oder Pfarrfrauen geleitete kirchliche Jugendarbeit häufig die einzige Form organisierter Jugendtätigkeit darstellte» und folglich «die ungezwungener, jugendgemässere Form der HJ vielfach anziehend» wirkte. Dazu gehörte ebenso z.B. «die Förderung gesunden Sports unter der Dorfjugend, die oft erst unter dem Einfluss der HJ in den Genuss eines dörflichen Sportplatzes gelangte. ... Auch die von der HJ im ganzen Reichsgebiet und so auch in Bayern seit 1934/35 forcierte Aktion zum Bau von öffentlichen HJ-Heimen („Schafft Heime“!), in denen die Jugendlichen ihre Heimabende und Zusammenkünfte im Rahmen der HJ abhalten konnten, wurde unter jugenderzieherischen und «sittlichen» Gesichtspunkten (als Vorkehrung gegen das ‚Herumlungern‘ von Jungen und Mädchen) unabhängig von politisch-weltanschaulichen Einstellungen gerade in der Provinz vielfach als Fortschritt begrüsst» (Klönne 1981, S.540f.).

³⁶ Vgl. z.B. für Bergarbeiterjugendliche im Ruhrgebiet, denen «NSV, HJ und BDM (zum ersten Mal in grösserem Rahmen, W. K.)... ein attraktives Freizeitangebot... mit Zeltlagern sowie Urlaubsfahrten ins Gebirge oder an die See ... eröffneten» (Zimmermann 1983, S. 100).

³⁷ Vgl. zum BDM als *grundlegende Darstellungen*: Klaus 1983; Reese 1989; als exemplarische *Autobiographien*: Maschmann 1979; Sternheim-Peters 1987.

³⁸ Allerdings wäre es ein Trugschluss, aus derartigen, *nachträglich* verfassten Erinnerungsberichten auf durchgängige Ablehnung des RAD bei den *damaligen* Arbeitsdienstleistenden zu schliessen. Ein Grossteil von ihnen hat sich ganz im Gegenteil mit den Zielen des RAD mehr oder weniger identifiziert, wie zeitgenössische Briefe und Berichte belegen (vgl. Latzei 1992, S.332L; Grüttner 1995, S.229f.).

³⁹ Vgl. zum *weiblichen RAD* die gründliche Analyse von Susanne Watzke (1998), die – auf der Basis von Interviews mit Ehemaligen – u.a. der Frage nachgegangen ist, warum so viele junge Frauen den Arbeitsdienst als so attraktiv wahrgenommen haben, so dass bis heute ein Stück ihrer Identität daran hängt.

⁴⁰ *Robert Ley* (1890-1945), ausgebildeter Chemiker, u.a. Anstellung bei der I.G. Farben in Leverkusen; 1924 Mitglied der NSDAP, 1925 Gau-leiter im Rheinland, wurde nach der Entmachtung Strassers im Dezember 1932 zu Hitlers alleinverantwortlichem Stabsleiter der «Politischen Organisation» der NSDAP; vollzog am 2. Mai 1933 die Gleichschaltung der Ge-

werkschaften und leitete danach die DAR. Er erhängte sich noch vor Eröffnung des Hauptkriegsverbrecherprozesses in Nürnberg in seiner Zelle (vgl. Meyers Enzyklopädi. Lexikon, Bd. 15. Mannheim 1975, S. 32; Zentner/Bedürftig 1985, S. 352).

⁴¹ K(C)arl Arnhold (1884-1970) war als Konstrukteur, Betriebsingenieur und Gewerbelehrer bereits während des Ersten Weltkrieges Leiter des «Vaterländischen Unterrichts» seiner Division und Schriftleiter der Divisionszeitung «Grabenpost». Nach dem Krieg beteiligte er sich an der Niederschlagung von Arbeiteraufständen und an den Ruhr-Kämpfen und übernahm seit 1921 die Ausbildungsleitung im Stahl- und Eisenwerk Schalker Verein, Gelsenkirchen, bis er 1925 Leiter des DINTA wurde. Nach dessen Eingliederung in die DAF (1933) verband er zeitweise die Leitung des Amtes für Berufserziehung und Betriebsführung in der DAF mit der Position des Generalreferenten für Berufserziehung und Leistungssteigerung im Reichs Wirtschaftsministerium. Seit 1936 war er zugleich Professor an den Technischen Hochschulen Dresden und Berlin, bis er 1942 infolge persönlicher Differenzen mit dem Reichsleiter der DAF, Robert Ley, aus seinen Ämtern in der DAF und im Reichswirtschaftsministerium ausschied und sich als Unternehmensberater in der sächsischen Flugzeugindustrie betätigte. Ab 1953 leitete er die Holzfachschule Bad Wildungen und wurde 1960 mit dem Bundesverdienstkreuz Erster Klasse ausgezeichnet (Angaben nach Kipp/Miller-Kipp 1995, S.31L; vgl. Seubert 1977, S.64ff.).

⁴² Vgl. als Nachweise f. Bonn: Berke 1984, S. 99; f. Stuttgart: Recknagel 1989, S. 64ff.; f. Hamburg: Schrewe 1937/1976, S. 271 ff.

⁴³ Vgl. als neuesten *Überblick über den Forschungsstand*: Chroust 1994, S. 1 – 85; als Darstellung für die *Gruppe der Studierenden*: Grüttner 1995.

⁴⁴ Vgl. zur NS-Vergangenheit *Fritz Blättners* mit unterschiedlichen Einschätzungen: Scheuerl 1991, S. 531 f.; Weiss 1991; Horn 1996, S.281-295.

⁴⁵ Den 1935 aus rassistischen Gründen von der Technischen Hochschule Dresden entlassenen Romanisten Viktor Klemperer überkam angesichts des opportunistischen Verhaltens seiner ehemaligen Kollegen regelrechte Ekelgefühle und sogar Hassphantasien: «Wenn es einmal anders käme und das Schicksal der Besiegten läge in meiner Hand, so liesse ich alles Volk laufen und sogar etliche von den Führern, die es vielleicht doch ehrlich gemeint haben könnten und nicht wussten, was sie taten. Aber die Intellektuellen liesse ich alle aufhängen, und die Professoren einen Meter höher als die anderen; sie müssten an den Laternen hängenbleiben, solange es sich irgend mit der Hygiene vertrüge» (Klemperer 1995 I, S. 296).

⁴⁶ Vgl. als *Überblick über das Personal der Erziehungswissenschaft*: Tenorth 1986, dessen Zahlen von Hesse angezweifelt worden sind (vgl. Hesse 1995, S.86, Anm. 261); zum Personal der preussischen Hochschulen für Lehrerbildung: Hesse 1995. Dort der Hinweis auf 973 Dozen-

t(in*n)en und Professor(in*n)en an *sämtlichen* Hochschulen für Lehrerbildung (bezogen auf das Jahr 1938, Hesse 1995, S. 86). – Der Frauenanteil an der Dozenten- und Professorenschaft preussischer Hochschulen für Lehrerbildung betrug 9% (vgl. ebd.).

⁴⁷ Der Marburger Erziehungswissenschaftler Karl Christoph Lingelbach nennt – neben den Alt-Nazis Ernst Kriek und Alfred Baeumler – als «Hochschullehrer, die vor der ‚Machtergreifung‘ ideologisch und politisch mit der ‚nationalen Bewegung‘ sympathisiert hatten (und) nun vollends in die Linie ... ‚nationalsozialistische(r) Erziehungswissenschaft‘ einschwenkten, «zum Beispiel Oswald Kroh in Tübingen, Gerhard Pfähler in Giessen und später in Tübingen, Rudolf Lochner in Breslau, Georg Stickler in Freiburg, Gustav Deuchler in Hamburg, Hans Volkert in Leipzig, Walter Schulze-Soelde in Greifswald, Otto Schultze in Königsberg und Oskar Kutzner in Bonn» (Lingelbach 1970/1987, S.153f.).

⁴⁸ Wie bei vielen anderen schloss sich auch für Deuchler nicht aus, überzeugter Nazi zu sein und gleichwohl *einzelnen* jüdischen Verfolgten im *eigenen* Umfeld zu helfen. So berichtet die 1933 aus Deutschland geflüchtete Sozialpädagogin Gisela Konopka (vgl. S. 276), dass er dem Sozialisten und Sozialdemokraten Gottlieb Raloff 1933 «in letzter Minute zur Flucht verhelfen (habe), indem er ihn durch die Hintertür seines Büros entkommen liess. Derselbe Deuchler ... hatte Gisela Konopka nicht nur durch einen Scheck (den sie später zurückgezahlt hat) den Druck ihrer Examensarbeit ermöglicht, er hat auch 1933 nach ihrem glänzenden Examen überlegt, ob es nicht noch ein ‚Mauseloch‘ für sie gäbe» (Kersting 1995, S. 277). Ganz offensichtlich entschied sich hier der Hochschullehrer gegen den Nazi Deuchler, indem er sich für eine seiner vielversprechenden Schüler(in*n)en engagierte. Dabei scheint zumindest erwähnenswert, dass sich Gisela Konopka während ihres Studiums bewusst für Deuchler und gegen Flitner entschieden hatte, weil Flitners «sehr komplizierte erziehungswissenschaftliche Sprache ... keinen Reiz» für sie hatte, während Deuchlers Position sie «faszinierte» (Konopka 1982, S. 222). Dieser Hinweis verdient Beachtung, weil die damalige Situation am Hamburger Seminar bislang fast ausschliesslich aus der Sicht von Flitner-Schülern beschrieben worden ist.

⁴⁹ Vgl. «Bericht über die Vortragsreise des o. ö. Prof. Dr. Dr. h. c. Peter Petersen – Jena durch die Südafrikanische Union Juli – Oktober 1937». Univ.-Archiv Jena, M Nr. 631, Bl. 207-214; die folgenden Zitate Bl. 209f.

⁵⁰ *Aloys Fischer* wurde nach § 6 GWBB («zur Vereinfachung der Verwaltung») (RGBl. 1933, S. 176) in den Ruhestand versetzt, *Herman Nohl* nach § 4 des «Gesetzes über die Entpflichtung und Versetzung von Hochschullehrern aus Anlass des Neuaufbaus des deutschen Hochschulwesens» vom 21. 1. 1935 (RGBl. 1935, S.23f.). *Aloys Fischer* starb wenige Monate nach seiner Entlassung im November 1937 in München, seine Frau wurde zwei Jahre später «zusammen mit ihrer Schwester und deren Mann in München

aus ihrem Haus vertrieben und später nach Theresienstadt verschleppt», der Sohn Fischers fiel im November 1939 an der Front (Henning/Leuschinsky 1991a, S. 211; vgl. zu Fischer: Röhrs 1988). – Die *Entlassung Nohls* überrascht, weil zumindest seine Schriften und Vorlesungen aus der Anfangsphase des NS-Regimes deutliche Affinitäten zur NS-Ideologie aufweisen (vgl. Zimmer 1995) und weil sich auch «seine Assistenten (Otto Friedrich Bollnow und Jürgen Brake, W. K.)... sehr prononciert zugunsten des Regimes geäußert haben» (Ratzke 1987, S.206; vgl. Horn 1996, S. 258, Anm. 117). In eine ähnliche Richtung deuten Kontakte zwischen Nohl und dem RADwJ, an dessen Ausbildung er sich auch nach seiner Entlassung beteiligte (vgl. Watzke 1998).

⁵¹ Gelegentlich erhielten Schulklassen in Heil- und Pflegeanstalten regelrechten Anschauungsunterricht zum Zwecke rassistischer Programmierung. Das belegt zum Beispiel der Besuch von Schülern oberer Klassen der Höheren Schulen Freiburgs in der Heil- und Pflegeanstalt Emmendingen. «Auf Bitte eines Anstaltsarztes liess der Direktor der Freiburger Ludendorffschule im Februar 1938 einen Aufsatz zu dem Thema ‚Besuch einer Heil- und Pflegeanstalt‘ schreiben. 35 von 42 Abiturienten befürworteten, ‚dass bald unser Volk befreit sein wird von derartig üblen Anhängseln‘, wie sie als ‚Ausstellungsstücke‘ in der Anstalt zu besichtigen waren» (Schmuhl 1987, S.175).

⁵² Beispielsweise liegt mir ein Aufsatzheft der 1942/43 in Dresden zur Schule gegangenen Gundis Schröder, jetzt Friege, vor, in dem ausser einem «Brief zur Reichsspinnstoffsammlung» keine Themen politischer Art vorkommen und die Texte selbst sämtlich frei von rassistischen Tendenzen jeder Art sind. Das Original des Hefes liegt im Museum für Deutsche Volkskunde, Berlin (MVK 54/H 211); ich danke Gundis Friege für die mir überlassene Kopie.

⁵³ Auch die ausserschulische Erziehung in den Formationen fand ihre Unterstützung durch entsprechende Zeitschriften, die oft hinsichtlich der Aggressivität ihrer Propaganda noch weit über die meisten Schulbücher hinausging wie insbesondere die Schülerzeitschrift «Hilf mit», von der allein in den ersten fünf Jahren seit ihres Erscheinungsbeginns 1933170 Mill. Exemplare (!) verbreitet worden sind. Titel wie «Die Geschichte vom ewigen Juden», «Gift im Bücherschrank» (mit Bezug auf jüdische Schriftsteller) oder «Familie Rothschild lastet auf Europa» deuten bereits auf die Schärfe insbesondere der antisemitischen Propaganda in diesem nazistischen Periodikum hin (vgl. Schmidt 1988, S. 122-153).

⁵⁴ Die Gründung der SS als Unterorganisation der SA (Schutz-Abteilung) reicht bis in die Frühzeit der NS-Bewegung hinein. Sie sollte die Parteiprominenz schützen und bei Partei-Versammlungen den politischen Gegner niederhalten. Ihr eigentlicher Aufstieg begann 1929 mit Himmlers Übernahme der SS als «Reichsführer-SS». Nach dem Röhms-Putsch und der Ausschaltung der SA im Sommer 1934 wurde sie zur selbständigen Organi-

sation der NSDAP und gewann eine beherrschende Stellung aufgrund der erwähnten Doppelfunktion Himmlers. Zu seinem Einflussbereich gehörte der – als allgegenwärtiges Spitzel- und Zuträgersystem fungierende – «Sicherheitsdienst» (SD), die für ihre brutalen Foltermethoden berüchtigte Geheime Staatspolizei (Gestapo) sowie die von der SS rekrutierten Wachmannschaften der Konzentrationslager (sog. SS-Totenkopfverbände). Die Mitgliederzahlen der SS stiegen von ca. 300 (1929) auf über 30'000 (1932), 50'000 (Anfang 1933), 200'000 (1936) bis auf nahezu 1 Million gegen Kriegsende. Aufgrund ihrer umfassenden Polizeigewalt und ihres alle Gegen des Regimes erbarmungslos beherrschenden Terrorapparates ist auch vom SS-Staat gesprochen worden (vgl. Kogon 1946; Buchheim u.a. 1965).

⁵⁵ Eugen Kogon, der zwischen September 1939 und April 1945 selbst Buchenwald-Häftling war, hat dementsprechend seinem bis heute grundlegenden Werk über die KZs den Titel: «Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager» gegeben (vgl. Kogon 1946/³1949).

⁵⁶ Das bereits am 22. 3.1933 eingerichtete KZ Dachau war das erste nationalsozialistische KZ mit zunächst 5'000, 1943 rd. 17'000 Häftlingen. Es galt als eine Art «Musterlager» (vgl. Zentner/Bedürftig 1985, S.105f.).

⁵⁷ Als Grundlage der folgenden Auswertung dient die schriftliche Fassung eines Vortrages von *Gerd-Ekkehard Lorenz*: Erziehung zur «Elite der Nation» – Faszination und Verführung am Beispiel der Napola Potsdam (1940-1945), gehalten während der Tagung «Kinder und Jugendliche im NS-Staat» in der JBS/Gedenkstätte Buchenwald am 31.10.1995.

⁵⁸ In Erlassen und Richtlinien wurde zunächst vor allem auf die «erbbiologische» Funktion der Hilfsschule hingewiesen, in späteren Jahren – angesichts zunehmender Verknappung von Arbeitskräften – ihre Bedeutung für eine «Instandsetzung» von Hilfsschulkindern zu «brauchbaren Gliedern der Volksgemeinschaft» betont (vgl. Fricke-Finkelburg 1989, S. 133ff.).

⁵⁹ Die enge Zusammenarbeit zwischen Hilfsschullehrer(in*ne)n und den für die Sterilisation zuständigen Behörden ist z.B. auch für Bremen und Berlin belegt. In Bremen sind Ostern 1934 von 118 untersuchten Hilfsschüler(in*ne)n 85, also 72%, den Erbgesundheitsgerichten gemeldet worden. In Berlin «sorgte ein Hilfsschullehrer an einer Gehörlosenschule dafür, dass seine gesamte Klasse sterilisiert wurde» (Marssolek 1986, S. 7).

⁶⁰ Die – euphemistisch – als *Euthanasie* (griech.: schöner Tod) bezeichneten Mordaktionen an Kranken, Schwachen und «Unbrauchbaren» sollten der Vernichtung sog. lebensunwerten Lebens dienen. Sie begannen mit der sog. *Kinder-Euthanasie* im August 1939, erreichten ihren Höhepunkt zwischen Oktober 1939 und August 1941 mit den Massentötungen mittels Gas im Rahmen der «Aktion T 4» (nach dem Sitz der Mordzentrale in der Berliner Tiergartenstr. 4) und wurden danach als sog. «*wilde Euthanasie*» bis zum Kriegsende mittels Tabletten, Spritzen und Nahrungsentzug fortgesetzt. Die Zahl der Opfer wird insgesamt auf mind. 100'000 Menschen ge-

schätzt (vgl. Klee 1983; Zentner/Bedürftig 1985, S. 165 f.; Schmuhl 1987; Aly 1989; zum Forschungsstand Keim 1990b, S. 55ff.).

⁶¹ Vgl. die Anordnung Hitlers v. 30. 8. 1941, Fürsorgezöglinge nach Vollendung ihres 19. Lebensjahres «ohne Weiteres sofort auf Lebenszeit ins Konzentrationslager» einzuweisen, «wenn das Ziel der Fürsorgeerziehung als nicht erreicht angesehen wird» (zit. n. Jahnke/Buddrus 1989, S. 339).

⁶² Die trotzdem in dem Buch enthaltenen Anpassungen an Sprache und Geist der NS-Zeit wie auch der Titel gehen nachweislich auf Peter Petersen zurück, bei dem die Arbeit als Dissertation entstanden ist. Er versprach sich von solchen Anpassungen nicht zuletzt die Anerkennung seines Jena-Plans (vgl. Ellger-Rüttgardt 1987, S.55ff.).

⁶³ Aufgrund von Plänen aus dem Jahre 1942 waren für die Nachkriegszeit sehr viel weitergehende Differenzierungen geplant, die bis hin zur Euthanasie reichten. Die Fürsorgezöglinge sollten «dann auf Einrichtungen für jugendliche Nerven- und Geistesranke, für «Schwachsinnige» und Schwererziehbare aufgeteilt werden, die Anstalten und Abteilungen für «Schwachsinnige» ... nochmals in Einrichtungen für Bildungsfähige und Bildungsunfähige». Erstere hätten – wie schon bisher – gewinnbringende Ausbeutung ihrer Arbeitskraft, letztere Vernichtung im Rahmen der Euthanasie zu erwarten gehabt (Schmuhl 1987, S. 229).

⁶⁴ Dabei machte sich Hitler geschickt die nach dem Ersten Weltkrieg von konservativen Kreisen verbreitete Dolchstoßlegende zunutze, derzufolge der militärische Zusammenbruch der «Front» im Herbst 1918 durch Aufstände und Revolution in der «Heimat» verursacht, das «im Feld unbesiegte Heer» durch die Novemberrevolution «von hinten erdolcht» worden sei (Hindenburg am 18. 11. 1919 vor dem parlamentarischen Untersuchungsausschuss der Nationalversammlung, zit. n. Zentner/Bedürftig 1985, S.131).

⁶⁵ «Die belgische Gemeinde Langemarck war schon vor 1933 zum «Sinnbild der deutschen Vaterlandsliebe und Einsatzbereitschaft bis zum Tod» geworden, weil hier im Ersten Weltkrieg am 22./23.10.1914 junge dt. Regimenter, das Deutschlandlied auf den Lippen, unter hohen Verlusten die feindlichen Stellungen gestürmt hatten. Zum 20. Jahrestag wurde 1934 in der Reichsjugendführung ein «Referat Langemarck» eingerichtet, das sich um «HeldenVerehrung» und «Übernahme ... des Erbes der Frontsoldaten» zu kümmern hatte ...» (Zentner/Bedürftig 1985, S. 343).

⁶⁶ Erika Mann zitiert z.B. einen Aufsatz aus der Zeitschrift «Kunst und Jugend» vom Mai 1937, in dem für jede der neun Gymnasialklassen Möglichkeiten der Umsetzung des Themas «Luftschutz» im Zeichenunterricht vorgeschlagen wurden. Die von den Schülern und Schülerinnen zu zeichnenden Gegenstände und Aktionen reichten von der Gasmasken über den Fliegerangriff, den Fallschirmabsprung, Explosionen, brennende Häuser, einen Luftangriff auf eine Fabrik bis hin zu Verwundeten-Szenarien (vgl. Mann 1986, S. 113ff.).

⁶⁷ Vgl. die positive Rezeption von Wenigers militärpädagogischen

Schriften durch das Oberkommando der Wehrmacht. In einer im «Nicht-amtlichen Teil» des Amtsblattes «Deutsche Erziehung, Wissenschaft und Volksbildung» abgedruckten «Übersicht über das neue deutsche Wehr-schrifttum» ist etwa von «eindringlicher und geistvoller Form» die Rede, in der Wenigers Schrift ‚Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung‘ «die pädago-gischen und psychologischen Lehren des Weltkrieges» für die Wehrpsychologie «nutzbar zu machen» suche (DWEnV 6,1940, S. 68*).

Anmerkungen zu Kapitel II

¹ Vgl. als grundlegend neuere Forschung zum Verständnis des Zweiten Weltkrieges als Vernichtungskrieg sowie zum Zusammenhang von Krieg und Holocaust: Kohl 1990/95; Browning 1993; Aly 1995; Heer/Naumann 1995; Sommer 1995; Goldhagen 1996; Hamburger Institut für Sozialforschung 1996.

² Historiker sprechen von «widerwillig-loyalem Verhalten» (vgl. Wette 1990, S. 220ff.; Deist 1990). Eine Erklärung dafür dürften nationalistische und militaristische, beim Überfall auf die Sowjetunion im Sommer 1941 auch antikommunistische und antibolschewistische Traditionen gewesen sein. Eva Sternheim-Peters weist darauf hin, dass sogar Euthanasiegegner wie der Münsteraner Bischof Clemens August Graf von Galen Entschlossenheit zur angeblichen Vaterlandsverteidigung in öffentlichen Botschaften artikuliert haben und dass selbst «der seit 1937 im KZ Dachau inhaftierte Pastor Martin Niemöller ... dem ‚Führer‘ bei Kriegsausbruch seine Bereit-schaft an(bot), wie im Ersten Weltkrieg als U-Boot-Kommandant dem Va-terland zu dienen» (Sternheim-Peters 1987, S.419). Die militärischen Er-folge der Kriegsanfangsphase, das Gefühl der Zugehörigkeit zu einem neuen «Grossdeutschen Reich», die relativ normale Ernährungs-und Versor-gungssituation, die mit der Ausbeutung der okkupierten Länder erkauf-t war, erleichterten dann die Akzeptanz des Krieges (vgl. Heinemann 1989, S.35ff.).

³ Vgl. zur Problematik «Wir haben nichts gewusst!»: Wilhelm 1980; Ullrich 1991.

⁴ Auf entsprechende Wirkungen lassen die mit ihnen gemachten Erfah-rungen in städtischen Kinos wie auch bei Vorführungen auf dem Lande schliessen. Die Vorstellungen waren fast immer ausverkauft, und «bei den besonders eindringlichen Szenen» kam es «zu spontanen Beifallskundgebungen» (Boberach 1984, S. 759, vgl. S. 846).

⁵ Beispielsweise berichtet der – damals an einer Berliner Mädchenschule tätige – Alfred Ehrentreich, dass die Berliner Schulen im Januar 1943 «die Aufforderung zum Päckchenpacken für die Ostfront-Soldaten» erhielten. ‚Abzufertigen waren eine halbe Million Sendungen.‘ Ehrentreichs damaliges Karlshorster Lyzeum «war mit 73 Mädchen der 4. und 5. Klasse

dabei und arbeitete im Seriensystem vor- und nachmittags an sieben Tischen unter Aufsicht eines Majors (Schauplatz der Aktion: die grosse Hirnhalle des Reichssportfeldes)» (Ehrentreich 1985 a, S.153).

⁶ Bereits jeweils im Dezember 1939 und 1940 wurden beispielsweise «die Bestimmungen ... über die ‚Pfleger der Luftfahrt in den Schulen und Hochschulen‘ im Sinne der Kriegsbedürfnisse erweitert» (Benze 1943 b, S.201).

⁷ Selbstmord begangen unmittelbar nach Kriegsende auch eine Reihe besonders belasteter Lehrer (vgl. Goldberg 1994, S. 305).

⁸ Die hohe Zahl sog. Kriegsfreiwilliger unter den damaligen Jugendlichen zeigt den Erfolg derartiger Aktivierung. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass sich manche auch freiwillig meldeten, um wenigstens die Waffengattung wählen zu können, da sie sonst ohnehin, aber irgendwohin eingezogen worden wären. So z.B. der Berliner Erziehungswissenschaftler und Karsen-Forscher Gerd Radde, der sich im April 1942 als Freiwilliger zur Kriegsmarine meldete, mit einem «Hauch von Abenteuerlust, aber mehr noch ... (in der) dezidierte(n) Absicht, mich von irgendwelchen Elite- oder SS-Kampfverbänden fernzuhalten» (Radde 1997, S.46).

⁹ Dazu wurden NS-ideologische Vorstellungen von der «seelischen Eigenart des weiblichen Geschlechts» nun als «Durchschnitt» interpretiert, von dem der Einzelfall ab weichen konnte. Auf diesem Wege liess sich erklären, dass Mädchen «für das Gebiet des Sachlichen, für technische Dinge und deren Bearbeitung ausserordentlich interessiert» und somit für entsprechende Berufswege geeignet waren (Moers 1944, S.47).

¹⁰ Die «Jugendfilmstunden des Deutschen Reiches» begannen mit einer «ersten grossen Veranstaltung... im Ufa-Palast in Köln... im April 1934». Ihre Zahl stieg innerhalb weniger Jahre bis 1942/43 auf 45 290 pro Jahr, die Zahl ihrer Besucher(in*nen) auf 11'215'000. Filmvorführungen dieser Art erreichten besonders auch kinolose Orte und konnten selbst im Rahmen von Lageraufenthalten eingesetzt werden (vgl. Sander 1944, S.71f.).

¹¹ Für die Einführung des *Jugendarrests* im Oktober 1940 war der damalige Staatssekretär im Reichsjustizministerium und spätere – berüchtigte - Präsident des Volksgerichtshofes *Roland Freisler* zuständig, der damit eine Art «Schockwirkung» auf die jungen Menschen verbinden wollte. Nicht in den Jugendarrest, sondern in *Jugendkonzentrationslager* gehörten seiner Ansicht nach Jugendliche, «deren Erbmasse entweder so belastet (ist) oder die bereits so abgebrüht sind, dass von einer Schockwirkung bei ihnen keine Rede sein» konnte oder «ein Appell an ihr Ehrgefühl eine Selbsttäuschung des Richters» gewesen wäre (Freisler 1940, S. 246).

¹² Dabei handelte es sich um Gruppen von beträchtlicher Grösse, beispielsweise im Februar 1941 bei einer Gesamtzahl von rd. 250'000 umgededelten Menschen um «etwa 45'000 bis 50'000 Jugendliche im HJ-Alter

(10 bis 18 bzw. 21 Jahre)» (Reichsbefehl 10/41 K v. 22. 2. 1941, BA Koblenz NS 28/36, Bl. 23 R).

¹³ Solche Einschätzungen entsprachen genau den Instruktionen, mit denen die jungen Menschen in die von den Nazis besetzten Gebiete gekommen waren. Vgl. etwa die «12 Gebote für das Verhalten der Deutschen im Osten und die Behandlung der Russen», in denen u.a. gefordert wird:

- «Ihr müsst... die härtesten und rücksichtslosesten Massnahmen, die aus Staatsnotwendigkeit gefordert werden, mit Würde durchführen» ...
- «Der Russe sieht im Deutschtum aus jahrhundertelanger Erfahrung ein höheres Wesen. Sorgt dafür, dass dieses Ansehen des Deutschen erhalten bleibt.»...

«Wir wollen die Russen nicht zum Nationalsozialismus bekehren, sondern sie zu unserem Werkzeug machen» (Hervorh. im Original) (BA Koblenz NS 28/49, Bl. 19, 20, 21).

¹⁴ Auf *altersspezifische Unterscheidungen* kann hier nur verwiesen werden; im Wesentlichen handelte es sich bei den Jugendlichen, die an HJ-Kriegsleistungen unterschiedlicher Art beteiligt waren, um die Jahrgänge 1921-1930. «Aus den Jg. 1921-1925/26 rekrutierten sich die jungen Soldaten des Zweiten Weltkrieges, die mindestens in der zweiten Kriegshälfte an allen Fronten im Einsatz waren... Die Jg. 26-28 bildeten die Flakhelfergeneration ... Der Jg. 1929 bildete eine dritte Gruppe: er wurde, von Ausnahmen abgesehen, nicht mehr als Luftwaffenhelfer einberufen, allerdings vielfach in anderer Weise vom Kriegshilfsdienst erfasst. Bei den Mädchen war die Situation komplexer ...» (Schörken 1994, S. 13f.).

¹⁵ Dabei handelte es sich nur in den wenigsten Fällen um Widerstand gegen das NS-System als solches, häufiger um zwar oppositionelle, aber weithin unpolitische Zusammenschlüsse wie im Falle der «Edelweisspiraten» oder der «Swing-Jugend» (vgl. S. 358 ff.). Sehr viel häufiger kamen *Verstöße* gegen NS-Normen, Jugendschutzbestimmungen, Arbeitsvertragsbrüche, Ausweissfälschungen etc. vor, wobei die Unterscheidung zwischen Verstößen gegen NS-Normen einerseits, kriminellen Delikten andererseits im Einzelfall oft schwierig ist. Immerhin wurden 1942 «52 426 Jugendliche von Jugendgerichten verurteilt, und 1943 ... 17,5% aller Delikte von Jugendlichen begangen gegenüber 6% im Jahre 1937». Im gleichen Zeitraum nahmen laut Berichten der RJF «die von mehreren Jugendlichen gemeinsam (bandenmässig) begangenen Diebstähle und Einbrüche an Zahl und vor allem an Schwere der Tat und Einsatz von verbrecherischer Energie bedeutend zu» (zit. n. Boberach 1982, S.111; vgl. zur Bewertung Peukert 1982, S. 172 ff.).

¹⁶ *Vorläufereinrichtung* war die blosse «*Erholungsverschickung*», die es bereits im Kaiserreich gab und die nach 1933 von der NSV betreut wurde. Dabei sollten *einzelne, gesundheitlich gefährdete Stadtkinder* zu Erholungsaufenthalten in Pflegenstellen auf dem Land gegeben werden (vgl. Wissmann 1993, S. 276).

¹⁷ Vgl. zur Forschungsentwicklung und zum Forschungsstand: Hermand 1993, S. 10 ff.; als Beispiele neuerer lokalgeschichtlicher Analysen u. Dokumentationen: Wissmann 1994; Kinderlandverschickung 1996.

¹⁸ Während die positive Einschätzung der KLV beispielsweise durch Gerhard Dabei als ehemaligem KLV-Funktionär kaum anders zu erwarten gewesen ist, überrascht das positive Urteil Alfred Ehrentreichs. Er war vor 1933 Lehrer an einer der bedeutendsten Reformschulen im Bereich des höheren Schulwesens, der von Fritz Karsen in demokratisch-sozialistischem Geist geleiteten Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, wurde im Frühjahr 1933 wie viele seiner Kolleginnen und Kollegen entlassen, allerdings nach wenigen Monaten an einem Lyzeum in Berlin-Karlshorst wieder in den Schuldienst eingestellt (vgl. Bd. I, S. 100). In seiner Autobiographie urteilt er:

«Die KLV-Lager, die jeden Morgen die Fahne hissten und abends wieder einholten, waren unter den NS-Bemühungen um neue Erziehung einer der eindrucksvollsten Versuche, hätte nicht die Unterdrückung eines anderen Volkes, die Beschlagnahmung von Gelände und Häusern sie von vornherein fragwürdig gemacht. Sie scheiterten an der Niederlage. Die Geduld der Jugend, der starke Vermittlungs- und Ausgleichswillen der Eltern verdienen Anerkennung» (Ehrentreich 1985 a, S.161; vgl. das Vorwort d. Hrsg., ebd., S.XVff.).

Die positive Tendenz der KLV-Berichte Ehrentreichs ist auch charakteristisch für die Erinnerungen Berliner Lehrerinnen eines von Bruno Schonig organisierten Erzählkreises, die mit einer einzigen Ausnahme alle in der KLV tätig waren, und zwar «mit grossem pädagogischen Engagement» (Schonig 1994, S.132).

¹⁹ Die Erinnerung an eine «herrlich unbeschwerte Zeit» der damaligen Berliner Schülerin Charlotte Wegener ist bezeichnenderweise überlagert durch ein anderes Erlebnis auf der Heimfahrt im Februar 1945, als ihr Zug «in Pilsen ... neben einem Güterzug» hielt, «in dem Menschen verzweifelt stöhnten und schrien» – die «erste Begegnung (einer aus der KLV zurückkehrenden Gruppe, W. K.) mit den Verbrechen der Nazis an den Juden» (Goldberg 1994, S. 301).

²⁰ Ehrentreich zufolge haben «die meisten Lehrer... ihren Aufenthalt im (damaligen) Protektorat (Böhmen und Mähren, W. K.) dafür» benutzt, «ein sonst verschlossenes Gebiet von grossen landschaftlichen, künstlerischen und geschichtlichen Reizen gründlicher kennenzulernen» (Ehrentreich 1985 a, S.165).

²¹ Harald Scholtz hat auf den engen Zusammenhang dieser Massnahme mit anderen gleichgerichteten Bestrebungen zur Ausweitung des nationalsozialistischen Herrschaftsanspruchs auf das Schulwesen verwiesen, die alle etwa zum Zeitpunkt höchster Machtausdehnung des NS-Regimes im Herbst 1940 initiiert worden sind. Dazu gehörten u.a. die Ausweitung staatlicher Internate ausserhalb der NPEAs, die geplante Ersetzung der Mittelschule durch die Hauptschule nach österreichischem Vorbild und die Neustrukturierung der Lehrerbildung (vgl. Scholtz 1973, S. 254ff., insbes.

S. 284 ff.; ders. 1985, S. 100 ff., insbes. S. 103 f.; vgl. in vorliegendem Band Kap. I. 2c).

²² Ehrentreich «erschien das Unternehmen (KLV, W. K.) besonders verlockend als eine Fortsetzung seiner früheren Internaterfahrungen in Wickersdorf» (Ehrentreich 1985 a, S. 149). Ebenso glaubten viele Bremer Lehrkräfte, die «in den von Schulreformen geprägten zwanziger Jahren ausgebildet» waren, «nun endlich (ihre, W. K.) Reformideen... relativ unbehelligt verwirklichen» zu können; viele «der 1933 entlassenen (Bremer, W.K.) Lehrer, die erst 1940 wieder in den Dienst kamen», strebten deshalb «so schnell wie möglich in die KLV» (Wissmann 1993, S. 281).

²³ Der Darstellung liegt u.a. eine Auswertung der von der DAF gesammelten Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge zugrunde, die nicht immer einzeln nachgewiesen werden, vgl. BA Potsdam 62 DAF 3/19338; 19347; 19348.

²⁴ Vgl. die Programmauswertungen der folgenden Volkshochschulstätten bzw. Volkshochschulen: *Bonn*: Berke 1984, S. 102ff.; *Hamburg*: Siewert/Ingwersen 1994, S. 37; *Jena* (mit Sonderbedingungen durch die Zusammenarbeit mit den Zeiss-Werken): Stutz 1994, S. 238; Meinel 1995, S. 124; *Stuttgart*: Recknagel 1989, S. 66 ff.; dies. 1995, S.187.

²⁵ Zur Behebung des Personalmangels wurde z.B. vorgeschlagen, «den Nachwuchs an Mitarbeitern und Lehrkräften unter der Hörschaft der Volkshochschulstätten selbst auszulesen und auszubilden» (DVW-Leistungsbericht 1940, zit. n. H. Keim/Urbach 1976, S. 220), allerdings auch auf die nicht geringen Anforderungen verwiesen, «die an einen Mitarbeiter der Volkshochschule gestellt werden» müssen (Schrewe 1939, S. 3).

²⁶ Er resultierte zum einen aus der Vertreibung jüdischer Akademiker, zum anderen aus der rigorosen Drosselung der Studierenden unmittelbar nach der Machtübernahme. Sie führte bereits vor dem Kriege zu mehr als einer Halbierung der Studierendenzahlen (vgl. Grüttner 1995, S. 101 ff.; für die Universitäten: Abb. 7).

²⁷ Als Ursachen dafür galten die ausserfachlichen Belastungen während des Studiums wie Pflichtsport, die Fachschaftsarbeit und studentische «Einsätze» ausserhalb der Hochschule, die Verkürzung der Schuldauer auf zwölf Jahre, die Verächtlichmachung von Leistung wie die (zu) lange Zwangspause zwischen Schule und Studium durch Arbeitsdienst und Wehrpflicht (vgl. Grüttner 1995, S.370ff.).

²⁸ Zu diesem erstaunlich raschen Anstieg weiblicher Studierender nach Kriegsbeginn trug offensichtlich neben der bereits seit Mitte der 30er Jahre verbesserten Arbeitsmarktlage und der veränderten Haltung gegenüber einem Frauenstudium von Staat und Partei auch der Krieg selber bei, insofern er «ein hohes Mass an existentieller Unsicherheit in die Lebensplanung gerade jener jungen Frauen (brachte), die ihre Zukunft in erster Linie als Ehefrau und Mutter sahen. Je länger der Krieg dauerte, desto grösser wurde die Ungewissheit, ob ihre Ehemänner, Verlobten oder

Freunde jemals wieder von der Front zurückkehren würden» (Grüttner 1995, S.121).

²⁹ Der Konflikt entzündete sich beispielsweise an der Frage, ob Studierwillige angesichts des skizzierten Akademikermangels vom regulären Arbeitsdienst befreit werden könnten. Dabei war das REM eindeutig die unterlegene Seite; einen entsprechenden Freistellungserlass gleich nach Kriegsbeginn musste Rust schon wenige Monate später auf Intervention des Reichsarbeitsdienstführers Hierl wieder rückgängig machen, ja sogar einer Ausdehnung der halbjährigen Arbeitsdienstpflicht für junge Frauen um einen halbjährigen Kriegshilfsdienst vor Beginn des Studiums zustimmen. Damit konnten Abiturientinnen statt wie bisher nach einem halben erst nach einem Jahr mit dem Studium beginnen (vgl. Grüttner 1995, S. 372ff.).

³⁰ «Umfangreiche wissenschaftliche Aktivitäten zielten darauf ab, den Prozessen der Selektion der polnischen Bevölkerung, der ‚Eindeutschung‘ und der Aussiedlung einen, ‚rassenwissenschaftlich‘ begründeten Unterbau zu geben. Eine wichtige Rolle spielte dabei die rassenanthropologische Analyse der polnischen Bevölkerung» (Harten 1996, S.133).

³¹ Vgl. den umfassenden Überblick über einzelne Wissenschaftsdisziplinen bei Chroust 1994, Bd. 1, S.4ff. mit vielfältigen Einzelnachweisen und Literaturangaben; weiterhin: Tröger 1984; Hochschule und Wissenschaft im Faschismus 1985; Lundgreen 1985. Besonders eindrucksvoll zur Rolle der Medizin: Mitscherlich-Mielke 1947 u. ö.; Müller-Hill 1984; für die Biologie: Deichmann 1995, die Theologie: Siegele-Wenschkewitz 1994.

³² Besonders aktiv war die Geschichtswissenschaft (vgl. Schönwälder 1992), die sich auch an Planungen zu den Menschenverschiebungen in den okkupierten Gebieten des Ostens beteiligt hat, unter ihnen auch die beiden renommierten bundesdeutschen Mitbegründer einer modernen Zeit- und Sozialgeschichte Werner Conze (1910-1986) und Theodor Schieder (1908-1984) (vgl. Aly 1997).

³³ Das *Institut zur Erforschung der Judenfrage*, das Alfred Rosenberg unterstand, reihte sich ein in eine Vielzahl antisemitischer Forschungseinrichtungen. Dazu zählen ausserdem das *Institut zum Studium der Judenfrage* in Berlin, das dem Reichspropagandaministerium angeschlossen war, das von Walter Frank geleitete *Reichsinstitut für Geschichte des neuen Deutschlands*, das eine Forschungsabteilung zur «Judenfrage» in München unterhielt, weiterhin das von elf Evangelischen Landeskirchen begründete *Institut zur Erforschung und Beseitigung des jüdischen Einflusses auf das deutsche kirchliche Leben* und – seit 1940 – das *Institut für deutsche Ostarbeit* in Krakau, das vom NS-Generalgouvernement in Polen kontrolliert wurde. Die Dienststelle Rosenberg unterhielt zusätzlich zu dem o. g. Institut auch ein *Internationales Institut zur Aufklärung über die Judenfrage* mit dem Namen «Weltdienst», das mit dem Auswärtigen Amt in Verbindung stand. Die Erforschung dieser Institute befindet sich – bezeichnenderweise! – noch in den Anfängen, vgl. zum Frankfurter Institut Rosenbergs: Schiefel-

bein o.J.; zu dem erwähnten kirchlichen Institut in Eisenach: Arnhold 1994 u. 1997. – Für diesen Hinweis danke ich Oliver Arnhold.

³⁴ Die Studierendenzahlen reduzierten sich von 85'500 im Sommersemester 1944 auf 38'000 im Wintersemester 1944/45. Circa 16'000 Studenten wurden im September 1944 an die Front, ca. 30'000 Studierende, darunter über 26'000 Studentinnen, zum Arbeitseinsatz, vor allem in der Rüstungsindustrie, beordert (vgl. Grüttner 1995, S.425f.).

³⁵ Bohnenkamp kommt das Verdienst zu, sich nach dem Krieg für eine Neuausgabe von Adolf Reichweins Schrift «Schaffendes Schulvolk» eingesetzt und sie 1951 mit einem «Geleitwort» herausgegeben zu haben.

³⁶ Darauf verweisen die Freundschaft Bohnenkamps zu Erich Weniger, mit dem zusammen er in den fünfziger Jahren beim Aufbau der Bundeswehr tätig war, wie auch Gedenkartikel von Freunden, die Bohnenkamps Sicht des «Soldatischen» wie die des Krieges nachzuzeichnen versuchen (vgl. Siebert 1983, S. 55).

³⁷ «Im Mai 1942 erhielt das Institut einen Kriegsauftrag zu Untersuchungen über stationäre und nichtstationäre ebene Wellen in Gasen mit Reibung und Wärmeleitung (mit Forschungsgeldern in Höhe von 1550 RM), im Juni 1942 folgte ein weiterer Kriegsauftrag zur Untersuchung über Wellenausbreitungen in einem Rohr (mit Forschungsgeldern in Höhe von 2'150 RM)» (Universitätsarchiv Giessen Akte Pr. A Nr. 2518). – Für diese Auskunft danke ich Frau Dr. Eva-Marie Felschow vom Universitätsarchiv Giessen.

³⁸ Vgl. zur Rolle Wenkes als Schriftleiter der Zeitschrift «Die Erziehung»: Horn 1996; dort auch eine Analyse der Auseinandersetzung um die Berufung Wenkes nach Erlangen (S. 296-300). Hinweise auf rassistische Beiträge Wenkes b. Seeliger 1965, H. 2, S. 68-71. Horns Kritik an Seeliger («undifferenziert») greift m. E. zu kurz, weil er sich selbst mit den von ihm als rassistisch eingestuften Beiträgen Wenkes *nicht* auseinandersetzt (vgl. Horn 1996, S. 297f., Anm. 272).

³⁹ In der biographischen Annotation zur jüngsten 10. Auflage seiner «Reformpädagogischen Bewegung» heisst es schlicht: «Wolfgang Scheibe, 1906 bis 1993, war bis zu seiner Versetzung in den Ruhestand Honorarprofessor für Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität in München» (Scheibe 1994, S. IV). Im «Nachwort» von Heinz-Elmar Tenorth wird, wenn auch an eher versteckter Stelle, auf Scheibes, Abriss der deutschen Erziehungsgeschichte» von 1944 verwiesen und sogar daraus zitiert, ohne dass dabei allerdings die Rolle Scheibes in der NS-Zeit deutlich würde. Immerhin hat Scheibe damals noch zwei weitere Schriften verfasst: «Die Krisis der Aufklärung», in den von Herman Nohl herausgegebenen «Göttinger Studien zur Pädagogik» (1936), und Aufgabe und Aufbau des Reichsarbeitsdienstes» (Scheibe 1938/1941).

⁴⁰ Es wird ab der 12. Aufl. unter dem bereits von Hehlmann geänderten Titel: «Wörterbuch der Pädagogik» von dem Würzburger Erziehungswis-

senschaftler Winfried Böhm herausgegeben, freilich auch hier ohne jeden Hinweis auf die Rolle dieses Wörterbuches während der NS-Zeit.

⁴¹ Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat Wilhelm noch 1984 (!) die Ehrenmitgliedschaft verliehen. Laut Aussage Wilhelms wollte der Vorstand trotz *nachdrücklicher* Proteste (nicht «Bedenken», wie Wilhelm schreibt) «an seiner Entscheidung festhalten». Er (Wilhelm) «habe die Konsequenzen gezogen», «verzichtet... und natürlich auch (s)einen Austritt aus der Gesellschaft erklärt» (Wilhelm 1989, S. 506). Hingewiesen sei ferner auf zahlreiche Laudationes zu div. Geburtstagen sowie eine Festschrift zu Wilhelms 80. Geburtstag mit prominenten Beiträgern (Nachweise b. Hesse 1995, S.786f.); vgl. zur jüngsten Auseinandersetzung mit und über Wilhelm: Keim 1989, 1990a; Prange 1990; Der Kieler Wilhelm-Streit 1991; Miller-Kipp/Wilhelm 1991/1995. – Hinweise auf Wilhelms braune Vergangenheit kamen zunächst aus der DDR (Hohendorf 1960); in der Bundesrepublik hat m.W. Rolf Seeliger (1964, S. 73) zum ersten Mal darauf hingewiesen; eine erste gründliche Analyse seiner IZE-Beiträge stammt von *Bernd Zymek* (1975, S. 267-289), eine umfassende Analyse von Wilhelms Tätigkeit in der NS-Zeit, die auch die Kontroversen der vergangenen zehn Jahre mit einbezieht, von Klaus-Peter Horn (1996). – Im Unterschied zu anderen als belastet geltenden Hochschullehrern hat Wilhelm bereits früh selbst Stellung zu seiner NS-Vergangenheit bezogen, allerdings – damals wie später – mit teils apologetischer, teils auf Rechtfertigung bedachter Tendenz (vgl. Wilhelm 1976).

⁴² Vgl. zur *Forschungsentwicklung* und zum *Forschungsstand*: Keim 1990b, S.69-73; ders. 1992b; als *grundlegende Quellendokumentation* zur Schulpolitik der Besatzer: Hansen 1994; als *einführende Darstellungen* und *Sammelbände*: Hellwig 1991; Ev. Akademie Iserlohn 1992 (Dokumentation einer deutsch-polnischen Expertentagung); Hansen 1995 (quellenorientierte Darstellung zum sog. Mustergau Wartheland); zur Schul- und Hochschulpolitik im sog. *Generalgouvernement* immer noch grundlegend: Klessmann 1971 a, S. 54-91; als erste *Gesamtdarstellung* zur Thematik mit interessanter theoretischer Fundierung: Harten 1996.

Die genannten Darstellungen basieren vorwiegend auf *Quellenbeständen der Besatzer*. Fast gänzlich fehlen *Zeitzeugenberichte von polnischen Opfern* in deutscher Sprache. Vgl. als wichtigste polnische Dokumentationen in deutscher Sprache: Verbrechen 1973; Hrabar u.a. 1981.

⁴³ Im geheimen Zusatzprotokoll des Hitler-Stalin-Paktes vom August 1939 grenzten Deutschland und die Sowjetunion ihre Interessensphären in Osteuropa ab, was de facto einer Teilung Polens entlang der Linien der Flüsse Narew, Weichsel und San gleichkam.

⁴⁴ Im Zuge des deutschen Angriffskrieges gegen die Sowjetunion geriet 1941 auch der Osten Polens unter deutsche Herrschaft. – Vgl. als *einführende Darstellungen* Klessmann 1989; Bach/Lesiuk 1995, letztere mit einem Überblick über den Verlauf des Krieges, mit *Zeitzeugenberichten* sowie illustrativem Bildmaterial; als polnische Gesamtdarstellung in deutscher Sprache

Madajczyk 1988 (Ausklammerung der sowjetischen Aggression); als immer noch informative und grundlegende ältere Darstellung: Broszat 1961.

⁴⁵ Tatsächlich wurde lediglich die *Zollgrenze* bis an das Generalgouvernement vorverlegt, während die *Polizeigrenze* weiterhin entlang der alten Reichsgrenze verlief, so dass «die ‚eingegliederten Ostgebiete‘ praktisch Ausland» blieben, «das ohne behördliche Genehmigung weder betreten noch verlassen werden konnte. Massgeblich war dabei vor allem der Gesichtspunkt, eine unkontrollierte Fluktuation der Bevölkerung zwischen Altreich und eingegliederten Ostgebieten zu verhindern und die Massnahmen der bevölkerungspolitischen ‚Flurbereinigung‘ auch gegenüber dem Reich und unerwünschten Zuschauern abschirmen zu können» (Broszat 1961, S.37).

⁴⁶ Heute befindet sich hier eine nationale Mahn- und Gedenkstätte, in der in jedem Jahr am letzten Oktobersonntag der Toten gedacht wird (vgl. Piasnica 1994).

⁴⁷ Dabei überfielen deutsche Polizeieinheiten die polnischen Bauern zu meist nachts, vertrieben sie von ihren Höfen und wiesen im Gegenzug die bereits wartenden «Volksdeutschen» auf den zuvor «freigemachten» Höfen ein, so dass bei ihrem Eintreffen die Herdstellen noch warm waren und der bäuerliche Betrieb mit der Viehversorgung ohne Unterbrechung weiterlief (vgl. Hrabar u.a. 1981, S. 81-89; Madajczyk 1988, S. 407 ff.; Aly/Heim 1991, S. 147ff.; vgl. den Erfahrungsbericht von Maschmann 1979, S.126ff.).

⁴⁸ Die acht Bevölkerungsgruppen setzten sich wie folgt zusammen:

1. Reichsdeutsche
2. Volksdeutsche Abteilung 1 (in Polen lebende «Volksdeutsche» mit Bekenntnis zum Deutschtum vor 1939)
3. Volksdeutsche Abteilung 2 (in Polen lebende «Volksdeutsche» ohne Bekenntnis zum Deutschtum vor 1939)
4. Volksdeutsche Abteilung 3 («deutschstämmige» Staatsbürger Polens – Zurechnung aufgrund von Name, Abstammung, Sprache)
5. Volksdeutsche Abteilung 4 («eindeutschungsfähige» Staatsbürger Polens – Kriterium: kein aktives Eintreten für das Polentum und – wenigstens geringe – deutsche Sprachkenntnisse)
6. Schutzangehörige «fremdvölkische» Nicht-Polen, z.B. Ukrainer, Goralen
7. Schutzangehörige Polen
8. ohne Rechtsstatus: Juden, Zigeuner
(vgl. Hansen 1994, S. 23f., dort Nachweise).

⁴⁹ Beispielsweise hatten sie als Volksdeutsche nicht das Recht, Mitglied der NSDAP zu werden.

⁵⁰ Die Situation im besetzten Polen war sogar noch komplizierter, insofern innerhalb der polnischen Bevölkerung sog. nationale Minderheiten unterschieden wurden, die wiederum einen gegenüber der übrigen polni-

sehen Bevölkerung privilegierten Status einnahmen. Sie waren zum Tragen der «Abzeichen ihrer völkischen Organisationen» verpflichtet (zit. n. Hansen 1994, S. 39).

⁵¹ Bekannteste Beispiele für die Eindeutschung von Ortsnamen sind die Umbenennung der polnischen Textilstadt Lodz in Litzmannstadt (nach einem 1850 geborenen General des Ersten Weltkrieges, der noch in hohem Alter 1929 Mitglied der NSDAP wurde und sie im Reichstag und im preussischen Landtag vertrat) (vgl. Hansen 1989, S. 58) sowie der polnischen Ostseestadt Gdynia (Gdingen) in Gotenhafen, um damit «urgermanische» Besiedlung zu signalisieren (vgl. Klattenhoff/Wissmann 1989, S. 38).

⁵² Vgl. zum Folgenden den Aktenbestand «Fortbildung der Lehrer in den Grenzgebieten», BA Potsdam 49.01 REM/3257 mit zahlreichen Beispielen; ebenso Hansen 1994, S. 412 ff.

⁵³ Bis zum Ende des ersten Halbjahres 1944 wurden aus dem Generalgouvernement mehr als eine Million Zwangsarbeiter(in*nen), Rüstungsgüter in einem Gesamtwert von fast 2 Milliarden Reichsmark sowie etwa 60% der gesamten Fleischproduktion nach Deutschland verschleppt (vgl. Falçcki/Vahrenkamp 1995, S.122).

⁵⁴ «Die deutschen Kreise, die mit der wirtschaftlichen Erschliessung des Generalgouvernement befasst sind, vertreten die Auffassung, dass ohne polnische Berufs- und Fachschulen weder die landwirtschaftlichen, noch die gewerblichen und industriellen Betriebe in gewünschter Weise ausgebaut werden können» (Reisebericht Min.-Rat Pax v. 20.11.1941, BA Potsdam 49.01 REM/4575, BL 122).

⁵⁵ «Um die reichsdeutschen Kinder möglichst wie in den Schulen des Reiches fördern zu können, (wurden) für sie vor allem in den Städten besondere Klassen eingerichtet», so dass beispielsweise «in der grossen deutschen Volksschule der Stadt Warschau» A-, B- und C-Züge bestanden, wobei die reichsdeutschen Schüler und Schülerinnen dem A-Zug, volksdeutsche Kinder ohne nennenswerte deutsche Sprachkenntnisse dagegen dem C-Kurs angehörten (zit. n. Hansen 1994, S. 258) – also: vordergründig eine Art Leistungs-, in Wirklichkeit eine verkappte völkisch-rassistische Differenzierung innerhalb der zur Herrenrasse gehörenden Schülerschaft.

⁵⁶ Im besetzten Polen bestand bereits seit dem 1.12.1939 für alle Juden die Verpflichtung zum Tragen eines «*Judenabzeichens*», in Deutschland erst seit dem 19. 9.1941, also fast zwei Jahre später. Dazu benutzten die Nazis zunächst den mittelalterlichen gelben Fleck in Form «grosser Stoffdreiecke», die alle Juden auf Brust- und Rückenseite ihrer Kleider tragen mussten; bald schon führten sie – zur Verhöhnung ihrer Opfer – den Davidstern ein, also das nationale und religiöse Symbol des Judentums wie das Wahrzeichen des Zionismus (vgl. Schoenbemer 1991, S.49, 54f.).

⁵⁷ Vgl. als wichtiges Dokument das Tagebuch des Vorsitzenden des Warschauer Ghetto-Judenrates *Adam Czerniakow* (1880-1942), der sich im Juli 1942 das Leben nahm, weil die Nazis von ihm verlangten, Kinder für

einen «Kindertransport» in die Gaskammern von Treblinka zusammenzustellen. In seinem Abschiedsbrief heisst es: «Sie verlangen von mir, mit eigenen Händen die Kinder meines Volkes umzubringen. Es bleibt mir nichts anderes übrig, als zu sterben» (Czerniakow 1986, S. 285). – Vgl. zur Interpretation und Einordnung der Institution «Judenrat»: Diner 1990, S. 111 ff.

⁵⁸ Zahlenangaben zum Warschauer Ghetto n. Gutmann 1986, S.XIIIff.; Sakowska 1993, S.44L; Dwork 1994, S.183; die Angaben sind nicht immer einheitlich. Zahlenangaben zum Warschauer Aufstand und zum Stroop-Bericht: Wulf 1961; ders. 1963; Edelmann 1993. Ein Faksimile des Stroop-Berichtes «Es gibt keinen jüdischen Wohnbezirk in Warschau mehr» ist 1960 im Luchterhand-Verlag Neuwied erschienen.

⁵⁹ Vgl. als Überblick über «Kinder in Konzentrationslagern»: Distel 1992; Dwork 1994, S. 215-253.

⁶⁰ Vgl. den Bericht von *Arthur Schnier er* über die zwischen 1940 und 1943 im Dienste der «Schweizerischen Kinderhilfe» u.a. in Gurs tätige Elisabeth Kasser. Sie kümmerte sich nicht nur um die Ernährung sowie um medizinische und hygienische Versorgung der dort lebenden Kinder und sogar von Erwachsenen, sondern richtete in Gurs auch «eine richtige Schule mit vier Klassen, Stundenplan, Lehrern und Aufgaben» ein. «Alle Beteiligten ha(tt)en mit grossen Schwierigkeiten zu kämpfen, nicht zuletzt wegen der verschiedenen Muttersprachen. Doch all diese Komplikationen erhöh(t)en nur den Reiz der Schule, und das gemeinsame Überwinden der Schwierigkeiten stärk(t)e das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Liebe zur Schule» (zit. n. Landau/Schmitt 1991, S.90); vgl. zu Gurs: Mittag 1996.

⁶¹ «Der Situation nach ein KZ, unter dem Kommando der SS, ... war der Ort Durchgangsstation und Umschlagplatz für jüdische Menschen» (Benz 1995, S. 81). Von den zwischen Nov. 1941 und April 1945 hier registrierten 141'000 Juden wurden 88'000 in Vernichtungslager weiterdeportiert, 33'000 starben in Theresienstadt und nur 17'000 konnten gerettet werden (ebd., S.91f.).

⁶² Vgl. zur *Situation von Kindern in Theresienstadt*: Kâmÿ/Kâmâ 1993; Dwork 1994, S. 132ff.; weiterhin das informative Interview mit *Trude Simonsohn* (Simonsohn 1992a; vgl. dies. 1992b). Sie betreute von 1942 bis 1944 Kinder und Jugendliche im Ghetto Theresienstadt, wurde im Oktober 1944 nach Auschwitz deportiert und durch die Alliierten befreit; sie lebt heute in Frankfurt a.M.

⁶³ Die Charakterisierung dieser Erzieher und Erzieherinnen als «unreife junge, sei es auch idealistische Leute, die meist einer zionistisch-sozialistischen Jugendbewegung entstammten», und die starke Infragestellung ihrer «menschlichen und sachlichen Eignung» bei Adler (1960, S. 548) geht offensichtlich auf innerjüdische Kontroversen der damaligen Zeit zurück und wird dem pädagogischen Engagement der dort tätigen Erzieher(in*nen) kaum gerecht. Dies gilt auch für die Beurteilung von Fredy Hirsch als «gerne etwas diktatorischer Männerheld der Jugendlichen» sowie als «unbelehrbar, unerfahren

und leider auch unklug» (ebd., S. 549). Seine Tätigkeit als Erzieher in Auschwitz-Birkenau wie auch sein freiwilliger Tod angesichts der Ermordung der ihm anvertrauten Kinder stellen diese Sicht zumindest in Frage (s.u.).

⁶⁴ Laut Adler (1960) waren insgesamt nur 12'000 Kinder «zu irgendeiner Zeit» in Theresienstadt und konnten «1633 Kinder unter 15 Jahren» befreit werden (Dwork 1994, S. 329, Anm. 23; vgl. Kâmÿ/Kâmâ 1993, S. 14ff.).

⁶⁵ Vgl. Anm. 63.

⁶⁶ Beispielsweise hat im Februar 1944 der Leiter des Judenreferats im Reichssicherheitshauptamt, Adolf Eichmann, den Kinderblock besucht und sich von Fredy Hirsch einen Bericht darüber geben lassen (vgl. Czech 1989, S. 731).

Anmerkungen zu Kapitel III

¹ Vgl. zur Erforschung des jüdischen Bildungswesens in der NS-Zeit: Keim 1990, S.62ff.; als lexikalisches Nachschlagewerk: Schoeps 1992; zum Begriff und zur Problematik des «*geistigen WiderStandes*»: Simon 1959, S.68ff.; Bühler 1986, S. 159ff.; Cochavi 1986.

² Vgl. als *Überblicks dar Stellung en*: Richarz 1982, S. 13-73; Plum 1988; Maurer 1991; Rürup 1991; Wippermann 1994; Zimmermann 1997; als perspektivenreichen *Forschungsbericht* zur Entwicklung der jüdischen Minderheit in Dtschl. (1780-1933): Maurer 1992; *Zahlenangaben* b. Adler-Rudel 1974, S.4ff.; Walk 1991, S. 13 ff.; zur *Orthodoxie*: Breuer 1986; zur Sonderstellung der *Ostjuden*: Adler-Rudel 1959; Maurer 1986.

³ Zahl der Juden in Deutschland:

1871	512153
1880	561612
1890	567884
1900	586833
1910	615021
1925	564379
16.6.1933	502799
17.5.1939	213930
1.5.1941	168972
1.1.1942	131823
1.1.1943	51257
1.4.1943	31807
1.9.1944	14544
1.1.1960	25'000-30'000
1.1.1992	ca. 50'000

(Quellen: Gamm 1990, S. 166; Zahlen f. 1992: Schoeps 1992, S. 113).

⁴ Unter den orthodoxen Juden gab es zwei Gruppen. Die eine verblieb in der Einheitsgemeinde ihres Ortes, der jede(r) jüdische Bürger(in*) qua Gesetz zugehören musste (sog. *Gemeindeorthodoxie*), die andere dagegen

machte von der seit 1876 bestehenden Möglichkeit Gebrauch, eine *eigene* Gemeinde zu gründen (sog. *Separat-* und *Austrittsorthodoxie*). Von liberalen und orthodoxen Juden zu unterscheiden sind die *Nicht-Religiösen* oder *Indifferenten*, die sich – obwohl keiner religiösen Richtung mehr zugehörig – gleichwohl als Juden in einem geistig-kulturellen Sinne verstanden.

⁵ Der bekannteste, bereits 1912 begründete deutsch-jüdische Wanderbund hiess «*Blau-weiss. Bund für jüdisches Jugendwandern in Deutschland*» mit 45 Ortsverbänden und 2'500 Mitgliedern (1924). Seine Ziele lassen sich durch die Reihung «deutsch, jüdisch, hündisch» umschreiben (vgl. I. Klönne 1993). Kennzeichen und Formen hündischen Lebens waren dieselben wie in der nicht-jüdischen deutschen Jugendbewegung, nämlich Kluft, Lieder, Heimabend, Fahrt und Lagerfeuer. Sie verbanden sich mit jüdischem Gedankengut, jüdischen Bräuchen und jüdischen Liedern. Beispielsweise wurde nicht am Samstag, dem jüdischen Schabbat, dem Tag der Ruhe, sondern am Sonntag gewandert und wurden die jüdischen Festtage wie Pessach, Sukkot und Chanukka nach jüdischem Ritus gemeinsam gestaltet (vgl. Anm. 17).

⁶ In den Grossstädten soll der Organisationsgrad bei 80-85% gelegen haben, in den Kleinstädten hingegen nur bei 5-10% (vgl. Walk 1991, S. 183). – Nach Ansicht von Yehoyakim Cochavi sind die auf einer Selbstdarstellung der Bünde basierenden Zahlen zu hoch angesetzt (briefliche Mitteilung v. 29.10.95). Jüdische Jugendverbände konnten ebenso wie ihr Dachverband, der «Reichsausschuss der jüdischen Jugendverbände», bis zur Pogromnacht weiterbestehen.

⁷ Unterschieden wurde zwischen *öffentlichen* und *privaten jüdischen Volksschulen*; bei ersteren – zumeist in Regionen mit konfessionellen Schulstrukturen – teilten sich Reich bzw. Land und Jüdische Gemeinden die Kosten, bei letzteren wurden sie allein von Jüdischen Gemeinden getragen.

⁸ Aus der Schule Fasanenstrasse ist 1934, nach ihrem Umzug zunächst in die Klopstockstrasse, später in ein ehemaliges Fabrikgebäude am Kaiserdamm, die bekannte Theodor-Herzl-Schule entstanden, deren Benennung nach dem Begründer des Zionismus Programm war (vgl. Fehrs 1993, S. 273; Sachs 1989). Auf sie wird später noch ausführlicher eingegangen. – Vgl. zur privaten Volksschule der jüdischen Gemeinde Rykestrasse: Holzer 1992.

⁹ Es gab jüdische Höhere Schulen in Berlin (2), Frankfurt a.M. (2), Hamburg (2), Leipzig, Breslau, Köln und Fürth (vgl. Walk 1991, S. 27). – Von den orthodoxen Schulen genossen aufgrund ihrer «thoratreuen Erziehung» wie ihrer anerkannt qualifizierten Lehrkräfte einen besonders guten Ruf das Reformrealgymnasium mit Oberlyzeum der Berliner Austrittsgemeinde Adass Jisroel (vgl. Offenberg 1986, S. 180ff.; Fehrs 1993, S. 121 ff.) sowie das Reformrealgymnasium für Knaben und Mädchen der Kölner Austrittsgemeinde Adass Jeschurun; letzteres trug den programmatischen Namen «Jawne» (nach der altjüdischen Stadt Jawne, «die nach der Zerstörung Jerusalems im Jahre 70 zum geistigen Zentrum des wiedererstehenden und neuauftretenden Judentums wurde», Corbach 1990, S. 21).

Die einzige nicht-orthodoxe Höhere Schule, das Frankfurter «Philantropin» («Stätte der Menschenfreundlichkeit»), war 1804 unter Einfluss der Basedow-schen Aufklärungspädagogik als private Schule für jüdische Knaben aus minderbemittelten Familien gegründet worden, seit 1810 wurde es auch von Mädchen, seit 1811 auch von christlichen Schülern und Schülerinnen besucht; letztere blieben jedoch in der Minderzahl. Seit Anfang des 20. Jh. vermittelte es alle Bildungswege und Abschlüsse. 1929 besuchten die Schule 900 Schüler und Schülerinnen, während der Nazi-Herrschaft stieg die Schülerzahl auf bis zu 1'200. Ende Juni 1942 wurde die Schule per Gesetz vom REM geschlossen (vgl. Schoeps 1992, S. 361; Schlotzhauer 1990).

¹⁰ Dem hebr. Begriff «Zedaka» liegt das Wortfeld «Gerechtigkeit» zugrunde. «Gaben an Arme oder Bedürftige sind nach jüdischem Verständnis keine Almosen, sondern Gaben, die um der Gerechtigkeit willen erfolgen» (Stationen jüdischen Lebens 1990, S.15). Daraus resultierte insbesondere für reiche Juden die Verpflichtung, eine Umverteilung ihres Reichtums, beispielsweise über Stiftungen für soziale Zwecke wie die Einrichtung von Waisenhäusern, herzustellen. Vgl. den Ausstellungskatalog ZEDAKA. Jüdische Sozialarbeit im Wandel der Zeit 1992.

¹¹ Im Zuge der Verschärfung antijüdischer Gesetze wurde die «Reichsvertretung» mehrfach zur Änderung ihres Status gezwungen. Sie musste sich in «Reichsvertretung der Juden in Deutschland» umbenennen, nachdem die Juden keine deutschen Staatsbürger mehr sein durften (Sept. 1935); musste sich in einen «Reichsverband der Juden in Deutschland» umwandeln, nachdem ihnen der Status als Körperschaft des öffentlichen Rechts entzogen worden war (März 1938); schliesslich war sie ab Juli 1939 unter dem Namen «Reichsvereinigung der Juden in Deutschland» de facto eine Zwangsvereinigung unter strikter Aufsicht der Gestapo. Ihre Zweckbestimmung sollte nun nur noch Förderung der Auswanderung sein, tatsächlich war sie weiterhin Trägerin des jüdischen Schulwesens und jüdischer Wohlfahrtspflege. Im Juli 1943 wurde die «Reichsvereinigung» aufgelöst. Ihre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wie auch Leo Baeck wurden nach Theresienstadt oder direkt in die Mordzentralen des Ostens deportiert. Die noch in Deutschland verbliebenen Juden aus «Mischehen» und deren Nachkommen betreute bis kurz vor der militärischen Niederlage eine «Rest-Reichsvereinigung» (vgl. Röcher 1992, S. 19ff.; Jäckel u.a. 1993, S. 1212ff.).

¹² Bereits vor der «Schulabteilung», die in der RV im September 1933 eingerichtet wurde, bestand seit Juni 1933 ein *Erziehung sans schuss* mit nahezu identischen Aufgaben. In ihm waren Liberale, Orthodoxe und Zionisten etwa ihrem Anteil an der jüdischen Bevölkerung entsprechend vertreten (vgl. Walk 1991, S. 116ff.; Weiss 1991, S.39ff.; Röcher 1992, S.26f.) – Die unterschiedlichen Positionen der verschiedenen innerjüdischen Gruppierungen lassen sich besonders deutlich den Protokollen dieses Ausschusses wie seiner Unterausschüsse entnehmen. Sie sind auszugsweise abgedruckt bei Weiss 1991, S. 147-157; vgl., ebd., S. 37-51, 52-69.

Erster Leiter der «Schulabteilung» war der 1933 als Studienrat aus dem Staatsdienst entlassene *Adolf Leschnitzer* (1899-1980). Er «gehörte dem säkularen Judentum an, war aber mit Ostjuden und westlicher Orthodoxie vertraut» und bemühte sich um einen fairen Interessenausgleich (Scharf 1995, S.23L; vgl. Röcher 1992, S. 26).

Als Leschnitzer im November 1938 Deutschland verliess, übernahm *Paula Fürst* (1894-1942) die Leitung der Schulabteilung. «Sie hatte nach dem Volksschullehrerinnenexamen in Berlin und Rom die Montessori-Pädagogik studiert und nach dem Ersten Weltkrieg eine Versuchsklasse einer öffentlichen Volksschule übernommen, die dann 1933 von den Nazis geschlossen wurde» (Fehrs 1993, S.273). Bis 1939 war sie Leiterin der Theodor-Herzl-Schule. Die Emigration lehnte sie ab. «Einen Tag vor dem Geheimerlass, der dem jüdischen Schulwesen in Deutschland ein Ende setzte (20. 6.1942, W. K., s.u.),... (wurde sie) im Rahmen einer Sonderaktion gegen die leitenden Mitglieder der RV verhaftet» und zusammen mit «führenden Männern und Frauen des Erziehungswesens und der Sozialarbeit in den Tod geschickt» (Walk 1991, S. 257 f.).

¹³ Beispielsweise wurde in der erwähnten Bezirksschule von Bad Nauheim knapp die Hälfte der Kinder in einem (orthodox geführten) Internat untergebracht. «Über die von Verarmung gekennzeichnete wirtschaftliche Lage der Eltern, die sich aus 68 Kaufleuten, 38 Viehhändlern, 25 Metzgern und acht Handwerkern zusammensetzten, geben folgende Zahlen Aufschluss: Von den 70 Fahrschülern benötigten 26 einen Zuschuss, ebenso 54 der 74 Internatsschüler. Weiterhin musste 108 Kindern das Schulgeld erlassen und weiteren 15 ermässigt werden» (Vollnhals 1988, S.357).

¹⁴ Dabei handelte es sich um eine Private Haushalts- und eine Private Handelsschule der Jüdischen Gemeinde (vgl. Holzer 1992, S. 27).

¹⁵ Vgl. als umfassende Analyse der Didaktik religiöser Erziehung innerhalb der damaligen jüdischen Schule: Scharf 1995. Scharf beschränkt sich nicht auf die Untersuchung von Fächern und Unterrichtsgegenständen wie Bibelkunde, Religionslehre, biblische Geschichte und Hebräisch, sondern bezieht auch «andere Fächer wie Deutsch» mit ein, «die jüdisch-religiöse Stoffe thematisierten» (ebd., S. 5).

¹⁶ Die damals als Sozialpädagogin in Caputh tätige *Hilde Jarecki* berichtet von einer Gruppe von «zehn Jungs und zehn Mädchen», die sie zu betreuen hatte; «Alter zwischen zwölf und fünfzehn Jahren, und dabei eine beträchtliche Zahl von recht schwierigen Heranwachsenden, eine Reihe aus verschiedenen Ehen» (Friedlaender/Jarecki 1996, S. 155ff.).

¹⁷ *S(ch)abbat*, wöchentl. Feier- und Ruhetag, beginnt am Freitag nach Einbruch der Dämmerung und endet am Samstagabend bei Dunkelheit.

Pessach, 1- bis 8tägiges biblisches Fest zur Erinnerung an die Befreiung Israels vom pharaonischen Joch und den Auszug aus Ägypten (April).

Sukkot, Laubhüttenfest, biblisches Fest zur Erinnerung an den Auszug

aus Ägypten und die 40jährige Wüsten Wanderung, zugleich herbstliches Erntedankfest (Oktober).

Chanukka, achttägiges Lichterfest, das an die Wiedereinweihung des durch hellenistische Besatzer geschändeten Tempels erinnert (Dezember).

¹⁸ *Anna Essinger* (1879-1960), als ältestes von neun Kindern einer Bankiersfamilie in Ulm geboren, kam mit 30 Jahren auf Einladung ihrer Tante in die USA, studierte dort vor und während des Ersten Weltkrieges Germanistik und schloss ihr Studium 1917 mit dem Magisterexamen ab. Mit einem der ersten Quäkertransporte kehrte sie 1919 nach Süddeutschland zurück, organisierte Hilfsaktionen für Kinder in Not und gründete 1926 in Herrlingen b. Ulm «mit materieller und ideeller Unterstützung ihrer Familie» ihr Landschulheim (vgl. Krause 1992, S.174).

¹⁹ *Koschere* (= rituell reine) *Verpflegung* erfordert vor allem den Genuss von rituell geschlachtetem (geschochtenem, wie man unter Benutzung des hebräischen Ausdrucks sagt) Fleisch, und das war nach dem Schächtverbot vom April 1933 kaum mehr möglich. Vermutlich war dies der Hauptgrund für die vegetarische Küche in Herrlingen.

²⁰ Sämtliche Arbeiten sind erhalten geblieben und werden in der Sammlung «Pädagogisch-Politische Emigration» (PPE) von Hildegard Feidel-Mertz, Frankfurt a.M., aufbewahrt.

²¹ Zum *Auslöser* für die «*Reichskristallnacht*» wurde das Attentat Herschel Grynszpan auf den deutschen Gesandtschaftsrat in Paris, Ernst vom Rath, gemacht. Grynszpan wollte mit diesem Attentat auf die Situation der Juden mit polnischer Staatsbürgerschaft aufmerksam machen, die am 28.10.1938 aus Deutschland vertrieben worden waren und – da sie keine Einreisegenehmigung nach Polen erhielten – unter menschenunwürdigen Bedingungen im Niemandsland zwischen Deutschland und Polen festsassen (vgl. Thalmann/ Feinermann 1987; van Dick 1988b; Graml 1988, S.9ff.).

Der *Begriff* «*Reichskristallnacht*» wird bereits seit längerem als Verharmlosung empfunden, weil nicht nur Fensterscheiben zu Bruch gegangen sind. Stattdessen hat sich die Bezeichnung «Pogromnacht» durchgesetzt. Eine besonders eindrucksvolle *literarische Verarbeitung* des Pogroms stellt die Erzählung «Kristall und Schäferhund» der in Paderborn geborenen, 1939 nach Palästina emigrierten israelischen Schriftstellerin Jenny Aloni dar (Aloni 1963/1995; vgl. Steinecke 1995).

²² Über das Schicksal dieser Kinder liegen inzwischen mehrere Sammelbände mit Erfahrungsberichten vor; vgl. Gershon 1988; Göpfert 1994; Turner 1994.

²³ «Die in den Augen der Nazis verächtlichen Zigeunerkinde und Negermischlinge deutscher Staatsangehörigkeit waren grundsätzlich zum Besuch der deutschen Schulen zugelassen... Den verhassten Russen wurde im Oktober 1942 die Wiedereröffnung von ‚Schulen über die 4klassige Volksschule‘ hinaus gestattet ... Selbst den angeblich minderwertigen polnischen Kindern gewährte man vier Volksschuljahre, um sie auf den ihnen

bestimmten Frondienst für das deutsche Herrenvolk hinreichend vorzubereiten. Allein das jüdische Kind fand in der nationalsozialistischen Ideologie keinen Platz in Gottes Welt, und sein Schicksal hat auf dem Erdball nicht seinesgleichen» (Walk 1991, S. 262).

²⁴ «Als einziges Volk der Geschichte... hat die jüdische Gesellschaft spätestens seit ihrer ersten politischen Vernichtung durch das neubabylonische Reich im 6. vorchristlichen Jahrhundert (das)... historische Gesetz der klas-sengebundenen Bildung durchbrochen. Von der babylonischen Gefangen-schaft an waren die Juden ‚das Volk des Buches‘. Das besagt, dass die schrift-lich fixierte Sinn- und Gesetzgebung der hebräischen Bibel Gemeingut aller Juden wurde. Der Erwerb dieses ‚sinngewebten Wissens‘ war das einigende Band aller jüdischen Enklaven in den antiken, den mittelalterlichen und den modernen Gesellschaften. Die Zentren der jüdischen Existenz waren nicht die der politischen Macht, sondern die der biblischen *Bildung*» (Jouhy 1986, S.269, Hervorh. im Orig.; vgl. Feidel-Mertz 1992).

²⁵ Der *Hechaluz* war 1917 in Osteuropa entstanden und hatte seine Zen-tralstelle in Warschau. Seit 1921 dehnte er «seine Tätigkeit auf die ganze Welt aus ... Seine Hauptaufgabe sah er darin, vor allem junge jüdische Menschen auf ein Arbeiter- und Siedlungsleben in Palästina vorzubereiten und ihnen die Auswanderung dorthin zu ermöglichen» (Angress 1985, S. 34).

²⁶ Hebr. *Alija*, wörtl.: «Aufstieg», und zwar in alttestamentarischer Zeit der frommen Juden zu dem auf einem Hügel gelegenen Tempel in Jeru-salem. Im Zusammenhang mit der zionistischen Bewegung interpretiert der Begriff die Einwanderung ins Gelobte Land als eine Erhöhung. Das Wort hat, wie viele Begriffe der zionistischen Terminologie, religiösen Cha-rakter ... Mit der ‚Erhöhung‘ der Einwanderer war ein geistiger Prozess gemeint: Das zerstreute Volk findet zurück in seine Heimat» (Wetzel 1988, S.447).

²⁷ Martin Kipp (1995 c, S.431) spricht hinsichtlich der Frankfurter Grund-lehre von «einem vergessenen Vorläufer des in den siebziger Jahren in der Bun-desrepublik eingeführten Berufsgrundbildungsjahres (BGJ)».

²⁸ 1934 existierten *Freie Lehrhäuser* in Berlin, Breslau, Frankfurt a.M., Freiburg/Br., Hamburg, Karlsruhe, Köln, Mainz, Mannheim, München, Stuttgart und Wiesbaden, später auch in Dresden und Stettin (vgl. die Auf-stellung b. Bühler 1986, S.176; Cochavi 1988, S.55; Dahm 1988, S.97f.). Neben den Freien Lehrhäusern gründeten in Berlin die Zionistische Vereinigung mit der «Lehrstätte Ch. N. Bialik» und die Orthodoxie mit ihrem «Rambam-Lehrhaus» weltanschaulich bzw. religiös gebundene Einrichtungen (vgl. Dahm 1988, S. 98).

²⁹ «Die an die Schulabteilung der RV angebundene ‚Mittelstelle‘ war keine Volkshochschule und kein Lehrhaus, sondern eine Beratungs- und Schulungseinrichtung für jüdische Erzieher, die – der etwas sonderbare Name sollte dies zum Ausdruck bringen – von den jüdischen Verbänden und Weltanschauungsgruppen unabhängig war und von allen Gruppen

und Richtungen in Anspruch genommen werden konnte» (Dahm 1988, S.97).

³⁰ Vgl. zum Buberschen Verständnis von Erwachsenenbildung als «Krisenpädagogik»: Friedenthal-Haase 1991.

³¹ Der Däne *Nicolai Frederik Severin Grundtvig* (1783-1872) gilt als Begründer der für die skandinavische Erwachsenenbildung bis heute typischen Heimvolkshochschulen, die nach 1918/19 auch in Deutschland Verbreitung fanden. Ihre Rezeption hing eng zusammen mit der zunehmenden Bedeutung intensiver gegenüber extensiven Formen von Erwachsenenbildung bereits seit der Vorkriegs- und Kriegszeit (sog. «Neue Richtung» der Erwachsenenbildung). Neben der Gründung von Heimvolkshochschulen wurde dabei vor allem die Ersetzung von Vorträgen durch Arbeitsgemeinschaften gefordert, wie sie als Veranstaltungsform für die Abendvolkshochschulen bis heute charakteristisch sind.

³² Die Begriffe «Exil» und «Emigration» werden – wie inzwischen weithin üblich – synonym gebraucht. Gleichwohl ist auf ihre unterschiedliche Bedeutung zu verweisen. Der lateinischen Wortbedeutung entsprechend (*«emigrare»* = wegziehen, offensichtlich freiwillig oder gezwungenermaßen; *«ex(s)ulare»* = verbannt sein, in der Verbannung lebend) deutet der Begriff *«Emigration»* eher auf die Gruppe von Verfolgten und Vertriebenen hin, die Deutschland nach 1933 mit dem Ziel verlassen haben, sich eine neue Heimat, etwa in Palästina oder in Südamerika, aufzubauen; der Begriff «Eri/» dagegen auf die, insbesondere aus politischen Gründen aus Deutschland Vertriebenen, deren Ziel die baldmögliche Rückkehr war (vgl. Müssener 1971, S.71-106; Walter 1972, Bd. 1, S. 197ff.; Röder/Strauss 1980, Bd. I, S. XIV; Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S.15f.).

Die *Brisanz der Frage «Exil» oder «Emigration»* für die damals Betroffenen verdeutlicht beispielsweise Bertolt Brechts 1938 entstandenes Gedicht «Über die Bezeichnung Emigranten» aus seinem damaligen dänischen Exil in Svendborg:

«Immer fand ich den Namen falsch, den man uns gab: Emigranten.

Das heißt doch Auswanderer. Aber wir

Wanderten doch nicht aus, nach freiem Entschluss Wählend ein anderes Land, wanderten wir doch auch nicht Ein in ein Land, dort zu bleiben, womöglich für immer. Sondern wir flohen. Vertriebene sind wir, Verbannte.

Und kein Heim, ein Exil soll das Land sein, das uns da aufnahm.

Unruhig sitzen wir so, möglichst nahe der Grenzen

Wartend des Tags der Rückkehr, jede kleinste Veränderung Jenseits der Grenze beobachtend, ...

Aber keiner von uns

Wird hier bleiben. Das letzte Wort

Ist noch nicht gesprochen.»

(Brecht, Gedichte IV [1934-1941], S.137).

Geudtner u.a. (1985) lehnen den Begriff «Emigration» im Zusammenhang mit der Nazi-Zeit generell als schönfärberisch und verschleiern ab und plädieren stattdessen für die eindeutigere Bezeichnung «Vertreibung» (vgl. Geudtner u.a. 1985, S. 76).

Vgl. zur *Entwicklung der Exilforschung* nach 1945: Walter 1972, Bd. I, S. 7 ff.; zur *Erforschung des pädagogischen Exils*: Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S. 13 ff.; Keim 1986 u. 1990 b, S. 73 ff. – Als materialreiche, sozialgeschichtlich orientierte *Gesamtdarstellungen zum Exil*, die weit über die Bereiche Kunst und Literatur hinausgehen: Walter 1972, Bd. I u. II; ders. 1984 u. 1988a (chronologisch); Mittenzwei 1979ff. (länderspezifisch), dazu jetzt: Schiller 1996; als thematisch akzentuierte *Jahrbuch-Reihe*: Krohn u.a. 1983 ff. (mit inzwischen vierzehn Bden. u.a. zu den Themen jüdisches Exil (4), Vertreibung der Wissenschaften (6), politische Aspekte des Exils (8), Exil und Remigration (9), Frauen und Exil (11).

³³ 1937 unterrichteten im jüdischen Schulwesen noch 1'200 Lehrer und Lehrerinnen (Vollnhals 1988, S. 354), die längst nicht alle rechtzeitig emigrieren konnten. Ein Teil der bis 1933 bzw. 1935 im nicht-jüdischen Schulwesen beschäftigten jüdischen Lehrerschaft verließ Deutschland gleich nach seiner Entlassung. Hinzu kamen Pädagogen und Pädagoginnen aus ausserschulischen Bereichen.

³⁴ Insgesamt wird von etwa einer halben Million Emigrant(in*n)en aus dem *gesamten deutschsprachigen Gebiet* ausgegangen, davon etwa 30'000 «als aktive Regimegegner» (Röder/Strauss 1980/83, S. XIII). Die Zahl der aus *Deutschland* Geflohenen betrug ca. 300'000, davon knapp 280'000 jüdische Emigrant(in*n)en und knapp 20'000 politische Flüchtlinge; unter letzteren befanden sich bis 1935 5'000-6'000 Sozialdemokratinnen, 6'000-8'000 Kommunistinnen und fast 5'000 Oppositionelle anderer Richtungen (vgl. ebd., S.XIX u. XXXVII).

³⁵ Bei den folgenden Zahlen handelt es sich um Schätzungen. Die *Schwierigkeiten genauerer Zahlenangaben* liegen zum einen darin, dass die pädagogische Berufsgruppe erstens sehr heterogen und zweitens für den hier behandelten Zeitraum nur schwer abgrenzbar ist. Ausserdem überschneiden sich die im Folgenden aufgeführten Personengruppen und ist eine Unterscheidung zwischen politischer und rassistischer Verfolgung oft kaum möglich. Im Archiv «Pädagogisch-Politische Emigration» (PPE) von Hildegard Feidel-Mertz, Frankfurt a.M., sind z.Z. ca. 1'200 Personen, darunter ca. 220 Frauen, erfasst, die dem pädagogischen Exil zugerechnet werden können (vgl. die inzwischen zahlreich vorliegenden Kurzbiographien bei Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S. 227-237; Feidel-Mertz 1983, S.232-253; Feidel-Mertz 1990, S. 93-103 u.ö.; Horn/Tenorth 1991, S.178-189). – Wenn nicht anders angegeben, beziehen sich die Zahlen auf Pädagog(in*n)en, die vor 1933 zumindest ihre Ausbildung absolviert haben.

³⁶ Wichtigste Sozialisationsinstanz für diese Gruppe war der Kommunistische Jugendverband Deutschlands (KJVD), weiterhin die Internationale

Arbeiterhilfe (IAH) und die Gesellschaft der Freunde des neuen Russland. Die meisten kamen erst spät, nach 1930, in die KPD. Bemerkenswert ist, dass unter den emigrierten Pädagoginnen viele Ehefrauen von Politemigranten waren, die mit ihren Männern flüchten mussten und auf diese Weise, nicht also primär aus eigenen Motiven, in das sowjetische Exil kamen. Andere waren zwar gut ausgebildet, konnten aber schon in der Weimarer Republik wegen ihrer linken Gesinnung nicht im öffentlichen Schulwesen arbeiten. – Für diese Auskunft danke ich Christa Uhlig.

³⁷ Schätzung Susanne Miller u. Nora Walter, denen ich für ihre Auskunft danke. – Der ISK ist an der Jahreswende 1925/26 von dem Neu-Kantianer Leonard Nelson als Kerngruppe einer später zu schaffenden «Partei der Vernunft» gegründet worden. Sein Ziel sollte sein, die aus der Kantischen Philosophie abgeleiteten ethischen Grundsätze in Staat und Gesellschaft durchzusetzen. Der ISK war als politische und zugleich erzieherische Gemeinschaft konzipiert und siedelte sich nach seinem politischen Selbstverständnis auf der radikalen Linken an. Aufgrund seiner rigiden Anforderungen, u.a. vegetarische und abstinente Lebensweise sowie Kirchenaustritt, kam er insgesamt nie über ca. 300 Mitglieder hinaus; das sympathisierende Umfeld dürfte am Ende der Weimarer Republik bei zwischen 600 und 1'000 Menschen gelegen haben. Im Dezember 1945 löste er sich auf und empfahl seinen Mitgliedern, in die SPD einzutreten. Allerdings blieb eine informelle Zusammenarbeit der ehemaligen «ISKer», gerade auch unter den Pädagog(in*en), bestehen (vgl. Klär 1986).

³⁸ Röder/Strauss (1980/83, Bd. III, S.204f.) führen im Register 117 Personen unter «Social work» auf. Bezugsrahmen ist jedoch der gesamte deutschsprachige Bereich, einschliesslich Österreichs; ebenso fehlt eine weitergehende Klassifizierung.

³⁹ Schnorbach (1983, S.19) schätzt allein die 1933 aus politischen Gründen Entlassenen auf ca. 3'000. Allerdings dürfte die Mehrzahl von ihnen später auf dem Wege einer Zurückstufung, einer sog. «Strafversetzung», wieder eingestellt worden sein. So z.B. Adolf Reichwein, der 1933 zunächst als Hochschullehrer der Pädagogischen Akademie Halle/Saale entlassen und wenig später als Dorfschullehrer an eine einklassige Landschule nach Tiefensee b. Berlin strafversetzt wurde (s.u.).

⁴⁰ Eine entsprechende Regelung hatte der Völkerbund in den zwanziger Jahren für die Angehörigen der weissrussischen Emigration aus der UdSSR und für armenische Flüchtlinge aus der Türkei durchsetzen können (vgl. Walter 1972, Bd. II, S.29ff.).

⁴¹ Der verlangte Mindestaufenthalt betrug «in Frankreich ... drei, in Österreich vier, in Grossbritannien, Italien und den Niederlanden fünf, in der Schweiz sechs, in Belgien zehn Jahre. Ein 1933 staatenlos Gewordener konnte also frühestens 1936 damit rechnen – nicht etwa Franzose zu werden, sondern seinen Antrag auf Naturalisation stellen zu dürfen: sofern er Leumundzeugnisse vor- und die nötigen Existenzmittel nachweisen

konnte. Auch dann blieb es aber ins Ermessen des jeweiligen Staates gestellt, ob er die Einbürgerung vollziehen wollte», wobei letztendlich das «Staatsinteresse» ausschlaggebend war (Walter 1972, Bd. II, S.22f.). Dies erklärt, dass Emigrant(in*n)en, wenn überhaupt, in späteren Jahren, teilweise sogar erst nach dem Krieg die erwünschte neue Staatsbürgerschaft erhielten. Ausnahmeregelungen galten für Frauen im Falle einer Heirat mit einem Inländer. Davon profitierte etwa Anna Siemsen (vgl. Feidel-Mertz 1990, S.221) durch ihre Scheinheirat mit einem Schweizer (vgl. Aug. Siemsen 1951, S. 75).

⁴² Vgl. den *Überblick* «Einreise- und Asylrechtsbestimmungen europäischer Gastländer und ihre praktische Handhabung bis zum Frühjahr 1938» b. Walter 1972, Bd. II, S. 52-157; als *literarische Darstellung des Pariser Exils* im Frühjahr 1935 den Roman «Exil» von Lion Feuchtwanger (1979). - Bedeutsam wurden nicht nur *Gesetze* und *Erlasse*, sondern auch *mentale Strukturen*, beispielsweise im Falle *Frankreichs*, das trotz zeitweise verschärfter Bestimmungen ein von vielen Flüchtlingen bevorzugtes Asylland war, weil «der französischen Bürokratie ... der in Deutschland wie in einigen Asylländern (z.B. auch der Schweiz, W.K.) herrschende Perfektionismus» abging. «Undenkbar, dass man in anderen Ländern die Grenze unbehelligt passieren konnte, weil die Beamten die Tischzeit heilig hielten. Man stelle sich vor, ein exilierter Arzt hätte etwa in Zürich oder Stockholm trotz Arbeitsverbots eine Praxis betrieben: unfehlbar wäre er nach wenigen Tagen, allenfalls Wochen verhaftet, bestraft, wenn nicht ausgewiesen worden. In Paris gelang es, ohne besondere Vorsichtsmassregeln, jahrelang» (Walter 1972, Bd. II, S.73f.).

Auf den ersten Blick überraschend ist die *Rolle Italiens als Asylland* für jüdische Flüchtlinge. Tatsächlich war der Antisemitismus im italienischen Faschismus sehr viel geringer ausgeprägt als in Nazi-Deutschland. Erst im Frühjahr 1938 kam es auf deutschen Druck hin zu rechtlichen Diskriminierungen: Ein Dekret vom September 1938 drohte «allen eingewanderten Juden die Ausweisung» an, «falls sie nicht binnen sechs Monaten das Land» verliessen. Auch in der italienischen Bevölkerung waren Hilfsbereitschaft und Solidarität den Verfolgten gegenüber weit verbreitet, wobei sowohl traditionelle Wertschätzung von Exil und Emigration als auch Abneigung gegenüber dem Bündnis Mussolini – Hitler eine Rolle gespielt haben dürften (Voigt 1989/93 Bd. I, S. 29, 42, 26f.).

⁴³ Vgl. zum sowjetischen Exil Uhlig 1994 u. 1996 a.

«Lebensweganalysen (von in die Sowjetunion emigrierten Pädagogen und Pädagoginnen) ergeben typische biographische Muster: Lehrerinnen- bzw. Lehrerseminar oder Universitätsstudium, kurzzeitige Anstellung im öffentlichen Schulwesen, Kontakte meist zu kommunistisch orientierten politischen Bewegungen, Entlassung aus dem öffentlichen Schuldienst, wechselnde Tätigkeiten in privaten pädagogischen, in ausserpädagogischen oder in politischen Bereichen. Selbst bei nach Herkunft und Bildungsweg

günstigen Karrierevoraussetzungen existierten für diese Personengruppen nur selten Gelegenheiten zu beruflichem Aufstieg» (Uhlig 1996 a, S. 714).

⁴⁴ *Komintern* ist die «offizielle und übliche Abkürzung für kommunistische Internationale», auch ‚III. Internationale‘ genannt... Sie wurde auf Initiative von Lenin im März 1919 in Moskau als kommunistische Weltpartei gegründet. Die kommunistischen Parteien aller Länder gehörten ihr als zunächst gleichberechtigte «Sektion» an, mussten sich aber bald dem von der KPdSU beherrschten Exekutivkomitee der Komintern ... in Moskau unterordnen. Als Instrument der Weltrevolution gegründet, degenerierte die Komintern unter dem Stalinismus zum Instrument der sowjetischen Außenpolitik» (Drechsler, Hanno u.a.: Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. Baden-Baden ⁵1979, S. 317).

⁴⁵ Aufgrund ihrer Auswertung von mehr als 1'000 Lebensläufen emigrierter Pädagogen und Pädagoginnen hat die Frankfurter Erziehungswissenschaftlerin Hildegard Feidel-Mertz besonders günstige Ausgangsbedingungen für diesen «nicht seltenen ‚Typ‘ des ‚untypischen Pädagogen‘ (herausgefunden), der in der Regel *nicht nur* Pädagoge war». Als Beispiel nennt sie den bekannten Arzt, Psychoanalytiker, Erzähler, Essayisten und Lyriker *Hans Keilson* (geb. 1909). Er war zunächst staatlich geprüfter Sportlehrer, der in Berlin u.a. Medizin studierte, nebenbei als Musiker wirkte, einen ersten Roman veröffentlichte und noch in der NS-Zeit an jüdischen Schulen in Deutschland, u.a. am Landschulheim Caputh, unterrichtete. Nach seiner Emigration 1936 «kümmert(e) er sich vor allem um jüdische Kriegs-Waisenkinder in Holland, über deren Schädigungen er auch seine spätere Doktorarbeit schrieb» (ebd., S. 207; vgl. Keilson 1992).

⁴⁶ Zu dieser Zeit «war die experimentelle Phase pädagogischen Denkens und pädagogischer Praxis», wie sie in den zwanziger Jahren für die Sowjetunion typisch war, längst «einer parteipolitischen Regulierung zugunsten der Restauration eines engen Schul- und Erziehungskonzepts gewichen, das sich dem generellen Erziehungsanspruch des Staates zunehmend anpasste» (Uhlig 1996a, S. 716; vgl. Krüger-Potratz 1987; Helmert 1994).

⁴⁷ *Karl Gar eis*: Lehrgewerkschaftler, Sozialist und Pazifist, Mitglied des Bayerischen Landtags für die USPD, wurde 1921 in München von einem rechts-extremistischen Attentäter ermordet.

⁴⁸ Vgl. als Überblick «Widerstand und Exil in der deutschen Arbeiterbewegung 1933-1945» (1981), S.476ff.; ausführlich: Walter 1988a.

⁴⁹ Die dramatische Entwicklung in Frankreich nach Einmarsch der deutschen Truppen, die Flucht über die Pyrenäen und die Hafenstadt Marseille wie auch die vielfältigen Rettungsaktionen, etwa durch das Emergency Rescue Committee und seinen mutigen Organisator Varian Fry, sind sowohl literarisch als auch autobiographisch mehrfach anschaulich beschrieben; *literarisch*: Seghers 1948/³1997, dazu jetzt: Thielking 1995; *autobiographisch*: Fittko 1992; Fry 1995; vgl. Middellu.a. 1979, S. 58ff.; Walter 1988 a, S. 143ff.; ders. 1988b, S.11ff.

⁵⁰ Bevor sie emigrieren konnte, musste sie aufgrund ihres Engagements als Widerstandskämpferin bereits KZ-Haft in Hamburg und nochmalige Inhaftierung in Wien erdulden. In Hamburg hatte man sie, «freilich ‚erfolglos‘, freigelassen, um sie als Köder für ihre Freunde und Gesinnungsgenossen zu benutzen» (Kersting 1995, S. 260).

⁵¹ Die als *Jugend-Alija* bezeichnete «Palästinawanderung von Jugendlichen» wurde von jüdischen Hilfsorganisationen finanziert und ab Sommer 1933 durch die «Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugend-Alija» organisiert. «Vom Februar 1934, dem Datum ihres offiziellen Beginns, bis zum Ende März 1939 (brachte sie) insgesamt 4635 Jungen und Mädchen, meist im Alter von fünfzehn bis siebzehn Jahren, nach Palästina», allein 3262 aus Deutschland, ca. 1'000 aus Österreich und ca. 400 aus der Tschechoslowakei und aus Polen. Die Mandatsregierung hatte für sie besondere Zertifikate zur Verfügung gestellt und «an die Bedingung geknüpft ..., dass die Unterbringungs- und Ausbildungskosten für zwei Jahre sichergestellt waren» (Adler-Rudel 1974, S.98; vgl. Wetzel 1988, S.468ff.). Die Vorbereitung dieser Kinder auf Palästina erfolgte in besonderen – ländlichen, aber auch städtischen – Jugend-Alija-Kibbuzim, die den beschriebenen Hachschara-Einrichtungen entsprachen, ebenso in der eigens dazu gegründeten *Jugend-Alija-Schule* in Berlin (vgl. Schwersenz 1988, S. 63 ff.).

⁵² *Hans Siebert* (1910-1979), Volksschullehrer, 1933 aus dem Schuldienst entlassen, Mitglied der KPD-Bezirksleitung Hessen-Nassau, wegen illegaler parteipolitischer Betätigung verhaftet, zu zwei Jahren Zuchthaus verurteilt, nach dessen Ableistung ins KZ Lichtenberg b. Torgau verschleppt; 1935 Entlassung und durch Kontakte zur Bekennenden Kirche Anstellung in Heimen f. schwererziehbare Jugendliche und behinderte Kinder in Westfalen, Hamburg und Potsdam (vgl. Geissler 1994b, S. 783); zur Remigration Sieberts und seiner Wirksamkeit in der SBZ und DDR s. Kap. «Remigration».

⁵³ Bisher sind folgende Schulgründungen im Exil bekannt geworden:

Argentinien:

Pestalozzi-Schule, Buenos Aires

Dänemark:

Schule Møllevangen/Östrupgaard

Frankreich:

Ecole Nouvelle de Boulogne, Boulogne-sur-Seine b. Paris; Fondation Krüger, La Coûme

Grossbritannien:

Beltane School, Wimbledon; Bunce Court School (New Herrlingen), Otterden/Kent; Butcombe Court b. Bristol; Camp Hill School, Aberdeen (Schottland); Gordonstoun (Schottland); Stoatley Rough School, Haslemere/Surrey; Theydon Bois School, London

Italien:

Landschulheim Florenz; Schule am Mittelmeer, Recco b. Genua; Alpines

Schulheim Vigiljoch, Lana b. Meran (Südtirol); Töchtertschule bzw. Landschulheim am Gardasee; Vita Nuova, Maderno/Gardasee

Niederlande:

Internationale Quäkerschule Eerde b. Ommen

Schweden:

Internat Kristinehov, Västraby

Schweiz:

Ecole d'Humanité, Versoix-Greng-Schwarzsee-Goldern; Les Rayons, Gland/Vaud

USA:

Windsor Mountain School, Vermont; Stockbridge School, Stockbridge/Massachusetts

UdSSR:

Karl-Liebknecht-Schule, Moskau
(Feidel-Mertz 1990, S.122).

Eine umfangreiche Quellensammlung enthält das PPE-Archiv von Hildegard Feidel-Mertz, Frankfurt a.M., das auch für diese Darstellung benutzt werden konnte. Vgl. als Übersicht über alle Exil-Schulen Feidel-Mertz 1990, S. 121 ff.; als grundlegende Quellendokumentation: dies. 1983.

Näher erforscht sind inzwischen Minna Spechts Nachfolgeschulen der Walkemühle (vgl. Nielsen 1985; Hansen-Schaberg 1992, S.68ff; 207ff.); die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires (vgl. Schnorbach 1995) sowie Hans Maeders Stockbridge School (Nabel 1985 u. 1986).

⁵⁴ *Minna Specht* (1879-1961) gilt als bedeutendste Schülerin und Mitarbeiterin des Neu-Kantianers und ethischen Sozialisten Leonard Nelson sowie als zentrale Repräsentantin des Internationalen Sozialistischen Kampfbundes (ISK, vgl. Anm. 37). Sie leitete bis 1933 das Landerziehungsheim Walkemühle b. Melsungen und bemühte sich nach dessen Zerschlagung im Frühjahr 1933 (vgl. Bd. I, S. 120) um seine Weiterführung im Rahmen von Exilschulen; zu ihrer Wirksamkeit nach 1945 s.u. (vgl. Hansen-Schaberg 1992).

⁵⁵ Die österreichischen Kinder stammten vor allem von österreichischen Schutzbündlern, die nach dem gescheiterten Aufstand Dollfuß 1934 aus Österreich emigrieren mussten.

⁵⁶ «Die Zöglinge waren fast so privilegiert wie Delegationen, die für kurze Zeit die Sowjetunion besuchten. Die Kleidungsstücke wurden in besonderen Schneiderwerkstätten hergestellt. Für die Verpflegung sorgte eine österreichische Köchin. Das Heim hatte einen eigenen Autobus, mit dem die Zöglinge zur Schule gebracht und von dort wieder abgeholt wurden... Ein eigenes Ambulatorium, von einer deutschen Ärztin geleitet, überwachte den Gesundheitszustand der Kinder. Jeden Morgen wurde die Temperatur gemessen. Wo immer die ... Kinder hinkamen, wurden sie jubelnd empfangen. Bei allen Premieren wurden Karten für Opern, Operetten und Theaterstücke in grosser Zahl zur Verfügung gestellt, dass sie manchmal gar

nicht ausgenutzt werden konnten» (Leonhard 1955, S.17). Dieser privilegierte Status des Heims änderte sich bereits seit 1936 mit dem Beginn der Stalinschen «Säuberungen».

⁵⁷ Direktor der Schule war von 1932 bis 1934 der Lehrer *Helmut Schinkel* (1902-1946). Seine entscheidenden Prägungen hatte er nach der Novemberrevolution durch Jugendbewegung und Reformpädagogik einerseits, durch die Ideen von Karl Liebnecht und Rosa Luxemburg andererseits erhalten; letztere motivierten ihn zum Eintritt in den Kommunistischen Jugendverband (KJVD). Durch Vermittlung von Heinrich Vogeler (Barkenhoff Worpswede) interessierte er sich schon früh für die frühsojjetische Reformpädagogik, unternahm 1927 eine einmonatige Exkursion in die UdSSR, übersiedelte 1929 auf Anforderung des Exekutivkomitees der Kommunistischen Jugendinternationale nach Moskau und wurde 1932 zum Leiter der Karl-Liebnecht-Schule ernannt. Seine Ablösung bereits 1934 erfolgte offensichtlich wegen seiner reformpädagogischen Orientierung. 1937 wurde er wie Hunderttausende anderer Kommunist(in*en) verhaftet, 1938 wegen angeblich konter-revolutionärer Tätigkeit zu acht Jahren Arbeitslager verurteilt. 1946 starb er – mit den Kräften völlig am Ende – in einem Lager in der Taiga am Ausgang des Urals. – Vgl. die materialreiche Biographie und Dokumentation von Ulla Plener (1996).

⁵⁸ Vgl. zu Karl König aus anthroposophischer Sicht: Müller-Wiedemann 1992; zur Camp-Hill-Bewegung: Pietzner 1991.

⁵⁹ Vgl. die Sammlung im PPE-Archiv von Hildegard Feidel-Mertz, Frankfurt a.M.; ein Teil ist dokumentiert in Feidel-Mertz 1990, S. 179 ff.

⁶⁰ Ausser dem Asia-Seminar gab es in Shanghai damals als weitere pädagogische Emigranteneinrichtungen eine «eigene, Mittelschulcharakter tragende Schule ..., eine private Handelsschule (und) einen Kindergarten» (Dreifuss 1979, S. 515).

⁶¹ Vgl. als Überblick über «kulturelle Tätigkeit deutscher Künstler und Publizisten im französischen Exil 1933 bis 1939»: Schiller u.a. 1981, S. 127-370; zu kulturellen Angeboten im Rahmen von Clubs und kulturellen Vereinigungen: ebd., S. 142ff.; zu volkshochschul- und hochschulähnlichen Einrichtungen wie wissenschaftlichen Aktivitäten: ebd., S. 273 ff.

⁶² Ebenfalls 1938 erschien im Sebastian-Brant-Verlag in Strasbourg ein von Julius Gumbel herausgegebener Band *Freie Wissenschaft. Ein Sammelbuch aus der deutschen Emigration*, an dem Wissenschaftler(in*nen) aus unterschiedlichen Disziplinen und aus verschiedenen Exil-Ländern beteiligt waren, unter ihnen die Pädagog(in*n)en Anna Siemsen und Friedrich Wilhelm Foerster, der Soziologe Theodor Geiger, der Literaturwissenschaftler Walter A. Berendsohn, der Historiker Arthur Rosenberg und der Biologe Julius Schaxel. Im Mittelpunkt nahezu aller Beiträge stand die Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation der deutschen Wissenschaft unter den Bedingungen der Nazi-Diktatur, wie die Themen des Bandes, z.B. «Arische

Naturwissenschaft?» (Gumbel), «Faschistische Verfälschung der Biologie» (Schaxel), «Die Aufgabe des Historikers in der Emigration» (Rosenberg), verdeutlichen (Gumbel 1938).

⁶³ Der *Freie Deutsche Kulturbund*, «im Dezember 1938 in London gegründet, von den sozialdemokratischen Flüchtlingen weitgehend ignoriert, entwickelte sich ab 1940 zur grössten anti-nationalsozialistischen Flüchtlingsorganisation in Grossbritannien. Er ermöglichte es vor allem Schriftstellern, Künstlern und Wissenschaftlern, weiter zu kommunizieren und die Erfahrung des Nationalsozialismus zu verarbeiten. Dabei suchten insbesondere die kommunistischen Intellektuellen, die etwa 20% der Mitglieder ausmachten und zumeist bürgerlich-jüdischer Herkunft waren, das kritische Nachdenken über deutsche Geschichte und Kulturtradition anzuregen» (Geissler 1994b, S. 785).

⁶⁴ *Fritz Borinski* hatte vor 1933 als Assistent von Theodor Litt wesentlichen Anteil an der als modellhaft geltenden Leipziger Richtung Weimarer Erwachsenenbildung (vgl. Meyer 1969), sah sich 1934 aufgrund politischer und rassistischer Verfolgung zur Emigration gezwungen, fand während der Nazi-Zeit Aufnahme in Grossbritannien und wirkte nach dem Kriege in unterschiedlichen Funktionen der Erwachsenenbildung (s.u.) (vgl. Friedenthal-Haase 1988).

⁶⁵ «Auf den Sitzungen des Committees wurde im Jahr 1943 auch schon das *Schulbuchproblem* diskutiert. Man ging davon aus, dass nach Kriegsende sämtliche Schulbücher wegen ihres faschistischen und militaristischen Charakters eingezogen werden müssten und dass es einen längeren Zeitraum beanspruchen würde, sie durch neue zu ersetzen. Für diese Lücke planten die GER-Pädagogen die Herausgabe von *Lesebogen* mit Texten deutscher und ausländischer Autoren, die während der NS-Zeit nicht gedruckt und gelesen werden durften. Die Lesebogen sollten in hoher Auflage möglichst schon vor Kriegsende in Grossbritannien hergestellt und sofort bei der Wiedereröffnung der deutschen Schulen verteilt werden. Die Herausgabe der ersten zehn Leseheftchen gelang bis zum Frühjahr 1944, und bis zum Januar 1945 waren bereits 50 Titel verfügbar» (Pakschies 1979, S. 107; vgl. den Bericht von Martha Friedländer: «Der Ursprung der GER-Lesebogen», abgedr. b. Feidel-Mertz 1990, S. 239-241).

In den USA ging etwa gleichzeitig, im Sommer 1944, «ein Team von Historikern und Pädagogen unter Leitung von Fritz Karsen im Auftrag des Fritz Bermann-Fischer-Verlages», der während der Nazi-Zeit seinen Sitz von Berlin nach Stockholm verlegt hatte, «daran, ein Lehrbuch unter dem Titel *Geschichte unserer Welt* für die gymnasiale Oberstufe zu verfassen», von dem jedoch nur der zweite Band (in zwei Teilen) über die Zeit von Karl dem Grossen bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts erschienen ist, vermutlich weil die Nachfrage damals in den Besatzungszonen insgesamt nicht allzu gross war (vgl. Radde 1973, S. 207f., Zitat ebd., S. 208).

⁶⁶ GER blieb auch über das Kriegsende hinaus bis 1958 bestehen und

bemühte sich in dieser Zeit erfolgreich um die Ingangsetzung des *internationalen Austausches*, zunächst mit Repräsentant(in*en)en des nachkriegsdeutschen Bildungswesens, später auch mit Lehrer- und Schülergruppen (vgl. Pakschies 1979, S. 111 ff.).

⁶⁷ Vgl. als Überblick: Grams 1990, S. 18ff.; Feidel-Mertz/Schnorbach 1981, S.124L; dies. 1996.

Ausser den bereits erwähnten *Plänen* des VdL und des ISK (Minna Specht) sind relativ leicht zugänglich: Zur Nachkriegspolitik der deutschen Sozialisten (Sozialistische Schriftenreihe). Stockholm 1944 (Kap. «Zur Umgestaltung des Erziehungswesens», S. 59-63, wiederabgedr. in: Schnorbach 1983, S. 177-181; «Entwurf zu einem Gewerkschaftsprogramm» der Landesgruppe deutscher Gewerkschafter in Grossbritannien, Abschnitt «Erziehung», in: ebd., S. 181-185; «Richtlinien für einen Neuaufbau des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland» des Council for a Democratic Germany, Komitee für Erziehung und Wissenschaft, in: Langkau-Alex 1988, S. 39-43. Weitere gedruckte und ungedruckte Pläne und Konzepte im PPE-Archiv Hildegard Feidel-Mertz, Frankfurt a.M.

⁶⁸ Unter dem Aspekt: «Öffnung der Bildungswege» bedeutet «die in der SBZ 1946 eingeleitete Schulreform die im 20. Jahrhundert einschneidendste Reformzäsur deutscher Schulgeschichte. Das 1946 verabschiedete ‚Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule‘ steht für den Anspruch, ein einheitliches, integriertes Schulwesen zu schaffen, eine Schule staatlichen Charakters, ohne Beschränkung vom Staat finanziert, gehalten an den Grundsatz der Trennung des Staates und der Schule von der Kirche. ... Dem überkommenen gegliederten Schulwesen sollte seine hochselektive Funktion genommen und einer sozialen Reproduktion der früheren Klassen Verhältnisse vermittlels der Schule nicht mehr stattgegeben werden. Es sollte die Schule nach ihrer Struktur, ihrem Lehrplan und ihrem Geist die Jugend einem entmilitarisierten, die sozialen und politischen Polarisierungen überwindenden neuen Deutschland zueignen» (Geissler 1994, S.42). Das Gesetz ist abgedruckt b. Froese 1969, S. 91-94.

⁶⁹ Entsprechende Kurse fanden auch in anderen Ländern statt, beispielsweise in *Schweden* auf Initiative des Komitees für demokratischen Aufbau (Samarbetskommittén för Demokratiskt Uppbyggnadsarbete). Dabei hat der ehemalige Dresdner Volkshochschulleiter *Franz Mockrauer* als deutscher Assistent mitgewirkt. Vgl. Müssener 1974, S.268; Nachlass Mockrauer, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Plo 380400, Kor. 1. Juni 1944 bis 31. März 1945, Brief an Bartholmes v. 27. 2.1945; SDU 1. 4. bis 15.10.1945, Brief an Fritz Fricke v. 30. 5.1945 u. ö.

⁷⁰ Das NKFD – wie der gleichzeitig entstandene Bund Deutscher Offiziere (BDO) – wurde «ein halbes Jahr nach der deutschen Niederlage in Stalingrad von (deutschen, W. K.) Kriegsgefangenen sowie emigrierten Kommunisten in der Nähe Moskaus gegründet» und rief «vom Boden der Sowjetunion aus zum Kampf gegen Hitler auf.» Beide sind hinsichtlich ihrer Bewer-

tung umstritten, wobei die Positionen «von scharfer Verurteilung und Verdammung als ‚Verräter‘ aus nicht selten rechtsextremistischer und antibolschewistischer Betrachtungsweise bis zu unkritischer Heroisierung als Vorläufer einer sozialistischen deutschen Republik nach 1945 aus marxistisch-leninistischer Sicht» reichen (Ueberschär 1995, S. 9). Allgemein konzediert wird heute, dass ihre Mitglieder «sowohl aus inzwischen gewonnener Einsicht und Gegnerschaft zu Hitler als auch in der festen Überzeugung handelten und glaubten, auf diesem Wege – gleichsam von aussen in Verbindung mit der inneren Front gegen Hitler wie andere Gegner des Nationalsozialismus im Exil auch – zur Rettung des Vaterlandes einen wichtigen Beitrag leisten zu können. Insofern sind ... Offiziere und Soldaten des NKFD und BDO dem Widerstand gegen den Nationalsozialismus zuzurechnen (ebd., S.44).

⁷¹ Vgl. zur Remigration (= Rückkehr aus dem Exil): Krohn u.a. 1991; f.d. *Pädagogik*: Feidel-Mertz 1988; Horn/Tenorth 1991. Wie für das gesamte Exil ist eine zahlenmässige Erfassung ausgesprochen schwierig. Mit Sicherheit lässt sich sagen, dass «Nicht-Rückkehr das Schicksal der Mehrheit der Emigranten in der Pädagogik (wie anderswo, W. K.) war» (Horn/Tenorth 1991, S. 176); vgl. den Versuch einer zahlenmässigen Rekonstruktion ebd., S.173 u. 175.

⁷² *Grete Henry* (1901-1984) studierte zwischen 1921 und 1925 Mathematik, Physik und Philosophie in Göttingen und Freiburg i. Br., wurde 1926/27 Privatassistentin Leonard Nelsons und beteiligte sich als «Gast» am Unterricht der Walkemühle. Zwischen 1934 und 1937 arbeitete sie zusammen mit Minna Specht an den Nachfolgeschulen der Walkemühle in Dänemark mit und gehörte später zu den führenden ISK-Mitgliedern im Londoner Exil. Nach ihrer bereits 1946 erfolgten Rückkehr nach Bremen war sie zwischen 1950 und 1966 Professorin für Philosophie und Physik an der Pädagogischen Hochschule Bremen, darüber hinaus in führenden Funktionen in der GEW, der SPD sowie als Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen tätig (vgl. Feidel-Mertz 1983, S.241).

⁷³ *Gustav Heckmann* (1898-1996), Studium der Mathematik, Physik und Philosophie in Göttingen, Marburg, Berlin; in Göttingen Studium bei Leonard Nelson, vor allem beeindruckt von dessen Sokratischer Methode, die er nach 1945 weiterentwickelt und tradiert hat. Vor 1933 Lehrer im Landerziehungsheim Walkemühle, später zusammen mit Minna Specht beteiligt an deren Nachfolgeschulen in Dänemark und Wales (vgl. Feidel-Mertz 1983, S.240f.).

⁷⁴ Die Hochschuloffiziere der Besatzungsmächte scheiterten – trotz bester Entnazifizierungsabsichten – durchweg am Widerstand von Fakultäten und anderen Kollegialorganen; vgl. Chroust 1996.

⁷⁵ Angesichts solcher Rahmenbedingungen an deutschen Universitäten verwundert nicht, dass diejenigen Emigrant(in*en), die im Exil wissen-

schaftlich Fuss gefasst hatten, den Gedanken an eine Rückkehr erst gar nicht erwogen oder ihn schon bald verwarfen. Trotzdem haben einige von ihnen, insbesondere im Bereich der Sozialpädagogik, mit ihren Konzepten die deutsche Nachkriegsentwicklung entscheidend beeinflusst, auch ohne selbst zurückzukehren, also nur auf dem Wege von Gastprofessuren, Fortbildungskursen, Seminaren, Vorträgen und Publikationen. So z.B. *Gisela Konopka* (s. o.), die in der Bundesrepublik bis heute als «Mutter der Gruppenpädagogik» gilt (vgl. Feidel-Mertz 1988 a; Kersting 1995).

⁷⁶ Während beispielsweise Einreise- und Arbeitsverweigerungen, komplizierte Fragebogenaktionen sowie das Desinteresse deutscher Behörden die *Rückkehr schwedischer Emigranten und Emigrantinnen* in die Westzonen erschwerten, erreichten die «Kommunisten ... für die Mitglieder ihrer Parteigruppe» sowie «einige linke Sozialdemokraten» bereits Ende 1945 und Anfang 1946 «den Rücktransport in die damalige sowjetische Besatzungszone», wo sie, «oft an führender Stelle, am Aufbau des Sozialismus teilnehmen konnten» (Müssener 1974, S.101).

⁷⁷ Sieberts Aufgabenbereiche zwischen 1947 und 1950 waren «zuerst die Verantwortung für das Schulressort beim ZK der SED», ab Dezember 1948 die Schulabteilung in der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, ab Januar 1950 die Hauptabteilung für Unterricht und Erziehung im Ministerium für Volksbildung der DDR. Darüber hinaus war er «Gründungsdirektor des am 15. September 1949 eröffneten Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts» (DPZI). Im Spätsommer 1950 verlor er bereits alle seine Funktionen, nachdem «die Westemigranten der SED unter den Verdacht ‚anglo-amerikanischer Agententätigkeit‘ gestellt worden waren». Eine Promotion an der Humboldt-Universität scheiterte. Obwohl er ab 1952 mit begrenzten Führungsaufgaben wie der Leitung des 1953 eröffneten Pädagogischen Instituts Dresden oder – kurzzeitig – mit der Leitung der Sektion Lehrerbildung beim DPZI betreut wurde, später auch verschiedene Auszeichnungen erhielt, blieb ihm «der Wiederaufstieg zu zentralen Partei- und Staatsfunktionen ebenso verwehrt wie der Eintritt in den Kreis der massgeblichen Erziehungswissenschaftler» (Geissler 1994b, S. 795 ff.).

⁷⁸ In der Geschichtswissenschaft wird im Allgemeinen «*Widerstand*» als übergeordneter Begriff verwandt. Vgl. als informativen *Gesamtüberblick*. van Roon 1987; als *problemorientierende Einführung* in die Vielschichtigkeit, Pluralität und Widersprüchlichkeit der Thematik: Steinbach 1994 (mit ausführlichen begrifflichen Klärungen); als neuere *Sammelbände* mit Beiträgen zu Teilaspekten: Schmäddeke/Steinbach 1986; Müller 1990; Steinbach/Iüchel 1994a; als *Lexika*: Benz/Pehle 1994; Steinbach/Iüchel 1994b; als wichtiges *Periodikum*: Informationen des Studienkreises: Deutscher Widerstand (jährl. zwei Ausgaben mit thematischen Schwerpunkten). Eine Gesamtdarstellung zum *pädagogischen* Widerstand fehlt, zu einzelnen Aspekten s.u.; als hilfreiche *Dokumentation*: von Freyberg u.a. 1995.

⁷⁹ Als PGs (Parteigenossen) bezeichnete man damals im Volksmund die Mitglieder der NSDAP.

⁸⁰ Beispielsweise befinden sich unter den von Lutz van Dijk porträtierten vierzehn oppositionellen Lehrer(in*ne)n sechs Frauen (van Dick 1988, S. 85-343), unter den 38 biographisch gewürdigten Hamburger oppositionellen Pädagog(in*n)en bei Hochmuth/de Lorent (1985) vierzehn Frauen. Unter den ebenfalls bei Hochmuth/de Lorent im Anhang aufgeführten 79 Opfern des Faschismus aus der Hamburger Lehrerschaft, die allerdings längst nicht alle der hier zu untersuchenden Gruppe oppositioneller Lehrer(in*nen) zuzurechnen sind, stellen Frauen mit 50 sogar die überwiegende Mehrheit dar. Der Anteil oppositioneller Lehrerinnen lässt sich danach auf etwa ein Drittel schätzen.

⁸¹ *Adolf Reichwein* (1898-1944), geb. in Bad Ems, aufgewachsen in Oberrossbach/Wetterau, wo der Vater Lehrer, Organist und Mitglied des Gemeinderates war. Nach dem Abitur (1917) Soldat bis zur schweren Verwundung im Dezember 1917 (Lungensplitter, Lähmung des rechten Unterarmes). Nach dem Studium der Philologie, Volkswirtschaft und Soziologie Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung, u.a. als Geschäftsführer und Leiter der VHS Jena (1923-1929), sowie als Professor f. Geschichte und Staatsbürgerkunde an der Päd. Akademie Halle/Saale (1930-33). Im April 1933 Entlassung aufgrund § 4 GWBB, Versetzung als Volksschullehrer an die ein-klassige Ev. Landschule in Tiefensee/Kreis Oberbarnim in der Mark Brandenburg (s.u.) sowie Mitarbeit bei der Reichsstelle für den Unterrichtsfilm. Im Mai 1939 Wechsel nach Berlin als Leiter der Abtl. «Schule und Museum» am Staatlichen Museum für deutsche Volkskunde. Ab 1940 aktive Widerstandstätigkeit im Kreisauer Kreis (s.u.); am 20. 10. 1944 Prozess wegen «Hochverrats» vor dem «Volksgerichtshof» und noch am selben Tag Hinrichtung in Plötzensee.

Vgl. zur Person und zur Pädagogik Adolf Reichweins die grundlegende *Biographie* von Ullrich Amlung (1991).

⁸² So z.B. der Berliner Lehrer Erich Bieling, der rückblickend seine damalige Rolle als die eines «Beobachters» charakterisiert hat (vgl. S.207).

⁸³ So z.B. der hessische Volksschullehrer Karl Ley (vgl. van Dick 1988 a, S.461).

Allerdings konnte ein minutiös geführtes Tagebuch während der NS-Zeit auch eine Form von Widerstand sein, wie im Falle des erwähnten jüdischen Romanisten *Victor Klemperer*. Klemperer spricht in Bezug auf sein Tagebuch zu Recht von *seinem* «Heldentum» (vgl. Klemperer 1995, Bd. II, S. 99, 124).

⁸⁴ Von einer vergleichbaren Aktion im Frühsommer 1933, ebenfalls an einer weltlichen Schule, nämlich in Hannover, berichtet der Volksschullehrer *Walther Uhle*:

«Schüler aus der 7. Klasse, wo ich Geschichte unterrichtete, die Eltern

alles Arbeiter, ein Vater im Elternbeirat der Schule, hatten die Hakenkreuzfahne vom Schuldach geholt, mit Tinte bespritzt und dann gleich an Ort und Stelle auf dem Dachboden in eine Ecke gefeuert. Die hat dann dort unser Schulhausmeister gefunden, und der Hammel hat diesen Vorfall dann der SA gemeldet. So kam es dann eines Tages, dass plötzlich ein SA-Trupp im Schulhof aufmarschierte und unseren Schulleiter A., einen rechten Sozialdemokraten, auf den Schulhof zerrten und ihm drohten, ihn aufzuhängen ... Der Schulleiter ist dann aber zum Glück davongekommen. Der wurde nur degradiert, konnte dann aber als Lehrer weiter arbeiten» (zit. n. van Dick 1988 a, S. 257). Dieselbe Aktion ist in einer etwas anderen Version dargestellt bei Zorn 1977, S. 212; Walther Uhle wird darin namentlich erwähnt (ebd., S. 211).

⁸⁵ Von entsprechenden heimlichen Sympathiebezeugungen berichtet beispielsweise auch *Victor Klemperer* in seinen Tagebüchern, etwa als ihm der Ausleihbeamte der Universitätsbibliothek im Dezember 1938 «das gänzliche Verbot der Bibliothek» mitteilen musste. «Der Mann war in fassungloser Erregung», schreibt Klemperer, «ich musste ihn beruhigen. Er streichelte mir immerfort die Hand, er konnte die Tränen nicht unterdrücken ... Aber», so Klemperer weiter, «diese Teilnehmenden und Verzweifelten sind Vereinzelte, und auch sie haben Angst» (Klemperer 1995, Bd. I, S.439).

⁸⁶ Von einer ähnlichen Erfahrung berichtet *Siegfried Lenz* aus seiner Schulzeit während des Krieges in Samter (Szamotuly) in den damals «eingegliederten Ostgebieten» (Wartheland): «In jener Zeit lud mich mein Deutschlehrer Adolf Paul ein, gemeinsam mit ihm und meinen Klassenkameraden Gütt und Strauch, die vorübergehend bei ihm wohnten, literarische Texte zu lesen und auszulegen, an Nachmittagen, bei unschädlichem Tee. Stockend, begleitet von nervösem Augenzucken, machte er uns mit den Biographien von Schriftstellern bekannt ... Wir lasen Lessing, ich hörte zum ersten Mal von Dostojewski und Heine, und durch Mithilfe der beiden Freunde geriet ich an Texte von Kiabund, Kästner und Thomas Mann ... Heute weiss ich, dass die vermittelten Erfahrungen von einst mich bei meiner Berufswahl entscheidend beeinflusst haben (Lenz 1988, S.183f.).

⁸⁷ Solche grundlegenden ideologischen Differenzen (bei gleichen Begrifflichkeiten und teilw. analogen Denkstrukturen), vor allem aber seine mutige und konsequente persönliche Entscheidung für den aktiven Widerstand unterschieden Reichwein grundlegend von Pädagogen wie beispielsweise *Peter Petersen* oder *Erich Weniger*, für die von ihren Schülern und Schüler-Schülern unter Verweis auf Reichwein gern ähnliche Differenzen in Anspruch genommen werden – zu Unrecht, wie ich meine. Zwar waren auch Petersen und Weniger kaum Nazis im eigentlichen Sinne und gab es in ihren Schriften deutliche Differenzen zur NS-Ideologie, ohne dass man ihnen jedoch eine oppositionelle Haltung attestieren könnte; Entsprechendes gilt für ihr persönliches

Verhalten. Vgl. zu Petersen Bd. I, S.38ff., 121 f.; zu Weniger in diesem Bd. Kap. I. 4c; zum Vergleich Weniger-Reichwein: Siemsen 1997.

⁸⁸ Dies lässt sich einerseits damit erklären, dass «in jenen Strömungen... (bürgerlicher, W. K.) Reformpädagogik der zwanziger Jahre, denen Reichwein vor 1933 nahestand und deren Vorstellungen er in den Grenzen des nach 1933 Möglichen weiter zu entwickeln und zu konkretisieren versuchte, ... schulorganisatorische Probleme in ihrem wahren Gewicht und in ihrer Bedeutung als Bedingungen für ‚innere Schulreform‘ kaum erkannt worden» waren (Klafki 1976, S.262f.). Andererseits hätten Einheitsschul-konzepte bei den Repräsentanten des Kreisauer Kreises mehrheitlich kaum eine Chance auf Akzeptanz gehabt.

⁸⁹ Dabei ist zu bedenken, dass zu dieser Zeit die KP-Führung bereits stark unter dem Einfluss des Stalinismus stand (vgl. H. Weber 1969). Dies musste allerdings nicht zwangsläufig auf alle Mitglieder der damaligen KPD zu treffen, in der es auch antistalinistische Opposition gab (vgl. Mallmann 1995).

⁹⁰ Die Geschichte der Arbeiterbewegung «wurde bisher vorwiegend anhand ihrer Organisationen – deren Programmatik und deren Politik – dargestellt. Sofern es um Einzelne ging, standen (und stehen immer noch) deren Führungspersönlichkeiten im Mittelpunkt des Interesses. Die eigentliche Bewegung, getragen von Hunderttausenden einzelner Menschen, blieb hinter Begriffen wie ‚Masse‘ oder ‚Mitglieder‘ verborgen. Besonders trifft das für den kommunistischen, und zwar den von Moskau aus geführten, Teil dieser Bewegung zu, in dem, stärker als in anderen Teilen der Arbeiterbewegung, das einzelne Mitglied als Persönlichkeit weitgehend zurückgedrängt, dem Diktat der Führung und ihres Apparates unterworfen war, im Rahmen und im Namen des Kollektivs, der grossen Gemeinschaft mehr oder weniger anonym blieb. Wohl auch deshalb ist dieser Teil der Bewegung mit seinem Ergebnis – den realsozialistischen Gesellschaften in der Sowjetunion und den mit ihnen verbündeten Staaten – nach einem knappen drei Viertel Jahrhundert seiner Existenz zugrundegegangen ...» (Plener 1996, S.11).

⁹¹ Eine umfassende Untersuchung der IOL fehlt bislang, wie bereits von Feidel-Mertz/Schnorbach 1981 beklagt. Vgl. grundlegende Informationen für die Hamburger IOL b. Hochmuth/Meyer 1980, S.257ff., 267ff.; FeidelMertz/Schnorbach 1981, S. 204ff., Anm. 8; verschiedene Beiträge, vor allem biograph. Porträts in: Hochmuth/de Lorent 1985, S.18ff., 144ff., 197ff., 239ff., 275ff. u.ö.; Rothenberg 1986; de Lorent 1986. Stichworte zur IOL in den Lexika zum deutschen Widerstand v. Benz/Pehle 1994 u. Steinbach/Ihchel 1994 fehlen.

⁹² Vgl. als gründliche und materialreiche Biographie, die auch die Schwierigkeiten der Spurensuche wie die Rezeptionsgeschichte thematisiert: Joop 1991.

⁹³ Vgl. zur Rolle Sprangers in der Mittwochs-Gesellschaft kontrovers:

Himmelstein 1990, S. 52 f.; Henning 1991; zur Mittwochs-Gesellschaft in der NS-Zeit: Scholder 1982.

⁹⁴ Vgl. als «*einführende Übersicht*» zu Litt: *Reble* 1995, mit ausführlichen Erläuterungen zu Litts Verhalten im Nationalsozialismus, die teilweise auf biographischen Erfahrungen des Litt-Schülers Reble basieren; als umfassende *Litt-Bio graphie*: Klafki 1982 – mit im Vergleich zu Reble abweichender Einschätzung von Litts politischer Position in der Weimarer Republik; als neuere Studie zur *Wirksamkeit Litts in Leipzig*: Schwiedrzik 1996; zur *kritischen Auseinandersetzung mit Litts konservativer Position*: Lingelbach ²1987, S. 223-245; Weber 1979, S. 276 ff. – *Barbara Siemens* Paderborner Vortrag: «Theodor Litt: «Urteilsklarheit und sittlicher Ernst» vom 19. 6. 1997 verdanke ich einen wichtigen Zugang zu Litt; vgl. von derselben Verfasserin: Bracht 1968.

⁹⁵ Die in Bd. I erwähnte *Unterschrift Litts* unter das «Bekenntnis der Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat» vom November 1933 (vgl. Bd. I, S. 161 f.; Weber 1979, S. 347, 433, Anm. 59) wird sowohl von Klafki (vgl. Klafki 1982, S. 28 ff.) als auch von Reble als «schwerwiegender Betrug» eingeschätzt (Reble 1995, S.184).

⁹⁶ Zur Weissen Rose liegen inzwischen «weltweit wohl fast 1'000 Publikationen» vor (Schilde 1995, S. 37). Vgl. zur *Rezeptionsgeschichte* und zum *Forschungsstand*: Breyvogel 1991a; Moll 1994; Schilde 1995, S. 37-44; als *Zusammenfassung*: Grüttner 1995, S.457-471; als grundlegende *biographische Darstellungen*: Scholl 1993; Vinke 1986; I. Jens 1991; Knoop-Graf 1991; als *autobiographische Materialien*: Scholl/Scholl 1988; Graf 1994.

⁹⁷ Robert Scholl musste 1942 sogar für vier Monate ins Gefängnis, nachdem er in seinem Büro in Anwesenheit einer Angestellten Hitler «eine grosse Gottesgeißel» genannt hatte und denunziert wurde (vgl. Vinke 1986, S.115).

⁹⁸ Vgl. als *knappen Überblick*: Grüttner 1995, S.463-468; *ausführlicher*: Hochmuth/Meyer 1980, S. 387-421; Müller/Schöberl 1991.

⁹⁹ Vgl. als *Überblick*: Klönne 1995, S. 143-282; zur Ergänzung die materialreichen älteren Arbeiten Klönnes (1958 u. 1981); als *Quellen- und Materialsammlungen*: von Hellfeld/Klönne 1985; Jahnke 1985; ders./Buddrus 1989; Freyberg u.a. 1995, S. 163ff.; zur *Forschungsentwicklung* und zum *Forschungsstand* (unter besonderer Akzentuierung spezifischer BRD- und DDR-Perspektiven): Schilde 1995; als materialreicher und anregender Sammelband mit *neuen Fragestellungen und Bewertungen*: Breyvogel 1991b.

¹⁰⁰ Kurt Schilde weist darauf hin, dass «der Widerstand von ... ausserhalb des KJVD... organisierten Jugendlichen... so gut wie unerforscht» ist (Schilde 1995, S. 89).

¹⁰¹ «Die KPD protestierte zwar (1938) mit Flugblättern aus dem Unter-

grund ‚Gegen die Schande der Judenpogrome‘, doch stand der Kampf gegen die Judenverfolgung und gegen die Massenvernichtung zu keinem Zeitpunkt im Zentrum ihrer Politik. Es gab keine organisierte Aktion zur Rettung von Juden, und nie wurde die Absicht propagiert, geschweige denn der Versuch unternommen, Anschläge auf Deportationseinrichtungen zu verüben» (Geisel 1993, S.17L; vgl. Paucker 1989, S. 8f.).

¹⁰² Dabei spielte eine wichtige Rolle, dass sich die Stalinisierung der KPD auch in der bedingungslosen Unterwerfung des Individuums unter die «Sache» bzw. die «Partei» äusserte. Das führte zum risikvollen und oft aussichtslosen Einsatz vieler gerade junger Kommunist(in*en) im Kampf gegen die Nazi-Diktatur. Viele wurden «verheizt». Der personelle Verlust war gross. Der Idealismus und Mut gerade junger Leute wurden oftmals bewusst ausgenutzt; vgl. Klönne 1995, S. 144.

¹⁰³ Ganz offensichtlich fühlten sich Arbeiterjugendliche durch die Autorität der HJ und damit des NS-Systems gestärkt in ihren alltäglichen Konflikten mit Elternhaus und Schule (vgl. Zimmermann 1983, S. 98).

¹⁰⁴ Vgl. zur Forschungsentwicklung und zum Forschungsstand: Schilde 1995, S. 108ff.; als materialreiche, aufgrund ihrer legitimatorischen Intention jedoch nicht unproblematische DDR-Darstellung: Pikarski 1978; als jüngste, auf oral-history-Forschung beruhende Darstellungen: Brothers 1993; Kreutzer 1993.

¹⁰⁵ *Werner Steinbrink* (1917-1942) stammte aus einer Berliner Arbeiterfamilie, besuchte von 1923 bis 1931 die Rütli-Schule und anschliessend die Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln. Aufgrund von Konflikten mit den neuen Nazi-Lehrern musste er die Schule vorzeitig verlassen, holte aber später sein Abitur in Abendkursen nach. Während des Krieges liess er sich als Chemotechniker am Berliner Kaiser-Wilhelm-Institut ausbilden und besorgte hier die Chemikalien für die Brandsätze des Attentats auf die antisowjetische Ausstellung im Berliner Lustgarten (s.u.). Steinbrink arbeitete mit dem bei der AEG beschäftigten *Joachim Franke* (1905-1942) eng zusammen und organisierte mit ihm einen eigenen Widerstandskreis. Baum und Steinbrink kannten sich seit 1933 aus dem illegalen KJVD, beide wurden bereits vier Tage nach dem Attentat (s.u.) am 22. Mai 1942 verhaftet, Steinbrink wie Franke am 18. August 1942 in Plötzensee hingerichtet (vgl. Pikarski 1978, S. 154f.; Steinbach/Uichel 1994b, S. 185 f. – mit falschem Geburtsdatum). – Für Hinweise auf Werner Steinbrink danke ich Kurt Gossweiler.

¹⁰⁶ Ziel der Ausstellung war nach Auskunft des damals erschienenen Katalogs, «ein Stück des bolschewistischen Alltags, so wie ihn die Masse der Sowjet-Bürger in namenlosem Elend verbringt, ... dem deutschen Volk lebens-echt vorzuführen» und zugleich die «kulturfeindliche Herausforderung des Bolschewismus» zu vermitteln (zit. n. Borgmann 1993, S.132). Die Ausstellung diente damit der Unterstützung des Vernichtungskrieges gegen die Sowjetunion an der «Heimatfront».

Irritieren muss auf den ersten Blick, dass die Gruppe für ihren Anschlag

diese Ausstellung und nicht etwa eine mit der Massendeportation und Ermordung der deutschen Juden zusammenhängende Einrichtung gewählt hat, obwohl die überwiegende Mehrzahl ihrer Mitglieder selbst Juden war (vgl. Paucker 1989; Geisel 1993, S. 18). Diese verstanden sich jedoch in erster Linie nicht als Juden und Jüdinnen, sondern als Kommunisten und Kommunistinnen und glaubten, den antisemitischen Rassismus letztlich nur über den Klassenkampf und d.h. die Schaffung einer sozialistisch-kommunistischen Gesellschaft überwinden zu können. Deshalb ihre Orientierung auf die *Sowjetunion* hin, die damals das erste Land gewesen ist, in dem eine sozialistische Revolution gelungen war und sich in deren Folge eine un-
gemein positive soziale Entwicklung vollzogen hatte. Dass die Stalinschen Verfolgungen die Sowjetunion inzwischen verändert hatten, wurde vielfach entweder nicht zur Kenntnis genommen oder verdrängt. Dies gilt ebenso für den deutsch-sowjetischen Nichtangriffspakt, der nachweislich vielen deutschen Kommunist(in*n)en schwer zu schaffen machte, gleichwohl – oft wider besseres Wissen – als strategisch richtig und deshalb als letztlich sinnvoll legitimiert wurde (vgl. Scheel 1993, S. 208). Nicht zu vergessen ist dabei allerdings auch, dass Kommunist(in*n)en wie Nicht-Kommunist(in*n)en hofften, mit Hilfe der militärischen und ökonomischen Potentiale der Sowjetunion Hitler und den NS-Staat von aussen niederringen zu können – ein Kalkül, das sich rückblickend als realistisch erwies.

¹⁰⁷ «Die Schulfarm Insel Scharfenberg im Tegeler See entstand 1922 unter Leitung des Reformpädagogen Wilhelm Blume als ein sozial orientiertes Landerziehungsheim für Jungen, das später Aufbauschüler und Oberschüler gemeinsam bis zur Mittleren Reife bzw. zum Abitur führte. H. Scheel, H. Coppi ... u.a. waren ab 1929 Schüler in einer Klasse» (Griebel u.a. 1992, S. 295).

¹⁰⁸ Bezeichnend für die Struktur dieser Widerstandsgruppe ist die Tatsache, dass Scheel lediglich neunzehn ihrer Mitglieder kannte, manche von ihnen hatte er nur ein- oder zweimal gesehen (vgl. Griebel u.a. 1992, S.295).

¹⁰⁹ Neuerdings werden diese Motive durch Jürgen Zarusky in Frage gestellt: «Die Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage (habe) zu jenen Sekten (gehört), die es vergleichsweise gut verstanden, sich mit dem NS-Staat zu arrangieren»; ebenso sei der kommunistische Einfluss nur durch «die Aussage einer mittelbaren Zeugin» belegt (Zarusky 1991, S. 226). Zarusky ordnet deshalb Hübener eher «dem Zusammenhang einer sich seit dem Ende der 30er Jahre verstärkt äussernden Jugendopposition zu,... die nicht zuletzt eine Reaktion auf den zunehmenden Zwangscharakter der HJ war», vergleichbar den «wilden Jugendgruppen» wie den Edelweisspiraten (ebd., S. 227f.).

¹¹⁰ *Eberhard Koebel* (1907-1955), zu dessen Habitus der selbst zugelegte Name «tusk» (schwed.: iysk, der Deutsche) gehörte, gilt als schillernder hündischer «Führer». Weltanschaulich-politisch bewegte er sich

lange Zeit im damaligen «rechten» Spektrum. In den zwanziger Jahren war er glühender Verehrer Hitlers, bevor er zu Beginn der dreissiger Jahre – auch für seine Anhänger überraschend – zur KPD wechselte. 1933 suchte er vergeblich ein Arrangement mit von Schirach über die Eingliederung der «deutschen jungenschaft» in die HJ und emigrierte nach Inhaftierung und Miss-handlung durch die Nazis nach London. Nach 1945 scheiterte er mit einer Karriere als Funktionär der FDJ (vgl. Klein/Stelmaszyk 1991; mit Quellenmaterial: Schilde 1983, S. 61-91).

¹¹¹ Der *Name* geht offensichtlich auf Edelweissabzeichen zurück, die einige von ihnen trugen (vgl. Klönne 1995, S. 246 u. 249). – Andere Namen, die wie die Bezeichnung «Edelweisspiraten» zumeist Zuschreibungen der Verfolgungsbehörden darstellten und dann von den Gruppen gleichsam als Ehrennamen übernommen wurden, waren Navajos, Kittelbachpiraten, Fahrtenstenzen oder Heidepenner (vgl. Kenkmann 1991 a, S. 140f.).

Vgl. zur *Forschungsentwicklung* und zum *Forschungsstand*: Schilde 1995, S. 137-150; als *Dokumentation* mit umfangreichem Quellenmaterial: Peukert ³1988; als neuere *Regionalstudien* mit interessanten Forschungsperspektiven: Kenkmann 1991 a/b; Rusinek 1991.

¹¹² Der Essener Jugendwiderstandsforscher *Wilfried Breyvogel* konstatiert aufgrund solcher Einschätzungen bezüglich des gesamten Jugendwiderstandes eine «sukzessive Entidealisierung älterer Traditionen, Verhaltensformen und Werthaltungen ..., hinter denen Ambivalenzen, Widersprüche und Unklarheiten zutage treten». Daraus leitet er für die Widerstandsforschung die Forderung ab, «Gegensätzliches zu integrieren und nicht im Prozess der Forschung und Darstellung zu glätten und auszusondern». Das bedeutet für ihn vor allem, Widerstandshandlungen weniger als «Ergebnis der Überzeugung, des Starren, Festen und Klaren», sondern «als Resultate einer Interaktionsdynamik mit biographischem Prozesscharakter» zu verstehen (Breyvogel 1994, S.441f.).

¹¹³ Vgl. als grundlegende, das *Umfeld des Swings* wie der *Swing-Jugend* dokumentierende und analysierende *Sammelbände*: Polster 1989; Ritter 1994 (mit Auswahlbibliographie); darin auch zahlreiche *autobiographische Berichte*, vgl. ebenso Storzjohann 1986; als *vergleichende Analyse* der *Hamburger und Pariser Swing-Szene* auf der Grundlage zeitgenössischer Karikaturen und Presseartikel: Pohl 1991.

¹¹⁴ Vgl. als *allgemeine Überblicke* zum jüdischen Widerstand: Kwiet/Eschwege 1984; Lustiger 1994/1997; zur Forschungsentwicklung und zum Forschungsstand des jüdischen *Jugendwiderstandes*: Schilde 1995, S. 97-136.

¹¹⁵ Ernst Simon nennt als Gründe dafür, dass es in Deutschland zu keinen vergleichbaren Aufständen gekommen ist, die Überalterung der deutschen Juden, die sich mit der zunehmenden Auswanderung jüdischer Jugendlicher nach Palästina noch verstärkte, ebenso die Tatsache, dass die jüdischen Siedlungen – im Unterschied zum Osten – selbst in den grossen

Städten zu zerstreut waren, als dass sich so etwas wie Solidarisierung hätte ergeben können, und schliesslich die «relativ geringe Bedeutung der national-jüdischen und der jüdisch-sozialistischen Bewegungen im deutschen Judentum vor 1933» (Simon 1959, S. 72).

*Anmerkungen zum Kapitel
«Die NS-Vergangenheit der Pädagogenschaft*

– ein schwieriges Erbe»

¹ Eine detaillierte Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Personals an den Hochschulen der SBZ und der DDR, einschliesslich seiner biographischen Hintergründe, steht zwar noch aus, gleichwohl kann als sicher gelten, dass fast sämtliche, durch ihre NS-Vergangenheit als belastet geltenden Erziehungswissenschaftler nach 1945 im Westen ihre Karriere fortsetzten, während in der SBZ und DDR ein weitgehender Personalaustausch stattfand, bei dem gerade auch durch das NS-Regime verfolgte und von Berufsverbot betroffene Pädagogen wie Robert Alt und Heinrich Deiters Berücksichtigung fanden.

² Entsprechendes gilt für andere Disziplinen, beispielsweise die Geschichtswissenschaft, in der inzwischen Historiker wie Werner Conze, Karl Dietrich Erdmann und Theodor Schieder durch ihre NS-Vergangenheit als belastet gelten; vgl. Schulze 1989, Schönwälder 1992, Kröger/Thimme 1996, Aly 1997.

³ Bereits 1970 (!) hat der Marburger Erziehungswissenschaftler Karl Christoph Lingelbach die bis heute einzige umfassende Monographie über «Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland» vorgelegt, die bis heute nur unzureichend rezipiert worden ist (Lingelbach 1970/²1987). Dies gilt in ähnlicher Weise für die fast zehn Jahre später in Münster entstandene Untersuchung von Bernd Weber über «Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus» (Weber 1979) (vgl. Keim 1990 b, S.15ff., 41).

Abkürzungen

AFLD	Allgemeine Freie Lehrgewerkschaft Deutschlands
AG	Arbeitsgemeinschaft/Arbeitsgruppe
AHS	Adolf-Hitler-Schulen
ANST.	Arbeitsgemeinschaft Nationalsozialistischer Studentinnen
Antifa	Antifaschismus
BDM	Bund Deutscher Mädel
BDO	Bund deutscher Offiziere
BRD	Bundesrepublik Deutschland
CENTOS	Centralne Towarzystwo Opieki nad Sierotami (Zentralgesellschaft für die Betreuung von Waisen)
DAD	Das Andere Deutschland
DAF	Deutsche Arbeitsfront
DDR	Deutsche Demokratische Republik
Dinta	Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung
DJ	Deutsches Jungvolk
DPZI	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
DVW	Deutsches Volksbildungswerk
DWEuV	Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
FDJ	Freie Deutsche Jugend
GER	German Educational Reconstruction Committee
Gestapo	Geheime Staatspolizei
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GWBB	Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums
GzVeN	Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses
HfL	Hochschule für Lehrerbildung
HJ	Hitler-Jugend
IAH	Internationale Arbeiterhilfe
IOL	Interessengemeinschaft oppositioneller Lehrer
ISK	Internationaler sozialistischer Kampfbund
IZE	Internationale Zeitschrift für Erziehung

JBS	Jugendbegegnungsstätte
JM	Jungmädel
JV	Jungvolk
KdF	Kraft durch Freude
KJVD	Kommunistischer Jugendverband Deutschlands
KLV	Kinderlandverschickung
Komintern	Kommunistische Internationale
KP	Kommunistische Partei
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
KPdSU	Kommunistische Partei der Sowjetunion
KZ	Konzentrationslager
LBA	Lehrerbildungsanstalten
MASCH	Marxistische Arbeiterschule (in Berlin)
Napola	Nationalpolitische Erziehungsanstalt
Nazis	Nationalsozialisten
NKFD	Nationalkomitee Freies Deutschland
NPEA	Nationalpolitische Erziehungsanstalten
NS	Nationalsozialismus
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSDSTB.	Nationalsozialistischer Deutscher Studentenbund
NSFK	Nationalsozialistisches Fliegerkorps
NSG	NS-Gemeinschaft
NSKK	Nationalsozialistisches Kraftfahrkorps
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
NSV	Nationalsozialistische Volkswohlfahrt
OKW	Oberkommando der Wehrmacht
O.S.E	Œuvre de Secours aux Enfants (Jüdisches Kinderhilfswerk)
PA	Pädagogische Akademie
PG	Parteigenossen
RAD	Reichsarbeitsdienst
RADwJ	Reichsarbeitsdienst weibliche Jugend
RBG	Reichsbürgergesetz
REM	Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, abgek.: Reichserziehungsministerium
RGBl.	Reichsgesetzblatt
RJF	Reichsjugendführung
RM	Reichsmark
RSF	Reichsstudentenführung

RV	Reichsvertretung der deutschen Juden
SA	Sturm-Abteilung der NSDAP
SAJ	Sozialistische Arbeiterjugend
SAP	Sozialistische Arbeiterpartei
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SD	Sicherheitsdienst
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SHEK	Schweizer Hilfswerk für Emigrantenkinder
Sopade	Exilorganisation der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SS	Schutz-Staffel der NSDAP
Stabila	Staatliche Bildungsanstalt
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken
USPD	Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands
VdL	Verband deutscher Lehrer
VdLE	Verband deutscher Lehreremigranten
VHS	Volkshochschule
VO	Verordnung
WEV	Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
ZK	Zentralkomitee

Quellen und Literatur

* a) Archivalien

Bundesarchiv, Abteilung Koblenz (= B A Koblenz)

Akten des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung

- R 21/72
- R21/708

Akten der Partei-Kanzlei

- NS 22/782
- NS 22/898
- NS 22/994
- NS 28/36
- NS 28/49

Bundesarchiv, Abteilung Berlin (vormals Potsdam) (= BA Potsdam)

Akten des Reichserziehungsministeriums

- 49.01 REM/770
- 49.01 REM/3228/31
- 49.01 REM/3228/34
- 49.01 REM/3228/35
- 49.01 REM/3257
- 49.01 REM/3293
- 49.01 REM/3294
- 49.01 REM/4574
- 49.01 REM/4575
- 49.01 REM/11863

Akten der Deutschen Arbeitsfront

- 62 DAF 3/19338
- 62 DAF 3/19347
- 62 DAF 3/19348

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

- Nachlass Franz Mockrauer

Sammlung «Pädagogisch-Politische Emigration (PPE)». Im Besitz von Prof.

Dr. Feidel-Mertz, Frankfurt a.M.

- PPE82

b) Veröffentlichungen

- Adam, Uwe Dietrich: Hochschule und Nationalsozialismus. Die Universität Tübingen im Dritten Reich. Tübingen 1977.
- Adler, H. G.: Theresienstadt 1941-1945. Das Antlitz einer Zwangsgemeinschaft. Geschichte – Soziologie – Psychologie. Tübingen 1960.
- Adler, Herbert: Ein Frankfurter Sinto berichtet: Von der Dieselstrasse nach Auschwitz. In: «Der Schrecken aber endet nicht». Reden gegen das Vergessen. Sinti und Roma in Frankfurt a. M. Deportation im Nationalsozialismus-Diskriminierung heute. Eine Publikation des Instituts für Stadtgeschichte. Frankfurt a.M. 1993, S. 41-47.
- Adler-Rudel, S(chalom): Ostjuden in Deutschland 1880-1940. Zugleich eine Geschichte der Organisationen, die sie betreuten. Tübingen 1959.
- Ders.: Jüdische Selbsthilfe unter dem Naziregime 1933-1939 im Spiegel der Berichte der Reichsvertretung der Juden in Deutschland. Tübingen 1974.
- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt a.M. 1971.
- Ders.: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt a.M. 1973.
- Ders.: «Ob nach Auschwitz noch sich leben lasse». Ein philosophisches Lesebuch, hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a.M. 1997.
- AG «Lehrer und Krieg» (Hrsg.): Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich, mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik. Berlin 1987.
- Albertus, Heinz: Verbrechen an Kindern und Jugendlichen im KZ Buchenwald und der Kampf der illegalen antifaschistischen Widerstandsorganisation um ihre Rettung (Buchenwaldheft Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald, H. 12). Weimar/Buchenwald 1989.
- Aloni, Jenny: Kristall und Schäferhund, 1963. In: Dies./Steinecke 1995, S. 57-74.
- Dies./Steinecke, Hartmut: «... man müsste einer späteren Generation Bericht geben». Ein literarisches Lesebuch zur deutsch-jüdischen Geschichte und eine Einführung in Leben und Werk Jenny Alonis. Paderborn 1995.
- Aly, Götz (Hrsg.): Aktion T4 1939 bis 1945. Die «Euthanasie-Zentrale» in der Tiergartenstrasse 4. Berlin 1989.
- Ders.: «Endlösung». Völkerverschiebung und der Mord an den europäischen Juden. Frankfurt a.M. 1995.
- Ders.: Rückwärtsgewandte Propheten. Willige Historiker – Bemerkung in eigener Sache. In: Ders.: Macht – Geist – Wahn. Kontinuitäten deutschen Denkens. Berlin 1997, S. 153-183.
- Ders./Heim, Susanne: Vordenker der Vernichtung. Auschwitz und die deutschen Pläne für eine neue europäische Ordnung. Hamburg 1991.
- Amlung, Ullrich: Adolf Reichwein 1898 bis 1944. Ein Lebensbild des poli-

- tischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers. 2 Bde. Frankfurt a.M. 1991.
- Amt Deutsches Volksbildungswerk der NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude». Jahresbericht 1937. Berlin o.J. (1938) (Amt DVW1938).
- Amt Deutsches Volksbildungswerk. Arbeitsjahr 1938. Berlin o.J. (1939) (Amt DVW1939).
- Angress, Erwin: Im Arbeitslager am Grünen Weg in Paderborn. In: Frankemölle, Hubert (Hrsg.): Opfer und Täter. Zum nationalsozialistischen und antijüdischen Alltag in Ostwestfalen-Lippe. Bielefeld 1990, S.72-86.
- Angress, Werner T.: Generation zwischen Furcht und Hoffnung. Jüdische Jugend im Dritten Reich. Hamburg 1985.
- Arbeitsgruppe (AG) Pädagogisches Museum (Hrsg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933-1945. Das Beispiel Berlin. Reinbek 1983.
- Arnhold, Karl: Die Berufsförderung der Erwachsenen im Krieg. In: Die deutsche Berufserziehung 55 (1940), S.189L
- Ders.: Die Berufserziehung in der Kriegswirtschaft. In: Berufsausbildung in Handel und Gewerbe 17 (1942), S. 247-249.
- Arnhold, Oliver: Der kirchliche Antisemitismus während der Zeit des Nationalsozialismus, untersucht an der Arbeit des Eisenacher «Instituts zur Erforschung und Beseitigung des jüdischen Einflusses auf das deutsche kirchliche Leben» 1939 bis 1945. Unveröffentl. Staatsexamensarbeit, Paderborn 1994.
- Ders.: Nationalsozialistisches Christentum im Unterricht. Wilhelm Bauers Konzeptionen zu einem «deutsch-christlichen» Religionsunterricht im Rahmen seiner Tätigkeit für die Thüringer «Kirchenbewegung Deutsche Christen» und das «Institut zur Erforschung und Beseitigung des jüdischen Einflusses auf das deutsche kirchliche Leben» 1933 bis 1945. In: Seidel, Thomas A. (Hrsg.): Gratwanderungen. 75 Jahre evangelische Landeskirche Thüringen. Voraussichtl. Eisenach 1998.
- Bach, Dieter/Lesiuk, Wieslaw: Ich sah in das Gesicht eines Menschen. Deutsch-polnische Begegnungen vor und nach 1945. Wuppertal 1995.
- Baumler, Alfred: Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin 1937.
- Ders.: Der totale Krieg. In: Weltanschauung und Schule 3 (1939), S. 385-390. Wiederabgedr. in: Baumler 1943, S. 32-40 (Baumler 1939/43).
- Ders.: Bildung und Gemeinschaft. Berlin 1942 (²1943).
- Bajohr, Frank: In doppelter Isolation. Zum Widerstand der Arbeiterjugendbewegung gegen den Nationalsozialismus. In: Breyvogel 1991b, S. 17-35.
- Bar-On, Dan: Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern. Frankfurt a.M. 1993.
- Bauer, Wilhelm/Grundmann, Walter: Der Religionsunterricht in der deutschen Schule. Ausgeführte Lehrpläne für die Volks-, Mittel- und höheren Schulen. Sonderausgabe. Frankfurt a.M. o.J.

- Becker, Heinrich u.a. (Hrsg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus. Das verdrängte Kapitel ihrer 250jährigen Geschichte. München 1987.
- Behrend, Hilde: Des Schicksals Wagen. Ein Beitrag zur 150-Jahr-Feier des Luise-Gymnasiums Düsseldorf. Krefeld 1987.
- Beilmann, Christel: Eine katholische Jugend in Gottes und dem Dritten Reich. Briefe, Berichte, Gedrucktes 1930-1945. Wuppertal 1989.
- Dies.: Eine Jugend im katholischen Milieu. Zum Verhältnis von Glaube und Widerstand. In: Breyvogel 1991b, S. 57-73.
- Bendt, Vera/Galliner, Nicola (Hrsg.): «Öffne deine Hand für die Stummen». Die Geschichte der Israelitischen Taubstumm-Anstalt Berlin-Weissensee 1873 bis 1942. Berlin 1993.
- Benz, Ute/Benz, Wolfgang (Hrsg.): Sozialisation und Traumatisierung. Kinder in der Zeit des Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1992.
- Benz, Wolfgang (Hrsg.): Die Juden in Deutschland 1933 bis 1945. Leben unter nationalsozialistischer Herrschaft. München 1988.
- Ders.: Der Holocaust. München 1995.
- Ders./Distel, Barbara (Hrsg.): Solidarität und Widerstand (Dachauer Hefte 7, 1991, H. 7). Dachau 1991.
- Dies. (Hrsg.): Die Verfolgung von Kindern und Jugendlichen (Dachauer Hefte 9, 1993, H. 9). Dachau 1993.
- Benz, Wolfgang/Pehle, Walter H. (Hrsg.): Lexikon des deutschen Widerstandes. Frankfurt a.M. 1994.
- Benze, Rudolf: Rasse und Schule. Braunschweig 1934.
- Ders.: Erziehung im Grossdeutschen Reich. Eine Übersicht über ihre Ziele, Wege und Einrichtungen. Frankfurt a.M. 1939, ²1941, ³1943.
- Ders. (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1940. Bericht über die Entwicklung der deutschen Schule 1933-1939. Berlin 1940 (Benze 1940a).
- Ders.: Der Umbruch der Schulerziehung im Spiegel grundlegender Reichserlasse. In: Benze 1940a, S. 15-41 (Benze 1940b).
- Ders. (Hrsg.): Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin 1943.
- Ders./Gräfer, Gustav (Hrsg.): Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Grossdeutschen Reich als gestaltende Kräfte im Leben des Deutschen. Leipzig 1940.
- Berke, Silvia: Volkshochschule in Bonn 1904-1984. Bonn 1984.
- Berndsen, Bernd: Schule in Kriegs- und Nachkriegszeit. In: Herold, Hansjörg u.a. (Hrsg.): Auguste-Viktoria-Schule Flensburg 1886 bis 1986. Flensburg 1986, S. 121-140.
- Bettelheim, Bruno: Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie der Extremsituation. München ⁴1990.
- Beutler, Kurt: Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisation – Erich Weniger. Frankfurt a.M. 1995.

- Ders./Wiegmann, Ulrich (Red.): *Auschwitz und die Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1995.* Frankfurt a.M. 1995.
- Bieling, Erich: geb. 1899, gest. 1980. Und ich hatte-wie ich immer sage-Glück. In: Du Bois-Reymond, Manuela/Schonig, Bruno (Hrsg.): *Lehrerlebensgeschichten. Lehrerinnen und Lehrer aus Berlin und Leiden (Holland) erzählen.* Weinheim/Basel 1982, S. 13-40.
- Bläsius, Hermann: *Die Deutsche Arbeitsfront (Deutsches Volksbildungswerk in der NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude»).* In: Benze/Gräfer 1940, S. 278-289.
- Blättner, Fritz: *Selbstdarstellung.* In: Pongratz Bd. I (1975), S.1-63.
- Blankertz, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar 1982.
- Blasius, Dirk/Diner, Dan (Hrsg.): *Zerbrochene Geschichte. Leben und Selbstverständnis der Juden in Deutschland.* Frankfurt a.M. 1991.
- Boberach, Heinz: *Jugend unter Hitler.* Düsseldorf 1982.
- Ders.: *Meldungen aus dem Reich. Die geheimen Lageberichte des Sicherheitsdienstes der SS 1938-1945.* 17 Bde. u. ein Registerband. Herrsching 1984.
- Bock, Gisela: *Frauen und ihre Arbeit im Nationalsozialismus.* In: Kuhn, Annette/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Frauen in der Geschichte I: Frauenrechte und die gesellschaftliche Arbeit der Frauen im Wandel. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studie zur Geschichte der Frauen.* Düsseldorf 1979, S. 113-149.
- Dies.: *Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik.* Opladen 1986.
- Böhm, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik, begr. v. Wilhelm Hehlmann.* Stuttgart ¹⁴1994.
- Böhme, Günther: *Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus.* Neuburgweier/Karlsruhe 1971.
- Bohnenkamp, Hans: *Selbstdarstellung.* In: Pongratz Bd. I (1975), S.64-94.
- Bölling, Rainer: *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart.* Göttingen 1983.
- Bollnow, Otto-Friedrich: *Selbstdarstellung.* In: Pongratz Bd. I (1975), S. 95-144.
- Borgmann, Karsten: *Das Sowjetparadies. Eine erfolgreiche Ausstellung der Reichspropagandaleitung der NSDAP.* In: Löhken/Vathke 1993, S.132f.
- Borinski, Fritz: *Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Dokumente aus vier Jahrzehnten,* hrsg. v. Johannes Erhardt u.a. Villingen 1969
- Ders./Milch, Werner: *Jugendbewegung. Die Geschichte der deutschen Jugend 1896-1933.* Frankfurt a.M. ²1982.
- Borries, Achim von: *Stille Helfer. 350 Jahre Quäker. Magazin. Mitteilungen*

- des Deutschen Historischen Museums Berlin 6 (1995/96), H.15.
- Bracht, Barbara: Geschichtliches Verstehen und geschichtliche Bildung. Ihr Wesen und ihre Aufgabe nach der Auffassung Theodor Litts. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1968.
- Bracht, Hans-Günther: Das höhere Schulwesen im Spannungsfeld von Demokratie und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Kontinuitätsdebatte am Beispiel der preussischen Aufbauschule. Phil. Diss. Paderborn 1997 (erscheint in den «Studien zur Bildungsreform», Frankfurt a.M. 1998).
- Brade, Anna Christine/Rhode-Jüchtern, Tilmann: «Das völkische Lied. Eine annotierte Quellensammlung zur NS-politischen Indoktrination der Jugend durch Musik. Bielefeld 1991.
- Brandenburg, Hans-Christian: Berliner Jungenwart-Kreise im Dritten Reich. In: Jungenwart. Berliner b.k. Nachrichten, hrsg. v.d. Ev. Schülerarbeit (BK) Berlin 34 (1991), Nr. 4, S. 3-23.
- Brebeck, Wulff E./Hüser, Karl: Wewelsburg 1933 bis 1945. Konzentrationslager (Westfalen im Bild, eine Bildmediensammlung zur westfälischen Landeskunde. Hrsg. i.A. des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe v. Wolfgang Linke. Reihe: Dokumente zur Zeitgeschichte H. 5). Münster 1988.
- Brecht, Bertolt: Gedichte 1934-1941 (GedichteIV). Frankfurt a.M. 1961.
- Breuer, Mordechai: Jüdische Orthodoxie im Deutschen Reich 1871-1918. Sozialgeschichte einer religiösen Minderheit. Frankfurt a.M. 1986.
- Breyvogel, Wilfried: Die Gruppe «Weisse Rose». Anmerkungen zur Rezeptionsgeschichte und kritischen Rekonstruktion. In: Ders. 1991b, S. 159-201 (Breyvogel 1991a).
- Ders. (Hrsg.): Piraten, Swings und Junge Garde. Jugendwiderstand im Nationalsozialismus. Bonn 1991 (Breyvogel 1991b).
- Ders.: Jugendliche Widerstandsformen. Vom organisierten Widerstand zur jugendlichen Alltagsopposition. In: Steinbach/Tüchel 1994a, S.426-442.
- Ders./Lohmann, Thomas: Schulalltag im Nationalsozialismus. In: Peukert, Detlev/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Die Reihen fast geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus. Wuppertal 1981.
- Broszat, Martin: Nationalsozialistische Polenpolitik 1939 bis 1945. Stuttgart 1961.
- Brothers, Eric: Wer war Herbert Baum? Eine Annäherung auf der Grundlage von «oral histories» und schriftlichen Zeugnissen. In: Löhken/Vathke 1993, S. 83-94.
- Browning, Christopher R.: Ganz normale Männer. Das Reserve-Polizeibattalion 101 und die «Endlösung» in Polen. Reinbek 1993.
- Brücher, Bodo: Jugend und Film im Zweiten Weltkrieg. In: Deutsche Jugend im Zweiten Weltkrieg 1991, S. 60-70.

- Brüning, Elfriede: Lästige Zeugen? Tonbandgespräche mit Opfern der Stalinzeit. Halle/Leipzig 1990.
- Brumme, Hans: Über die Tätigkeit der Erziehungskommission des illegalen deutschen Volksfrontkomitees im Konzentrationslager Buchenwald im Jahre 1944. In: Hohendorf u.a. 1974, S. 387-395.
- Buber, Martin: Die Stunde und die Erkenntnis. Reden und Aufsätze 1933-1935. Berlin 1936.
- Buchheim, Hans u.a.: Anatomie des NS-Staates. 2 Bde. Freiburg i.Br. 1965.
- Buchholz, Wolfhard: Die nationalsozialistische Gemeinschaft «Kraft durch Freude». Freizeitgestaltung und Arbeiterschaft im Dritten Reich. Phil. Diss. München 1976.
- Budde, Peter: Die Internationale Quäkerschule in Eerde. In: betrifft: erziehung H. 2/1986, S. 50-55.
- Bude, Heinz: Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelfer-Generation. Frankfurt a.M. 1987.
- Bühler, Michael: Erziehung zur Tradition – Erziehung zum Widerstand. Ernst Simon und die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland (Studien zu jüdischem Volk und christlicher Gemeinde, hrsg. v. Peter v. d. Osten-Sacken, Bd. 8). Berlin 1986.
- Busemann, Hertha Luise u.a.: Insel der Geborgenheit. Die Private Waldschule Kaliski. Berlin 1932-1939. Stuttgart 1992.
- Castell Rüdenhausen, Adelheid Gräfin zu: Familie, Kindheit, Jugend. In: Langewiesche/Tenorth 1989, S. 65-110.
- Chroust, Peter: Gleichschaltung der Psyche. Zur Faschisierung der deutschen Psychologie am Beispiel Gerhard Pfählers. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 3 (1979), H. 4, S. 29-40.
- Ders.: Giessener Universität und Faschismus. Studenten und Hochschullehrer 1918 bis 1945. 2 Bde. Münster/New York 1994.
- Ders.: Der verordnete Neubeginn. Grundzüge der Entnazifizierungspolitik an den deutschen Hochschulen. Unveröffentl. Mskr. 1996.
- Coburger, Marlies/Schilde, Kurt: Eva-Maria Buch. Ihre Lebensgeschichte. In: Schilde, Kurt (Hrsg.): Eva-Maria Buch und die «Rote Kapelle». Erinnerungen an den Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Berlin 1992, S. 14-29.
- Cochavi, Yehoyakim: Kultur- und Bildungsarbeit der deutschen Juden 1933-1941: Antwort auf die Verfolgung durch das NS-Regime. In: Neue Sammlung 26 (1986), S. 396-407.
- Ders.: Arming for survival: Martin Buber and Jewish adult education in Nazi Germany. In: Holocaust and Genocide Studies 3 (1988), Nr. 1, S. 55-67.
- Coppi, Hans: Rote Kapelle. In: Benz/Pehle 1994, S. 281-285.
- Corbach, Dieter: Die Jawne zu Köln. Zur Geschichte des ersten jüdischen

- Gymnasiums im Rheinland und zum Gedächtnis an Erich Klibansky. Ein Gedenkbuch. Köln 1990.
- Czech, Danuta: Kalendarium der Ereignisse im Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau 1939 bis 1945. Reinbek 1989.
- Czerniakow, Adam: Im Warschauer Ghetto. Das Tagebuch 1939-1942. München 1986.
- Dabei, Gerhard: Zwei Jahre Erweiterte Kinderlandverschickung. In: Das Junge Deutschland 36 (1942), Nr. 9, S. 231-233.
- Ders. (Hrsg.): KLV. Die erweiterte Kinder-Land-Verschickung. KLV-Lager 1940 bis 1945. Dokumentation über den «Grössten soziologischen Versuch aller Zeiten». Freiburg 1981.
- Dahm, Volker: Kulturelles und geistiges Leben. In: Benz 1988, S. 75-267.
- Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968.
- Dahms, Hans-Joachim: Einleitung. In: Becker, Heinrich u.a. (Hrsg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus. Das verdrängte Kapitel ihrer 250jährigen Geschichte. München 1987, S. 15-60.
- Danyel, Jürgen: Zwischen Nation und Sozialismus: Genese, Selbstverständnis und ordnungspolitische Vorstellungen der Widerstandsgruppe um Arvid Hamack und Harro Schulze-Boysen. In: Steinbach/Iüchel 1994 a, S. 468-487.
- Das Deutsche Mädel*. Berlin 1 (1933) bis 10 (1943).
- Das kalte Herz – 1938 und 1992*. Ein Abschiedsgeschenk der Sexta M an der Privaten Jüdischen Höheren Schule in Berlin-Moabit für ihre Lehrerin Sophie Friedlaender. Mit drei Versuchen der Annäherung von B. Schonig und K. W. Beise. Berlin 1993.
- Deichmann, Ute: Biologen unter Hitler. Porträt einer Wissenschaft im NS-Staat. Erweiterte Neuausgabe Frankfurt a.M. 1995.
- Deist, Wilhelm: Die Aufrüstung der Wehrmacht. In: Ders. u.a.: Ursachen und Voraussetzungen des Zweiten Weltkrieges. Frankfurt a.M. 1989, S. 439-637.
- Ders.: Überlegungen zur «widerwilligen Loyalität» der Deutschen bei Kriegsbeginn. In: Michalka 1990, S. 224-239.
- Denzler, Georg/Fabricius, Volker: Die Kirchen im Dritten Reich. Christen und Nazis Hand in Hand? 2 Bde. Frankfurt a.M. 1984.
- Der Kieler Wilhelm-Streit*. Ein Kieler Pädagoge im Nationalsozialismus. Mit Beiträgen von Jan Robert Bloch, Lutz van Dick, Bernd Nolz, Edgar Weiss und Theodor Wilhelm. Skizze. Hochschulzeitung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, hrsg. v. AStA. Extra-Ausgabe Nr. 1991.
- Deutsche Jugend im Zweiten Weltkrieg*. Rostock 1991.
- Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Berlin 1935-1944.

- Deutschkron, Inge: ... denn ihrer war die Hölle. Kinder in Gettos und Lagern. Köln 1965.
- Dick, Lutz van: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933-1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/München 1988 (van Dick 1988 a).
- Ders.: Der Attentäter. Herschel Grynszpan und die Vorgänge um die «Kristallnacht». Reinbek 1988 (van Dick 1988b).
- Diere, Horst: Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung – Zur Entstehung, Struktur und Rolle der zentralen schulpolitischen Institution im faschistischen Deutschland. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 22 (1982), S. 107-120.
- Diner, Dan: Perspektiven wähl und Geschichtserfahrung. Bedarf es einer besonderen Historik des Nationalsozialismus? In: Pehle, Walter H. (Hrsg.): Der historische Ort des Nationalsozialismus. Annäherungen. Frankfurt a.M. 1990, S.94-113.
- Distel, Barbara: Kinder in Konzentrationslagern. In: Benz/Benz 1992, S. 117-127.
- Dithmar, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich. Neuwied 1989.
- Dobers, Ernst/Higelke, Kurt (Hrsg.): Rassenpolitische Unterrichtspraxis. Der Rassengedanke in der Unterrichtsgestaltung der Volksschulfächer. Leipzig 1938/^β1940.
- Dörner, Adolf: Mathematik im Dienste der nationalpolitischen Erziehung mit Anwendungsbeispielen aus Volkswissenschaft, Geländekunde und Naturwissenschaft. Ein Handbuch für Lehrer, hrsg. i. A. des «Reichsverbandes Deutscher mathematischer Gesellschaften und Vereine». Frankfurt a.M. 1935.
- Dreifuss, Alfred: Shanghai – Eine Emigration am Rande. Ein Bericht. In: Middellu.a. 1979, S. 447-517.
- Drobisch, Klaus: Martin Schwantes. In: Hohendorf u.a. 1974, S.289-298.
- Ders.: Wilhelm Hammann – Pläne für die Zukunft, Leben für Kinder in Buchenwald. In: Biographische Skizzen. Antifaschistische Lehrer im KZ Buchenwald (Buchenwaldheft Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald H. 32). Weimar/Buchenwald 1988, S. 25-56.
- Drossier, Mechtild/Schleiermacher, Sabine (Hrsg.): Der «Generalplan Ost». Hauptlinien der nationalsozialistischen Planungs- und Vernichtungspolitik. Berlin 1993.
- Dudek, Peter: Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920-1935. Opladen 1988.
- Ders.: Nationalsozialistische Jugendpolitik und Arbeitserziehung. Das Arbeitslager als Instrument sozialer Disziplinierung. In: Otto/Sünker 1991, S. 141-166.

- Dwork, Deborah: Kinder mit dem gelben Stern. Europa 1933 bis 1945. München 1994.
- Edelman, Marek: Das Ghetto kämpft. Mit einem Vorwort von Ingrid Strobel. Berlin 1993.
- Ehrentreich, Alfred: 50 Jahre erlebte Schulreform – Erfahrungen eines Berliner Pädagogen, hrsg. u. mit einer Einführung v. Wolfgang Keim. Frankfurt a.M. 1985 (Ehrentreich 1985a).
- Ders.: Dresdner Elegie. Schule im Krieg: Die Kinderlandverschickung im 3. Reich. Bielefeld 1985 (Ehrentreich 1985 b).
- Eildermann, Wilhelm: Die Antifaschule. Erinnerungen an eine Frontschule der Roten Armee. Berlin 1985.
- Eilers, Rolf: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln/Opladen 1963.
- Ders.: Löscht den Geist nicht aus. Der Bund Neudeutschland im Dritten Reich. Erlebnisberichte. Mainz 1985.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Hilfsschüler als Gegenstand pädagogischer Beurteilungspraxis. In: Lehberger/de Lorent 1986, S. 219-235.
- Dies.: «Die Kinder, die waren alle so lieb ...». Frieda Stoppenbrink-Buchholz: Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, Soziale Demokratin. Weinheim/Basel 1987.
- Dies.: Die Hilfsschule im Nationalsozialismus und ihre Erforschung durch die Behindertenpädagogik. In: Keim 1991, S. 129-145.
- Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin 1938.
- Evangelische Akademie Iserlohn e.V. (Hrsg.): Die nationalsozialistische Bildungspolitik und das polnische geheime Unterrichtswesen während der Zeit der deutschen Besetzung in Polen. Eine deutsch-polnische Expertentagung. Tagung der Evangelischen Akademie Iserlohn e.V. vom 2. bis 4. Sept. 1992 (Tagungsprotokoll 96/92). Iserlohn 1992.
- Fałçcki, Tomasz/Vahrenkamp, Martha: Die Zeit der Okkupation. In: Bach/Le-siuk 1995, S. 105-160.
- Fehrs, Jörg H.: Von der Heidereutergasse zum Roseneck. Jüdische Schulen in Berlin 1712-1942. Berlin 1993.
- Feidel-Mertz, Hildegard (Hrsg.): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983.
- Dies.: Nachwort. In: Schachne 1986, S.222-232 (Feidel-Mertz 1986a).
- Dies.: Der lernende Lehrer. Rosenzweigs Schulkritik und die Erneuerung jüdischer Erziehung und Bildung nach 1933. In: Juden in Kassel 1808-1933. Kassel 1986, S. 109-117 (Feidel-Mertz 1986b).
- Dies.: Exil und Rückkehr. In: Sozial extra H. 3, 1986, S.34-38 (Feidel-Mertz 1986 c).
- Dies.: Reformpädagogik auf dem Prüfstand. Zur Funktion der Schul- und Heimgründungen emigrierter Pädagogen. In: Briegel, Manfred/Frühwald,

- Wolfgang (Hrsg.). Die Erfahrung der Fremde. Weinheim 1988, S. 205-215 (Feidel-Mertz 1988a).
- Dies.: Dazwischen und dagegen. In: Klafki 1988a, S. 197-209 (Feidel-Mertz 1988 b).
- Dies.: Karl Wilker im Exil – Rückkehr und späte Würdigung 1930 bis 1980 II. In: Wilker, Karl: Der Lindenhof – Fürsorgeerziehung als Lebensschulung. Neu hrsg. u. erg. durch ein biographisches Vorwort v. Hildegard Feidel-Mertz u. Christiane Pape-Balling. Frankfurt a.M. 1989, S.258-271.
- Dies.: Pädagogik im Exil nach 1933. Erziehung zum Überleben. Bilder und Texte einer Ausstellung. Frankfurt a.M. 1990.
- Dies.: Gemeinsam neue Wege suchen. Jugend nach Hitler in der Sicht emigrierter Pädagogen und Pädagoginnen. In: Baacke, Dieter u.a. (Hrsg.): Jugend 1900 bis 1970. Opladen 1991, S. 67-81.
- Dies.: Jüdisches Lernen. In: Schoeps 1992, S.244ff.
- Dies.: Konopka, Gisela. In: Dick, Jutta/Sassenberg, Marina (Hrsg.): Jüdische Frauen im 19. und 20. Jahrhundert. Reinbek 1993, S.221-223.
- Dies.: Partnerschaften von Frauen als Überlebensstrategien im Exil. In: Hansen-Schaberg 1997, S. 107-112 (Feidel-Mertz 1997 a).
- Dies.: Schicksale jüdischer Lehrer/innen und Schüler/innen in Bayern. In: Liedtke, Max (Hrsg.): Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3. Bad Heilbrunn 1997, S.440-473 (Feidel-Mertz 1997 b).
- Dies./Paetz, Andreas: Ein verlorenes Paradies. Das Jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh (1931-1938). Frankfurt a.M. 1994.
- Dies./Schnorbach, Hermann: Lehrer in der Emigration. Der Verband deutscher Lehreremigranten (1933-1939) im Traditionszusammenhang der demokratischen Lehrerbewegung. Weinheim/Basel 1981.
- Dies.: Die pädagogisch-politische Emigration. Mskr. 1996, erscheint in: Krohn, Claus-Dieter u.a. (Hrsg.): Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933. Voraussichtl. München 1998 (Feidel-Mertz/ Schnorbach 1996).
- Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Oberschule zum Dom in Lübeck.* Lübeck 1955.
- Fetscher, Iring: Neugier und Furcht. Versuch, mein Leben zu verstehen. Hamburg 1995.
- Feuchtwanger, Lion: Exil. Frankfurt a.M. 1979.
- Fink, Fritz: Die Judenfrage im Unterricht. Nürnberg 1937.
- Fischer, Georg: Erwachsenenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945. Bensheim 1981.
- Fittko, Lisa: Mein Weg über die Pyrenäen. Erinnerungen 1940/41. Ravensburg 1992.

- Flessau, Kurt-Ingo: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977.
- Flitner, Wilhelm: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Hamburg 1941.
- Ders.: Selbstdarstellung. In: Pongratz Bd. II (1976), S. 146-197.
- Ders.: Erinnerungen 1889 bis 1945. Paderborn 1986.
- Fölling, Werner: Zwischen deutscher und jüdischer Identität. Eine jüdische Reformschule in Berlin zwischen 1932 und 1939. Opladen 1995.
- Ders./Melzer, Wolfgang: Gelebte Jugendträume. Jugendbewegung und Kibbuz. Witzenhausen 1989.
- Fogelman, Eva: «Wir waren keine Helden». Lebensretter im Angesicht des Holocaust. Motive, Geschichten, Hintergründe. Frankfurt a.M./New York 1995.
- Franke, Kurt F. K.: Medien im Geschichtsunterricht der nationalsozialistischen Schule. In: Dithmar 1989, S. 59-85.
- Freisler, Roland: Der Jugendarrest und die Neugestaltung des Jugendstrafrechts. Ein Erfolg der Gemeinschaftsarbeit von Jugendführung und Rechtspflege. In: Das Junge Deutschland 34 (1940), S. 241-250.
- Freyberg, Jutta von u.a.: «Wir hatten andere Träume». Kinder und Jugendliche unter der NS-Diktatur. Hrsg. v. Studienkreis deutscher Widerstand, Frankfurt. Frankfurt a.M. 1995.
- Fricke-Finkelnburg, Renate (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen 1989.
- Friedenthal-Haase, Martha: Zwischen Pädagogik und Politik. Nachruf auf Fritz Borinski. In: Volkshochschule im Westen 40 (1988), S. 222 f.
- Dies.: Krise und Bewährung. Martin Buber zu Grundlagen der Bildung im Erwachsenenalter (Oldenburger Universitätsreden Nr. 44). Oldenburg 1991.
- Friedlaender, Sophie: Erinnerung an ein verlorenes Paradies. Das Jüdische Landschulheim Caputh 1933-1938. In: Feidel-Mertz 1983, S.43-51.
- Dies./Jarecki, Hilde: Sophie & Hilde. Ein gemeinsames Leben in Freundschaft und Beruf. Hrsg. v. Bruno Schonig. Berlin 1996.
- Friedländer, Walter: Autobiographie. In: Pongratz Bd. IV (1982), S.58-80.
- Froese, Leonhard (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. München 1969.
- Fromm, Hubert: Die Coburger Juden. Geschichte und Schicksal. Coburg 1990.
- Fry, Varian: Auslieferung auf Verlangen. Die Rettung deutscher Emigranten in Marseille 1940/41. Frankfurt a.M. 1995.
- Fünf Jahre «Kraft durch Freude»*. Leistungsbericht der NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude» zum 27. November 1938, hrsg. v.d. Reichsamtslei-

- tung der NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude» der Deutschen Arbeitsfront. Berlin o. J. (5 Jahre «KdF» 1938).
- Gaertner, Hans: Probleme der Jüdischen Schule während der Hitlerjahre, unter besonderer Berücksichtigung der Theodor-Herzl-Schule in Berlin. In: Welt-sch, Robert (Hrsg.): Deutsches Judentum. Aufstieg und Krise. Stuttgart 1963, S. 326-352.
- Gamm, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964. 2. Aufl. mit einer neuen Einleitung und einer Ergänzungsbibliographie. Frankfurt a.M./New York 1984.
- Ders.: Pädagogische Ethik. Versuch zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse. Weinheim 1988.
- Ders.: Das Judentum. Eine Einführung. Frankfurt a.M./New York 1990.
- Ders.: Rudolf Höss – Kommandant von Auschwitz. Eine deutsche Erziehungsminiatur. In: Beutler/Wiegmann 1995, S. 19-38.
- Geisel, Eike: Im Scheunenviertel. Bilder, Texte und Dokumente. Berlin ⁴1981.
- Ders.: Störenfriede der Erinnerung. In: Löhken/Vathke 1993, S. 11-20.
- Geissler, Gert: Zäsuren in der Schulpolitik der SBZ und der DDR 1945-1965. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim 1994, S.41-55 (Geissler 1994 a).
- Ders.: Hans Siebert – Zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten politischen Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 781-799 (Geissler 1994b).
- Ders./Wiegmann, Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- Gershon, Karen (Hrsg.): Wir kamen als Kinder. Eine kollektive Autobiographie. Frankfurt a.M. 1988.
- Geudtner, Otto u.a.: «Ich bin katholisch getauft und Arier». Aus der Geschichte eines Kölner Gymnasiums. Köln 1985.
- Geuter, Ulfried: Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1984.
- Gies, Horst: Geschichtsunterricht als deutschkundliche Weihestunde. Historische Nabelschau in der nationalsozialistischen Schule. In: Dithmar 1989, S. 39-58.
- Ders.: Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers. Köln 1992.
- Gilbert, Martin: Endlösung. Die Vertreibung und Vernichtung der Juden. Ein Atlas. Reinbek 1982/1995.
- Giles, Geoffrey J.: Professor und Partei: der Hamburger Lehrkörper und der Nationalsozialismus. In: Krause u.a. 1991, S. 113-124.
- Glasmacher, Hans: DAF und Wirtschaft arbeiten zusammen. In: Arbeitertum 9 (1939), Folge 18, S. 14.
- Goldberg, Bettina: Schulgeschichte als Gesellschaftsgeschichte. Die höheren

- Schulen im Berliner Vorort Hermsdorf (1893 bis 1945). Berlin 1994.
- Goldhagen, Daniel Jonah: Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust. Berlin 1996.
- Göpfert, Rebekka (Hrsg.): Ich kam allein. Die Rettung von zehntausend jüdischen Kindern nach England 1938/39. München 1994.
- Gotschlich, Helga: Reifezeugnis für den Krieg. Abiturienten des Jahrgangs 39 erinnern sich. Berlin 1990.
- Götz von Olenhusen, Albrecht: Die «nichtarischen» Studenten an den deutschen Hochschulen. Zur nationalsozialistischen Rassenpolitik 1933-1945. In: Vierteljahresheft für Zeitgeschichte 14 (1966), S. 175-206.
- Grab, Walter: Der deutsche Weg der Judenemanzipation 1789-1938. München/Zürich 1991.
- Graf, Jakob: Biologie für Oberschule und Gymnasium. 3. Band für Klasse V: Der Mensch und die Lebensgesetze. München 1940.
- Graf, Willy: Briefe und Aufzeichnungen, hrsg. v. A. Knoop-Graf u. I. Jens. Frankfurt a.M. 21994.
- Graml, Hermann: Reichskristallnacht. Antisemitismus und Judenverfolgung im Dritten Reich. München 1988.
- Grams, Wolfram: Kontinuität und Diskontinuität der bildungspolitischen und pädagogischen Planungen aus Widerstand und Exil im Bildungswesen der BRD und DDR. Eine vergleichende Studie. Frankfurt a.M. 1990.
- Grau, Herbert: Die Schutzstaffel (SS). In: Benze/Gräfer 1940, S. 251-271.
- Griebel, Regina u.a.: Erfasst? Das Gestapo-Album zur Roten Kapelle. Eine Foto-Dokumentation, hrsg. in Verbindung mit der Gedenkstätte Deutscher Widerstand. Halle/Saale 1992.
- Griesmayr, Gottfried: Vom Wesen der Schulung. Weltanschauliche Mitteilungen Folge 6. Podiebrad o. J.
- Gross, W: Feinde des Volkes. Wir sind und bleiben Judenfeinde. Beilage zu den Führerblättern der HJ. Ausgabe DJ. November 1935, S. 6-11.
- Grossman, Chaika: Die Untergrundarmee. Der jüdische Widerstand in Bialystok. Ein autobiographischer Bericht. Aus dem Amerikanischen und mit einem Vorwort von Ingrid Strobl. Frankfurt a.M. 1993.
- Grossmann, Kurt R.: Emigration. Die Geschichte der Hitler-Flüchtlinge 1933-1945. Frankfurt a.M. 1969.
- Gruner, Wolf: Judenverfolgung in Berlin 1933-1945. Eine Chronologie der Behördenmassnahmen in der Reichshauptstadt. Berlin 1996.
- Grüttner, Michael: «Ein stetes Sorgenkind für Partei und Staat». Die Studentenschaft 1930-1945. In: Krause 1991, Bd. 1, S. 201-236.
- Ders.: Studenten im Dritten Reich. Paderborn 1995.
- Gumbel, Emil Julius: Freie Wissenschaft. Ein Sammelbuch aus der deutschen Emigration. Strassbourg 1938.
- Gündel, Alexander: Arbeit als Bildungsfaktor im Dienste nationalsozialisti-

- scher Erziehung. In: Göpfert, Arthur (Hrsg.): Denkmal deutscher Arbeit. Ein Werk von deutscher Kraft und Tüchtigkeit für Jugend, Schule, Arbeitsdienst, Gewerbe, Industrie und Handel. Für jedermann zur fachlichen Selbstunter- richtung. Leipzig 1935, Bd. 2, S. 27-32.
- Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. Berlin-Ost 1987.
- Guse, Martin: «Wir hatten noch gar nicht angefangen zu leben». Eine Ausstel- lung zu den Jugend-Konzentrationslagern Moringen und Uckermark 1940- 1945. Moringen 1992.
- Guthmann, Heinrich: Seelische Rüstung der Volksgemeinschaft. In: Deutsches Volksbildungswerk Jahrgang 1939, Folge 11, S.II.
- Gutmann, Israel: Vorwort zu: Im Warschauer Getto. Das Tagebuch des Adam Czerniaków 1939 bis 1942. München 1986, S. VII-XXIII.
- Habermas, Jürgen: Über den öffentlichen Gebrauch der Historie. Warum ein «Demokratiepreis» für Daniel Goldhagen? In: Blätter für deutsche und inter- nationale Politik 42 (1997), S. 408-416.
- Hafenegger, Benno/Fritz, Michael: Sie starben für Führer, Volk und Vaterland. Ein Lesebuch zur Kriegsbegeisterung junger Männer. Bd. 3: Die Hitler-Ju- gend. Frankfurt a.M. 1993.
- Hagener, Cäsar: Fritz Köhne: Mythos und Wirklichkeit. In: Hochmuth/de Lorent 1985, S. 244-249.
- Hamburger Institut für Sozialforschung: Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944. Ausstellungskatalog. Leitung: Hannes Heer. Hamburg 1996.
- Handbuch der Erziehung*. Die Verwaltung des Reichs- und Preussischen Mi- nisteriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Jg. 1. Berlin 1937.
- Hansen, Georg: «Damit wurde der Warthegau zum Exerzierplatz des prakti- schen Nationalsozialismus.» Eine Fallstudie zur Politik der Einverleibung. In: Klessmann 1989, S. 55-72.
- Ders. (Hrsg.): Schulpolitik als Volkstumspolitik. Quellen zur Schulpolitik der Besatzer in Polen 1939 bis 1945. Münster/New York 1994.
- Ders.: Ethnische Schulpolitik im besetzten Polen. Der Mustergau Wartheland. Münster/New York 1995.
- Hansen-Schaberg, Inge: Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerzie- hungsheimbewegung (1918-1951). Untersuchung zur pädagogischen Biogra- phie einer Reformpädagogin. Frankfurt a.M. 1992.
- Dies.: «etwas erzählen». Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Hohengehren 1997.
- Harari, Leon: Die Kinderrepublik des Janusz Korczak. Erinnerungen. In: Benz/ Distel 1993, S. 32-43.
- Harten, Hans-Christian: Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht. In: Zeit- schrift für Pädagogik 39 (1993), S. 111-134.

- Harten, Hans-Christian: De-Kulturation und Germanisierung. Die nationalsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939 bis 1945. Frankfurt a.M./New York 1996.
- Hauptkommission zur Untersuchung der Nazi-Verbrechen in Polen (Hrsg.): Verbrechen an polnischen Kindern 1939 bis 1945. Eine Dokumentation. Mit einem Anhang Dokumente deutscher Verwaltung im besetzten Polen. Warszawa/München/Salzburg 1973.
- Haver, Ursula: Wissen – eine Quelle der Kraft. Aus der Kriegesarbeit des Volkswbildungswerkes der DAF. In: Arbeitertum 13 (1944), Folge 2, S.5.
- Heer, Hannes/Naumann, Klaus (Hrsg.): Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944. Hamburg 1995.
- Hehlmann, Wilhelm: Pädagogisches Wörterbuch. Stuttgart 1931; ³1942; ab ⁴1953: Wörterbuch der Pädagogik; ab 12. Aufl. neu hrsg. v. Winfried Böhm (s. ebd.).
- Heinemann, Manfred (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. 2 Bde. Stuttgart 1980 (Heinemann 1980 a).
- Ders.: Evangelische Kindergärten im Nationalsozialismus. Von den Illusionen zum Abwehrkampf. In: Heinemann 1980 a, Teil 1, S. 49-89 (Heinemann 1980 b).
- Heinemann, Ulrich: Krieg und Frieden an der «inneren Front». Normalität und Zustimmung, Terror und Opposition im Dritten Reich. In: Klessmann, Christoph (Hrsg.): Nicht nur Hitlers Krieg. Der Zweite Weltkrieg und die Deutschen. Düsseldorf 1989, S. 25-49.
- Helbig, Ludwig: «Und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!» Eine kleinbürgerliche Kindheit und Jugend im «Dritten Reich». Weinheim/Basel ²1983.
- Hellfeld, Matthias von: Bündische Jugend und Hitler-Jugend. Zur Geschichte von Anpassung und Widerstand 1930 bis 1939. Köln 1987.
- Ders.: Bündischer Mythos und Bündische Opposition. Zu einer Neubewertung der Bündischen Tradition und ihrer kulturellen Praxis. In: Breyvogel 1991b, S. 74-101.
- Ders./Klönne, Arno: Die betrogene Generation. Jugend im Faschismus. Quellen und Dokumente. Köln 1985.
- Hellwig, Jan: Pädagogik unter der Okkupation – Schulwesen und Wissenschaft in Polen 1939 bis 1945. In: Keim 1991, S. 179-189.
- Helmert, Gundula: Schule unter Stalin 1928 bis 1940. Über den Zusammenhang von Massenbildung und Herrschaftsinteressen. Berlin 1994.
- Henning, Uwe: Verblendungszusammenhang oder Ausblendung historischer Zusammenhänge? – Der Stellenwert der Vorträge von Eduard Spranger in der Mittwochs-Gesellschaft 1935-1944 für die gegenwärtige Spranger-Diskussion. In: Henning/Leschinsky 1991 a, S. 165-173.
- Ders./Leschinsky, Achim (Hrsg.): Enttäuschung und Widerspruch. Die konservative Position Eduard Sprangers im Nationalsozialismus. Analysen – Texte

- Dokumente. Weinheim 1991 (Henning/Leschinsky 1991a).
- Dies.: Der Briefwechsel zwischen Herman Nohl und Aloys Fischer anlässlich ihrer Zwangsemeritierung im Jahre 1937. In: Henning/Leschinsky 1991a, S. 201-212 (Henning/Leschinsky 1991b).
- Hering, Sabine/Lützenkirchen, Hans-Georg: Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege. Hrsg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1992.
- Herlemann, Beatrix: Kommunistischer Widerstand. In: Benze/Pehle 1994, S. 28-41.
- Hermand, Jost: Als Pimpf in Polen. Erweiterte Kinderlandverschickung 1940 bis 1945. Frankfurt a.M. 1993.
- Herrlitz, Hans-Georg: Vergangenheitsbewältigung. In: Die Deutsche Schule 89 (1997), S. 134-136.
- Heske, Henning: «... und morgen die ganze Welt...» Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus. Giessen 1988.
- Hesse, Alexander: «Bildungsinflation» und «Nachwuchsmangel». Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. Hamburg 1986.
- Ders.: Die Professoren und Dozenten der preussischen Pädagogischen Akademien (1926 bis 1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933 bis 1941). Weinheim 1995.
- Hilberg, Raul: Die Vernichtung der europäischen Juden. Die Gesamtgeschichte des Holocaust. Berlin 1982.
- Himmelstein, Klaus: «Wäre ich jung, wäre ich Nationalsozialist...» Anmerkungen zu Eduard Sprangers Verhältnis zum deutschen Faschismus. In: Keimu.a. 1990, S. 39-59.
- Ders.: Zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses in der pädagogischen Theorie Eduard Sprangers. In: Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Red.): Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1994. Frankfurt a.M. 1994, S.225-246.
- Ders.: Eduard Sprangers Bildungsideal der «Deutschheit» – Ein Beitrag zur Kontingenzbewältigung in der modernen Gesellschaft? In: Auernheimer, Georg/Gstettner, Peter (Red.): Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Jahrbuch für Pädagogik 1996. Frankfurt a.M. 1996, S. 179-196 (Himmelstein 1996a).
- Ders.: Eduard Sprangers deutsches Bildungsideal auf den Trümmern von 1945. In: Ders./Keim 1996, S.61-75 (Himmelstein 1996b).
- Ders./Keim, Wolfgang (Red.): Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozess. Jahrbuch für Pädagogik 1992. Frankfurt a.M. 1992.
- Dies. (Hrsg.): Die Schärfung des Blicks. Pädagogik nach dem Holocaust. Frankfurt a.M./New York 1996.

- Hirsch, Hermann: Erziehung zur Gemeinschaft. Das Koburger Schulheim.
In: Jüdische Rundschau, 24.1.1936, S. 9.
- Hirsch, Martin u.a. (Hrsg.): Recht, Verwaltung und Justiz im Nationalsozialismus. Ausgewählte Schriften, Gesetze und Gerichtsentscheidungen von 1933-1945. Köln 1984.
- Hitler, Adolf: Mein Kampf. 538-542. Aufl. München 1940.
- Hochmuth, Ursel: Zum 50. Jubiläum der Schule Meerweinstrasse (1980). Lehrer und Lehrerkonferenzen. In: Hochmuth/de Lorent 1985, S. 51-55.
- Dies./de Lorent, Hans-Peter (Hrsg.): Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz. Hamburg 1985.
- Dies./Meyer, Gertrud: Streiflichter aus dem Hamburger Widerstand 1933 bis 1945. Berichte und Dokumente. Frankfurt a.M. 1980.
- Hochschule und Wissenschaft im Faschismus*. Forum Wissenschaft, hrsg. v. Bund demokratischer Wissenschaftler e. V. Nr. 2/1985.
- Höck, Manfred: Die Hilfsschule im Dritten Reich. Berlin 1979.
- Hofer, Walther (Hrsg.): Der Nationalsozialismus. Dokumente 1933 bis 1945. Frankfurt a.M. 1982.
- Hoffmann, Volker: Die Rütli-Schule zwischen Schulreform und Schulkampf (1908 bis 1950/51). Selbstverlag 1991.
- Ders.: Hanno Günther – ein Hitler-Gegner 1921 bis 1942. Geschichte eines unvollendeten Kampfes. Berlin 1992.
- Hohendorf, Gerd: Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger und die Restauration der faschistischen Pädagogik in Westdeutschland. In: Pädagogik 15 (1960), S. 1140-1151.
- Ders. u.a.: Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker. Studien und Materialien (Monumenta Paedagogica), Bd. XV. Berlin 1974.
- Hohenstein, Alexander (Pseudonym): Wartheländisches Tagebuch aus den Jahren 1941/42. Stuttgart 1961.
- Holzer, Willi: Jüdische Schulen in Berlin. Am Beispiel der privaten Volksschule der jüdischen Gemeinde Rykestrasse. Berlin 1992.
- Homann, Mathias: «Niemals einer Nazi-Agitation unterlegen»? Die Lehrer während des Dritten Reichs. In: Radde u.a. 1993, Bd. I, S.387-396 (Homann 1993 a).
- Ders.: Der Philologenverband und Dr. Felix Behrend. In: Radde u.a. 1993, Bd. I, S. 358-365 (Homann 1993b).
- Homeyer, Friedel (Hrsg.): Beitrag zur Geschichte der Gartenbauschule Ahlem 1893-1979. Dokumentarische Bearbeitung, hrsg. v. Landkreis Hannover/Landwirtschaftskammer Hannover. Hannover 1980.
- Horn, Klaus-Peter: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung. Weinheim 1996.
- Ders./Tenorth, Heinz-Elmar: Remigration in der Erziehungswissenschaft.
In: Krohn, Claus-Dieter u.a. (Hrsg.): Exil und Remigration (Exilforschung).

- Ein internationales Jahrbuch, Bd. 9). München 1991, S.171-195.
- Hornung, Gabriele: Schrimm, Schroda, Bomst... Als Lehrerin im Posener Land 1942 bis 45. Leer ²1986.
- Hrabar, Roman u.a.: Kinder im Krieg – Krieg gegen Kinder. Die Geschichte der polnischen Kinder 1939-1945. Reinbek 1981.
- Hrdlicka, Manuela R.: Alltag im KZ. Das Lager Sachsenhausen bei Berlin. Opladen 1992.
- Hüser, Karl: Wewelsburg 1933-1945. Kult- und Terrorstätte der SS. Eine Dokumentation. Paderborn 1982.
- Hüttig, Werner: Rassenpolitische Erziehung. In: Benze/Gräfer 1940, S. 320-338.
- Jäckel, Eberhard u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie des Holocaust. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden. 3 Bde. Berlin 1993.
- Jacobmeyer, Wolfgang: Der Überfall auf Polen und der neue Charakter des Krieges. In: Klessmann 1989, S.16-37.
- Jahnke, Karl-Heinz: Jugend im Widerstand 1933 bis 1945. Frankfurt a.M. 1985.
- Ders.: Hitlers letztes Aufgebot. Deutsche Jugend im sechsten Kriegsjahr 1944/45. Essen 1993.
- Ders./Buddrus, Michael (Hrsg.): Deutsche Jugend 1933-1945. Eine Dokumentation. Hamburg 1989.
- Jasper, Willy: Emigration und Exil nach 1933. In: Schoeps 1992, S.135-139.
- Jens, Inge: Die «Weisse Rose». Biographische und kulturelle Traditionen. In: Breyvogel 1991b, S. 202-221.
- Jens, Walter: Über den Kanal hinaus. Interview. In: Polster 1989, S.156-159.
- Joop, Heidrun: Kurt Steffelbauer. Ein Berliner Lehrer im Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Berlin 1991.
- Joost, Heike: Die Grundlagen der NS-Schulpolitik in Bezug auf die Sonderschulen. In: Lehberger/de Lorent 1986, S. 214-218.
- Jordan, Udo: «Studenten des Führers». Studentenschaft nach 1933. In: Frontabschnitt Hochschule. Die Giessener Universität im Nationalsozialismus. Gießen 1982, S. 68-99.
- Josephthal, Senta: Erziehungsfragen der Mittleren-Hachschara. In: Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik 7 (1937), S. 43-46.
- Jouhy, Ernest: Vielfalt der Kulturen – Einheit der Bildung. Ein Beispiel: Judentum. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 267-287.
- Juden in Kassel 1808-1933*. Eine Dokumentation anlässlich des 100. Geburtstages von Franz Rosenzweig. Katalog zur Ausstellung des Kulturamtes der Stadt Kassel 23.11.1986-31.1.1987. Kassel 1986.

Junge Welt. (Die) Reichszeitung der Hitler-Jugend, hrsg. v.d. Reichsjugendführung, 1 (1939) – 5 (1943).

Kárný, Miroslav/Kárnâ, Margita: Kinder in Theresienstadt. In: Benz/Distel 1993, S. 14-31.

Karsen, Sonja Petra: Bericht über den Vater. Fritz Karsen (1885-1951). Demokratischer Schulreformer in Berlin. Emigrant und Bildungsexperte. Mit einer schulhistorischen Notiz von Gerd Radde. Berlin 1993.

Kasper, Gerhard u.a. (Hrsg.): Die deutsche Hochschulverwaltung. Sammlung der das Hochschulwesen betreffenden Gesetze, Verordnungen und Erlasse. 2 Bde. Berlin 1942/43.

Kassner, Peter: Widerstand im Dritten Reich. Der Pädagoge Adolf Reichwein. In: Die Deutsche Schule (86) 1994, S. 388-405.

Kater, Michael H.: Hitlerjugend und Schule im Dritten Reich. In: Historische Zeitschrift 228 (1979), S. 572-623.

Keilson, Hans: Trennung und Traumatisierung. Jüdische Kinder im Untergrund in Holland während deutscher Besatzung 1940 bis 1945. In: Benz/Benz 1992, S.40-57.

Keim, Helmut/Urbach, Dietrich (Hrsg.): Volksbildung in Deutschland 1933-1945. Einführung und Dokumente. Braunschweig 1976.

Keim, Wolfgang: Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 345-360.

Ders.: Die Geschichte friedenspädagogischer Diskussionen und Bemühungen. In: Calliess, Jörg/Lob, Reinhold E. (Hrsg.): Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1: Grundlagen. Düsseldorf 1987, S. 557-595.

Ders.: Das nationalsozialistische Erziehungswesen im Spiegel neuerer Untersuchungen. Ein Literaturbericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988 a), S. 109-130.

Ders.: Vergessen oder Verantwortung? Zur Auseinandersetzung bundesdeutscher Erziehungswissenschaft mit ihrer NS-Vergangenheit. In: Forum Wissenschaft Nr. 1/1988, S.40-45 (Keim 1988b).

Ders.: Pädagogik und Nationalsozialismus. Zwischenbilanz einer Auseinandersetzung innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 29 (1989), S. 186-298; wieder abgedruckt in: Keim u.a. 1990, S. 14-27 (Keim 1989).

Ders.: Moralismus versus «menschliches Mass». Eine Erwiderung auf den Versuch einer Satire von Klaus Prange in der Zeitschrift für Pädagogik 5/1990. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 937-942 (Keim 1990 a).

Ders.: Erziehung im Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht. Beiheft 1990 zur «Erwachsenenbildung in Österreich». Wien 1990 (Keim 1990b).

Ders. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M. ³1991.

- Ders.: «Zum zweiten Mal habe ich alles verloren ausser Kopf, Mut und Kämpfergeist». Der sächsische Pädagoge und Schulreformer Arthur Arzt und sein Exil. In: Lehmann/Schnorbach 1992, S. 150-170 (Keim 1992 a).
- Ders.: Nazistische Schul- und Erziehungspolitik im okkupierten Polen – (k)ein Thema bundesdeutscher Erziehungswissenschaft. In: Ev. Akad. Iserlohn e.V. 1992, S.3-16 (Keim 1992b).
- Ders.: Erziehungspolitische und pädagogische Konzepte des Exils aus der Endphase des Krieges, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Sichtweisen auf die nazifizierte Jugend. In: Koch 1993, S. 60-64.
- Ders.: Reformpädagogik als restaurative Kraft. Zur Problematik der Reformpädagogik-Rezeption in Westdeutschland zwischen 1945 und 1965. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd.1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim 1994, S. 221-247.
- Ders. u.a.: Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Positionsbestimmung (Forum Wissenschaft – Studienheft Nr. 9). Marburg 1990.
- Kenkmann, Alfons: Navajos, Kittelbach- und Edelweisspiraten. Jugendliche Dissidenten im «Dritten Reich». In: Breyvogel 1991 b, S. 138-158 (Kenkmann 1991 a).
- Ders.: Unruhe an der «Heimatfront» – Edelweisspiraten in Krefeld 1942/1943. In: Deutsche Jugend im Zweiten Weltkrieg. Rostock 1991, S. 83-89 (Kenkmann 1991b).
- Kern, Brigitte A. A.: Freies Jüdisches Lehrhaus 1920 – Jüdisches Lehrhaus 1986. In: Juden in Kassel 1986, S. 119-126.
- Kershaw, Ian: DerNS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick. Reinbek 1988.
- Kersting, Christa: Für ein demokratisches Nachkriegsdeutschland. Notizen zum Wirken der Sozialpädagogin und Emigrantin Giesela Konopka. In: Drewek, Peter u.a. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1995, S. 259-280.
- Kersting, Franz-Werner: Militär und Jugend im NS-Staat. Rüstungs- und Schulpolitik der Wehrmacht. Wiesbaden 1989.
- Kipp, Martin: Berufliche Weiterbildung im Dritten Reich. In: Ders./Miller-Kipp 1995, S. 227-249 (Kipp 1995 a).
- Ders.: Berufsausbildung zur Selbstbehauptung. Das jüdische Berufsausbildungswerk unter dem Nationalsozialismus als produktive pädagogische Reaktion auf Berufsverbot, Ausgrenzung und Verfolgung. In: Ders./Miller-Kipp 1995, S.415-430 (Kipp 1995b).
- Ders.: Die Frankfurter Grundlehre. Ein vergessener jüdischer Beitrag zur Berufspädagogik unter dem Nationalsozialismus. In: Ders./Miller-Kipp 1995, S. 431-447 (Kipp 1995 c).
- Ders./Miller-Kipp, Gisela: Erkundungen im Halbdunkel. 21 Studien zur

- Berufserziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1995.
- Klafki, Wolfgang: Restaurative Schulpolitik 1945 bis 1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern. In: Ders.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel 1976, S. 253-299.
- Ders.: Besprechung zu Elke Nyssen, Schule im Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 441-447.
- Ders.: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982.
- Ders. (Hrsg.): Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim/Basel 1988 (Klafki 1988 a).
- Ders.: Politische Identitätsbildung und frühe pädagogische Berufsorientierung in Kindheit und Jugend unter dem Nationalsozialismus – Autobiographische Rekonstruktionen. In: Klafki 1988 a, S. 131-183 (Klafki 1988b).
- Klamroth, Kurt: Die Auswirkungen der nationalsozialistischen Rassenpolitik auf das Schulwesen. In: Deutsches Schulverwaltungsarchiv 34 (1937), S. 89-104.
- Ders.: Schulverwaltung und Schulverwaltungsrecht. In: Deutsche Schulerziehung 1940, S. 42-60.
- Klapdor, Heike: Überlebensstrategie statt Lebensentwurf. Frauen in der Emigration. In: Krohn, Claus-Dieter u.a. (Hrsg.): Frauen und Exil. Zwischen Anpassung und Selbstbehauptung (Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch, Bd. 11). München 1993, S. 12-30.
- Klär, Karl-Heinz: Internationaler Sozialistischer Kampf-Bund. In: Meyer, Thomas u.a. (Hrsg.): Lexikon des Sozialismus. Köln 1986, S. 274.
- Klattenhoff, Klaus: Erziehung zum Untermenschen. Nationalsozialistische Schul- und Bildungspolitik für polnische Kinder im Reichsgau Wartheland 1939 bis 1945. In: Evangelische Akademie Iserlohn e.V. 1992, S. 28-45.
- Ders./Wissmann, Friedrich: Lehrer und Schule im Jahre 1933. Dokumente/ Kommentare. Oldenburg ²1987.
- Dies.: Der deutsche Überfall auf Polen 1939 und seine Auswirkungen auf polnische Schulen im «Reichsgau Danzig-Westpreussen». In: Pädagogik und Schule in Ost und West 37 (1989), S. 35-43.
- Klaus, Martin: Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland – der Bund Deutscher Mädel. 2 Bde. Frankfurt a.M. 1983.
- Klee, Ernst: «Euthanasie im NS-Staat». Die «Vernichtung» lebensunwerten Lebens. Frankfurt a.M. 1983.
- Ders. u.a.: «Schöne Zeiten». Judenmord aus der Sicht der Täter und Opfer. Frankfurt a.M. ³1988.
- Klein, Silvia/Stelmaszyk, Bernhard: Eberhard Köbel, ‚tusk‘. Ein biographi-

- ches Portrait über die Jahre 1907 bis 1945. In: Breyvogel 1991b, S. 102-137.
- Kleinberger, Aharon F.: Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik? In: Heinemann 1980a, Teil 2, S.9-30.
- Klemperer, Victor: Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher 1933-1945. Hrsg. v. Walter Nowojski unter Mitarbeit v. Hadwig Klemperer. 2 Bde. Berlin 1995.
- Klessmann, Christoph: Die Selbstbehauptung einer Nation. Nationalsozialistische Kulturpolitik und polnische Widerstandsbewegung im Generalgouvernement 1939 bis 1945. Düsseldorf 1971 (Klessmann 1971a).
- Ders.: Der Generalgouverneur Hans Frank. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 19 (1971), S. 245-260 (Klessmann 1971b).
- Ders.: Osteuropaforschung und Lebensraumpolitik im Dritten Reich. In: Lundgreen, Peter (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt a.M. 1985, S.350-383.
- Ders. (Hrsg.): September 1939. Krieg, Besatzung, Widerstand in Polen. Göttingen 1989.
- Klewitz, Marion: Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis. Weinheim/München 1987.
- Dies.: Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern während der NS-Zeit. In: Berg, Christa/Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): «Du bist nichts, Dein Volk ist alles». Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991, S. 173-188.
- Klönne, Arno: Gegen den Strom. Bericht über den Jugendwiderstand im Dritten Reich. Hannover/Frankfurt a.M. 1958.
- Ders.: Jugendprotest und Jugendopposition. Von der HJ-Erziehung zum Cliquenwesen der Kriegszeit. In: Broszat, Martin u.a. (Hrsg.): Bayern in der NS-Zeit. IV. Herrschaft und Gesellschaft im Konflikt. Teil C. München 1981, S. 527-620.
- Ders.: «Und fahr'n wir ohne Wiederkehr ...». Zur Geschichte der Wehrerziehung der Jugend in Deutschland. In: päd. extra Nr. 6/1994, S.16- 20.
- Ders.: Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Dokumente und Analysen. München 1995.
- Klönne, Irmgard: Deutsch, Jüdisch, Bündisch. Erinnerung an die aus Deutschland vertriebene jüdische Jugendbewegung. Teil 1. puls 21. Dokumentationschrift der Jugendbewegung. Witzenhausen 1993.
- Knoop-Graf, Anneliese: «Jeder trägt die ganze Verantwortung!» Widerstand am Beispiel Willy Graf. In: Breyvogel 1991b, S. 222-240.
- Koch, Ingo (Hrsg.): Deutsche Jugend zwischen Krieg und Frieden 1944 bis 1946. Rostock 1993.
- Kogon, Eugen: Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager. Frankfurt a.M. 1946/³1949.

- Kohl, Paul: «Ich wundere mich, dass ich noch lebe». Sowjetische Augenzeugen berichten. Gütersloh 1990; als Taschenbuch unter dem Titel: Der Krieg der deutschen Wehrmacht und der Polizei 1941 bis 1944. Sowjetische Überlebende berichten. Frankfurt a.M. 1995.
- Kohler, Mathilde Anna: «Irgendwie windet man sich durch, mit grossem Unbehagen». Dienste und Einsätze der Studentinnen an der Universität Wien 1938-1945. In: Gravenhorst, Lerke/Tatschmurat, Carmen (Hrsg.): Töchter-Fragen. NS-Frauen-Geschichte. Freiburg i.Br. 1990, S. 237-251.
- Köhler, Otto/Graf, Ulrich (Hrsg.): Nationalpolitische Übungsstoffe für den Mathematischen Unterricht. H. 2: Mittelstufe (mit Anhang: Aufgaben aus der Bevölkerungskunde). Dresden 1936.
- Köhn, Walter: Die rassekundliche Auswertung des Volksschullesebuches für das 5. und 6. Schuljahr. In: Deutsche Volkserziehung H. 3/1936, S. 14-18.
- König, Cosima: Die Frau im Recht des Nationalsozialismus. Eine Analyse ihrer familien-, erb- und arbeitsrechtlichen Stellung. Frankfurt a.M. 1988.
- Konopka, Gisela: Selbstdarstellung. In: Pongratz Bd. IV (1982), S.207-239.
- Dies.: Mit Mut und Liebe. Eine Jugend im Kampf gegen Ungerechtigkeit und Terror, hrsg. u. m. einem Nachwort v. Hildegard Feidel-Mertz. Weinheim 1996.
- Koppen, Ludwig: Der Kampf um die Erbmasse. In: Führerblätter der Hitler-Jugend. Ausgabe HJ. Februar 1936, S. 11-15.
- Körfgn, Peter: Der Aufklärung verpflichtet. Eine Geschichte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Weinheim/München 1986.
- Kozlowicz, Tatiana: Das Arbeitsstraflager für polnische Kinder und Jugendliche in Lodz. In: Verbrechen 1973, S. 37-75.
- Krampf, Alfred: Zur Jahreswende. Rückblick und Ausschau auf die Hilfsschularbeit. In: Die deutsche Sonderschule 3 (1936), S. 14-24.
- Kraul, Margret: Das deutsche Gymnasium 1780 bis 1980. Frankfurt a.M. 1984.
- Krause, Eckart u.a.: Hochschulalltag im «Dritten Reich». Die Hamburger Universität 1933-1945. 3 Bde. Hamburg 1991.
- Krause, Jürgen Peter: Verdrängte Reformpädagogik. Anna Essinger und ihr Landschulheim in Schwaben und Kent. In: Lehmann/Schnorbach 1992, S. 171-179.
- Krausnick, Michail: Wo sind sie hingekommen? Der unterschlagene Völkermord an den Sinti und Roma. Gerlingen 1995.
- Kreis, Gabriele: Frauen im Exil. Dichtung und Wirklichkeit. Darmstadt 1988.
- Kreutzer, Michael: Die Suche nach einem Ausweg, der es ermöglicht, in

- Deutschland als Mensch zu leben. Zur Geschichte der Widerstandsgruppen um Herbert Baum. In: Löhken/Vathke 1993, S. 95-158.
- Kröger, Martin/Thimme, Roland: Die Geschichtsbilder des Historikers Karl Dietrich Erdmann. Vom Dritten Reich zur Bundesrepublik. München 1996.
- Kroh, Oswald: Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza 1928; 11/12 1935 (unter dem Titel: «Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes als Grundlage völkischer Jugenderziehung»); ^{20/22}1944 (unter dem Titel: «Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes»); 1958 (unter dem Titel: «Die Phasen der Jugendentwicklung», Auszug aus der 44er Ausgabe); 1964 (unter dem Titel: «Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes», 2 Tie. n.d. 44er Ausgabe).
- Ders.: Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 38 (1937), S.1-13.
- Krohn, Claus-Dieter u.a.: Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch. Bde. 1-14. München 1983-1996.
- Krohn, Dieter: Gustav Heckmann. In: Hörster, Detlef/Krohn, Dieter (Hrsg.): Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover 1983, S.9-32.
- Krol, Eugeniusz: Die polnische Schule im Untergrund als Teil der Widerstandsbewegung. In: Evangelische Akademie Iserlohn e.V 1992, S.78-89.
- Krüger, Alfred: Der Deutsche Arbeitsdienst als Baustein zum Dritten Reich. Leipzig 1935.
- Krüger, Kurt: Die wichtigsten Grundsätze des deutschen Verfassungsrechts im Deutschen Beamtengesetz verwirklicht. In: DWEuV 3 (1937), S.43-47.
- Krüger-Potratz, Marianne: Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928 bis 1931. München 1987.
- Kuhlmann, Carola: Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe als Vorsorge und Aussonderung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen von 1933-1945. Weinheim/München 1989.
- Kuhn, Annette/Rothe, Valentine: Frauen im deutschen Faschismus. Eine Quellensammlung mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kommentaren. 2 Bde. Düsseldorf ³1987.
- Kühnl, Reinhard: Wissenschaft und Hochschule im deutschen Faschismus. In: Neue politische Literatur 33 (1988), S. 417-431.
- Ders.: Faschismustheorien. Ein Leitfaden. Aktualisierte Neuauflage. Heilbronn 1990.
- Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender* 1940/41, hrsg. v. Gerhard Lüdtke. 2 Bde. ⁶1941.
- Kwiet, Konrad/Eschwege, Heinz: Selbstbehauptung und Widerstand.

- Deutsche Juden im Kampf um Existenz und Menschenwürde 1933-1945. Hamburg 1984.
- Landau, Edwin M./Schmitt, Samuel (Hrsg.): Lager in Frankreich. Überlebende und ihre Freunde. Zeugnisse der Emigration, Internierung und Deportation. Mannheim 1991.
- Langbein, Hermann: ... Nicht wie die Schafe zur Schlachtbank. Widerstand in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern 1938 bis 1945. Frankfurt a.M. 1980.
- Langer, Hermann: Schüler helfen siegen! Aufsätze aus zwei Weltkriegen. In: Arbeitsgruppe pädagogisches Museum e. V.: Mitteilungen & Materialien. Berlin, H. Nr. 33/1990, S. 7-33.
- Ders.: Zur Schulung und Propaganda in der Hitler-Jugend im letzten Jahr des Krieges. In: Koch 1993, S. 27-38.
- Langewiesche, Dieter: Erwachsenenbildung. In: Ders./Tenorth 1989, S. 337-370.
- Ders./Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. V: 1918-1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989.
- Langkau-Alex, Ursula: Volksfront für Deutschland? Bd. 1: Vorgeschichte und Gründung des «Ausschusses zur Vorbereitung einer deutschen Volksfront», 1933-1936. Frankfurt a.M. 1977.
- Dies.: Erziehung nach Hitler. Richtlinien für ein Schul- und Erziehungsprogramm in Deutschland: Vergleich von Ideen der deutschen Volksfront (1937) und des Council for a Democratic Germany (1945). In: Internationale wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung 24 (1988), S. 16-43.
- Larass, Claus: Der Zug der Kinder. KLV- Die Evakuierung fünf Millionen deutscher Kinder im Zweiten Weltkrieg. München 1983.
- Latzei, Klaus: «Freie Bahn dem Tüchtigen!» Kriegserfahrung und Perspektiven für die Nachkriegszeit in Feldpostbriefen aus dem Zweiten Weltkrieg. In: Niedhart, Gottfried/Riesenberger, Dieter (Hrsg.): Lernen aus dem Krieg? Deutsche Nachkriegszeiten 1918 und 1945. Beiträge zur historischen Friedensforschung. München 1992, S. 331-343.
- Lauer, Amalie: Die Frau in der Auffassung des Nationalsozialismus. Köln 1932.
- Leaman, George: Heidegger im Kontext. Gesamtüberblick zum NS-Engagement der Universitätsphilosophen. Berlin 1993.
- Lehberger, Reiner: Der «Umbau» der Hamburger Volksschule: Eine Dokumentation schulpolitischer Massnahmen in der Frühphase der NS-Zeit. In: Lehberger/de Lorent 1986, S. 15-33 (Lehberger 1986a).
- Ders.: Englischunterricht im Nationalsozialismus. Tübingen 1986 (Lehberger 1986 b).
- Ders.: Neusprachlicher Unterricht in der NS-Zeit. Rahmenbedingungen, Vorgaben und Unterrichtswirklichkeit unter besonderer Berücksichtigung des

- Englischunterrichts an höheren Schulen. In: Dithmar 1989, S. 117-134.
- Ders./de Lorent, Hans-Peter (Hrsg.): «Die Fahne hoch». Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz. Hamburg 1986.
- Lehmann, Hans-Georg: Wiedereinbürgerung, Rehabilitation und Wiedergutmachung nach 1945. Zur Staatsangehörigkeit ausgebürgerter Emigranten und Remigranten. In: Krohn, Claus-Dieter (Hrsg.): Exilforschung, Bd. 9, S. 90-103.
- Lehmann, Monika/Schnorbach, Hermann: Aufklärung als Lernprozess. Festschrift für Hildegard Feidel-Mertz. Frankfurt a.M. 1992.
- Lenz, Siegfried: Kurze Hosen und halblange Söckchen. In: Reich-Ranicki 1988, S. 177-185.
- Leonhard, Wolfgang: Die Revolution entlässt ihre Kinder. Köln/Berlin 1955.
- Leske, Birgid/Reinisch, Marion: Exil in Grossbritannien. In: Exil in der Tschechoslowakei, in Grossbritannien, Skandinavien und Palästina (Kunst und Literatur im antifaschistischen Exil 1933-1945 in 7 Bden., Bd. 5). Leipzig²1987, S. 157-324.
- Leske, Monika: Philosophen im «Dritten Reich». Studie zu Hochschul- und Philosophiebetrieb im faschistischen Deutschland. Berlin 1990.
- Lesser, Gabriele: Leben als ob. Die Untergrunduniversität Krakau im Zweiten Weltkrieg. Freiburg i.Br. 1988.
- Leuthoff, Fritz: Kriegsbewährung der Volksbildungsarbeit. Die Erwachsenenbildung in der Hand der Partei – Vom liberalen Intellektualismus zur Stärkung deutscher Charakterwerte. In: Die Innere Front. Kriegssonderdienst der NS-Partei-Korrespondenz NSK Folge 69 v. 22. 3. 1940, S.1f.
- Lichtnau, Bernfried: Prora auf Rügen. Das unvollendete Projekt des 1. KdF-Seebades in Deutschland. Zur Geschichte und Baugestaltung. Greifswald³1995.
- Liegle, Ludwig/Konrad, Franz-Michael (Hrsg.): Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und Deutungen zu den Versuchen einer «neuen» Erziehung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas (1918 bis 1948). Frankfurt a.M. 1989.
- Lilienthal, Georg: Der «Lebensbom e. V». Ein Instrument nationalsozialistischer Rassenpolitik. Frankfurt a.M. 1993 (Lilienthal 1993a).
- Ders.: Kinder als Beute des Rassenkriegs. Der «Lebensborn e. V.» und die Eindeutschung von Kindern aus Polen, der Tschechoslowakei und Jugoslawien. In: Benz/Distel 1993, S. 181-196 (Lilienthal 1993 b).
- Ders.: Wissenschaft als Rassenpolitik: Die Eindeutschung «fremdvölkischer» Kinder – oder: Der Historiker als Psychotherapeut. In: Meinel Christoph/Voswinckel, Peter (Hrsg.): Medizin, Naturwissenschaft, Technik und Nationalsozialismus. Kontinuitäten und Diskontinuitäten. Stuttgart 194, S. 236-245.

- Lingelbach, Karl Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933-1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des «Dritten Reiches». Erstausgabe Weinheim 1970; überarb. Zweitausgabe mit drei neueren Studien und einem Diskussionsbericht. Frankfurt a.M. 1987.
- Ders.: «Erziehung» unter der NS-Herrschaft – methodische Probleme ihrer Erfassung und Reflexion. In: Keim 1991, S.47-63.
- Ders.: Adolf Reichweins Schulpädagogik und die Schwierigkeit ihrer Rezeption in der Gegenwart. In: Pädagogik und Schulalltag 50 (1995), S. 189-195.
- Litt, Theodor: Gedanken zum «kulturkundlichen» Unterrichtsprinzip. In: Die Erziehung 1 (1926), S. 38-57; 99-112.
- Ders.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. 1927; ⁴1949.
- Ders.: Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staate. In: Die Erziehung 9 (1934), S. 12-32.
- Löbner: Vormarsch der wirtschaftsberuflichen Erwachsenenbildung. In: Die deutsche Berufserziehung, Ausgabe A. 50 (1935), S. 371-375.
- Lochner, Rudolf: Georg von Schönerer. Ein Erzieher zu Grossdeutschland (Kriegsvorträge der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn a.Rh.,H. 99). Bonn 1942.
- Löffler, Eugen: Der Aufbau des deutschen Schulwesens: In: Benze 1940 a, S. 61-93.
- Löhken, Wilfried/Vathke, Werner (Hrsg.): Juden im Widerstand. Drei Gruppen zwischen Überlebenskampf und politischer Aktion – Berlin 1939 bis 1945. Berlin 1993.
- Lorent, Hans-Peter de: Rädchen im Getriebe: In: Lehberger/de Lorent 1986, S. 187-202.
- Ders./Petersen, Rainer: Gespräch mit Anne Banaschewski, Katharina Jacob, Walther Jeziorsky und Ludolf Mevius über ihre Erfahrungen nach 1933. In: Hochmuth/de Lorent 1985, S. 144-149.
- Lorenz, Klaus-Peter: Der Beitrag der politischen Jugendbildung zur Überwindung antidemokratischer Traditionen in den Nachkriegsjahren. Eine Untersuchung der außerschulischen Jugendbildungsarbeit in Ländern der britischen Zone mit dem Schwerpunkt Jugendhof Vlotho und ihrer Auseinandersetzung mit den Folgen des Nationalsozialismus für den Zeitraum 1945-1949. Phil. Diss. 1988.
- Losemann, Volker: Zur Konzeption der NS-Dozentenlager. In: Heinemann 1980 a, Bd. 2, S. 87-109.
- Löwith, Karl: Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933. Ein Bericht, 1940. Frankfurt a.M. 1989.
- Lück, Margret: Die Frau im Männerstaat. Frankfurt a.M. 1979.

- Lühe, Irmela von der: Erika Mann. Eine Biographie. Frankfurt a.M. 1996.
- Lütke-meier, Hildegard: Hilfen für jüdische Kinder in Not. Zur fugendwohlfahrt der Juden in der Weimarer Republik. Freiburg i.Br. 1992.
- Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980. Göttingen 1981.
- Ders. (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt a.M. 1985.
- Lustiger, Arno (Hrsg.): Zum Kampf auf Leben und Tod! Das Buch vom Widerstand der Juden 1933-1945. Köln 1994/München 1997 (Tb).
- Madajczyk, Czeslaw: Die Okkupationspolitik Nazideutschlands in Polen 1939 bis 1945. Köln 1988.
- Mählert, Ulrich: Die Freie Deutsche Jugend 1945-1949. Von den «Antifaschistischen Jugendausschüssen» zur SED-Massenorganisation: Die Erfassung der fugend in der Sowjetischen Besatzungszone. Paderborn 1995.
- Majer, Diemut: «Fremdvölkische» im Dritten Reich. Ein Beitrag zur nationalsozialistischen Rechtssetzung und Rechtspraxis in Verwaltung und Justiz unter besonderer Berücksichtigung der eingegliederten Ostgebiete und des Generalgouvernements. Boppard a. Rh. 1981.
- Mallmann, Klaus-Michael: Kommunistischer Widerstand 1933 bis 1945. Anmerkungen zu Forschungsstand und Forschungsdefiziten. In: Steinbach/Tüchel 1994a, S. 113-125.
- Ders.: Milieu, Radikalismus und lokale Gesellschaft. Zur Sozialgeschichte des Kommunismus in der Weimarer Republik. In: Geschichte und Gesellschaft 21 (1995), S. 5-31.
- Mann, Erika: Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich. Mit einer Einführung von Thomas Mann. München 1986.
- Markmann, Hans-Jochen: Die nationalsozialistische Feier – Rituale der Unterwerfung. In: AG «Lehrer und Krieg» 1987, S. 251-274.
- Marssolek, Inge: «Was lebenswert ist, bestimmen wir!» Nationalsozialistische Rassenhygiene in Bremen. (Dies./Ott, René: Bremen im Dritten Reich. Anpassung, Widerstand, Verfolgung, hrsg. v. Senator f. Bildung, Wissenschaft und Kunst d. Freien Hansestadt Bremen, H.2.) Bremen 1986.
- Maschmann, Melita: Fazit. Mein Weg in der Hitler-Jugend. München 1963/⁵ 1979.
- Maurer, Trude: Ostjuden in Deutschland 1918-1933. Hamburg 1986.
- Dies.: Die Juden in der Weimarer Republik. In: Blasius 1991, S. 102-120.
- Dies.: Die Entwicklung der jüdischen Minderheit in Deutschland (1780-1933). Neuere Forschungen und offene Fragen. 4. Sonderheft. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. Tübingen 1992.
- Mausbach, Hans/Mausbach-Bromberger, Barbara: Feinde des Lebens. NS-Verbrechen an Kindern. Frankfurt a.M. 1979.
- Mayer, Josef: Die Hauptschule. In: Benze 1943, S. 184-189.

- Meinl, Kurt: Die Volkshochschule Jena – Aspekte ihrer Entwicklung im Wandel ihrer staatlichen Machtverhältnisse. In: Oppermann/Röhrig 1995, S. 111-138.
- Meister, Johannes: Schicksale der «Zigeunerkinder» aus der St. Josefs Pflege in Muldingen. Sonderdruck aus: Württembergisch Franken Jahrbuch 1984, S. 197-229.
- Mennicke, Carl: Zeitgeschehen im Spiegel persönlichen Schicksals. Ein Lebensbericht, hrsg. v. Hildegard Feidel-Mertz. Weinheim 1995.
- Mevius, Ludolf: Anna Siemsen: Eine sozialistische Berufspädagogin. In: Hochmuth/de Lorent 1985, S. 285-290.
- Meyer, Gertrud: Hamburger Lehrer: Verfolgung und Widerstand. In: Hochmuth/de Lorent 1985, S. 18-22.
- Meyer, Klaus: Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die «Leipziger Richtung». Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933. Stuttgart 1969.
- Meyhöfer, Rita: Gäste in Berlin? Jüdisches Schülerleben in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Hamburg 1996.
- Michael, Berthold: Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. Die Göttinger Schulen in der nationalsozialistischen Zeit von 1933 bis 1945. Göttingen 1994.
- Ders./Schepp, Heinz-Hermann (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993.
- Michalka, Wolfgang (Hrsg.): Der Zweite Weltkrieg. Analysen, Grundzüge, Forschungsbilanz. München/Zürich 2¹⁹⁹⁰.
- Ders. (Hrsg.): Deutsche Geschichte 1933 bis 1945. Dokumente zur Innen- und Aussenpolitik. Frankfurt a.M. 1993.
- Middell, Eike u.a.: Exil in den USA, mit einem Bericht «Shanghai – Eine Emigration am Rande» (Kunst und Literatur im antifaschistischen Exil 1933-1945 in 7 Bden., Bd. 3). Leipzig 1979.
- Mietzner, Ulrike/Römer-Jacobs, Monika: Biographieforschung, Lehrerlebensgeschichte und Historische Pädagogik. In: Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum e.V: Mitteilungen & Materialien, H. Nr. 30/1989, S.7- 33.
- Miller-Kipp, Gisela/Wilhelm, Theodor: «Über meine Schuld». Ein Gespräch zur gegenwärtigen Vergangenheit in der Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 31 (1991), S. 648-664, wieder abgedruckt in: Kipp/Miller-Kipp 1995, S. 449-472.
- Mitscherlich, Alexander/Mielke, Fred: Das Diktat der Menschenverachtung. Heidelberg 1947.
- Mittag, Gabriele: «Es gibt Verdammte nur in Gurs.» Literatur, Kultur und Alltag in einem französischen Internierungslager 1940-1942. Tübingen 1996.
- Mittenzwei, Werner u.a. (Hrsg.): Kunst und Literatur im antifaschistischen

- Exil 1933-1945, 7 Bde., 1979-1981. (Bd. 1: UdSSR; Bd. 2: Schweiz; Bd. 3: USA; Bd. 4: Lateinamerika; Bd. 5: Skandinavien, England, Tschechoslowakei, Palästina; Bd. 6: Niederlande, Spanien; Bd. 7: Frankreich).
- Moers, Martha: Berufswahl nach weiblicher Eigenart. Zur Schulentlassung der Mädel. In: Das Junge Deutschland 38 (1944), Nr. 3, S. 46-50.
- Moews, Evelin: Erna Stahl: «Sie war immer auch der Regisseur». In: Hochmuth/de Lorent 1985, S. 291-295.
- Moll, Christiane: Die Weisse Rose. In: Steinbach/Ihchel 1994a, S.443-467.
- Möller-Crivitz, Wilhelm: Das Elternhaus (Vorschulzeit). In: Benze/Gräfer 1940, S. 27-44.
- Mosse, George L.: Der nationalsozialistische Alltag. So lebte man unter Hitler. Königstein/Ts. 1978.
- Ders.: Die völkische Revolution. Über die geistigen Wurzeln des Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1991.
- Müller, Hans-Harald/Schöberl, Joachim: Karl Ludwig Schneider und die Hamburger «Weisse Rose». Ein Beitrag zum Widerstand von Studenten im «Dritten Reich». In: Krause u.a. 1991, Bd. 1, S.423-437.
- Müller, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Der deutsche Widerstand 1933 bis 1945. Paderborn²1990.
- Müller, Wolfgang: Gartenstrasse 6. Zur Geschichte eines Detmolder «Judenhauses» und seiner Bewohner (Panu Derech – Bereitet den Weg, hrsg. v.d. Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit in Lippe e. V., Bd. 7). Detmold 1992.
- Müller-Hill, Benno: Tödliche Wissenschaft. Die Aussonderung von Juden, Zigeunern und Geisteskranken 1933 bis 1945. Reinbek 1984.
- Müller-Wiedemann, Hans: Karl König. Eine mitteleuropäische Biographie im 20. Jahrhundert. Stuttgart 1992.
- Müssener, Helmut: Die deutschsprachige Emigration in Schweden nach 1933. Ihre Geschichte und kulturelle Leistung. Uppsala 1971 (Lizenziatenarbeit).
- Ders.: Exil in Schweden. Politische und kulturelle Emigration nach 1933. München 1974.
- Naarmann, Margit: Die Paderborner Juden 1802-1945. Emanzipation, Integration, Vernichtung. Paderborn 1988.
- Nabel, Gunter: Verwirklichung der Menschenrechte. Erziehungsziel und Lebensform. Hans Maeder und die Stockbridge School. Frankfurt a.M. 1985
- Ders.: A Fight for Human Rights. Hans Maeder's Politics of Optimism for World Understanding through Education. Documents of the Stockbridge School. Frankfurt a.M. 1986.
- Ney, Elly: «Ich will nie müde werden...». In: Arbeitertum 12 (1943), Folge 1, S. 10.

- Nicolaisen, Hans-Dietrich: Die Flakhelfer. Luftwaffen- und Marinehelfer im 2. Weltkrieg. Berlin/Frankfurt a.M./Wien 1981.
- Niehuis, Edith: Das Landjahr. Eine Jugenderziehungseinrichtung in der Zeit des Nationalsozialismus. Nörten-Hardenberg 1984.
- Nielsen, Birgit S.: Erziehung zum Selbstvertrauen. Ein sozialistischer Schulversuch im dänischen Exil 1933-1938. Wuppertal 1985.
- Niethammer, Lutz (Hrsg.): Der «gesäuberte» Antifaschismus. Die SED und die roten Kapos von Buchenwald. Dokumente. Berlin 1994.
- Nyssen, Elke: Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg 1979.
- Offenberg, Mario (Hrsg.): Adass Jisroel. Die Jüdische Gemeinde in Berlin (1869 bis 1942): Vernichtet und vergessen. Berlin 1986.
- Offensive Pädagogik.* Beiträge zur «Vergangenheitsbewältigung». (Hans-Georg Herrlitz, Barbara Siemsen, Klaus Mollenhauer und Barbara Siemsen.) In: Die Deutsche Schule 89 (1997), H. 2, S. 134-162.
- Oppermann, Detlef/Röhrig, Paul (Hrsg.): 75 Jahre Volkshochschule. Vom schwierigen Weg zur Humanität, Demokratie und sozialen Verantwortung. Bad Heilbrunn 1995.
- Ortmeyer, Benjamin (Hrsg.): Berichte gegen Vergessen und Verdrängen von 100 überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schülern über die NS-Zeit in Frankfurt a.M. Witterschlick/Bonn 1994.
- Ders.: Schulzeitunterm Hitlerbild. Analysen, Berichte, Dokumente. Frankfurt a.M. 1996.
- Otto, Hans-Uwe/Sünker, Heinz (Hrsg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1991.
- Otto, Reinhard: Wie haste det jemacht? Lebenslauf von Hanna Grunwald-Eisfelder. Soltau 1992.
- Ottweiler, Ottwilm: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1979.
- Paetz, Andreas/Weiss, Karin: Forschungsprojekt zur jüdischen Reformpädagogik an der Fachhochschule Potsdam. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996), S. 213-218.
- Pätzold, Günter: Handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung. In: Langewiesche/Tenorth 1989, S. 259-288.
- Pätzold, Kurt (Hrsg.): Verfolgung, Vertreibung, Vernichtung. Dokumente des faschistischen Antisemitismus 1933 bis 1942. Leipzig 1983.
- Pahlke, Georg: Trotz Verbot nicht tot. Katholische Jugend in ihrer Zeit. Bd. III: 1933 bis 1945. Paderborn 1995.
- Pakschies, Günter: Umerziehung in der Britischen Zone 1945 bis 1949. Untersuchungen zur britischen Re-education-Politik. Weinheim/Basel 1979.
- Papanek, Ernst: Die Kinder von Montmorency. Frankfurt a.M. 1983.
- Papcke, Sven: Exil und Remigration als öffentliches Ärgernis. Zur Soziologie eines Tabus. In: Krohn, Claus-Dieter u.a. (Hrsg.): Exil und Remigration

- (Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch, Bd. 9). München 1991, S. 9-24.
- Paucker, Arnold: Jüdischer Widerstand in Deutschland (Beiträge zum Widerstand 1933 bis 1945, hrsg. v. d. Gedenkstätte Deutscher Widerstand Berlin, Nr. 37). Berlin 1989.
- Pax, Emil u.a. (Hrsg.): Die Deutsche Hauptschule. Sammlungen der Bestimmungen über die Hauptschule. Halle/Saale ²1942.
- Peiffer, Lorenz: Turnunterricht im Dritten Reich – Erziehung für den Krieg? Der schulische Alltag des Turnunterrichts an den höheren Jungenschulen der Provinz Westfalen vor dem Hintergrund seiner politisch-ideologischen und administrativen Funktionalisierung. Köln 1987.
- Pelzer, Wolfgang: Janusz Korczak mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek ⁴1994.
- Petersen, Peter: Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jenaplanes im Lichte des Nationalsozialismus. In: Die Schule im nationalsozialistischen Staat 11 (1935), Nr. 6, S.1-5.
- Peukert, Detlev: Ruhrarbeiter gegen den Faschismus. Dokumentation über den Widerstand im Ruhrgebiet 1933-1945. Frankfurt a.M. 1976.
- Ders.: Die Edelweisspiraten. Protestbewegungen jugendlicher Arbeiter im «Dritten Reich». Eine Dokumentation. Köln 1980, ³1988.
- Ders.: Arbeitslager und Jugend-KZ: Die «Behandlung Gemeinschaftsfremder» im Dritten Reich. In: Ders./Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Die Reihen fast geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unter dem Nationalsozialismus. Wuppertal 1981, S. 413-434.
- Ders.: Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln 1982.
- Ders.: Protest und Widerstand von Jugendlichen im Dritten Reich. In: Widerstand und Exil 1933 bis 1945, hrsg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn ²1986, S. 76-96.
- Piasnica*. Nejsce martyrologie i mecenstwa. Wejherowo 1994 (darin eine Zusammenfassung über die Nationale Mahn- und Gedenkstätte Piasnice in deutscher Sprache v. Zbigniew Firkus, S. 25-27).
- Pietzner, Cornelius (Hrsg.): Camphili. Fünfzig Jahre leben und arbeiten mit Seelenpflege-bedürftigen Menschen. Stuttgart 1991.
- Pikarski, Margot: Jugend im Berliner Widerstand. Herbert Baum und Kampfgefährten. Berlin 1978.
- Pirozynski, Jan/Ruszajowa, Krystyna: Die nationalsozialistische Bibliothekspolitik in Polen während des Zweiten Weltkrieges. In: Vodosek, Peter/Komrowski, Manfred (Hrsg.): Bibliotheken während des Nationalsozialismus. Teil I, Wolfenbüttel 1989, S. 199-225.
- Platner, Geert u.a. (Hrsg.): Schule im Dritten Reich. Erziehung zum Tod. Eine Dokumentation. Köln ²1988.
- Plener, Ulla: Helmut Schinkel. Zwischen Vogelers Barkenhoff und Stalins Lager. Biographie eines Reformpädagogen (1902-1946). Berlin 1996.

- Plum, Günter: Deutsche Juden oder Juden in Deutschland? In: Benz 1988, S. 35-74.
- Pöggeler, Franz: Friedrich Wilhelm Foerster-Aus Deutschland vertrieben und nicht wieder angeeignet. In: Keim u.a. 1990, S. 73-86.
- Pohl, Rainer: «Schräge Vögel, mausert euch!» Von Renitenz, Übermut und Verfolgung. Hamburger Swings und Pariser Zazous. In: Breyvogel 1991b, S. 241-270.
- Pohle, Fritz: Das mexikanische Exil. Ein Beitrag zur Geschichte des politischen und literarischen Exils (1936-1946). Diss. masch. Hamburg 1985.
- Pohlmann, Klaus: Das jüdische Schulwesen in Lippe im 19. und 20. Jahrhundert. In: Lippische Mitteilungen aus Geschichte und Landeskunde. 57 (1988), S. 251-341.
- Poliakov, Léon/Wulf, Joseph (Hrsg.): Das Dritte Reich und seine Denker. Frankfurt a.M. 1959 (Nachdruck 1983).
- Polster, Bernd (Hrsg.): «Swing Heil». Jazz im Nationalsozialismus. Berlin 1989.
- Pongratz, Ludwig Jakob (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. I (1975), Bd. II (1976), Bd. IV (1982).
- Pospieszalski, Karol Marian (Hrsg.): Hitlerowskie «prawo» okupacyjne w Polsce. Wybor dokumentow. Cz I: Ziemia «wcielone». Poznan 1952.
- Prange, Klaus: Sind wir allzumal Nazis? Eine Antwort auf Wolfgang Keims Bielefelder Kontinuitätsthese. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 745-751.
- Pries, Bettina: Gertrud Klempau: Zivilcourage. In: Hochmuth/de Lorent 1985, S. 232-238.
- Prückner, Ursula: Wilde Jahre. Begegnungen mit Hamburger Swings. In: Polster 1989, S. 221-230.
- Radde, Gerd: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973.
- Ders.: Verfolgt, verdrängt und (fast) vergessen. Der Reformpädagoge Fritz Karsen. In: Keimu.a. 1990, S.87-100.
- Ders.: Antifaschistisch-demokratischer Neuanfang als Aufklärung im pädagogischen Prozess – der Weg eines ehemaligen Marinesoldaten in die Berliner Lehrerbildung (1946). In: Hansen-Schaberg 1997, S.45-55.
- Ders. u.a. (Hrsg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. 2 Bde. Opladen 1993.
- Ratzke, Erwin: Das Pädagogische Institut der Universität Göttingen. Ein Überblick über seine Entwicklung in den Jahren 1923 bis 1949. In: Becker 1987, S. 200-218.
- Reble, Albert: Theodor Litt. Eine einführende Übersicht. Bad Heilbrunn/Obb. 1995.
- Recknagel, Anne-Christel: 70 Jahre Volkshochschule Stuttgart 1919 bis 1989. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksbildung. Stuttgart 1989.

- Dies.: «Die Volkshochschule – eine Kulturtat unseres Jahrhunderts» (Theodor Bäuerle). In: Oppermann/Röhrig 1995, S. 176-191.
- Reemtsma, Katrin: Sinti und Roma. Geschichte, Kultur, Gegenwart. München 1996.
- Reese, Dagmar: Straff, aber nicht stramm – herb, aber nicht derb. Zur Vergesellschaftung von Mädchen durch den Bund Deutscher Mädel im sozial-kulturellen Vergleich zweier Milieus. Weinheim/Basel 1989.
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. Köln ²1988.
- Reichsgesetzblatt*, hrsg. v. Reichsministerium des Innern. Berlin 1933 ff.
- Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk, neu hrsg. v. seinen Freunden. Braunschweig 1951.
- Ders.: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. Kommentierte Neuausgabe, hrsg. v. Wolfgang Klafki u.a. Weinheim/Basel 1993.
- Reyer, Jürgen: «Rassenhygiene» und «Eugenik» im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der «Volksgesundheit» oder Sozialrassismus? In: Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft. Weinheim/Basel 1988, S. 113-145.
- Ders.: Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Freiburg/Brsg. 1991.
- Richarz, Monika (Hrsg.): Jüdisches Leben in Deutschland. Selbstzeugnisse zur Sozialgeschichte 1918 bis 1945. Stuttgart 1982.
- Richter, Trude: Totgesagt. Erinnerungen. Halle/Leipzig 1990.
- Ritter, Franz (Hrsg.): Heinrich Himmler und die Liebe zum Swing. Erinnerungen und Dokumente. Leipzig 1994.
- Röcher, Ruth: Die jüdische Schule im nationalsozialistischen Deutschland 1933-1942. Frankfurt a.M. 1992.
- Röder, Werner/Strauss, Herbert A. (Hrsg.): Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933. 4 Bde. München/New York/London/Paris 1980/83.
- Röhrs, Hermann: Die wegweisende Bedeutung der Pädagogik Aloys Fischers. In: Pädagogische Rundschau 42 (1988), S. 521-539.
- Ders.: Nationalsozialismus, Krieg, Neubeginn. Eine autobiographische Vergewärtigung aus pädagogischer Sicht. Frankfurt a.M. 1990.
- Röll, Wolfgang: «Ein lebendiges Beispiel, dem grausamsten Zwang zu trotzen.» – Johannes Brumme. In: Biographische Skizzen. Antifaschistische Lehrer im KZ Buchenwald (Buchenwaldheft Nationale Mahn- und Gedenkstätte Buchenwald H. 32). Weimar/Buchenwald 1988, S.7-24.
- Roon, Ger van: Widerstand im Dritten Reich. Ein Überblick. München ⁴1987.

- Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Die Hitlerjugend-Generation. Biographische Thematisierung als Vergangenheitsbewältigung. Essen 1986.
- Dies.: «... wenn alles in Scherben fällt ...» Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration, typen biographischer Wandlungen. Opladen 1987.
- Rossmeyssl, Dieter: «Ganz Deutschland wird zum Führer halten ..Zur politischen Erziehung in den Schulen des Dritten Reiches. Frankfurt a.M. 1985.
- Rössner, Lutz: Erwachsenenbildung in Braunschweig. Vom Arbeiterverein 1848 bis zur Volkshochschule 1971. Braunschweig 1971.
- Rothenberg, Dietrich: Oppositionelle Lehrer. Die Bedeutung des IOL. In: Lehberger/de Lorent 1986, S. 146-159.
- Rüdiger, Jutta: Die Hitler-Jugend und ihr Selbstverständnis im Spiegel ihrer Aufgabengebiete. Lindhorst 1983.
- Rülcker, Tobias: Die politischen Optionen in der Pädagogik Wilhelm Flitners. Kontinuitäten antimodernen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 421-445.
- Rürup, Reinhard: Jüdische Geschichte in Deutschland. Von der Emanzipation bis zur nationalsozialistischen Gewaltherrschaft. In: Blasius 1991, S. 79-101.
- Rusinek, Bernd-A.: Desintegration und gesteigerter Zwang. Die Chaotisierung der Lebensverhältnisse in den Grossstädten 1944/45 und der Mythos der Ehrenfelder Gruppe. In: Breyvogel 1991b, S. 271-294.
- Rust, Bernhard: Das Manifest von Lauenburg. Aus der Rede zur Einweihung des Neubaus der Hochschule für Lehrerbildung am 29. 5.1938. In: Weltanschauung und Schule 2 (1937/38), S. 241 f.
- Sachs, Shimon: Erinnerungen eines jüdischen Schülers an der Berliner Theodor-Herzl-Schule. In: Schmoldt, Benno/Gretzmacher, Hagen (Hrsg.): Schule in Berlin gestern und heute. Berlin 1989, S. 163-177.
- Sakowska, Ruta: Kinder im Warschauer Ghetto. In: Benz/Distel 1993, S. 44-59.
- Sander, Anneliese Ursula: Jugend und Film. München 1944 (Reprint unter dem Titel: «Jugendfilm im Nationalsozialismus», kommentiert von Hartmut Reese, Münster 1984).
- Sander, Ulrich: Helmuth-Hübener-Gruppe. In: Hochmuth/Meyer 1980, S. 325-341.
- Sandvoss, Hans-Rainer: Widerstand in Neukölln. Berlin 1990.
- Saul, Klaus: Lehrerbildung in Demokratie und Diktatur. Zum Hamburger Reformmodell einer universitären Volksschullehrerausbildung. In: Krause u.a. 1991, S.367-408.
- Schachne, Lucie: Erziehung zum geistigen Widerstand. Das jüdische Landschulheim Herrlingen 1933-1939. Frankfurt a.M. 1986.
- Schallück, Paul: Engelbert Reineke. Roman (Gesamtwerk Bd. 1). Leverkusen 1976.

- Scharf, Wilhelm: Religiöse Erziehung an den jüdischen Schulen in Deutschland 1933 bis 1938. Köln 1995.
- Scheel, Heinrich: Vor den Schranken des Reichskriegsgerichts. Mein Weg in den Widerstand. Berlin 1993.
- Scheibe, Wolfgang: Die Krisis der Aufklärung. Studie zum Kampf der Sturm- und Drangbewegung gegen den Rationalismus der Aufklärung des 18. Jahrhunderts. Berlin/Leipzig 1936.
- Ders.: Aufgabe und Aufbau des Reichsarbeitsdienstes (Neugestaltung von Recht und Wirtschaft, hrsg. v. C. Schaeffer, H. 35). Leipzig 1938; ²1941.
- Ders.: Abriss der Deutschen Erziehungsgeschichte. Leipzig 1944.
- Ders.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Basel 1969; ¹⁰1994 (mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth).
- Scheuerl, Hans: Zur Geschichte des Seminars für Erziehungswissenschaft. In: Krause u.a. 1991, Bd. 2, S.519-535.
- Schiedeck, Jürgen/Stahlmann, Martin: Die Inszenierung «totalen Erlebens»: Lagererziehung im Nationalsozialismus. In: Otto/Sünker 1991, S. 167-202.
- Schiefeibein, Dieter: Das «Institut zur Erforschung der Judenfrage Frankfurt am Main». Vorgeschichte und Gründung 1935-1939. Frankfurt a.M. o. J.
- Schilde, Kurt: Jugendorganisationen und Jugendopposition in Berlin-Kreuzberg 1933 bis 45. Eine Dokumentation. Berlin 1983.
- Ders.: Im Schatten der «Weissen Rose». Jugendopposition gegen den Nationalsozialismus im Spiegel der Forschung (1945 bis 1989). Frankfurt a.M. 1995.
- Schiller, Dieter u.a.: Exil in Frankreich (Kunst und Literatur im antifaschistischen Exil 1933-1945 in 7 Bden., Bd. 7). Frankfurt a.M. 1981.
- Ders.: Zur Exilliteraturforschung in der DDR. Ein Rückblick aus persönlicher Sicht. In: Krohn, Claus-Dieter u.a. (Hrsg.): Rückblick und Perspektiven (Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch, Bd. 14). München 1996, S. 95-118.
- Schlotzhauer, Inge: Die Schule der Israelitischen Gemeinde in Frankfurt am Main. Frankfurt a.M. 1990.
- Schmädeke, Jürgen/Steinbach, Peter (Hrsg.): Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Die deutsche Gesellschaft und der Widerstand gegen Hitler. München/Zürich ²1986.
- Schmid, Hans-Dieter u.a. (Hrsg.): Juden unterm Hakenkreuz. Dokumente und Berichte zur Verfolgung und Vernichtung der Juden durch die Nationalsozialisten 1933-1945. 2 Bde. Düsseldorf 1983.
- Schmidt, Peter W. (Hrsg.): Judenfeindschaft und Schule in Deutschland 1933 bis 1945. Materialien zur Ausstellung der Forschungsstelle für Schulgeschichte an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Weingartener Hochschulschriften Nr. 5). Weingarten 1988.

- Schmitt, Hanno: Am Ende stand das Wort «Umsonst». Nationalsozialismus an Marburger Schulen. In: Kirche und Schule im nationalsozialistischen Marburg. Marburg 1985.
- Schmölders, Ralf: Anna Siemsen (1882-1951). In: Lösche, Peter u.a. (Hrsg.): Vor dem Vergessen bewahren. Lebenswege Weimarer Sozialdemokraten. Berlin 1988, S. 332-361.
- Schmuhl, Hans-Walter: Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie. Von der Verhütung zur Vernichtung «lebensunwerten Lebens», 1890-1945. Göttingen 1987.
- Ders.: Philipp Bouhler – Ein Vorreiter des Massenmordes. In: Smelser, Ronald u.a. (Hrsg.): Die braune Elite II. 21 weitere biographische Skizzen. Darmstadt 1993, S. 39-50.
- Schnorbach, Hermann: Umfang und Bedeutung des Anteils von Lehrern am antifaschistischen Widerstandskampf. Wiss. Hausarb. f. d. Lehramt an Grundschulen. Frankfurt a.M. 1974 (unveröffentl. Mskr.).
- Ders. (Hrsg.): Lehrer und Schule unterm Hakenkreuz. Dokumente des Widerstands von 1930-1945. Königstein/Ts. 1983.
- Ders.: Lehrer im internationalen Gewerkschaftsbund. Entstehung und Entwicklung des Internationalen Berufssekretariats der Lehrer von 1918-1945. Weinheim/München 1989.
- Ders.: Für ein «Anderes Deutschland» – Die Pestalozzi-Schule in Buenos Aires (1934-1958). Frankfurt a.M. 1995.
- Schnurre, Wolfdietrich: Gelernt ist gelernt. In: Reich-Ranicki 1988, S. 71-80.
- Schoeps, Julius H. (Hrsg.): Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh/München 1992.
- Scholder, Klaus (Hrsg.): Die Mittwochs-Gesellschaft. Protokolle aus dem geistigen Deutschland 1932-1944. Berlin 1982.
- Scholl, Hans/Scholl, Sophie: Briefe und Aufzeichnungen, hrsg. v. I. Jens. Frankfurt a.M. 21988.
- Scholl, Inge: Die Weisse Rose. Erweiterte Neuausgabe Frankfurt a.M. 1993.
- Scholtz, Harald: Die «NS-Ordensburgen». In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 15 (1967), S. 269-298.
- Ders.: Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973.
- Ders.: Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S.693-709.
- Ders.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- Schoenberner, Gerhard: Der gelbe Stern. Die Judenverfolgung in Europa 1933 bis 1945. Frankfurt a.M. 1991.
- Schonig, Bruno: «Zu lernen, zu lehren, zu bewahren und zu tun». Zeinigen Dokumenten aus dem reformpädagogischen Unterricht Sophie Friedlaenders.

- In: Mitteilungen & Materialien der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum e.V., H. 39/1993, S. 7-41.
- Ders.: Krisenerfahrung und pädagogisches Engagement. Lebens- und berufsgeschichtliche Erfahrungen Berliner Lehrerinnen und Lehrer 1914-1961. Frankfurt a.M. 1994.
- Schönwälder, Karen: «Kriegseinsatz» der Geisteswissenschaften. In: Forum Wissenschaft Nr. 2/1985, S. 28-30.
- Dies.: Historiker und Politik. Geschichtswissenschaft im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M./New York 1992.
- Schörken, Rolf: Luftwaffen Helfer und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewusstseins. Stuttgart ²1985.
- Ders.: Jugend 1945. Politisches Denken und Lebensgeschichte. Frankfurt a.M. 1994.
- Schrewe, Ernst: Die Hamburger Volkshochschule (1937). In: H. Keim/Urbach 1976, S. 269-273.
- Ders.: Volksbildungsarbeit in der Kriegszeit. Die Volkshochschule – Hamburgs Volksbildungsstätte. Hamburg 1939.
- Schüddekopf, Carl: Krieg. Erzählungen aus dem Schweigen. Deutsche Soldaten über den Zweiten Weltkrieg. Reinbek 1997.
- Schulz, Heinrich: Erwachsenenbildung im Kriege: Die Fackel, die nie erlischt. 18 Millionen Teilnehmer am Volksbildungswerk der DAR In: Arbeitertum 13 (1944), Folge 14, S.3f.
- Schulze, Sigrid: Qualifizierung, Demokratisierung und «geistige» Erneuerung. Zur Geschichte und Vorgeschichte der Volkshochschule im Bezirk Wedding von Berlin. In: Ditschek, Eduard/Schulze, Sigrid (Hrsg.): Volksbildung im Wedding. 50 Jahre Volkshochschule im Bezirk Wedding von Berlin 1945 bis 1995. Berlin 1995, S. 21-90.
- Schulze, Winfried: Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945. München 1989.
- Schwenk, Reinhold: Geistige und materielle Grundlagen der Entstehung des Führerkorps im Arbeitsdienst und seine Gleichschaltung und Neuformung nach 1933. Phil. Diss. Düsseldorf 1967.
- Schwersenz, Jizchak: Die versteckte Gruppe. Ein jüdischer Lehrer erinnert sich an Deutschland. Berlin 1988.
- Schwiedrzik, Wolfgang M.: Lieber will ich Steine klopfen. Der Philosoph und Pädagoge Theodor Litt in Leipzig (1933 bis 1947), hrsg. v. Rektor der Universität Leipzig. Leipzig 1996.
- Seeliger, Rolf: Braune Universität. Deutsche Hochschullehrer gestern und heute. Eine Dokumentation, H. 1 (1964), H. 2 (1965). München 1964 u. 1965.
- Seghers, Anna: Transit. Konstanz 1948; Berlin ³1997.
- Seier, Hellmut: Die Hochschullehrerschaft im Dritten Reich. In: Schwabe, Klaus (Hrsg.): Deutsche Hochschullehrer als Elite 1815 bis 1945. Boppard 1988, S. 247-295.

- Seubert, Rolf: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim/Basel 1977.
- Siebert, Konrad: Professor Hans Bohnenkamp. Verantwortetes Leben 17.4. 1893-1. 2.1977. In: Elbing-Kreis Nr. 64/1983, S.44-64.
- Siegel, Elisabeth: Selbstdarstellung. In: Pongratz Bd. IV (1982), S.240-286.
- Siegele-Wenschkewitz, Leonore (Hrsg.): Christlicher Antijudaismus und Antisemitismus, Theologische und kirchliche Programme Deutscher Christen. Frankfurt a.M. 1994.
- Siemens, August: Anna Siemens. Leben und Werk. Hamburg/Frankfurt a.M. 1951.
- Siemens, Barbara: Der andere Weniger. Eine Untersuchung zu Erich Wenigers kaum beachteten Schriften. Frankfurt a.M. 1995.
- Dies.: «In der Entscheidung gibt es keine Umwege». Zwei Pädagogen reagieren auf eine Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein. In: Die Deutsche Schule 89 (1997), S. 137-157.
- Siewert, Regina/Ingwersen, Kay: 75 Jahre Hamburger Volkshochschule 1919 bis 1994. Demokratie braucht Bildung, hrsg. v. d. Hamburger Volkshochschule. Hamburg 1994.
- Simon, Ernst: Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand. Tübingen 1959.
- Simoneit, Max: Einwirkungen auf die Wehrpsychologie. In: Wenke 1957, S. 358 ff.
- Simonsohn, Trude: Ghetto Theresienstadt: Fürsorge zwischen Leben und Tod. Ein Interview mit Monika Pradelski. In: ZEDAKA1992, S.135-141 (Simonsohn 1992 a).
- Dies.: Überleben und aufklären. In: Lehmann/Schnorbach 1992, S.244-255 (Simonsohn 1992b).
- Sommer, Theo (Hrsg.): Gehorsam bis zum Mord? Der verschwiegene Krieg der deutschen Wehrmacht – Fakten, Analysen, Debatte (ZEIT-Punkte, Nr. 3). Hamburg 1995.
- Specht, Minna: Gesinnungswandel. Die Erziehung der deutschen Jugend nach dem Weltkrieg. Hrsg.: Internationaler Sozialistischer Kampf-Bund. London 1943.
- Spode, Hasso: Arbeiterurlaub im Dritten Reich. In: Sachse, Carola u.a.: Angst, Belohnung, Zucht und Ordnung. Herrschaftsmechanismen im Nationalsozialismus. Opladen 1982, S. 275-328.
- Spranger, Eduard: März 1933. In: Die Erziehung 7 (1933), S.401-408.
- Ders.: Die Frage der deutschen Schuld. 1946. In: Ders.: Staat, Recht und Politik, hrsg. v. Hermann Josef Meyer. Gesammelte Schriften, Bd.VIII Tübingen 1970, S. 260-267 (Spranger 1946/1970).
- Ders.: Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert. Vortrag 1953. In: Ders.: Hochschule und Gesellschaft, hrsg. v. Walter Sachs. Gesammelte Schriften, Bd. X. Heidelberg 1973, S. 342-360.

- Ders.: Briefe 1901-1963, hrsg. v. Walter Bähr. Gesammelte Schriften, Bd. VII. Tübingen 1978.
- Stationen jüdischen Lebens. Von der Emanzipation bis zur Gegenwart.* Katalogbuch zur Ausstellung «Stationen jüdischen Lebens» in der Alten Synagoge Essen. Bonn 1990.
- Steinbach, Lothar: Ein Volk, ein Reich, ein Glaube? Ehemalige Nationalsozialisten und Zeitzeugen berichten über ihr Leben im Dritten Reich. Bonn 1983.
- Steinbach, Peter: Widerstand im Widerstreit. Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus in der Erinnerung der Deutschen. Ausgewählte Studien. Paderborn 1994.
- Ders./Iüchel, Johannes (Hrsg.): Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Bonn 1994 (Steinbach/Iüchel 1994a).
- Dies. (Hrsg.): Lexikon des Widerstandes 1933 bis 1945. München 1994 (Steinbach/Iüchel 1994b).
- Steinberger, Nathan/Broggini, Barbara: Berlin-Moskau-Kolyma und zurück. Ein Gespräch über Stalinismus und Antisemitismus. Berlin 1996.
- Steinecke, Hartmut: «Augenzeugenberichte über die Verfolgung.» Zu Jenny Alonis Erzählung «Kristall und Schäferhund». In: Fisher, Richard (Hrsg.): Ethik und Ästhetik. Werke und Werte in der Literatur vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wolfgang Wittkowski zum 70. Geburtstag. Frankfurt a.M. 1995, S. 533-541.
- Stern, Heinemann (Hrsg.): Didaktik der jüdischen Schule. Berlin 1938.
- Sternheim-Peters, Eva: Die Zeit der grossen Täuschungen. Mädchenleben im Faschismus. Bielefeld 1987.
- Dies.: Von der Hochschulreife zum Hauptdiplom. Ein weiblicher Bildungsweg in Krieg und Nachkriegszeit. Unveröffentl. Mskr. 1995.
- Steuerwald-Landmann, Anna: Sind alle Deutschen schuldig? Nach der «Verbrecherliste» eine «Guttäterliste»! (zuerst New York 1943). In: Feidel-Mertz 1990, S. 218-220.
- Storjohann, Uwe: Swing-Jugend an der Bismarck-Schule. In: Lehberger/de Lorent 1986, S. 399-406.
- Strobl, Ingrid: «Sag nie, du gehst den letzten Weg». Frauen im bewaffneten Widerstand gegen Faschismus und deutsche Besatzung. Frankfurt a. M. 1989.
- Strzelewicz, Willy u.a.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966.
- Stuchlik, Gerda: Goethe im Braunhemd. Universität Frankfurt a.M. 1933-1945. Frankfurt a.M. 1984.
- Stutz, Rüdiger: Vom «völkischen Realismus» zur «Stärkung der inneren Front» – Die Deutsche Heimatschule Thüringen e.V. zwischen 1933 und dem Ende des Zweiten Weltkrieges. In: Volkshochschule der Stadt Jena (Hrsg.): 1919 bis 1994. 75 Jahre Volkshochschule Jena. Rudolstadt/ Jena 1994, S. 219-250.

- Sutro, Nettie: Jugend auf der Flucht 1933 bis 1948. 15 Jahre im Spiegel des Schweizer Hilfswerks für Emigrantenkinder. Zürich (1952).
- Taleikis, Horst: Aktion Funkausstellung. Berliner Studenten 1934 im antifaschistischen Widerstand. Erinnerungen in der Neufassung von Wolfgang Teichmann. Berlin (Ost) 1988.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 299-321.
- Thalmann, Rita/Feinermann, Emmanuel: Die Kristallnacht. Frankfurt a.M. 1987.
- Thamer, Hans-Ulrich: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945. Berlin 1986.
- Ders.: Faszination und Gewalt. Zur Herrschaftstechnik des Nationalsozialismus. In: Wolbert, Klaus (Hrsg.): Kunst und Faschismus. Politik und Ästhetik im Nationalsozialismus und im italienischen Faschismus. Faschismus und Moderne. Öffentliches Symposium im Ausstellungsgebäude Mathildenhöhe am 6. Mai 1994. Vorträge und Diskussionen (Gesprächsforum Mathildenhöhe, Bd.3). Darmstadt 1995.
- Thielking, Sigrid: Warten – Erzählen – Überleben. Vom Exil aller Zeiten in Anna Seghers' Roman «Transit». In: Argonautenschiff. Jahrbuch der Anna-Seghers-Gesellschaft Berlin und Mainz e. V. 4 (1995), S. 127-138.
- Titze, Hartmut: Hochschulen. In: Langewiesche/Tenorth 1989, S.209-240.
- Toller, Ernst: Eine Jugend in Deutschland. Amsterdam 1933/Reinbek 1963.
- Trapp, Joachim: Kölner Schulen in der NS-Zeit. Köln 1994.
- Tröger, Jörg (Hrsg.): Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt a.M. 1984.
- Himer, Barry: Kindertransport. Eine beispiellose Rettungsaktion. Gerlingen 1994.
- Ueberhorst, Horst (Hrsg.): Elite für die Diktatur. Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten 1933-1945. Ein Dokumentarbericht. Königstein/Ts. 1980.
- Ueberschär, Gerd R. (Hrsg.): Das Nationalkomitee «Freies Deutschland» und der Bund Deutscher Offiziere. Frankfurt a.M. 1995.
- Uhlig, Christa: Deutsche Pädagoginnen und Pädagogen in sowjetischer Emigration – Voraussetzungen, Strukturen, Wirkungen. Unveröffentl. Mskr. 1994.
- Dies.: Emigranten und Remigranten in Bildungspolitik und Pädagogik – die Erfahrung Sowjetunion in der ostdeutschen Nachkriegsentwicklung. In: Paedagogica Historica XXXII (1996), S. 709-735 (Uhlig 1996a).
- Dies.: Eine ungewöhnliche Schule mit einem tragischen Schicksal. Die Karl-Liebkecht-Schule in Moskau. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996), S. 263-274 (Uhlig 1996b).

- Dies.: Edwin Hoernle – Vernachlässigtes aus seiner Biographie. Unveröffentl. Mskr. 1996 (Uhlig 1996c).
- Dies.: Stalinismus – (k)ein Thema für die Pädagogik? In: Pädagogik und Schulalltag 52 (1997), S. 259-271.
- Ullmann, Carsten: Zum Kriegseinsatz der deutschen Jugend 1939 bis 1945. In: Deutsche Jugend im Zweiten Weltkrieg 1991, S. 33-42.
- Ullrich, Volker: «Wir haben nichts gewusst» – Ein deutsches Trauma. In: 1999, Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. Jhds. H. 4/1991, S.11-46.
- Urbach, Dietrich: Die Volkshochschule Gross-Berlin in der nationalsozialistischen Zeit. In: Kulturarbeit 19 (1967), S. 169-175.
- Verband Deutscher Lehreremigranten: Informationsblätter und Programme 1934-1939*, hrsg. m. einer Einführung versehen v. Hildegard Feidel-Mertz u. Hermann Schnorbach. Weinheim/Basel 1981.
- Verbrechen an polnischen Kindern 1939-1945*. Eine Dokumentation. Hrsg. v. d. Hauptkommission zur Untersuchung der Naziverbrechen in Polen. München/Salzburg/Warszawa 1973.
- Vinke, Hermann: Das kurze Leben der Sophie Scholl. Ravensburg 1986.
- Vogel, Barbara: Anpassung und Widerstand. Das Verhältnis Hamburger Hochschullehrer zum Staat 1919-1945. In: Krause 1991, Bd. 1, S.3-83.
- Voigt, Klaus: Zuflucht auf Widerruf. Exil in Italien 1933-1945. 2 Bde. Stuttgart 1989/1993.
- Vollnhals, Clemens: Jüdische Selbsthilfe bis 1938. In: Benz 1988, S. 314-412.
- Voss, Hans von: Heerespsychologie. In: Wenke 1957, S. 355ff.
- Walk, Joseph: Jüdische Erziehung als geistiger Widerstand. In: Paucker, Arnold (Hrsg.): Die Juden im nationalsozialistischen Deutschland 1933-1943. Tübingen 1986, S. 239-247.
- Ders.: Jüdische Schule und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt a.M. 1991.
- Ders. (Hrsg.): Das Sonderrecht für die Juden im NS-Staat. Eine Sammlung der gesetzlichen Massnahmen und Richtlinien – Inhalt und Bedeutung. Heidelberg ²1996.
- Walter, Hans-Albert: Deutsche Exilliteratur 1933-1950
 Bd. I: Bedrohung und Verfolgung bis 1933. Darmstadt/Neuwied 1972
 Bd. II: Asylpraxis und Lebensbedingungen in Europa. Darmstadt/Neuwied 1972
 Bd. 2: Europäisches Appeasement und überseeische Asylpraxis. Stuttgart 1984
 Bd. 3: Internierung, Flucht und Lebensbedingungen im Zweiten Weltkrieg. Stuttgart 1988 (Walter 1988 a).
- Ders.: Anna Seghers' Metamorphosen. Transit – Erkundungsversuche in einem Labyrinth. Frankfurt a.M. 1988 (Walter 1988b).

- Walther, Karl: Lohnt sich Volksbildungsarbeit im Kriege? Erfahrungen in zwei Berliner Verwaltungsbezirken. In: Deutsche Allgemeine Zeitung Nr. 47 v. 27.1.1940 (BA Potsdam 62 DAF 3/19338, Bl. 15).
- Watzke, Susanne: «Ich war ein einsatzbereites Glied in der Gemeinschaft...» Vorgehensweise und Wirkungsmechanismen nationalsozialistischer «Erziehung» am Beispiel des weiblichen Arbeitsdienstes. Frankfurt a.M. 1998.
- Weber, Bernd: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914-1933. Königstein/Ts. 1979.
- Ders.: Zwischen Gemütsbildung und Mündigkeit. 1690 bis 1990. 300 Jahre Annette-von-Droste-Hülshoff-Gymnasium Münster. Münster 1990.
- Weber, Hermann: Die Wandlung des deutschen Kommunismus. Die Stalinisierung der KPD in der Weimarer Republik. 2 Bde. Frankfurt a.M. 1969.
- Weichert-von Hassel, Monika: Gymnasium und Politik 1864 bis 1944. Flensburg 1980.
- Weimer, Hermann (ab 11. Aufl. u. Heinz): Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1902; Berlin/Leipzig ⁶1928; Berlin ^{1a}1941; ¹¹1954; ¹⁸1976; völlig neu bearb. Aufl. v. Juliane Jacobi ¹⁹1992 (Weimer/Jacobi 1992).
- Weinstock, Heinrich: Die Höhere Schule im deutschen Volksstaat. Versuch einer Ortsbestimmung und Sinndeutung. Berlin 1936.
- Weiss, Edgar: Unbehagen und Affinität, schliesslich Anpassung: Fritz Blättner, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik und der Nationalsozialismus. Kieler Berichte aus dem Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Rote Reihe, Nr. 17). Kiel 1991.
- Ders./Weiss, Elvira: Pädagogik und Nationalsozialismus. Das Beispiel Kiel. Kiel 1997.
- Weiss, Yfaat: Schicksalsgemeinschaft im Wandel. Jüdische Erziehung im nationalsozialistischen Deutschland 1933-1938. Hamburg 1991.
- Weniger, Erich: Das Bild des Krieges. Erlebnis, Erinnerung, Überlieferung. In: Die Erziehung 5 (1930), S.1-21.
- Ders.: Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung. Berlin 1938.
- Ders.: Die geistige Führung der Truppe. Das Ethos des deutschen Soldatentums und die Erziehung des deutschen Offiziers. Kiel 1942, ²1944.
- Wenke, Hans: Zur deutsch-italienischen Kampfgemeinschaft. Eine kultur- und schulpolitische Betrachtung. In: Die Erziehung 15 (1940), S.201-203.
- Ders.: Zur Philosophie des totalen Krieges. In: Ders. (Hrsg.): Geistige Gestalten und Probleme. Eduard Spranger zum 60. Geburtstag. Leipzig 1942, S. 267-289.
- Ders. (Hrsg.): Eduard Spranger. Bildnis eines geistigen Menschen unserer

- Zeit. Zum 75. Geburtstag dargebracht von Freunden und Weggenossen. Heidelberg 1957.
- Wette, Wolfram: Zur psychologischen Mobilmachung der deutschen Bevölkerung 1933-1939. In: Michalka 1990, S. 205-223.
- Wetzel, Juliane: Auswanderung aus Deutschland. In: Benz 1988, S.412-498.
- Weyrather, Irmgard: Numerus clausus für Frauen – Studentinnen im Nationalsozialismus. In: Frauengruppe Faschismusforschung (Hrsg.): Mutterkreuz und Arbeitsbuch. Zur Geschichte der Frauen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1981, S.131-162.
- Wickert, Christi (Hrsg.): Frauen gegen die Diktatur-Widerstand und Verfolgung im nationalsozialistischen Deutschland. Berlin 1995.
- Wiechert, Ernst: Der Totenwald. Zürich 1946.
- Wiegmann, Ulrich: Die Politik des faschistischen Erziehungsministeriums zur Aussonderung jüdischer Volksschüler 1934-1939. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 36 (1988), S. 784-795.
- Wieler, Joachim: Er-Innerung eines zerstörten Lebensabends. Alice Salomon während der NS-Zeit (1933-1937) und im Exil (1937-1948). Darmstadt 1987.
- Wilhelm, Hans-Heinrich: Wie geheim war die «Endlösung»? In: Miscellanea. Festschrift für Helmut Krausnick zum 75. Geburtstag. Stuttgart 1980, S. 131-148.
- Wilhelm, Theodor: Die kulturelle Kraft Europas im Kriege. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 13 (1944), H. 1/2, S.1-14.
- Ders.: Selbstdarstellung. In: Pongratz Bd. II (1976), S.315-347.
- Ders.: Verwandlungen im Nationalsozialismus. Anmerkungen eines Betroffenen. In: Neue Sammlung 29 (1989), S.498-506.
- Wilier, Jörg: Physikunterricht unter der Diktatur des Nationalsozialismus. In: Dithmar, 1989, S. 187-204.
- Wipfler-Pohl, Siegrun: Kinderemigration 1939. Auf den Spuren jüdischer Kinder aus der Saarpfalz im französischen Exil. In: Kuby, Alfred H. (Hrsg.): Pfälzisches Judentum gestern und heute. Beiträge zur Regionalgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Neustadt a.d. Weinstrasse 1992, S. 321-337.
- Wippermann, Wolfgang: Europäischer Faschismus im Vergleich 1922-1982. Frankfurt a.M. 1983.
- Ders.: Die nationalsozialistische Zigeunerverfolgung. Darstellung, Dokumente, didaktische Hinweise (Das Leben in Frankfurt zur NS-Zeit II). Frankfurt a.M. 1986.
- Ders.: Das Berliner Schulwesen in der NS-Zeit. Fragen, Thesen und methodische Bemerkungen. In: Schmoldt, Benno/Gretzmacher, Hagen (Hrsg.): Schule in Berlin gestern und heute. Berlin 1989, S. 57-73.
- Ders.: Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen. Darstellung und

- Dokumente (Reihe: Didaktische Informationen des Pädagogischen Zentrums). Berlin 1992.
- Wippermann, Wolfgang: Geschichte der deutschen Juden. Darstellung und Dokumente. Reihe: Arbeitspapiere, hrsg. v. Berliner Institut für Lehrerfort- und -Weiterbildung und Schulentwicklung. Berlin 1994.
- Ders.: Faschismustheorien. Die Entwicklung der Diskussion von den Anfängen bis heute. Darmstadt ⁷1997.
- Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*. Amtsblatt der Abteilung Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in der Regierung des Generalgouvernements. Krakau 1 (1941) – 4 (1944) (ab H. 4/5, 1941: Wissenschaft und Unterricht).
- Wissmann, Friedrich: «Zum Schulwesen während der deutschen Besatzung im Reichsgau Danzig-Westpreussen 1939 bis 1945». In: Ev. Akademie Iserlohn 1992, S. 17-27.
- Wissmann, Sylvelin: Es war eben unsere Schulzeit. Das Bremer Volksschulwesen unter dem Nationalsozialismus. Bremen 1993.
- Dies.: Als Erholungsfürsorge getarnt. In: Katalog zur Ausstellung: Heimat, Deine Schrecken. Schule und Schulpflicht im Zweiten Weltkrieg im Projekt: «Geh zur Schul und lerne was». 150 Jahre Schulpflicht in Bremen 1844 bis 1994. Bremen 1994, S. 28-37.
- Wistrich, Robert: Wer war wer im Dritten Reich? Ein biographisches Lexikon. Frankfurt a.M. 1987.
- Wolff, Edith: Lasst euch nicht deportieren. In: Kroh, Ferdinand (Hrsg.): David kämpft. Vom jüdischen Widerstand gegen Hitler. Mit einem Nachwort von Nathan Schwalb-Dror. Reinbek 1988, S. 103-117.
- Wolzogen, Wolf von: «... Dieser Geist von Ben Shemen hat mich sehr der jüdischen Kultur nahegebracht». Das Kinder- und Jugenddorf Ben Shemen zwischen Berlin und Lodz – eine Skizze. In: Lehmann/Schnorbach 1992, S. 256-274.
- Wulf, Josef: Das Dritte Reich und seine Vollstrecker. Die Liquidation von 500'000 Juden im Ghetto Warschau. Berlin-Grunewald 1961.
- Ders.: Vom Leben, Kampf und Tod im Ghetto Warschau. Bonn ³1963.
- Zahn, Christine: «Nicht mitgehen, sondern Weggehen!» Chug Chaluzi – eine jüdische Jugendgruppe im Untergrund. In: Löhken/Vathke 1993, S. 159-205.
- Zander, Wolfgang: Kinder und Jugendliche als Opfer. Die traumatisierenden Einflüsse der NS-Zeit und des Zweiten Weltkrieges. In: Benz/Benz 1992, S. 128-140.
- Zarusky, Jürgen: «... nur eine Wachstumskrankheit»? Jugendwiderstand in Hamburg und München. In: Benz/Distel 1991, S. 210-229.
- ZEDAKA- Jüdische Sozialarbeit im Wandel der Zeit: 75 Jahre Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland 1917-1992*; Katalog zur Ausstellung vom 3. 12. 1992-28. 2. 1993 im Jüdischen Museum der Stadt Frankfurt a.M., hrsg. v. G. Heubergeru. P. Spiegel. Frankfurt a.M. 1992.

- Zentner, Christian/Bedürftig, Friedemann (Hrsg.): Das grosse Lexikon des Dritten Reiches. München 1985.
- Zieris, Karl-Heinz: Ernst Schneller. In: Hohendorfu.a. 1974, S. 272-280.
- Zimmer, Hasko: Bedingungen und Tendenzen der Entwicklung des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhunderts. In: Mannzmann, Anneliese (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer I. München 1983, S. 35-64.
- Ders.: «Deutsche Bildung» – Rudolf Hildebrand und die Deutschlehrer im Kaiserreich. In: Bracht, Ulla u.a. (Hrsg.): Intelligenz und Allgemeinbildung 1848-1918. Biographische Zugänge zur Wirkung und Krise gymnasialer Bildung. Münster 1990, S. 53-79.
- Ders.: Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz. In: Beutler/Wiegmann 1995, S. 87-114.
- Zimmermann, Michael: Ausbruchshoffnung. Junge Bergleute in den Dreissiger Jahren. In: Niethammer, Lutz (Hrsg.): «Die Jahre weiss man nicht, wo man die heute hinsetzen soll.» Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930 bis 1960, Bd. 1. Bonn 1983, S. 97-132.
- Ders.: Verfolgt, vertrieben, vernichtet. Die nationalsozialistische Vernichtungspolitik gegen Sinti und Roma. Essen ²1993.
- Zimmermann, Moshe: Die deutschen Juden 1914-1945 (Enzyklopädie deutscher Geschichte, Bd. 43). München 1997.
- Zorn, Gerda: Widerstand in Hannover. Gegen Reaktion und Faschismus 1920-1946. Frankfurt a.M. 1977.
- Zymek, Bernd: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871 bis 1952. Ratingen 1975.
- Ders.: Schulen. In: Langewiesche/Tenorth 1989, S. 155-208.
- Zypries, Gertrud: Der Arbeitsdienst für die weibliche Jugend. Berlin 1938.

Register

Personen

- Ackermann, Anton 312
Adler, Alfred 279
Adler, Felix 322
Adler, Herbert 324
Adler, H.-G. 402 (II, Anm. 63)
Adler, Karl 261
Adorno, Theodor W. 8.376
Alemann, Ernesto 289
Alexander, Max 250
Aloni, Jenny 407
Andresen, Alfred 384 (I, Anm. 28)
Angress, Erwin 257
Anielewicz, Mordechai 366
Arnhold, Karl 77.387 (I, Anm. 41)
Arzt, Arthur 264. 271. 296f.
Ausländer, Fritz 264
Baeck, Leo 217.405 (III, Anm. 11)
Baeumler, Alfred 56. 90. 92. 96.
130.144.174.178f. 183. 368.
388 (I, Anm. 47)
Banaschewski, Anne 320
Bar-On, Dan 374
Baum, Herbert 349 f. 425 (III,
Anm. 105)
Beck, Ludwig 335
Behn, Siegfried 177
Behrend, Felix 264. 271. 274
Benario, Olga 217
Benze, Rudolf 26. 28. 30. 34ff.
382 (I, Anm. 19)
Berendsohn, Walter A. 416 (III,
Anm. 62)
Berger, Friedrich 97
Bieling, Erich 206 f. 421
Birnbaum, Walter 173
Blättner, Fritz 88.162. 372. 387
(III, Anm. 44)
Blochmann, Elisabeth 311
Blum, Léon 293
Blume, Wilhelm 426 (III, Anm. 107)
Böhm, Winfried 398 f. (II, Anm. 40)
Bohnenkamp, Hans 176. 398 (II,
Anm. 36)
Bollnow, Otto Friedrich 178.372.
389 (I, Anm. 50)
Bondy, Curt 255.273
Bondy, Max 273
Borinski, Fritz 301. 308. 417 (III,
Anm. 64)
Bouhler, Philipp 12f. 379f. (I,
Anm. 3)
Brake, Jürgen 389 (I, Anm. 50)
Brandenburg, Hans-Christian 357
Brandt, Willy 309
Braun, Otto 281
Brecht, Bertolt 409 (III, Anm. 32)
Bredel, Willi 290
Brill, Hans 331
Brumme, Hans 331
Buber, Martin 227. 235. 244.
258. 260ff.
Buch, Eva-Maria 352

- Büchner, Georg 217
 Bühler, Michael 262
 Busch, Ernst 290
 Busemann, Adolf 177
 Cassirer, Ernst 337
 Cholopcev, Vladimir 217
 Claudel, Paul 342
 Cochavi, Yehoyakim 262. 404
 (III, Anm. 6)
 Cohn, Jonas 381 (I, Anm. 14)
 Cohn, Marianne 350
 Conze, Werner 397 (II, Anm. 32).
 428 (Anm. 1)
 Coppi, Hans 348. 351 f. 426 (III,
 Anm. 107)
 Czerniakow, Adam 401 (II, Anm. 57)
 Dabei, Gerhard 395 (II, Anm. 18)
 Dang, Alfred 289
 Deuchler, Gustaf 90. 369. 388 (I,
 Anm. 48)
 Dijk, Lutz van 313. 376. 421 (III,
 Anm. 80)
 Dobers, Ernst 98
 Ehrentreich, Alfred 156f. 392 (II,
 Anm. 5). 395 f. (II, Anm. 18.20.
 22)
 Eichholz, Ludwig 201. 206
 Eichmann, Adolf 403 (II, Anm. 66)
 Einstein, Albert 295
 Erdmann, Karl Dietrich 428
 (Anm. 1)
 Essinger, Anna 243. 281 ff. *406f.*
 (III, Anm. 18)
 Eydt, Alfred 97
 Feidel-Mertz, Hildegard 7. 33.
 407 (III, Anm. 20). 410 (III,
 Anm. 35)
 Feiertag, Gertrud 240
 Fichte, Johann Gottlieb 179.182
 Fink, Fritz 101
 Fisch, Eugen 335
 Fischer, Aloys 92. 388
 Fischer, Eugen 174
 Flitner, Wilhelm 3. 90f. 183.
 334f.371f.388 (I, Anm. 48)
 Flügge, Elisabeth 322
 Foerster, Friedrich Wilhelm 134 f.
 416 (III, Anm. 62)
 Forck, Elisabeth 314f. 323
 Forck, Tusnelde 323
 Frank, Hans 200.397 (II, Anm. 33)
 Frank, Walter 397
 Franke, Joachim 425 (III, Anm. 105)
 Freisler, Roland 330.344.393 (II,
 Anm. 11)
 Friedlaender, Sophie 240ff. 246f.
 264. 268. 275. 278. 306
 Friedländer, Walter 273. 275 f.
 Friedmann, Fridolin 240ff. 246
 Friege, Gundis, geb. Schröder 389
 (I, Anm. 52)
 Fry, Varian 413 (III, Anm. 49)
 Fürst, Paula *406 (III, Anm. 12)*
 Galen, Clemens August Graf von
 392 (II, Anm. 2)
 Gamm, Hans-Jochen 111. 374
 Gareis, Karl *413 (III, Anm. 47)*
 Geheeb, Paul 281 f. 286
 Geiger, Theodor 416 (III, Anm. 62)
 Giordano, Ralph 127 f.
 Goerdeler, Carl 338
 Göring, Hermann 138
 Goldhagen, Daniel Jonah 1. 375
 Goldstein, Moritz 281
 Graf, Jacob 99
 Graf, Willi 341.344.357
 Greiser, Arthur 198
 Grimme, Adolf 307
 Grönwald, Heinrich 289
 Gross, Walter 174

- Grossmann, Chaika 367
- Grundtvig, Nicolai Frederik Severin 409 (III, Anm. 31)
- Grunwald-Eisfelder, Hanna 272. 277
- Grynszpan, Herschel 19.407 (III, Anm. 21)
- Gumbel, Emil-Julius 270. 294
- Gündel, Alexander 78
- Günther, Hanno 349
- Günther, Hans 312
- Habermas, Jürgen 375
- Hadermann, Ernst 311
- Haecker, Theodor 342
- Hahn, Kurt 240.281.289
- Hammann, Wilhelm 217. 331
- Harnack, Arvid 351
- Harten, Christian 199
- Hassel, Ulrich von 335
- Heckmann, Gustav 307 f. 419 (III, Anm. 73)
- Hehlmann, Wilhelm 182.398(11, Anm. 40)
- Heissmeyer, August 12,109 f.
- Henry, Grete 307. 419 (III, Anm. 72)
- Hermand, Jost 154 ff.
- Hetzer, Hildegard 373
- Heydrich, Reinhard 107
- Hierl, Konstantin 396
- Higelke, Kurt 98.201
- Hilberg, Raul 207
- Hildebrand, Rudolf 384 (I, Anm. 27)
- Himmeler, Heinrich 12. 97.106 f. 189.191.196.389 (I, Anm. 54)
- Hirsch, Fredy 214f. 402f. (II, Anm. 63)
- Hirsch, Hermann 238
- Hitler, Adolf 2. 9.12.14f. 31. 40ff. 45.53.56.73.75.82.90. 95.110.112.120.122.134ff. 180.182f. 188.200.371 f. 382 (I, Anm. 17). 386 (I, Anm. 40). 391 (I, Anm. 61). 424 (III, Anm. 95)
- Hochmuth, Ursula 325
- Hoernle, Edwin 263. 354
- Höss, Rudolf 376
- Hohendorf, Gerd 372
- Honigsheim, Paul 273. 294
- Horkheimer, Max 376
- Horn, Klaus-Peter 389 (II, Anm. 38). 399 (II, Anm. 41)
- Hornung, Gabriele 206
- Hubatsch, Walter 173
- Hübener, Helmuth 352 f.
- Huber, Antje 51
- Huber, Kurt 341f. 344
- Ising, Ernst 240
- Jacobi, Juliane 182
- Jarecki, Hilde 275. 406 (III, Anm. 16)
- Jens, Walter 362
- Jouhy, Ernest 278
- Justin, Eva 281.381 f. (I, Anm. 16)
- Kaliski, Lotte 245
- Kaluzny, Alfons 141 f.
- Kant, Immanuel 179
- Kantorowicz, Ernst 262
- Karsen, Fritz 241. 263. 265. 272f. 275. 290. 297. 374. 395 (II, Anm. 18). 417 (III, Anm. 65)
- Kasser, Elsbeth 402 (II, Anm. 60)
- Keilson, Hans 413 (III, Anm. 45)
- Kempner, Robert 281
- Kerschensteiner, Georg 78
- Kinsky-Pollack, Helga 213
- Klafki, Wolfgang 308
- Klamroth, Kurt 14
- Klee, Paul 342
- Klempau, Gertrud 325

- Klemperer, Victor 1.137.251.381
(I, Anm. 14). 387 (I, Anm. 45).
421 f. (III, Anm. 83)
- Klibansky, Erich 248 f. 370
- Klönne, Amo 360. 386 (I, Anm. 55)
- Koch, Erich 196
- Koebel, Eberhard 355. 426f. (III,
Anm. 110)
- Kogon, Eugen 371. 390 (I, Anm. 55)
- Köhne, Fritz 49. 321. 370
- König, Karl 291. 416 (III, Anm. 58)
- Konopka, Gisela 276.291.388 (I,
Anm. 48). 420 (III, Anm. 75)
- Korczak, Janusz 210. 370
- Kraus, Hertha 275 f.
- Krieck, Ernst 90. 96. 369. 388 (I,
Anm. 47)
- Kroh, Oswald 96.177. 369. 372.
388 (I, Anm. 47)
- Krohner, Richard 338
- Kucharski, Heinz 327
- Kühn, Gerhard 323
- Kuhlmann, Carola 119
- Kurka, Therese 315. 320
- Kutzner, Oskar 388 (I, Anm. 47)
- Lachmann, Vera 229
- Langbein, Hermann 212
- Lauer, Amalie 382 (I, Anm. 17)
- Leber, Julius 329
- Lehmann, Siegfried 280
- Leiser, Erwin 289
- Lenz, Siegfried 422 (III, Anm. 86)
- Leonhard, Wolfgang 290
- Leschnitzer, Adolf 406 (III, Anm. 12)
- Lesemann, Gustav 373
- Lessing, Theodor 314
- Lessler, Toni 229. 245
- Leuschner, Wilhelm 329
- Leutloff, Fritz 81
- Ley, Karl 421 (III, Anm. 83)
- Ley, Robert 12. 75.110. 386 (*I,
Anm. 40*). 387 (I, Anm. 41)
- Liebknecht, Karl 416 (III, Anm. 57)
- Lingelbach, Karl Christoph 385
(I, Anm. 32). 388 (I, Anm 47).
428 (Anm. 3)
- Lion, Hilde 281
- Litt, Theodor 92. 336ff. 369. 417 (III,
Anm. 64). 424 (III, Anm. 94. 95)
- Lochner, Rudolf 180f. 388 (I, Anm.
47)
- Lorenz, Gerd-Ekkehard 109. 390
(I, Anm. 57)
- Lotze, Heiner 309
- Löwenstein, Kurt 263 f. 297. 354
- Löwith, Karl 92
- Luxemburg, Rosa 416 (III, Anm. 57)
- Maeder, Hans 291
- Makarenko, Anton 280
- Mann, Erika 30f. 35.47. 52. 68.
93.100. 294. 382 (*I, Anm. 20*).
391 (I, Anm. 66)
- Mann, Heinrich 270. 376
- Mann, Thomas 30. 327. 342
- Maschmann, Melita 75. 94. 151
- Meffert, Carl 300
- Mennicke, Carl 265. 268
- Mickiewicz, Adam 216
- Mierendorff, Carlo 329
- Milch, Werner 301
- Mockrauer, Franz 418 (III, Anm. 69)
- Moltke, Helmuth James Graf von 329
- Mosse, Georg L. 94
- Mussolini, Benito 83
- Muth, Carl 342

- Nagorny, Otto 257
- Neill, Alexander S. 280
- Nelson, Leonard 265. 285. 315.
411 (III, Anm. 37). 415 (III,
Anm. 54). 419 (III, Anm. 72. 73)
- Neubauer, Theodor 331
- Ney, Elly 163
- Niemöller, Martin 392 (II, Anm. 2)
- Nietzsche, Friedrich 178 f. 342
- Nohl, Herman 92.133.311.372.
388f. (I, Anm. 50). 398 (II, Anm.
39)
- Oetinger, Friedrich s. Wilhelm,
Theodor
- Ortmeyer, Benjamin 101. 321
- Papanek, Ernst 278 f. 297
- Parkhurst, Helen 288
- Peiser, Werner 281
- Petermann, Bruno 97
- Petersen, Katharina 287
- Petersen, Peter 91. 97. 372. 374.
384 (I, Anm. 28). 388 (I, Anm.
49). 391 (I, Anm. 62). 422f. (III,
Anm. 87)
- Pfähler, Gerhard 96. 369. 388 (I,
Anm. 47)
- Pieck, Wilhelm 311
- Piscator, Erwin 294
- Popitz, Johannes 335
- Posener, Ludwig 289
- Posener, Yael 289
- Probst, Christoph 341. 344
- Radde, Gerd 393 (II, Anm. 8)
- Raloff, Gottlieb 388 (I, Anm. 48)
- Rath, Ernst vom 19. 407 (III, Anm.
21)
- Ratjens, Nikolaus 139
- Reble, Albert 424 (III, Anm. 94.95)
- Reichwein, Adolf 176. 314. 318.
327 ff. 369.374f. 398 (II, Anm.
35). 411 (III, Anm. 39). 421 (III,
Anm. 81). 422f. (III, Anm. 87. 88)
- Reichwein, Karl 315
- Richert, Hans 384 (I, Anm. 27)
- Richter, Trude 312
- Riefenstahl, Leni 55
- Ritter, Hubert 381 (I, Anm. 16)
- Rodenstein, Heinrich 297. 307
- Röhrs, Hermann 49.384 (I, Anm. 28)
- Rosenberg, Alfred 90.138.174.
397 (II, Anm. 33)
- Rosenberg, Arthur 416
- Rosenthal, Hugo 243. 283
- Rosenzweig, Franz 258
- Rothenberg, Dietrich 333
- Rudashevski, Yitskhok 209
- Rüdiger, Jutta 151.153
- Rühle, Otto 273
- Rust, Bernhard 10.12 f. 20. 34.
55.69.139.144 f. 156.174.383
(I, Anm. 25). 397 (II, Anm. 29)
- Salomon, Alice 273 ff.
- Sauerbruch, Ferdinand 335
- Schallück, Paul 326
- Schaxel, Julius 416 (III, Anm. 62)
- Scheel, Heinrich 171. 348. 351 f.
426 (III, Anm. 107)
- Scheibe, Wolfgang 182.398(11,
Anm. 39)
- Schieder, Theodor 397 (II, Anm.
32). 428 (Anm. 1)
- Schilde, Kurt 424
- Schiller, Friedrich 217
- Schinkel, Helmut 416
- Schirach, Baldur von 12.110.
128.139.156
- Schleiermacher, Friedrich Ernst Da-
niel 376
- Schmorell, Alexander 341. 344
- Schneider, Friedrich 183

- Schneller, Ernst 331
- Schnierer, Arthur 402 (II, Anm. 60)
- Schnurre, Wolf-Dietrich 319
- Scholl, Hans 58. 341 f. 344 f. 356
- Scholl, Robert 424 (III, Anm. 97)
- Scholl, Sophie 58. 341 f. 344f.
- Scholtz, Harald 57.109.395 f. (II, Anm. 21)
- Schönerer, Georg von 180
- Schonig, Bruno 395 (II, Anm. 18)
- Schramm, Percy Ernst 173
- Schultze, Otto 388 (I, Anm. 47)
- Schulze-Boysen, Harro 351 f.
- Schulze-Soelde, Walter 388 (I, Anm. 47)
- Schwalb-Dror, Nathan 365
- Schwantes, Martin 331
- Schwersenz, Jizchak 363 ff.
- Seeliger, Rolf 398f. (II, Anm. 38. 40)
- Seghers, Anna 272.294.313
- Seraphim, Peter Heinz 174
- Siebert, Hans 280. 311. 414 (III, Anm. 52). 420 (III, Anm. 77)
- Siegert, Karl 173
- Siemsen, Anna 263.270.297. 310. 411 f. (III, Anm. 41). 416f. (III, Anm. 62)
- Siemsen, August 263. 273. 289. 297. 300
- Siemsen, Barbara 424 (III, Anm. 94)
- Simon, Ernst 260.262.427f. (III, Anm. 115)
- Simonsohn, Trude 217. 402 (II, Anm. 62)
- Specht, Minna 281 f. 285 f. 297. 301 f. 307 f. 330.415 (III, Anm. 54). 418f. (III, Anm. 67. 72. 73)
- Spranger, Eduard 3.78.90ff. 130. 177.180. 335ff.371f.423f. (III, Anm. 93)
- Stahl, Erna 326f.
- Steffelbauer, Kurt 333
- Steinbrink, Werner 350. 425 (III, Anm. 105)
- Stern, Heinemann 235
- Sternheim-Peters, Eva 66.104. 121.169. 392 (II, Anm. 2)
- Steuerwald-Landmann, Anna 273. 309
- Stickler, Georg 388 (I, Anm. 47)
- Stoppenbrink-Buchholz, Frieda 116. 324
- Storjohann, Uwe 262
- Stroop, Jürgen 208
- Strzelewicz, Willy 308 f.
- Stülpnagel, Carl-Heinrich von 131
- Taleikis, Horst 340
- Tenorth, Heinz-Elmar 398 (II, Anm. 39)
- Thate, Hildegard 320. 324
- Tillich, Paul 265
- Toller, Ernst 93f.134f.
- Uhle, Walter 320.421 f. (III, Anm. 84)
- Ulbricht, Walter 311
- Valentin, Veit 294
- Verschuer, Otmar Freiherr von 174
- Vogeler, Heinrich 290. 416 (III, Anm. 57)
- Volkert, Hans 97.388 (I, Anm. 47)
- Wandel, Paul 311
- Wartenburg, Peter Graf York von 329
- Watzke, Adolf 201
- Watzke, Susanne 386 (I, Anm. 39)
- Weber, Bernd 428 (Anm. 3)

- Wegener, Charlotte 395 (II, Anm. 19)
 Weil, Hans 273.281.288
 Weimer, Hermann 182
 Weinert, Erich 290
 Weiss, Yfaat 236
 Weniger, Erich *130ff* 308. 369.
 371 f. 422 f. (III, Anm. 87)
 Wenke, Hans 177.179 f. 372.398
 (II, Anm. 38)
 Wiechert, Ernst 218
 Wieler, Joachim 274
 Wilhelm, Theodor 5. *183ff*. 369.
 372. 399 (II, Anm. 41)
 Wilker, Karl 269.273
 Wolf, Friedrich 290
 Wolf, Markus 290
 Wolf, Walter 331
 Wolff, Edith 363.365
 Zuntz, G. 302
 Zweig, Arnold 327
 Zweig, Stefan 342
 Zymek, Bernd 399 (II, Anm. 41)

Sachen

- Adolf-Hitler-Schulen 12f. 40.
 108 f. 110 f. 113
 - Aufnahme 111
 - Funktionen 110
 - Organisation und Zuständigkeit 12
 f.
 - Unterbringung 111
 Alija 253.408 (III, Anm. 26). 414
 (III, Anm. 51)
 - Jugend-Alija-Schule, Berlin 414
 (III, Anm. 51)
 Allgemeine Freie Lehrgewerkschaft
 Deutschlands (AFLD) 296
 Antifa-Schulen 305
 Antisemitismus 93 f.
 «Arbeit» im nazistischen Verständnis,
 Arbeitserziehung 72 f. *77ff*.
 80.118.119
 Arbeiterbewegung 56f.
 Arbeitsmarkt und Erziehungswesen
 34f. 45. 76f. 84. 87f. 114.148.160.
 162. 200. 202. 203.269.393 (II,
 Anm. 9). 396 (II, Anm. 26). 401
 (II, Anm. 54)
 Asoziale s. Randgruppen, soziale
 Auslese, Ausmerze 16ff. 32. 93-
120.186-207.211-217.380 (I,
 Anm. 5)
 Beamtengesetz, Deutsches 14 f.
 Beamtenstatus s. Lehrerschaft
 Behinderte und Kranke als Opfer
 nationalsozialistischer Verfol-
 gung 9. 94. 98ff. 103. *112*.
114-120. 324f. 372 f.
 Bibelkreise 356f.
 Bildung als «geistiger Widerstand»
 204f. 209f. 212. 213ff. 216.
 217f. 218. 236f. 245
 Bildung, Erziehung, deutsch-jüdi-
 sche bzw. jüdische 266 f. 234.
 258. 289. 408 (III, Anm. 24)
 - im Ghetto 209 f.
 - im jüdischen Bildungswesen 220.
 226. 236f.
 - im Konzentrationslager 213 f.
 Bildungsbegrenzung und -aus-
 schliessung als Elemente nazisti-
 scher Erziehungspolitik *191 f*.
196-200.201-204.209-211.
 218. *251*. 368. 407f. (III, Anm. 23)
 Bildungswesen, jüdisches, in

- Deutschland 220-263. 370 s.
 Schulwesen, jüdisches
 Bund Deutscher Mädel (BDM)
 64ff. 74.94.129.147.150.169
 - Begriff 385 f. (I, Anm. 34)
 - Osteinsätze s. ebd.
 Bund Neudeutschland 358
 Bündische Jugendopposition 354 ff.
 Chug Chaluzi (Kreis der Pioniere)
 363-366
 Das Andere Deutschland (DAD) 300
 Dekulturation 119. 203
 Deutsche Arbeitsfront 12. 75. 80.
 160. 387 (I, Anm. 41)
 - Amt für Berufserziehung und Betriebsführung 76. 78
 deutsche Jungenschaft dj 1.11
 355f. 426f. (III, Anm. 110)
 Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung (Dinta) 77 f.
 Deutsches Volksbildungswerk s. Erwachsenenbildung
 Didaktik der Schule im NS 46. 49 f.
 - Arbeitsformen 46
 - Arbeitsunterricht 46
 - Didaktisierung des Rassismus 97 f. 101 f.
 - Freiheit des Lehrers/der Lehrerin 50
 - Verhältnis zu reformpädagogischen Konzepten 46. 50
 Edelweisspiraten 58.150. 358-360. 394 (II, Anm. 15). 427 (III, Anm. 111)
 Ehestandsdarlehen 16. 24. 32. 380 (I, Anm. 5)
 «Eindeutschung» polnischer Kinder 199 f. 373
 Eliteerziehung im NS 4.17. 30.
 105-113.119f. (s. Nationalpolitische Erziehungsanstalten, Adolf-Hitler-Schulen)
 - Abgrenzung gegenüber historischen Vorbildern 105 f. 108
 - Gymnasium als Eliteschule 38
 - SS als Inbegriff von Elitevorstellungen s. SS
 - System nationalsozialistischer Eliteerziehung 112.113
 Entnazifizierung 90. 96.133 f. 176f. 185. 220. 310f. 331. 419 (III, Anm. 74)
 Erwachsenenbildung im Exil 220. 291-296
 - Asia-Seminar, Shanghai 292. 295
 - Deutsche Emigrantenschule, Paris 293
 - Deutsche Volkshochschule Paris 293
 - Volkshochschule deutscher Emigranten, Kopenhagen 292.295
 - Volkshochschule Paris 294
 Erwachsenenbildung im NS 3. 6f. 10. 30. 75-84.121. 160-167
 - Amt für Berufserziehung und Betriebsführung 76. 78
 - Aufbaukameradschaften 78 f. 160f.
 - berufliche Weiterbildung 76-80. 160f.
 - Büchereien 81
 - Deutsches Volksbildungswerk 76. 80. 81
 - Einschränkungen durch den Krieg 165 f.
 - Fortbildung 163 f.
 - Fremdsprachen, Deutschkurse 82. 83f. 164
 - Funktionen im Krieg 160-167
 - für die Wehrmacht 163.165
 - herkömmliche (allgemeine) Er-

- wachsenenbildung *80-84. 160-167*
- KdF-Reisen *77. 80f.*
- Konflikte über inhaltliche Schwerpunkte *8 2 ff. 161*
- kulturelle Erwachsenenbildung *82.162 f.*
- Kulturfahrten *81*
- künstlerisches Laienschaffen *164f.*
- Lehrgemeinschaften *78 f. 160 f.*
- Ostinstitut für Volksbildung in Posen *164*
- politisch-weltanschauliche Schulung *76f. 82f. 161*
- Programmangebot der Volksbildungsstätten und Volkshochschulen *82 ff.*
- Richtlinien, Rahmenpläne *82*
- Teilnehmer(in*nen)zahlen *79 f. 82 ff. 165*
- Verhältnis zur Universität *162 f.*
- Verhältnis zur Weimarer Erwachsenenbildung *76. 77. 82*
- Volkshochschulen, Volksbildungsstätten *75.81 -84.161 ff. (s. ebd.)*
- Erwachsenenbildung, jüdische *257-263*
- Lehrhäuser *258-260. 408 (III, Anm. 28)*
- Lernzeiten *260 f.*
- Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung *235.258f. 261. 408 (III, Anm. 29)*
- Erziehung(s)
- Arbeits-s. Arbeit
- Formations- s. ebd.
- , geschlechtsspezifische *24 ff. 57f. 64ff.*
- , herkömmliche im Sinne «formaler Bildung» *28. 69*
- Nazi- *30f.298f.*
- typen *28 f.*
- und Propaganda *33 f. 147 f. 183ff.*
- -ziele *32f.76ff.*
- Erziehungskonzepte aus Exil und Widerstand *299.302-304. 330. 418 (III, Anm. 67)*
- «Gesinnungswandel» (Minna Specht) *302f. 330*
- Sozialistisches Schul- und Erziehungsprogramm des Verbandes Deutscher Lehreremigranten *299. 302. 330*
- Vorschläge der Erziehungskommission des KZ Buchenwald *332*
- Erziehungspolitik des NS
- im okkupierten Polen s. Pädagogik und Okkupation
- Phasen *9.174*
- Rolle der NSDAP *29. 33. 34f. 82ff.162f.171.384 (I, Anm. 26)*
- Erziehungswesen des NS *28-33 (s. Erwachsenenbildung, Hochschule, Schule)*
- polykratische Strukturen *11 f.*
- totalitäre Strukturen *2. 4.15. 92 f. 137*
- Erziehungswissenschaft/-ler(in*nen) *5.88-93.176-185. 368-378*
- an Hochschulen für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten *89. 97 f.*
- an Universitäten *89 ff.*
- Auseinandersetzung mit dem NS nach 1945 s. Vergangenheitsbewältigung
- Entlassungen aus dem Amt *388 f. (I, Anm. 50)*
- Funktionen im Krieg *176-185*
- Geisteswissenschaftliche Pädagogik s. ebd.

- Erziehungswissenschaft/-ler(in*nen)
(Forts.)
- «Geschichten der Pädagogik» 181 f. 398 (II, Anm. 39)
 - Kooperationsformen mit dem Nazismus 89-92. 176-185
 - Kriegseinsätze 176-185
 - Militärpädagogik 130-134. 369
 - Mitarbeit «Osterziehung», «Grenzlandpädagogik» 180 f.
 - Mitgliedschaften und Funktionen in NSDAP und NS-Organisationen 89. 90
 - Nazi-Pädagogen 89 f. 388 (I, Anm. 47) s. Baeumler, Krieck, Deuchler, Lochner, Wilhelm u.a.
 - Opposition 334-339
 - Pädagogische Wörterbücher 181 ff. 398 f. (II, Anm. 40)
 - Personenkreis 89. 387f. (I, Anm. 46)
 - und Kriegsvorbereitung 130-135
 - und Rassismus 96-98.183ff. 369
- Euthanasie 112.115.119.190. 358. 390 (I, Anm. 60)
- Exil, Emigration
- Begriff 409f. (III, Anm. 32)
 - innere Emigration 90 f. 318. 369
- Exil (pädagogisches) 243. 263-313. 374
- ausländische Staatsbürgerschaft und politisches Asyl 266f. 411 (III, Anm. 40-42)
 - Ausreise- und Fluchtbedingungen 265-267. 276
 - Bedeutung in lebensgeschichtlicher Perspektive 267f. 274-276
 - Bedingungen während des Krieges 271-274
- Erziehungskonzepte s. ebd.
 - Lebens- und Arbeitsbedingungen 267-270
 - Motive zum Verlassen Deutschlands 263 ff. 410 (III, Anm. 34)
 - Personenkreis, Zahlen 264f. 410 (III, Anm. 34. 35). 413 (III, Anm. 45)
- Exilländer
- Argentinien 273. 297. 299f. 303
 - Australien 249. 271. 274
 - Belgien 278. 297. 411 (III, Anm. 41)
 - Chile 273. 303
 - Dänemark 266, 285 f. 292. 297. 303
 - Frankreich 266. 271 f. 277. 278. 279. 292ff. 297. 298. 411 (III, Anm. 41). 412 (III, Anm. 42). 413 (III, Anm. 59). 416 (III, Anm. 61)
 - Grossbritannien 248 f. 264. 266. 269. 271. 278. 280. 282-285.286. 294f.301ff.304f. 306. 311. 411 (III, Anm. 41). 417 (III, Anm. 63-65)
 - Italien 411 (III, Anm. 41). 412 (III, Anm. 42)
 - Mexiko 273
 - Niederlande 264. 266. 278. 297. 411 (III, Anm. 41)
 - Österreich 411 (III, Anm. 41)
 - Palästina s. ebd.
 - Paraguay 297
 - Peru 297
 - Schweden 271. 297. 302. 303. 418 (III, Anm. 69)
 - Schweiz 265. 266. 269. 271. 286f. 297. 302. 310. 365.411 (III, Anm. 41). 412 (III, Anm. 42)
 - Shanghai 292. 416 (III, Anm. 60)

- Sowjetunion 267. 269. 273 f. 275.289ff. 303.305.311.312. 412 (III, Anm. 43). 416 (III, Anm. 57). 418f. (III, Anm. 70)
- Südafrika 269.273
- Tschechoslowakei 264. 266. 271. 297. 299
- USA 267.272f.274.275f. 303.417 (III, Anm. 65)
- Exilpädagogik 220.276-296. 301-305
 - Erwachsenenbildung s. ebd.
 - Erziehungskonzepte für ein demokratisches Nachkriegsdeutschland s. ebd.
 - Exilschulen s. Schulen im Exil
 - Fürsorge- und Beratungsstellen 220. 277
 - Hilfen für Kinder auf der Flucht 212, 277-280
 - Kinder- und Jugenddörfer 280 (s. Kibbuzim)
 - Kinder(flüchtlings)heime 220. 269. 274.278ff. 281
 - Sozialpädagogik 268. 272. 275 f. 277 f. 281.419 f. (III, Anm. 75)
- Familie, Familienerziehung 28. 30.31-34.314f. 341.349.351. 354
 - Bedeutung für Widerständigkeit 314ff. 341. 349. 351. 354
 - Bedeutung im NS 31 f.
 - Familienpolitik, nazistische 32
- Faschismus (Begriff) s. Nationalsozialismus, Nazismus 8. 379
 - italienischer Faschismus 412 (III, Anm. 42)
- Flakhelfer(dienst) 142
- Formationserziehung 3. 28. 31. 55. 56ff. 69. 71. 73.75.86f. 109.128.144.145. 360
- Appelle, Gelöbnisse 57. 58. 158
- Gemeinschaftserlebnis 57.110. 129. 385 (I, Anm. 32)
- Kameradschaftshäuser, studentische 86 f.
- Lager, Lagererziehung 57 f. 70ff. 73. 86. 87f. 111.149. 156f. 196
- Marschieren in der Kolonne 56f. 110
- Massenaufmärsche, -kundgebungen, -feiern 57. 58.110. 129. 385 (1, Anm. 32)
- NS-Dozentenlager 87 f.
- und Rassismus 104 f.
- , weibliche 64 ff.
- Frauen, Mädchen
 - Berufslenkung von 148.393 (II, Anm. 9)
 - Berufsleben 24.148. 382 (I, Anm. 18)
 - Exil 269 f. 412 (III, Anm. 41)
 - Frauenbild NS-Ideologie 24. 65.382 (I, Anm. 17)
 - Frauenschulen 25
 - Hausfrau 31
 - Hochschule 24f. 89.169 f. 388 (I, Anm. 46). 396 (II, Anm. 28)
 - Hochschulreife 26
 - höheres Schulwesen 24 ff
 - Kinderlandverschickung 153-160
 - Lehrerinnen 24
 - Lehreropposition und -widerstand 314. 421 (III, Anm. 80)
 - Remigrantinnen 306. 309. 310. 311. 312 f.
 - weibliche Kriegshilfsdienste 142 f.
- Freie Deutsche Hochschule, London 294f.
- Freie Deutsche Hochschule, Paris 294

- Freier Deutscher Kulturbund 292. 417 (III, Anm. 63)
- Geisteswissenschaftliche Pädagogik 91.179 f. 311. 334-339. 371 f. s.
- Flitner, Litt, Nohl, Spranger, Weniger
- Gemeinschaft(serlebnis) s. Formationserziehung
- German Educational Reconstruction Committee (GER) 301-303, 304f. 417f. (III, Anm. 65. 66)
- Geschlechterverhältnis 23 f. 42. 80. 89. 98.108.172. 253
- Formationserziehung 57 f. 64ff. 72. 74f. 129
 - Schulwesen 37. 38 f. 42. 43
- Gewerkschaften 303. 307. 329 s.
- Allgemeine Freie Lehrergewerkschaft Deutschlands; Lehrgewerkschaften, internationale; Verband Deutscher Lehreremigranten
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) 307. 419 (III, Anm. 72)
- Ghetto 207-211. 213 f. 366 f.
- Berufsausbildung 211
 - (bewaffneter) jüdischer Widerstand 208. 366 f.
 - heimlicher Unterricht im 209 ff. 213 f.
 - Kinder im 209-211. 213 f. 250 f.
 - Pädagogik im 209-211. 213 f.
- Ghettos
- *Warschau (Warszawa)* 208-211
 - *Wilna (Vilnius)* 209. 211
 - *Litzmannstadt (Lodz)* 211
 - *Theresienstadt (Terezin)* 212. 213, 214. 217. 288. 402 (II, Anm. 62.63). 403 (II, Anm. 64)
- Grauer Orden 357
- Hachschara (kollektive jüdische Auswandererlehrstätte) s. Lehrgüter/ Umschulungslager 252-257. 414 (III, Anm. 51)
- Hechaluz (zionistisch-sozialistische Aufbau- und Nachwuchsorganisation) 253. 365. 408 (III, Anm. 25)
- Herbert-Baum-Gruppe 348 ff. 425 (III, Anm. 104). 425f. (III, Anm. 106)
- Herrenmensen, Züchtung von 3. 51. 106f. 188.190-195. 204, 368. 401 (II, Anm. 55)
- Hilfsorganisationen für Verfolgte 249. 270. 297. 344 (III, Anm. 51)
- CENTOS 209
 - Emergency Rescue Committee 413 (III, Anm. 49)
 - Karl-Gareis-(Solidaritäts-)Kasse 270. 413 (III, Anm. 47)
 - Œuvre de Secours aux Enfants (O.S.E.) 278
 - Quäker 276. 281. 282. 287
 - Refugee Children's Evacuations Fund 280
 - Schweizer Hilfswerk für Emigrantenkinder (SHEK) 277
 - Schweizerische Kinderhilfe 402 (II, Anm. 60)
 - The British Movement for the Care of Children from Germany 278
- Hilfsschule als Instrument rassistischer Aussonderung 22.35.37. 112. 114-116. 324f. 372. 390 (I, Anm. 58. 51)
- Hitler-Jugend (HD 3. 6.12. 29. 31. 33. 58-69. 70.114.121. 127. 128f. 145-153. 271. 288. 312. 342. 348. 354f.
- als vormilitärische Sozialisationsinstanz 128f. 149

- Attraktivität 63. 386 (I, Anm. 35. 36). 425 (III, Anm. 103)
- Begriff 385 f (I, Anm. 34)
- Bund Deutscher Mädel (BDM) s. ebd.
- Freiwilligkeit und Zwang 59. 152f.
- Hitler-Jugend-Gesetz 59
- HJ-Streifendienst 150. 394 (II, Anm. 15)
- Mitgliederzahlen 59 f. 61
- Osteinsätze s. ebd.
- Prägungen über 1945 hinaus 64. 152 f. 160
- rassistische, insbesondere antijüdische Propaganda 104 f.
- Sondereinheiten 63.128f.
- Staatsjugendtag 67 f.
- und Jugendopposition bzw. -widerstand 342. 352. 354f. 358 ff.
- und Schule 28.31.41. 55. 67ff. 145 f. 156
- weltanschauliche Schulung 60. 62. 63.104.128f. 140ff.
- Hochschule 3.6.10.20f. 30.84-88.121
- Einschränkungen durch den Krieg 175 f.
- Grenzlandhochschulen 180 f.
- im Exil 294f. s. Freie Deutsche Hochschule, Paris und London
- im Krieg 167-173. 175f.
- oppositionelles Verhalten 88. 90. 92.175 f.
- Trimestereinteilung 169
- und Rassismus 95 f.
- Hochschulen
- Reichsuniversität Posen 173. 181
- Reichsuniversität Strassburg 173
- Technische Hochschule Dresden 387 (I, Anm. 45)
- Universität Berlin 85. 86.167. 35f.339f.
- Universität Bonn 339
- Universität Frankfurt a.M. 85. 86, 88
- Universität Giessen' 86. 88
- Universität Greifswald 85
- Universität Hamburg 85. 86. 88. 90f. 167.173.175.167. 334f. 339 f. 345
- Universität Heidelberg 85
- Universität Kiel 85.88
- Universität Königsberg 85
- Universität Leipzig 336-339
- Universität München 340-345
- Universität Rostock 85
- Hochschullehrerschaft
- Ausschluss jüdischer Hochschullehrer 381 (I, Anm. 14). 387 (I, Anm. 45)
- Dienste, Pflichten 30
- Dozentenlager 30. 87
- Hochschullehrernachwuchs 87, 88.169
- im Krieg 167.173
- Kriegs- und Kriegshilfsdienste 173-175
- Mitgliedschaft in NSDAP 88
- Mitverantwortung 369
- Opportunismus 381 (I, Anm. 14). 387 (I, Anm. 45)
- oppositionelles Verhalten und -Widerstand 334-339.341.344
- wissenschaftliche Qualifizierung 30. 87.169
- Hohe Schule der NSDAP 112. 113. 174
- Interessengemeinschaft oppositioneller Lehrer 322ff. 423 (III, Anm. 91)
- Internationaler Sozialistischer Kampfbund (ISK) 265.270. 285. 302. 306ff. 315. 317. 411

- (III, Anm. 37). 415 (III, Anm. 54). 419 (III, Anm. 72. 73)
- Juden als Opfergruppe nationalsozialistischer Verfolgung 9. *16ff.* 93 f. *99ff.* 137.153.160.191 f. 202.206f. *207-219.220-263.* 264ff. 267.273.276.277.306. 308. 321 ff. 335. 395 (II, Anm. 19). 401 (II, Anm. 56) s. Pogrom v. Nov. 1938
- antijüdische Erziehungswissenschaft 183 ff.
 - antijüdische Forschungseinrichtungen 174 f.
 - antijüdische Kinderfibeln und didaktische Literatur zur «Judenfrage» 100 f.
 - Berufsumschichtung 230. 235. 252
 - Endlösung der Judenfrage 174 f. 211
 - Erfahrungen mit Antisemitismus vor Hitlers Machtantritt 93 f.
 - jüdische Minderheit in Deutschland bei Hitlers Machtantritt *221 ff.* 237. 403 (III, Anm. 2.3)
 - Kinder und Jugendliche im nicht-jüdischen Schulwesen 18f. 36.101. 227. 238. 249
 - liberale Juden 222. 231. 238. 258
 - Mischlinge ersten und zweiten Grades 18.20.341.364
 - orthodoxes Judentum, orthodoxe Juden 222. 223. 231. 234. 243. 258. 403f. (III, Anm. 4). 408 (III, Anm. 28)
 - Ostjuden 222 f.
 - Reichsvertretung der deutschen Juden (RV) s. ebd.
 - Rettungsaktion jüdischer Kinder s. Kindertransporte
 - Studierende an Hochschulen 20f. 381 (I, Anm. 13)
 - Zionismus, Zionisten 222. 223. 226. 231. 234. 238. 243. 245f. 252f. 258. 402 (II, Anm. 63). 404 (III, Anm. 8). 408 (III, Anm. 28)
- Judenrat 208
- Jugendarrest 150. 393 (II, Anm. 11)
- Jugendbewegung, deutsche 57. 63.65.94.109.121.128.223. 254. 416 (III, Anm. 57)
- Jugendfürsorge *116-119*
- Erziehungsberatungsstellen der NSV 117
 - Jugendheimstätten der NSV 117
 - Jugendkonzentrationslager s. Konzentrationslager
 - kirchliche Erziehungsanstalten 117 f
 - körperliche Züchtigung 118
 - Spaltung nach erbbiologischen Gesichtspunkten 116 f.
- Jugendliche s. Kinder und Jugendliche
- Jugendopposition und -widerstand 424 (III, Anm. 99). 427 (III, Anm. 112) s. Bündische Jugendopposition, Edelweisspiraten, Herbert-Baum-Gruppe, Rote Kapelle, Rütligruppe, Swing-Jugend, Weisse Rose, Widerstand in pädagogischen Kontexten
- antifaschistischer Jugendwiderstand 346-354
 - Begriff 346
- Jugendorganisationen, jüdische 223. 350. 363-367. 404 (III, Anm. 5, 6)

- Kameradschaftshäuser 86 f.
- Kibbuz 213. 214. 253. 280. 414 (III, Anm. 51)
- Kinder und Jugendliche als Opfer nationalsozialistischer Politik 110.112.114-120.127.153-160.189. 196-200. 201-204. 206. 209-217. 227 ff. 237. 247ff. 277-280. 281-291. 300. 321-325. 370. 381 (I, Anm. 16)
- Kinderlandverschickung 6. 153-160. 394ff. (II, Anm. 16-22)
- Kindertransporte zur Rettung jüdischer Kinder 278ff. 282.284f. 407 (III, Anm. 22). 414 (III, Anm. 51)
- Kirche und Nationalsozialismus 56
- Beteiligung an antijüdischer Politik 99. 397 (II, Anm. 33)
 - Bezüge zu Opposition und Widerstand 314. 315. 323. 329 s. Weisse Rose
 - Hitlergruss an Konfessionsschulen 52
 - katholisches Privatschulwesen 35 f.
 - kirchliche Erziehungsanstalten im Rahmen der Jugendfürsorge 117 f.
 - kirchliche Jugendopposition 352f. 356f. 426 (III, Anm. 107)
 - Konkordat Hitlers mit dem Vatikan 35
 - Rolle der Kirche in Erziehungskonzepten aus Exil und Widerstand 303.304.330
 - Übernahme kirchlicher Traditionen 56. 385 (I, Anm. 31)
- Kommunisten als Opfer nationalsozialistischer Politik 215ff. 263 f. 266, 267. 280. 291 f. 296. 303. 311 ff. 325. 414 (III, Anm. 52). 417 (III, Anm. 63)
- Einsatz für Kinder und Jugendliche 215 ff. 280
- Kontinuität sog. Kriegspädagogik vor und nach 1933 120 f.
- Konzentrations- und Vernichtungslager 107.115.173.185. 207. 208. 210. 211-219. 247. 249. 256. 262. 264. 272. 288. 299. 318. 320. 322f. 330. 331. 361. 364
- Erziehung und Unterricht im 212 f. 214. 215 ff. 402 (II, Anm. 60)
 - Jugendkonzentrationslager Litzmannstadt 199
 - Jugendkonzentrationslager Moringen und Uckermark 58.115. 118f. 150. 391 (I, Anm. 61). 393 (II, Anm. 11)
 - kommunistischer Widerstand im 215 f.
 - Konzentrations- und Vernichtungslager
 - Auschwitz (Oświęcim)* 212. 257, 279f. 288. 381 (I, Anm. 16)
 - Auschwitz-Birkenau (Brzezinka)* 22. 212. 214. 402 (II, Anm. 63). 403 (II, Anm. 66)
 - Barneveld* 212
 - Belzec* 211
 - Bergen-Belsen* 212
 - Buchenwald* 212. 215 ff. 217. 218. 331 f.
 - Dachau* 217. 390 (II, Anm. 56)
 - Gurs* 212. 272. 277. 402 (II, Anm. 60)
 - Kulmhof (Chelmno)* 211
 - LeVernet* 272
 - Les Milles* 27.277
 - Majdanek* 212

- Konzentrations- und Vernichtungslager (Forts.)
- Ravensbrück* 217
 - Rivesaltes* 277
 - Sachsenhausen* 217
 - Sobibor* 211
 - Theresienstadt (Terezin)* s. Ghetto
 - Treblinka* 211
 - Westerbork* 212
 - Wewelsburg* 107
 - kulturelle Aktivitäten 213
 - Situation von Kindern 22. 277-277.300.401 (II, Anm. 57, 62)
 - System KZ 212. 216
 - System Vernichtungslager 211
- Kreisauer Kreis 329f.
- Krieg s. Pädagogik/Pädagogenschaft und Krieg
- Lager s. Formationserziehung
- Landerziehungsheim(e), -idee 36. 109.237 ff. 281.284.307.351. 396 (II, Anm. 22). 426 (III, Anm. 107)
- Landjahr 29. 56. 70 ff. 72.121
- Landschulheime, jüdische 237-245
- Jüdische Internatsschule Coburg 237 f. 238 ff.
 - Jüdisches Kinder- und Landschulheim Caputh 237 f. 240-243. 245. 247f. 264. 413 (III, Anm. 45)
 - Jüdisches Landschulheim Herrlingen 237f. 240. 243f. 245. 258
- Lebensbom e. V. 106.373
- Lehrgewerkschaften, internationale 270.296
- Lehreropposition und -widerstand 49. 52.116. 313-334 s.
- Interessengemeinschaft oppositioneller Lehrer, Verband deutscher Lehreremigranten
- Distanzierung und Verweigerung gegenüber NS-Symbolen, -Ritualen und -Mitgliedschaften 318-321. 421 f. (III, Anm. 84)
 - «doppelter pädagogischer Tonfall» 326
 - oppositioneller Unterricht 325-329. 422 (III, Anm. 86)
 - politisch organisierter Widerstand 329-334
 - Sympathie und Solidarakte mit Verfolgten 116.327-325
- Lehrerschaft 31. 34. 50 ff.
- Ausbildung 11. 47/. 48. 395 f. (II, Anm. 21)
 - Beamtenstatus 14 f.
 - deutsche und volksdeutsche Lehrerschaft im okkupierten Polen 193.195f. 204. 205 f.
 - Gutachtertätigkeit bei Sterilisationsentscheidungen 114 ff.
 - im jüdischen Schulwesen s. ebd.
 - im Krieg 137 f. 143
 - in der Kinderlandverschickung 155
 - Lehrerinnen im NS 24
 - polnische Lehrerschaft im okkupierten Polen 189.193.195. 196.198. 203
 - Verbreitung rassistischer Propaganda 119
 - Verhältnis zur HJ 68 f. 146
- Lehrgüter/Umschulungslager
- Gross-Breesen 255
 - Gut Winkel 254
 - Israelitische Gartenbauschule Ahlen 252
 - Landwerk Neuendorf 254
 - Umschulungs-/Arbeitslager Paderborn 256 f.
- Lieder, nazistische, und ihre Funk-

- tion 71.104f. 110.129.385 (I, Anm. 32)
- Luftwaffendienst s. Flakhelfer (-dienst)
- Mädchen s. Frauen
- Marschieren s. Formationserziehung
- Massenaufmärsche s. Formations-
erziehung
- Medien und Erziehung 33 f. 138 f. 147 f.
- Filme, Jugendfilm 139.148 f. 169. 392 (II, Anm. 4). 393 II, Anm. 10)
 - Landkarten 122
 - Printmedien 147f. 169
 - Rundfunk 33.138.147
 - Schulbücher s. ebd.
- Militär, Militärpädagogik s. Pädagogik/ Pädagogenschaft und Krieg
- Minderwertigen-Aussonderung 112-120
- Mittwochs-Gesellschaft 335 f. 371. 423 f. (III, Anm. 93)
- Muttersprache, Verbot der 188. 191.197 f. 203 f. 401 (II, Anm. 51)
- Nationalkomitee Freies Deutschland 305. 418f. (III, Anm. 70)
- Nationalpolitische Erziehungsanstalten (Napolas) 12.17. 40. 107-110.113.368
- Aufnahme 108
 - Konzept 109
 - Organisation und Zuständigkeit 12
- Nationalsozialismus, Nazismus (Begriff) (s. Faschismus) 8
- NS-Ausleseschulen s. Eliteerziehung, Nationalpolitische Erziehungsanstalten, Adolf-Hitler-Schulen
- NS-Dozentenlager 87 f.
- NS-Ideologie
- Einfluss auf das Erziehungswesen 40.121.157 f. 159
- NS-Ordensburgen 110. Ulf. 113
- NS-Organisationen und -Dienststellen mit Erziehungsrelevanz
- Amt (Dienststelle) Rosenberg 164
 - Arbeitsgemeinschaft Nationalsozialistischer Studentinnen 29
 - Bund Deutscher Mädel s. ebd.
 - Deutsche Arbeitsfront s. ebd.
 - Deutsches Volksbildungswerk s. Erwachsenenbildung im NS
 - Hauptschulungsamt der NSDAP 83
 - Hilfs werk Mutter und Kind 32
 - Hitler-Jugend s. ebd.
 - NS-Fliegerkorps 29
 - NS-Frauenschaft 29. 31. 64
 - NS-Gemeinschaft «Kraft durch Freude» 75.76. 80f.
 - NS-Kraftfahrerkorps 29
 - NS-Studentenbund 29.171 f.
 - NS-VolksWohlfahrt 29. 32.117
 - NSDAP 314. 328
 - Rasse- und Siedlungshauptamt 106
 - Rassenpolitisches Amt der NSDAP 174.192
 - Schutzstaffel (SS) s. ebd.
 - Sturmabteilung (SA) 29. 31. 239. 247. 285. 422 (III, Anm. 84)
- Okkupation s. Pädagogik und/ unter der Okkupation Opfergruppen nationalsozialistischer Verfolgung s. Behinderte und Kranke; Juden; Kinder und Jugendliche; Kommunisten;

- Polen, Randgruppen, soziale; Sinti und Roma; Sozialdemokraten
- Oppositionelles Verhalten s. Hochschule; Jugendopposition und -widerstand; Lehreropposition; Widerstand und Opposition in pädagogischen Kontexten
- Osteinsätze im Rahmen des Erziehungswesens 4. 75. 86.142 f. 146.150ff. 172. 394 (II, Anm. 13)
- Pädagogik/Pädagogenschaft und Krieg 1. 4. 9f. 34f. 40. 74. 75. 84.120-135. 136-185. 368
 - Anwerbung Kriegsfreiwilliger in Schulen 26 f. 124.140.393 (II, Anm. 6)
 - Beschlagnahmung von Schulgebäuden und Turnhallen 127. 143.144
 - Erlasse 26 f.
 - Ernteeinsätze 4.141.149
 - Erziehung zum Krieg 120-135
 - Funktionen der Erwachsenenbildung 160-167
 - Funktionen der Erziehungswissenschaft 130-135.176-185
 - Funktionen der HJ 128 f. 145-153
 - Funktionen der Hochschule 167-173. 175f.
 - Funktionen der Schule 122-127. 137-145.392f. (II, Anm. 5)
 - Funktionen der Wissenschaft 173f.
 - Klasseneinsätze zur Verteidigung Berlins 110
 - Kohleferien 143 f.
 - Krieg und Rassismus 120f.
 - Kriegshilfsdienste 11. 69. 75. 394 (II, Anm. 14)
 - Kriegsvorträge 180
 - Lazarettaktionen 147
 - Luftschutzschulung und -Übungen 122.125 f. 140 f.
 - militaristische Traditionen 121. 128.133
 - Mitarbeit in der Wehrmachtpsychologie 177 f.
 - Osterziehung, Grenzlandpädagogik 180 f.
 - paramilitärische Erziehung 73. 77.109.128 f. 149.158
 - pazifistische Haltung 134 f.
 - Propaganda durch Medien s. Medien
 - Reaktionen auf den Krieg 136 f. 392 (II, Anm. 2)
 - Sammelaktionen und Sammeldienste 4.126.140. 202
 - Sammelwettkämpfe 126.140
 - Schulzeitverkürzung zur Nachwuchsrekrutierung für die Wehrmacht 27
 - soldatische Erziehungsvorstellungen 131ff.
 - Veränderungen des Schulwesens im Krieg 34 f. 40 ff.
 - Verbreitung von Feindbildern und -stereotypen 121.129. 138.148.149.151.162f. 171. 425 f. (III, Anm. 106)
 - Volksgemeinschaft als Wehrgemeinschaft 122.129
 - Wehrrüchtigung 120.121. 125
 - wehrgeistige Erziehung 50. 120.121. 122 ff. 129. 138 ff. 146 ff.
 - weibliche Kriegshilfsdienste 142 f.
- Pädagogik/Pädagogenschaft und Okkupation 3f. 6. 75. 79. 90. 151.155 ff. 164.165.167.172. 173f. 181.183. 186-219. 343. 392 (II, Anm. 12)

- Pädagogik unter der Okkupation
399 (II, Anm. 42) s. Ghetto, Konzentrations- und Vernichtungslager
- Berufsschulwesen, polnisches 202 f.
 - Enteignung polnischer Schulgebäude, Lehrmittel etc. 194 f. 202 f. 204. 206
 - Erziehung im Generalgouvernement 188.200-207
 - Erziehung in den «eingegliederten Ostgebieten» 188-200. 202
 - geheimer bzw. illegaler Unterricht der polnischen Widerstandsbewegung 204f. 218
- Palästina 213 f. 231. 234 f. 235. 239. 248. 252f. 255. 257. 261. 266. 273. 280. 283. 289. 365. 366. 414 (III, Anm. 51). 427 (III, Anm. 115)
- Pogrom Nov. 1938, Auswirkungen auf Erziehungswesen 19.224 f. 239. 243.247 f. 250f. 256.261 f. 264.278.323.335. 380 (I, Anm. 10). 407 (III, Anm. 31)
- Polen als Opfer nationalsozialistischer Politik 151 f. 186-207
- «Polenschule» im KZ Buchenwald 215 f.
 - «Polenschulen» im okkupierten Polen s. Pädagogik unter der Okkupation
- Professor(in*n)en s. Hochschullehrerschaft
- Qualifizierung 3.4.34f. 45.76 ff. 138.143 ff. 145.160f. 167. 169.171.188. 200-203. 283. 285
- Randgruppen, soziale 9.100. 112-120. 324 f. 372 f.
- Rassismus in Gesetzen und Erlassen
- Gesetz zur Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen 16.18. 230
 - Erlasse zur Vererbungslehre und Rassenkunde 16. 98 f.
 - Erlass «Schulunterricht an Juden» 19 f. 380 (I, Anm. 11)
 - Erlass zur Schliessung jüdischer Schulen 20
 - Erlass zur Entlassung schulpflichtiger «Zigeunerkinder» 23
 - Reichsbürgergesetz 9. 17ff. 234. 248. 264. 318. 380 (I, Anm. 8)
 - Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses 16. 21. 32.103.112. 114.116. 380 (I, Anm. 6)
 - Ehegesundheitsgesetz 21. 32. 104. 325
 - Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums 16. 230. 238. 380 (I, Anm. 9). 381 (I, Anm. 14)
- Rassismus in pädagogischen Kontexten 2. 3. 5. 15-23. 33. 35. 37. 40. 41. 45. 51. 53. 54. 59. 65 f. 70.72.78.81.84f.90.92. 93-120.120f. 136 f. 160. 173 ff. 183 ff. 186-219. 321-325. 337f. 343.368.380 (I, Anm. 5)
- Erziehungswissenschaft s. ebd.
 - Familienkunde 98
 - Hochschule s. ebd.
 - Rassenanthropologie 16f. 98 ff. 200
 - Rassenhygiene, Eugenik 16. 94. 97f. 100.103.104.114-120. 324. 389 (I, Anm. 51)

- Rassismus in pädagogischen Kontexten (Forts.)
- Rassenideologie, nazistische 16f. 95.103
 - Schule s. ebd.
 - Unterrichtsalltag s. ebd.
- Reeducation 295. 299. 301-305
- internationaler Austausch 417 f. (III, Anm. 66)
 - Schulbücher aus dem Exil 417 (III, Anm. 65)
 - Umerziehung deutscher Kriegsgefangener 304f. 418 (III, Anm. 69)
- Reformpädagogik, deutsche s. Reformschulen, Weimarer
- Schulmodell Tiefensee 327f.
 - und Nationalsozialismus 36. 43. 46. 50. 71. 74. 90. 93.109. 157. 315 f. 321. 327 f. 384 (I, Anm. 28). 384f. (I, Anm. 29). 398 (II, Anm. 39)
 - Weiterwirken im Exil 281-291. 416 (III, Anm. 57)
 - Weiterwirken im jüdischen Bildungswesen 237-247
- Reformschulen, Weimarer 315. 346. 348 ff. 374. 395 (II, Anm. 18). 396 (II, Anm. 22)
- Reichsarbeitsdienst (RAD) 3. 5. 29. 56. 70. 71 ff. 85. 94.118. 121
- RAD, weibliche Jugend 64.72. 74 f. 169.172.386 (I, Anm. 39). 389 (I, Anm. 50)
 - RAD-Pflicht 72. 74. 85
- Reichserziehungsministerium 10-15. 144 f. 250
- Abteilung «Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in der Krakauer Verwaltung des Generalgouvernements» 201. 206
 - Konflikte mit NS-Dienststellen 11ff.28ff.40ff.397 (I, Anm. 29)
- Ministerialbürokratie 13 f. 34. 382 (I, Anm. 19)
 - polykratische Strukturen und ihre Auswirkungen 11 ff.
 - REM im Krieg 144 f.
 - Verhältnis zur Reichsjugendführung 12. 69
- Reichsjugendführung 12.55f. 59. 62.111.128.155
- Reichskristallnacht s. Pogrom v. Nov. 1938
- Reichsschulpflichtgesetz 35. 37. 115
- Reichsvertretung der deutschen Juden (RV) 228.230.248. 251f.363.405 (III, Anm. 11. 12)
- Remigration 295-313.419 (III, Anm. 71). 419f. (III, Anm. 75. 76)
- Erwachsenenbildung 308 f.
 - Lehrerbildung 307f.320,311
 - Ostdeutschland 311-313, 420 (III, Anm. 76. 77)
 - Westdeutschland 306-311, 420 (III. Anm. 76)
- Rote Kapelle 348. 350-352
- Rütli-Gruppe 348 f.
- Schulbücher 11. 47 f. 99 f. 124. 144. 203. 205. 210. 298f.
- Ergänzungsbroschüren 47
 - Erneuerung NS-Zeit 47 f.
 - illegale Schulbücher aus Exil und Widerstand 205.210
 - NS-Fibeln 384 (I, Anm. 29)
 - Rassismus im Schulbuch 99 ff. 389 (I, Anm. 53)
 - Schulbuchkontrolle 12 f.
 - Volksschullesebuch, reichseinheitliches 50
- Schule im Exil 220. 270. 281-

- 291. 414f. (III, Anm. 53)
- s. Schulen im Exil
- Erziehungskonzepte 281.283 f. 285, 287f. 290
- Finanzierung 282
- Lehrer-und Erzieherschaft 282. 285. 286. 289. 290
- Schülerschaft 282. 283. 284. 285, 286. 289
- Unterricht 282.283.284.285. 286, 288. 290

Schule(n)

- Einflüsse NSDAP 34f.40ff.68. 155f. 384 (I, Anm. 26). 395 (II, Anm. 21)
- Hitlergruss 52. 319
- im Krieg 137-145
- Nationalpolitische Lehrgänge 52. 54ff.
- Nazifizierung 48.102
- Schulfeiern, Gedenkveranstaltungen 5 2 ff. 125
- Schulpolitik REM 34
- Schulrituale 52.125
- und Kriegsvorbereitung s. Krieg
- und Leistungsorientierung 34 f. 45.143 f.
- und Rassismus 18ff. 36. 93 f. 95f. 97-105. 389 (I, Anm. 51)
- Verhältnis Elternschaft 49.111
- Verhältnis HJ-Erziehung 30. 55. 67ff. 145f. 156
- Weimarer Traditionen 43.45. 46.47

Schulen, jüdische

Volksschulen

- Private jüdische Volksschule Detmold 250 f.
- Rykeschule Berlin 223
- Theodor-Herzl-Schule, Berlin 223. 245f. 404 (III, Anm. 8)

Höhere Schulen

- Höhere Schule Wilsnacker Strasse, Berlin 246 f.

- Philanthropin Frankfurt a. M. 226. 404f. (III, Anm. 9)
- Private Jüdische Waldschule, Lotte Kaliski, Berlin-Dahlem 229, 245
- Private Jüdische Waldschule, Toni Lessler 229. 245
- Realgymnasium und Oberlyzeum der Gemeinde Adass-Jisroel 404 (III, Anm. 9)
- Yawne Realgymnasium Köln 229. 248 f. 370

Schulen s. Schulen, jüdische;

Schulen im Exil

- Altsprachliches Göttinger Gymnasium 127
- Annette-von-Droste-Hülshoff-Schule Münster 125
- Apostel-Gymnasium Köln 54. 55
- Aufbauschule Rüthen (b. Brilon, Sauerland) 102 f.
- Hamburger Johanneum 127
- Hilfsschule Hamburg-Bergedorf 116
- Holbein-Schule Frankfurt a.M. 101 f.
- Horst-Wessel-Schule Marburg 49
- Kaiser-Wilhelm-Gymnasium Berlin-Neukölln 323

Schulen im Exil

- Bunce Court School «New Herrlingen», Kent 243. 282-285
- Ecole d'Humanité (Schweiz) 281. 282. 286f.
- Gordonstoun, Schottland 289
- Heimschule Camp Hill House, Schottland 291. 416 (III, Anm. 58)
- Internat Kristinehov, Västraby (Schweden) 289

- Schulen im Exil (Forts.)
- Internationale Quäkerschule Erde, Ommen (Niederlande) 281. 287f.
 - Karl-Liebknecht-Schule, Moskau 269. 274. 282. 289ff. 415 f. (III, Anm. 56, 57)
 - Landschulheim Florenz 281
 - Nachfolgeschulen der Walke- mühle, Dänemark u. Grossbritan- nien 282. 285f. 303.415 (III, Anm. 53, 54)
 - Pestalozzi-Schule Buenos Aires 281. 282. 289. 300. 415 (III, Anm. 53)
 - Schule am Mittelmeer, Recco (Italien) 288 f.
 - Stockbridge School Massachusetts (USA) 291. 415 (III, Anm. 53)
- Schülerschaft
- Erinnerungen nach 1945 51. 109 f. 124.127 f. 141 f.
 - im Ghetto (s. ebd.) 209 f.
 - jüdische s. Schulwesen, jüdisches
 - Sinti und Roma s. ebd.
- Schulwesen
- Abitur 27.38f.41. 226. 251
 - Abschlüsse, Berechtigungen 36
 - Aufbauschulen 38 ff. 110
 - Berufsschulwesen 37. 202 f.
 - Dreigliedrigkeit 36 f
 - «eingegliederte Gebiete» 188-200
 - Generalgouvernement 200-207
 - Grundschule 37.43. 96. 383 (I, Anm. 24)
 - Hauptschule 11.35.40f. 192f. 383f. (I, Anm. 25. 26). 395 (II, Anm. 21)
 - Hilfsschule s. ebd.
 - höheres Schulwesen 20. 25 f.
- 27.30.35.37.38f. 45.46.108. 192 f. 201. 205
 - Mittelschule 11.35.36.39.40. 45. 55.192
 - nationalsozialistisches 29. 30f. 34-56
 - Neuordnung 1937/39 27. 35-42
 - «Polenschulen» 196-200 s. Pädagogik unter der Okkupation
 - Privatschulwesen 35 f.
 - Richtlinien, Stundentafeln, Lehr- pläne 42-47. 96f. 127
 - Sonderformen, Beseitigung von 35f.
 - Veränderungen im Krieg 34 ff. 40 ff. 153-160
 - Volksschule 18.19. 22. 35. 36. 37.38f.43.46.49. 50.112. 192.194. 202f.
- Schulwesen, jüdisches 20. 36. 223-251
- Abiturprüfung 226. 251
 - Ausbau 228f.
 - Bildungsziel 226 f. 230 f. 234f. 237ff., s. auch Bildung, Erziehung, deutsch-jüdische bzw. jüdische
 - Didaktik 235
 - Fachschulen 230 232 f.
 - höheres Schulwesen 224 f. 226. 229. 235. 245f. 251
 - Koedukation 238. 246
 - Landschulheime s. ebd.
 - Lehr- und Unterrichtsmaterialien 236
 - Lehreraus- und -fortbildung 235, 260
 - praxisorientiertes 9. Volksschul- jahr 235. 254
 - regionale Verteilung 230. 232 f.
 - Richtlinien, Lehrpläne 230 f. 234f.

- Schulabteilung der RV 228. 230, 236. 248. 408 (III, Anm. 29)
- Schülerschaft 224ff. 229 f. 232 f.
- Unterrichtsfächer *Hebräisch* 231, 234 *Heimatkunde* 234 *Musik* 234 *Nadellarbeit* 235 *Religion* 231, 234 *Erdkunde* 235 *Werkunterricht* 235 *Zeichnen* 235
- Volksschulwesen 223. 224 f. 228f. 234.238.245f. 249.404 (III, Anm. 7)
- Wanderlehrer 250
- Schutzstaffel (SS) 4. 29. 31. *106f.* 111.143.149.189. 200. 208. 211. 214. 215ff. 249. 256. 257. 288. 382 (I, Anm. 21). 389f. (I, Anm. 54. 55). 393 (II, Anm. 8)
- Schwarze Schar 356
- Sexismus 23 ff. (s. Frauen)
 - Sinti und Roma als Opfergruppe nationalsozialistischer Verfolgung *9.21 ff. 94.153. 207. 324. 381* (I, Anm. 15). 381 f. (I, Anm. 16) s. Zigeuner
- Ausschluss aus dem allgemeinen Schulwesen *21 ff. 324*
- Deportation von Kindern aus sozialpädagogischen Einrichtungen 381 f. (I, Anm. 16)
- Diskriminierung im allgemeinen Schulwesen 23
- Sonderschulen s. Hilfsschule
- Sokratisches Gespräch 285. 303. 308. 419 (III, Anm. 73)
- Soldat, soldatische Haltung 73
- Sozialdemokraten als Opfergruppe nationalsozialistischer Politik 263ff. 291 ff. 296. 298. 303. 329. 347
- Sozialpädagogik
 - als Minderwertigen-Fürsorge 116-120 s. jugendfürsorge
 - im Exil s. ebd.
 - im Ghetto und KZ 209 f. 213, s. Ghetto, KZ
- Staatsjugendtag s. Hitler-Jugend
- Stalinismus, Stalinisierung 269. 273f.290f.304. 312.333. 339.413 (III, Anm. 44.46). 416 (III, Anm. 57). 423 (III, Anm. 89). 425 (III, Anm. 102)
- Studentenschaft 84-87.168-172. 37f.
 - im Krieg 167-172
 - Kameradschaftshäuser 86 f.
 - Kriegspropagandaeinsätze 171 f.
 - Opposition und Widerstand 339-345 s. Weisse Rose
 - Pflichtveranstaltungen, Pflichtdienste 30. 85
 - Reichsstudentenführer 171 f.
 - Studentenkompanien 17. 342
 - studentische Einsätze 85
 - studentische Kriegseinsätze 171 f.
 - Studierendenzahlen 167. *168. 398* (II, Anm. 34)
 - Wehrmatsangehörige als Studierende 17
 - weibliche Studierende 24.148. *168.169f.*
 - Wissenschaftsdienst 86
 - Zulassungsbeschränkungen 84 f.
- Sterilisation 16.100.112.114ff. 324
 - Gutachten durch Hilfsschullehrer(in*nen) 114 f. 390 (I, Anm. 59)
- Tiefenseer Pädagogik 327 f. (s. Reichwein, Adolf)

- Umerziehung deutscher Kriegsgefangener s. Reeducation
- Umschulungslager s. Lehrgüter
- Untermenschen, Züchtung/Vernichtung von 3.106 f. 187 f. 190f. 196-200. 200-204. 368
- Unterricht(s)
 - alltag 48-52
 - fachübergreifender 43
 - Rassismus im 101 ff.
- Unterrichtsfächer s. Schulwesen, jüdisches
 - Arbeitsgemeinschaften 38f. 124
 - Biologie 45. 51. 99.101 f. 102 f.
 - Chemie 51
 - Deutsch 43. 44. 45. 51. 99. 123.214
 - Englisch 38f. 45.48
 - Erdkunde 44.45.47f. 99.123f.
 - Französisch 38 f. 48
 - Geschichte 44.45. 47. 51. 99f. 121.123
 - Griechisch 38. 51
 - Handarbeit 44
 - Hauswerkunterricht 37. 44
 - Hauswirtschaft 39
 - Heimatkunde 43.44
 - Italienisch 38. 48
 - Kunst 45
 - Latein 38f. 210
 - Leibeserziehung 37. 42 f. 44. 51. 67.125
 - Mathematik 3.100.124
 - Musik 44. 51. 67
 - Nationalpolitischer Unterricht 67
 - Naturkunde 44. 67.101 f.
 - Naturwissenschaften 38 f.
 - Physik 46. 51.124
 - Rechnen und Raumlehre 44
 - Religion 11. 43. 44. 45. 51
 - Spanisch 38.48
 - Werken 43
 - Zeichnen und Werken 44. 51. 391 (I, Anm. 66)
- Verband Deutscher Lehreremigranten 265. 296-299. 307. 330
- Informationsblätter 297 ff.
- Sozialistisches Schul- und Erziehungsprogramm 299
- Vergangenheitsbewältigung in der Pädagogik Iff. 90. 96.133f. 151f.176f.182f. 185.196. 206f. 309. 371-378. 398f. (II, Anm. 38-40). 399 (II, Anm. 41). 422f. (III, Anm. 87). 424 (III, Anm. 94.95). 428 (Anm. 2)
- Vierjahresplan 9. 27.126
- Volksbildungsstätten, Volkshochschulen 75.81-84.161 ff. s. Erwachsenenbildung
 - Berlin-Wedding 165
 - Bonn 82. 83.162. 396 (II, Anm. 24)
 - Braunschweig 83
 - Gross-Berlin 166
 - Hamburg 82. 83 f. 162.166. 396 (II, Anm. 24)
 - Jena 83.162.396 (II, Anm. 24)
 - Stuttgart 82.162f. 396 (II, Anm. 24)
- Volkstumspolitik, nazistische und Erziehung 33ff. 6. 96ff. 180f. 188-207. 218
- Wehrmacht und Pädagogik 1. 136f. 186f. s. Pädagogik/Pädagogenschaft und Krieg
- Wehrmachtspsychologie, Beteiligung der Pädagogik 177 f.
- Weisse Rose 58.176. 327. 335. 340-345. 352. 356. 357.424 (II, Anm. 96)

- Widerstand und Opposition in pädagogischen Kontexten 6. 58. 131.136f.175f. 202. 220f. 297. 300. 313-367. 369. 370. 374.394 (II, Anm. 15) s. Lehreropposition, Jugendopposition und -widerstand.
- antifaschistischer Widerstand 296-301. 316
 - Begrifflichkeit 313.420 (111, Anm. 78)
 - bewaffneter jüdischer Ghattowiderstand 208f., 366f., 427f. (III, Anm. 115)
 - geistiger Widerstand 212-219. 363. 365f. 403 (III, Anm. 1). 421 (III, Anm. 83) s. Bildung als –
 - individuelle und gesellschaftliche Dispositionen 314 ff.
 - jüdischer Widerstand 349 f. 363-367.425f. (III, Anm. 106). 427 (III, Anm. 114)
 - kommunistischer Widerstand 215 f. 330-334. 339 f. 348-352.424f. (III, Anm. 101.102). 425 f. (III, Anm. 106)
 - vom Exil aus 220
 - Widerstandsbewegung, polnische 203. 204f.
 - zahlenmäßige Erfassung 314
- Wissenschaft
- antijüdische Forschungseinrichtungen 174 f. 397 f. (II, Anm. 33)
 - Biologie 397 (II, Anm. 31)
 - Geistes Wissenschaften 173 f.
 - Geschichtswissenschaft 397 (II, Anm. 32). 428 (Anm. 1)
 - im Exil 294f. 416 (III, Anm. 62)
 - kriegsrelevante Forschung 169. 173 ff.
 - Medizin 5.169.170.172. 342
 - Physik 178. 398 (II, Anm. 37)
 - Psychologie 177 f.
 - rassistische Forschung 169. 173 f. 397 (II, Anm. 30)
- Zedaka 226. 405 (III, Anm. 10)
- Zigeuner s. Sinti und Roma
- «Zigeunerbänke» 23
 - «Zigeunerklassen» 23
 - «Zigeunerlager» 21 f. 23