

Benjamin Ortmeyer

# NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift »Die Deutsche Volksschule« 1934–1944

Eine dokumentarische Analyse

Die schulspezifische ideologische Ausrichtung  
der Lehrkräfte in der NS-Zeit • Teil II



*Der Mensch ist das Maß aller Dinge*

*Benjamin Ortmeyer, Jg. 1952, ist apl. Professor an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main. 1996 erhielt er für seine Arbeit den Heinz-Galinski-Preis der Jüdischen Gemeinde Berlin. Er leitet die Forschungsstelle NS-Pädagogik an der Goethe-Universität.*

Benjamin Ortmeyer

NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift  
» Die Deutsche Volksschule« 1934 –1944

Eine dokumentarische Analyse

Die schulspezifische ideologische Ausrichtung  
der Lehrkräfte in der NS-Zeit • Teil II

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der  
Georg und Franziska Speyer'schen Hochschulstiftung.

Die Arbeiten zum vorliegenden Buch sind Teil des DFG-Projekts »Rassismus und Antisemitismus in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften 1933–1944/45. Über die Konstruktion von Feindbildern und positivem Selbstbildnis« an der Goethe-Universität Frankfurt, unter Leitung von Micha Brumlik und Benjamin Ortmeier, unter Mitarbeit von Saskia Müller, Thomas Brandt und Jonas Riepenhausen.

**FORSCHUNGSSTELLE  
NS-PÄDAGOGIK** an der  
Goethe-Universität  
Frankfurt am Main  
FORSCHUNG | DOKUMENTATION | LEHRE

*Protagoras Academicus*

*Der Mensch ist das Maß aller Dinge*

*Verlag & Vertrieb*

Postfach 10 31 17

D-60101 Frankfurt / Main

[www.protagorasacademicus.wordpress.com](http://www.protagorasacademicus.wordpress.com)

ISBN 978-3-943059-24-3  
Frankfurt am Main 2018

## Inhalt

<b>Vorwort</b> (Micha Brumlik / Benjamin Ortmeier) Zum DFG-Projekt „Rassismus und Antisemitismus in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften 1933–1944/45“	<b>11</b>
<b>Einleitung</b>	<b>27</b>
<b>I. Die verschiedenen Volksschul-Zeitschriften des NSLB</b>	<b>31</b>
1. Kompetenzstreit um die Zeitschriften der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des NSLB	31
2. Der Neue Volkserzieher (DNV)	32
3. Der Deutsche Volkserzieher (DDVE)	35
4. Die Deutsche Volksschule (DDVS)	37
▪ Faksimile: „An die deutschen Volksschullehrer“ (Hans Stricker, Jan. 1939, Vorwort)	39
<b>II. Naziinterne Konflikte</b>	<b>41</b>
1. HJ und NSLB	41
2. NSLB und »Rassen-Günther«: »Geborene Erzieher« oder akademische Bildung für Lehrkräfte der Volksschule	42
<b>III. Judenfeindschaft / Rassismus als ideologischer Rahmen</b>	<b>45</b>
1. Judenfeindschaft	46
2. Kolonialrassismus	50
▪ Faksimile: „Erziehung zum Führervolk“ (Wilhelm Kircher, Juli/Aug. 1941)	52
3. Hautfarbenrassismus: „Rassenmischung“ in Frankreich und USA	63
4. Antiziganismus	66
5. Deutsche Frau als „Hüterin des Blutes“	67

<b>IV. NS-Pädagogik</b>	<b>71</b>
1. Rassismus und Judenfeindschaft als Richtlinie für die gesamte pädagogische Arbeit und die Lehrpläne	71
2. Die angeblich dominierende Rolle der Vererbung	73
3. Probleme der Vermittlung der „Rassenmischung des deutschen Volkes“	74
4. Nazi-Erziehung mit reformpädagogischem Pathos	75
<b>V. Rassismus und Judenfeindschaft in einzelnen Unterrichtsfächern</b>	<b>81</b>
1. Naturkunde- und Biologieunterricht	81
▪ Faksimile: „Aus der Praxis des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule“ (Hermann Schröder, Aug. 1936)	86
▪ Faksimile: „Wehrgeistige Erziehung im lebenskundlichen Unterricht“ (Werner Dittrich, Jan. 1940)	101
▪ Faksimile: „Erbpflege und Schule“ (Heinz Barth, Juli 1936)	107
2. Geschichtsunterricht und NS-Gegenwartsbezug	115
▪ Faksimile: „Rassische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte“ (Friedrich Hayn, Jan. 1937)	123
▪ Faksimile: „Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?“ (Otto Brunner, Jan. 1939)	136
3. Erdkundeunterricht	162
4. Rassenideologie und Judenfeindschaft im Deutschunterricht	170
▪ Faksimile: „Das politische Spruchgut in der Schule“ (Hans Alt, April 1940)	173
5. Kunst- und Musikunterricht	181
6. Religionsunterricht	184
▪ Faksimile: Zur Auswertung von Kirchenbüchern (Bundesarchiv)	190
<b>Fazit</b>	<b>191</b>



## **Anhang**

<b>I.</b>	Verzeichnis der verwendeten Artikel	195
<b>II.</b>	Inhaltsverzeichnisse aller Ausgaben der drei Volksschulzeitschriften (DNV / DDVE / DDVS)	204
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>275</b>



**Vorwort: Zum DFG-Forschungsprojekt „Rassismus und Antisemitismus in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften 1933–1944/45“<sup>1</sup>**

***1. Ausgangspunkt***

Das 2012 genehmigte DFG-Forschungsprojekt „Rassismus und Antisemitismus in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften 1933–1944/45“, in dem insgesamt zehn unterschiedliche Zeitschriften untersucht werden<sup>2</sup> stellt sich insgesamt die Aufgabe, vor dem Hintergrund »theoretischer« Kontroversen in der NS-Zeit zu untersuchen, wie unterschiedliche Denkfiguren des Rassismus und Antisemitismus in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften und bis hinein in die Publikationen für die Schülerschaft entfaltet wurden. Für die Erziehungsideologie des NS-Systems sind Judenfeindschaft und Rassismus zentrale Themen. Beide Ideologieformen mit ihren spezifischen Begründungszusammenhängen, Überschneidungen und Wechselwirkungen berufen sich auf Wissenschaft. So entsteht ein Spannungsfeld zwischen den Anforderungen von Politik und dem Anspruch von Wissenschaft und in einem zweiten Schritt auch zwischen Wissenschaft, Politik und der Aufgabe der pädagogischen Vermittlung. Generell lautet die im Kontext von Antisemitismus und Rassismus zu beantwortende Frage, ob nicht ganz unterschiedliche Motive, Ideologien und Formen von Ausgrenzung, Diskriminierung und Gewalttätigkeit existieren, die nicht zwingend miteinan-

---

<sup>1</sup> Nachfolgend wird das bereits in Band I (zur Sonderschule) enthaltene Vorwort zu dem Projekt „Rassismus und Antisemitismus in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften 1933–1944/45“ noch einmal für jene abgedruckt, die Band I nicht zur Hand haben.

<sup>2</sup> Bereits erschienen ist in dieser Reihe zu schulspezifischen NS-Zeitschriften der Forschungsbericht über „Die deutsche Sonderschule“, die Zeitschrift des NSLB für das Lehrpersonal an Sonder- und Hilfsschulen. Der Bericht zu der Zeitschrift „Die Höhere Schule“ erscheint demnächst. Bereits erschienen sind neben vier Bänden Ortmeier, Benjamin: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon I-IV, Frankfurt/Main 2016 (über die vier erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften „Deutsches / Nationalsozialistisches Bildungswesen“, „Volk im Werden“, „Weltanschauung und Schule“ und „Die Erziehung“), auch folgende drei Monographien über das Zentralorgan des NSLB, die Zeitschrift „Hilf mit!“ für Schülerinnen und Schüler sowie über das Amtsblatt des Reichserziehungsministeriums: Müller, Saskia / Ortmeier, Benjamin: Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933–1945: Herrenmenschentum, Rassismus und Judenfeindschaft des nationalsozialistischen Lehrerbundes. Eine dokumentarische Analyse des Zentralorgans des NSLB, Weinheim u.a. 2016; Ortmeier, Benjamin / Rhein, Katharina: Indoktrination – Rassismus und Antisemitismus in der Nazi-Schülerzeitschrift ‚Hilf mit!‘ (1933–1944), Weinheim u.a. 2013; Ortmeier, Benjamin / Rhein, Katharina: Bürokratische Kälte mit mörderischen Konsequenzen – Antisemitismus und Rassismus im offiziellen ‚Amtsblatt‘ für Erziehung und Unterricht des NS-Staates, Frankfurt/Main 2013.

der verbunden, aber doch vielfältig miteinander verflochten sind. Ein weiteres Spannungsfeld entsteht zwischen den naturwissenschaftlichen und den geisteswissenschaftlichen Begründungen für Rassismus und Antisemitismus.

## **2. Berufung auf Wissenschaft**

In diesem Kontext spielte die Beziehung der sich seit Ende des 19. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts in großen Schritten entwickelnden Naturwissenschaften zu den Human- und Geisteswissenschaften eine wichtige Rolle, wobei insbesondere Philosophie und Psychologie, aber auch die entstehende Soziologie wiederum in die Erziehungswissenschaft hineinwirkten.

Es lässt sich feststellen, dass sich beide miteinander verwobenen Ideologien, Rassismus und Antisemitismus, auf die Wissenschaft beriefen und dass sie auch schon vor der NS-Zeit im wissenschaftlichen Diskurs vertreten waren. Die Kontroversen über eine einheitliche Wissenschaft und Wissenschaftsmethodologie implizierten die Frage nach der Übertragbarkeit oder Nicht-Übertragbarkeit von Methoden und Erkenntnissen der Naturwissenschaft auf die Humanwissenschaft. Schon lange vor der NS-Zeit wirkten Denkfiguren aus den Naturwissenschaften und aus den Bereichen der Philosophie und der Geisteswissenschaften in die Erziehungswissenschaft hinein<sup>3</sup>.

Die immanente Geschichte der einzelnen Wissenschaften und die Frage nach Ursachen und Hemmnissen von wissenschaftlichem Fortschritt besteht ja zudem aus Fragen nach der Struktur sogenannter »wissenschaftlicher Revolutionen«, also Paradigmenwechseln bis hin zur Frage, was in bestimmten zeitlichen Phasen als unumstößliche »wissenschaftliche Tatsache« gilt.<sup>4</sup> So war der Begriff der »Rasse« zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Natur- und Geisteswissenschaft international weitgehend anerkannt – und das nicht nur bei politisch Rechten.<sup>5</sup>

Ein Element der reaktionären Ideologie des 19. Jahrhunderts war der Biologismus, also die Übertragung des Zuchtgedankens und der Auslese aus der Pflanzen- und Tierwelt auf

---

<sup>3</sup> Es ist eine der »Lebenslügen« in gewichtigen Teilen der Profession der Erziehungswissenschaft, den Rassismus auf die Naturwissenschaften zu schieben und die geisteswissenschaftlich unterlegte Judenfeindschaft im Grunde nicht zu analysieren, sodass die rassistische und judenfeindliche Rolle der Erziehungswissenschaften in der NS-Zeit verharmlost und ihre Protagonisten apologetisch nicht als NS-Ideologen, sondern als »irrende Kollegen«, die keine »besonderen Bösewichter« seien, eingestuft werden.

<sup>4</sup> Kuhn, Thomas: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/Main 2001; Kuhn, Thomas: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/Main 1977; Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, Frankfurt/Main 1980 (Erstausgabe Basel 1935).

<sup>5</sup> Zur Geschichte des Rassismus und der Züchtungsidee siehe Kroll, Jürgen: Zur Entstehung und Institutionalisierung einer naturwissenschaftlichen und sozialpolitischen Bewegung. Die Entwicklung der Eugenik / Rassenhygiene bis zum Jahre 1933, Tübingen 1983 und Koller, Christian: Rassismus, Paderborn u.a. 2009.

die Menschen, die Idee der Züchtung des Übermenschen, die Idee der Sterilisation und des sogenannten »Gnadentods« für »unwertes Leben« wie in der Tierzucht. Verbrechen und die Verbrechen legitimierende Ideologie hängen auch hier sehr eng zusammen.

Die Ideologie des Biologismus, der Übertragung der Kenntnisse aus der Tier- und Pflanzenwelt auf die Menschheit, hatte für die NS-Ideologen den großen Vorteil, dass etwas als wissenschaftlich abgesichert und geltend dargestellt wird, was von großer Bedeutung für den nächsten Schritt, für den Schritt des Rassismus ist: Die Vererbung sei ein gewaltiger Faktor, die Grundlage für alles andere und ein Symbol für Unveränderbarkeit in der gegebenen Zeitspanne einer Generation. Hiermit wird also eine Gewissheit erzeugt: was auch passiert, die Menschen könnten sich nicht von Ihrer Erbmasse loslösen. Das gälte für die »gute Erbmasse« genauso wie für die »schlechte Erbmasse«.

Die biologischen Thesen, ausgedrückt in der Formel von Hans Schemm, dass der Nationalsozialismus »angewandte Biologie« sei, bringt auch für die Erziehungswissenschaftler einige Probleme mit: »Wozu Erziehung trotz Vererbung?« Sie liefert aber kombiniert mit rassistischem Nationalismus die Gewähr dafür, dass die von der NS-Ideologie erfassten Menschen sich sicher seien konnten, wenn sie »rassisch deutsch« und – hier greift eine Metapher – wenn sie »von deutschem Blut« seien, dann hätten sie, egal was komme, etwas angeblich Großartiges, Hervorragendes, Außergewöhnliches in sich, was ihnen niemand nehmen könne, was Sicherheit, Selbstzufriedenheit und die Möglichkeit sich überlegen zu fühlen geben könne: »Stolz, eine Deutsche, ein Deutscher zu sein!«.

Diese Gewissheit, diese grundlegende Behauptung der Unveränderlichkeit durch Erbmasse gilt auf der anderen Seite auch und gerade für die Untermauerung der traditionellen Judenfeindschaft und für die Untermauerung der Feindschaft gegen Sinti und Roma, gegen »als nichtweiß« eingestufte Menschen und gegen alle mit sogenannter »krankter Erbmasse« überhaupt. Auch hier gelte: da könne man nichts machen, das sei so, das bleibe so.

Die vielfältige Verwendung des Begriffs »rassisch«, »Rasse« verdichtet den biologische Ansatz von der Vererbung mit der Behauptung von sogenannten durch die Geschichte entstandene »Rassen«. So wird von der Allgemeinheit des Begriffs der Vererbung nun die nächste Ebene des Besonderen durch den Begriff der »Rasse« entwickelt. Dabei entstehen sowohl sehr einfache, aber auch sehr komplizierte Gedankengänge bei den NS-Ideologen, was nun »Rassen« konkret im Leben der Menschheit seien und wie sie definiert werden sollen. Klar sei aber: es gebe »gute Rassen«, die untereinander verwandt seien und es gebe »ganz schlechte Rassen«, die im Sinne der Vererbung und des Züchtungsgedankens auf jeden Fall nicht mit den Menschen der »guten Rassen« vermischt werden dürften.

Es zeigt sich, dass die wissenschaftliche, biologische, anthropologische und medizinische Forschung in der NS-Zeit in konzentrierter Form propagandistisch ohne Rücksicht auf wissenschaftliche Logik in Hinblick auf Fragen der Erziehung in verfälschender Weise genutzt wurde.

### ***3. Rassismus, Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft***

Der deutsche NS-Staat stand seit 1933 vor der Aufgabe, seine rassistisch-antisemitische Ideologie, die sich durch Eklektizismus, Widersprüchlichkeiten und handfeste Absurditäten auszeichnete, also keinesfalls konsistent oder in sich geschlossen war, mit praktischen Konsequenzen auch pädagogisch zu vermitteln und durchzusetzen.

Daraus ergeben sich Probleme in der Bearbeitung durch die NS-Pädagogik. Rückgriffe waren nötig. Auf der Suche nach anderen, wirkungsvollen reaktionären Teilstücken von Ideologien kamen weitere Elemente hinzu.

Dabei ist sicherlich hervorzuheben, dass der auch in den Geisteswissenschaften traditionell verankerte deutsche Nationalismus (literarisch: »am deutschen Wesen soll die Welt genesen«; und »Deutschland, Deutschland über alles«) im Kern in der NS-Zeit erhalten blieb und von wesentlicher Bedeutung war, auch um ein breites Bündnis mit nationalistischen Kräften nicht aufzugeben. Bei der Suche nach anderen reaktionären Teilstücken von Ideologien kamen nun zwei weitere Elemente hinzu:

Als ausgesprochen wirkungsvoll in der Geschichte hatte sich zudem der damals bereits auch in den Geisteswissenschaften weit verbreitete und in der Realität erprobte Rassismus erwiesen, der sich an Äußerlichkeiten wie den »vier Hautfarben« und ähnlichem festmachte und seinen festen Platz in der Kolonialpolitik der europäischen Mächte hatte und – sicher nicht ganz treffend – von uns als »Hautfarbenrassismus« und »Kolonialrassismus« bezeichnet wird.

Aufgenommen und aufbereitet wurde noch ein weiterer Strang reaktionärer Ideologie: die Judenfeindschaft. Auch dieses Element der NS-Ideologie hat eine lange Vorgeschichte, deren große Wirkung ebenfalls wie beim Kolonialrassismus bereits erprobt und eingeübt war. Es entstanden in der NS-Ideologie dabei aber neue Schwierigkeiten im Hinblick auf die Erkennbarkeit und Erfassbarkeit »der Juden« gegenüber den vor allem in der Kolonialzeit an der »Hautfarbe« und Äußerlichkeiten überhaupt konstruierten »Rassen«. Im Kontext von Debatten in der NS-Zeit über Vererbung und Begabung, Eugenik sowie Kolonialpädagogik ist die besondere Bedeutung der biologischen Forschung mit sich auf Wissenschaft berufenden »Rassenkonstruktionen« für die Unterscheidung

der angeblich existierenden unterschiedlichen »Menschenrassen«<sup>6</sup> evident. Die biologisch-medizinischen Schwierigkeiten der Beweisführung wurden auch unter Verweis auf einen »rassischen Charakter« und eine »rassisch« definierte Seele an Philosophie, Psychologie und Pädagogik weitergegeben – und vice versa.<sup>7</sup> Kurz, die Probleme bei der Definition von »Rasse« wurden von den Naturwissenschaftlern an die Geisteswissenschaftler und von den Geisteswissenschaftlern an die Naturwissenschaftler jeweils verschoben.

In der pädagogischen und psychologischen Praxis war in der NS-Zeit die Konstruktion der sogenannten »Rassenseele«, die nun für Aufgaben der Erziehung doch wichtiger seien als körperliche Merkmale, von entscheidender Bedeutung. Die Zuordnung bestimmter Eigenschaften der Menschen zu den frei konstruierten verschiedenen Rassen ermöglichte einem ganzen Berufsstand, der sogenannten »Rassenpsychologie«, ihre Willkür mit scheinbar wissenschaftlicher Akribie, Typenbezeichnung und Ähnlichem zu verschleiern. Da angeblich unterschiedlicher »Rassegeist« aus den unterschiedlichen »Rassenseelen« entspringe, sei dies instinktiv zu spüren, zu erahnen oder zu fühlen.

Der sogenannte »Rassegeist« gab zudem der sogenannten geisteswissenschaftlichen Abteilung der NS-Ideologen Gelegenheit, ohne tiefer in biologische Thesen über die »Rasse« eindringen zu müssen, ihr Wissen in den Dienst des NS-Regimes zu stellen und etwa Heinrich Heine von Goethe deutlich mit Verweis auf den angeblich so unterschiedlichen »Rassegeist« mit rassistischem Vokabular zu unterscheiden. Solche Thesen, die nicht unmittelbar mit einem biologisch noch einmal abgeleiteten Begriff der »Rasse« vorgingen, sondern »Rasse« einfach voraussetzten, hatten eine große Bedeutung, damit sich auch die NS-Ideologen, die sich als Geisteswissenschaftler verstanden, mit ihrem Wissen und ihrer Methodik an der rassistischen NS-Ideologie und Propaganda beteiligen konnten.

Die Problematik der reinen Unterordnung der Judenfeindschaft unter die Kategorie des biologischen Rassismus und der »Rassenhygiene« wird besonders dann deutlich, wenn das Zusammenspiel von Natur- und Geisteswissenschaft bei der Konstruktion der Judenfeindschaft insbesondere in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik vernachlässigt

---

<sup>6</sup> Kaupen-Haas, Heidrun / Saller, Christian (Hrsg.): Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften, Frankfurt/Main 1999.

<sup>7</sup> Zur Vorgeschichte des Wandels vom „Seelenorgan zum Gehirn“ siehe Hagner, Michael (Hrsg.): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/Main 2001; Hagner, Michael: Homo cerebialis. Der Wandel vom Seelenorgan zum Gehirn, Frankfurt/Main 2008. Zum Schub des in wissenschaftlicher Terminologie betriebenen Rassismus in der NS-Zeit siehe Mertens, Lothar: Nur politisch Würdige. Die DFG-Forschungsförderung im Dritten Reich 1933–1937, Berlin 2004; Schmuhl, Hans-Walter: Rassenforschung an Kaiser-Wilhelm-Instituten vor und nach 1933. Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Nationalsozialismus, Bd. 4, Göttingen 2003; Schmuhl, Hans-Walter: Grenzüberschreitungen. Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik 1927–1945. Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Nationalsozialismus, Bd. 9, Göttingen 2004.

wird. Denn die existierenden rassistischen Positionen innerhalb der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft wurden bis in die neuste Zeit vielfach nur als oberflächliche Anpassungsleistung an das NS-Regime angesehen<sup>8</sup>. Diese Interpretation könnte so zur Entlastung der Profession dienen, wenn es wirklich stimmen sollte, dass es nur einen sich angeblich allein auf die Naturwissenschaften berufenden Rassismus und rassistische begründete Judenfeindschaft gegeben hätte.

Dem ist in vielerlei Hinsicht zu widersprechen, unter anderem auch deshalb, weil sich Geisteswissenschaftler wie Eduard Spranger als Enzyklopädisten und Philosophen verstanden, die die Wissenschaft insgesamt überblickten und sich auch vor 1933 mit Fragen des inneren Zusammenhangs von Natur- und Geisteswissenschaft – meist unter Bezug auf Dilthey – auseinandergesetzt haben. Dies lässt sich besonders bei Spranger zeigen, der Biologie und Psychologie auf seine Weise mit rassistischen Anforderungen an die Erziehungswissenschaft (»Lebensformen«, »Kulturmorphologie«) verbunden hat.

#### ***4. Keine in sich geschlossene Ideologie***

Es hat sich gezeigt, dass die Artikel dieser Zeitschriften kaum in die Auseinandersetzungen etwa über die »Rassentheorie« von Prof. Dr. Günther<sup>9</sup> aus Jena, der, wenn er Thema ist, unterstützt wird, eingegriffen haben oder sich gar dagegen positioniert haben. Der Begriff »Rasse«, die Frage etwa der Zusammensetzung des »deutschen Volkes« in »rassischer« Hinsicht, wird lediglich im Hinblick auf eine didaktische Vereinfachung bei der Darstellung der »rassemäßigen« Zusammensetzung des »deutschen Volkes« behandelt. Bei den Anstrengungen der NS-Ideologen im Bereich der wissenschaftlichen Institutionen handliche und praktisch nutzbare Argumentationen zu liefern, wurde zur Charakterisierung der »rassisch guten Deutschen« je nach Autor mal mehr das Modell der »arischen«, der »germanischen« und/oder der »nordischen Rassen« verwendet. Die Definition z.B. der »nordische Rasse« geriet in der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik in Konflikt mit der geschichtlich entstandenen Ideologie des deutschen Nationalismus. Denn die »nordische Rasse« umfasste einerseits viel größere Gebiete als Deutschland;

---

<sup>8</sup> Siehe hierzu die Positionen in Harten, Hans-Christian / Neirich, Uwe / Schwerendt, Matthias: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch, Berlin 2006.

<sup>9</sup> Hans Günther hatte schon vor der NS-Zeit eng mit Alfred Rosenberg zusammengearbeitet und seine sogenannte »Theorie« über die »rassische« Zusammensetzung des deutschen Volkes (aus sechs »Rassen«) und der Juden (»Rassengemisch«) breit und in immer neuen Auflagen publiziert. Siehe hierzu Günther, Hans F. K.: Platon als Hüter des Lebens. Platons Zucht- und Erziehungsgedanken und deren Bedeutung für die Gegenwart, München 1928; Günther, Hans F. K.: Rassenkunde Europas. Mit besonderer Berücksichtigung der Rassengeschichte der Hauptvölker indogermanischer Sprache, München, 1929; Günther, Hans F. K.: Rassenkunde des jüdischen Volkes. München, 1930; Günther, Hans F. K.: Kleine Rassenkunde des deutschen Volkes, München u.a. 1937. Sein professoraler Habitus brachte ihn teilweise in Konflikte mit den anderen NS-Ideologen, die von Günther nach 1945 zu einer Apologie seiner Tätigkeiten genutzt wurde (Siehe Günther, Hans F. K.: Mein Eindruck von Adolf Hitler, Pähl 1969).



andererseits ging die NS-»Rassentheorie« vor und während der NS-Zeit davon aus, dass das »deutsche Volk« ein Gemisch aus sechs »Rassen« sei (»dinarisch, ostbaltisch, westlich, ostisch, fälisch, nordisch«) und noch »aufgenordet« werden müsse.

Ein in vielerlei Hinsicht aufschlussreiches Dokument über die Schwierigkeiten mit dem Begriff der sogenannten »deutschen Rasse« findet sich in einem Rundschreiben des Leiters des „Rassenpolitischen Amtes“ der NSDAP, Dr. Gross, vom 24. Oktober 1934<sup>10</sup> an den bei den jeweiligen Gauleitungen existierenden Beauftragten für Bevölkerungs- und »Rassenpolitik«. Hier wird davor gewarnt, zu vereinfachen und etwa von »deutscher Rasse« zu sprechen. Vorherrschend war die Theorie der Zusammensetzung des »deutschen Volkes« aus angeblich fünf, sechs oder sieben verwandtschaftlich miteinander verbundenen, sich ergänzenden »Rassen«.

Die These von dem »deutschen Volk« als »Rassengemisch« hatte zwar den Nachteil, dass der damit verbundene Begriff »Rassengemisch« so gar nicht mit der Forderung nach »Rassenreinheit« übereinstimmte. Hier waren Erklärungen nötig. Diese These hatte aber eben auch den Vorteil, dass man nach wie vor mit dem Anschein von Wissenschaftlichkeit fünf oder sechs »Rassen« in der Tasche hatte, um irgendwas irgendwie zu erklären und dennoch in der »Rassenideologie« zu verbleiben: Dann war eben etwas zwar nicht so »nordisch«, aber halt doch »dinarisch«, »westlich«, oder »ostisch«, vielleicht auch »fälisch«. Das Aussehen der Führungsrige des NS-Staates, Hitler, Goebbels und Göring, entsprach ja ganz offensichtlich nicht dem Bild des »nordischen SS-Mannes«. Hier konnten nun pseudoakademische Debatten beginnen, welche Mischung wo und in welchem Umfang existiere und ob es nicht doch eine sechste Rasse gebe, zumal sich so oder so alle »großartig« vermischt hätten, sodass eben das »großartige deutsche Volk« durch die Mischung »guter« und verwandter »Rassen« entstanden sei.

---

<sup>10</sup> Das Dokument ist abgedruckt in Poliakov, Léon / Wulf, Joseph: Das Dritte Reich und seine Denker, Wiesbaden 1989, S. 411–413. Dort heißt es zunächst: „Wer von ‚deutscher Rasse‘ spricht, verlässt den Boden des Tatsächlichen. Es gibt eine deutsche Sprache, ein deutsches Volk und dergl., rassisch jedoch ist Deutschland ein Rassengemisch, und wer von der Seite der Rasse her eine Beschreibung des Deutschen unternimmt, muss die gesicherten Ergebnisse der Rassenkunde zugrunde legen und danach eben von nordischer, dinarischer, ostischer usw. Rasse sprechen. Wer das vermeiden will mag vom deutschen Volk, vom deutschen Menschen oder dergleichen reden, soll aber den ganz scharf umschriebenen naturwissenschaftlichen Begriff Rasse in diesem Zusammenhang vermeiden.“ (ebd., S. 412) Und weiter heißt es unter Punkt 4: „Ich selbst habe vor einem Jahr in aller Schärfe dagegen Stellung genommen, durch eine zum Teil sachlich falsche und außerdem in der Form denkbar ungeschickte einseitige Propagierung der äußerlichen Merkmale der nordischen Rasse Minderwertigkeitsgefühle erweckt und das eben beginnende Gefühl der Volksgemeinschaft gefährdet wurde. Ich habe mich dafür eingesetzt, von den verschiedenen Rassebestandteilen des deutschen Volkes in der Öffentlichkeit zunächst nicht oder nur wenig und in einer solchen Form zu sprechen, dass schädliche Auswirkungen im angegebenen Sinne unmöglich sind. Diese Forderung kann aber niemals dahin ausgelegt werden, Grundlagen unserer rassenkundlichen Erkenntnis und unserer politisch weltanschaulichen Programmatik über Bord zu werfen und die Erziehungsarbeit zu einem nordischen Ideal durch das Phantom einer ‚deutschen Rasse‘ zu zerstören. Ich bitte deshalb heute, gegen dieses entgegengesetzte Extrem sofort und in aller Schärfe Front zu machen.“ (ebd., S. 412f.)

Fest steht aber, dass die bis zur Vernichtung reichende Ausgrenzungspolitik des NS-Staates nicht ohne die Konstruktion eines »positiven« Selbstbildes auskam: Die Mischung von Rassismus und Nationalismus, die Konstruktion einer »deutschen Volksgemeinschaft« mit »gesundem Volkskörper« und einem entsprechenden »deutschen Geist« sind Bestandteile einer ideologischen Gesamtkonzeption in der NS-Zeit.

Bei der Analyse der Zeitschriften wurde deutlich, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Motive und Ausdrucksformen rassistischer und judenfeindlicher Ideologien existiert, die nicht zwingend miteinander verbunden, aber doch so vielfältig miteinander verflochten sind, dass die Idee einer inneren Einheit und einer gemeinsamen Wirkung nach außen plausibel scheint, objektiv betrachtet aber nicht existiert. Diese Widersprüchlichkeiten müssen bei der Analyse berücksichtigt werden, worauf auch Kurt Lenk bereits zurecht hingewiesen hat, denn die Vorstellung eines »geschlossenen Weltbildes« zur Identifizierung der NS-Ideologie führt andernfalls in der Tat zu erheblichen Schwierigkeiten, da es in Wirklichkeit eine solche Geschlossenheit<sup>11</sup> nicht gab und gibt.

In Bezug auf die »rassische« Einteilung der Menschen durch die NS-Ideologen zeichnet sich bei allen Unklarheiten doch grob folgendes Bild ab: der Begriff »Arisch« umfasste sehr viele Menschen, während das »Nordische« ein Unterbegriff oder ein sich damit überschneidender Begriff ist. Beide Begriffe werden in der lange zurückliegenden Geschichte entwickelt. In der aktuelleren Geschichte und der damaligen Gegenwart wurde der Begriff »Nordisch« bevorzugt. Das ebenfalls geschichtlich entwickelte, aber durchaus aktualisierte »Germanische« erschien nun wieder als Unterpunkt des »Nordischen«, umfasst also offensichtlich eine kleinere Menschengruppe, die tendenziell wiederum die eigentlichen Vorläufer dessen sei, was dann als »deutsches Volk« konstruiert wurde.

Es bestätigt sich also, dass es keinesfalls eine in sich geschlossene »Rassentheorie« der Nazis gibt, dass die Willkür der Definition und die Beliebigkeit von Begriffen trotz aller Versuche eine Systematik vorzutäuschen, doch in der Fülle der Broschüren, Bücher und Artikel aus der NS-Zeit das hervorstechendste Merkmal ist. Auch wenn es im Groben das von uns hier kurz skizzierte Gedankengebäude vom Allgemeinen (Vererbung) zum Besonderen (Existenz von »Rassen«) zum Einzelnen (»Arier, Nordische Rasse; Germanen«) gibt und insofern so etwas wie Leitsätze des Rassismus der NS-Ideologie existieren, so zeigt sich sofort bei jeder konkreten Frage, dass diese Leitsätze nicht einzuhalten, durchzusetzen oder gar zu präzisieren waren.

Genau betrachtet war und ist dies in vielerlei Hinsicht irrelevant, denn das ganze Wortgeklingel diente nur dazu mit seiner pseudowissenschaftlichen Begründung bestimmte Menschen auszugrenzen und zur Vernichtung freizugeben und auf der anderen Seite

---

<sup>11</sup> Siehe dazu Lenk, Kurt: Rechtsextreme „Argumentationsmuster“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 42/2005, S. 17–22.

durch leere Lobtiraden mit den Adjektiven »arisch«, »nordisch«, »germanisch« und vor allem dann »deutschblütig« und »deutsch« einen Großteil der Bevölkerung Deutschlands mit der NS-Ideologie an den NS-Staat zu binden und in unterschiedlichem Umfang an den NS-Verbrechen zu beteiligen.

Die Untersuchung der pädagogischen Zeitschriften ist gerade dort erhellend, wo es um Fragen pädagogischer Vermittlung, also um den konkreten Umgang mit diesen Widersprüchlichkeiten geht. Es bleibt die Aufgabe in Hinblick auf erziehungswissenschaftliche und pädagogische Zeitschriften die ganze Palette der rassistischen und judenfeindlichen Denkmuster – sei es mit direkt rassistischen oder auch ohne direkte rassistische Begründungen – und ihre ausgesprochenen oder unausgesprochenen handlungsorientierten Folgerungen aufzufächern sowie dabei jeweils den oft nicht direkt auszumachenden zeitgeschichtlichen Kontext zu prüfen.

Es hat sich hierbei im Übrigen gezeigt, dass in keiner dieser Zeitschriften durchgehend ein direkter Zusammenhang mit tagespolitischen Ereignissen hergestellt wird. Das war 1939 bei Kriegsbeginn anders. Hier lassen sich vor allem seit Beginn des Krieges Veränderungen feststellen, z.B. dass die Judenfeindschaft nun vor allem im Hinblick auf internationale Fragen thematisiert wurde. Lediglich die Zeitschrift „Volk im Werden“ zeigt sich von den Kriegereignissen weniger beeindruckt und forscht vor allem weiter in der Geistesgeschichte Deutschlands nach auszumerzenden »jüdischen Einflüssen«.

Kurzum, der deutsche NS-Staat stand seit 1933 vor der Aufgabe, seine rassistisch-judenfeindliche Ideologie, die sich, wie gesagt, durch Eklektizismus, Widersprüchlichkeiten und handfeste Absurditäten auszeichnete, also keinesfalls konsistent oder in sich geschlossen war, mit praktischen Konsequenzen auch pädagogisch zu vermitteln und durchzusetzen.

## ***5. Judenfeindschaft und Rassismus***

Die Judenfeindschaft bzw. der Antisemitismus<sup>12</sup> sind nicht einfach eine Unterform des Rassismus. Sowohl der Rassismus als auch Judenfeindschaft und Antisemitismus haben jeweils eine eigene Vorgeschichte, wenn auch mit wesentlichen Überschneidungen. Diese Überschneidungen wurden in der NS-Zeit systematisch gefestigt, ohne dass auf weitere traditionelle und »populäre« judenfeindliche Denkfiguren verzichtet wurde. Genau diese vielfältigen Ausprägungen der Judenfeindschaft sind für die NS-Ideologie konstituierend.

---

<sup>12</sup> Judenfeindschaft erscheint als der umfassendere Begriff, »Antisemitismus« war zunächst eine Eigenbezeichnung einer im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entstandenen politischen Bewegung. Er steht heute aber oft für den gesamten Komplex der Judenfeindschaft.

Die Geschichte der Judenfeindlichkeit zeigt, dass sie sich unterschiedlich manifestiert: als Ressentiment, strukturelle Diskriminierung, als theoretisch ambitionierte Ideologie und als nackte Gewalt.<sup>13</sup> Aus der Fülle von Untersuchungen zu diesem Fragenkomplex geht weitgehend unstrittig hervor, dass ein von der christlichen Religion tradierter Antijudaismus<sup>14</sup> sowie eine nationalistisch-fremdenfeindliche, die Juden als »undeutsch« einstufoende Komponente in der NS-Zeit eine zentrale Rolle spielten, die auf Teile der Ideologien der nationalen Einigungsbewegung zurückgreifen konnten.<sup>15</sup> Die Geschichte Deutschlands kennt zudem die Verknüpfung des traditionellen Antijudaismus mit einem sozial argumentierenden Antisemitismus gegen die »jüdischen Wucherer« seit dem Mittelalter einerseits und gegen die »Rothschilds« und gegen die osteuropäischen »Betteljuden« Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts andererseits. Diese Verknüpfung wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Bildung antisemitischer politischer Programme fortgesetzt.<sup>16</sup> Die Mischung aus sozial und national begründetem Antisemitismus wurde in neueren Forschungen<sup>17</sup> unterstrichen. Auch Teile der noch nicht rassistisch begründeten Judenfeindlichkeit enthielten bereits die Palette von eliminatorischen, mörderischen Ausdrucksweisen.<sup>18</sup>

Die NS-Ideologie nutzte alle geschichtlich und zeitgeschichtlich bekannten Spielarten der Judenfeindlichkeit, bis hin zur für die Propaganda wesentlichen Konstruktionen des »jüdischen Bolschewismus« und des angeblich die Welt dominierenden »jüdischen Weltkapitals, des Weltjudentums«, welches angeblich die USA und England in der Hand gehabt habe.<sup>19</sup>

---

<sup>13</sup> Brumlik, Micha: Auf dem Weg zu einer neuen Theorie des Antisemitismus?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 43/1991, S. 357–364.

<sup>14</sup> Ginzler, Günther B. (Hrsg.): Antisemitismus. Erscheinungsformen der Judenfeindschaft gestern und heute, Köln 1991.

<sup>15</sup> Claussen, Detlev: Grenzen der Aufklärung. Zur gesellschaftlichen Geschichte des modernen Antisemitismus, Frankfurt/Main 1987; Claussen, Detlev: Vom Judenhass zum Antisemitismus. Materialien einer verlegneten Geschichte, Darmstadt u.a. 1987.

<sup>16</sup> Sterling, Eleonore: Judenhass. Die Anfänge des politischen Antisemitismus in Deutschland (1815–1850), Frankfurt/Main 1969.

<sup>17</sup> Holz, Klaus: Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg 2001; Benz, Wolfgang: Was ist Antisemitismus, Bonn 2004; Salzborn, Samuel: Antisemitismus: Geschichte und Gegenwart, Gießen 2004.

<sup>18</sup> Massing, Paul W.: Vorgeschichte des politischen Antisemitismus, Frankfurt/Main 1986; Poliakov, Léon / Delacampagne, Christian / Girard, Patrick: Über den Rassismus, Frankfurt/Main u.a. 1984; Poliakov, Léon: Geschichte des Antisemitismus (Bd. I–VIII), Worms u.a. 1977–1989.

<sup>19</sup> Katz, Jacob: Vom Vorurteil bis zur Vernichtung. Der Antisemitismus 1700–1933, München 1989; Kiefer, Annegret: Das Problem einer ‚jüdischen Rasse‘. Eine Diskussion zwischen Wissenschaft und Ideologie (1870–1930), Frankfurt/Main 1991; Ley, Michael: Genozid und Heilserwartung. Zum nationalsozialistischen Mord am europäischen Judentum, Wien 1993; Poliakov, Léon / Wulf, Joseph: Das Dritte Reich und seine Denker, Wiesbaden 1989; Alter, Peter / Bärsch, Claus-Ekkehard / Berghoff, Peter (Hrsg.): Die Konstruktion der Nation gegen die Juden. München 1999; Brechtken, Magnus: ‚Madagaskar für die Juden‘. Antisemitische Idee und politische Praxis 1885–1945, München 1997; Brumlik, Micha / Meini, Susanne / Renz, Werner

## 6. NS-Eugenik

Zur Programmatik der NS-Ideologie und ihrer politischen Umsetzung gehört zudem der Gedanke der Eugenik, der Züchtung eines »gesunden deutschen Volkes« durch positive und negative Auslese. Die Idee der Eugenik, die Kategorien »erbkrank« und »erbgesund«, die Vorstellung, mittels staatlicher Gesetze in die menschliche Fortpflanzung einzugreifen – all das hat eine lange Vorgeschichte, die bis in die griechische Antike reicht.<sup>20</sup> In Deutschland und in anderen europäischen Ländern hatten sich lange vor der NS-Zeit entsprechende Organisationen gegründet, die mit medizinischer und finanzieller Argumentation die Fortpflanzung im Sinne einer »Volksgesundheit« geregelt sehen wollten<sup>21</sup>.

Das in dieser Hinsicht wirklich »Neue« des NS-Regimes war die praktische Konsequenz: die systematische, staatlich organisierte und umfassende Erfassung der als »unheilbar krank« oder »erbkrank« Bezeichneten mit der Folge einer systematischen Sterilisationspraxis und Aussonderung bis hin zur Ermordung durch die Konstruktion von Gaskammern in psychiatrischen Anstalten, die zusätzlich zu den tödlichen Injektionen und dem Hungertod als Modell erprobt und ausgebaut wurden.<sup>22</sup>

## 7. Sinti und Roma

Wieder anders ist es bei den wenigen Passagen, die zu den Sinti und Roma in den hier analysierten Zeitschriften gefunden werden konnten. Hier kann als Zwischenergebnis festgehalten werden, dass gegen die Angehörigen einer »außereuropäischen Rasse«, wie es im Kommentar zu den „Nürnberger Rassegesetzen“ heißt, in der Propaganda mit weit geringerem Aufwand vorgegangen wurde. Gegenüber »den« Sinti und Roma, die in rassistischen Hinweisen durchaus mit »den Juden« gleichgestellt werden, gab es kaum spe-

---

(Hrsg.): Gesetzliches Unrecht. Rassistisches Recht im 20. Jahrhundert. Jahrbuch des Fritz-Bauer-Instituts zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/Main u.a. 2005; Gronke, Horst / Meyer, Thomas / Neißer, Barbara (Hrsg.): Antisemitismus bei Kant und anderen Denkern der Aufklärung, Würzburg 2001.

<sup>20</sup> Münner, Christian: Philosophische Bedrohungen. Kommentare zur Bewertung der Behinderung, Frankfurt/Main u.a. 1996.

<sup>21</sup> Siehe auch im pädagogischen Bereich Ellen Key (auf Deutsch im Jahre 1902) in ihrem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ mit der direkten Forderung der Euthanasie als »Gnadentod« für »missgebildete« Neugeborene. Siehe Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes, Neuenkirchen 2010; sowie Brill, Werner: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie, St. Ingbert 1994; Reyer, Jürgen: Eugenik und Pädagogik, Weinheim u.a. 2003.

<sup>22</sup> Klee, Ernst: „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“, Frankfurt/Main 1991; siehe auch Weingart, Peter / Kroll, Jürgen / Bayertz, Kurt: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt/Main 1992 und Segal, Lilli: Die Hohenpriester der Vernichtung, Anthropologen, Mediziner und Psychiater als Wegbereiter von Selektion und Mord im Dritten Reich, Berlin 1991. Zur Analyse der NS-Presse zu diesem Thema siehe Makowski, Christine Charlotte: Eugenik, Sterilisationspolitik, „Euthanasie“ und Bevölkerungspolitik in der nationalsozialistischen Parteipresse, Husum 1996.

zifische Artikel, die sich ausschließlich der Aufgabe widmeten, sie zu diskriminieren oder ihre Vertreibung oder Vernichtung zu fordern. Es sind eher bösartige, diskriminierende Bemerkungen, Bemerkungen manchmal auch im Rahmen des klassischen Klischees des romantisierenden Bildes von »Zigeunern«. Sie werden klar als »Fremdrassige« bezeichnet und wahrgenommen. Aber die Darstellung und Beschreibung changiert zwischen einzelnen wenigen eher romantisierenden Darstellungen und einigen Stigmatisierungen im Sinne einer Einordnung in die als »asozial« bezeichneten Unterschichten, die in diesem Zusammenhang auch als »Bedrohung« angesehen werden.

Bei der Durchsicht der Zeitschriften ergaben sich folgende Gesichtspunkte des Antiziganismus: In einem Atemzug war die Rede vom „Volk ohne Staat“ und von „Weltflüchtigen Zigeunern und Juden“<sup>23</sup>. In diese Richtung ging auch die Behauptung: „Wer nicht zu einem Volke gehört, gehört zum Gesindel, das wie Fliegengeschmeiß und Zigeuner den Erdboden überall bedeckt und befleckt, den Völkern zu Last als Auswurf der Menschheit.“<sup>24</sup>. Bedient wurde auch das Klischee „Wo eine Zigeunerin, dort Diebstahl“<sup>25</sup>. Antiziganistisch war auch die Empörung darüber, dass eine österreichische Nationalsozialistin (vor 1938) in einer Zelle mit „Diebinnen und zwei Zigeunerinnen“ sitzen musste<sup>26</sup>. Weiterhin wurde mehrmals das Vorurteil der „handlesende[n] Zigeunerinnen und ähnliche Gelichter“<sup>27</sup> erwähnt. In einer Bildbeilage wurde der Stereotyp der „Fremdrassigen“ durch das Foto eines „Zigeunerweibs aus Rumänien“ heraufbeschworen, um das „Wesen ihrer artfremden Volksart“<sup>28</sup> so angeblich zu enthüllen. Weiterhin wurde in zwei Artikeln ein Zusammenhang mit Kommunisten konstruiert: offensichtlich wurde gegen Wolgadeutsche die sich rassistisch betätigt haben in der Sowjetunion vorgegangen: „So geht die Säuberung der Führerschicht [der Kommunistischen Partei im Gebiet der Wolgadeutschen in der Sowjetunion, A.d.V.] immer weiter, bis schließlich nur noch Juden, emigrierte Kommunisten, Zigeuner und Tataren übrig bleiben“<sup>29</sup>. Abwertend hieß es in einer

---

<sup>23</sup> Vgl. Turnvater Jahn, ohne Quelle, zitiert nach Baeumler, Alfred: Das politische Reich, Weltanschauung und Schule (im Folgenden: WuS) 1. Jg. 1936/37, Heft 2, Dezember 1936, S. 76–84. Weiterhin siehe auch WuS 2. Jg. 1938, Heft 3, März 1938, S. 143 und ViW 9. Jg. 1941, Heft 6, Juni 1941, S. 152.

<sup>24</sup> Vgl. Harnich, Wilhelm, ohne Quellenangabe zitiert nach: Kopp, Friedrich: Volksschule oder Kirchenschule, WuS 1. Jg. 1936/37, Heft 12, Oktober 1937, S. 698–710. Weiterhin siehe auch: WuS 3. Jg. 1938, Heft 3, März 1938, S. 143.

<sup>25</sup> Vgl. o. A.: Kurznachrichten, Nationalsozialistisches Bildungswesen (im Folgenden: NSBW) 3. Jg. 1938, Heft 5, Mai 1938, S. 306–315, hier S. 315.

<sup>26</sup> Vgl. o. A.: Kurznachrichten, NSBW 3. Jg. 1938, Heft 7, Juli 1938, S. 433–449, hier S. 439.

<sup>27</sup> Vgl. o. A.: Vernebelungs-Propheten, ViW 9. Jg. 1941, Heft 3, März 1941, S. 77–79. Weiterhin siehe auch ViW 10. Jg. 1942, Heft 10/11, Okt./Nov. 1942, S. 231 und ViW 8. Jg. 1940, Heft 9, Sept. 1940, S. 209.

<sup>28</sup> Bildbeilage in WuS 3. Jg. 1939, Heft 6, Juni 1939, zwischen S. 256–257.

<sup>29</sup> Vgl. Moratz, Wilhelm: Sowjetrussische Kulturpolitik in der deutschen Wolgarepublik, Volk im Werden (im Folgenden: ViW) 6. Jg. 1938, Heft 8, August 1938, S. 385–392.

Romanbesprechung, dass ein Kommunist „aus der Gesellschaft ins Zigeunertum heruntergestiegen“<sup>30</sup> sei. Ansonsten gibt es eine kleine Anzahl von klischeehaft romantisierenden Darstellungen der »Zigeuner« in Lehmhütten bei Belgrad<sup>31</sup>, eine Erwähnung im Kontext der Musiktheorie („Araber, Japaner, Zigeuner“<sup>32</sup>) oder auch im Heimatkundeunterricht, in dem im 3. Schuljahr das Thema „Durchziehende Leute der Zigeunerwagen“<sup>33</sup> behandelt wird.

Umso wichtiger ist die Feststellung, dass sowohl die jüdische Bevölkerung als auch Sinti und Roma und die sogenannten »Erbkranken« vom NS-Regime in der Realität wie Feinde behandelt, zum Mord freigegeben und schließlich ermordet wurden.

### **8. »Kolonialrassismus« und »Hautfarbenrassismus«**

Eine Form des Rassismus, die häufiger in den Zeitschriften thematisiert wird, ist der Rassismus gegen als solche bezeichnete „Schwarze“. Dies geschieht in der Regel im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit politischen Ereignissen bzw. mit politischen Gegnern – vor allem Frankreich und die USA oder dann, wenn es um deutsche bzw. ehemalige deutsche Kolonien in Afrika geht.

Wir verwenden hier die nicht ganz zufriedenstellenden und erklärungsbedürftigen Begriffe »Kolonialrassismus« und »Hautfarbenrassismus«. Der Begriff »Hautfarbe« wird dabei nicht als eigenständiger Begriff verwendet, sondern in unmittelbarem Zusammenhang mit Rassismus gestellt und eben als »Hautfarbenrassismus« benannt. Denn die Behauptung, Menschen ließen sich einigen wenigen »Hautfarben« zuordnen, womit historisch immer auch die Zuschreibung unterschiedlicher Eigenschaften und eine Hierarchisierung einhergingen, ist eine rassistische Konstruktion. Da diese aber sehr wirkungsvoll war und bis heute ist und auch bei der Analyse der NS-Zeitschriften relevant war, wird sie hier entsprechend benannt.

Gerade bei der durchaus nicht einfachen pädagogischen Vermittlung der Behauptung, dass die jüdischen Mitschüler nun angeblich einer völlig anderen »Rasse« angehören, wurde auf den Kolonial- und Hautfarbenrassismus zurückgegriffen, um so die angeblichen »rassistischen« Unterschiede zu verdeutlichen.

Der Begriff des Kolonialrassismus soll auf die Geschichte der Entwicklung von rassistischen Theorien hinweisen, da eine Kategorisierung von Menschen nach Hautfarbe und

---

<sup>30</sup> Vgl. o. A.: Politische Romane des Auslandes, ViW 7. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 42–44.

<sup>31</sup> Vgl. Klingner, Dr. F. E.: Gestaltende Geographie, Deutsches Bildungswesen (im Folgenden: DBW) 1. Jg. 1933, Heft 8/9, Aug./Sept. 1933, S. 178–182.

<sup>32</sup> Vgl. Schoenberg, ohne Quelle, zit. n. Nennstiel, Berthold: Der gegenwärtige Stand der Tonwortfrage. Eine rassenspsychologische Grundsteinlegung, DBW, 4. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 1–14.

<sup>33</sup> Vgl. Limmer, Dr. Rudolph: Heimatkunde, NSBW 3. Jg. 1938, Heft 1, Januar 1938, S. 27–32.

anderen Äußerlichkeiten, von denen dann wiederum auf angebliche Charaktereigenschaften etc. geschlossen wurde, im Kontext des Kolonialismus entwickelt wurde und seine mörderische und ausbeuterische Wirkung 500 Jahre lang entfalten konnte.

## **9. »Feindbild«**

Noch ein Wort zum Begriff »Feindbild«. Dass es bei der Darstellung der jüdischen Bevölkerung ausgesprochen deutlich um ein »Feindbild« geht, bestätigt sich in fast jedem Heft aller Zeitschriften. Auch bei den sogenannten »Erbkranken« wird eine Bedrohung suggeriert, die in Richtung eines »auszumerzenden Feindes« geht. Aber die Analyse der bisherigen Zeitschriften zeigt, dass hier doch mit anderen Mechanismen gearbeitet wird. Hier gehe es nicht um eine Bedrohung der politischen Herrschaft oder gar um den Versuch einer Weltherrschaft, nein es handele sich eher um so etwas wie eine gefährliche Krankheit, gegen die vorgegangen werden müsse. Ihre Beseitigung wird als langfristige Aufgabe propagiert und anders als bei der jüdischen Bevölkerung nicht als eine rasche Säuberung Deutschlands angekündigt und durchgeführt. Die sogenannten »Erbkranken«, die oft genug auch als »gemeinschaftsunfähig« oder »asozial« angegriffen werden, hätten keinerlei Respekt verdient, das wird deutlich. Andererseits: an manchen Stellen wird auch an die Ehre der deutschen Frau, die als erbkrank eingeschätzt wird, appelliert, sich doch sterilisieren zu lassen.

Insofern unterscheidet sich das Bild der »erbkranken Gefahr« doch sehr von dem Feindbild gegenüber der »jüdischen Bevölkerung«. Im Kampf gegen die sogenannte »schwarze Gefahr« wiederum geht es in erster Linie um die Drohung einer »rassischen Verunreinigung«, also um die Gefahren für die »deutsche Frau« und im weltweiten Maßstab auch in manchen Passagen um die Angst vor dem Ende der Vorherrschaft der »weißen Rasse«, wengleich im Hinblick auf Kolonialpolitik gar Zuwendung und Respekt geheuchelt wird, wenn die Untertanen der deutschen Kolonien etwa fleißig arbeiten und sich nicht wehren. Sinti und Roma wurden mit einer ganz anderen politischen Gefährlichkeit dargestellt, waren jedoch wie die jüdische Bevölkerung zur Ermordung bestimmt und wurden ermordet.

Es bleibt eine gewichtige Aufgabe dieses Forschungsprojektes, diesen Punkten genauer nachzugehen. Sowohl quantitativ als auch qualitativ ergibt die Analyse der Zeitschriften jedoch klar, dass das entscheidende Feindbild in Abgrenzung zum »deutschen Volkskörper«, zur »deutschen Volksgemeinschaft«, eindeutig die jüdische Bevölkerung in Deutschland und die jüdische Bevölkerung auf der ganzen Welt darstellte.



## ***10. Die NS-Ideologie – kein Gegner im wissenschaftlichen Diskurs***

Der Schwerpunkt der vorliegenden Studien liegt zunächst auf der Dokumentation der verschiedenen rassistischen und jüdenfeindlichen Denkfiguren. In Hinblick auf eine tiefergehende Analyse ergibt sich ein Problem, auf das aus gutem Grund schon Adorno hingewiesen hat. Adorno wendet sich gegen die Übertragung der Methode der immanenten „Widerlegung“ (wie sie Hegel bei Kritik an Philosophen fordert) auf die NS-Lügenpropaganda. Adorno behandelte diese Fragestellung in seinem Beitrag „Ideologie“<sup>34</sup> aus dem Jahre 1956. Angesichts der Niveaulosigkeit Hitlers, aber auch Rosenbergs, so Adorno, verböten sich bestimmte Formen akademischer Auseinandersetzungen:

„In solchem sogenannten ‚Gedankengut‘ spiegelt kein objektiver Geist sich wider, sondern es ist manipulativ ausgedacht, bloßes Herrschaftsmittel, von dem im Grunde kein Mensch, auch die Wortführer nicht, erwartet haben, dass es geglaubt oder irgend ernst genommen werde.“ (Theodor W. Adorno: *Ideologie*, in: Institut für Sozialforschung (Hrsg.): *Soziologische Exkurse*, Frankfurt/Main 1956, S. 169)

Es gelte vielmehr, „zu analysieren, auf welche Dispositionen in den Menschen sie spekulieren“ (ebd.). Diese Dispositionen sind bei Kindern oder Jugendlichen sicherlich anders als bei Erwachsenen und können heute sehr schwer rekonstruiert werden. Für die Frage, wie die NS-Propaganda ihre Wirkung entfalten konnte, ist es allerdings wichtig, dieses Problem dennoch in weiteren Studien genau zu untersuchen, um besser zu verstehen, wie sich der Eindruck eines in sich geschlossenen Weltbildes trotz des Lügencharakters und der Widersprüchlichkeiten entwickeln konnte.

Die Widerlegung nazistischer Propaganda – denn darum handelt es sich auch bei den sich als wissenschaftlich verstehenden Zeitschriften – ist dabei nicht die vorrangige Aufgabe. In den vorliegenden Einzelanalysen werden einzelne Artikel und Passagen exemplarisch analysiert und kritisiert, obwohl die NS-Rhetorik und deren inhumane Grundpositionen eigentlich wie Marx treffend formulierte »unter dem Niveau der Kritik« liegen. Wenn in den Artikeln die SS gelobt wird, dann müssen hier nicht die Verbrechen der SS aufgelistet

---

<sup>34</sup> Vgl. Adorno, Theodor W.: *Ideologie*, in: Institut für Sozialforschung (Hrsg.): *Soziologische Exkurse*. Nach Vorträgen und Diskussionen (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 4), Frankfurt/Main 1956, S. 169. Hegel schrieb im philosophischen Kontext, dass die Widerlegung „nicht von außen“ kommen, sondern dass der Standpunkt des zu Widerlegenden „zuerst als wesentlich und notwendig anerkannt“ werden müsse (Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Werke in zwanzig Bänden*, Bd. 6: *Wissenschaft der Logik II*, Frankfurt/Main 1969, S. 249). Genau dieses Verfahren lässt sich auf die NS-Propaganda nicht anwenden. Siehe zu dem gesamten Fragenkomplex den Überblick zum Stand der Diskussion in Eike Hennigs Beitrag „Die politische Soziologie faschistischer Bewegungen und die hermeneutische Analyse nationalsozialistischer Selbstdarstellungen“, der „den Nutzen eines unbefangenen Umgangs“ favorisiert (in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34. Jg. (1982), S. 549–563, hier S. 559). Siehe zu diesem Problemfeld auch die beiden Schriften von Jürgen Ritsert: *Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Forschung*, Frankfurt/Main 1972 und *Jürgen Ritsert: Wissenschaftsanalyse als Ideologiekritik*, Frankfurt/Main u.a. 1975.

werden, wenn der Sieg des NS-Regimes im Weltkrieg bis in die letzten Kriegsjahre hinein gefordert wird, dann muss nicht auf den verbrecherischen Charakter dieses Krieges beweiskräftig hingewiesen werden.

In anderem Rahmen mag dies nötiger denn je sein, in den Forschungsberichten dieses Forschungsprojekts wird von den historisch bewiesenen Tatsachen und Einschätzungen ausgegangen, dass die NS-Bewegung seit ihrer Entstehung, schon vor 1933 eine verbrecherische und mörderische Bewegung war, dass das NS-Regime seit Januar 1933 auch im Bündnis mit den Deutschnationalen von Anfang an antidemokratisch, antisemitisch, rassistisch, kriegsvorbereitend und verbrecherisch handelnd war, dass Aktionen wie der April-Boycott 1933, die Entlassung und Verfolgung der jüdischen Wissenschaftler und aller NS-Gegner, die Bücherverbrennungen, der „Röhm-Putsch“, die Eugenik-Gesetzgebung bis hin zu den „Nürnberger Rassegesetzen“ 1935 unstrittig Teile einer zutiefst verabscheuungswürdigen Politik und Ideologie waren. Das gilt umso mehr angesichts des November-Pogroms 1938, der Massenmorde in den Euthanasie-Anstalten, des Überfalls auf Polen, auf die Sowjetunion und die anderen europäischen Länder, der systematisch staatlich organisierten und in Vernichtungsverlagern industriell durchgeführten Ermordung der jüdischen Bevölkerung und aller Sinti und Roma in Europa, derer das NS-Regime habhaft werden konnte. Die Liste der Mordverbrechen ließe sich noch verlängern.

Frankfurt/Main, den 15. April 2016  
Micha Brumlik / Benjamin Ortmeier

## Einleitung

Die Volksschule, das muss einleitend in Erinnerung gerufen werden, war mit Abstand der Schultypus, der von den meisten Schülerinnen und Schülern in der Weimarer Republik und der NS-Zeit besucht wurde. Die Ausbildung der Lehrkräfte für die Volksschule fand nicht an Universitäten statt, sondern in unterschiedlichen „Lehrerbildungsanstalten“ (Pädagogische Akademien und Hochschulen für Lehrerbildung).

Daher sind die Zeitschriften des NSLB für die Volksschullehrkräfte auch nicht wie erziehungswissenschaftliche Zeitschriften und die Zeitschrift für die Lehrkräfte der höheren Schulen in der NS-Zeit davon geprägt, besonders hochtrabend akademische Fragen der sogenannten Geisteswissenschaft von Platon bis Nietzsche und Rosenberg zu entwickeln. Nein, die Praxisorientierung steht im Vordergrund, auch wenn übliche NS-Propaganda in so manchen Text einfließt.

Die Brutalität der Sprache des NS-Jargons für die Lehrkräfte der Volksschule sticht im Rahmen der Betonung der Unterrichtspraxis besonders hervor. In der nachfolgenden dokumentarischen Analyse wurden als Vorarbeit alle relevanten Artikel und Passagen chronologisch erfasst, dann für die Veröffentlichung doch thematisch gegliedert. Es zeigt sich, dass im Grunde nur der Kriegseintritt für Geschichte<sup>35</sup>, Erdkunde und Gegenwartsunterricht eine wirkliche Rolle spielte, aber ansonsten in den Unterrichtsfächern – unabhängig von den Etappen der NS-Zeit – weitgehend gleichförmig fachspezifische NS-Ideologie verbreitet wurde.

Daher wurde sich in dieser Studie bemüht, Wiederholungen maximal zu vermeiden und lediglich die jeweiligen Denkfiguren im Zusammenhang und im Einzelnen vorzustellen. Der Schwerpunkt liegt nicht auf einer argumentativen Widerlegung der Beschimpfungen und biologistischen Primitivität der NS-Ideologie. Der Schwerpunkt liegt auf der Dokumentation<sup>36</sup> der ideologischen Grundpositionen, da hier insbesondere eine Forschungslücke existiert, die wir – in Hinblick auf die Indoktrination der Schülerinnen und Schüler der Volksschule in der NS-Zeit durch die damaligen Lehrkräfte – schließen wollen.

Im ersten Teil wird zunächst knapp der Charakter der Zeitschriften des NSLB für die Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer vorgestellt und versucht den Kompetenz-

---

<sup>35</sup> Im gegenwartsbezogenen Geschichtsunterricht wurde allerdings der Novemberpogrom 1938 angeführt: Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?, Die Deutsche Volksschule [im Folgenden: DDVS] 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 25–48. Auf diesen Artikel wird in Kapitel V eingegangen.

<sup>36</sup> Die Rechtschreibung in Zitaten aus den NS-Zeitschriften wurde moderat der aktuellen Rechtschreibung angepasst.

streit unter den verschiedenen Redaktionen der verschiedenen Zeitschriften, die sich zunächst alle für eine gewisse Zeitspanne „Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des NSLB“ nannten, ein wenig zu entwirren und zu begründen, warum wir uns auf drei aufeinanderfolgende Zeitschriften des NSLB 1934 bis 1944 konzentriert haben.

Im zweiten Teil wird kurz auf NS-interne Konflikte verwiesen, (HJ – NSLB, Frage der universitären Ausbildung von Lehrkräften), die als nicht wesentlich eingeschätzt werden.

Im dritten Teil werden die verschiedenen Facetten des Rassismus als ideologischer Rahmen, wie er sich in den Zeitschriften des NSLB für die Volksschule niederschlägt, vorgestellt: Judenfeindschaft, Kolonialrassismus, Hautfarbenrassismus, Antiziganismus und das sogenannte »Deutsche Wesen«.

Im vierten Teil nun werden Besonderheiten der NS-Pädagogik, wie sie sich in diesen Zeitschriften widerspiegeln, vorgestellt. Für die NS-Pädagogik war klar: »der Apfel fällt nicht weit vom Stamm«, – die Vererbung sei angeblich dominierend und lasse wenig Spielraum für Veränderung.

Ein weiteres Problem für die NS-Pädagogik an Volksschulen war, dass die komplizierten NS-Theorien über die Zusammensetzung des deutschen Volkes aus sechs verschiedenen Rassen für die Volksschul-Pädagogik als nicht geeignet eingestuft wurden.

Im Gegensatz dazu gab es jedoch mit den NS-pädagogischen Richtlinien klare Vorgaben, für Rassismus und Judenfeindschaft in der gesamten pädagogischen Arbeit und in den Lehrplänen durchzusetzen.

Im letzten Abschnitt dieses Teils werden damals publizierte Statistiken betrachtet: Die Statistik über jüdische Schülerinnen und Schüler kommt in trockenen Zahlen daher, es wird deutlich, mit welcher Selbstverständlichkeit und Brutalität die Vertreibung der jüdischen Bevölkerung und der Kinder und Jugendlichen aus den Schulen in knapper militärisch-mathematischer Exaktheit mitgeteilt wird. Es gilt festzuhalten: Es war klar, dass die NS-Schule die Vertreibung der jüdischen Schülerinnen und Schüler betrieben hat.

Ein gesonderter Abschnitt beschäftigt sich dann mit dem reformpädagogischen Pathos, mit dem die Nazi-Erziehung daherkam. Es zeigt sich: Ganz besonders »pädagogisch« wurde mit der Methodik der Reformpädagogen die Nazi-Indoktrination betrieben. Die in der Weimarer Republik existierende angebliche Spaltung zwischen geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Reformpädagogik ist ein Mythos, es waren lediglich Schwerpunktfragen.<sup>37</sup> Was die Lehrkräfte angeht, ging es eher um die Unterscheidung von Lehrkräften

---

<sup>37</sup> Siehe Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim 2005, 4., überarbeitete Auflage. In der Tat ein Gegengewicht gegen die in der Weimarer Republik vorherrschende Erziehungswissenschaft und Pädagogik boten nur die Gruppe der „Entschieden Schulreformer“, die politisch an SPD und KPD orientiert waren (siehe etwa dazu: Bernhard, Armin: Der Bund der entschiedenen Schulreformer: eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1990).

der höheren Schule, eine Minderheit, und den Lehrkräften für die Volksschule und andere Schultypen. Jedenfalls war die reformpädagogische Attitüde im Stile Peter Petersens durchaus für die NS-Pädagogik in der Volksschule tonangebend.<sup>38</sup>

Im größten, dem fünften Teil werden dann die einzelnen Unterrichtsfächer in Hinblick auf Rassismus und Judenfeindschaft untersucht. Dabei muss hervorgehoben werden, dass sich insbesondere der Naturkundeunterricht und der Biologieunterricht in der NS-Zeit dadurch auszeichneten, dass sie nach allen Regeln der pädagogischen Indoktrination »Eugenik« betrieben und Euthanasie vorbereitet haben. Die Losung war wörtlich „Ausmerze alles Kranken und Schwachen“.

Schwerpunkte für die Verbreitung der NS-Ideologie im Unterricht waren weiter der Geschichtsunterricht, der Erdkundeunterricht und der Deutschunterricht, aber auch der Kunst- und Musikunterricht sowie der Religionsunterricht.

Zusammenfassend zeigt sich auch in den Zeitschriften des NSLB für die Lehrkräfte der Volksschule: Der durchgehende gemeinsame Zug in allen Unterrichtsfächern war Rassismus und Judenfeindschaft.

\* \* \*

Es sei abschließend darauf hingewiesen, dass in einer als Homepage eingerichtete Datenbank auch komplett alle Faksimiles der untersuchten Zeitschriften enthalten sind.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Siehe allgemein zum Thema Volksschule im NS: Ottweiler, Ottwilm: Die Volksschule im Nationalsozialismus, Weinheim u.a. 1979; Götz, Margarete: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus, Bad Heilbrunn 1997. Die letztere, durchaus informative Studie gehört wie manch andere Arbeit in die Kategorie formaler Analysen der Erlasslagen. Die Autorin schreibt, „dass diese Arbeit die auf administrativem Wege verordnete innere Ausgestaltung der Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus zum Gegenstand hat“ (ebd., S. 20). 2011 erschien ein Sammelband; Horn, Klaus Peter / Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 2011, mit einem Beitrag von Jörg-W. Link unter dem Titel: Die Volksschule im Nationalsozialismus, dort S. 79–106.

<sup>39</sup> Die Nazi-Zeitschriften in dieser Datenbank (<https://nspaedagogik.wordpress.com>) sind passwortgeschützt und können auf Antrag für Forschung und universitäre Arbeit freigegeben werden (einen kurzen, begründeten Antrag bitte per Email an [forschungsstelle@t-online.de](mailto:forschungsstelle@t-online.de) senden).



## **I. Die verschiedenen Volksschul-Zeitschriften des NSLB**

Immerhin über 90 % aller Schülerinnen und Schüler gingen in der NS-Zeit auf die Volksschule, weniger als 10 % besuchten die Mittelschule und die höhere Schule. Die Bedeutung der Zeitschriften für die Volksschule ist also keinesfalls gering zu schätzen.<sup>40</sup>

Ohne auf die vielfältigen Beißereien und Keilereien zwischen verschiedenen Institutionen und Funktionären des Nazi-Erziehungswesens genauer einzugehen, die die Ursache für die unübersichtliche Gesamtlage der Zeitschrift zur Volksschule bildeten, soll nachfolgend versucht werden, wenigstens knapp einen Überblick über die formale Seite dieser Zeitschriften zu geben.

Die große Zahl der Zeitschriften in der NS-Zeit, die sich auf die Volksschule beziehen, ob sie nun eine gewisse Zeitspanne als Organ des NSLB galten oder nicht, zeichnete sich logischerweise nicht dadurch aus, dass es eine grundlegende Gegenposition zu der NS-Ideologie gegeben hätte. Die unübersichtliche Situation bei diesen Zeitschriften entsprach etwa der Unübersichtlichkeit der gültigen Richtlinien und Lehrpläne für das Deutsche Reich insgesamt und für die einzelnen Länder, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Querelen oft auch mit den Organen des NSLB einen wahren Flickenteppich von juristischen Plänen, Richtlinien und Anweisungen ergaben.<sup>41</sup> Der gemeinsame Anspruch der Zeitschriften, die sich mit der Volksschule beschäftigen, bestand, soweit das überblickt werden konnte, ohne Frage in der Konkretisierung der NS-Erziehung vor allem in den einzelnen Unterrichtsfächern in der Volksschule. Die hier ausgewählten Zeitschriften des NSLB sind schon dem Untertitel nach als Organ des NSLB gegründet worden und sind so von besonderer Bedeutung für die Mitglieder des NSLB, der immerhin im Lauf der Zeit schließlich 97 % der Erzieherinnen und Erzieher auf den unterschiedlichsten Gebieten umfasste.

### **1. Kompetenzstreit um die Zeitschriften der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des NSLB**

Die Reichsfachschaft 4 (Volksschule) [es finden sich wechselnd die Schreibweisen 4 und IV] des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) brachte zeitlich versetzt, aber auch

---

<sup>40</sup> Zu den Erlassen, die die Volksschule betreffen, siehe die Dokumentation und Analyse in Ortmeier, Benjamin / Rhein, Katharina: Bürokratische Kälte mit mörderischen Konsequenzen – Antisemitismus und Rassismus im offiziellen »Amtsblatt« für Erziehung und Unterricht des NS-Staates, Frankfurt/Main 2013.

<sup>41</sup> Siehe hierzu genauer Ottweiler, Ottwilm: Die Volksschule im Nationalsozialismus, Weinheim u.a. 1979, S. 89–100 und S. 131–174.

parallel zueinander mehrere Zeitschriften zur Volksschule heraus. Diese sollen im Folgenden in Kürze dargestellt werden, mit einem Fokus auf die Zeitschriften, die im Umfang dieser Arbeit analysiert wurden.

Im Jahre 1933 gab es eine Reihe von schon sehr lang erscheinenden Zeitschriften, die die „Volksschule“ im Titel hatten:

- Die Zeitschrift „Neue Bahnen“ erschien von 1890 bis 1938. 1934 wurde sie vom NSLB-Sachsen herausgegeben und von 1935 bis 1938 erschien sie dann mit dem Untertitel „Zeitschrift der Reichsfachschaft IV (Volksschule) des nationalsozialistischen Lehrerbundes“.
- „Die neue Deutsche Schule“ erschien von 1927 bis 1943, zeitweise (1935–1938) auch als „Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des nationalsozialistischen Lehrerbundes“. Sie wurde ab 1933 u.a. und 1935 von Ernst Kriek allein herausgebracht.
- „Die Deutsche Schule“<sup>42</sup> erschien 1897 bis 1943, ebenfalls ab 1935 als „Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des nationalsozialistischen Lehrerbundes“ bis 1938.
- „Die Volksschule“ erschien 1908/09 bis 1941/42 und bezeichnete sich von 1934/35 (30. Jg.) bis 1938 als Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des NSLB.

Einige Zeitschriften hatten also zeitweise den Untertitel „Zeitschrift des NSLB – Reichsfachschaft 4 (Volksschule)“, so dass ein unübersichtliches Gesamtbild entstand. Erst ab 1939 erschien „Die Deutsche Volksschule“ nun als „Einzig[e !] Fachzeitschrift der Fachschaft 4 (Volksschule) im Nationalsozialistischen Lehrerbund“. Im Sommer 1944 wurde sie endgültig eingestellt.

Aus forschungspragmatischen Gründen wurden von uns die nachfolgend vorgestellten drei Zeitschriften ausgewählt, die direkt vom NSLB gegründet und herausgegeben wurden. Die Hintergründe dieses Durcheinanders in den ersten Jahren des NSLB sind für die vorliegende Analyse ausgeklammert worden, da hierfür die nötigen Quellen nicht vorliegen. In der inhaltlichen Ausrichtung ist kein gravierender Unterschied festzustellen.

## **2. Der Neue Volkserzieher (DNV)**

„Der Neue Volkserzieher“ ist die erste Zeitschrift, die von der Reichsfachschaft 4 selbst gegründet wurde. Sie erschien von Oktober 1934 bis Dezember 1935 monatlich und war,

---

<sup>42</sup> Zu „Die Deutsche Schule“ liegt eine überzeugende Einzelstudie im Auftrag der GEW vor, die den jüdenfeindlichen und rassistischen Charakter auch dieser Zeitschrift in der NS-Zeit belegt: Hoffmann-Ocon, Andreas: „Die Deutsche Schule“ im Nationalsozialismus, Münster u.a. 2009, erschienen als Beiheft 10 der Zeitschrift der GEW mit dem bis heute nicht geänderten Namen (als gäbe es heute eine »Deutsche Schule«).



wie es ihr Untertitel auf der Titelseite verrät „Organ des Reichsfachschäftsleiters der Reichsfachschaft 4 Volksschule im Nationalsozialistischen Lehrerbund“. Demnach wurde sie von Ernst Bargheer<sup>43</sup> herausgebracht, der selbst 30 Artikel in diesen zwei Jahren dort publizierte – neben unzähligen kleinen Beiträgen in der ständigen Rubrik „Erziehung und Zeit“.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Ernst Bargheer (\* 19. Mai 1892 in Finkenwerder; † 14. Februar 1974) war ein deutscher Volkskundler, Pädagoge und Ministerialrat im Reichserziehungsministerium (REM). Er trat nach dem Besuch des Lehrerseminars Hamburg und der ersten Lehrprüfung 1914 als Kriegsfreiwilliger in die kaiserliche Marine ein. Nach seinem Militärdienst arbeitete er ab 1919 als Volksschullehrer. Nebenbei studierte er Geschichte, Germanistik und Volkskunde an der Universität Hamburg. Er promovierte 1929 mit einer volkswissenschaftlichen Dissertation über „Die Eingeweide im Glauben und Brauch des deutschen Volkes“ bei Otto Lauffer und lehrte von 1929 bis 1932 als Professor für Volkskunde an der Pädagogischen Akademie Hannover. 1932 wurde Bargheer per Erlass zum Schulrat in Hannover ernannt, trat diese Stelle jedoch nicht an. Im Dezember 1931 wechselte er aus der SPD zur NSDAP und trat gleichzeitig in die SA ein, wo er später SA-Sturmführer wurde (vgl. Hesse, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933 und Hochschulen für Lehrerbildung 1933–1941, Weinheim 1995, S. 154). Bargheer war einer der 300 Unterzeichnenden der Erklärung von „300 Hochschullehrern für die Regierung Hitler anlässlich der Reichstagswahl am 5.3.1933“ (ebd.). Am 2.4.1933 wurde er zum Hilfsreferent für Lehrerbildung in das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen und „am 15.6.1933 zum Ministerialrat und Referatsleiter ernannt [und] im Herbst 1935 unter dem Verwurf privater Verfehlungen (Homosexualität) zwangsweise ausgeschieden“ (ebd.). Bargheer war Teil des Bundes Deutscher Osten, der ab 1938 von der SS geleitet wurde. „Seit 1.4.1936 Bibliotheksrat an der Landes- und Universitätsbibliothek Halle a. d. Saale, später am Volkskundemuseum in Berlin, seit 1.2.1939 Bibliothekar an der Universitätsbibliothek der Christian-Albrechts-Universität Kiel. Zugleich seit Nov. 1933 Leiter der Reichsfachschaft 4 ‚Lehrer deutscher Volksschulen‘ in der Reichswaltung des NS-Lehrerbundes in Bayreuth, mit Wirkung vom 30.4.1938 auf eigenen Wunsch von seinem Amt entbunden“ (ebd., S. 155). Berichtet wird auch über einen innernazistischen Streit zwischen ihm und Ernst Kriek ab 1937, der erst 1940 durch das oberste Parteigericht beigelegt wurde. Laut Helmut Heiber (Universität unterm Hakenkreuz, Teil II: Die Kapitulation der Hohen Schule. Das Jahr 1933 und seine Themen, Bd. 1, München 1992, S. 633) trat Bargheer 1940 darauf aus der NSDAP aus. Während des zweiten Weltkriegs war er Hauptmann der Reserve der Wehrmacht. Nach dem Krieg arbeitete Bargheer 1948–1951 als „Sprachlehrer der Deutschen Shell-AG in Hamburg. 1951–1954 Lehrer an einer Privatschule in Kiel. Ostern 1954 Gründer und Leiter einer privaten höheren Lehranstalt mit Internat in Kiel-Wik, die er Ostern 1961 aus Altersgründen aufgab. 1961–1965 im Ruhestand, Fachlehrer für Deutsch und Englisch an der Technischen Marineschule der Bundeswehr in Kiel“ (Hesse, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933 und Hochschulen für Lehrerbildung 1933–1941. Weinheim 1995, S. 154). Seine Veröffentlichungen: Deutsche Lehrerbildung als Ausgangspunkt der Schulreform (Osterwieck, Zickfeldt 1936); Politische Volkskunde, eine Hilfswissenschaft für die Erziehungsaufgaben des deutschen Sozialismus (Beyer 1935). Über ihn: Weiß, Edgar / Weiß, Elvira: Pädagogik und Nationalsozialismus. Das Beispiel Kiel, Hamburg 1997.

<sup>44</sup> Viele Artikel publizierte auch Otto Karstädt (\* 7. August 1876 in Wust; † 7. August 1947 in Berlin). 1894–1897 besuchte er das evangelische Lehrerseminar Ostenburg. „Ostern 1897 1. Lehrprüfung. Kurzzeitig Schulumtswerber und Landschullehrer (1897), 1897–1908 Volks- und Mittelschullehrer in Magdeburg. [...] Im Winter 1900/01 krankheitsbedingter Aufenthalt in Recco bei Genua, Hospitation an der ersten in Italien gegründeten Maria-Montessori-Schule. Mittelschullehrer- und Rektorenprüfung in Magdeburg. 1909–1913 Volksschulrektor in Bad Schmiedeberg, Krs. Wittenberg, zugleich Leiter der angegliederten Städtischen Berufs- und Mittelschule. 1914–1919 Rektor der Volksschule mit Haushaltsschule in Nordhausen am Harz. [...] Führender Vertreter des preußischen Lehrervereins. Neben dem Schulamt Studium der Philosophie, Pädagogik, Germanistik, Staatswissenschaften und Volkswirtschaft Okt. 1909 – Juli 1911 in Leipzig und Okt. 1911 – Juli 1915 in Jena“ (Hesse, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933 und Hochschulen für Lehrerbildung 1933–1941, Weinheim 1995, S. 408). 1915 schloss Karstädt sein Studium in Jena mit der Dissertation „Die Lebensversicherung als agrarpolitisches Entschuldigungsmittel“ ab. „Ab 1.1.1919–31.3.1929 zunächst Hilfsarbeiter, wenig später Geheimer Regierungsrat, dann Ministerialrat im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und

„Der Neue Volkserzieher“ wurde zuerst vom Verlag Walter de Gruyter & Co. in Berlin und Leipzig gedruckt und erschien ab dem September 1935 im A.W. Zickfeldt Verlag (Osterwieck/Harz und Berlin). Eine Ausgabe hatte im Schnitt ca. 50 Seiten. Insgesamt erschienen 750 Seiten. Einige der Ausgaben hatten übergreifende Themen. So war zum Beispiel das Heft 1/2 1935 (Okt./Nov.) dem Thema „Geschichte und Geschichtsunterricht“, und das Heft 3 1935 (Dezember) dem „Deutschunterricht“ gewidmet. Am Ende jeder Ausgabe befand sich eine Rubrik für amtliche Mitteilungen der Reichsfachschaft 4. In späteren Ausgaben etablierten sich neben den Artikeln zum Hauptthema dann noch die Rubriken „Von Büchern und Zeitschriften“ und die unregelmäßige Rubrik „Nachrichten aus der Studentenschaft“. Darüber hinaus findet sich als Teil von DNV „Der junge Volkserzieher“. Bargheer fixiert die Aufgabenstellung in einem Editorial:

„Der Punkt VI des Frankfurter Arbeitsprogramms der Reichsfachschaft Volksschule [...] weist darauf hin, dass durch gediegene Zeitschriften und Buchveröffentlichungen die Schulungsarbeit der Bewegung zu unterstützen sei. Eine spätere Zeit wird uns messen an dem geistigen Gehalt unseres Schrifttums, an der Kraft der Idee, die aus nationalsozialistischem Willen nicht allein, sondern aus treuschaffender Arbeit und Leistung sichtbar wird. ‚Der Neue Volkserzieher‘ hat an seinem Teil als amtliches Organ der Reichsfachschaft Volksschule diese Arbeit aufgenommen. Er wendet sich an den still schaffenden Einzelleser im Lande in dem Bewusstsein, dass hier die nationalsozialistische Kampffront ihre Stärke und Stütze hat. Die maßgebenden Männer aus Bewegung und Staat haben sich dem Volkserzieher zur Verfügung gestellt. Es ist Pflicht jedes Mitglieds der Fachschaft IV, sich mit dem gedanklich-politischen und amtlichen Inhalt unseres Organs vertraut zu machen.

Berlin, den 26. September. Ernst Bargheer.“<sup>45</sup>

Die Zeitschrift selbst, das zeigt ein Blick in die Jahresinhaltsverzeichnisse, orientiert sich vor allem an Themen über die Unterrichtsgestaltung einzelner Schulfächer, auch wenn hier und da allgemeinere Artikel zu verzeichnen sind.

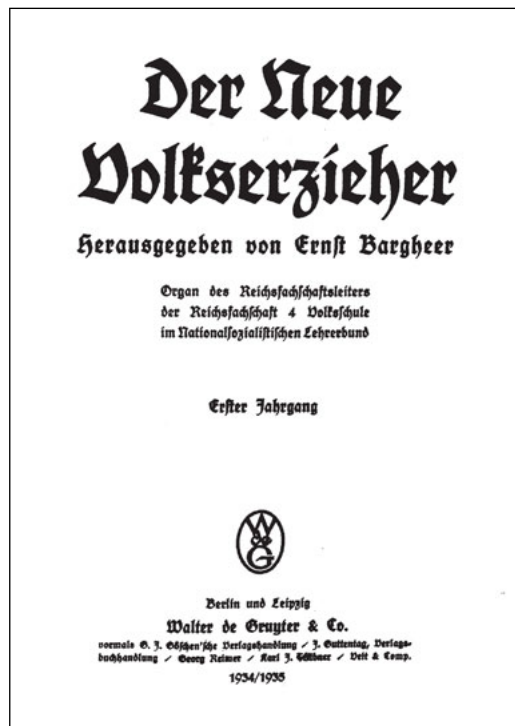
---

Volksbildung, Abteilung U III: Volksschulwesen, in Berlin. [...] Mitglied der SPD und der deutschen Liga für Menschenrechte. Gastreferent in England und USA“ (ebd.). Er übernahm ab 1929 eine Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaften / Unterrichtswissenschaften an der Pädagogischen Akademie Hannover. 1932 wurde er mit deren Schließung in den einstweiligen Ruhestand versetzt (vgl. ebd.). „Verfasser pädagogischer Standardwerke zum elementaren Lese- und Rechtschreibunterricht. 1936–1943 ständiger Mitarbeiter der von Ernst Bargheer herausgegebenen Zeitschrift ‚Der Deutsche Volkserziehung‘, und bis zur Einstellung 1941, der von Herbert Freudenthal geleiteten Halbmonatsschrift ‚Die Volksschule‘. Mitglied der Reichsschrifttumskammer. [...] Im Zweiten Weltkrieg Mitarbeiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin. 1946/47 Lehrauftrag für Methodik des Deutschunterrichts an der Pädagogischen Fakultät der (Humboldt-) Universität Berlin“ (ebd., S. 408f.). Neben den Zeitschriftartikeln publizierte er unter anderem: Diktate (Osterwieck u.a. 1913); Kinderaug‘ und Kinderaufsatz im Weltkriege (Osterwieck u.a. 1916); Der gestirnte Himmel über mir (Langensalza 1920); Rechtschreibkunde und Rechtschreibpraxis (Berlin u.a. 1949). Siehe auch: Hilker, Franz: Ein Leben mit der Schule und für die Schule. Zum 90. Geburtstag, in: Neue Deutsche Schule, Heft 19, 1966, S. 328–331. Hilker war Vorgänger Bargheers im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht.

<sup>45</sup> Bargheer, Ernst: ohne Titel, Der Neue Volkserzieher [im Folgenden: DNV] 1. Jg. 1934/35, Heft 1, Oktober 1934, Vorbemerkung, ohne Paginierung. In den folgenden Zitaten wurde die Rechtschreibung moderat den aktuellen Rechtschreibregeln angepasst.

Hier ein Überblick über die Schwerpunkte der insgesamt zwölf Hefte des 1. Jahrgangs 1934/35:

Heft 1 (Oktober 1934): Nationalsozialistische Lehrerbildung (I) / Heft 2 (November 1934): Universität und Hochschule für Lehrerbildung (Lehrerbildung II / Erziehungswissenschaft I) / Heft 3 (Dezember 1934): Lehrerfortbildung (I) / Heft 4 (Januar 1935): Fortbildung oder Neuformung (Lehrerfortbildung II) / Heft 5 (Februar 1934): Die neue Mädchenbildung (Nationalsozialistische Mädchenerziehung I) / Heft 6 (März 1935): Nationalsozialistische Mädchenerziehung (II) / Heft 7 (April 1935): Erziehungsidee und Erziehungswirklichkeit (Erziehungswissenschaft II) / Heft 8 (Mai 1935): Erziehungswissenschaft (III) / Heft 9 (Juni 1935): Unterrichtswissenschaft (IV) / Heft 10 (Juli 1935): Kein Schwerpunkt / Der Junge Volkserzieher: Junglehrer und Hitlerjugend / Heft 11 (August 1935): Schulleben / Heft 12 (September 1935): Politische Erziehung.



Im 2. Jahrgang 1935/36 erschienen zwei Hefte (mit einem Doppelheft):

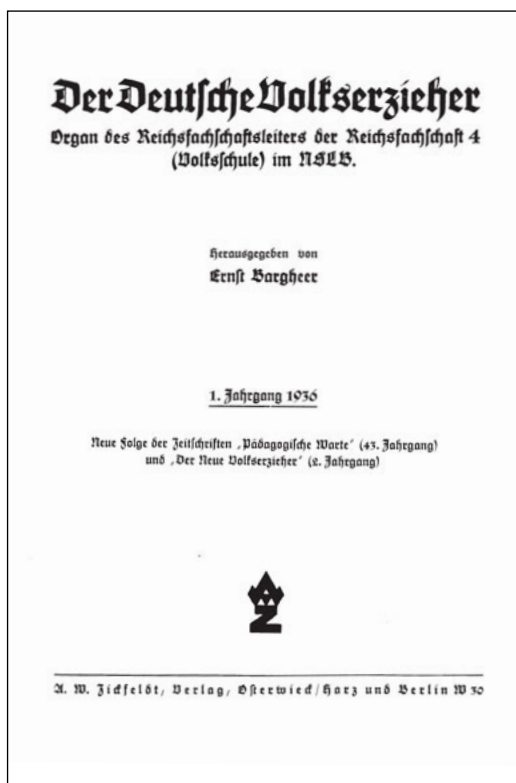
Heft 1/2 (Okt./Nov. 1935): Geschichte und Geschichtsunterricht / Der Junge Volkserzieher / Heft 3 (Dezember 1935): Deutschunterricht / Der Junge Volkserzieher.

### 3. Der Deutsche Volkserzieher (DDVE)

Nach dem Jahr 1935 ging der DNV in der DDVE auf. Auch dieser behielt den Untertitel „Organ des Reichsfachschäftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB“ bis 1937 bei und wurde weiter von Ernst Bargheer herausgebracht und vom A.W. Zickfeldt Verlag (Osterwieck / Harz und Berlin) verlegt. Außer dem DNV ging noch die „Pädagogische Warte“ 1938 in dem DDVE auf. Die „Pädagogische Warte. Zeitschrift für Lehrerfortbildung, wissenschaftliche Pädagogik, Konferenzwesen, Tagesfragen und pädagogische Kritik“ ist eine pädagogische Zeitschrift, die seit 1894 bis zu ihrem Aufgang in dem DDVE im Verlag A.W. Zickfeldt erschien. In einer Art Vorbemerkung heißt es:

„Der Arbeitsaufbau für diesen Zweck ist in unserer Zeitschrift so geplant, dass in jedem Monat ein Heft allgemeineren und eines thematischen Inhalts erscheint, getreu den Traditionen der beiden bisherigen Zeitschriften. Die thematischen Hefte werden fortfahren, die nach dem Umbruch geleistete geistige Mannschaftsarbeit der Lager und Tagungen weiter auszubauen und die neuen, nationalsozialistischen Schul- und Erziehungsformen sprechen zu lassen. Innerhalb der einzelnen Hefte wird ein fester Aufbau angestrebt. Nach dem theoretisch-praktischen Hauptteil wird eine kulturpolitische Übersicht unter dem Titel ‚Erziehung und Zeit‘ folgen, die bestrebt ist, das Geschehen der Zeit einzufangen in einer von nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätzen geleiteten Betrachtung. Dem gleichen Zweck dienen die ‚Nachrichten aus Partei und Staat‘, wie auch die Abteilung ‚Von Büchern und Zeitschriften‘. Je nach Art von Thema und vorliegenden Veröffentlichungen werden die Besprechungen auch in der Form von Bücherbriefen gegeben.“<sup>46</sup>

Der DDVE umfasste zwischen 40 und 50 Seiten und erschien in der Regel zweimal im Monat, manchmal auch als Doppelnnummer nur einmal im Monat. Insgesamt wurden ca. 3.500 Seiten publiziert. Auch die einzelnen Ausgaben dieser Zeitschrift hatten spezifische Themen, die sich meistens nach Unterrichtsfächern richteten oder der Gestaltung von Fahrten und Festtagen galten. Daneben gab es Themen wie „Zur Lehrerbildung“ (Heft 10, 1937), „Schulhygiene und Schulzucht“ (Heft 14, 1937), „Kolonie und Schule“ (Heft 5, 1938) oder „Leibeserziehung, Wehrerziehung, Leibespflge“ (Heft 11, 1938), sowie zu einzelnen Unterrichtsfächern etwa Heft 2, 1936 zum Erdkundeunterricht. In Heft 14 und Heft 15, 1936 bildete der Schwerpunkt die Naturkunde, in Heft 22, 1936 war es der Deutschunterricht, in Heft 1 und 2, 1937 war es der Geschichtsunterricht, Heft 3 und 4, 1937 hatte den Biologieunterricht als Schwerpunktthema usw.<sup>47</sup> Und es gab auch Ausgaben, die als Sammelheft kein übergeordnetes Thema hatten. Darüber hinaus gab es ab 1937 das Heft „Der Landlehrer“, welches manchen Ausgaben beigelegt wurde, und eine unregelmäßige „Liedbeilage“, sowie eine ebenfalls unregelmäßige „Arbeitsmittel-Beilage“. DDVE hatte



<sup>46</sup> Bargheer, Ernst: Zum Arbeitsplan der Zeitschrift, Der Deutsche Volkserzieher [im Folgenden: DDVE] 1. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 2.

<sup>47</sup> Die Inhaltsverzeichnisse aller drei analysierten Zeitschriften finden sich vollständig im Anhang dieses Bandes.

ähnlich ihrem Vorgänger neben den Artikeln zum Hauptthema noch die Rubriken „Erziehung und Zeit“, „Zwiesprache“ und „Von Büchern und Zeitschriften“.

DDVE wurde von Bargheer auch nach 1938 noch bis 1943 herausgegeben. Allerdings ab 1938 ohne den Untertitel „Organ des Reichsfachschäftsleiters der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) im NSLB“, und nur noch „Zeitschrift für Volksschullehrer“ genannt.

#### **4. Die Deutsche Volksschule (DDVS)**

Die Zeitschrift DDVS erschien im Januar 1939 zum ersten Mal. Sie löste den DDVE in dem Sinne ab, dass sie ausdrücklich, wie schon erwähnt, mit „Einzige Fachzeitschrift der Fachschaft 4 (Volksschule) im Nationalsozialistischen Lehrerbund“ untertitelt wurde.

Die anderen aufgeführten Zeitschriften zur Volksschule mussten ihre Betitelung als Zeitschriften der Reichsfachschaft 4 (manchmal auch IV) nun ablegen. Ab 1942 geht die Zuständigkeit der DDVS sogar noch über die Fachschaft 4 hinaus, da auf der Titelseite „Amtliche Zeitschrift des NS-Lehrerbundes für Reichsfachschaft Volksschulen, Lehrerbildung und Lehrerforschung“ erscheint. Die Ausgaben der DDVS von 1939 bis 1941 wurden vom Reichshauptstellenleiter des „Hauses der Deutschen Erziehung“ in Bayreuth Hans Stricker<sup>48</sup> und danach von Wilhelm Kircher<sup>49</sup>, „Reichsbeauftragter für die weltanschauliche Schulung der deutschen Erzieherchaft“, herausgegeben. Verlegt wurde sie durch den Verlag Deutscher Volksverlag GmbH in München. Die Zeitschrift erschien monatlich und hatte einen durchschnittlichen Umfang von etwa 40 Seiten. 1944 kamen

---

<sup>48</sup> Hans Stricker (1897–?) war, neben seiner Tätigkeit als Hauptschriftleiter der DDVS (1939–1941) auch noch Hauptschriftleiter der Zeitschrift „Nationalsozialistisches Bildungswesen“ (1936–1943), von 1936–1940 Leiter der Hauptstelle Erziehung und Unterricht im Hauptamt für Erzieher der NSDAP und 1942–1943 Kommissarischer Reichsgeschäftsführer des NSLB (vgl. dnb.de). Im Gegensatz zu seinem Nachfolger bei der DDVS schrieb er für diese Zeitschrift nur drei Artikel: „Zu Gauwalter Pg. Ernst Huber“ (Heft 2, 1939), „Einsatz des NS-Lehrerbundes für den deutschen Freiheitskampf“ (Heft 11, 1939), „Zum Gedenken H. Friedmanns“ (Heft 10, 1942). In „Nationalsozialistisches Bildungswesen“ verfasster er sechs Artikel. Sonst konnten keine Publikationen von ihm nachgewiesen werden.

<sup>49</sup> Wilhelm Kirchner (1898–1968) war Volksschullehrer, bzw. Landschullehrer. Er trat 1933 in die NSDAP ein (laut DNB). 1941 wurde er Reichsreferent für Landschulfragen und 1941 Reichsfachschäftsleiter der Fachschaft 4 und Reichsreferent für Lehrerbildung. Nach der Auflösung des NSLB wurde Kircher 1944 zum „Reichsbeauftragten für die Weltanschauliche Schulung der deutschen Erzieher“ berufen (Kraas, Andreas: *Lehrerlager 1932–1945: politische Funktion und pädagogische Gestaltung*, Kempten 2004, S. 187). Neben seinen publizistischen Tätigkeiten in Rahmen seiner Arbeit, leitete Kircher noch Tagungen und Schulungen für Lehrer und Erzieher (vgl. ebd., S. 189). Er schrieb eine große Anzahl an Zeitschriftenartikeln (allein 30 Beiträge in der DDVS) und publizierte laut der deutschen Nationalbibliothek 18 Bücher. Sein einziges Buch, dass nach 1945 veröffentlicht wurde heißt: „Der Strukturwandel des Dorfes und die ländliche Erwachsenenbildung“ (Ingelheim/Rhein 1956). Eine Studie zu ihm erschien 1999: Link, Jörg-W.: *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)*, Hildesheim 1999. Nach 1945 arbeitete Wilhelm Kircher in der Erwachsenenbildung.

nur noch drei Hefte heraus. Insgesamt wurden 2.050 Seiten publiziert. Dass die Zeitschrift in diesem Jahr noch publiziert wurde, ist verwunderlich, da der NSLB 1943 »stillgelegt« wurde. DDVS überdauerte den NSLB nicht nur, sondern seit 1943 gingen „für die Dauer des Krieges“ (vgl. DDVS 6. Jg. 1944, Heft 1, Jan./Feb. 1944, Inhaltsverzeichnis) die Zeitschriften „Die Scholle“, „Die neue Deutsche Schule“, „Praxis der Landschule“, DDVE, „Die Deutsche Schule“ und „der Volksschulwart“ in ihr auf.

In der ersten Ausgabe veröffentlichte Hans Stricker im Januar 1939 eine Vorbemerkung „An die deutschen Volksschullehrer“, in der die Zeitschrift als Neugründung von Fritz Wächtler (also dem Gauleiter und Leiter des Hauptamtes für Erziehung sowie des NSLB ab Dezember 1935, nach Hans Schemms Tod) vorgestellt wird, der Stricker mit der Schriftleitung beauftragt habe. Mit dieser Neugründung werde „einem dringenden Bedürfnis“ entsprochen<sup>50</sup>.

„Es gehört mit zu den wesentlichsten Aufgaben des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, der nach höchster Leistungssteigerung und nach intensivster nationalsozialistischer Durchdringung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit strebenden deutschen Lehrerschaft an die Hand zu gehen und sie in ihrer täglichen Kleinarbeit zu unterstützen.“<sup>51</sup>

Weiter wird mitgeteilt, dass „stets nur richtungweisende Aufsätze“ (ebd.) veröffentlicht würden. Dafür sei durch die „enge Koppelung der Zeitschrift an die Hauptstelle Erziehung und Unterricht“ (ebd.) die Gewähr gegeben.



Die Artikel der Zeitschrift waren meistens in Unterrichtsfächer aufgeteilt. Der Jahrgang 1939 hat gleich in fünf Heften als Schwerpunktthema den Geschichtsunterricht und zwar in Heft 1, 2, 3, 4 und 10 des 1. Jahrgangs 1939. Das Novemberheft 11 des Jahres 1942 war komplett einem Thema und zwar der „Schülerauslese“ gewidmet. Es gab zudem noch Rubriken wie „Unsere Landschule“, „Entwicklungskunde“, „Rassenlehre“, „Handreichungen für gegenwartsbetonten Unterricht“, „Schule und Volk“, „Aus der Praxis“ und „Führende Pädagogen“. Am Ende jeder Ausgabe gab es eine „Umschau“ mit mehreren Kurzbeiträgen, die oft anonym veröffentlicht wurden.

<sup>50</sup> Stricker, Hans: An die deutschen Volksschullehrer, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, im Vorspann ohne Paginierung.

<sup>51</sup> Ebd.

## An die deutschen Volksschullehrer!

Die Leistungsfähigkeit der deutschen Schule ist eine Existenzfrage der deutschen Nation. Von der Haltung und von der Gesinnung und von dem persönlichen Einsatz des Lehrers hängt zum großen Teil die Leistungskraft der kommenden Generation ab.

Erziehung und Bildung ist Entfaltung und Entwicklung nach bestimmten, weltanschaulich bedingten Grundsätzen, Erziehung und Bildung ist jedoch niemals ein mechanischer oder schematischer Vorgang. Jede individuelle Behandlung der verschiedenen Anlagen der Schüler fordert bei den mannigfaltigen, sich immer wieder ändernden pädagogischen Schwierigkeiten vom deutschen Lehrer ein ständiges Sichvertiefen in die pädagogischen Probleme, in den nationalpolitisch wirksamen Lehrstoff und in die methodische Gestaltung.

Es gehört mit zu den wesentlichsten Aufgaben des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, der nach höchster Leistungssteigerung und nach intensivster nationalsozialistischer Durchdringung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit strebenden deutschen Lehrerschaft an die Hand zu gehen und sie in ihrer täglichen Kleinarbeit zu unterstützen.

Die von unserem Reichswalter Fritz Wächtler gegründete neue Fachschaftszeitschrift der Fachschaft IV, „Die Deutsche Volksschule“, wird einem dringenden Bedürfnis gerecht. Durch die enge Koppelung der Zeitschrift an die Hauptstelle Erziehung und Unterricht ist die Gewähr gegeben, daß stets nur richtungweisende Aufsätze

1. das Wollen und Planen der Reichswaltung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes für eine Neugestaltung der deutschen Volksschule zum Ausdruck bringen,
2. die unterrichtspraktischen und methodischen Probleme der Gegenwart einer im nationalsozialistischen Sinne einwandfreien und klaren Lösung näher führen,
3. im Abschnitt „Handreichungen“ wertvolle Stoffzusammenstellungen und Anregungen für den gegenwartsbetonten Unterricht bringen,
4. in der „Umschau“ in aller Offenheit und Deutlichkeit kritisch Stellung nehmen zu Erscheinungen und Gegebenheiten, die unsere Erziehungs- und Bildungsarbeit hemmend und störend beeinflussen.

Die Fragen und Aufgaben der deutschen Landschule werden in der neuen Zeitschrift dadurch besonders berücksichtigt, als in einem eigenen Abschnitt führende Pädagogen einer nationalsozialistischen Landschulreform laufend zu Worte kommen.

So geht „Die Deutsche Volksschule“ hinaus in das deutsche Lehrerhaus als Helfer und Wegweiser in unserer Arbeit an der deutschen Zukunft. Ich habe gerne dem Wunsche unseres Reichswalters entsprochen und die Schriftleitung persönlich übernommen. Meiner damit eingegangenen Verpflichtung bewußt, habe ich nur den einen Wunsch, daß „Die Deutsche Volksschule“ recht viele Freunde gewinnen und zu einem wesentlichen Bestandteil der pädagogischen Literatur des deutschen Volksschullehrers werden möge.

*Hans Stricker*



## II. Naziinterne Konflikte

### 1. HJ und NSLB

So wie an den Universitäten die Nazi-Studenten vor und seit Januar 1933 mit lautem Geschrei und Terror durch die Universitäten zogen, um jüdische oder als marxistisch eingeschätzte Dozenten und Professoren anzugreifen und gleichzeitig den Druck auf jene deutschnationalen Professoren zu erhöhen, die noch nicht ganz bereit waren, die Nazi-Ideologie zu übernehmen, so gab es auch in der Zeitspanne von 1933 bis 1945 immer wieder Konflikte in den Schulen.

In der Fülle der naziinternen Konflikte spielt im pädagogischen Bereich der Konflikt zwischen der HJ und der NS-Schulbürokratie bis hinein in die einzelne Schule eine durchaus gewichtige Rolle, die auch bei der noch ausstehenden Analyse des NSLB und der HJ in Dokumenten zu Tage treten wird.

Bei einem solchen Konflikt, der als Generationskonflikt zwischen Jung und Alt daherkommt, geht es um Revierkämpfe, um die Abgrenzung von Macht, um persönliche Rivalitäten vor allem auch zwischen den Nazis, die schon vor 1933 Nazis waren und jenen Nazis, die erst im März 1933 oder später in die NSDAP eingetreten sind. Mit einer gewissen Arroganz machen sich die vor 1933 eingetretenen Hitlerjungen, die nun erwachsen sind, über jene Kolleginnen und Kollegen in den Schulen lustig, die erst viel später und nach ihrer Ansicht auch nicht konsequente Nazis geworden sind. Ein solcher Konflikt spiegelt sich in der Zeitschrift des NSLB wieder. Es wird ein als widerlich eingestuftes Gedicht abgedruckt, aber widerlich sind für den Verfasser des Artikels nicht die judenfeindlichen Passagen, sondern abgelehnt werden die Angriffe auf die nationalsozialistische Lehrerschaft. Der Autor des Artikels geht sogar so weit, den Verfassern solcher gegen die im NSLB organisierte Lehrerschaft gerichteten, HJ-verherrlichenden Gedichten mit dem KZ zu drohen.

Es geht um einen kurzen Artikel ohne Angabe des Verfassers in der Rubrik „Umschau“ mit dem Titel „So ist die deutsche Schule und der deutsche Lehrer“<sup>52</sup>. Der Artikel beginnt so:

„Wir wissen es und können es tausendfach beweisen, dass Haltung und Gesinnung der deutschen Erzieherchaft besser sind, als man in Kreisen der Hitler-Jugend manchmal anzunehmen geneigt ist.“ (o. A.: Umschau, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 6, Juni 1939, S. 267–272, hier S. 268)

Es folgen Loblieder auf die deutsche Lehrerschaft unter anderem aus dem Munde von Alfred Rosenberg gegen eine „Verunglimpfung der deutschen Lehrerschaft“, von Julius

---

<sup>52</sup> o. A.: Umschau, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 6, Juni 1939, S. 267–272, hier S. 268.

Streicher über die Arbeit des deutschen Lehrers als Garant für das tausendjährige Reich und andere Gauleiter aus Kassel, Pommern und Sachsen. Warum all das angeführt wird, ergibt sich erst genauer in der Folge. Unter der Zwischenüberschrift „Unerhört!“ wird dann mitgeteilt:

„Zur ‚Kulturtagung‘ der HJ. in Koburg fühlt sich der Hauptschriftleiter Dr. Hch. Wall berufen folgendes Gedicht zu verfassen: [...] und rote Pressejuden / dazu den Segen sprachen, als euch noch ‚Pauker‘ hassten, / weil ihr den Führer liebtet, euch von der Penne schassten, / nur weil ihr Treue übtet, da habt ihr, Hitlerjungen, / nicht jene ‚Pädagogen‘, die heut sich ‚durchgerungen‘, / die Jugend uns erzogen!“ (ebd., S. 270)

Kommentiert wird dieses gegen die Pädagogen gerichtete wie folgt:

„Dieser ‚nationalsozialistische‘ Schriftleiter und Dichterling ist auf Veranlassung der Reichswaltung des NSLB von den zuständigen Stellen zur Verantwortung gezogen worden. Nach unserer Ansicht ist er reif für das Konzentrationslager.“ (ebd.)

In der nächsten Nummer im Juli 1939 wurde dann noch einmal prinzipiell nachgeschoben, ebenfalls in der Rubrik „Umschau“, welche Grenzen der HJ gezogen wurden.<sup>53</sup>

## **2. NSLB und »Rassen-Günther«: »Geborener Erzieher« oder akademische Bildung für Lehrkräfte der Volksschule**

Nebenbei sei noch erwähnt, dass es durchaus auch zwischen den NS-Ideologen Auseinandersetzungen gab, die meist eine Art Revierverteidigung darstellten. So wendet sich ein Autor der Zeitschrift gegen die Einmischung des bekannten Prof. Günther, der gegen

---

<sup>53</sup> Mit amtlicher Autorität wird mitgeteilt: „Hitler-Jugend und Schule. Die 1. Durchführungsverordnung vom 25. März 1939 zum *Gesetz über die Hitler-Jugend über die Zuständigkeit des Jugendführers des Deutschen Reiches* grenzt die Aufgabengebiete der Hitler-Jugend in § 1 folgendermaßen ab: ‚Der Jugendführer des Deutschen Reiches ist ausschließlich zuständig für alle Aufgaben der körperlichen, geistigen und sittlichen Erziehung der gesamten deutschen Jugend des Reichsgebietes *außerhalb* von Elternhaus und Schule.‘ Die Fassung ‚außerhalb von Elternhaus und Schule‘ wurde in Kreisen der Hitlerjugend vielfach so ausgelegt, als ob sich das Aufgabengebiet der Schule allein auf die Erziehung während der Schulzeit und innerhalb des Schulhauses zu beschränken habe. Diese Kommentare gehen von falschen Voraussetzungen aus. Um von vornherein allen Zweifeln zu begegnen, wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die 1. Durchführungsverordnung zum *Gesetz über die Schulpflicht* am 7. März 1939 eindeutig bestimmt: ‚Die Pflicht zum Besuch der Schule umfasst die Verpflichtung zur regelmäßigen Teilnahme am schulplanmäßigen Unterricht und *an allen sonstigen Schulveranstaltungen*, die den Unterrichts- und Erziehungszielen der Schule dienen sollen, *auch wenn sie außerhalb des Schulgrundstückes oder der üblichen Schulzeit stattfinden.*‘ Nach dieser Durchführungsverordnung kann das Recht der Schule auf die Durchführung von Schülerwanderungen, Klassenreisen, Schullandheimaufenthalte usw. nicht mehr umstritten sein. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass der Führer im Jahre 1937 entschieden hat, dass das Aufgabengebiet der HJ. *außerhalb* der Schule liegt.“ (o. A.: Umschau, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 7, Juli 1939, S. 320, Herv. i. O.)

eine akademische Bildung für Lehrkräfte der Volksschule polemisiert. Dabei geht es auch um den Begriff des „geborenen Erziehers“.

„Hans F. K. Günther, Professor für Rassenkunde, Völkerbiologie und ländliche Soziologie an der Universität Berlin, hat in seiner jüngsten Schrift sich unter Berufung auf Hartnacke gegen die akademische Bildung der Volksschullehrer ausgesprochen. Günther fordert für den Erzieher Einsicht in die Gesetze der Vererbung. Er sagt wörtlich weiter: ‚Verbreitet sich solche Einsicht, so wird hoffentlich der Glaube schwinden an den Wert vermehrter wissenschaftlicher, vor allem psychologischer Ausbildung für die künftigen Lehrer, vor allem die künftigen Volksschullehrer, denn zum Erziehen muß man viel mehr ‚geboren‘ sein als ausgebildet. Mit pädagogischen Akademien mehrt man nicht die Zahl der ‚geborenen‘ Erzieher. Ich möchte fast den Satz wagen, dass akademische Bildung für keinen Beruf gefährlicher werden kann als für den des Erziehers.“<sup>54</sup>

Abgezielt wird hier auf einen damals recht bekannten Streit zwischen Ernst Krieck einerseits und Hartnacke andererseits. Ernst Bargheer schlägt sich offensichtlich auf die Seite von Ernst Krieck, während Professor Günther für die Ansichten Hartnackes streitet, der massiv den elitären Gedanken für die Schulbildung und für die Bildung von Lehrkräften vertreten hat. Weiter heißt es dann:

„Die Bildung und Erziehung dieser ‚geborenen‘ Erzieher ist nun aber nicht mehr Angelegenheit des Rasseforschers, der sich in diesem Fall sicher gern auf die ihm zugewiesenen Gebiete beschränkt, sondern Anliegen und Auftrag der Erziehungswissenschaft. Nun erst wird der ‚geborene‘ Erzieher ein erzogener und ausgebildeter Erzieher, ebenso wie der ‚geborene‘ Soldat, der ‚geborene‘ Hochschullehrer, der ‚geborene‘ Arzt, der ‚geborene‘ Priester zu ihren Erbgutanlagen ein recht erhebliches und in entsagungsvollem Studium und Dienst zu erringendes Maß von Wissen und Können sich anzueignen haben, um den ihnen von der in diesem Punkt recht empfindlichen Volksgemeinschaft übertragenen Pflichten gerecht werden zu können.“<sup>55</sup>

Wie öfters handelt es sich wieder um eine Frage der Akzentsetzung, um das Verhältnis von angeborenen und auszubildenden Fähigkeiten. Gleichzeitig steht dahinter die Differenz zwischen der angeblichen Aufhebung sozialer Unterschiede in der »deutschen Volksgemeinschaft« auf der einen Seite, und der doch deutlich mehr auf das Elitedenken ausgerichteten Position auf der anderen Seite. Prinzipielle Gegensätze im Sinne einer Ablehnung der Nazi-Ideologie finden sich hier nicht.

Als Replik auf Ernst Bargheers Artikel, der die Kompetenz des Rasseforschers in Fragen der Lehrerbildung zurückgewiesen hatte, wird ein Auszug des Originaltexts von Günther abgedruckt. Er vertritt die These, dass in der Lehrerbildung anstelle des „Bildungswahns“ die Auslese der „geborenen Führungsbegabten“ zu treten habe.

---

<sup>54</sup> Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Allgemeines, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 88–90, hier S. 88f.

<sup>55</sup> Ebd., S. 89f.

„Nicht von noch mehr Gruppen Jugendlicher das Abitur verlangen und weitere Schichten den Hochschulen zulenken, nicht den Wahn stärken, als ob erst dem ‚akademisch Gebildeten‘ das volle Ansehen und die richtige ‚gesellschaftliche Geltung‘ zukämen; sondern die ‚geborenen‘ Fähigen und Führungsbegabten in allen Ständen und für alle Stände erkennen, ihrer angeboren-ererbten Begabung Vertrauen schenken und ihrer Leistungsfähigkeit die richtige Stellung im Volksganzen und im Staate anweisen – das wäre Staatsaufgabe.“<sup>56</sup>

„Auf alle Fälle gilt, dass jede weitere Verschulung und Zerschulung unseres Volkes sich als ein fressendes Übel auswirken wird. (Vgl. Hartnacke, Bildungswahn – Volkstod, 1932).“<sup>57</sup>

Es wird sichtbar, dass die Vorstellung der angeblich weitgehend unveränderbaren, angeborenen Eigenschaften in Konflikt gerät mit den Anforderungen der Wirtschaft und Gesellschaft im NS-Staat.

---

<sup>56</sup> Günther, Hans F. K.: Zur Frage einer akademischen Ausbildung der Volksschullehrer, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 10, Mai 1937, S. 357–361, hier S. 357.

<sup>57</sup> Ebd., S. 358.

### III. Rassismus / Judenfeindschaft als ideologischer Rahmen

In diesem Abschnitt sollen die übergreifenden Mechanismen der Judenfeindschaft, die für die ganze pädagogische Arbeit in der NS-Schule unabhängig von einzelnen Unterrichtsfächern galten, knapp vorgestellt werden. Der Schwerpunkt in den Zeitschriften des NSLB für die Lehrkräfte der Volksschule lag aber in den judenfeindlichen Anweisungen für die jeweiligen Unterrichtsfächer, auf die noch im Einzelnen eingegangen werden wird. Grundlegend wird von den Einzelwissenschaften bis in die einzelnen Unterrichtsfächer Rassismus gefordert.

Alle Wissenschaften sollen von der „übergreifenden Idee“, der „völkischen Idee“ umfasst und geleitet werden:

„Was sich hier vollzieht, ist nicht ein Wettlauf der Wissenschaften um den Preis der Nation, sondern das Suchen nach einer neuen Wesensschau, nach einer übergreifenden Idee, durch die jede Einzelwissenschaft als dienendes Glied in einem Gesamtorganismus Sinn und Würde erhält. Unter dieser Neuausrichtung wird die Geschichte zur Schicksalskunde, die Biologie zur Rassenkunde, die Medizin zur Erbgesundheitslehre, die Psychologie zur Charakterkunde, die Jurisprudenz zur Volksrechtskunde, die Theologie zur Glaubenskunde des archten, blutgebundenen deutschen Menschen.“<sup>58</sup>

Klar wird in einem Artikel über die Lehrer-Fortbildung die Aufgabe gestellt, das logische Denken zurückzustellen. Dabei sollten gerade die alten Kämpfer der SA und der NSLB eine Vorreiterrolle spielen:

„Eine große Anzahl von Lehrern hat bereits vor dem Umsturz den Schritt in die Bewegung, in die SA und in den NSLB, hinein getan. Diese Kämpfer werden die Ausbilder sein müssen. Sie werden dafür sorgen, dass der Erziehungsinhalt des Lagers stets gestaltet wird im Gedenken an die harten Kampffahre und an die Opfer dieses Kampfes. Die Überzeugung, dass nicht in erster Linie das logische Denken in den neuen geistigen und politischen Inhalt zu führen habe, lässt es begreiflich erscheinen, dass an erster Stelle die eigene Betätigung zu stehen hat; der Sport in seinen verschiedenen Arten, die Werkarbeit im Gelände und im Lager, sowie das politische Volkslied bilden die Grundlage für die gesamten Erziehungsaufgaben.“<sup>59</sup>

Klar war jedenfalls auch, dass auf dieser Grundlage aufbauend nun die inhaltliche Ausrichtung erforderlich sei, wobei dann auch die nicht theoretisch ausgerichtete, neue nationalsozialistisch geprägte Erziehungswissenschaft eine Rolle spiele. Es heißt des Weiteren:

„Erst an zweiter Stelle stehen die durch Vorträge und Arbeitsgemeinschaften zu erringenden besonderen Inhalte. Die politische Rassenkunde, Geschichtsbetrachtung auf biologischer

---

<sup>58</sup> Freudenthal, Herbert: Volkskunde als Grundwissenschaft der Lehrerbildung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 1, Oktober 1934, S. 12–19, hier S. 15.

<sup>59</sup> Bargheer, Ernst: Lehrer-Fortbildung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 3, Dezember 1934, S. 99–103, hier S. 102.

Grundlage, Geopolitik und politische Tagesbetrachtungen an Hand der Zeitungen und endlich politische Volkskunde geben hier den Ton an. Erst an letzter Stelle steht eine Erziehungswissenschaft, die völlig losgelöst sein muss von der bisherigen Überlieferung einer theorisierenden Pädagogik.“<sup>60</sup>

## 1. Judenfeindschaft

### *Beschimpfungen als Methode der Diffamierung*

In einem Artikel zu den Prioritäten der Schulungen von Erziehern während des Krieges ist die „Erziehung zum Judengegner“ eines von drei Hauptthemen; wörtlich steht dort: „2. Der Jude als Weltanschauer. Klarheit über die weltanschaulichen Fronten. Erziehung zum Judengegner.“<sup>61</sup>

Die Diffamierung durch beleidigende Bezeichnungen wird hier als Grundmodell sichtbar, ebenso wie das hier unmissverständlich formulierte Erziehungsziel von Judengegnerschaft.

Als allgemeine Richtlinie wird auch ein rassistischer Wissenschaftsbegriff festgeschrieben, so heißt es: „Es ist ein Wahn jüdischer Zersetzung, dass sie ‚voraussetzungslos‘ sein müsse. Auch die Wissenschaft ist eingebettet in die Schöpfungsordnung der Völker, dient ihnen“<sup>62</sup>

Intellektualismus, so der Führer des NSLB Hans Schemm, habe den Juden Tür und Tor in das Geistesleben geöffnet. „Das jüdische Asphaltliteratentum, die jüdische Journaille“, so Schemm beleidigend,

„spielte sich als Dolmetsch der Wissenschaft und der Gelehrsamkeit des deutschen Professoren auf, vergiftete aber dabei das dargebotene geistige Brot und reichte diese Judasmahlzeit, sich immer und immer wieder auf deutsche Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit beziehend, an die breiten Volksmassen weiter. Es erübrigt sich hier die Instrumente zu erwähnen: Presse und jüdische Verlage.“<sup>63</sup>

---

<sup>60</sup> Ebd.

<sup>61</sup> o. A.: Reichsarbeitsstagung für weltanschauliche Schulung der deutschen Erzieher in Straßburg vom 26. bis 29. März 1944, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 2, März/April 1944, S. 58. Das erste und dritte Thema lautete: „1. Die lebensgesetzliche Weltanschauung des Nationalsozialismus als Kriegspotential. [...] 3. Der weltanschaulich-politische Auftrag des deutschen Erziehers“ (ebd.).

<sup>62</sup> Schacht, Horand Horsa: Ein Beitrag zur politischen Volkslehre, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 12, Juni 1936, S. 531–534, hier S 533.

<sup>63</sup> Schemm, Hans: Wissenschaft, Fachgelehrsamkeit und Zukunft, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 7, April 1935, S. 309.

## ***Zur Praxis der Judenfeindschaft außerhalb der Schule***

An anderer Stelle geht es um die Rolle der Volksschullehrer auf dem Dorf, die nicht nur in der Schule zu wirken hätten. Als Volkserzieher müssten sie in der gesamten Dorfgemeinschaft wirken. Eine Möglichkeit seien sogenannte Dorfgemeinschaftsabende. Dabei befindet sich der Kampf gegen die Juden wie selbstverständlich auf dem Programm eines solchen Abends: „7. Kurze Schlussworte: Aufgabe der SA heute: Kampf gegen Juden, Reaktion und politischen Klerus durch politische Erziehung. Hüter der nationalsozialistischen Revolution.“<sup>64</sup>

Berichtet wird nicht nur von der Arbeit in der Volksschule. So wird mit Stolz eine Aktion von Studierenden vermerkt: „Durch Anbringung eines Stürmerkastens an der Hausfront unserer Hochschule ist die Studentenschaft im Kampfe gegen das Judentum in Rostock vorangegangen.“<sup>65</sup>

Es gehörte zum NS-Stil, dass selbstredend auch hochrangige NS-Politiker zitiert werden, um klarzustellen, dass im höchsten Auftrag gehandelt wird. So wird von der Rede des Reichsministers Rust auf der 200-Jahr-Feier der Universität Göttingen berichtet, der gesagt habe: „Die schrankenlose Freiheit zeige am Ende die Diktatur des jüdischen Weltwanderers.“<sup>66</sup>

Solche kurzen Berichte ohne jeglichen argumentativen Ansatz zementieren und dokumentieren zugleich die Selbstverständlichkeit der vorherrschenden judenfeindlichen Atmosphäre.

## ***Diffamierung durch Hervorhebung jüdischer Namen***

Zu den üblen, keinesfalls neuen Methoden der Diffamierung von Personen gehörte in der NS-Zeit die bloße Erwähnung, dass ein Mensch Jude sei oder einen anscheinend jüdischen Namen trage – zumal auch von „der Jude“ in Einzahl die Rede ist, wenn alle jüdischen Menschen gemeint sind. Das dahinterstehende Vorurteilsmodell ist gut bekannt: Die Verallgemeinerung nach dem Muster »Kennst Du einen, kennst Du alle.« Beispiele für diese Vorgehensweise finden sich in großer Zahl.

---

<sup>64</sup> Zummach, Max: Vom Dorfgemeinschaftsabend, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 11, August 1935, S. 532–534, hier S. 534.

<sup>65</sup> o. A.: Beilage Der Junge Volkserzieher VIII – Aus der Deutschen Studentenschaft: Rostock, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 10, Juli 1935, S. 513–514, hier S. 514.

<sup>66</sup> Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Schularten, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 14, Juli 1937, S. 567.

So heißt es etwa in einer Handreichung:

„Wo die Glut politischer Gegensätze schwelt, ist der Jude nicht weit, um hineinzublasen und sie zu hellem Brand zu entfachen. Sowjetrussland, im europäischen Kräftespiel vornehmlich durch Litwinow-Finkelstein vertreten“<sup>67</sup>

Oder ähnlich an anderer Stelle: „Volksfront-Frankreich des Juden Blum“<sup>68</sup>

### ***Nutzung jüdischer Autoritäten für Judenfeindlichkeit***

Zu den infamen Methoden der NS-Propaganda, die in die NS-Pädagogik Einzug fanden, gehörte auch, dass rassistische Vorstellungen über die jüdische Bevölkerung mit Berufung auf bekannte jüdische Autoren wie den englischen Politiker Disraeli<sup>69</sup>, der sich später vom Judentum löste, legitimiert wurden. So heißt es etwa:

„Wir stellten dann noch fest, dass es ein Volk gibt, das aus dem Altertum bis heute bestehen blieb: das Judentum. Warum? Die Juden kannten die Rassenfrage, verheimlichten sie anderen Völkern und lehrten die Lehren, die zur Verweichlichung, falscher Auslese, Geburtenrückgang und Rassenschande führten. Wir merken uns das Wort des Juden d'Israeli: „Die Rassenfrage ist der Schlüssel zur Weltgeschichte.““<sup>70</sup>

Dieses angebliche Geheimnis sei nun gelüftet, aus diesen Gründen würde nun, so der Gedankengang, auch von der NS-Politik alles von der „Rassenfrage“ her als Kampfmittel gegen die jüdische Bevölkerung betrachtet und entsprechend gehandelt.

Die Erziehung zu einem einheitlichen »Volkskörper« müsse als Abwehrreaktion gegen »feindliche« Völker vollzogen werden.<sup>71</sup>

---

<sup>67</sup> o. A.: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Machtkampf im Mittelmeer, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 3, März 1939, S. 131–144, hier S. 138.

<sup>68</sup> Ebd., S. 138.

<sup>69</sup> Der englische Staatsmann jüdischer Herkunft Benjamin Disraeli schildert in seinem Roman einen Disput zwischen Endymion und einem Baron Sergius und lässt Sergius die rassistischen und judenfeindlichen Positionen formulieren, die die Nazis ihm zugeschrieben haben. Im Original heißt es: „No man will treat with indifference the principle of race. It is the key of history, and why history is often so confused is that it has been written by men who were ignorant of this principle and all the knowledge it involves. [...] whether you encounter its influence in communities or in individuals, its qualities must ever be taken into account. [...] As you advance in life, and get experience in affaires, the Jews will cross you everywhere. They have long been stealing into our secret diplomacy, which they have almost appropriated; in another quarter of a country they will claim their share of open government. Well, these are races; men and bodies of men influenced in their conduct by their particular organization, and which must enter into all the calculations of a statesman. [...] Language and religion do not make a race – there is only one thing which makes a race and that is blood“ (Disraeli in: Endymion, Bd. II, Leipzig 1880, S. 18–21). Der konservative Politiker Disraeli wurde in England selbst judenfeindlich angegriffen. Er setzte sich erfolgreich für das Wahlrecht für Juden in England ein.

<sup>70</sup> Zummach, Max: Völkisch-politische Erziehung in der Abschlussklasse der Volksschule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 778–785, hier S. 780f.

<sup>71</sup> So Erna Bohlmann etwa: „Lehrt uns doch das Beispiel des jüdischen Rassengemisches, das durch sein – auf Grund der am stärksten vorhandenen vorderasiatischen Rasse entstandenes – Volkstum eine so starke



## ***Brutalität von judenfeindlichen Statistiken***

Für alle Lehrerinnen und Lehrer war klar, dass ihre jüdischen Kolleginnen und Kollegen 1933 und 1934 entlassen wurden und Schritt für Schritt die jüdischen Schülerinnen und Schüler von der Schule vertrieben wurden. Zu diesem Thema gibt es keine gesonderten Artikel, die versuchen dies zu rechtfertigen oder zu erklären. Im Stil extrem brutaler Bürokraten wird mit Statistiken operiert und ganz unmenschlich-sachlich festgehalten, wie Schritt für Schritt die Judenfeindschaft sich ausbreitete.

„Eine Absonderung des jüdischen Volkes aus dem Erziehungswesen bedeutet die Einrichtung von jüdischen Schulen. In Frankfurt sind bereits fünf jüdische Grundschulen eingerichtet. Der Unterricht wird von jüdischen Lehrkräften erteilt, die nicht unter das Berufsbeamten-gesetz fielen.“<sup>72</sup>

In einem Artikel mit Statistiken über die preußischen Volksschulen wird nebenbei der drastische Rückgang der Zahl jüdischer Schulen erwähnt: „Gegenüber dem Jahre 1932 haben die israelitischen Schulen um fast die Hälfte abgenommen“<sup>73</sup>. In einer Statistik über die Konfession von Schülern und Lehrern 1938 heißt es zwei Jahre später:

„Zur Reichsstatistik, die zum ersten Male eine Gesamterhebung über die Volksschulen im Reiche bringt“: „Die Zahl der evangelischen Schulen ist von 28 308 auf 26 204 zurückgegangen, die der katholischen von 15 231 auf 13 025. Die Zahl der Gemeinschaftsschulen stieg von 8 766 auf 12 441. Die Zahl der jüdischen Schulen hat sich nicht geändert, sie beträgt 65. Die Zahl der jüdischen Kinder in öffentlichen Volksschulen ist dabei von 17 134 auf 13 681 gesunken. Von den 181 750 Lehrern und Lehrerinnen waren 116 800 evangelisch, 62 368 katholisch, 2028 gottgläubig gegenüber 376 im Jahre 1936. Von den Schulkindern waren 4 797 636 evangelisch, 2 851 601 katholisch und 71 774 gottgläubig gegenüber 62 148 im Jahre 1936. Es bestanden 414 Privatschulen mit dem Lehrziel der Volksschule. In ihnen wurden 33 056 Schulkinder unterrichtet. Die Hälfte dieser Privatschulen war katholisch, 81 waren evangelisch, 50 Gemeinschaftsschulen und 76 jüdisch. In 684 selbständigen öffentlichen Hilfsschulen und 547 Hilfsschulklassen wurden 85 169 Schulkinder unterrichtet.“<sup>74</sup>

Im Jahre 1939 wird nun deutlich nicht von Glauben und Konfession, sondern von „jüdischer Rasse“ gesprochen (auch wenn einige Nazi-Rassenideologen vom »jüdischem Rassengemisch« theoretisierten):

„Die Zahl der Schulkinder jüdischer Rasse hat sich um 8 061 oder um 80,1 v. H. auf 2 008 vermindert. Einschließlich der Privatschulen betrug die Zahl der Schulkinder jüdischer Rasse im Jahre 1939 8 692 gegen 19 913 im Jahre 1938. Wie im Vorjahr waren als jüdisch fast

---

Bindung erhielt, dass man den schwarzen wie den blonden Juden am Ausdruck erkennt“. Bohlmann, Erna: Die Erziehung im BDM, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 211–222, hier S. 215f.

<sup>72</sup> Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Volkserzieherische Übersicht zur Jahreswende, DDVE 1. Jg. 1934/35, Heft 1, Januar 1936, S. 23–30, hier S. 26.

<sup>73</sup> Simon, P.: Die öffentlichen Volksschulen in Preußen, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 785–788, hier S. 787.

<sup>74</sup> Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Schularten, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 571–576, hier S. 574.

ebenso viele Schulkinder angegeben, wie nach der religiösen Zugehörigkeit als israelitisch bezeichnet waren.“<sup>75</sup>

„Im Jahre 1939 bestanden 207 Privatschulen mit dem Lehrziel der Volksschule mit 691 Klassen, 16 537 Schulkindern und 751 hauptamtlich beschäftigten Lehrern gegen 308 Schulen mit 1 002 Klassen, 24 783 Schulkindern und 1 063 Lehrern im Jahre 1938. 9 636 (1938 14 797) Schulkinder an den Privatschulen waren deutschen oder artverwandten Blutes, 6 684 (9 844) jüdisch, also wieder fast ebenso viele, wie nach dem Bekenntnis als israelitisch angegeben waren; 186 (118) jüdisch-mischblütig und 31 (24) sonstiger fremdrassiger Abstammung. 6 080 (10 262) Schulkinder waren katholisch, 3 429 (4 530) evangelisch und 6 785 (9 873) israelitisch. Von den hauptamtlich beschäftigten Lehrern an den Privatschulen waren 256 (398) katholisch, 205 (253) evangelisch und 289 (394) israelitisch. Die Zahlen der Privatschulen, ihrer Klassen, Lehrer und Schüler sind demnach gegen 1938 stark zurückgegangen.“<sup>76</sup>

Im Juni 1941 heißt es unter der Überschrift „Das jüdische Schulwesen in Deutschland“:

„Nach den Feststellungen der letzten statistischen Erhebung gibt es in Deutschland noch etwa 9 000 jüdische Kinder im schulpflichtigen Alter, die sich auf etwa 129 Volksschulen, 1 Mittelschule und 6 höhere Schulen verteilen. [...]

Die jüdische Schule muss der Vorbereitung zur Auswanderung und einer entsprechenden Berufswahl dienen. Daher kann nach den Ausführungsbestimmungen der 10. Verordnung zum Reichsbürgergesetz der fremdsprachige Unterricht auch in den Lehrplan der Volksschule ausgenommen werden.“<sup>77</sup>

Auch diese 9.000 jüdischen Schulkinder wurden schließlich, wenn sie nicht untertauchen oder doch noch auswandern konnten, fast vollständig in den folgenden Monaten in die Vernichtungslager deportiert.

## 2. Kolonialrassismus

Der Kolonialrassismus<sup>78</sup> hat in der Geschichte Deutschlands eine lange Tradition. Er existierte und existiert in allen Ländern, die jemals Kolonien eroberten. Gemeinsames Element ist, dass Kolonialrassisten den verlorenen Kolonien hinterher trauern und Lobtiraden auf die eigene angebliche koloniale »Leistung« verfassen. Das war auch in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg bis in die NS-Zeit hinein so. Hinzu kam nun, dass dieser Rassismus mit einer viel umfassenderen rassistischen Ideologie verbunden wurde, in der das Recht auf Kolonien nicht nur aus imperialer Großmachtpolitik heraus, sondern auch einer rassistischen Interpretation der Weltgeschichte »rassisch« gefordert

---

<sup>75</sup> o. A.: Die Volksschulen im Jahre 1939, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 10, Oktober 1940, S. 313–320, hier S. 315.

<sup>76</sup> Ebd., S. 318.

<sup>77</sup> o. A.: Umschau, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 6, Juni 1941, S. 191–192, hier S. 192.

<sup>78</sup> Zum Begriff »Kolonialrassismus« siehe den Abschnitt im nochmals abgedruckten Vorwort.

wurde. Zudem: Die »Herrenmenschen« hätten ein Recht auf die Unterdrückung und Ausbeutung anderer Völker und täten damit angeblich auch den betroffenen Menschen Gutes, sofern sie sich als willige Arbeitskräfte zur Ausbeutung eignen.

### **»Führungsvolk und Großraumgedanke«**

In einem sich vor Begeisterung überschlagenden Text<sup>79</sup>, der kurz nach dem Überfall auf Russland fertiggestellt wurde, geht es darum, ein „Führervolk“ zu erziehen. Vor allem in Abgrenzung zum britischen Kolonialismus wird ein sendungsbewusstes, rassistisch begründetes germanisches europäisches „Herrenvolk“ gefordert.

„Existenzgrundlage des Herrenmenschen war Grundherrschaft. Sie ging auf kämpferische, heldische Besitznahme zurück, ‚sei es durch Eroberung oder Kolonisation, sei es als Landlos oder Lehen‘! Zu Herrentum, Macht, Ehre und Heil gehörte ein Lebensraum, in dem der ‚Heilsträger‘ die Ordnung und das Recht errichtete. ‚Hohes Rasse- und Rangbewusstsein vollendet sich im Sendungsbewusstsein.‘ (Krieck, Volkscharakter und Sendungsbewusstsein, S. 135.)“ (Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Erziehung zum Führervolk, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 7/8, Juli/Aug. 1941, S. 207–214, hier S. 208)

Mit pseudowissenschaftlicher Berufung auf Carl Schmitt (nicht Karl Schmitt) wird die bisherige Grenzziehung der existierenden Staaten infrage gestellt und der Begriff der „Großraumordnung“ als Legitimation für Eroberungen festgeschrieben:

„Reich als Großraumordnung ist nach Karl Schmitt ein neuer Völkerrechtsbegriff. ‚Ein Machtgebilde, das einen Staatsgebiet und Volksboden überwölbenden Großraum hat, ist Reich‘ (a. a. O. S. 53)<sup>80</sup>. Diese Großraumordnung schließt Interventionen raumfremder Mächte aus, ihr Garant und Hüter ist das Volk, das sich dieser Aufgabe gewachsen zeigt. Das ist nicht imperialistisch, sondern biologisch gedacht.“ (ebd., S. 212f.)

Dieser Grundgedanke, der sich v.a. auf die Ausdehnung des Reiches nach Osten bezieht, schließt aber im Großraumbegriff auch neu zu erwerbende Kolonien ein. „Zum deutschen Lebensraum gehören auch die Kolonien. Die kolonialpolitische Erziehung muss die Enge des Binnendeutschen noch gründlicher überwinden als die Schulung zu Volksdeutschem Denken und kontinentaleuropäischem Großraumdenken.“ (ebd., S. 213)

Angeprangert wird die Wegnahme der deutschen Kolonien nach dem Ersten Weltkrieg. Die alte Argumentationslinie, die Deutschen seien die guten Kolonialisten und die Engländer die schlechten gewesen, werden nun mit rassenpolitischem, NS-ideologischem Einschlag untermauert. Die einzelnen Begründungen sollten auch mit großen Ausstellungen (gesondert für Jugendliche) in die Köpfe hineingetragen werden.

---

<sup>79</sup> Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Erziehung zum Führervolk, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 7/8, Juli/Aug. 1941, S. 207–214.

<sup>80</sup> Schmitt, Carl: Völkerrechtliche Grossraumordnung mit Interventionsverbot für raumfremde Mächte: ein Beitrag zum Reichsbegriff im Völkerrecht, Berlin 1941.

# Artikel zum rassistisch begründeten „deutschen Führungsanspruch“ und „Großraumgedanken“

## Erziehung zum Führervolk

Allgemeine Richtlinien zu dem Jahresthema für die Fachschaft Volksschulen

Von Wilhelm Kircher

„Und dieses Land und dieses Volk, berufen von der allmächtigen, allwissenden Gottheit, den altgewordenen Erdball zu verjüngen, die Welt mit neuem Inhalt zu erfüllen und frisches Blut den Adern einzugießen und der kranken, welken, siedenden Europa.“

(Eduard v. Bauernfeld, 1802—1890.)

### Vorbemerkung

Die nachfolgenden Ausführungen sind Leitgedanken für die Arbeit in den Gauen. Mit dem Thema wird uns eine ernste Verantwortung aufgetragen. Sie verlangt vom künftigen Lehrer viel Sinn für das Kommende. Die Aufgabe, die die heranwachsende Jugend übernehmen wird, ist schwierig und ernst. Sie muß dafür gerüstet werden.

Je nach den besonderen schulischen Verhältnissen wird der Lehrer den Stoff einordnen in bestimmte Fächer, oder er wird ihn als Grundlage zu einer Unterrichtsganzheit benutzen. Die didaktische Aufbereitung des Stoffes ist nicht gleichgültig; wesentlich aber ist, daß der Erzieher durchdrungen ist von seiner Sendung. Er muß wissen, daß er nicht nur Erzieher und Bildner ist, sondern auch Kämpfer. Er selbst steht heute an der äußeren oder inneren Front im Dienst der Aufgaben, die er lehrt. Das Bild des Reiches muß er lebendig in den Seelen der Kinder erstehen lassen, daß es sie treibe zu nimmermüdem Einsatz, zu Opfer und Zucht.

Mit Absicht ist ein weltanschaulich-politisches Thema an den Anfang unserer Fachschaftsarbeit gestellt. Ihm wird rasch eine neue Arbeit folgen, die das Leistungsbild der neuen Volksschule im Rahmen der nationalsozialistischen Schulreform verpflichtend herausstellt. Alle Leistung aber dient dem Reich. Darum gebührt der politischen Ausrichtung der Vorrang nach wie vor.

### Europa wird neu

Es wird vorausgesetzt, daß jede Volksschule an den überwältigenden Zeitgeschehen lebhaftesten Anteil genommen hat. Die Ereignisse an den Fronten und in der Heimat werden festgehalten in den vom Reichswalter Wächtler angeregten Kriegstagebüchern. Dadurch ist der Blick der Jugend bereits geweitet worden. Die einzelnen Unterrichtsdisziplinen haben Bestimmungen eingelegt, die über die Tagesereignisse hinausweisen. Sie sollen hier systematisch geordnet und vertieft werden: Der Sinn des Krieges muß aufleuchten und ganz klar die Nachkriegsaufgabe des deutschen Volkes.

Der europäische Kontinent wird neu geordnet — ohne England. Es muß einmal zusammenhängend dargestellt werden, wie England während seiner ganzen Entwicklung interessiert war an einer gestörten Ordnung des Kontinents. Es begann seine Entwicklung, als das „Reich“ schwach wurde. Das Kind weiß heute, wo deutsche Soldaten stehen. „In einer Stunde, in der, überschimmert von der Erinnerung an das völlig gleiche Erlebnis des Weltkrieges, der deutsche Soldat, vorderster Träger der deutschen Geschichte, wieder in Flandern, an den Scheldemündungen, am Skagerrak und in Bergen steht, in der über die staufischen Burgen im Rhonetal die Adler der Luftwaffe brausen, in der die alte Einheit des Reiches und Italiens wieder Wirklichkeit wurde, in der die Inselflur deutscher Siedlungen im polnischen Weichselland zurückgefunden hat zu dem unerschöpflichen Raum, der sie dereinst vor seine Grenzen warf, und in der die Donaustaaten wieder den magnetischen Zusammenhang spüren, der sie bindet wie je —, in diesen verdichteten Augenblicken wird die Geschichte eines Jahrtausends zu ungeheurer Schönheit zusammengedrückt in das Erlebnis von Monaten, ja von Tagen. Alle deutschen Möglichkeiten enthüllen sich wieder. Und alle Aufgaben, um die jedes starke Ge-

schlecht sich gemüht hat, stehen auf.“ (Richard Ganzer: „Das Reich als europäische Ordnungsmacht“ in „Reich und Reichsfeinde“, Band 2, Schriften des Reichsinstituts für Geschichte des neuen Deutschlands, Hanseatische Verlagsanstalt, Hamburg 1941, jetzt auch als Sonderdruck ebenda erschienen.)

### Das Reich als europäische Ordnungsmacht

Das Reich wächst heute wieder neu aus seiner germanischen Wurzel. Die Ergebnisse unserer frühgeschichtlichen Betrachtung müssen verdichtet werden zu einem klaren Bild des germanischen Menschen: Es ist ein helbischer Mensch, der die Ordnung auf Midgard gegen alles Schlechte aus Utgard durch immer neuen Einsatz und Bewährung hält und verteidigt. Sein „Zultrui“ aus Asgard gibt ihm Heilkraft. Heil ist bewirkende geschichtsmächtige Kraft. So wächst germanisches „Herrenmenschentum“: selbstbewußt, siegestolz, freiheitsliebend, Kraft geschichtlicher Bewegung ausstrahlend.

Herrenbewußtsein ist hier rassistisch begründet, geprägt und begrenzt. Es ist im wesentlichen Rechtsordnung. Wohin der Germane auch kommt, er nimmt sein Recht mit. Seine „Heilkraft“ ist ihm nicht verbürgt durch Abkunft allein. Er muß sich bewähren. Existenzgrundlage des Herrenmenschen war Grundherrschaft. Sie ging auf kämpferische, helbische Besitznahme zurück, „sei es durch Eroberung oder Kolonisation, sei es als Landlos oder Lehen“! Zu Herrtentum, Macht, Ehre und Heil gehörte ein Lebensraum, in dem der „Heilsträger“ die Ordnung und das Recht errichtete. „Hohes Rasse- und Rangbewußtsein vollendet sich im Sendungsbewußtsein.“ (Krieck, Volkscharakter und Sendungsbewußtsein, S. 135.)

Aus ihrem Sinn und ihrer Fähigkeit zur Ordnung wurden die Germanen Staatengründer. Wir sollten über ihre Reiche nicht allzu kritisch denken; das kürzeste unter ihnen, das Reich der Ostgoten, hat sechzig Jahre bestanden, zehn Jahre länger also als das Reich Bismarcks.

Mit Karl dem Großen beginnt die Reichskraft im Kernraum Europas. Bisher hat sie sich nur in entlegenen Winkeln erprobt. Er sichert das Reich durch den Gürtel der „Marken“.

Heinrich der Erste schmiedet die Stammesherzogtümer der Sachsen, Franken, Schwaben, Bayern und Lothringer zum Ersten Reich zusammen.

Seit Otto dem Großen besteht „die Achse“.

Über die Marken hinaus dringt die Ostkolonisation, eine gigantische bäuerliche Leistung und Zeugnis schöpferischer Ordnungsmacht. Die Marken und die Kolonisation im Osten sind Zeugen dafür, daß das Reich Ordnung will und keinen Imperialismus. Wer nur ausbeuten will, pflügt einen Raum nicht durch viele Jahrhunderte. Vom 10. bis 14. Jahrhundert wurden so 900 000 qkm, das ist das Dreifache des damaligen Reiches, deutscher Formungskraft erschlossen. Im Westen ist das Reich niemals aggressiv gewesen, obwohl die Zeit seiner größten Machtfülle zusammenfällt mit Frankreichs und Englands größter Schwäche.

Das erste Zeitalter unserer Reichsgeschichte beherrscht und gliedert den europäischen Raum: Die Abhängigkeit der Gliederräume ist vielfach gestuft, zum Teil beruht sie auf freiwilliger Anerkennung. Der Einfluß des Reiches umfaßt außer dem Kerngebiet Deutschland und Frankreich ganz Italien mit Sizilien, Burgund, die Provence, England, Dänemark, die Lande des deutschen Ritterordens, Polen, Ungarn, Byzanz, Armenien und Jerusalem, die nordafrikanische Küste. Viele Räume gehen schnell verloren, so daß ein Gesetz sichtbar wird: nur der gemäße, nicht der entlegene Raum kann beherrscht werden.

Das Reich der Deutschen war kein Imperialismus, sondern Führung. Die zugeordneten Völker wurden nicht gewaltsam unterjocht, sie behielten das Maß von Freiheit, das sie selbst zu lebensmächtiger Form entwickeln konnten. Weil der Deutsche die Kraft zur Ordnung besaß, deshalb wuchs ihm die Führungsaufgabe zu.

Sinnbild dieser Macht und Ordnung wurde Roland. Er hat erfolgreich gegen den Andrang der Mauren gekämpft. In das deutsche Bewußtsein ist er nicht nur als tapferer Kämpfer eingegangen, sondern als Hüter der Ordnung.

Das Reich verteidigt auch das gesamte Abendland mehrmals gegen Anstürme aus fremden Erdteilen: 451 auf den Katalaunischen Feldern gegen die Hunnen Attilas, 732 bei Tours und

Poitiers gegen die Mauren, 933 und 955 gegen die Ungarn, 1683 gegen die Türken. Alle Staaten Europas verdanken diesem Wächteramt des Reiches ihre Existenzmöglichkeit.

In der hier gegebenen Skizze nehmen raumpolitische Gedanken den Platz ein, den überkommene Geschichtsbetrachtung mit verfassungspolitischen Betrachtungen ausgefüllt hat. Dem Kind muß ein klares Bild erstehen, daß die heute erreichte Vorrangstellung Deutschlands in Europa eine Anknüpfung an die stolze Aufgabe des Reiches in der Vergangenheit ist. Der Geschichtsunterricht muß die hier gegebenen Kerngedanken entwickeln und zu gegebener Zeit mit aller Klarheit zusammenfassend darstellen. (Wir sind größtenteils den bereits genannten ganz ausgezeichneten Ausführungen Richard Sanzers gefolgt.)

### Gegenspieler und Gegenkräfte

Das Reich hat Frühes, Ungeformtes, werdendes zur Form gebunden. Mit seiner Ostsiedlung vollbringt es die elementarste aller geschichtlichen Leistungen: Chaos in Form umzuschaffen.

Frankreich bringt als europäisches Ordnungsprinzip das der mitteleuropäischen Anarchie.

Der englische Beitrag zur Ordnung Europas ist das Prinzip des europäischen Gleichgewichts.

Frankreich will nicht Ordnung, sondern Hegemonie. 1648, 1806, 1918 sind nur drei verschiedene Formen desselben Vernichtungssystems. Die Politik der Zange ist zur Zeit Ludwigs XIV. im Prinzip die gleiche wie die nach dem Weltkrieg. „Brulez le Palatinat!“ und „Zwanzig Millionen Deutsche zuviel!“ stehn in einem inneren Zusammenhang. Die französische Interventions- und Einkreisungspolitik schafft Randvölker und bläht deren Selbstbewußtsein auf. 1648 werden dem Reich alle Flußmündungen genommen; das Reich wird zum „fensterlosen Bau schildbaischer Enge und Wunderlichkeit“. Der Partikularismus wird aufgeputzt: Die Folgen sind Bruderkrieg, Verdampfung, Verengung. Deutschland wird das „Volk für andere“. Unsere Jugend muß einmal in zügiger Darstellungsform dieses Schicksal seines Volkes erleben, wie es E. Quentin in seinem erschütternden Buch: „Die Deutschen das Volk für andere“ zusammengestellt hat. (Theodor Weicher Verlag, Berlin-Schöneberg.)

Das Wort vom Deutschland als Volk der „Dichter und Denker“ ist Ausdruck einer Feindpropaganda, die zum Ziel hat, Deutschland politisch zu entmannen. Mit diesen Sirenentönen verband sich dann geschickt die Rede vom bösen Charakter der Macht.

Christoph Steding zeigt in seinem vielgenannten Buch: „Das Reich und die Krankheit der europäischen Kultur“ (Hanseatische Verlagsanstalt Hamburg, 24 M.) eine weitere Seite neutragiger Einkreisung: Die Krankheit, von der Steding spricht, ist der reichsfeindliche Geist der Neutralisierung und Entpolitisierung. Der Geist der Neutralität bedient sich der Begriffe Kultur, Fortschritt, Bildung, unpolitische Wissenschaft als wirksamer Mittel im Kampf gegen ein starkes Reich in der Mitte Europas und hilft am Entstehen eines „diskriminierenden Kriegsbegriffs“ (Carl Schmitt). Das Buch kann in einer Arbeitsgemeinschaft durchgearbeitet werden. Es ist zwar sehr umfangreich und nicht einheitlich durchkomponiert, gibt aber tiefe Einblicke in die europäische Problematik. Wir Erzieher selber müssen zur Klarheit kommen, daß der Feind durch lange Jahrhunderte die geistige Waffe systematisch gegen uns gebraucht hat. Viele in Deutschland haben seine Ideologie unterstützt. Nur wenige sahen die Gefahr und den Tatbestand richtig, so Fichte, wenn er den deutschen Geist mit einem Bergmann vergleicht, der Schächte aufbricht und Felsmassen emporschleudert, aus dem sich kommende Zeitalter Wohnungen bauen. England als Gegenspieler muß besonders klar herausgestellt werden. Über die Entwicklung des Empire liegen gute Handreichungen bereits vor. In bezug auf unsere Fragestellung ist zu betonen, daß England dem Reich schon einmal gehuldigt hat und die Möglichkeit seines Ausbaus allein dem Umstand verdankt, daß das Reich die abendländische Aufgabe allein gelöst hat.

Während sich in Deutschland die Duodez-Fürstentümer bekämpfen und ihren Siegen Gedenksteine setzen, erobert England die Welt. Während Friedrich der Große um Schlesien kämpft, kämpfen Engländer in Borderindien und Nordamerika. Während Frankreich mit dem Preußenkönig in einen kontinentalen Konflikt verwickelt ist, erobert England auf deutschen Schlachtfeldern Kanada!

## Sendungsbewußtsein

Der Bürger von Neuß älterer oder jüngerer Linie hat unbestritten ein anderes Selbstbewußtsein als die Herrenschicht eines weltbeherrschenden Imperiums. Jedem deutschen Jungen muß einmal die Scham auf den Wangen brennen, daß Deutsche als Abenteuerer, Handwerksburschen in die Welt gezogen sind. Er muß einmal die Tragödie in Amerika erlebt haben: „Deutsche auf beiden Seiten“ während des Amerikanischen Unabhängigkeitskrieges, die Würdelosigkeit deutscher Fürsten, die ganze Bataillone ihrer Untertanen für fremde Zwecke verkauften. Diese Scham ist so wichtig wie der Stolz auf die Leistungen deutscher Menschen in aller Welt, die das Antlitz der Erde verändern!

Wir müssen das englische Sendungsbewußtsein kennen. Der Engländer hält sich seit Milton für das auserwählte Volk, das „Herrenvolk“ der Welt, das geboren ist, um zu herrschen, nicht um zu gehorchen. Der englische Wohlstand ist die göttliche und sichtbare Bestätigung der Auserwähltheit, Armut gilt als Zeugnis des Verstoßenseins.

Die englischen Eroberer geben vor, die Eroberung des Weltreichs nicht aus Liebe zur Macht vorgenommen zu haben, sondern um unreife Völker von Korruption und Unterdrückung zu befreien, ihnen „law and order“, Gesetz und Ordnung zu bringen oder die „Pax Britannica“, den Weltfrieden durch die englische Regierungsform, die sich bereits in einem Viertel der Welt bewährt hat und darum wohl tauglich ist für die ganze Welt.

Was durch das englische Schwert erobert ist, ist zunächst colonie; jede colonie kann zum dominion werden. Das Dominion hat relative Freiheit, alle Dominien zusammen bilden das „Commonwealth“, die Zuordnung aller Völker, die sich aus dem „Empire“ entwickelt. Der Gehorsam gegen England ist das freiwillig dargebrachte Opfer für das englische Geschenk der gottgewollten besten Regierungsform. Alle Dominien werden zusammengehalten durch „cooperation“ wirtschaftlicher und militärischer Art.

Dieser englische Sendungsgedanke hat etwas Bestechendes an sich. Es ist bezeichnend, wieviel Sorgfalt die Engländer auf seinen Ausbau verwandt haben, seitdem unser Führer weltanschaulich offensiv geworden ist. (Einzelheiten siehe in „Englands innere Weltreichspropaganda zur Erhaltung der Reichseinheit“ von Erwin Helms im Konrad Triltsch Verlag, Würzburg-Altmühle.) Jeder Deutsche muß die englische Mentalität und ihre Lügen kennen, auch das Kind wird sie begreifen. Jedes deutsche Kind soll dann aber auch ein Bild haben, wie der Raubstaat England in Wahrheit zustand gekommen ist!

Unser Sendungsbewußtsein ist rassistisch begründet. Der Engländer kann auf ein paar Jahrhunderte zurückschauen, wir auf ein Jahrtausend. Wir haben das Reich gebaut aus den Kräften der Ordnung, der Engländer hat immer Unordnung als Voraussetzung für sein Empire gebraucht. Englischer Imperialismus war Wille zur Macht ohne Willen zur Verantwortung. Die sentimentale Aber im deutschen Charakter hat Verantwortung oft verstanden als Selbstaufgabe. Die starke Zeit unseres Reiches war frei von dieser Tendenz zur Selbstaufopferung; Verantwortung war für sie konstruktiv, weil die schwächeren Glieder zur Steigerung ihrer Energien gezwungen worden sind.

Wir sprechen deshalb nicht von „Erziehung zum Herrenvolk“ wie Milton, sondern von Erziehung zum Führervolk und beachten, daß zu den grundlegenden politischen Ideen unseres Volkes die Vorstellung vom Wechselverhältnis zwischen Macht und Verantwortung gehört.

Unser neues Geschichtsgefühl bekennt sich zur Macht und sieht Macht als geschichtlich bezugte Schöpferkraft. Wir kennen nicht die Dämonie der Macht wie Tyrannis und absolutistischer Staat, der machtheisshende Staat hat sich zur politischen Volksgemeinschaft umgewandelt, in der sittliches und politisches Bewußtsein ununterscheidbar eins sind.

Wir bekennen uns auch zum Bewußtsein der Weite. Wie wir in „Jahrhunderten“ denken wollen, so müssen wir in „Erde teilen“ denken. Unsere Soldaten zwingen uns heute dazu! Was der Reichsorganisationsleiter Dr. Ley einmal forderte, daß in jedem deutschen Haus ein Globus sein müsse, ist die Forderung für die Schule der deutschen Zukunft, die Jugend frühzeitig zu weltweitem Denken zu erziehen.

Wir sehen in der Aufgabe des Führervolks nicht zuerst den Machtzuwachs, sondern zuerst die Erziehungsaufgabe. „Zentralaufgabe des Nationalsozialismus ist die Vollendung des deutschen Menschen, seine Steigerung in universale Geltung und Vorbildlichkeit aus dem Art- und Sendungsbewußtsein“ (Kriedel a. a. O. S. 168). „Das Bewußtsein, wieder zu weltgeschichtlicher Führung gerufen zu sein, muß so hoch gefaßt werden, daß es adelnde Kraft ausstrahlt über ein ganzes Volk. Denn das Lebensbekenntnis zur Macht, der Mut zur Weite und der Ruf zur Führung wachsen nur in einem hochgezüchteten Menschentum. Es kommt darauf an, daß die Elemente des neuen politischen und geschichtlichen Bewußtseins zu kristallischer Vollkommenheit ausgeformt werden. Der erlebte Menschenschlag, dem dies gelingt, bildet den politischen Adel des werdenden Reichs. Nur durch ihn wird das neue Europa geformt.“ (Richard Ganzler.)

### Falsche Herrenvölktheorie

Zuweilen hört man noch die Ansicht, der Deutsche braucht nach dem Siege keine „gewöhnlichen Arbeiten“ mehr zu tun. Unter gewöhnlichen Arbeiten werden zum Beispiel Ackerbau und Bergbau verstanden. Die Kinder werden verwiesen auf das Beispiel Roms. Solange man seine Feldherrn und Staatsmänner vom Acker holen mußte, war es groß und mächtig. Als man begann, den für Rom bestimmten Spargel in Trier zu ziehen, ging es abwärts. „Der Boden wird nur von dem beherrscht, der ihn selbst bebaut, nicht von dem, der ihn bebauen läßt.“ (Darré.) Die Beschäftigung Fremdstämmiger bringt die Gefahren der Unterwanderung und der Rassenmischung. Die „falschen Herren“ würden ein bequemes Leben haben wollen, Luxus und Auto auf Kosten des Kindersegens wären ihre äußeren Kennzeichen. Diese Herrentheorie gefährdet also den blutmäßigen Bestand des Volkes und die nationale Urerzeugung. Das „Gentlemanideal“ ist nach einem Aufsatz Rosenbergs im „Völkischen Beobachter“ für uns überwunden. Wir haben eine „Arbeitsfront“ begründet, nicht eine „Herrenfront“. „Wir wollen nicht ein Weltreich von Lantimebeziehern, von Dividendengenießern, von Kolonialausbeutern sein, denn wir kennen das Schicksal der plutokratischen Weltmächte. Wir wollen und werden ein Weltreich der Arbeiter, Bauern, Soldaten, ein Weltreich der Werkleute sein, nur dadurch werden wir ein stolzes, gesundes, an eigenen Kräften reiches Volk bleiben.“ (Generalgouverneur Dr. Frank.)

Wenn Englands Einfluß in Europa ausgeschaltet und Deutschland das kontinentaleuropäische Führervolk wird, so bedeutet dies nicht einfach „Ablösung der Wache“, sondern Rückkehr zu erprobter Ordnung.

Von hier aus muß den Kindern der Oberstufe immer wieder die Pflicht zur Leistung eingehämmert werden. Immer wieder ist der politisch hellhörig gewordene Junge bei seiner Ehre zu packen. Über die Frage der Leistungssteigerung in der Volksschule, die mit zu dem Problemkreis „Erziehung zum Führervolk“ gehört, erscheint, wie eingangs erwähnt, eine besondere Arbeit.

Die Bekämpfung der Landflucht muß unter anderem auch von den hier gekennzeichneten, sehr weitschauenden Gesichtspunkten aus erfolgen. In jeder deutschen Volksschule muß mit der Erziehung aus Blut und Boden Ernst gemacht werden. Die Werte des nationalsozialistischen Lebens sind gegründet in dem germanischen Freisassentum. Wir werden nie ein Führervolk bleiben können, wenn es uns nicht gelingt, die Grundwerte bäuerlicher Lebensform zu festigen im ganzen Volk. Auch der Stadtlehrer muß erkennen, daß der Kampf um den deutschen Bauern der Kampf um den deutschen Menschen, die Bauernfrage also keine ständische Angelegenheit, sondern eine Volksaufgabe ist. Wir müssen uns freilich freihalten, „Verstädterung“ mit Schlagworten zu bekämpfen. Die Bekämpfung der Landflucht wird nach dem Kriege eine nationale Angelegenheit ersten Ranges sein. Die Beispiele untergegangener Weltreiche bezeugen bezwingend, daß die Führungskräfte eines Volkes mit zunehmender Verstädterung blutmäßig, geistmäßig und willensmäßig schwinden. Mehr und mehr wird der Satz Oswald Spenglers widerlegt, daß Weltgeschichte vornehmlich Stadtgeschichte sei, und immer bereit-



williger wird der Satz aufgenommen, daß Weltgeschichte Bauerngeschichte sei, nicht eben Geschichte eines Standes, sondern so verstanden, daß die bodenverwurzelte Kraft eines Volkes unerläßliche Voraussetzung seiner Geschichtsmächtigkeit ist. (Die Fachschaft IV hat eine besondere Arbeitsgemeinschaft „Erziehung aus bäuerlichem Geist in Stadt und Großstadt“ eingerichtet, zu der noch Mitarbeiter gesucht werden.)

### Führungsvolk und Großraumgedanke

Nach dem Weltkrieg haben sich die außereuropäischen Erdteile politisch und wirtschaftlich selbständig gemacht. So wurde auch Europa gezwungen, sich zu besinnen, daß es eine raumpolitische Einheit ist. Die Siegermächte, insbesondere England und Frankreich, haben daran kein Interesse. Die Besinnung geht von Mitteleuropa aus. Friedrich Naumanns Wort ist viel beachtet worden: „Mitteleuropa ist Kriegsfrucht. Zusammen haben wir im Kriegswirtschaftszugefängnis gegessen, zusammen haben wir gekämpft, zusammen wollen wir leben!“

Der Führer verwirklicht diesen Gedanken. Er schafft Großdeutschland. Er schafft den „Dreierpakt“, dem der Südosten Europas beitrifft. Die Großraumordnung wird ein neues völkerrechtliches Prinzip.

England hat sein Empire zum Ottawaring zusammengefaßt. Im Fernen Osten bildet sich unter Japans Führung der Großasiatische Lebensraum. In Amerika ordnen panamerikanische Bestrebungen den Raum neu. Das italienische Imperium erkämpft sich seinen ihm gemäßen Lebensraum. In Kontinentaleuropa wiederholt sich auf höherer Ebene und in strafferer Organisation, was Reich und Hansa zu ihrer Zeit versucht hatten: einen Großraum zu schaffen vom Schwarzen Meer über Donau—Main—Rhein, Flandern, Nord- und Ostsee bis Nowgorod. Die Sowjetunion bildet einen eigenen Großraum aus.

Hier erhellt ein biologisches Gesetz: Nur solche Lebensformen sind lebenswürdig und lebensbeständig, die aus eigener Kraft und eigenem Raum leben. Darum ist die Weltwirtschaft nicht lebensfähig gewesen. Ihr Prinzip der Arbeitsteilung, der sogenannten Thünenschen Ringe, hat sich nicht bewährt. England erfährt in diesem Kriege, was es heißt, nicht über einen geschlossenen Lebensraum zu verfügen.

England kennt keine Lebensraumpolitik im Sinne des Kontinents. Bei seinem Streubefiß in aller Welt denkt es naturgemäß in Straßen und Wegen, nicht in Räumen. Das Mittelmeer zum Beispiel ist für England Durchgangsstraße, für Italien Lebensraum, im Grunde ein europäisches Binnenmeer, weil Nordafrika, ja der ganze schwarze Erdteil künftig als europäische Aufgabe angesehen werden muß im Sinne wirklicher kolonialisatorischer Tiefenarbeit und nicht rein europäischer Macht- und Ausbeutungspolitik.

Frankreich dachte während seiner Hegemonie in Europa etatistisch. Heute sind nicht mehr Staaten tragende und gestaltende Größen, sondern „Reiche“. Dies Wort sei jetzt hier allgemein gebraucht, wiewohl es nur für deutsche Verhältnisse gilt und unübersetzbar ist. „Jedes Reich hat einen Großraum, in den seine politische Idee ausstrahlt und der fremden Interventionen nicht ausgesetzt sein darf. Der Zusammenhang von Reich, Großraum und Interventionsprinzip ist grundlegend.“ (Carl Schmitt: „Völkerrechtliche Großraumordnung“, Deutscher Rechtsverlag, Berlin.)

Der Reichsbegriff ist nicht das „Schmelztiegelideal“ des Westens. Es beläßt den Völkern ihre Selbständigkeit. Wesentlich ist das Solidaritätsgefühl des europäischen Festlandes. Weltkrieg und gegenwärtiger Krieg beschleunigen die Festigung dieses Gefühls und der Einsicht, daß ein weltwirtschaftlich verstricktes Europa für England jederzeit blockadereif, also politisch ohnmächtig ist. Reich als Großraumordnung ist nach Karl Schmitt ein neuer Völkerrechtsbegriff. „Ein Machtgebilde, das einen Staatsgebiet und Volksboden überwölbenden Großraum hat, ist Reich“ (a. a. O. S. 53). Diese Großraumordnung schließt Interventionen raumfremder Mächte aus, ihr Garant und Hüter ist das Volk, das sich dieser Aufgabe gewachsen zeigt. Das ist nicht imperialistisch, sondern biologisch gedacht. Es ist ein Sozialismus der Leistung, der grundsätzlich jedem die gleiche Chance bietet, jedes Volk nach seinen Fähigkeiten

und Möglichkeiten einsetzt und dem Tüchtigsten die Führung überträgt. Das Reich ist also nicht ein vergrößerter Staat, der Großraum nicht ein vergrößerter Kleinraum.

Dem Kind ist das Wirtschaftsgefüge an den drei Wachstumsringen Bauernhof — Volkswirtschaft — Außenwirtschaft (Großraum) begreiflich zu machen. Anschauliche Unterlagen findet der Lehrer in Werner Datz: „Der Weg zur völkischen Wirtschaft und zur europäischen Großraumwirtschaft“ (Verlag der Deutschen Technik, München).

Die Außenhandelsverträge und die Neuordnung der europäischen Produktionsverhältnisse lassen sich besonders an dem Verhältnis Deutschlands zum Südosten darstellen. Deutschland ermöglicht durch seine Forschung („Wissenschaft bricht Monopole“ von Anton Fischka) eine Intensivierung der Produktion. Dasselbe wird erreicht durch Ausfuhr arbeitserleichternder Maschinen und Verbesserung der Verkehrsverhältnisse. Langfristige Verträge zwischen Industrieland und Agrarland bringen Stetigkeit in den Erzeugungsprozeß.

Der europäische Großraum unter Deutschlands Führung will sich aber nicht absolut abkapseln. Er braucht die Autarkie zu seiner eigenen Unabhängigkeit. Im übrigen hat er auch Export zu anderen Großräumen. Die Beispiele Rußland und Japan sind hier heranzuziehen.

Zum deutschen Lebensraum gehören auch die Kolonien. Die kolonialpolitische Erziehung muß die Enge des Binnendeutschen noch gründlicher überwinden als die Schulung zu völkischem Denken und kontinentaleuropäischem Großraumdenken. Die Aktion „Seegeftung ist Weltgeftung“, „Auch das Meer ist deutscher Lebensraum!“ ist unlösbar mit ihr verbunden. Im Rahmen unseres Themas interessieren uns hier vor allem folgende Grundzüge deutscher Kolonialpolitik:

1. Wir kennen keinen kolonialisatorischen Imperialismus, wir bekennen uns zum Prinzip der kolonialen Tiefenarbeit, die die Zustimmung und das Mitgehen der Eingeborenen weitgehend voraussetzt.
2. Wir beachten die rassische Eigenart der Eingeborenenstämme; deutsche Führung soll ihnen nicht als Gewalt erscheinen, sondern das Gefühl des Geborgenseins bringen.
3. Ein Herrenvolk wird zum Büttel, wenn es die Gefühle des ihm anvertrauten Volkes verletzt.
4. Im Kolonialraum wird Herrentum nicht entschieden durch Hautfarbe, sondern durch Leistung und Haltung. Nur der ist Herr, der durch Vorbild die innere Berechtigung dazu erworben hat. Voraussetzungen dazu sind gediegenes Wissen, gesunder und gestählter Leib, gefestigtes Selbstbewußtsein, das frei ist von jeder falschen Überheblichkeit. Die Besten unseres Volkes werden eine Zeitlang im Kolonialraum Vorpostendienst tun und dann als Koloniallehrer ins Reich zurückkommen.
5. Alle Kolonialvölker brauchen deutsche Wissenschaft, die Hervorragendes und zum Teil Grundlegendes geleistet hat auf den Gebieten der Tropenmedizin, der Lebens- und Arbeitshygiene, der Veterinärmedizin, der Kolonialvermessung, der bodenkundlichen Forschung, der kolonialen Wasserwirtschaft.

An den Beispielen „Wissenschaft bricht Monopole“ (für die Autarkie) und den Leistungen unserer Kolonialwissenschaften zeigen wir geistige Führerqualitäten, die unser Volk nicht in das Reich des reinen Geistes der Dichter und Denker hineinverweisen.

### Die Sendung der Volksschule

Die hier niedergelegten Gedanken weisen weit über ein Jahresthema hinaus; sie sind das Thema kommender Jahrhunderte. Sie sind auch nicht Gedanken einer Fachschaft allein: alle Erzieher und das ganze Volk müssen sie durchdenken. Das neue Geschichtsbild, geopolitische Gedanken, der Großraumgedanke, der Kolonialgedanke, die Erziehung zum Meer und zur Weite, die Klärung des deutschen Sendungsbewußtseins, Sucht und Formung zum nordischen Adelsvolk bestimmen Lehr- und Erziehungspläne. Sie verlangen den Menschen der Leistung, der sein Innerstes aus tiefsten Quellen speist, damit der Ruf nach Leistungs-

steigerung nicht in Taylorismus ausartet, damit Macht und Innerlichkeit endlich eine organische Verbindung eingehen.

Die Jugend der Zukunft muß das Reich begreifen und tragen. Sie wird an dieser Aufgabe zu neuer Leistung wachsen. Japan hat in diesem Jahre eine Reform seiner Volksschule durchgeführt, die Schulpflicht von sechs auf acht Jahre erhöht, den Namen Elementarschule in Nationalschule umgeändert und der Volksschule das klare Ziel gegeben, die japanische Jugend im Sinne der imperialen Sendung Japans heranzubilden. (Siehe Internationale Zeitschrift für Erziehung, Heft 2/3, 1941, S. 155.) Die Deutsche Volksschule wird die gleiche Aufgabe zu erfüllen haben und sie mit allen anderen Schularten teilen. Die Befürchtungen, die im Augenblick der Proklamierung der Hauptschule viele Lehrerkameraden für das Schicksal der Volksschule haben, entspringen gewiß der Sorge um ihren Bildungsstandard, weil sie das Abschwimmen aller Begabungen fürchten und weiter fürchten, mit Klassen arbeiten zu müssen, mit denen man gerade noch das Einmaleins durchnehmen kann. Der Glaube, daß dem nicht so sein kann, will das Problem, das uns hier aufgegeben wird, nicht verwischen, aber herzlich anpacken in der Überzeugung, daß wir auch in der kommenden Volksschule nicht nur Lehrer und Unterrichter sein müssen, sondern, wie eingangs gesagt, auch Kämpfer.

Die in unserem Thema angeschnittenen Fragen für das Kindesalter verschlichtet darzustellen, bedingen eine neue Unterrichtsgestaltung, die wir mit Albert Dietrich die frontale nennen wollen. (Siehe Albert Dietrich, „Die Schule im Gefüge der nationalsozialistischen Ordnung“, Oldenbourg, München.) Die andrängenden Lebensfragen des deutschen Volkes sind Gegenstand des Unterrichts, Deutschland und die Deutschen in der Welt das Motto des Lehrplans. Die Lehre, die wir vermitteln, ist die Lehre der Not und des Schicksals vergangener Jahrzehnte und die vom Führer verdeutlichte Lehre der deutschen Geschichte. Wir haben nicht wissenschaftliche Einsichten und Doktorfragen zu verschlichten, sondern Lebensfragen zu verdeutlichen, Glauben und Willen an ihnen zu entzünden und das Bewußtsein der Unbesiegbarkeit unseres Volkstums und unserer Volkskraft unverwischbar in Herz und Hirn einzubrennen. Wir stehen immer in „Front“, wir packen die Fragen frontal an. Das Leben außerhalb der Schule wird sie weiter anreichern, weil die Volksführung dafür sorgt, daß sich alle Volksschichten und alle Lebensalter ständig mit ihnen befassen. Diese Tatsache ist wichtig bei der Organisation und Beurteilung der künftigen Volksschulleistung.

Daß außer dem Unterricht die Organisation des gesamten Schullebens unser Thema im Auge behalten muß, ist selbstverständlich. „Die Geschichte der Zukunft wird nur ein einziges Wort für Deutschland wissen: Forderung — Aufruf zur Härte, zur Strenge, zur Gnadenlosigkeit gegen jede Schwäche, zu jeder der großen Tugenden, die Geschichte bildet. Stete Bemühung wird uns abverlangt werden!“ (Richard Ganzler.) Diese Tugenden sind von Kindesbeinen an zu üben. Sie beginnen bei der Leibeserziehung, sie gestalten die Gemeinschaft, sie durchleuchten die musische Erziehung.

Der Erzieher und Lehrer muß sich ganz von den großen Gedanken erfüllen lassen, die uns als Aufgaben voranleuchten. Er wappne seinen heißen Glauben und truge allen Widerwärtigkeiten des Alltags und der Übergangszeit. Nur so wird er in seine Sendung hineinwachsen, mitzuhelfen, daß das Volk des Führers das Führervolk Europas werde.

Die Korrekturbogen wurden in dem Augenblick abgeschlossen, als der Rundfunk die Eröffnung der Feindseligkeiten mit Rußland verkündete. Das deutsche Volk steht in diesem Augenblick enger um seinen Führer geschart; doppelt begreifen wir das eben zitierte Wort von Ganzler, daß die Zukunft von uns Härte verlangen wird, mehr und mehr. Nun sind wir wieder klar ein „midgard“, eine Mitte, die verteidigt werden muß, lebendiger Wall gegen westlerisches Händlertum und bolschewistischen Vernichtungsfanatismus. Auch der letzte Zweifler wird nun einsehen, daß mit unserm Thema nicht ein problematischer Triumph der Zukunft vorschnell ausgesprochen wurde, sondern daß die mehrfach zum Ausdruck gebrachte Notwendigkeit, die letzte Kraft zu disziplinieren, damit wir mit dem Adel der Zucht und des Glaubens dem Schicksal entgegentreten können, eine unausweichliche Pflicht auch für den Widerstrebenden wird.

### ***Ausbeutung: „Das wichtigste Kapital Afrikas ist die Eingeborenenbevölkerung“ als „Arbeitskraft“***

Die im Folgenden zitierten Ausführungen<sup>81</sup> lesen sich wie ein Werbeprospekt. Gleichzeitig ist aber klar, dass die einen Personen die denkenden und die anderen die arbeitenden waren. Der Begriff der „afrikanischen Naturpotenz“ ist nichts anderes als der verschleierte Begriff für Ausbeutung besonders der körperlichen Kräfte. Wenn Europäer „denken“, dann ist im Rahmen der NS-Ideologie konkret die Organisation der Ausbeutung gemeint. Das sind eben die „rassenpolitischen Erkenntnisse“, die angeblich auch dem Schutz der Eingeborenen vor „schädlichen Beeinflussungen“ dienen würden:

„In Afrika wird nach der allgemeinen Neuordnung eine systematische wirtschaftliche Aufbauarbeit einsetzen, die den Bedürfnissen der Eingeborenenbevölkerung ebenso Rechnung trägt, wie sie darauf abgestellt sein wird, der europäischen Wirtschaft Kolonialprodukte zuzuführen. Die neue Kolonialpolitik, zu der alle schöpferischen Kräfte zugezogen werden, wird jeden Raubbau vermeiden und weitsichtig die Dauerleistung und Autarkie des europäisch-afrikanischen Wirtschaftsraumes erstreben. Die rassenpolitischen Erkenntnisse der Achsenmächte werden für die Eingeborenenpolitik richtungweisend sein: Der afrikanische Eingeborene wird seiner Art gemäß in Gesellschaftsordnung und Arbeit eingegliedert und schädlichen Beeinflussungen aller Art entzogen werden. Die ‚Vereinigung europäischer Intelligenz mit afrikanischer Naturpotenz‘ (wie die Voltatagung in Rom das große Ziel umriss) wird für beide unter einer Führung zusammengefasste Kontinente ein Zeitalter des Aufstieges und des Wohlstandes herbeiführen.“ (Dr. Trampler: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Afrika – der Ergänzungsraum Europas, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 11, November 1940, S. 373–381, hier S. 381)

Direkt wird deutlich, dass es neben den politischen und machtpolitischen Faktoren vor allem um die Ausbeutung der Arbeitskraft ging. Im rassistischen Jargon („mit der von Menschen wimmelnden gelben Erde Asiens“) wird die besondere Bedeutung der Arbeitskräfte in Afrika hervorgehoben:

„Der afrikanische Eingeborene ist die einzige geeignete Arbeitskraft für die Tropengebiete des Erdteils. Ohne seine Hilfe können die Wirtschaftsgüter nicht erschlossen werden. Jede Maßnahme einer Kolonialmacht, welche die Gefahr birgt, die Zahl oder die Leistungsfähigkeit der Eingeborenenbevölkerung zu vermindern, ist von vornherein falsch. Jeder Raubbau an der Arbeitskraft der Eingeborenen muss sich unerbittlich an der Ertragsfähigkeit der Kolonie aufs schwerste rächen. Der schon heute allenthalben in Afrika auftretende Mangel an Arbeitskräften zeigt das Schlüsselproblem aller Kolonialarbeit in Afrika auf: Eine Gesundheit, Zahl und Arbeitsfähigkeit steigernde Eingeborenenpolitik. Afrika ist nicht vergleichbar mit der von Menschen wimmelnden gelben Erde Asiens. In inneren Stammesfehden, durch die Sklavenjagd von / Europäern und Arabern und nicht zuletzt durch Fehlleitung des Arbeitseinsatzes und falsche Sozialpolitik während der neuzeitlichen britisch-französischen Kolonisation ist Afrika ein verhältnismäßig dünn besiedelter Erdteil geworden. Die dauernde Steigerung seiner Wirtschaftsintensität ist an das Wachstum seiner Bevölkerung gebunden.“ (ebd., S. 377f.)

---

<sup>81</sup> Dr. Trampler: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Afrika – der Ergänzungsraum Europas, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 11, November 1940, S. 373–381.

Sozusagen pragmatisch wird gegen die Ermordung der Arbeitskräfte argumentiert, die in Afrika viel rarer seien als in Asien, – in der „von Menschen wimmelnden gelben Erde Asiens.“ Daher müsse in Afrika die Bevölkerung wachsen zur „Steigerung der Wirtschaftsintensität“, also der profitorientierten Ausbeutung. Es wird mit relativ großer Offenheit im rassistischen Jargon die Ausbeutung der afrikanischen Arbeitskräfte als Ziel der Kolonialpolitik definiert.

### ***NS-Kolonialisten als »Freunde der Eingeborenen«***

Ein immer wiederkehrendes Argument ist die Erfindung von neuer Medizin, die nicht nur in Afrika lebende Deutsche schütze, sondern auch zur Erhaltung der Arbeitskraft der kolonialunterdrückten Bevölkerung genutzt werde. Das wird gefeiert und festgestellt:

„Es ist vor allem das Verdienst der deutschen Tropenmedizin, den Lebensraum und die Existenzmöglichkeit der Weißen im heißen Afrika erweitert zu haben. Die erfolgreiche Bekämpfung zahlreicher Tropenseuchen hat nicht nur die wenigstens zeitweise Aufenthaltsmöglichkeit für Europäer erst geschaffen, sondern weite Gebiete, in denen selbst die Existenzmöglichkeit der Farbigen fragwürdig geworden war, so sehr saniert, dass die Bevölkerung erhalten und vermehrt werden konnte. Wenige Jahre nachdem man Deutschland unter dem Vorwurf der kolonialen Unfähigkeit seinen Kolonialbesitz geraubt hatte, erfand die deutsche Tropenmedizin das sichere Mittel gegen die bis dahin unvermeidbar tödliche Schlafkrankheit, ‚Germanin‘ (,Bayer 205‘).“ (ebd., S. 376)

Zu den extremen Wahrheitsverdrehungen gehört auch, dass behauptet wird, gerade die deutschen Kolonialisten hätten die „reinsten Hände“ gehabt. Die systematische Vernichtung der aufständischen Bevölkerung in deutschen Kolonien wird hier zunächst verschwiegen, später gerechtfertigt. Aber alles sei mit „besten Absichten“ geschehen. So heißt es in einem anderen Artikel:

„Drei Gründe wurden für die Wegnahme unserer Kolonien von den Westmächten ins Feld geführt:

1. Die Eingeborenen wollen nicht bei Deutschland sein

Unsere Antwort: ‚Von allen Schutzherren in Afrika hat der Deutsche die reinsten Hände und die besten Absichten.‘ (Der Amerikaner Forbes 1911.)

‚In Verbindung mit den Missionaren hat die deutsche Kolonialregierung die Erziehung der Eingeborenen zu einer geradezu bewundernswerten Höhe entwickelt.‘ (Engl. Monatsschrift ‚United Empire‘ 1913.)<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Bodenschatz, Franz: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Deutschlands koloniale Forderung, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 7, Juli 1940, S. 227–247, hier S. 241. Als Erfolg wird eine gesonderte Gruppe von Afrikanern bewertet und mit Pathos beschrieben: „Es gab keine treueren Menschen als diese einfachen Naturkinder, diese Askaris. Ihnen muss man ein Denkmal setzen. Ein mächtiger Sultan im Innern, der den Deutschen treu ergeben war, bekommt im Krieg von den Engländern den Befehl, die deutsche Flagge einzuziehen und zu den Verbündeten überzugehen; sie würden ihn holen, wenn er es nicht täte. Er erbittet einen Tag Frist. Am nächsten Tag finden ihn die Engländer tot unter der deutschen Flagge, daneben einen Brief: sie könnten ihn nun haben‘ (,Kwa-Heri Afrika‘)“ (ebd.).

Diese Gedankengänge werden dann ausführlich dargelegt, um die großartigen Erfolge des deutschen Kolonialgedankens herauszustellen. Zentral rassistisch zusammengefasst heißt es im nachfolgenden Text<sup>83</sup>: „Sie hat nicht versucht, aus dem Neger einen schlechten Weißen zu machen, sondern einen besseren Neger!“ (Dr. Trampler: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Afrika – der Ergänzungsraum Europas, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 11, November 1940, S. 373–381, S. 379).

„Die deutsche Kolonialpolitik ist von vornherein von einem ganz anderen Grundsatz ausgegangen. Sie hat in den menschenarmen deutschen Schutzgebieten, die nur etwa 13 Millionen Eingeborene umfassen, von Anbeginn an die verantwortungsvolle Volkspflege für die Eingeborenenbevölkerung als erste und wichtigste Aufgabe erkannt. Sie hat nicht versucht, aus dem Neger einen schlechten Weißen zu machen, sondern einen besseren Neger! Sie hat nicht artfremde Begriffe in die Bevölkerung hineingetragen, sondern hat mit Erfolg die Sippen- und Stammesverbände der Eingeborenen als Bausteine für die neue staatliche Organisation verwendet. Sie hat die primitiven Rechtsvorstellungen der Eingeborenen dort unverändert belassen, wo sie sich als brauchbar erwiesen, und hat, auf ihnen aufbauend, neue geschaffen und danach Recht gesprochen.“ (ebd., S. 379)

Im nächsten Abschnitt, der an dieser Stelle ausführlich dokumentiert werden soll, wird gar die treue Gefolgschaft der kolonisierten Afrikaner behauptet, die durch deutsche kolonialistische Arbeit sozusagen gerecht behandelt worden seien, so dass „beide Teile zu Recht und Wohlstand gelangen“, wie es nachfolgend heißt:

„Die Arbeitskraft des Eingeborenen wurde vor Ausbeutung geschützt. Eine durchgreifende Gesundheitspflege rottete allmählich die Volksseuchen aus. Der Eingeborene hatte Gelegenheit, bessere Methoden der Landwirtschaft und des Handwerks zu lernen. Vor allem förderte der von der deutschen Schutztruppe gesicherte Landfrieden die Bodenständigkeit und damit Besitz und Arbeitsfreude der Eingeborenen. Forschung – Erkenntnis – Erschließung: Das war bei der deutschen Kolonialverwaltung immer die Voraussetzung für die Nutzung. Der Eingeborene wurde von der deutschen Verwaltung patriarchalisch geführt, und er hatte im tiefsten das Gefühl, gerecht behandelt zu werden. Der beste Beweis für den Erfolg dieser Kolonialpolitik ist die treue Gefolgschaft, die die Eingeborenen auch in den schwersten Zeiten des Weltkrieges ihren deutschen Führern gegenüber gewahrt haben. Hätte der Eingeborene damals nur nach Opportunität gehandelt oder hätte er die deutsche Führung gar als ein Joch empfunden, so wären die unendlich vielen Zeugnisse freiwilliger Unterordnung einfach undenkbar. Die deutsche Kolonialpolitik ist weder in den Fehler der Rassenvermischung noch in den der brutalen Ausbeutung verfallen: Sie war auf die echte kolonisatorische Aufgabe gerichtet, die den Dauerertrag des Landes und die Dauerleistung seiner Menschen gewährleistet. Sie erstrebte und erreichte eine Symbiose der Kolonisatoren mit den Eingeborenen, bei der beide Teile zu Recht und Wohlstand gelangen. Diese koloniale Praxis, die nationalsozialistischem Denken entspricht, ist inzwischen geistig weiterentwickelt worden.“ (ebd., S. 379f.)

Sehr deutlich wird im nächsten Absatz, dass sich 1940 in Zeiten der großen Erfolge der deutschen Wehrmacht offensichtlich ernsthaft auf die Eroberung von Kolonialgebieten ökonomisch-politisch vorbereitet wurde. Nun solle mit der NS-Ideologie und der NS-

---

<sup>83</sup> Dr. Trampler: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Afrika – der Ergänzungsraum Europas, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 11, November 1940, S. 373–381.

Politik eines Führerstaates im Hintergrund die alte deutsche Koloniarbeit auf neuer Stufe, verbessert und systematisiert durchgeführt werden.

„Wenn Deutschland seine neue kolonisatorische Arbeit in Afrika beginnt, wird es Pioniere in die Kolonien entsenden, die durch die Schule des Nationalsozialismus gegangen sind und die einstige deutsche Kolonialpraxis aus eigener rassepolitischer Überzeugung bejahen. Die allgemeine Ausrichtung der Kolonisatoren auf die Aufgabe, die Kolonien als wertvollen Volksbesitz zu entwickeln, wird dem Auftreten der Weißen eine noch einheitlichere Grundlinie geben. Der Führerstaat hat auch die Möglichkeit, die Einhaltung seiner Richtlinien noch wesentlich sicherer zu verbürgen und etwaige Außenseiter auszuschalten, als es das Deutschland vor dem Weltkriege vermochte. Die Lähmung der kolonialen Initiative durch die Verständnislosigkeit des Mutterlandes, die einst so viele großartige Pläne deutscher Kolonialpioniere im Keime erstickte, wird es in Zukunft nicht mehr geben: Als wichtiger Teil deutschen Volksbesitzes wird die Kraft ganz Deutschlands hinter der kolonialen Aufgabe stehen.“ (ebd., S. 380)

### ***Aufstände in deutschen Kolonien***

All diesen Ausführungen entgegengesetzt ist die Realität der Aufstände gegen die deutschen Kolonialherrn. Aber diese Aufstände werden nicht durch das Verhalten der Deutschen erklärt und die brutalen Vernichtungsmaßnahmen der Deutschen werden gar nicht erst wirklich benannt, sondern das Ganze wird als Produkt englischer Aufhetzung dargestellt:

„Die Engländer und Franzosen hetzten die Eingeborenen gegen die deutschen Kolonisten auf. Deshalb entstanden in den Kolonien (mit Ausnahme von Togo) Aufstände der Schwarzen. Der Aufstand der Hereros und Hottentotten in Deutsch-Südwest hielt von 1904 bis 1908 und der Kaffernaufstand in Ostafrika von 1905 bis 1906 an. Beide Aufstände wurden von der deutschen Schutztruppe niedergeworfen. Als der Weltkrieg ausbrach, wurden auch die deutschen Kolonien nicht verschont.“<sup>84</sup>

Die hier nur skizzenhaft angerissene Problematik der deutschen Kolonialpolitik und der deutschen Kolonialpropaganda in der NS-Zeit, wie sie sich in der Zeitschrift des NSLB zur deutschen Volksschule niederschlägt, darauf sei abschließend hingewiesen, wird ausführlich in einer eigenen Studie dargestellt.<sup>85</sup>

## **3. Hautfarbenrassismus: „Rassenmischung“ in Frankreich und USA**

In unterschiedlichen Zusammenhängen wird in den Zeitschriften des NSLB für die Volksschullehrkräfte eine rassistische Argumentation nicht nur zur Konstruktion einer

---

<sup>84</sup> Bodenschätz, Franz: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Deutschlands koloniale Forderung, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 7, Juli 1940, S. 227–247, hier S. 238.

<sup>85</sup> Siehe Kaya, Z. Ece: Kolonialpädagogische Schriften in der NS-Zeit, Weinheim u.a. 2017.

ans »Blut« gebundenen »deutschen Volksgemeinschaft« und einer rassistischen Judenfeindschaft, sondern auch in der Tradition des alten Kolonialrassismus für die Verbreitung von Hautfarbenrassismus<sup>86</sup> genutzt.

Eine Argumentationslinie richtet sich, wie schon gezeigt wurde, gegen die Anerkennung von Personen aus den alten französischen Kolonien als Staatsbürger und Soldaten in Frankreich. Eine andere Linie versucht, die rassistische NS-Ideologie unter Verweis auf die Verhältnisse in den USA zu begründen.

Ein weiterer Argumentationsstrang ist der Verweis auf die angeblich großartige Arbeit der deutschen Kolonialisten in Afrika in Abgrenzung zum englischen Kolonialismus. In diese Linie spielt hinein, dass Deutschland nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg keine Kolonien mehr besaß und diese mit Hilfe des NS-Regimes erneut erobert werden sollten.

Alle Argumentationsstränge dienen jedoch gleichzeitig der rassistischen Indoktrination der Schülerinnen und Schüler in Deutschland, der Zementierung der Behauptung, dass es menschliche Rassen gebe, die unterschiedlich bewertet werden müssten.

In Bezug auf Frankreich wird die Angst vor der »schwarzen Gefahr« deutlich und zudem der pseudomoralische Hinweis, wie fürchterlich doch Kinder aus gemischten Ehen dran seien, wie sie und ihre Eltern angeblich leiden müssten. Es heißt:

„Als Frankreich begann, die Farbigen nicht etwa nur als Polizeitruppe gegenüber Farbigen, sondern als Heeresersatz für europäische Kriegsschauplätze zu verwenden, hat es die weiße Führerstellung verraten. Frankreich lehrte den Schwarzen, auf Weiße zu schießen. Als dann den Eingeborenen auch die Offizierslaufbahn geöffnet wurde und Schwarze die Vorgesetzten weißer Soldaten werden konnten, und als gar Eingeborene als Aufsichtshabende in Gefangenenlagern verwendet wurden, in denen deutsche Zivil- und Kriegsgefangene untergebracht waren, ist ein weiterer entscheidender Schritt getan worden, den Respekt vor der weißen Rasse zu untergraben. Alle anderen Vorrechte, die auf eine Gleichstellung von Eingeborenen und Weißen hinauslaufen, haben die gleiche Wirkung. Sie sind übrigens auch für die Farbigen selbst kein Vorteil. Ein Neger etwa, der eine weiße Frau heiraten darf, wird in seinen Kindern ebenso den Fluch der Mischlingsrasse erleben wie die weiße Frau.“<sup>87</sup>

Ähnlich werden auch die Zustände in den USA<sup>88</sup> geschildert:

„Die Alliierten lassen schon im ersten Weltkrieg Schwarze gegen Weiße antreten, Frankreich unterstellt 1923 durch sein Heeresgesetz weiße Franzosen farbigen Unteroffizieren. Das

---

<sup>86</sup> Zum Begriff »Hautfarbenrassismus« siehe den Abschnitt im nochmals im Anhang beigefügten Vorwort.

<sup>87</sup> Dr. Trampler: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Afrika – der Ergänzungsraum Europas, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 11, November 1940, S. 373–381, S. 378. Gegen Frankreich gerichtet wird weiter vorgebracht: „Ziemlich alle Fehler, die überhaupt in der Behandlung der Eingeborenen gemacht werden können, sind hier von Frankreich begangen worden. Eines der ersten Erfordernisse der Arbeit in Afrika ist es, den naturgegebenen Unterschied von Schwarz und Weiß nicht zu verwischen und die auf Grund der geistigen Überlegenheit des Weißen wahlberechtigte Führerstellung der weißen Rasse nicht bezweifeln zu lassen. Vor allem die weiße Frau muss für den Farbigen unantastbar sein“ (ebd.).

<sup>88</sup> Im Vorbeigehen wird diese Argumentationslinie auch auf Brasilien angewandt und gleichzeitig auf die Rolle Mexikos für einen möglichen Krieg gegen die USA hingewiesen. Es heißt: „Hoffnungslos sind darin



Prestige der weißen Rasse wird gefährdet, Amerika setzt diese Gefährdung heute durch seine Negerpolitik und seine Propaganda fort, ein ‚amerikanisches Jahrhundert‘ einzuleiten und eine neue Menschheit durch Zusammenschmelzung ihrer Rassen zu züchten.<sup>89</sup>

Derselbe Autor fährt in einem anderen Artikel dann im Kontext des Feldzuges der deutschen Wehrmacht gegen Frankreich fort: „Wir müssen auch Hinweisen darauf, wie Frankreich die Lücke schließen will, die durch die Ungeborenen entstanden ist: durch die Verniggerung! Der Wall im Westen ist Abwehr des Rassetodes, der Bastardisierung.“<sup>90</sup>

Ein anderer Autor warnt vor der angeblichen Gefahr sogenannter „Mischehen“:

„Von Amts wegen werden Mischehen zwischen farbigen Franzosen und weißen Französinen gefördert, Rassenstolz und Rassenabstand wird preisgegeben und der Bastardierung, der ‚Verniggerung‘ Tür und Tor geöffnet.“<sup>91</sup>

Deutschland hingegen sei das große Bollwerk gegen diese angeblichen Fehlentwicklungen und gegen weitere kommende Gefahren:

„Deutschland ist das große Bollwerk gegen den anstürmenden Bolschewismus und gegen die fremden Rassen, die eine Bedrohung der weißen Rasse bedeuten. In der Vorlesung haben wir gehört, wie fehlerhaft die weiße Rasse handelte, als sie Asien und Afrika ihre eigenen Waffen in die Hand gab.“<sup>92</sup>

Es wird somit der Schulterschluss gegen den Kommunismus und eine als möglich angesehene Aufstandsbewegung der Bevölkerung in den Kolonien mit einem Appell an die „weiße Rasse“ gefordert.

---

das vernegerte Brasilien und Westindien aus gleichem Grunde. Kaum jemand weiß in Europa von dem Geheimvertrag zwischen Japan und Mexiko, der für den Fall eines Krieges mit USA die Ausschiffung soundso vieler japanischer Divisionen in Nordmexiko mit Richtung auf USA vorsieht“ (Salzmann, Alexander: Erziehung und Zeit – Unterricht und Schule in Lateinamerika, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 15, August 1936, S. 706–714, hier S. 711). Anders als bei Ideologen wie etwa Johann von Leers wird zudem vor der Gefahr des Islams im Stil der heutigen AfD gewarnt: „Die Scharen des asiatischen Islams, der Rasse nach Semiten, bringen die Mittelmeerländer in eine bedrängte Lage. Mit Feuer und Schwert haben sie Nordafrika erobert und 711 das Westgotenreich in Spanien gestürzt. Der Osten, Süden und Westen des Mittelmeerbeckens ist eine Beute der geschlossenen arabischen Welt geworden, die gegen ein zerrissenes Abendland anstürmt. Auch die Pyrenäen bilden keinen natürlichen Damm mehr gegen die rassische Flut“ (Hayn, Friedrich: Rassische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 29–32, hier S. 30).

<sup>89</sup> Kircher, Wilhelm: Die Schule und der Sieg. Vier Jahre Krieg, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 10/11, Okt./Nov. 1943, S. 238–247, hier S. 241.

<sup>90</sup> Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Das wehrpolitische Weltbild der deutschen Volksschule, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 6, Juni 1940, S. 169–182, hier S. 172f. In diesem Artikel erklärt er auch „Nationalsozialismus ist nach einem Wort Hans Schemms politisch angewandte Biologie“ (ebd., S. 172).

<sup>91</sup> Alberts, Albert: (Erdkunde) Deutschlands Führungsanspruch aus seiner geografischen Lage und seinen rassischen Kräften, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 1, Januar 1942, S. 9–23, hier S. 19.

<sup>92</sup> o. A.: Der Junge Volkserzieher VIII – Aus der Deutschen Studentenschaft: Elbing: Reichsminister Rust besucht unsere Hochschule, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 10, Juli 1935, S. 510–511, hier S. 510.

## 4. Antiziganismus

Es ist eine Tatsache, dass in den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen NS-Zeitschriften der Kampf gegen das sogenannte »Zigeunerunwesen« eine quantitativ geringere Rolle spielt, auch wenn die Verbrechen des NS-Staates und der Nazis gegen die Sinti und Roma in Deutschland und Europa qualitativ den Verbrechen gegen die jüdische Bevölkerung Deutschlands und Europas entsprach.

Im Kontext didaktischer Überlegungen über »Rassentheorie« und »Eugenik« finden sich einige knappe Passagen über die von den Nazis ebenfalls als nichteuropäische »Rassen« eingestuften Sinti und Roma.

So wird lapidar festgestellt, dass die Japaner und Chinesen, die in Deutschland leben, nicht zu den Deutschen gehören. Und weiter heißt es:

„Ebenso sind auch die Juden keine Volksgenossen, sie stammen aus Asien und Leben in alle Länder zerstreut. Sie haben ein anderes Blut als wir, sie denken und fühlen anders als die Deutschen“ [...]. Auch die Zigeuner, die in unserem Lande herum ziehen, gehören nicht zu uns.“<sup>93</sup>

Dass sowohl Sinti und Roma als auch Jüdinnen und Juden ohne Land und Volksgenossen seien, wird ähnlich auch mit Turnvater Jahn unterstützt. Dieser wird folgendermaßen zitiert:

„Nichtsdestoweniger ist für beide Männer [Hitler und Jahn, A.d.V.] der Staat eine Notwendigkeit. Darum sagt Jahn: ‚Nichts ist ein Staat ohne ein Volk, ein seelenloses Kunstwerk; nichts ist ein Volk ohne Staat, ein leibloser, luftiger Schemen, wie die weltflüchtigen Zigeuner und Juden. Staat und Volk in eines geben erst ein Reich, und dessen Erhaltungsgewalt bleibt das Volkstum.‘ (Volkstum, S. 36).“<sup>94</sup>

Also auch die Gleichsetzung von den so diskriminierend genannten »Zigeunern« mit Jüdinnen und Juden ist keine Erfindung der NS-Ideologen gewesen, sondern in der Tat schon bei Turnvater Jahn angelegt.

In einem anderen Artikel über Geopolitik heißt es diskriminierend auf dem Hintergrund der nationalsozialistischen Rassenideologie:

„Ein Volk hat sich aus einer Landschaft eine Heimat geschaffen, d.h. ihr ein Bild gegeben, das der Sehnsucht des Herzens dieses Volkes entspricht, während ein anderes Volk in demselben Raum nur vegetiert. Weil eben jede Rasse andere Ansprüche an das Leben stellt, bedient sich auch jede anders der Gesetze der Landschaft. Für den Zigeuner z. B. heißt Leben

---

<sup>93</sup> Scharrelmann, H.: Tiefenwirkung des Unterrichts, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 19, Oktober 1936, S. 875–884, hier S. 877.

<sup>94</sup> Strauß, Franz: Friedrich Ludwig Jahn, ein Vorkämpfer für Großdeutschland, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 11, Juni 1938, S. 464–471, hier S. 466.

bloßes Herumziehen in allen Ländern und allenfalls möglichst ungeschont [sic!] an der Polizei vorbeikommen.“<sup>95</sup>

Um die aus der Natur abgeleitete Theorie, dass die Schwachen eigentlich sterben müssten, auch auf Menschen zu übertragen, wird an sogenannte »naturnahe Völker« erinnert, da auch dort schon eine Auslese unter den Neugeborenen stattgefunden habe. Als Beispiel wird lügnerisch behauptet: „Manche Zigeunerstämme tauchen nach alter Sitte ihre neugeborenen Kinder in einen Eimer mit Wasser. Die Starken überstehen die Prozedur.“<sup>96</sup>

An anderer Stelle wird noch zum geschichtlichen Hintergrund kurz diffamierend angemerkt, dass das sogenannte »fahrende Volk« ebenso wie die »Zigeuner« schon seit dem Mittelalter „eine große Landplage waren“.<sup>97</sup>

## 5. Deutsche Frau als „Hüterin des Blutes“

Ein durchgehender Gedankengang der NS-Ideologie besteht in der Schaffung des Kontrastes zwischen dem rassistisch definierten »deutschen Volk«, der »deutschen Volksgemeinschaft« und den angeblich »rassisch« Anderen. Auf die Lobhudelei des »Deutschen« an sich, des »deutschen Arbeiters«<sup>98</sup>, aber eben auch insbesondere der »deutschen Frau« soll kurz exemplarisch eingegangen werden.<sup>99</sup>

Es handelt sich um ein eigenständiges Thema, das hier nur am Rande gestreift werden kann und weitere Erforschung erfordert. Die vielfältigen Facetten der Frauenfeindlichkeit

---

<sup>95</sup> Heinz, Ludwig: Geopolitische Tatsachen im Geschichtsunterricht der Volksschule, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 72–79, hier S. 73.

<sup>96</sup> Barth, Heinz: Erbpflege und Schule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 646–653, hier S. 650.

<sup>97</sup> Breuer, Hubert: Fahren, wandern, ziehen... Ein Unterrichtsentwurf, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 1, Januar 1938, S. 11–15, hier S. 1.

<sup>98</sup> Siehe hierzu Ortmeier, Benjamin / Rhein, Katharina: NS-Propaganda gegen die Arbeiterbewegung 1933 bis 1945, Weinheim u.a. 2015.

<sup>99</sup> Die inflationäre Nutzung der rassistisch definierten »deutschen« Dinge als »einzigartig« wird auch am Weihnachtsbaum demonstriert. Das »Fühlen« der Ausstrahlung des Weihnachtsbaums wird als „Wahrzeichen deutscher Art“ zum Teil der nordischen Rassenmerkmale erklärt: „Die germanischen Nachbarn des Nordens werden uns hierin am nächsten stehen. Das versteht sich von selbst, weil sie mit uns von gleicher Rasse sind.“ Und weiter heißt es: „Der Weihnachtsbaum, von dem wir hier näher sprechen wollen, ist ursprünglich eine sittengeschichtliche Erscheinung von rein deutscher Art. Die nordischen Völker haben ihn sich zu eigen gemacht, weil sie von Natur und aus germanischem Blut heraus ein lebendiges Gefühl hatten für sein innerstes Wesen. Slaven und Romanen lehnen ihn ab. Sie sehen wohl seinen Glanz, aber sie haben doch kein rechtes Verständnis mehr für ihn.“ (Lauffer, Otto: Der Weihnachtsbaum. Ein Wahrzeichen deutscher Art, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 23/24, Dezember 1936, S. 1078–1089, hier S. 1078) Unlogik und romanisierende Pathetik gehen hier Hand in Hand.

unter dem Mantel der angeblich großen Wertschätzung des deutschen Mädels<sup>100</sup> und der deutschen Frau waren Bestandteil der NS-Ideologie. Klassische Elemente der Frauenfeindschaft werden kombiniert mit einer rassistischen Aufgabenstellung, der eine ganz besondere Bedeutung zugemessen wird: die deutsche Frau wird zur Aufzucht des »arisch-nordisch-deutschen Volkes« benötigt. Klassische Vorurteile – wie die angebliche Unfähigkeit der Frauen und Mädchen abstrakt zu denken – werden mit der NS-Ideologie kombiniert. Es geht jetzt um die „Hüterin des Blutes“:

„Der Stolz zum ersten Volk der Erde<sup>101</sup> zu gehören, wird auch den Mädelsstolz und Frauenstolz wieder wecken, den eine unreine Zeit verschüttet hat, wird von der Hüterin des Blutes wieder die Reinheit des Erlebens fordern, wird ihr die Verpflichtung schaffen, in jedem Augenblick ihres Daseins ein Beispiel deutscher Gesittung zu sein.“<sup>102</sup>

Der BDM-Erziehung wird auch in DNV die Orientierung am „Blutgesetz“ vorgegeben:

„Verstehen wir unter unserer Revolution die Neugestaltung von unseren Wurzeln: Blut und Boden, Heimat und Art, her, so liegt damit die Struktur unserer Schulung fest, wir lassen die Mädchen sich also auf die Heimatgebundenheit und dann auf die Blutgesetze besinnen, ist doch die rassistische Erkenntnis das Umwälzendste in unserer Weltanschauung, haben sie damit in Erdkunde, Rassenkunde und Bevölkerungspolitik die Grundgesetze unseres Wesens und unserer Arterhaltung erfasst, so machen wir ihre Auswirkung sichtbar an der Geschichte.“<sup>103</sup>

Eine andere Autorin berichtet von Erfahrungen im Landjahrheim. Sie konzentriert sich auf die „erlebnismäßige“ Vermittlung des NS-Weltbildes, geht am Ende aber auch auf die ideologische Schulung ein, die aber keinen Raum für „intellektualistische“ Lehren gebe. Denn das verstehe das »deutsche Mädchen« angeblich nicht:

„Bei der politischen Schulung im Landjahr war in der Vermittlungsweise der Schulungsgebiete als Grundprinzip maßgebend, keiner intellektualistischen Lehr- oder Lernweise Raum zu geben. Dieser Grundsatz hat sich als absolut richtig erwiesen. Die Mädchen lehnen instinktmäßig alles ab, was irgendwie intellektuell an sie herangetragen wird. Alles nicht verwurzelte, Unorganische gliedert sich dem Fassungsvermögen einfach nicht ein. Die Schulung, die das Leben selbst vermittelt, ist die eindrucklichste, und so bekamen die Mädchen ihre Schulung beim täglichen Leben mit den Bauern. Das Dorf wurde praktisch erforscht und war ‚Anschauungsmittel und Lehrbeispiel‘ in jeder Schulung. Dorfwachstum und Gesundheit, Bevölkerungspolitik, die meist mangelnde Erbpflege waren ein nachhaltigeres Erkenntnismoment als die schönsten Statistiken und Aufzeichnungen.“<sup>104</sup>

---

<sup>100</sup> Es ist eine eigenständige Arbeit über die Zeitschrift des BDM „Das deutsche Mädchen“ in Vorbereitung.

<sup>101</sup> Die Phrase, dass das deutsche Volk das »erste Volk auf Erden« werden könne oder sei, ist in einem eigenen Gedicht vom Verfasser des Deutschlandliedes, Hoffmann von Fallersleben festgehalten (siehe Ortmeier, Benjamin: Argumente gegen das Deutschlandlied, Köln 1991, S. 113).

<sup>102</sup> Reber-Gruber, Auguste: Die neue Mädchenbildung der Volksschule als eine nationalpolitische Aufgabe gesehen, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 207–210, hier S. 210.

<sup>103</sup> Bohlmann, Erna: Die Erziehung im BDM, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 211–222, hier S. 218.

<sup>104</sup> Wirth, Lisel: Über die praktischen Erfahrungen einer Landjahrführerin, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 223–229, hier S. 227.

Aber es gibt auch ernste Sorgen auf dem Land: „Die in besonderem Maße stadtstüchtige weibliche Bauernjugend erhöht die Schwierigkeit der Gattenwahl der Jungbauern erheblich.“<sup>105</sup>

Dabei sei Frankreich abstoßendes Beispiel, der deutsche Bauer brauche nämlich gute deutsche Frauen als Bäuerin, sonst falle sein Blick auf „Tatja“:

„Nirgendwo habe ich eine derartige Häufung von hässlichen und mit körperlichen Gebrechen behafteten Menschen gesehen wie in manchen französischen Dörfern. Vielleicht ist dies das Ergebnis einer negativen Auslese, die sich über viele Jahrzehnte erstreckt. Unser Bauer aber braucht eine starke und gesunde Frau, die bereit ist, mit ihm Arbeit und Not zu teilen. So fällt sein letzter Blick auf Tatja aus Russland oder Polen, die als Magd auf seinem Hofe dient.“<sup>106</sup>

Eine Autorin warnt eindringlich: „Die deutsche Frau wird man einst zur Verantwortung ziehen, wenn die biologisch-geistigen Grundlagen des Nationalsozialismus nicht von Dauer waren.“<sup>107</sup>

Es ist schwierig, das zu kommentieren. Diese unverhohlene Drohung an die »deutsche Frau« ist zwar in sich unlogisch, da nach einem hier anvisierten Untergang des Nationalsozialismus, also des NS-Staates, niemand da ist, der die Frauen „zur Verantwortung ziehen“ kann. Aber es geht ja nicht um Logik, sondern um eine emotionale Drohung.

---

<sup>105</sup> Butz, Emil: Landschule – Hin zum deutschen Bauernvolk. Anregungen anlässlich des bäuerlichen Arbeitseinsatzes der Stadtschulen, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 7, Juli 1942, S. 165–169, hier S. 167.

<sup>106</sup> Dr. Müller, Josef: Landschule – Wandel im bäuerlichen Erbgefüge, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 4, April 1942, S. 90–97, hier S. 96.

<sup>107</sup> Hinz, Johanna: Lehrerin oder Jugendführerin?, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 230–232, hier S. 231.



## IV. NS-Pädagogik

Bei diesem Teil handelt es sich nicht um eine systematische Darstellung der NS-Pädagogik, sondern um eine Darstellung jener Aspekte, die in den drei behandelten Volksschulzeitschriften des NSLB hervorstechen. Es war nicht die grundlegende Aufgabe dieser Zeitschriften, Grundfragen der Pädagogik zu diskutieren, so dass eben, wie in der Einleitung schon vermerkt, auf die Rolle der Vererbung knapp eingegangen wird und die Probleme der »Rassenmischung des deutschen Volkes« für die Volksschulkinder angeschnitten werden. Ansonsten werden die allgemeinen Phrasen über Rassismus und Judenfeindschaft als Richtlinie für die gesamte pädagogische Arbeit und die Lehrpläne noch einmal festgestellt. Von besonderem Interesse in diesem Teil ist jedenfalls die Nazierziehung mit reformpädagogischem Pathos. Es wird sozusagen bildlich vorstellbar, dass diese NS-Lehrkräfte sich als großartige Pädagogen verstanden haben, die mit den modernsten Methoden der Reformpädagogik die NS-Ideologie vermitteln – von Unterrichtsfach zu Unterrichtsfach.

### 1. Rassismus und Judenfeindschaft als Richtlinie für die gesamte pädagogische Arbeit und die Lehrpläne

Sehr allgemein stellt der Autor Ludwig Heinz fest:

„Ein nationalsozialistischer Staat aber ist eine blutsgebundene Gemeinschaft der Staatsbürger, daher erhält der Gemeinschaftsschulgedanke auch zum ersten Male die wirkliche Grundlage eines Gemeinschaftslebens, die in Blut und Rasse, im Volkstum begründet liegt.“<sup>108</sup>

Daher, so heißt es weiter, „fasst die deutsche Gemeinschaftsschule die Menschen gleichen Blutes und eines blutsgebundenen Glaubens an die Ewigkeit ihres Volkes zusammen“.<sup>109</sup>

Die Grundlage ist die rassistisch am Blut begründete »deutsche Volksgemeinschaft«, die die Folie ist, auf der nun die Gemeinschaftsschule, also weder katholisch noch protestantisch, festgeschrieben werden soll. Das schließt die jüdische Bevölkerung im Rahmen der NS-Ideologie aus.

---

<sup>108</sup> Heinz, Ludwig: Ein Jahrhundert Kampf um die Gemeinschaftsschule, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 10, Mai 1937, S. 366–379, hier S. 373.

<sup>109</sup> Ebd., S. 374.

Besonders wird die Bedeutung der politischen Schulung am Ende der Schulzeit hervor-  
gehoben und als Lernziel festgehalten: „Juden gehören nicht zum deutschen Volk.“<sup>110</sup>

Ein Autor, der die politische Ausrichtung aller Schulfächer fordert und skizziert, fordert  
die Behandlung der „Judenfrage“ unter dem Thema „Lebensrecht des deutschen Volkes“  
und die Differenzierung von „Arier und Jude“ als „rassische Grundlagen“.<sup>111</sup>

Möglichkeit des Erziehers sei ausdrücklich, „Hass gegen das Judentum“ zu vermitteln:

„Die Betonung des Wertes der Rasse für die Erziehung schließt in sich eine ebenso scharfe  
und krasse Ablehnung jedes Rassenmischmasches, wie den Hass gegen das Judentum. In  
diesen Fragen hat der nationalsozialistische Erzieher in jeder Hinsicht die Möglichkeit, in  
Erziehung und Unterricht die ungeheuerlichen Wirkungen des Judentums klarzulegen.“<sup>112</sup>

Es existieren von verschiedenen Autoren stichpunktartige Unterrichtspläne, etwa insbe-  
sondere für die Abschlussklasse. Dieser Plan soll auf „den Grundlagen der nationalsozi-  
alistischen Weltanschauung“ basieren und ist in vier Felder gegliedert. Dabei wird unter  
dem ersten Punkt „*Deutschland wird ein Reich ein Volk*“ das Narrativ der jüdischen  
Weltverschwörung in Bezug auf die Inflation und die französische Besetzung von Teilen  
des Ruhrgebietes reproduziert<sup>113</sup>. Auf derselben Seite finden sich folgende Schlagwörter:

„3. Deutschland am Abgrund.

Unfähigkeit und Juden regieren. Inflation – Ruhreinbruch.

4. Hitler proklamiert eine neue Idee

a) Der Lebenskampf des Führers [...] Wie Hitler Antisemit wurde.“<sup>114</sup>

Es zeigt sich, dass auch in der Form direkt die Ansprache an die Volksschullehrkräfte  
gerichtet wird. So wird ein direkter Brief an die Lehrkräfte der Volksschule auf dem Land  
veröffentlicht. Es wird daran erinnert, was man dem Führer zu verdanken habe:

„Folge ihm [Hitler] in allem und jedem und danke ihm täglich durch rückhaltloses durch  
Dick und Dünn Mitgehen. Verdankst auch Du nicht ihm allein Dein Leben und Deinen Ar-  
beitsplatz? Rettete er nicht auch Dich vor Judas Schlingen?“<sup>115</sup>

---

<sup>110</sup> Schoder, Martin: Politische Erziehung im Abschlussunterricht, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 12, September 1935, S. 567–571, hier S. 570.

<sup>111</sup> Dedecke, Gustav: Politische Erziehung in der Volksschule, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 12, September 1935, S. 572–576, hier S. 573f.

<sup>112</sup> Bürger, Karl-Heinz: Der Junge Volkserzieher – Der Typus des nationalsozialistischen Erziehers. Bericht über das Referat in Wolfhagen, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 7, April 1936, S. 324–329, hier S. 326.

<sup>113</sup> Vgl. Zummach, Max: Völkisch-politische Erziehung in der Abschlussklasse der Volksschule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 778–785, hier S. 778f., Herv. i. O.

<sup>114</sup> Ebd., S. 778.

<sup>115</sup> Gleisberg, Herbert: Befehl des Gewissens. Brief an einen Landlehrer, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 8/9, Aug./Sept. 1943, S. 218–221, hier S. 218.



## 2. Die angeblich dominierende Rolle der Vererbung

Ein Dauerthema der Pädagogik und Erziehungswissenschaft war die Frage der Rolle der Vererbung bei der Einschätzung der Möglichkeiten für die pädagogische Profession. Die NS-Pädagogik betont in großem Umfang die determinierende Rolle der Vererbung, ohne jedoch die eigene Rolle für die Zurichtung der Kinder und Jugendlichen ganz auszuklamern. Schuld an der angeblichen Überbetonung der Möglichkeiten von Erziehung, Bildung und Geist sei laut jener NS-Pädagogen nicht nur Theoretiker wie John Locke, sondern schuldig und nutzniehend sei wiederum das „Judentum“.

„John Locke dagegen führte neun Zehntel auf erzieherische Einwirkungen zurück und billigte somit der Vererbung und Veranlagung nicht drei Viertel zu, wie die Isländer mit ihrem *bewundernswerten Augenmaß*, sondern nur ein Zehntel. D. h. aber, er machte den Menschen fast völlig zum Ergebnis der Verhältnisse. Dass bei einer derartigen Verkennung Bedeutung von Art und Rasse durch die ‚hochkulturelle‘ Pädagogik, die im Fahrwasser John Lockes segelte, das Judentum leichtes Spiel hatte, ist uns heute unmittelbar einleuchtend.“<sup>116</sup>

Die allgemeine Grundlage des Rassismus ist die aus der Biologie falsch herausgenommene Bedeutung der Vererbung, die im Grunde in wesentlichen Fragen keinen Spielraum bei der Veränderung von Menschen zulassen würde. Dies wird als bloße Behauptung mit primitiven Beispielen in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler verankert. So heißt es etwa:

„Steckt man einen verbrecherisch veranlagten Menschen in ein neues, wundervoll mit Radio und Bücherei eingerichtetes Zuchthaus, um ihn zu erziehen, so wird das wenig Erfolg haben. ‚Die Katze lässt das Mäusen nicht.‘ Die Fehlauffassung der marxistischen Weltanschauung muss hier gekennzeichnet werden.“<sup>117</sup>

Dieser Gedanke wird dann rassistisch und biologistisch untermauert: „Die Rasse, von der einer abstammt, ist wichtiger als das Nest, in dem einer groß wird, denn Art lässt nicht von Art.“<sup>118</sup>

Mit plumpen Metaphern wird die Abstammung als das Entscheidende erklärt.

---

<sup>116</sup> Lehmann, Dr. Dr. Ernst: Volkseigene Erziehung als Forschungsaufgabe – Fortsetzung, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 12, Dez. 1943, S. 289–297, hier S. 295, Herv. i. O.

<sup>117</sup> Barth, Heinz: Erbkunde in der Volksschule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 13, Juli 1936, S. 595–605, hier S. 604.

<sup>118</sup> Ebd., S. 605.

### 3. Probleme der Vermittlung der „Rassenmischung des deutschen Volkes“

Es wurde schon erkennbar, dass die abstrakten Konstruktionen unterschiedlicher Rassen und »Rassenmischungen« in der Volksschule gar nicht wirklich vermittelt werden konnten. Daher wurde nicht von »deutscher Rasse« geredet, sondern von dem „nordischen Einschlag“, der alle Deutsche verbinde. Die Rassenlehre wurde am besten weltweit anhand der Hautfarbe erklärt und es wurde nicht die komplexe »Rassenmischung« mit sechs Elementen angesprochen, aus denen das nordisch geprägte deutsche Volk bestehe:

„Die eigentliche Rassenkunde ist für die Volksschule ein recht schwieriges Gebiet. Sie soll nicht Klüfte im Volkskörper aufreißen, nicht Minderwertigkeitsgefühle aufkommen lassen, sondern Kräfte wecken und einsatzbereit machen. Dagegen ist zunächst im Übereifer viel gesündigt worden. Wir werden am besten fahren, wenn wir die Rassenbegriffe erarbeiten nicht an den Rassen des deutschen Volkes, sondern an den Hauptrassen der Erde, wenn wir bei den deutschen Volksgenossen den verbindenden gemeinsamen nordischen Einschlag betonen und darauf hinweisen, dass der eine mehr sichtbare, ein anderer mehr unsichtbare nordische Erbanlage mitbekommen hat, und dass sich der Wert eines Menschen nicht in seiner äußeren Erscheinung zeigt, sondern in seinem Charakter und in seinem Tun. Wir zeigen, dass jede der in Deutschland bodenständigen Rassen Wertvolles zur Gestaltung des deutschen Volkstums und des deutschen Volkscharakters beigetragen hat.“<sup>119</sup>

Es entsprach einer groben Unwahrheit, wenn angeblich keine Wertung zwischen verschiedenen konstruierten Rassen in der Welt vorgenommen wurde. Selbstredend wird die sog. weiße Rasse höher geschätzt. Abgesehen von dieser Unwahrheit und Paradoxie wird aus dieser angeblichen Wertschätzung das „Judenvolk“ ausdrücklich ausgenommen:

„Überhaupt bezeichnen wir kein Volk und keine Rasse als minderwertig, sondern als andersartig, aber in ihrer Art wertvoll (abgesehen vom Judenvolk, dem gegenüber eine solche Einstellung nicht am Platze ist!). Schädelmessung und genaue Zergliederung der Rassenformen des deutschen Volkes überlassen wir der Wissenschaft, aber wir legen Wert auf die Feststellung, dass es eine deutsche Rasse nicht gibt und niemals geben wird. Der im deutschen Volke vorhandenen und teilweise als glücklich anzusprechenden Rassenmischung stellen wir scharf die Gefahren einer Vermischung mit fremden Rassen, insbesondere mit dem jüdischen Blut, gegenüber. Wir sehen als vornehmste Pflicht, unser Blut reinzuhalten, von dem wir wissen, dass es die höhere Kultur geschaffen und über den Erdball verbreitet hat. Nordischer Lebensstil und Gestaltungswille bleibt das Vorbild für alle deutschen Menschen.“<sup>120</sup>

Der in Deutschland »glücklichen Rassenmischung« werden ausdrücklich „die Gefahren einer Vermischung mit fremden Rassen, insbesondere mit dem „jüdischen Blut““ gegenübergestellt. Das ist der Kern; der erste Satz ist einfach eine Lüge.

---

<sup>119</sup> Spiekermann, Dietrich: Naturkundlicher Unterricht, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 4, Februar 1937, S. 143–146, hier S. 145f.

<sup>120</sup> Ebd., S. 146.

## 4. Nazi-Erziehung mit reformpädagogischem Pathos

### *Vom Nahen zum Fernen*

Es zeigt sich im Folgenden, dass mit reformpädagogischem Pathos vom nahen zum fernen, an der konkreten Wirklichkeit anknüpfend die Feindbilder des NS-Systems den Schülerinnen und Schüler nahe gebracht wurden. Nur ein Beispiel:

In einem Plan für Themen, die von neuen Arbeitsbüchern für die Landschule behandelt werden sollten, wird konkretisiert: „Fahrendes Volk und Kommunisten in den Dörfern. Der Jude in unserem Dorf.“<sup>121</sup>

Hier wird als Dreiklang zusammengeführt, was an rassistisch definierten und politisch definierten Feinden existierte: Das „fahrende Volk“ (gemeint sind Sinti und Roma), die Kommunisten und die Juden.

### *Von klein auf: Indoktrinieren*

Die Autorin Erna Bohlmann beschreibt den Nationalsozialismus als einen die ganze Gesellschaft ergreifenden Erziehungsprozess. Dabei werden paradoxer Weise den Juden in einer Hinsicht beinahe vorbildliche Züge zuerkannt. Im Judentum würden die Kinder demnach von Beginn an angeblich zu einer politischen Einheit erzogen, behauptet sie. Mit ihrer Formulierung „während das Ausland, vor allem aber das Judentum und der Jesuitismus, immer schon von klein auf die Jugend für ihre Sache erzogen und also früh zu geschulten Politikern gemacht haben“<sup>122</sup> richtet sie sich gegen eine Unterschätzung der frühkindlichen Erziehung.

### *Die Drohung mit der »Ehre« anstelle von Züchtigung*

Was die Grundlagen der Pädagogik angeht, gibt es kaum eine systematische Auseinandersetzung, sondern lediglich ehrende Artikel für große deutsche Pädagogen, deren Familiensinn und Deutschtum besonders hervorgehoben wird. Dass im Sinne der NS-Ideologie eine Schwachstelle offen bleibt, wurde zumindest in einem zweiteiligen Artikel von

---

<sup>121</sup> Kircher, Wilhelm: Unsere Landschule – Vormarsch der Landschule. Ergebnisse der Bayreuther Gemeinschaftstagung des NS.-Lehrerbundes und des Reichsnährstandes, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 6, Juni 1939, S. 254–266, hier S. 260.

<sup>122</sup> Bohlmann, Erna: Die Erziehung im BDM, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 211–222, hier S. 214.

Dr. Dr. Ernst Lehmann Ende 1943 festgehalten, wenn er schreibt „Es ist eigentlich verwunderlich, dass wir bis heute noch keine umfassende Rassenkunde der Erziehung besitzen“<sup>123</sup>.

Es gehört zu den großen fundamentalen Fehlern, sich die NS-Pädagogik als Prügelpädagogik vorzustellen. Ganz im Gegenteil, ohne die Züchtigung ganz ausgeschlossen war, wurde in erster Linie mit Psychoterror gearbeitet. Dabei haben die Nazi-Lehrkräfte ganz bewusst in Pathos und Formulierung an die Reformpädagogik angeknüpft, wie sie in Deutschland insbesondere durch Peter Petersen namentlich bekannt wurde. In der Hetze gegen die angeblich jüdisch-hellenistische Überbetonung des Geistes geht es auch darum, dass gerade die Prügelstrafe angeblich jüdisch-hellenistisch gewesen sei:

„Unter dem Einfluss von Kirche und Schulmeister wurde sogar die Lebensrute in der Hand des Ruprechts zur Züchtigungsrute und die weihnachtlichen, Heil und Segen bringenden Gestalten zu Kinderscheuchen und Schreckgestalten. Dass diese Wertung von Rute und Furcht (also Drohung) als Hauptmittel der Erziehung jüdisch und hellenistisch ist und durch das Schulwesen in Deutschland Eingang fand, lässt sich leicht nachweisen. Allerdings ist auch wohl zu beachten, dass die körperliche Züchtigung rassisch bestimmt ist. Der nordische Erzieher wird im Allgemeinen viel langsamer als der ostische die Fülle erzieherischer Maßnahmen erschöpfen und mit bloßem Keifen und Herumgehacke das Ende seiner erzieherischen Weisheit bemänteln.“<sup>124</sup>

So heißt es in der späteren Fortsetzung des Artikels<sup>125</sup> weiter, dass „die Erziehungsmaßnahmen der körperlichen Züchtigung und Drohung“ von der nationalsozialistischen Schule überwunden werden sollten, denn „Ehre ist Zwang genug, allerdings wohl nur für nordrassisches Menschentum“ (Lehmann, Dr. Dr. Ernst: Volkseigene Erziehung als Forschungsaufgabe – Fortsetzung, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 12, Dezember 1943, S. 289–297, hier S. 289).

Zur Verdeutlichung zieht Ernst Lehmann anschließend das Märchen von „Frau Holle“ heran: „Frau Holle belohnt nicht mit Gold und bestraft nicht mit Pech, sondern kennzeichnet lediglich die artige, artgerechte und die unartige, artwidrige oder artfremde (schwarzhaarige) Tochter.“ (ebd.)

Die reale Drohung war also folgende: wer nicht auf die Zwangsmaßnahme mit dem Appell an die Ehre reagiert, dem droht weitaus schlimmeres, nämlich der Ausschluss aus der Gemeinschaft – der Gemeinschaft der »arisch-nordisch deutschen Volksgemeinschaft«.

---

<sup>123</sup> Lehmann, Dr. Dr. Ernst: Volkseigene Erziehung als Forschungsaufgabe [1. Teil], DDVS 5. Jg. 1943, Heft 10/11, Okt./Nov. 1943, S. 259–263, hier S. 263.

<sup>124</sup> Ebd.

<sup>125</sup> Lehmann, Dr. Dr. Ernst: Volkseigene Erziehung als Forschungsaufgabe – Fortsetzung, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 12, Dezember 1943, S. 289–297, hier S. 289.

„Wie weiß man sich da gegen alle Verkörperungen des Artwidrigen abzugrenzen, das Art, Ehre und Hof bedroht, seien es Verbrecher, Heruntergekommene, Zigeuner, Juden oder an der Volksgrenze Volksfremde!“ (ebd., S. 291)

### **»Forschendes Lernen« im NS-Zusammenhang**

Der Autor Martin Schoder hebt im September 1935 die Bedeutung der politischen Schulung am Ende der Schulzeit hervor und skizziert sowohl deren Methode als auch einen Lehrplan.

„Noch einiges zur Durchführung der Unterrichtsarbeit: [...] Auf keinen Fall darf eine abstrakte Darstellung angewendet werden. Gebiete, wie Autobahnen müssen natürlich durch Film oder Bild veranschaulicht werden, wo es möglich ist, selbst Versuche zu machen, etwa in der Biologie, werden diese durchgeführt. Der Abschnitt: Familienkunde wird während des ganzen Jahres behandelt. Schüler und Eltern beteiligen sich mit Begeisterung an der Aufstellung ihrer Stammtafel und an der Ergründung ihrer Familiengeschichte.“<sup>126</sup>

Als positiver kultureller Bezug zum Bauertum werden auch beim »forschenden Lernen« judenfeindliche Sprichwörter gesucht und aufgeführt:

„Veranschaulichung: Wir sammeln Inschriften von Häusern, Truhen, Büchern usw. und Worte, die uns das Gedächtnis alter Dörfler überlieferte:

„Erst macht dich der Jüd fett, denoech ropft e dich.“<sup>127</sup>

Hierbei wird daran angeknüpft, durch Dialekt besonders volkstümlich-primitiv herüberzukommen und ein angeblich berühmtes Sprichwort wird judenfeindlich frei erfunden oder genutzt. Die Nutzung des Dialekts zeigt sich auch im folgenden Beispiel:

### **Kindgerecht: Infantilisierende Judenfeindschaft**

Nachfolgend geht es um eine bewusst im Dialekt abgedruckte Geschichte. Kurz der »übersetzte« Inhalt: Im Dialog der Kinder geht es um Kühe und Juden. „Jungens spielen mit den Kühen (Eine Beobachtung für sich spielender Kinder durch E. B.)“<sup>128</sup>

Es wird konstruiert, dass „de Jud“ zum Handeln gekommen sei. Gespielt worden sei dann, eine Kuh so vorsichtig zu holen, dass „de Jud“ es nicht sieht. Dann sei „de Jud“ gekommen und habe entdeckt, dass ihm die Kühe genommen wurden. Mit größtem Zynismus wird er als jammernd dargestellt („Och, woas sin ich en oarme Jud, Jud, Jud“),

---

<sup>126</sup> Schoder, Martin: Politische Erziehung im Abschlussunterricht, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 12, September 1935, S. 567–571, hier S. 568.

<sup>127</sup> Butz, Emil: Landschule – Hin zum deutschen Bauernvolk. Anregungen anlässlich des bäuerlichen Arbeitseinsatzes der Stadtschulen, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 7, Juli 1942, S. 165–169, hier S. 168.

<sup>128</sup> Metzler, Paul: Neue Ansatzpunkte für die Mädchenerziehung in unseren Landschulen, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 235–250, hier S. 245.

der den Kindern droht – die Drohung scheint Alltag gewesen zu sein –, dass sie verhaftet werden und nach „Osthofe“, in das KZ Osthofen kommen.<sup>129</sup>

Kindgerecht wird der Jude als Ausbeuter und Betrüger dargestellt und gleichzeitig weiß nach dieser sicher nicht ganz falschen Darstellung schon jedes Kind, dass es in der Nähe ein KZ gibt, mit dem gedroht werden kann. Diese hasserfüllte Boshaftigkeit im kindgerechten Kleid, scheinbar lustig daherkommend, ist durchaus eine der charakteristischen Seiten der judenfeindlichen Hetze in der NS-Pädagogik.

### ***Das Prinzip der Anschaulichkeit als demagogische Methode der NS-Pädagogik***

Die sich »modern« gebende Methodik der NS-Pädagogik macht sich das Prinzip der Anschaulichkeit, das Arbeiten mit Bildern/Fotos zunutze, um Ekel und Angst zu erzeugen.

Die Brutalität der Natur, die Tötung der eigenen Kinder in der Tierwelt, wird auch mit Mitteln des Films bewusst eingesetzt, um »Eugenik« und letztlich »Euthanasie« plausibel zu machen<sup>130</sup>:

„Im Anschluss an jede Geschichte findet immer eine kurze Besprechung statt, in der der Leitsatz oder das Ziel der Geschichte herausgestellt wird. –

3. Geschichte: ‚Von der Henne, die kranke Küken tothackt.‘

Inhalt: Häufig hacken Glucken, trotzdem ihre Mutterliebe schon sprichwörtlich geworden ist, schwache Küken tot. Auch hier ‚Erbpflege‘. –

Es gibt einen Schulfilm unter dem Titel: ‚Der Stichling baut sein Nest.‘ Da ist deutlich zu sehen, wie der Stichling seine schwächsten und kleinsten Nachkommen wieder auffrisst.“ (Barth, Heinz: Erbpflege und Schule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 646–653, hier S. 649)

Auch das didaktische Mittel des Kontrastes wird demagogisch durch die Auswahl von Fotos von Menschen genutzt, um Abscheu zu wecken:

„Um den Kindern einen Einblick in die Erbnot unseres Volkes zu geben, müssen recht eindrucksvolle Bilder von Erbkranken, die durch die Anstaltsunterbringung zum Teil den Augen der Mitwelt entzogen sind, gezeigt werden. Als Gegensatz dazu sollen Fotos von gesunden und leistungsfähigen Menschen (am besten BDM-, HJ-, SA- und RW-Angehörige, aus

---

<sup>129</sup> Der ganze Dialog geht so im Dialekt: „Heinz: ‚Mer wunn heut emol met de Kouj spille.‘ Ehrhard: ‚Dej Kouh es mir, dej es dir un des Kälbje es em Kurt.‘ Heinz Kl.: ‚Aich sin de Judd un hannele met euch.‘ Er setzt sich das Dach von unserem Karussell auf und sagt: ‚Hobt ehr ebbes se hannele?‘ E.: ‚Joa, vo mir kannste en Kouh kreje.‘ ‚Von mer aach, vo mer aach!‘ Heinz nimmt ein Puppenstühlchen ‚doas es mei Kouh woage.‘ Er hebt dei Kühe darauf. ‚Och, sei sin awer schwer!‘ E.: ‚Wou fierschte dej Keuj dao hie?‘ Heinz: ‚No Kamersch off de Maad.‘ H. W.: ‚Woas koste dej dao?‘ ‚Honnerd Mark!‘ H. W.: ‚da hsoe se, geb mer awer aach die Kouj.‘ E.: ‚Jud, host jo gor kaa Kouh mie!‘ H. W.: ‚Guck emol, mer hunse all hej drunner. Kumm mer dou se all emol eraus.‘ H. K.: ‚Ower langsam, des de Jud net seit.‘ ‚Gottche, do kimmt e jo! Heinz schnell drunner gestoppt.‘ H.: ‚Wou sin mei Keuj? Och, woas sin ich en oarme Jud, Jud, Jud. Ihr hot mer sche gestohle! Ihr wad verhaft un kommt no Osthofe!‘“ (ebd.).

<sup>130</sup> Barth, Heinz: Erbpflege und Schule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 646–653, hier S. 649.

politischen Gründen) diese Erbnot noch betonen und gleichzeitig den Weg aufwärts zeigen. Gut zu gebrauchen ist die Bildserie: Dr. Frercks, Hoffmann: Erbnot und Volksaufartung. Verlag: Stenger, Erfurt.“ (ebd., S. 648)

Sogar das »Werksprinzip« wird genutzt. Mit der Laubsäge werden Holzfiguren ausgesägt, um die angebliche Ungerechtigkeit gegenüber den Gesunden zur Hetze gegen kranke und behinderte Menschen zu nutzen:

„Zur Unterstützung der Anschaulichkeit kann man einen gesunden Arbeiter, einen Trinker, einen Blinden, einen Gefangenen, einen Geisteskranken, einen Fürsorgezögling und einen Krüppel mit der Laubsäge aussägen und sie unter der Überschrift: ‚Was sagst du dazu?‘ zusammenstellen. Rote Fäden müssten sich von jeder Holzfigur um den gesunden Arbeiter schlingen, als Zeichen der Ketten, die er mit durch seine Arbeit tragen muss.“ (ebd., S. 652)

Und das praktische Handeln, das Basteln wird im Rahmen der NS-Didaktik für den Rassismus genutzt. Es wird das Spiel „Rasseköpfelotto“ kreiert:

„Die Aufgabenkärtchen werden unter die betreffenden Köpfe gelegt. Können einzelne Kinder die Köpfe noch nicht unterscheiden, so schreibe man auf die Tüte oder auf eine Sonderkarte, die der Lehrer verwahrt, diesen Führer: 1. Fälischer Kopf, 2. Ostischer Kopf, 3. Dinarischer Kopf, 4. Nordischer Kopf, 5. Westischer Kopf, 6. Ostbaltischer Kopf, 7. Nordischer Kopf, 8. Dinarischer Kopf, 9. Ostischer Kopf, 10. Westischer Kopf, 11. Ostbaltischer Kopf, 12. Fälischer Kopf.“<sup>131</sup>

Zusammenfassend zeigt sich, dass die angeblich wissenschaftliche Erklärung von Rassismus, Judenfeindschaft und dem Prinzip der »Ausmerze« von Kranken und Schwachen im Rahmen des naturkundlichen Unterrichts und des Biologieunterrichts fester Bestandteil der NS-Pädagogik an den Volksschulen in der NS-Zeit wurde und mit reformpädagogischen Methoden und reformpädagogischer Didaktik den Schülerinnen und Schülern eingeflößt und eingetrichtert wurde. Dass psychologische Manipulation durch die Verwendung reformpädagogischer methodischer Mittel möglich ist, zeigen die hier angeführten Beispiele.

---

<sup>131</sup> Bühnemann, Hermann: Die Arbeitsmittel-Beilage, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 10, Mai 1937, S. 405–406, hier S. 405.





## V. Rassismus und Judenfeindschaft in einzelnen Unterrichtsfächern

In der Volksschule gab es nicht nur Biologie bzw. Naturkunde, Geschichte, Deutsch, Erdkunde, Religionsunterricht, Kunst- und Musikunterricht, auch wenn nachfolgend schwerpunktmäßig auf diese von NS-Ideologie durchsetzten Fächer eingegangen wird. Das bedeutet nicht, dass in anderen Fächern, z.B. in Rechnen/Mathematik, Physik oder Chemie keine ideologische Einflussnahme erfolgte, jedoch vom Thema her weniger und noch künstlicher aufgepfropft. Was Sportunterricht angeht, der nun Leibeserziehung hieß, ging es v.a. um militaristische Erziehung, um Austeilen und Ertragen, um Gehorsam und Befehl. Dieses Kapitel konzentriert sich jedoch v.a. auf die zuerst genannten Fächer, die eben in den Zeitschriften hauptsächlich behandelt wurden.

### 1. Naturkunde- und Biologieunterricht

Insbesondere der Biologieunterricht spielte eine sehr bedeutsame Rolle in der NS-Zeit. Die Biologie war eine wesentliche Stütze in den Denkfiguren der NS-Ideologen. Die Vorbereitung der »Eugenik«, die Begründung der Sterilisation und die Schaffung einer Atmosphäre, in der die »Ausmerze« akzeptiert wurde, sind die wesentlichen Punkte des Biologieunterrichts in der NS-Zeit.<sup>132</sup>

Unstrittige Ergebnisse der Vererbungslehre wurden vulgarisiert, rassistische Judenfeindschaft wurde pseudo-naturwissenschaftlich untermauert und v.a. war die Übertragung von Mechanismen und Entwicklungsgesetzen in der Pflanzen- und Tierwelt auf den Menschen der entscheidende Schritt, um die NS-Variante des Sozialdarwinismus fest zu verankern. So wie in der Natur allgemein mit großer Brutalität das Schwache und Nichtangepasste nicht überlebt, so sollte es eigentlich auch bei den Menschen sein – so lautet, auf den Nenner gebracht, die Botschaft des Biologieunterrichts.

Mit besonderer Akribie wurden die Schülerinnen und Schüler durch praktisches Handeln, wie z.B. im Schulgarten oder durch Erstellung von Ahnen- und Sippentafeln, in diesen

---

<sup>132</sup> Siehe dazu – mit einer Analyse von Lehrplänen und Unterrichtsentwürfen, einschließlich der sogenannten »Ergänzungshefte«, die die bisherigen Biologiebücher nach 1933 im Sinne der NS-Ideologie ausrichteten: Bäumer-Schleinkofer, Änne: NS-Biologie und Schule, Frankfurt/Main 1992, insbesondere Kapitel sechs bis neun. Ebenfalls erhellend: Scherf, Gertrud: Vom deutschen Wald zum deutschen Volk. Biologieunterricht im Dienste nationalsozialistischer Weltanschauung und Politik, in: Dithmar, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich, Neuwied 1989, S. 217–234. In diesem Sammelband wird auch schulformübergreifend auf andere Unterrichtsfächer eingegangen.

indoktrinierenden Lernprozess eingebunden, um mit dem Prinzip der Anschaulichkeit die biologistische und menschenverachtende Grundlage der NS-Ideologie zu vermitteln.

### ***Aufwertung des naturkundlichen Unterrichts***

Die Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts wurde in der NS-Zeit deutlich aufgewertet. Das wird in einem Artikel von Dietrich Spiekermann wie folgt erklärt:

„Galt in der alten Schule der naturkundliche Unterricht mehr oder weniger als Nebenfach, so stellt die völkische Schule ihn in die vorderste Reihe der Unterrichtsgebiete. Sie weist ihm die Aufgabe zu, die Kinder mit Grundtatsachen des Nationalsozialismus, den Gesetzen der Vererbung, den rassistischen Gegebenheiten und den bevölkerungspolitischen Notwendigkeiten vertraut zu machen und darüber hinaus Willenskräfte für eine völkische Lebensgestaltung auszulösen.“<sup>133</sup>

Rassenkundliche Belange seien für alle Fächer verbindlich, besonders für Naturkunde:

„Es ist die Frage aufgetaucht, ob wir all die Fragen der Rasse, die uns aufgegeben sind, als Unterrichtsfach oder aber als Unterrichtsgrundsatz zu ihrem Rechte kommen lassen wollen. Wir haben Fächer mehr als zu viel. Rassenkundliche Belange durchziehen unsere gesamten Unterrichtsgebiete und befruchten sie, freilich sind sie nirgends mehr zu Hause als in der Naturkunde. Innerhalb dieses Stoffgebietes bietet sich Gelegenheit, die vielen am Wege gefundenen Fragen und Erkenntnisse rassistischer Art zusammenzustellen und zu vertiefen. So fällt dem naturkundlichen Unterricht jedenfalls der Hauptanteil an dem rassenkundlichen Bildungsgut zu, und daraus erwächst eben seine neue Zielsetzung.“<sup>134</sup>

Es zeigt sich, dass auch im eitlen Konkurrenzgerangel der Fachlehrkräfte immer Seitenhiebe mit eingebaut werden. Hier geht es darum, dass die naturkundlichen Lehrkräfte ihre besondere Wichtigkeit betonen: Sie haben den „Hauptanteil“ an der Implantierung des Rassismus zu leisten. Es wird sich zeigen, dass dieser Mechanismus der Konkurrenz der Fachlehrkräfte immer und immer wieder zur gegenseitigen Anstachelung darüber führt, wer noch besser Judenfeindschaft und Rassismus in seinem Unterrichtsfach verankern kann und daher eben ganz besonders wichtig sei.

### ***Biologie und Vererbungslehre als Rahmen für »Eugenik«***

Nicht nur die Sonderschule, sondern auch die Volksschule hat bereits die Aufgabe der »Auslese«. Sie ist nun fester Bestandteil der „praktischen Rassenpolitik“:

„Wenn die Volksschule ihren Leistungswert erhalten will, muss sie hinsichtlich aller Beurteilungs- und Ausleseaufgaben viel stärker als bisher die Gesichtspunkte der Erbpflege und

---

<sup>133</sup> Spiekermann, Dietrich: Naturkundlicher Unterricht, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 4, Februar 1937, S. 143–146, hier S. 143.

<sup>134</sup> Ebd.

damit praktischen Rassenpolitik einschalten (vgl. dazu Knorrs Hinweise über die Kinderreichen und untauglichen Großfamilien!).<sup>135</sup>

Rudolf Frercks stellt die Hinwendung zum Rassengedanken als quasi weltgeschichtlich bedeutenden Paradigmenwechsel dar und grenzt ihn von der bürgerlich-aufklärerischen Tradition ab. Auch findet sich Abgrenzung von der Milieutheorie und dem Klassenkampfgedanken des Marxismus. Er fordert, dass der Begriff der Rasse nicht nur manchen Fächern, sondern der gesamten Schulbildung zugrunde liegen müsse. Der Humanismus, die Idee, dass alle Menschen der Erde grundlegend dieselben Voraussetzungen haben, sei der eigentliche Feind, denn „Neger“ und „Juden“ seien eben anders. Es gelte über die Logik hinaus darum, was einer „fühle und empfinde“, also die Codewörter des Irrationalismus werden ins Spiel gebracht. Der gesamte Gedankengang des Irrationalismus unter Berufung auf Vulgärpsychologie lautet:

„Dieses Weltbild ruht auf der einen wichtigen Voraussetzung und der 1789 als Dogma verkündeten Anschauung, dass die Menschen von Natur aus gleich seien. Die menschliche Vernunft sei dasjenige, was alle Menschen der Erde eine und sie fähig machen würde – die einen früher, die anderen später – an der großen idealen Weltkultur, an ihren Segnungen und an ihrem Frieden teilzuhaben. Die Gesetze der Logik, so sagte man, seien überall dieselben und hätten sowohl für die Europäer wie auch für die Neger ihre Gültigkeit. Daraus aber leite sich die Aufgabe ab, die Menschen immer mehr zu aufgeklärten und wissenden Lebewesen zu erziehen. Der Appell richtete sich an das Individuum und seine ihm gegebene Einsicht, mit deren Hilfe er die dunklen, aus einer früheren Entwicklungsstufe stammenden und eines modernen Menschen unwürdigen Triebe des Gefühls und des Lebenswillens zu überwinden habe.

Hier setzen Rassenlehre und Erziehung ein und sagen: Wohl mögen der Verstand und die Gesetze der Logik auf der ganzen Welt die gleichen sein, aber diese sind nur der eine Teil des Lebens, denn was ich bei einer logischen Gedankenreihe nicht nur denke, sondern auch fühle und empfinde, und was ich vor allem dann damit anfangen, ist sehr wohl beim Deutschen und z. B. beim Juden verschieden, und zwar so verschieden, dass wir auf Grund unserer Erfahrungen auf sehr weitgehende Verschiedenheiten der erblichen Anlagen und rassischen Zusammensetzung dieser beiden Völker schließen können. Das liberale Denken nannte diese Schlussfolgerung methodisch unwissenschaftlich, und lehnte daher die Wertung rassischer Unterschiede der Menschen und ihre Bedeutung für den Ablauf der Geschichte und Kultur der Völker ab. Der Nationalsozialist sagt: „Die Rasse ist Wirklichkeit, da ich sie, wenn ich mit offenen Sinnen durch die Welt gehe, tagtäglich erfahre, erlebe und ihre Wirkungen verspüre“.

Die alte Welt machte, wo Unterschiede der Menschen nicht wegzuleugnen waren, die Umwelteinflüsse verantwortlich. Diese Lehre vom Milieu hat die Basis abgegeben, von der aus alle politischen Gruppen von rechts bis links den Nationalsozialismus und sein rassisches Denken ablehnten, da sie instinktiv die rassische Ideenwelt des Nationalsozialismus und alle

---

<sup>135</sup> Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Schularten, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 23/24, Dezember 1938, S. 1046–1051, hier S. 1050.

sich aus ihr ableitenden praktischen und weltanschaulichen Folgerungen als einen Angriff auf ihre eigene Existenz ansehen mussten.“<sup>136</sup>

Die sozialen Umstände, die hier als „Umwelteinflüsse“ bezeichnet werden oder auch als „Milieu“, würden als entscheidend bewertet, während die „rassische Ideenwelt des Nationalismus“ die Existenz des Humanismus bedrohe.

### ***Naturkunde und Judenfeindschaft***

Den Rahmen des Biologieunterrichts bilden die Rassenideologie und die Rolle der Natur als Vorbild für die Menschen überhaupt. Insbesondere die Vererbungslehre wird zur Ableitung des Rassismus genutzt. Zugleich wird – neben Judenfeindschaft – oft in einem Atemzug die »Eugenik« als »Ausmerze« aus der Pflanzen und Tierwelt auf die Menschen übertragen. Dietrich Spiekermann fordert wie als Lernziel der Kinder:

„Aussterben, Entnorden, Entarten, das sind die großen Gefahren, die uns an den Rand des Abgrundes führten, und wenn wir den Kindern zeigen, wie fast alle Maßnahmen der nationalsozialistischen Regierung ([...] Eheschließungsbestimmungen, Förderung der Kinderreichen, Fürsorge für die Erbgesunden, Gesundheitsamt, Sippenamt, Unfruchtbarmachung Erbkranker, Arierparagraph [...]) aus dem Willen entsprungen sind, diese Gefahren zu bannen, dann wird ihnen der Nationalsozialismus als lebentragende Kraft zum vollen und unverlierbaren Erlebnis werden.“<sup>137</sup>

Wie selbstverständlich tauchen in einer anderen kurzen Skizze über Naturkundeunterricht neben Ameisen und der Schädlingsbekämpfung „Juden“ als Thema auf:

„Abschlussstufe: Abschlussunterricht.

Sommerhalbjahr: Versuchsgarten. Schädlingsbekämpfung, Gartenpolizei, Parasiten, Juden. Staatenbildung im Tierreich (Bienen, Ameisen).“<sup>138</sup>

Es gehe in der Praxis des naturkundlichen Unterrichts eben darum,

„in das Geheimnis der Rassenkunde auch bei Tier und Mensch einzudringen. Vor allen Dingen aber ist es notwendig, auf die Schäden der Rassenmischung zwischen Ariern und Juden hinzuweisen und so das Verständnis zu wecken für die vom Staat gegebenen Gesetze zur Reinerhaltung der Rasse.“<sup>139</sup>

Und weiter unter Berufung auf „Gott“:

---

<sup>136</sup> Frercks, Rudolf: Politische Rassenkunde und Lehrerbildung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 2, November 1934, S. 69–72, hier S. 69f.

<sup>137</sup> Dietrich Spiekermann: Naturkundlicher Unterricht, DDVE, 2. Jg. 1937, Heft 4, Februar 1937, S. 143–146, hier S. 146.

<sup>138</sup> Schröder, Hermann: Der Naturkundeunterricht, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 631–633, hier S. 632.

<sup>139</sup> Schröder, Hermann: Aus der Praxis des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 15, August 1936, S. 683–691, hier S. 685f.

„Alle asozialen und erblich belasteten Elemente gefährden den ewigen Bestand des Volkes und bedeuten bei ihrer wie bisher hemmungslosen Vermehrung eine untragbare wirtschaftliche Belastung. Jede Rassenmischung, insbesondere die mit den Juden, ist eine Infektion der deutschen Volksseele, die sich nach und nach zu einer charakterzerstörenden Seuche auswirkt. Die Gesetze aber sind tot, sind geradezu ein Fremdkörper, wenn sie nicht getragen werden von einem rassebewussten deutschen Volk, das sich seiner vom Schöpfer gegebenen Verantwortung bewusst wird: der Verantwortung bei der Gattenwahl. Gewissenhafte Ahnenforschung, strengste Pflichterfüllung gegenüber den staatlichen Gesetzen und rassen- und gesundheitsstolze Beherrschung des Geschlechtstriebes ist vornehmste Aufgabe eines jeden Deutschen. Und wenn wir überhaupt von Sünde reden wollen, so ist diese Verantwortungslosigkeit die größte Sünde: ‚die Sünde wider das Blut.‘ Diese wird auch nicht aufgehoben oder nur gemildert durch ‚Bekennnisse‘ und ‚Taufwasser‘, denn sie ist die Sünde wider den gesunden, von Gott gegebenen und gehüteten Erbstrom aus Urväter Zeit, sie ist die Sünde wider das ewige Deutschland!

Hier liegt die gewaltige erzieherische Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts.“<sup>140</sup>

Es ist schon erschreckend, wie in einigen Zeilen in konzentrierter Form eine Fülle von rassistischen und judenfeindlichen Aspekten zusammen gemischt wird.

- „Asozial“,
- „erblich belastet“,
- die „Rassenmischung“ mit den Juden als „Infektion“,
- das „rassebewusste deutsche Volk“,
- die „gesundheitsstolze Beherrschung des Geschlechtstriebes“
- statt der „Sünde wider das Blut“ das »ewige Deutschland«,

und alles von „Gott gegebenen“ – eine solche konzentrierte Mischung der verschiedenen Elemente der NS-Ideologie zeugt von der gewaltigen Aufgabe, die sich die NS-Pädagogik gestellt hat.

---

<sup>140</sup> Ebd., S. 690f.

## Artikel zur zentralen Stellung des Naturkundeunterrichts im NS und zur Veranschaulichung der „Rassenmischung“ als vermeintliche „Infektion der Volksseele“

### Aus der Praxis des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule

Von Hermann Schröder, Hohenbostel

Dem naturkundlichen Unterricht in der Schule fällt heute eine ganz besondere Aufgabe zu. Wenn auch an die Stelle der Behandlung einzelner Pflanzen und Tiere, wie es früher üblich war, in den letzten 2 Jahrzehnten nach und nach schon die Betrachtung biologischer Lebensgemeinschaften getreten war, wenn damit auch vielfach der Unterrichtsort gewechselt hatte, daß also nicht mehr in der Klasse an Hand schlechter Anschauungsbilder, sondern draußen in der Natur auf Grund von eigenen Beobachtungen unterrichtet wurde, so erschöpfte sich doch schließlich seine letzte Zielsetzung in der Vermittlung rein sachlicher Kenntnisse. Der nach rassepolitischen Gesichtspunkten erziehende neue Staat stellt dem naturkundlichen Unterricht große, bevorzugte Aufgaben. Die Grundlage zum rassebewußten Denken und Empfinden eines Volkes liegt in der Erkenntnis der rasse- und vererbungsbiologischen Gesetzmäßigkeit. Damit soll nicht gesagt sein, daß die Kinder nun unbedingt die Mendelschen Gesetze kennen oder gar pauken sollen. Kennenlernen sollen sie die Gesetze, die sie durch eigene Versuche selbst ableiten können. Es soll nun in folgendem gezeigt werden, wie die praktische Versucharbeit in der Volksschule den neuen, an den naturkundlichen Unterricht gestellten Anforderungen gerecht zu werden versucht.

Es handelt sich um die Kinder einer Landschule im 7. und 8. Schuljahr.

Unterrichtseinheit: Wir ziehen Pflanzenkinder auf.

Bestandteile und Einrichtung der Blüte sind den Kindern aus dem Unterricht in den unteren Klassen bekannt. Die Bestäubung haben sie vielfach selbst beobachtet und wissen von der Bedeutung der Insekten. Eine kleine Geschichte steigert das Interesse und weckt den Wunsch, nun einmal die Befruchtungsvorgänge im Zusammenhang zu sehen. Es wird erzählt: „Australische Auswanderer hatten von ihrem Heimatland England mehrere Obstbäume mit über den Ozean genommen. Diese wurden gepflanzt, wuchsen und blühten herrlich. Bald aber kam die große Enttäuschung: Die Blüten vertrockneten und fielen alle restlos ab. Blütenabfall hatte man in der Heimat auch schon erlebt, wenn man sich auch keines restlosen Abfalles erinnerte. Vielleicht auch waren die Bäume noch nicht genügend bewurzelt und vermochten Früchte noch nicht zu tragen. Die Auswanderer vertrösteten sich auf das nächste Jahr. Wieder herrlicher Blüten Schmuck, aber wieder kein Fruchtansatz! Ebenso ging es auch im dritten und vierten Jahr. Da teilten

sie diesen Vorfall ihrem Gärtner in England mit. Der sann nach und fragte zurück: „Sind denn auch Bienen dort, die eure Blüten bestäuben?“ Da dämmerte es den Auswanderern: Das herrliche Geseumm der Immen hatten sie unter den blühenden Apfelbäumen nicht gehört! Wenige Wochen später brachte ein Dampfer aus England einen Korb mit Bienen mit über den Ozean. — Die Bienenzucht lohnte sich, man erntete eine Menge guten Honig und hatte im nächsten Jahr volltragende Obstbäume.“

**Erkenntnis bei den Kindern:** Bestäubung der Blüten ist für die Fruchtbildung wichtigste Voraussetzung!

#### 1. Arbeits-Zeigebiet: Die Bestäubung.

In Gruppenarbeit stellen die Schüler fest, was sie über die Bestäubung wissen. Der Gruppenführer faßt zusammen, läßt wiederholen und berichtet darüber in der Klassengemeinschaft. Es wird ergänzt durch die anderen Gruppenführer, die mit ihrer Gruppe das gleiche Gebiet bearbeitet haben. — Eine kurze organisatorische Bemerkung: In der Klasse sind 30 Schüler; diese arbeiten in 3 Gruppen von je 10, darunter ein vom Lehrer bestimmter Führer. — Nachdem völlige Klarheit geschaffen, wird ein schriftlicher Kurzbericht darüber angefertigt. Der Einfachheit halber lasse ich hier den Bericht eines Gruppenführers folgen:

„In den Blüten befinden sich Staubgefäße und Stempel. In den Staubgefäßen bildet sich eine Menge Blütenstaub. Dieser ist wichtig für die Vermehrung der Pflanzen. Kommen die Pollenkörner — so nennt man die winzig kleinen Staubkörner, die man nur unter dem Mikroskop als einzelne Körner erkennen kann — auf die Narbe des Stempels, so ist diese Blüte bestäubt, und es entwickelt sich die Frucht. Die Übertragung des Blütenstaubes geschieht 1. durch den Wind, 2. durch Insekten oder sie wird 3. künstlich hervorgerufen.“

**Windbestäubung:** Vor einigen Tagen kam ich an einem Roggenfelde vorbei. Eine dicke Staubwolke schwebte darüber. Ich trat näher heran und sah, daß es lauter Blütenstaub war. Als ich nun einen Halm schüttelte, flog mir gelber Blütenstaub auf die Hand. Der Blütenstaub ist leicht, glatt und trocken. So fliegt er leicht von Blüte zu Blüte. An der Narbe der Ährenblüte sitzen lange Haare, die den Blütenstaub leicht auffangen. (Es folgt jetzt eine Zeichnung der Roggenblüte.) Alle Gräser und Getreidearten werden durch den Wind bestäubt. Sie brauchen daher keine leuchtende Farbe und keinen Duft, der die Insekten anlockt. Da aber viel Blütenstaub verweht, ohne auf eine Narbe zu kommen, so muß sehr viel erzeugt werden. Schlimm ist es, wenn es zur Roggenblütezeit regnet; es werden viele Blüten nicht bestäubt, und die Ähren haben dann wenig Körner. Der Bauer sagt dann hier: „De Roggen gifft nich giut düt Joahr.“

**Insektenbestäubung:** Als ich gestern in meinem kleinen Blumen-garten das Tulpenbeet sauber machte, beobachtete ich eine Hummel, die tief in eine rote Blüte hineinkroch, um sich den Honig zu holen. Als sie wieder herauskam, hatte sie gelben Blütenstaub in den Haaren auf ihrem Rücken. Dann flog das Insekt zu einer rosafarbenen Blüte. Und wieder kroch es tief hinein und berührte mit dem Rücken den Stempel. Da ist sicher auf der Narbe, die immer etwas klebrig ist, etwas Blütenstaub sitzengeblieben. Sehen konnte ich das nicht. So flog die Hummel immer weiter von einer Blüte zur anderen und ließ sich durch

nichts stören. Als ich sie einmal leise mit einem Grashalm berührte, fiel sie aus der Blüte heraus, summt etwas herum und flog dann gleich wieder in eine Blüte hinein. So hat sie wohl alle Blüten in meinem Garten bestäubt.

**K ü n s t l i c h e B e s t ä u b u n g :** Es besorgen nicht immer die Insekten oder der Wind die Bestäubung. An die Zimmerblumen können diese nicht heran. Meistens blühen sie auch im Winter, wenn es keine Insekten gibt. Wollen wir von diesen Blumen Samen haben, so müssen wir sie künstlich bestäuben. Das haben wir im vorigen und auch in diesem Winter mit unseren Alpenveilchen in der Schule gemacht. Wir hatten ein rotes und ein weißes Alpenveilchen. Unter die weißen Blüten hielten wir ein Stück Papier, und als wir sie schüttelten, fiel der Blütenstaub auf dieses Papier. Dasselbe machten wir auch bei den roten Blüten. Dann nahmen wir einen weichen, trockenen Pinsel und brachten den Blütenstaub aus den weißen Blüten auf die Stempelnarben in den roten Blüten und umgekehrt. Nach ein paar Tagen fielen die Blütenblätter ab, und es entwickelten sich Samenkapseln, die immer dicker wurden. Wir hatten aber nicht alle Blüten bestäubt; um die bestäubten hatten wir einen roten Faden gebunden. Diese bildeten alle Samenkapseln, während die übrigen vertrockneten und bald ganz abfielen. Als die Samenkapseln reif waren, haben wir sie abgepflückt und am Fenster getrocknet. Beim Öffnen fanden wir 12 bis 16 braune Samenkörnlein darin. Diese haben wir später gesät. Es sind viele kleine Alpenveilchen daraus geworden, die im Herbst sicher blühen werden. Wir wissen schon, welche Farbe sie haben werden. Ganz sicher sind sie rosa! Wir haben nämlich einen ähnlichen Versuch mit der Wunderblume in unserem Versuchsgarten gemacht. Da hatten wir auch weiß- und rotblühende Blumen. Als sie eben aufblühten, haben wir sie mit ganz dünnem Seidenpapier umwickelt, damit die Insekten nicht herankonnten. Auch hier haben wir weiße und rote Blüten gekreuzt. Die Pflanzen, die sich im nächsten Jahr aus den Samenkörnern entwickelten, blühten rosa. Da sagte uns unser Lehrer, daß ein Forscher Mendel früher schon denselben Versuch gemacht habe. (Zeichnung folgt: rot  $\times$  weiß = rosa.)

In diesem Jahr haben wir die nun rosa blühenden Pflanzen wieder eingekreuzt und sind gespannt, was daraus wird. Wenn der Gärtner in seinen Blumenorten reine Farben behalten will, muß er sie in ein Glashaus stellen, damit die Insekten nicht daran können, und muß sie künstlich bestäuben. Unter unseren Stiefmütterchen hatten wir in diesem Jahr eine Menge bunte, obwohl wir den Samen getrennt von nur weißen und blauen im vorigen Jahr gesammelt und im Herbst auch getrennt ausgesät hatten. Diese waren durch Insekten bestäubt worden, und diese waren von weißen auf blaue Blüten geflogen und hatten so viele gekreuzt. Manche waren auch rein geblieben; bei diesen waren dann weiße durch weiße und blaue durch blaue bestäubt.“ (Herbert.)

Nach diesen durch Versuche gewonnenen Erkenntnissen fällt es nicht schwer, tiefer in das Geheimnis der Rassenkunde auch bei Tier und Mensch einzudringen. Vor allen Dingen aber ist es notwendig, auf die Schäden der Rassenmischung zwischen Ariern und Juden hinzuweisen und so das Verständnis zu wecken für die vom Staat gegebenen Gesetze zur Keinerhaltung der Rasse. Erbkrankheiten und die Gesetze zur Erhaltung erbgesunden Nachwuchses können hier besprochen werden



und erhalten so durch die praktische Versuchsarbeit im naturkundlichen Unterricht ihre Erkenntnisgrundlage.

Die Kinder berichten weiter:

2. „Befruchtung: 1. Versuch: Als die Primeln blühten, haben wir uns in der Schule einen Zuckersaft hergestellt, haben einen Tropfen davon auf ein Glas getropft und mit dem Pinsel mehrere Pollenkörner der Primeln hineingetan. Vorher aber hatten wir uns die Staubkörner trocken unter dem Mikroskop angesehen, und wir stellten fest, daß es runde, kleine Körnchen waren. In dem Zuckersaft veränderten sie sich nach einiger Zeit. Sie bildeten einen schlauchartigen Auswuchs, der immer länger wurde. Das Wachsen konnten wir sogar sehen. Unser Lehrer erzählte uns, daß auf der Narbe des Stempels auch so eine klebrige Flüssigkeit sei. Kommt nun das Pollenkorn darauf, so bildet es auch einen Schlauch.

2. Versuch: Auf einem sehr schönen Bilde, das den Fruchtknoten der Apfelblüte ganz groß im Längsschnitt darstellte, konnten wir sehen, wie der Schlauch von dem Pollenkorn ganz in dem Stempel herunterwächst bis zu der Eizelle, die unten im Fruchtknoten liegt. In dem Pollenschlauch wandert der Pollenkern hinunter und verschmilzt mit der Eizelle. So entsteht die Befruchtung, und das ist der Anfang der Frucht! (Zeichnung!) Die Blütenblätter vertrocknen und fallen ab, und die Frucht wird immer dicker, bis sie reif ist. In der Frucht sitzen die Samenkörner. Wenn wir diese wieder säen, so entsteht aus dem Apfelfern ein neuer Apfelbaum, aus dem Roggenkorn ein neuer Roggenhalm. Wie wir an der Wunderblume gesehen haben, hat das Pflanzenkind die Eigenschaften der beiden Eltern, aus denen es geworden ist, die wir miteinander bestäubt hatten.“ (Helmut.)

Es ist schade, daß hier die vielen schönen Zeichnungen nicht wiedergegeben werden können, die die Kinder sich teils aus eigenen Beobachtungen, teils aus Büchern zusammengestellt haben. Die für diesen Zweck besonders angelegten Arbeitshefte enthalten neben diesen zusammenfassenden Berichten in der Hauptsache zeichnerische Darstellungen mit knapp aber präzise gefaßten Erklärungen.

Die Versuchsarbeit zur Anzucht junger Pflanzenkinder ist noch nicht am Ziel. Über den weiteren Verlauf will ich nun kurz selbst berichten.

3. S a m e n s a m m l u n g : Unser Versuchsgarten hatte im letzten Jahr etwa 75 verschiedene Blumenorten. Diese sollten in diesem Frühjahr alle wieder gesät werden; wir wollten aber keinen Samen dazu kaufen. So mußten also die Kinder fleißig sammeln. Ein jedes Kind bekam 2 bis 3 verschiedene Sorten, die es ständig zu beobachten und deren Samen, wenn er reif war, abzunehmen hatte. Zur Aufbewahrung dienten mehrere von den Knaben angefertigte Samenschränkchen mit vielen kleinen Schubkästen darin. Wer meinen sollte, das sei überflüssig und nehme viel zu viel der kostbaren Zeit in Anspruch, der ist sehr im Irrtum. Die Zeit wird außerordentlich nutzbringend angelegt — die Kinder benutzen dazu die Pausen und ihre freien Nachmittage — denn durch das Einsammeln der Samen bekommen die Kinder eine vorzügliche Samenkenntnis und die Achtung und Wertung des Allerkleinsten. Sie lernen die einzelnen Samen voneinander zu unterscheiden, prägen sich ihre Form ein und studieren besondere Einrichtungen, die zur Verbreitung der Samenkörner dienen. Die Haarbüschel oder „Fallschirme“ an den Samen der Compositae (Korbblütler) studieren sie an Asters- und Margueriten-

samen, und lange trockene Belehrungen, wie sie früher üblich waren, erübrigen sich. — Eine lustige Geschichte aus der Unterstufe „Bei Löwenjahns ist Großflugtag“ fällt den Kindern wieder ein. Sie erkennen, daß auch die Astersamen solche Flugvorrichtung haben, und schnell werden einige Flieger zum Start gebracht. Die Backen blasen sich auf, und schon schweben die ersten wie kleine Fesselballons in der Luft. — Auch die Herstellung der Samenschränken ist denkbar einfach: In eine stabile Zigarrenkiste mit Deckel werden kleine Streichholzschachteln schichtweise übereinander hineingelegt, die Hüllen mit etwas Klebstoff bestrichen und so die untere Schicht in der Zigarrenkiste, die zweite auf der unteren uff. festgeklebt, und das Schränkchen mit den Schubkästen ist fertig. Der Kistendeckel bildet die Tür davor. Die Kästen der Streichholzschachteln werden an der Vorderseite mit einem kleinen, innen verknoteten Fädchen oder einer kleinen Glasperle versehen, die zum Aufziehen des Schubfaches dienen. Ist nun jedes Kästchen endlich an der Vorderseite noch mit einem kleinen Schildchen beklebt, auf dem in Druckschrift der Name der Pflanze steht, deren Samenkörner es aufnehmen soll, so ist das Schränkchen fix und fertig. Wie ein kleiner Kaufmannsladen sieht es aus und macht den Kindern sehr viel Freude. Die Streichholzschachteln sind in kurzer Zeit von den Kindern zusammengebracht, und mit 2 Bastelstunden ist alles geschafft.

#### 4. Keimungsversuche.

Versuch 1: Ein Teelöffel voll Kartoffelstärke wird auf eine Untertasse getan und etwas Jod daraufgeträufelt. Beobachtung: Die Stärke verändert sofort ihre Farbe und wird blau, später schwarz.

Ergebnis: Jod färbt Stärke blau. Jodversuch!

Versuch 2: Eine Kartoffel wird durchgeschnitten und die Schnittfläche mit Jod beträufelt (ein Tropfen genügt!). Beobachtung: Die Schnittfläche färbt sich blau. Ergebnis: In der Kartoffel muß Stärke vorhanden sein. Umkehrung des obigen Satzes: Wo durch Berührung mit Jod Blaufärbung eintritt, muß Stärke vorhanden sein. Eventuell kann man hier den Nachweis für das Vorhandensein von Stärke in der Kartoffel noch dadurch erbringen, daß man eine Gruppe Kinder die Stärke nach Anweisung aus der Kartoffel gewinnen läßt. — Stärke — Nährwert, Bedeutung für die menschliche Ernährung! Es folgen weitere Jodversuch: mit Roggenmehl — im Roggenkorn muß also Stärke vorhanden sein, — Kastanien, Bohnen, Erbsen. Erkenntnis: In allen Samenkörnern ist Stärke vorhanden. Frage: Zu welchem Zweck ist die Stärke hier aufgespeichert?

Versuch 3: Eine Handvoll trockener Bohnen wird auf der Briefwaage gewogen; Gewicht 5 g. Diese Bohnen werden in ein Gefäß mit Wasser getan. Gewicht nach 48 Stunden 75 g. Erkenntnis: Die Bohnen haben die 14fache Menge an Wasser aufgenommen.

Quellungsversuch! Beobachtung: Die Bohnen haben ihr Volumen vergrößert, die äußere Haut ist geplatzt, zwei Keimblätter und der Keimling werden erkennbar.

Versuch 4: Um den Vorgang der Keimung weiter beobachten zu können, werden diese gequollenen Bohnen in einem Glas mit feuchtem Sägemehl sorgfältig am Rande verteilt, so daß ihre Entwicklung durch das Glas gut zu beobachten ist. Dieser Versuch wird außer in der Klasse auch von jedem Kind zu Hause durch-

geführt. Täglich wird beobachtet, und die einzelnen Entwicklungsstufen werden sorgfältig aufgezeichnet. Die Bohne wächst normal wie im Garten, erreicht in diesem Glas mit Sägemehl sogar eine Höhe von 15 bis 20 cm — trotzdem im Sägemehl keine Nährstoffe enthalten sind — und stirbt dann ab. Sie verhungert, nachdem die Keimblätter vollständig zusammengeschrumpft sind. Einigen Versuchsgläsern führen wir künstliche Nährstoffe zu, und in diesen wachsen die Bohnen weiter.

**Ergebnis:** Die in den Keimblättern aufgespeicherte Stärke dient dem Keimling als erste Nahrung. Sie wird nur verdaulich, wenn sie mit Wasser gelöst wird. In unserem Versuch geschah das durch die Quellung, für gewöhnlich geschieht es nach dem Säen durch die Feuchtigkeit der Erde. Weise Einrichtung des Schöpfers! Vergleichsfragen: Woher nimmt das Küken seine erste Nahrung? Wovon ernährt sich das Kälbchen? die Kaninchen und Hunde? Welches war unsere erste Nahrung? So wird auch die durch Wasser aufgelöste Stärke zur Muttermilch für den Keimling, der das Anfangsstadium des kleinen Pflanzenkindes darstellt.

Wir Menschen haben viele Pflanzen und Tiere in Pflege genommen. Wir sichern den Pflanzen durch Bereitstellung des Ackers, durch rechtzeitige Aussaat und durch Sauberhaltung eine zahlreiche Vermehrung. Dafür geben sie uns ab von ihren Früchten, von ihrer konservierten Stärke, die uns als Nahrung dient. Ebenso liefern uns die Tiere für gute Pflege Muttermilch (Butter und Käse) und in ihrem Fleisch Eiweiß und Fett. So bildet der Mensch mit der Tier- und Pflanzenwelt eine große Lebensgemeinschaft.

Unsere Aufgabe „Wie entstehen neue Pflanzenkinder“ ist damit an Hand einer Reihe praktischer Versuche gelöst. Wir nennen diese Art der Vermehrung „Samenvermehrung“ bei bewusster Vermeidung des Ausdrucks „geschlechtliche Vermehrung“. Grundsätzliche Vorbedingung dieser Vermehrung ist die Befruchtung; sie besteht in der Verschmelzung von Pollenkern und Eikern. Ihre Vorbedingung ist die Bestäubung.

Mit der Aufzucht der jungen Sämlinge sind für die Kinder mancherlei praktische Arbeiten verbunden. Zunächst sammeln sie bei den Kaufleuten sämtliche kleinen flachen Käseboxen auf. Sodann wird die richtige Erde gemischt. Eine gute Wurzelbildung ist nur in lockerem Boden möglich. Unser schwerer Lehmboden muß daher mit reichlich Sand untermischt werden. Ein Boden-Mengenverhältnis von 1 : 2 hat sich hier als besonders günstig bewährt. D. h. wir nehmen nach Gewicht 1 Teil natürliche Gartenerde und vermischen diese mit 2 Teilen Sand. Damit aber der Boden gut die Feuchtigkeit hält, wird er noch mit Torfmull gemischt, gut durchgemengt und über ein feines Sieb gelassen. Jetzt haben wir die richtige Erde für unsere Kästen. Sie werden gefüllt, die Oberfläche mit einem Brettchen säuberlich geglättet, und dann wird der Samen hinaufgestreut. Die auf die Samen zu streuende Deckschicht darf nicht dicker sein als die Samenkörner selber, sie ist also bei den verschiedenen Pflanzen verschieden dick. Die Zeit der Aussaat entnehmen wir einem Katalog, den wir von jeder größeren Samenhandlung kostenlos bekommen. Jetzt folgt das Etikettieren der einzelnen Kästen. Die Jungen haben in ihrer Bastelstunde schon kleine Schildchen angefertigt. Das Maß ist ihnen gegeben; sie messen alle  $10 \times 2$  cm und werden aus Zigarrenkistenholz geschnitten.

Die Gruppenführer überwachen die Arbeit und nehmen nur sauber gearbeitete Schildchen an. Ein besonders guter Zeichner schreibt in Druckschrift, nachdem die Schildchen vorher mit weißer oder gelber Ölfarbe gestrichen sind, die Namen der Pflanzen darauf. Die fertig besäten Kästen werden in den Klassenräumen vor die Fenster gestellt, und jedes Kind nimmt außerdem einen Kasten zur Pflege mit nach Hause. Für besonders interessierte Schüler ergeben sich noch mancherlei Anregungen zur Selbstbeschäftigung: Da werden die Körner einer Stiefmütterchen-Samenkapsel gezählt. Andere machen Versuche bzgl. der Keimfähigkeit der Samen: Körner und aufgelaufene Pflanzen werden gezählt, die Keimfähigkeit in Prozenten errechnet usw. Selbstverständlich muß darauf hingewiesen werden, daß die Keimfähigkeit bei gleichem Samen auch noch abhängig ist von der Temperatur, dem Licht und dem Boden. Nach einiger Zeit werden die häuslichen Pfleglinge mit zur Schule gebracht und mit denen im Klassenzimmer verglichen. Es ist große „Besichtigung“. Damit es gesunde, kräftige Pflanzen werden, müssen sie verpflanzt, „pikiert“ werden. Diese Arbeit verrichten in der Hauptsache die Mädchen, und sie führen sie mit großer Sorgfalt und viel Geschick aus.

Sind die Pflanzenkinder so weit „erwachsen“, daß sie ihren Platz im Blumen- garten erhalten können, dann beginnt das Bepflanzen der Beete. Zunächst erhalten die Anlagen beim Gefallenendenkmal ihren Schmuck. Ihre Pflege liegt ganz in den Händen der Kinder, und diese bekommen das Bewußtsein, mit ihren vielen kleinen Handgriffen, Mühen und Sorgen einen kleinen Teil der großen Dankeschuld abzutragen. Es braucht nicht besonders erwähnt zu werden, daß durch diese letzte Zweckbestimmung die Tätigkeit der Kinder auch ihren erzieherischen Wert bekommt. Sämtliche Dorfbewohner, besonders aber die Eltern nehmen regsten Anteil an dem schulischen Geschehen. Auf dem Schulgrundstück sowohl wie zu Hause hat jedes Kind seinen eigenen kleinen Blumengarten. Auch für diese erhalten sie Pflanzen aus der oben beschriebenen Sämlingskultur. Diese Gärten sind nach eigenem Plan und Muster angelegt und bepflanzt. Ihre Pflege ist wiederum ein edler Wettstreit. Sonntagnachmittags, wenn die Eltern dann ihren Spaziergang durch die Felder oder in den Wald machen, gehen sie auch nicht am Schulgrundstück vorbei, ohne die Gärten der Kinder zu besichtigen. Dabei bietet sich dann oftmals Gelegenheit zu einem freundschaftlichen Gedankenaustausch auch über die landwirtschaftlichen Garten- und Feldarbeiten, über Steigerung der Erträge, Zwischenfruchtbau, öl- und eiweißhaltige Futterstoffe und mancherlei andere Dinge, die im Brennpunkt der landwirtschaftlichen Erzeugungsschlacht stehen.

##### 5. Stecklingsvermehrung:

Sehr wesentlich verschieden von der Samenvermehrung ist die Stecklingsvermehrung. Den Kindern ist aus der Erfahrung bekannt, daß Geranien und Fuchsien meistens durch „Ableger“ vermehrt werden. Versuche werden auch in der Schule mit verschiedenen Pflanzen in großer Zahl durchgeführt. Die jungen Triebe einer im Schulzimmer durchwinterten Geranien-Mutterpflanze werden abgeschnitten und vorschriftsmäßig beschnitten. Die unteren Blätter werden entfernt, da diese großen Blattflächen durch ihre feinen Poren sehr viel Wasser verdunsten würden. Der junge Trieb aber nimmt nur wenig Feuchtigkeit auf, da er noch keine Wurzeln hat. Würde man seinen Wasserhaushalt nicht auf diese Weise „sanieren“, so müßte

er vertrocknen. Wichtig ist auch, daß die Wurzelbildung nicht behindert ist; der Steckling muß daher in stets feucht zu haltenden Sand gesetzt werden. Bessere Erfolge werden jedoch noch erzielt, wenn der Topf zu unterst eine Schicht gute Erde, dann eine Schicht Sand und obenauf wieder gute Erde hat. Der Steckling wird nun so gesetzt, daß das untere Ende gerade in die Sandschicht reicht. Diese Art der Eintopfung hat mancherlei Vorteile: 1. Es ist die gute Wurzelbildung in lockerem Sand gewährleistet und 2. haben die Wurzeln, sobald sie tiefer wachsen, guten Nährboden; 3. werden durch das ständige Gießen die Nährstoffe der oberen Schicht gelöst und mit dem Wasser in die lockere Sandschicht geführt. So ange-setzte Stecklinge werden sich bei regelmäßigem Begießen immer bewurzeln und schnell und gut entwickeln.

#### 6. M a c h s a u u n d A u s w e r t u n g :

Ein Vergleich zwischen der geschlechtlichen und der ungeschlechtlichen Vermehrung zeigt, daß die Pflanzentinder bei dieser, da sie immer Teile der Mutterpflanze sind, untereinander völlig gleich sein müssen. Weitere Überlegung: Pflanzen, die die Fähigkeit besitzen, aus Stengelteilen neue Individuen zu regenerieren, altern nicht, sie haben — theoretisch gesehen — eine unbegrenzte Lebensdauer. Voraussetzung ist dabei natürlich, daß diese Vermehrung von Menschen künstlich vorgenommen wird. Die Natur selbst bringt bei verschiedenen einzelligen Organismen durch fort-gesetzte Teilung diese ungeschlechtliche Vermehrung zur Anwendung.

Während, wie schon gesagt, hierbei die Art konstant bleibt, jegliche Abänderung also unmöglich ist, sind die Lebewesen aus der geschlechtlichen Vermehrung immer das Produkt beider Eltern, sind also niemals nur einem Elter vollkommen gleich. Damit ist die Möglichkeit der Verbesserung, aber auch der Verschlechterung einer Art gegeben. In dieser Tatsache liegt das Grundprinzip der tierischen und pflanzlichen Zuchtauswahl, die Aufzucht hochwertiger Tier- und Pflanzenarten. Die wirtschaftliche Lage Deutschlands und seine frühere Abhängigkeit von dem uns feindlich gesinnten Ausland zwingt uns, unseren vorhandenen Lebensraum best-möglichst auszuwerten, die Versorgung mit Nährstoffen weitmöglichst aus eigener Wirtschaft zu bestreiten. Die Gewinnung fettreicher und eiweißhaltiger Futterstoffe, die Steigerung der Bodenerträge, die Hebung der Milch- und Fleischerzeugung, das sind die Kampfziele der landwirtschaftlichen Erzeugungsschlacht. Wenn für die Verbesserung der pflanzlichen Produktion auch äußere Umstände, wie Bodenbearbeitung, Düngung und Witterungsverhältnisse mitbestimmend sind, und wenn auch für die Steigerung der tierischen Erzeugnisse wiederum die Fütterung und Behandlung der Tiere eine Rolle spielen, so liegt doch der Kernpunkt für beide Erzeugungsarten in der Zuchtauswahl. Selbst kleinste Gemeinden halten sich für die Aufzucht von Milchvieh ein Vatertier, das von einer Mutter mit hoher Milchleistung abstammt, und sie ziehen nur solche Kälber auf, deren Mütter nachweislich gute Milchgeber waren. Damit zeigt sich, daß der Gedanke der Zuchtauswahl marschiert, daß die Kampftruppe der bäuerlichen Erzeugungsschlacht in ganzer Frontbreite siegreich voranstürmt.

Die uns von der Natur gegebene Möglichkeit der Artverbesserung darf sich aber nicht nur auf unsere Nutzpflanzen und -tiere erstrecken. Der Nationalsozialismus hat dem deutschen Volk wieder ein höchstes Lebensziel gegeben: Das ewige Deutsch-

land. Dieses Ziel ist nur zu erreichen durch ein urkräftiges, im wahrsten Sinne des Wortes kerngesund Volk, durch fortgesetzte Erneuerung und Wertsteigerung von innen heraus. Diesem Ziele dient die Gesetzgebung zur Reinerhaltung der Rasse und zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. Alle asozialen und erblich belasteten Elemente gefährden den ewigen Bestand des Volkes und bedeuten bei ihrer wie bisher hemmungslosen Vermehrung eine untragbare wirtschaftliche Belastung. Jede Rassenmischung, insbesondere die mit den Juden, ist eine Infektion der deutschen Volksseele, die sich nach und nach zu einer charakterzerstörenden Seuche auswirkt. Die Gesetze aber sind tot, sind geradezu ein Fremdkörper, wenn sie nicht getragen werden von einem rassenbewussten deutschen Volk, das sich seiner vom Schöpfer gegebenen Verantwortung bewusst wird: der Verantwortung bei der Gattenwahl. Gewissenhafte Ahnenforschung, strengste Pflichterfüllung gegenüber den staatlichen Gesetzen und rassen- und gesundheitsstolze Beherrschung des Geschlechtstriebes ist vornehmste Aufgabe eines jeden Deutschen. Und wenn wir überhaupt von Sünde reden wollen, so ist diese Verantwortungslosigkeit die größte Sünde: „die Sünde wider das Blut.“ Diese wird auch nicht aufgehoben oder nur gemildert durch „Bekennnisse“ und „Taufwasser“, denn sie ist die Sünde wider den gesunden, von Gott gegebenen und gehüteten Erbstrom aus Urväter Zeit, sie ist die Sünde wider das ewige Deutschland!

Hier liegt die gewaltige erzieherische Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts.

## ***NS-Bevölkerungstheorien***

Der Autor stellt als einen „biologischen Unterrichtsentwurf“ eine Einheit vor, in der er die lokale Bevölkerungsentwicklung behandelt.

„Immer und immer wieder muss den Kindern die Gefahr aufgezeigt werden, die dem deutschen Volke durch den Geburtenrückgang droht, und zwar vielleicht unter folgenden Gesichtspunkten:

- a) Unterspülung des Volkstums an den Grenzen, besonders im Osten, durch fremde Volksmassen. Dadurch immer weitere Einschränkung des Wohnraumes.
- b) Das ungeheure Wachsen des slawischen Volkstums gegenüber den Germanen und Romanen. (Sehr wertvolle Handreichungen mit Bildern liefern die beiden Bücher „Volk in Gefahr“ von Otto Helmut, Verlag Lehmann, München, Preis 1 RM., und „Volkstod?“ von Dr. R. Letze, Verlag Kosmos, Stuttgart, Preis etwa 2 RM. Ferner ist hinzuweisen auf eine ganze Reihe kleinerer Schriften von Burgdörfer im Verlag Lehmann, München.)
- c) Das Anwachsen der sozialen Abgaben für die berufstätigen Bevölkerungsschichten bei zunehmender Vergreisung des Volkes.
- d) Die Gefahr einer Verblödung des deutschen Volkes wegen der schnelleren Vermehrung der geistig und körperlich Minderwertigen gegenüber den erbgesunden Familien.<sup>141</sup>

Um die Aussonderung bestimmter Kinder zunächst für die Sterilisation plausibel zu machen, wird auch eine bekannte Methode benutzt, um Wissenschaftlichkeit vorzutäuschen: die Statistik<sup>142</sup>.

„Eine einwandfreie Untersuchung beweist, dass die Mütter von hilfsschulpflichtigen Kindern mehr Kinder haben als die Mütter erbgesunder Kinder. Familien, deren Kinder in der Schule gute Leistungen aufzeigten, hatten im Durchschnitt 2,3 Kinder, während die Familien, deren Kinder dumm waren und völlig Ungenügendes leisteten, 5,9 Kinder durchschnittlich hatten. – Es ist auch eine leider viel zu wenig bekannte Tatsache, dass die Kinder erblich belasteter Familien, der Idioten, der Verbrecher usw., durchweg eine beachtliche Kinderzahl haben, während hochwertige Geschlechter nur 1 oder 2 Nachkommen aufziehen.“<sup>143</sup>

Mit solchen Rechenexemplen soll der Boden bereitet werden, damit Jugendliche akzeptieren, dass gegen „erblich belastete Familien“ mit »aller Härte« vorgegangen wird.<sup>144</sup>

---

<sup>141</sup> Zacharias, Adolf: Geburtenrückgang und Landflucht, gezeigt an der eigenen Schulklasse – Ein biologischer Unterrichtsentwurf und ein Beitrag zu einer neuen Erziehungswissenschaft, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 12, Juni 1937, S. 474–478, hier S. 476.

<sup>142</sup> Dies wird auch als Textaufgabe im Mathematikunterricht eingesetzt: „Aus Statistiken entnimmt sie Zahlen, die die Verpflegungsgelder für die hoffnungslos Erbkranken angeben. Nationalpolitischer Rechenunterricht muss diese Zahlen verlebendigen: Wieviel positive Volkspflege ist mit den Summen möglich? Wieviel neue Siedlung?“ (Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Das wehrpolitische Weltbild der deutschen Volksschule, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 6, Juni 1940, S. 169–182, hier S. 172).

<sup>143</sup> Barth, Heinz: Der Kampf ums Dasein ist weniger ein Kampf Mann gegen Mann als ein Geburtenkampf, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 19, Oktober 1936, S. 903–908, hier S. 908. Ein anderer Autor erklärte für die Abschlussklassen: „Das Volk muss rassisch rein, gesund, wertvoll sein. Idioten haben keine Zukunft“ (Zumach, Max: Völkisch-politische Erziehung in der Abschlussklasse der Volksschule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 778–785, hier S. 780).

<sup>144</sup> So wird zitiert, dass vermutlich ein Student, der auf einer Fahrt nach Siebenbürgen mit einem dortigen Pfarrer über den NS gesprochen hat, gerade die rassenhygienischen Maßnahmen im Reich bewundere: „aber

In einem weiteren Artikel, der sich eigentlich die Aufgabe stellt, die körperliche Bestrafung in der Schule im Sinne der NS-Ideologie angeblich differenziert zu behandeln und im Kern zu befürworten<sup>145</sup>, wird sich darüber beschwert, dass viele „leicht Schwachsinnige“ ihre „Familienverhältnisse“ verschleiern und so die Sterilisation erschweren würden. Darauf folgen der Verbesserungsvorschlag der Zusammenarbeit von Ärzten und Lehrkräften und eine Polemik gegen „falsches Mitleid“ und „uneinsichtige Eltern“:

„Wie viele leicht debile und sonst wie lernschwache Kinder aber werden ganz bewusst in der Normalschule gehalten – selbst in Großstädten mit Hilfsschulen. Und warum? Manchmal aus falschem Mitleid mit drängenden, uneinsichtigen Eltern oder aus echter Teilnahme an einem besonders gelagerten traurigen Fall oder aus unbegründetem pädagogischen Optimismus; mitunter auch muss die Schülerzahl einer Klasse aus besonderen Gründen auf einer bestimmten Höhe gehalten werden u. dgl.

Hier liegt eine große Gefahrenquelle für die Durchführung allgemeiner Auslese wie auch insbesondere des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses! Zu Unrecht in der Normalschule mitgeschleppte leicht Schwachsinnige berufen sich nämlich später gerne auf ihr Abgangszeugnis von dort, besonders dann, wenn es unverdient gute Zensuren enthält, aus Humanität“ erteilt, um den jungen Menschen „nichts in den Weg zu legen“. Erfahrungsgemäß wird dadurch die Abwicklung des Sterilisierungsverfahrens manchmal recht erschwert. Wieviel besser könnte für die Hebung der Volksgesundheit gearbeitet werden, wenn der Arzt gemeinsam mit dem Lehrer gerade diese strittigen Fälle aufgreifen würde, diese Grenzfälle von Schwachsinn und Psychopathie, die so gefährlich sind. Welch wichtige Vorarbeit könnte auch geleistet werden, wenn schon in den Schulen der Volksbestand erbbiologisch gründlich durchforscht und der zunehmenden Neigung weiter Bevölkerungskreise zur Verschleierung ihrer Familienverhältnisse entgegengearbeitet würde.“<sup>146</sup>

Die Aufgabe ist klargestellt; es gelte den „Volksbestand erbbiologisch gründlich“ zu durchforsten und der „Verschleierung“ der Familienverhältnisse entgegenzuarbeiten. Es handelt sich um Beihilfe zur verbrecherischen Sterilisation an Jugendlichen – ein Prozess der oft genug in der Ermordung in den Mordanstalten der Psychiatrien und Heimen endete.

---

für mich ist die weltgeschichtlich größte Tat Hitlers, das, was er mit dem Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, mit dem Reichserbhofgesetz, mit den Ehestandsbeihilfen usw. begonnen hat: Die biologische Rettung des deutschen Volkes“ (Caumanns, Ernst: Der Junge Volkserzieher – Aus den Studentenschaften: Die größte Gefahr, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 9, Mai 1936, S. 431–434, hier S. 432).

<sup>145</sup> Drexel, Emmi: Zwiesprache – Wie stellt sich der Arzt zur Frage der körperlichen Bestrafung in der Schule?, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 14, Juli 1937, S. 568–574. Der Artikel selbst ist nicht prinzipiell gegen die »Prügelstrafe«, sondern gibt sich im Habitus des gut Differenzierenden, der sich gegen Schematismus wendet. Nicht zu viel prügeln, aber auch nicht zu wenig. Von Fall zu Fall entscheiden – in diesem Duktus wird gegen »Übertreibungen« polemisiert, da die „geistigen Urheber des absoluten Prügelverbotes meist nur geringe oder keine pädagogische Erfahrung besaßen“ (ebd., S. 569). Zudem „seelische Misshandlung“ (ebd.) sei oft noch schlimmer. An einem Beispiel wird berichtet, wie eine „gesunde Tracht Prügel“, wie von einem Vater gefordert, dann doch diesem oder jenem Jungen gut tue (ebd., S. 570). Polemisiert wird gegen ein „klassenkämpferisch“ eingestelltes, in Dresden erschienenen Buch von Helmut von Braken „Die Prügelstrafe in der Erziehung“ aus dem Jahre 1926, der nachgewiesen hat, dass manche Völker völlig auf die Prügelstrafe verzichtet haben.

<sup>146</sup> Ebd., S. 573.



## ***Falsche Analogien: Pflanzen, Tiere, Menschen und „die Ausmerze“***

Die Naturkunde wird auch in einer besonderen NS-Logik als Grundlage für ein angebliches Gesetz in der Natur herangezogen, dass die Besten sich für das Ganze opfern müssten. Ein Autor, der Amöben und Menschen vergleicht, setzt sich in einem Artikel<sup>147</sup> dafür ein, dass

„die weltanschaulichen Grundlagen des Nationalsozialismus im Biologieunterricht genügend untermauert werden. Allein dieser Aufbau bringt den künftigen deutschen Volksgenossen die Erkenntnis, dass der Mensch ein Teil der gesamten lebendigen Welt ist und ihren Gesetzen ebenso unterliegt wie die kleinste Amöbe. Allein dieser Ausbau ermöglicht es auch, dass die wehrgeistige Erziehung überhaupt im Biologieunterricht mit Erfolg durchgeführt werden kann.“ (Dittrich, Werner: *Lebenskunde – Wehrgeistige Erziehung im lebenskundlichen Unterricht*, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 1, Januar 1940, S. 7–11, hier S. 9)

Es geht um Auslese und Ausmerze:

„Wir wissen, gerade weil wir das Naturgesetz der Auslese und sein Gegenbild, die Ausmerze, kennen, dass in einem modernen Krieg die Besten geopfert werden müssen, um das Dasein des Gesamtvolkes zu erhalten.“ (ebd., S. 10)

Auslese und Ausmerze wird dann ganz praktisch an einer Unterrichtseinheit zum Löwenzahn erläutert, in der erklärt wird, warum bestimmte „Pflanzenkinder zum Tode verurteilt sind“.

„An eines der großen Lebensgesetze aber kommen wir bei der Durchführung unserer Unterrichtseinheit ‚Löwenzahn‘ heran, nämlich an das der Fruchtbarkeit. Wir lassen die Schüler etwa die Zahl der Fallschirmfrüchtchen einer einzigen Löwenzahnpflanze berechnen und stellen ihm die Frage: „Was würde denn nun geschehen, wenn aus allen diesen Pflanzenkindern neue Löwenzahnpflanzen hervorgingen?“ Das Kind schon erkennt, dass dann nach kurzer Zeit die Erde voller Löwenzähne sein müsste. Es erkennt weiter, dass nur ein winziger Bruchteil der Samen überhaupt dazu kommen kann, eine neue Pflanze zu bilden, und dass die überwiegende Menge der Pflanzenkinder zum Tode verurteilt ist. Es sieht damit, dass mit dem Lebensgesetz der Fruchtbarkeit ein anderes Lebensgesetz zwangsläufig verbunden ist, das der Auslese, dass es ohne Auslese keine Fruchtbarkeit und ohne Fruchtbarkeit keine Auslese gibt. [...] Wenn der reifere Schüler einmal verstanden hat, dass auch der Mensch den Gesetzen des Lebens unterliegt, dann wird er den für unsere Weltanschauung so grundlegenden Begriff der Auslese in Zukunft richtiger handhaben können, als dies heute noch zahlreiche biologisch Ungeschulte tun.“ (ebd., S. 8)

Das wird von anderen Autoren in Variationen wiederholt, etwa durch einen Artikel über die Arbeit mit Fragen der Entwicklung des Nadelwaldes mit einem kurzen Seitenblick auf den Menschen. Als „Rassenbiologisches Ergebnis“ aus der Beobachtung des Nadelwaldes in Hinblick auf das Überleben wird festgehalten:

---

<sup>147</sup> Dittrich, Werner: *Lebenskunde – Wehrgeistige Erziehung im lebenskundlichen Unterricht*, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 1, Januar 1940, S. 7–11.

„wer wirksame Helfer (Bundesgenossen) hat: Der Mensch durch seine Pflege der Besten und Hochwertigen, Ausrottung der Gleichgültigen und Minderwertigen.“<sup>148</sup>

„Ausrottung der Gleichgültigen und Minderwertigen“ – der vom Förster inspirierte NS-Pädagoge spricht so ganz nebenbei Klartext.

Mit reformpädagogischem Pathos wird der Schulgarten, die Bohnenzucht und Ähnliches genutzt, um »ganz praktisch« nachzuweisen, wie nach dem Vorbild der Natur nicht nur bei Pflanzen und Tieren, sondern auch bei den Menschen eine Auslese der guten und ein Ausmerzen der schlechten stattfinden müsse. Die Primitivität der Beweisführung, die keine ist und auf einer falschen Analogie beruht, ist ein Wesensmerkmal dieser Art des NS-Biologieunterrichts.

Der Autor eines solchen Unterrichtsvorschlags in der letzten Ausgabe von DDVS, Christian Künnemann, führt im Wesentlichen in die praktischen Versuche zur Vererbungslehre mit Bohnen ein, streut aber ein paar Bemerkungen über die Sterilisation der »Minderwertigen« ein.

„Die Vererbungslehre nimmt heute im naturgeschichtlichen Unterricht einen breiteren Raum ein als früher, und an manchen Pflanzen können die Kinder Gesetze der Vererbung selbst beobachten, wenn wir die Versuche in geeigneter Weise vorbereiten und durchführen. Wie das bei Bohnen geschehen ist, soll dieser Aufsatz zeigen.“ (Künnemann, Christian: Naturgeschichte und Biologie – Versuche über Vererbung, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 4, April 1942, S. 97–101, hier S. 97)

Der Autor bleibt bei den Bohnen und veröffentlicht 1944<sup>149</sup> erneut einen Aufsatz. Ganz praktisch wird anhand der Bohnen erkannt:

„Unser Versuch hat aber den Kindern klar gezeigt, dass es trotz aller Mühe und sorgfältiger Auswahl nicht möglich ist, aus brennfleckenkranken Bohnen gesunde, vollwertige Pflanzen zu gewinnen. Die Krankheit hat sich vererbt.“ (Künnemann, Christian: Wie vererben sich kranke Bohnen?, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 3/4, Mai–Aug. 1944, S. 78–82, hier S. 80)

Wenig später heißt es:

„Wenn die Schüler aber das kranke Saatgut selber in Händen haben und bemüht sind, alles Krankhafte auszuschneiden, so dass für das Auge gesundes Saatgut bleibt[,] und dieses pflanzen, so erleben sie im Laufe eines Sommers auf dem Bohnenbeet die ganze Vererbung.“ (ebd., S. 81)

---

<sup>148</sup> Keller, Hugo: Der Lebenslauf eines Nadelwaldes – Auslese als Lebensordnung. Ein erweiterter Arbeitsbericht als Handreichung für biologische Gemeinschaftskunde in der Mittel- und Oberstufe, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 3, Februar 1937, S. 100–125, hier S. 123.

<sup>149</sup> Künnemann, Christian: Wie vererben sich kranke Bohnen?, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 3/4, Mai–Aug. 1944, S. 78–82.

Anschließend setzt Künnemann Pflanzen, Tiere und Menschen analog, um „den Kindern die Augen“ zu öffnen:

„An Pflanzen müssen die Kinder zunächst lernen, was Vererbung ist und wie sie vor sich geht, dann können sie Vererbungserscheinungen an Menschen verstehen. Durch die praktischen Versuche reißt das ganze Jahre hindurch die Vererbungslehre nicht ab, und wir öffnen den Kindern die Augen, Vererbungserscheinungen an Menschen und an Tieren selber zu finden.“ (ebd., S. 82)

Der Sinn des Ganzen? Das wurde schon zwei Jahre zuvor in einem anderen Aufsatz des gleichen Autors erklärt. Erst werden die Bohnen in drei Kategorien eingeteilt, dann die Menschen:

„Diese Einteilung lässt sich wundervoll auf die Menschheit übertragen. Auch da lassen sich drei Gruppen voneinander unterscheiden. Die große Masse unseres fleißigen, arbeitsamen Volkes sind vollwertige Menschen. Daneben steht eine kleine Gruppe minderwertiger Menschen, welche dem Staate Kummer und Sorgen macht und für die wir Gefängnisse und Zuchthäuser unterhalten müssen. Darunter ist wieder eine Gruppe, die so wertlos ist, dass der Führer keine Nachkommen von ihnen wünscht und der Staat sie in jugendlichem Alter sterilisieren lässt. Ihr gegenüber haben wir auf der andern Seite der vollwertigen Menschen noch eine kleine Gruppe hochwertiger Menschen, welche dem Volke seine großen Führer für das öffentliche Leben und die Wirtschaft gibt, und unter ihnen ist Adolf Hitler der größte. Minderwertige und hochwertige Menschen sind verschieden wie Tag und Nacht. weil sie entgegengesetzte Erbanlagen haben, und dabei kamen wir auf den Gedanken, ob das bei den Bohnen auch wohl so ist und ob sich die schlechte und gute Erbanlage auch auf die Nachkommen vererbt. Das sollte durch einen Anbauversuch in verschiedenen Gärten geklärt werden.“<sup>150</sup>

Künnemann unterscheidet – analog zu den Bohnen und „verschieden wie Tag und Nacht“ – also die erstens „fleißigen“, „vollwertigen Menschen“ von den zweitens kummerbereitenden „minderwertigen Menschen“ für Zuchthäuser und wiederum von den drittens unerwünschten, zu sterilisierenden Menschen.

In diesem Stil berichtet der Autor Künnemann weiter, was „der Führer“ für „die schwachbegabten Kinder“ angeordnet habe. Bei den Menschen sei es „ebenso“ wie bei den Bohnen:

„Unser Führer lässt die schwachbegabten Kinder bereits durch die Schule dem Gesundheitsamt melden, und das prüft dann, ob die Sterilisation beim Gericht beantragt werden muss. Wenn schwachsinnige Menschen heiraten, zeugen sie Kinder, die auch schwachsinnig sind. Da übertragen die Eltern ihr schlechtes Erbgut ebenso auf die Nachkommen wie die Bohnen. Und wie man minderwertige Bohnenbüsche schon an ihrem Wuchs und Aussehen erkennt, so kann man schwachbegabte Menschen an ihrer Statur schon erkennen. Im Wirtschaftsleben

---

<sup>150</sup> Künnemann, Christian: Naturgeschichte und Biologie –Versuche über Vererbung, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 4, April 1942, S. 97–101, hier S. 98.

leisten sie wenig oder nichts und beschäftigen oft Gerichte und füllen Anstalten, wo gesunde Menschen sie betreuen müssen.“<sup>151</sup>

Hier ist angelegt, wie ungerecht es doch sei, wenn schlechte Bohnen<sup>152</sup> nicht aussortiert würden und wie ungerecht es doch sei, wenn gesunde Menschen schwachsinnige Menschen, die im Wirtschaftsleben nichts oder wenig beitragen, „betreuen müssen.“

Dieser im Endeffekt auf »Ausmerze« hinzielende Volksschulunterricht ist NS-Sozialdarwinismus für elf- bis 14-Jährige. Die falsche Metapher war fester Bestandteil der didaktisch inszenierten Indoktrination. Der kristallklare Bach contra dem trüben und schmutzigen Bach wird als Gedächtnisanker bemüht:

„der kristallklare zufließende Bach, das sind die gesund und kräftig geborenen Kinder, die unserm Volk geschenkt werden und die für uns ein Lebensquell sind. Der trübe und schmutzige Bach verkörpert die Zahl der erbkranken Kinder, die unser Volk zwar zahlenmäßig auffüllen, die es aber ‚trübe‘ und weniger schön machen.“<sup>153</sup>

Die gezielte Diffamierung der „erbranken Kinder“<sup>154</sup> gegenüber Jugendlichen mit gehässigen Metaphern dienen der Herstellung von Akzeptanz der »Aussortierung« und „Ausmerze“ von Menschen.

---

<sup>151</sup> Ebd., S. 100.

<sup>152</sup> Es geht bei weiteren Vorschlägen dann nicht nur um Bohnen, sondern um Blattläuse und NS-Ideologie: „Angesichts der großen Bedeutung für unser Volk sollten alle Biologieunterricht erteilenden Lehrer den Hinweis, der meines Erachtens ein Verdienst von Gandert (Halle) und Daxer (Tübingen) ist, auf die Möglichkeit einer in der Schule leicht durchzuführenden Veranschaulichung der Vererbungsgesetze mit dem ‚veränderlichen Blattkäfer‘ freudig begrüßen und aufnehmen, um dadurch mit dazu beizutragen, diese für die Zukunft und den Bestand unserer Rasse grundlegenden Erscheinungen und unabänderlichen Gesetze dem Volke zum Verständnis zu bringen und ihre Befolgung zu wecken. Auch die aus der Volksschule entlassenen Kinder werden sich später zu gegebener Zeit der Versuche und ihrer Lehren zu ihrem und unseres Volkes Vorteil erinnern. Übersehen wir nicht, dass, wenn auch die Vererbungswissenschaft zu unseren jüngsten Wissenschaften gehört, sie doch bereits zu erstaunlichen Ergebnissen geführt hat, von denen man sagen kann: sie bilden das tiefste Fundament unserer nationalsozialistischen Weltanschauung und damit die Grundlage eines neuen Jahrtausends aus Blut und Boden“ (Horney, Walter: Lebenskunde – Erbbiologische Versuche an einer einklassigen Volksschule, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 3, März 1940, S. 75–80, hier S. 80).

<sup>153</sup> Barth, Heinz: Der Kampf ums Dasein ist weniger ein Kampf Mann gegen Mann als ein Geburtenkampf, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 19, Oktober 1936, S. 903–908, hier S. 906.

<sup>154</sup> Zur Vermittlung von »Eugenik« an Lehrerinnen und Lehrer sowie Kinder und Jugendliche an Sonder- bzw. Hilfsschulen (sowie an deren Eltern) liegt eine eigene Studie vor: Triebe, Marietheres: Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit, Bd. I: NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift »Die deutsche Sonderschule« 1934–1944, Frankfurt/Main 2017.

# Konstruktion einer Analogie zwischen „Daseinskampf“ des Löwenzahns und des Menschen

## Wehrgeistige Erziehung im lebenskundlichen Unterricht

Von Werner Dittrich, Bayreuth

### 1. Die lebensgesetzliche Bedingtheit des Daseinskampfes

Beginnen wir, um das Grundsätzliche des Themas herauszuarbeiten, mit einem ganz konkreten Unterrichtsbeispiel, nämlich mit der Besprechung des Lebenskreislaufs unseres allbekanntesten Löwenzahns, der sowohl in der Volks- wie in der höheren Schule erarbeitet wird.

Die Unterrichtseinheit „Löwenzahn“, die wir meist innerhalb der großen Unterrichtseinheit „Wiese“ gestalten werden, kann natürlich methodisch in verschiedener Weise aufgebaut werden. Wir können damit beginnen, eine Pflanze auszugraben und dann ihr Gesamtbild zu betrachten; wir können vom Namen der Pflanze aus anknüpfen oder schließlich auch, wenn andere Korbblütler, zum Beispiel die Sonnenblume, bereits bekannt sind, zuerst die Blüte oder den Fruchtstand in Augenschein nehmen lassen. Von allen diesen Anknüpfungspunkten aus kann man Teilprobleme, die in den Rahmen der wehrgeistigen Erziehung hineingehören, anschnitten. Die Kinder wissen, daß der Daseinskampf auf der Wiese, die entweder vom Menschen mehrmals jährlich abgemäht oder ständig von den Weidetieren abgeweidet wird, nur von ganz besonders lebenszähren Pflanzen bestanden werden kann, hauptsächlich natürlich von den Gräsern als den klassischen Beispielen für die Lebenszähigkeit innerhalb des Pflanzenreiches. Der Bau des Löwenzahns mit seiner Pfahlwurzel, seiner Blattrosette, den Abwehrstoffen in den Blättern usw. zeigt den Kindern den unausrottbaren Lebenswillen auch dieser

Pflanze. Derartige Teilprobleme der wehrgeistigen Erziehung können wir an zahllosen Einzelbeispielen darlegen. Wir blieben aber dann ebenso in den Teilproblemen stecken, ohne instande zu sein, sie zu einem sinnvollen und vor allem lebensgesetzlich bedingten Ganzen zusammenzuschließen. Das aber ist das Entscheidende: Nur wenn der Schüler die Tatsache, daß alles Leben Kampf bedeutet, als eine lebensgesetzlich bedingte Notwendigkeit erkannt hat, die also ein Grundzug des gesamten Lebendigen überhaupt ist, dann erst wird sich ihm diese Erkenntnis wirklich unverlierbar einhämmern lassen und ihm auch zur Grundlage seiner persönlichen Auffassung vom Leben dienen.

An eines der großen Lebensgesetze aber kommen wir bei der Durchführung unserer Unterrichtseinheit „Löwenzahn“ heran, nämlich an das der Fruchtbarkeit. Wir lassen die Schüler etwa die Zahl der Fallschirmfrüchtchen einer einzigen Löwenzahnpflanze berechnen und stellen ihm die Frage: „Was würde denn nun geschehen, wenn aus allen diesen Pflanzenkindern neue Löwenzahnpflanzen hervorgingen?“ Das Kind schon erkennt, daß dann nach kurzer Zeit die Erde voller Löwenzähne sein müßte. Es erkennt weiter, daß nur ein winziger Bruchteil der Samen überhaupt dazu kommen kann, eine neue Pflanze zu bilden, und daß die überwiegende Menge der Pflanzenkinder zum Tode verurteilt ist. Es sieht damit, daß mit dem Lebensgesetz der Fruchtbarkeit ein anderes Lebensgesetz zwangsläufig verbunden ist, das der Auslese, daß es ohne Auslese keine Fruchtbarkeit und ohne Fruchtbarkeit keine Auslese gibt. Es sei dabei immer wieder betont, daß wir im lebenskundlichen Unterricht den Begriff Auslese, der heute vielfach höchst oberflächlich angewendet wird, stets nur in diesem Sinne gebrauchen dürfen. Wir haben, wenn wir die Verflochtenheit der beiden Gesetze einmal erkannt und sie an zahlreichen anderen Beispielen immer wieder vor Augen geführt haben, eine unumstößliche Grundlage für die Zukunft gewonnen: Wenn der reifere Schüler einmal verstanden hat, daß auch der Mensch den Gesetzen des Lebens unterliegt, dann wird er den für unsere Weltanschauung so grundlegenden Begriff der Auslese in Zukunft richtiger handhaben können, als dies heute noch zahlreiche biologisch ungeschulte tun. Doch davon später mehr.

Die Schlußfolgerungen aus dieser Unterrichtseinheit sind am Ende leicht zu ziehen:

- a) Jedes Lebewesen trägt als Ganzheit sowohl wie im Bau seiner Einzelorgane alle Möglichkeiten in sich, um den Daseinskampf als Einzelwesen so gut wie nur irgend möglich zu bestehen. Seine naturgesetzlich bedingte Fruchtbarkeit aber setzt es darüber hinaus noch in den Stand,
- b) den Lebenskampf auch noch als Art zu bestehen. Die Natur opfert also bedenkenlos das Leben zahlreicher Einzelwesen, um den Bestand der Art erhalten zu können. Das Einzelwesen bedeutet im Naturganzen nur so viel, als es seiner übergeordneten Aufgabe, nämlich der Erhaltung der Art, zu dienen instande ist.

Die Fruchtbarkeit ist die schärfste Waffe im Daseinskampfe.

## 2. Darwins Lehre und die wehrgeistige Erziehung

Die Lebensgesetze der Fruchtbarkeit und der Auslese bedingen demnach naturnotwendig den Kampf ums Dasein. Das Prinzip des Daseinskampfes ist also nicht in die Natur hineingeschoben worden, wie zahllose Gegner biologischen Denkens immer wieder predigen, sondern ist lebensgesetzlich bedingt und unausweichbar. Es bleibt das unsterbliche Verdienst Charles Darwins, als erster diesen Sachverhalt schonungslos aufgedeckt und seine unbedingte Gültigkeit erkannt zu haben. Die auch heute noch vielfach umstrittenen Persönlichkeiten Darwins und seines großen Vollenbers Ernst Haeckel haben demnach für das moderne Bild von der Welt und vom Menschen Unendliches geleistet. Sie sind nur um dieser Erkenntnis willen als Kulturschöpfer ersten Ranges zu bezeichnen. Demgegenüber verblaßt schlechtthin alles, was an ihren Forschungen zeitbedingt war und zum Teil der fortschreitenden Wissenschaft nicht standhalten konnte. Die Grundidee, der erste große Wurf Charles Darwins, hat sich auf jeden Fall als fruchtbringend erwiesen und auch — wie die Ergebnisse der modernen Mutationsforschung zeigen — späteren wissenschaftlichen Nachprüfungen standgehalten. Die

naturgesetzliche Bedingtheit des Daseinskampfes ist deshalb nicht nur ein Grundgesetz unserer nationalsozialistischen Weltanschauung, sondern eben auch in diesem engeren Rahmen der Betrachtung ist seine Herausarbeitung die Hauptaufgabe der wehrgeistigen Erziehung überhaupt.

Dieses bedeutet, daß die von der Bewegung, in diesem Falle insbesondere von den führenden Biologen des NSB., seit je vertretene Auffassung richtig war, daß nämlich die Entwicklungslehre das Rückgrat des gesamten Biologieunterrichtes an allen deutschen Schulgattungen zu bilden hat. Allein ein Lehrplanaufbau auf entwicklungsgeschichtlicher Grundlage, wie er in der höheren Schule bereits zur Tatsache geworden ist und für die Volksschule noch durchgekämpft werden wird, bietet uns die Gewähr, daß die weltanschaulichen Grundlagen des Nationalsozialismus im Biologieunterricht genügend untermauert werden. Allein dieser Aufbau bringt dem künftigen deutschen Volksgenossen die Erkenntnis, daß der Mensch ein Teil der gesamten lebendigen Welt ist und ihren Gesetzen ebenso unterliegt wie die kleinste Amöbe. Allein dieser Aufbau ermöglicht es auch, daß die wehrgeistige Erziehung überhaupt im Biologieunterricht mit Erfolg durchgeführt werden kann. Wir bereiten damit jenem neuen Bilde vom Menschen den Weg, das ihn nicht mehr als Separatschöpfung betrachtet, welche ihrem eigenen Ethos gehorcht, sondern welches ihn bei aller Anerkennung seiner Herrenstellung in der Natur ehrfürchtig unter die großen Lebensgesetze des Schöpfers stellt. Ihm allein ist es möglich, da ihm mit der zwiespältigen Gabe der Vernunft auch die Möglichkeit des Irrtums gegeben ward, überhaupt gegen die Naturgesetze zu sündigen. Löwenzähne können keine Geburtenbeschränkung betreiben und sich damit gegen das Grundgesetz der Fruchtbarkeit versündigen, wohl aber Menschen. Die Geschichte der Menschheit in biologischer Beleuchtung aber lehrt uns, daß jedes Vergehen gegen diese ewigen Gesetze der betreffenden Menschheitsgruppe noch stets den Tod gebracht hat.

Aus allen diesen Gründen heraus haben wir uns von der Leitung des NSB. aus stets auf das energischste dagegen gewehrt, daß etwa der Biologieunterricht nur auf der Betrachtung sogenannter Lebensgemeinschaften aufgebaut sein soll. Gewiß können wir die Gültigkeit der Lebensgesetze und die Tatsache des Daseinskampfes auch aus Lebensgemeinschaften ablesen. Niemals aber kann diese Betrachtung zu einem entwicklungsgeschichtlichen Gesamtbild führen, in dem der Mensch die ihm gebührende Stelle im Bewußtsein der Kinder erhält. Es kommt hinzu — und das muß mit aller Deutlichkeit einmal ausgesprochen werden —, daß die bisherigen Methodenvorschläge zur Betrachtung von Lebensgemeinschaften fast stets gerade dieses wesentliche Unterrichtsziel, das aus ihrer eigenen Betrachtungsweise herausgearbeitet werden soll, verfehlt haben. Man hat vielmehr fast alle diese methodischen Aufbauten immer wieder dahin angelegt, als ob innerhalb der Lebensgemeinschaften eine Art prästabilisierte Harmonie herrsche, die durch Herausnahme eines Gliedes wesentlich gestört werden könne. Gänzlich verfehlt erscheint es auch, die Lebensgemeinschaften als Ganzes ähnlich den Organismen selbst hinzustellen, so daß jeder Teil der Lebensgemeinschaft, etwa die Algen in einem Süßwasserteich, als Organ dieses Organismus aufgefaßt werden könnte.

Damit soll der Wert lebensgemeinschaftlicher Betrachtungen keineswegs völlig geleugnet werden. Aber es ist nicht möglich, den Gesamtunterricht — auch nicht in den Volksschulen — etwa allein auf lebensgemeinschaftlicher Grundlage aufzubauen. Es genügt zum Beispiel in der Volksschule völlig, wenn nur einige Standortsgemeinschaften, Wald oder Feld oder Teich, den Kindern vor Augen geführt werden und dabei die auch innerhalb dieser Gemeinschaften waltenden Gesetze aufgezeigt werden. Der Biologieunterricht hat aber darüber hinaus eben noch wesentlich größere und höhere Aufgaben, nämlich die Schaffung eines Bildes von der Welt, vom Leben und vom Menschen, die allein auf dieser Grundlage nie erfüllt werden können. Auch um der heute mit Recht so entschieden im Vordergrund stehenden wehrgeistigen Erziehung unserer Jugend willen ist damit diese Methodik für alle Schulformen abzulehnen und der Betrachtung des Einzelwesens wie der Systematik der ihnen gebührende Platz unbedingt einzuräumen.

Das deutsche Kind soll erkennen lernen, daß auch in der Welt der Menschen der Daseinskampf naturbedingt ist. Völker und Rassen müssen sich mit naturgesetzlicher Notwendigkeit auseinandersetzen und ihr Lebensrecht erkämpfen. Alles andere ist pazifistischer Unsinn. Die theoretische Möglichkeit, daß von einer zentralen Stelle aus einmal die Geschichte

der Menschheit geregelt wird, liegt in so ferner Zukunft und ist bisher geschichtlich noch nie Realität geworden, daß sie für den Unterricht eines nationalsozialistischen Erziehers überhaupt keine Rolle spielt.

Wir wissen, gerade weil wir das Naturgesetz der Auslese und sein Gegenbild, die Ausmerze, kennen, daß in einem modernen Krieg die Besten geopfert werden müssen, um das Dasein des Gesamtvolkes zu erhalten. Darum hat unser Führer den Krieg bis zuletzt aus ehrlichem Herzen vermeiden wollen, darum suchen wir den uns aufgezwungenen Kampf mit so wenig Opfern wie nur möglich zu führen. Seien wir uns aber darüber klar, daß unser Volk jeden Kampf gewinnen wird, wenn ihm seine schärfste Waffe, nämlich seine natürliche Fruchtbarkeit, erhalten bleibt. Wir haben deshalb im bevölkerungspolitischen Unterricht unsere bisherige Linie eisern durchzuhalten, nämlich den reiferen jungen Menschen immer wieder einzuhammern, daß sie die Ahnherren möglichst zahlreicher wertvoller Kinder sein müssen, wenn unser Volk die im steigenden Maße zufallenden großen Aufgaben bewältigen und seinen unter Opfern erkämpften Lebensraum gestalten und erhalten will. Diese Erkenntnisse sind die letzten, welche heute der deutsche Erzieher seinen Schülern mit auf den Weg zu geben pflegt, sie sind die Krönung aller unserer biologischen Erziehung. Sie werden aber erst dann wirklich eine innere und ganz unerschütterliche Haltung dem Leben gegenüber bedingen, wenn sie jahrelang vorher in einem entwicklungsgeschichtlichen Unterrichtsaufbau erarbeitet worden sind, wenn man also, bildlich gesprochen, vom „Löwenzahn“ aus angefangen hat und das Walten der ewigen Gesetze des Schöpfers durch die gesamte lebendige Welt hindurch bis zum Menschen hinauf verfolgt hat.

### 3. Weitere Anknüpfungspunkte

So deckt sich die grundsätzlich herausgearbeitete Linie der wehrgeistigen Erziehung im lebenskundlichen Unterricht völlig mit den Anforderungen, welche an eine Neugestaltung des lebenskundlichen Unterrichtes in der nationalsozialistischen Schule überhaupt zu stellen sind. Es ist insbesondere für den Volksschullehrer, der oft nicht weiß, wie er die Fülle des an ihn herangetragenen Stoffes bewältigen soll, notwendig zu wissen: Diese geschilderte Stoffgestaltung hat auch in der Volksschulpraxis ihre Feuerprobe längst bestanden; sie bedeutet keine neue Stoffbelastung, sondern bringt eine Straffung des Gesamtunterrichtes durch die Konzentration auf verhältnismäßig wenige erzieherische Leitgedanken mit sich. Gewiß bedeutet das für den Volksschullehrer die Verpflichtung, sich insbesondere in den Arbeitsgemeinschaften des NSLB. mit dem methodischen Aufbau und dem Stoff der Entwicklungslehre gründlich vertraut zu machen. Eines steht fest: Eine Stoffgestaltung in der hier vorliegenden Richtung spart nicht nur Zeit, ermöglicht nicht nur die unbedingt notwendigen Querverbindungen zum Unterricht in der Naturlehre, in Deutsch und Geschichte, sondern begründet die Lebenskunde überhaupt zum erstenmal als eigenständiges Volksschulfach, was sie bisher außer in Einzelfällen nicht gewesen ist.

Wir wollen darüber hinaus nicht versäumen, auf eine Anzahl weiterer Anknüpfungspunkte für eine mehrerzieherische Beeinflussung der deutschen Jugend hinzuweisen. Dies betrifft zunächst die starke Berücksichtigung der Biotechnik. Diese hat in den neuen Lehrbüchern für die höhere Schule im allgemeinen die ihr gebührende Beachtung gefunden, und zwar weit über die alten klassischen Beispiele des Strebehalkenbaues im Oberschenkelknochen und der Grashalmkonstruktion hinaus. Insbesondere hat die deutsche Erzieherchaft in den letzten Jahren sich mit Recht auch mit größter Hingabe der Flugtechnik zugewandt. Flug und Flieger im Pflanzen- und Tierreich<sup>1</sup> werden in zunehmendem Maße eingehend behandelt, vor allem aber ist eine weitgehende Neugestaltung des Unterrichtes in menschlicher Gesundheitslehre in den letzten Jahren in der deutschen Schule durchgeführt worden. Wir haben mit Recht nicht mehr ausschließlich persönliche Gesundheitspflege in ihrer Bedeutung

<sup>1</sup> „Flug und Flieger im Pflanzen- und Tierreich“. Von Dr. A. Schmidt. Verlag Klasing & Co., Berlin 1939. 4,60 RM.



für unser Einzeldasein, sondern vor allem in ihrer Bedeutung für die Erhaltung der Wehrkraft unseres Volkes herausgestellt. Auch die staatliche Gesundheitspflege sowie die gesundheitliche Betreuung des deutschen Volkes durch die Partei haben in der Schule die ihnen zukommende Beachtung gefunden.

In Kriegszeiten fühlen sich oberflächliche Geister gelegentlich bemüßigt, den Wert der Schule herabzusetzen. Die Schwierigkeiten, einen geordneten Unterrichtsbetrieb auch im Kriege durchzuführen, sind außerordentlich hoch, zumal viele unserer besten Kameraden Frontdienst tun. Demgegenüber muß betont werden, daß auch der Dienst der in der Heimatfront verbliebenen Erzieher kaum weniger wichtig ist. Ebenso ausschlaggebend wie die körperliche ist auch die geistige Gesundheit eines Volkes für seine Wehrkraft. Zur geistigen Gesundheit aber gehört eine ungeminderte Leistungsfähigkeit und ein unvermindertes Können der uns zur Erziehung anvertrauten jungen Generation. Die noch wesentlich erhöhten Aufgaben, welche diese Generation in einem erweiterten Reich einmal zu erfüllen haben wird, werden vor allem an ihre geistige Gesundheit so außerordentlich hohe Anforderungen stellen, daß auch im biologischen Unterricht die deutschen Erzieher verpflichtet sind, ununterbrochen weiterzuarbeiten und unsere Jugend für ihren späteren Daseinskampf so gut wie nur irgend möglich auszurüsten.

Dittrich, Werner: Wehrgeistige Erziehung im lebenskundlichen Unterricht,  
DDVS 2. Jg. 1940, Heft 1, Januar 1940, S. 7-11

## ***Auch bei den Menschen: „Ausmerze alles Kranken und Schwachen“***

Die „natürliche Auslese“ wird unter Berufung auf die Natur als allgemein berechtigt geschildert. Der Autor Heinz Barth<sup>155</sup> führt aus, dass das Starke siegt und daher zu fördern sei und das Schwache im „Kampf ums Dasein“ zugrunde gehe:

„Wenn in der ‚Erbkunde‘ uns klar wurde, dass Mensch, Tier und Pflanze dem Gesetz der Vererbung unterworfen sind, dass es schlechtes und gutes Erbgut gibt, so soll die ‚Erbpflege‘ uns die Folgerungen aufzeigen, die aus der obigen Erkenntnis gezogen werden müssen. Auch hier wird uns die Beobachtung der unberührten Natur wertvolle Dienste leisten. Hier gilt der Satz: ‚Das Starke und Gesundeste wird gefördert, das Schwache und Kranke wird zurückgedämmt, es zieht im Kampf ums Dasein den Kürzeren und geht meistens zugrunde.‘

I. Das Starke siegt.

Die Notwendigkeit der Ausmerze alles Kranken und Schwachen aus dem Erbstrom war und ist den Naturvölkern eine Selbstverständlichkeit, die noch verstärkt wird durch das unmittelbare Eindringen des Naturkampfes in den persönlichen Bereich. Bei den Puebloindianern finden wir durchschnittlich 9,4 Kinder pro Ehe. Trotz einer zwei Jahre dauernden Stillzeit sterben so viele im Säuglingsalter, dass der Stamm sich gerade erhält. Es sterben – aufs Ganze gesehen – natürlich zuerst die kränklichen Kinder, und die gesunden bleiben am Leben, dadurch hat der Stamm immer gesunden Nachwuchs. Das Prinzip der überschüssigen Fruchtbarkeit ist in der Natur allgemein, und der Tod stellt nur eine natürliche Tüchtigkeitsauslese dar. (Siehe Zahl der Samen bei den Pflanzen, Zahl der Nachkommen bei niederen Tieren usw.)“ (Barth, Heinz: *Erbpflege und Schule*, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 646–653, hier S. 646)

Barth schreibt unumwunden von „überschüssiger Fruchtbarkeit“ und vom Tod als „nur“ „natürliche Tüchtigkeitsauslese“ und hat nichts gegen das Sterben der meisten Kinder des Stammes. Dies versucht er in Variationen zu begründen (sogar mit dem seiner Meinung nach größeren Lebensrecht der Gesamtheit gegenüber einem Einzelwesen):

„In frühester Zeit war Klima und Umwelt ein natürliches Ausleseprinzip bei unseren Vorfahren. Bei ihrem Eintritt in die Geschichte haben sie eine bewusste Ausmerze gehabt, indem sie kranke und schwache neugeborene Kinder, die noch keine Nahrung genommen hatten, aussetzten.

Für den Einzelnen scheint diese Form der Stammeserhaltung hart und mitleidslos, der Gesamtheit hat sie zum Segen gereicht. Wir sehen auch hier ein Naturgesetz wirken: ‚Der jeweilige organische Verband hat in seiner Gesamtheit mehr Lebensrecht als das dem Verbände Angehörige Einzelwesen.‘“ (ebd., S. 647)

Er argumentiert gegen das – verständliche – Gefühl des Mitleids: Es habe den Blick für Sicht auf das Volk getrübt: „Da ist zuerst das Mitleid zu nennen. Das Mitleid mit jedem einzelnen Kranken und Schwachen hat den Blick getrübt für die große Sicht auf das Volk“ (ebd., S. 648).

---

<sup>155</sup> Barth, Heinz: *Erbpflege und Schule*, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 646–653.

## Zur Begründung der vermeintlichen „Notwendigkeit der Ausmerze alles Kranken und Schwachen“

### Erbpflege und Schule

(Fortsetzung von „Erbkunde in der Volksschule“)

Von Heinz Barth, Offen

Wenn in der „Erbkunde“ uns klar wurde, daß Mensch, Tier und Pflanze dem Gesetz der Vererbung unterworfen sind, daß es schlechtes und gutes Erbgut gibt, so soll die „Erbpflege“ uns die Folgerungen aufzeigen, die aus der obigen Erkenntnis gezogen werden müssen. Auch hier wird uns die Beobachtung der unberührten Natur wertvolle Dienste leisten. Hier gilt der Satz: „Das Starke und Gesundeste wird gefördert, das Schwache und Kranke wird zurückgedämmt, es zieht im Kampf ums Dasein den Kürzeren und geht meistens zugrunde.“

#### I. Das Starke siegt.

Die Notwendigkeit der Ausmerze alles Kranken und Schwachen aus dem Erbstrom war und ist den Naturvölkern eine Selbstverständlichkeit, die noch verstärkt wird durch das unmittelbare Eindringen des Naturkampfes in den persönlichen Bereich. Bei den Puebloindianern finden wir durchschnittlich 9,4 Kinder pro Ehe. Trotz einer zwei Jahre dauernden Stillzeit sterben so viele im Säuglingsalter, daß der Stamm sich gerade erhält. Es sterben — aufs Ganze gesehen — natürlich zuerst die kränklichen Kinder, und die gesunden bleiben am Leben, dadurch hat der Stamm immer gesunden Nachwuchs. Das Prinzip der überschüssigen Fruchtbarkeit ist in der Natur allgemein, und der Tod stellt nur eine natürliche Lückenauslese dar. (Siehe Zahl der Samen bei den Pflanzen, Zahl der Nachkommen bei niederen Tieren usw.)

Wie ungeheuer scharf die Auslese ist, dafür gibt folgende Erwägung einen Anhalt. „Wenn bei einer Säugetier- oder Vogelart ein Pärchen 10 Jahre lang jährlich 5 junge Pärchen hervorbringt, so macht das 50 neue Paare. Wenn auch nur eines der 50 Pärchen das Fortpflanzungsalter durchleben würde, so wäre nach Ablauf eines Jahrzehnts die Bevölkerung zweieinhalbmal so groß wie bei Beginn. In Wirklichkeit bleibt aber die zahlenmäßige Stärke einer Art dauernd ungefähr

gleich. Untersucht man, welche Einzelwesen vernichtet werden, z. B. die in schweren Frösten zugrunde gegangenen Vögel, so findet man eine überwiegende Mehrzahl solcher, die kleine Normalabweichungen aufweisen oder schwächlich sind.“ (Fetscher: Rassenhygiene, eine Einführung für Lehrer.)

In frühester Zeit war Klima und Umwelt ein natürliches Ausleseprinzip bei unseren Vorfahren. Bei ihrem Eintritt in die Geschichte haben sie eine bewußte Ausmerze gehabt, indem sie kranke und schwache neugeborene Kinder, die noch keine Nahrung genommen hatten, aussetzten.

Für den Einzelnen scheint diese Form der Stammeserhaltung hart und mitleidslos, der Gesamtheit hat sie zum Segen gereicht. Wir sehen auch hier ein Naturgesetz wirken: „Der jeweilige organische Verband hat in seiner Gesamtheit mehr Lebensrecht als das dem Verbande angehörige Einzelwesen.“

## II. Kulturvölker und Erbpflege.

Dadurch, daß der unmittelbare Kampf ums Dasein durch Schöpfungen der Zivilisation nicht mehr in der Härte besteht wie vordem, ist es möglich, im Gesellschaftsverband eine bestimmte Zahl arbeitsunfähiger und erbkranker Personen ohne wesentliche Belastung der Gesunden zu ernähren. Im Laufe der Zeit sind aber diese Erbkranken zu einer starken Belastung geworden, da sie in unverhältnismäßig großer Zahl auftraten und ihre Krankheit immer wieder auf ihre zahlreichen Nachkommen vererbten. Das hinter uns liegende Zeitalter des Individualismus hat in dieser Hinsicht nicht den Mut und vor allem wohl auch nicht die Einsicht aufgebracht, daß ein Volk in seiner Gesamtheit mehr Lebensrecht hat als der Einzelne. Das durch die gegenwärtige Regierung geschaffene Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses ist der Ausdruck einer weitschauenden biologischen Einsicht und ersetzt die natürliche Auslese durch eine dem heutigen Kulturzustand der Menschheit entsprechende Form. — Die organische Staatsauffassung des Nationalsozialismus erleichtert die Anerkennung dieses Gesetzes für den Volksverband.

Es ist selbstverständlich, daß wir als Kulturnation keine Kinder aussetzen wollen, wie die Greuelpropaganda uns vorwirft, es ist aber ebenso selbstverständlich, daß die Erbkranken nicht das Recht haben, ihre schlechten Erbanlagen einer neuen Generation mitzugeben. Das Sterilisationsgesetz ist — auf das Große und Ganze gesehen — human, und die Angriffe der katholischen Kirche sind unberechtigt. Wer die Gesundung unseres Volkes an Leib und Seele will, kann sich der Notwendigkeit dieses Gesetzes nicht verschließen.

Verständnis für die Maßnahmen der Regierung zur Volksgesundung ist aber noch nicht genug. Aus diesem Verständnis muß die Bereitschaft zur persönlichen Verantwortung sich ergeben, im eigenen Leben sinnvoll das Erkannte in Anwendung zu bringen, etwa in der Gesunderhaltung des eigenen Körpers oder ganz besonders bei der Gattenwahl.

## III. Hindernisse bei der Durchführung der Erbpflege in der Schule und im Leben.

Gerade das zuletzt Betonte, die Gesunderhaltung des eigenen Körpers und die planvolle Gattenwahl als Ziel der Erbpflege, bedarf zur Durchführung einen innerlich gefestigten Willen und eine weitgehende Einsicht; beides den Kindern zu ver-

mitteln ist eine ebenso schöne wie schwere Aufgabe. Die Schwierigkeit dieses Unternehmens wird vollauf klar, wenn man bedenkt, daß dreizehn- bis vierzehnjährige Kinder körperlich und seelisch noch gar nicht in der Lage sein können, die Tragweite des Zieles zu erkennen. Der Unterricht in Erbpflege, der hier ganz besonders nicht auf ein Fach beschränkt ist, sondern vielmehr als Grundsatz auftreten muß, kann nur die wissenschaftlichen und seelischen Vorbedingungen schaffen für ein später auftretendes Verständnis. (Dieselbe Schwierigkeit besteht ja für den Religionsunterricht in erhöhtem Maße.)

Es gilt zu überlegen, welche Hemmungen und Widernisse der Erbpflege außerdem im Wege stehen.

a) Da ist zuerst das **Mitleid** zu nennen. Das Mitleid mit jedem einzelnen Kranken und Schwachen hat den Blick getrübt für die große Sicht auf das Volk. Gewiß muß ich als edel denkender Mensch Mitleid mit dem Kranke haben; über dieses **persönliche Mitleid** darf ich aber das **soziale Mitleid** nicht vergessen, das ist das Wesentliche.

b) Zweitens steht den Erfordernissen der Erbpflege die Anschauung gegenüber, daß ein Eingriff in die Zeugungsfähigkeit gleichzeitig ein Durchbrechen der von Gott gewollten Ordnung ist. Darauf ist zu erwidern: Wie wir die Auslese in der Natur als Gesetz des Schöpfers zur Gesunderhaltung des Stammes erkannt haben, ebenso ist die Sterilisation nur eine Wiederherstellung dieser göttlichen Ordnung.

c) Der Einwand: „Es ist noch nicht wissenschaftlich einwandfrei die Vererbung krankhafter Anlagen nachgewiesen“, erledigt sich durch die Fülle der Tatsachen von selbst.

d) Die Sterilisation als einen unberechtigten Eingriff in die persönlichen Belange eines Einzelmenschen hinzustellen, kann nur Menschen passieren, die noch nicht entfernt den nationalsozialistischen Grundsatz „Gemeinnutz geht vor Eigennutz“ erahnt haben.

#### IV. Welche pädagogischen Möglichkeiten stehen zur Verfügung?

Auch bei dem Abschnitt „Erbpflege“ werden Geschichten, die Naturgegebenheiten sinnvoll deuten, die Grundlage bilden.

Um den Kindern einen Einblick in die Erbnot unseres Volkes zu geben, müssen recht eindrucksvolle Bilder von Erbkranken, die durch die Anstaltsunterbringung zum Teil den Augen der Mitwelt entzogen sind, gezeigt werden. Als Gegensatz dazu sollen Photos von gesunden und leistungsfähigen Menschen (am besten **DDM**-, **HT**-, **SA**- und **NW**-Angehörige, aus politischen Gründen) diese Erbnot noch betonen und gleichzeitig den Weg aufwärts zeigen. (Gut zu gebrauchen ist die Bildserie: Dr. Frercks, Hoffmann: Erbnot und Volksaufartung. Verlag: Stenger, Erfurt.)

Zusammenstellungen von Zeitungsausschnitten und Bildern aus illustrierten Zeitungen und Zeitschriften — unter wirkungsvollen Überschriften — erhöhen den pädagogischen Erfolg, zumal wenn sie im Wechselrahmen acht Tage und länger in der Klasse hängen.

Das Selbstentwerfen von Aufklärungsplakaten ist ein gangbarer Weg.

Im folgenden wird oft auf eine kleine Schrift zurückgegriffen, die allen Schulen dringend zu empfehlen ist: Prof. Dr. med. M. Staemmler: Der Sieg des Lebens. Verlag für soziale Ethik und Kunstpflege. O,20 RM. (Im Text kurz unter „Staemmler“ angezogen.)

## V. Der schulpraktische Weg.

### A. Erbpflege bei den Tieren.

#### 1. Geschichte: „Der Sieg des Stärkeren.“ (Staemmler, S. 3.)

Aus der Geschichte werden folgende Leitsätze gemerkt:

a) Der Große frisst den Kleinen, und weil er groß ist und stark und schlau, darum hat er ein Recht dazu.

b) Kater Murr spricht: „Wer mir die Natur gab, der gab mir auch das Recht zum Rauben. Ich bin von Gott bestellt, immer das Schwache zu töten, das Gute und Starke rettet sich von selbst.“

c) Leben ist Kampf, Leben heißt stark sein, wer nicht stark ist, wird vom Leben vernichtet.

d) Kämpft für euer Leben, daß ihr nicht vernichtet werdet. Und kämpft für eure Kinder, daß sie einmal euer Leben fortsetzen können.

#### 2. Geschichte: „Gesundheitsgericht.“ (Staemmler, S. 11.)

Inhalt: Die Störche töten vor ihrem Flug über das Meer alle schwachen Angehörigen ihrer Sippe, damit sie das Leben der anderen nicht in Gefahr bringen.

Leitsatz: „Das ist die gesunde Auslese der Natur. Was schwach ist, wird vernichtet, damit es nicht durch seine Schwäche die anderen, die Gesunden und Starke, in Gefahr bringt.“ –

Im Anschluß an jede Geschichte findet immer eine kurze Besprechung statt, in der der Leitsatz oder das Ziel der Geschichte herausgestellt wird. –

#### 3. Geschichte: „Von der Henne, die franke Küken tothackt.“

Inhalt: Häufig hacken Glucken, trotzdem ihre Mutterliebe schon sprichwörtlich geworden ist, schwache Küken tot. Auch hier „Erbpflege“. –

Es gibt einen Schulfilm unter dem Titel: „Der Stiechling baut sein Nest.“ Da ist deutlich zu sehen, wie der Stiechling seine schwächsten und kleinsten Nachkommen wieder auffrisht. Daraus:

#### 4. Geschichte: Vom Stiechlingsvater, der die schwachen Kinder frisst. –

### B. Erbpflege bei den Pflanzen.

1. Beispiel: In einem Wald gehen schwache und franke Bäume zugrunde, da die großen und starken ihnen das Licht und damit ihre Lebensbedingung nehmen.

2. Beispiel: Jede Pflanze sorgt für eine zahlreiche Nachkommenschaft, die besten Samen laufen nur auf. (Löwenzahn, Erbsen, Unkraut usw.)

Die Beispiele könnten genügend vermehrt werden. Bei allen erkennen wir das Wirken zweier Naturgesetze:

a) Sicherung und Erhaltung der Art.

b) Der Sieg des Stärkeren über das Schwächere, d. h. der Wille zum Gesunden. Wie ist es bei den Menschen?

### C. Erbpflege beim Menschen.

Dieselben harten Auslesegesetze galten und gelten auch heute noch für Völker im naturhaften Zustand.

#### a) Naturnaher Völker.

1. Beispiel: Manche Zigeunerstämme tauchen nach alter Sitte ihre neugeborenen Kinder in einen Eimer mit Wasser. Die Starken überstehen die Prozedur.

2. Beispiel: Kinderaussetzung bei unseren Vorfahren und bei anderen Völkern.

3. Beispiel: Eine Geschichte: „Das Gesetz des Lebens.“ (Aus: Jack London: Geschichten aus der Südsee und den Wäldern des Nordens. Verlag: Insel-Bücherei Nr. 297, S. 64 bis 73.)

Inhalt: Jack London zeigt einen Eskimostamm, der nach altem Gesetz Männer und Frauen, die sich nicht mehr selbst ernähren können, am Lagerfeuer zurückläßt. (Nach eigenem freiwilligen Entschluß.) Die Härte der Natur und der daraus sich ergebende schwere Daseinskampf rechtfertigt das uns unbarmherzig erscheinende Verhalten. —

Hieran ist zu zeigen, daß der Einzelne sich dem Lebensinteresse der Gesamtheit unterzuordnen hat.

#### b) Erbpflege beim Kulturmenschen.

Zur Kennzeichnung der negativen Auslese bei modernen Völkern werden zwei schon bekannte Stammbäume gezeigt (s. „Erbkunde“):

1. Stammbaum der Familie Zero.

2. Stammbaum der Familie Kallikaf.

(Hier erfolgt eine gründliche nochmalige Erklärung der Worte „erbkrank“ und „krank“.)

Ziel der Besprechung: Alle diese erbkranken Menschen wurden aufgezogen, konnten sich vermehren und belasteten das Gesamtvolk.

#### c) Wie verhielt sich der alte Staat zur Erbpflege?

1. Geschichte: „Auf dem Wohlfahrtsamt.“ (Staemmler, S. 21.)

Inhalt: Ein erbgesunder armer Vater bittet für seine kinderreiche Familie auf dem Wohlfahrtsamt um Unterstützung, damit er seine sonnige Wohnung behalten kann. Trotzdem er später das Geld zurückzahlen will, muß sein Antrag abgelehnt werden. Da seine Kinder gesund sind, liegt kein Grund zur Unterstützung vor.

Ein anderer Wohlfahrtsempfänger, Säufer, erbkrank, „Strolch“ mit Namen, erhält den Zuschuß, weil seine Kinder in Idiotenanstalten und Krankenhäusern untergebracht sind.

Ziel: Für gesunde, arme, kinderreiche Familien war kein Geld da, für Minderwertige wurde es ausgegeben.

„Das wird jetzt anders, dafür wird die Regierung Adolf Hitlers sorgen. Deutschland soll wieder den Gesunden, Anständigen, Tüchtigen gehören, nicht den Lumpen und Verbrechern. Das ist das Ziel des nationalsozialistischen Staates.“ (Staemmler, S. 22.)

d) Was hat das Reich Adolf Hitlers zur Gesundung unseres Volkes auf dem Gebiete der Erbpflege getan?

(Hier werden nur die wichtigsten Maßnahmen genannt; die ganzen Bauerngesetze z. B. müßten in dem Kapitel „Rassenpflege“ behandelt werden.)

1. Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses

Durch ein Gesetz wird verhütet, daß erbkranke Menschen ihre Krankheit auf die Nachkommen weiter vererben können. — Damit nicht Gesunde von dem Gesetz getroffen werden, gibt es Erbgesundheitsgerichte. (Die medizinische Seite des Gesetzes wird natürlich nicht behandelt.)

Sprichwort: Wer dem Wasser wehren will, muß die Quelle stopfen.

2. Das Ehestandsdarlehen.

Wenn erbgesunde Menschen heiraten, bekommen sie auf Antrag vom Reich Geld geliehen. Bei jedem erbgesunden Kind gilt ein Viertel der Summe als zurückgezahlt.

3. Das Reinhardt'sche Steuerprogramm.

Erbgesunde, kinderreiche Familien erhalten Steuerermäßigung.

4. Das Siedlungsprogramm.

Es werden nur erbgesunde Siedler angeführt. Ferner: Ehegesundheitszeugnisse, Auslese in der SS, Auslese an den höheren Schulen usw. —

e) Welches Elend wäre verhütet worden, wenn das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses schon 300 Jahre früher erlassen wäre.

Tatsachen zum Nachdenken!

1. Es gibt einen Stammbaum von 2000 Personen, davon sind 1050 nachtblind, die stammen alle von einem nachtblinden Manne ab, der 300 Jahre früher gelebt hat. In zehn Geschlechterfolgen ist keine einzige übersprungen.

2. Sechs Personen wanderten im 17. Jahrhundert nach Amerika aus, sie waren erbkrank, und zwar hatten sie erblichen Weistanz. Unter ihren Nachkommen waren 962 mit Weistanz.

3. In Amerika lebte eine erbkranke Familie, die im Laufe mehrerer Geschlechterfolgen 1258 Nachkommen hatte, die alle von einer erbkranken Stammutter abstammten. Für diese Familie mußten 2,4 Millionen Dollar an Unterstützung gezahlt werden. 1062 Abkömmlinge waren durchaus minderwertig.

4. In Preußen hat eine im Jahre 1810 geborene Trinkerin dem Staat mit ihrem verdorbenen Nachwuchs in 83 Jahren Unkosten in Höhe von 5 Millionen Mark verursacht. Hier waren von im ganzen 834 Personen dieser Erblinie 446 erbminderwertig.

5. In Amerika hatte ein gewisser Kallikaf (Deckname, s. o.) mit einer schwach-sinnigen Frau eine Tochter, die schwach-sinnig war. Die Nachkommen dieser schwach-sinnigen Tochter betragen im Laufe mehrerer Erbfolgen 480. Davon sind nur 46 normal, alles andere sind Verbrecher, Säufer, Landstreicher. — Derselbe Kallikaf heiratete dann eine gesunde Frau; die 496 Nachkommen dieser Ehe hatten nur 3 minderwertige Menschen.

6. In Deutschland leben etwa eine Million Menschen, die erheblich erblich minderwertig sind. Für diese Erbkranken muß das Volk 850 000 000 Mark jährlich ausgeben.



7. Die Stadt Essen (700 000 Einwohner) gibt 4,5 Millionen Mark jährlich für die Anstaltspflege von 800 Erbkranken aus.

8. Eine achtfährige Beschulung kostet für einen Blinden 28 958 RM., für einen Taubstummen 19 975 RM., für einen gesunden Volksschüler etwa 1000 RM.

9. 1927 gab es in Deutschland etwa 235 000 Geistesranke, von denen waren 60 000 verheiratet.

Zur Unterstützung der Anschaulichkeit kann man einen gesunden Arbeiter, einen Trinker, einen Blinden, einen Gefangenen, einen Geistesranke, einen Fürsorgezögling und einen Krüppel mit der Laubsäge aussägen und sie unter der Überschrift: „Was sagst du dazu?“ zusammenstellen. Rote Fäden müßten sich von jeder Holzfigur um den gesunden Arbeiter schlingen, als Zeichen der Ketten, die er mit durch seine Arbeit tragen muß. Dazu gehört folgende Zusammenstellung:

ein Trinker in einer Heilanstalt kostet täglich den Staat . . . . .	4,51 RM.
ein Blinder, ein Taubstummer kosten . . . . .	6,50 RM.
ein Gefangener kostet täglich . . . . .	3,48 RM.
ein Geistesranke kostet täglich . . . . .	4,— RM.
ein Fürsorgezögling kostet täglich . . . . .	4,85 RM.
ein Krüppel kostet täglich . . . . .	6,— RM.
ein gesunder Arbeiter darf täglich im Reichsdurchschnitt ausgeben	2,51 RM.

Im Wechselrahmen hängen immer in direkter Gegenüberstellung Erbkranke und Gesunde unter der Überschrift: „Deutschland so oder so?“ (Bilder aus Freerks-Hoffmann, Erbnot und Volksaufartung, a. o.)

Eine Photomontage: „Die Kommenden klagen an!“ schließt die Bildserie.

#### D. Zusammenfassung.

Naturnahе Völker (besonders auch unsere Vorfahren) kannten und kennen keine erbkranken Menschen, da sie die schwachen Kinder nicht aufzogen, oder da Schwächlinge im Kampf ums Dasein unterlagen. Der Stamm war gesund und tüchtig.

In der Natur, bei Pflanze und Tier, bleibt nur das Gesunde und Starke am Leben, alles Schwache und Lebensuntüchtige wird vernichtet durch die Auslese.

Und bei uns?

„Unser Volk ist ein großes Krankenhaus geworden.“ Durch die Maßnahmen der nationalsozialistischen Regierung sind wir auf dem Wege der Gesundung.

E. N o c h e i n e G e s c h i c h t e : „Das rechte Mitleid.“ (Staemmler, S. 14.)

Daraus merken wir uns: „Das Gesunde und Starke bleibt uns erhalten und pflanzt sich fort. Hast du in der Nacht das Röhren der Hirsche gehört? Da treffen sie zusammen und kämpfen. Der Schwächere muß das Feld räumen, ja, er geht manchmal todwund vom Platze. Der Gesunde und Starke wird Herr und Vater des neuen Geschlechts.“ (Staemmler, S. 14.)

F. V o n d e n „W o h l g e b o r e n e n“.

Hier soll von den P f l i c h t e n der Erbgesunden gesprochen werden. —

Früher schrieben die Menschen als Anrede über die Briefe: „Euer Hochwohlgeborenen!“ und empfanden das später nur als eine leere Höflichkeitsformel. Heute entdecken wir wieder den tiefen Sinn der Anrede und sprechen von den „Wohlgeborenen“ als von Gott begnadeten Menschen. Erbgesundheit ist ein Geschenk ohne Verdienst, und dieses Geschenk v e r p f l i c h t e t !

Die Besprechung muß folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:

a) Gesunderhaltung des eigenen Körpers ist höchste Pflicht.

1. durch Sport,
2. durch gesunde Lebensweise,
3. durch Meiden von Nikotin und Alkohol.

(Die Folgen des Alkohols: Geschichte: „Der Zeitungsbericht.“ Staemmler, S. 19.)

b) Gesunderhaltung des Volkskörpers.

1. Durch rechte Gattenwahl.

Erläuterung des nordischen Sprichwortes:

„Heirate ein Mädchen nicht, das die einzige Feine in ihrer Sippe ist“ — oder:  
 „Freien ist kein Pferdekauf, Mädchen mach' die Augen auf!“

2. Durch Aufziehen einer genügend großen Zahl erbgesunder Kinder.

Dazu ist zu sagen: Erblich minderwertige Menschen haben meistens sehr viele Kinder, die häufig wieder erbkrank sind. Gesunde Familien haben meistens nur wenige Kinder. (Bayerisches Sprichwort: „Haben se ka Kindche, haben se a Hündche!“ —

(Auf die Geburtenpolitik in Zahlen — nach Burgdörfer — muß später in einem besonderen Kapitel eingegangen werden.) — Ein Bild hilft uns weiter:

Durch ein Dorf fließt ein Bach, auf der einen Seite des Baches wohnen 100 erbgesunde, kräftige und gute Familien, jede Familie hat drei erbgesunde, kräftige Kinder. — Auf der anderen Seite wohnen 100 erbkrankte Familien, die alle vier erbkrankte, idiotische Kinder haben. Wenn nun jedes erbkrankte Kind immer wieder, wenn es groß ist, vier erbkrankte Kinder hat, und wenn jedes gesunde Kind immer wieder drei erbgesunde Kinder hat, so sind von 100 Menschen des Dorfes in 300 Jahren 93 erbkrank und nur sieben erbgesund. — Da die Zahlenverhältnisse ungefähr die wahre Lage treffen, so wäre das das Schicksal Deutschlands gewesen! — Unsere Enkel könnten dann sagen: „Ihr waret wohlgeboren, aber ihr habt uns krankgemacht!“ —

G. Auch ein Heldentum.

Geschichte: „Schicksal.“ (Staemmler, S. 23.)

Inhalt: Ein erbkrankter Mann verzichtet nach langen inneren Kämpfen auf die Ehe mit einer Frau, die er sehr gerne hat. Er will seine Veranlagung nicht auf seine Kinder weitervererben.

Das Wort Meister Eckharts: „Hab dein Schicksal lieb“ kann hier Richtung zeigen.

H. Ein Wort Hitlers.

„Der völkischen Weltanschauung muß es im völkischen Staat endlich gelingen, jenes edlere Zeitalter herbeizuführen, in dem die Menschen ihre Sorge nicht mehr in der Höherzüchtung von Pferden und Hunden, sondern im Emporheben des Menschen selbst erblicken. Eine nur sechshundertjährige Ausschaltung der körperlich Degenerierten und geistig Erkrankten würde die Menschheit nicht nur von einem unermesslichen Unglück befreien, sondern zu einer Gesundung beitragen, die heute kaum faßbar erscheint.“

## ***Ahnen- und Sippenstafel***

Für die vierzehnjährigen Schülerinnen und Schüler wird dann zum Abschluss des achten Schuljahres die Vererbungslehre und Rassenkunde am Menschen, an der eigenen Familie exerziert – auch wenn das Probleme mit sich bringt, unerfreuliche Ergebnisse etwa, die dann angeblich mit großem Taktgefühl behandelt werden sollen.

„Das 8. Schuljahr als Abschluss bietet eine zusammenfassende rassenkundliche Belehrung, sei es als durchlaufendes Fach, oder sei es als Teilgebiet eines abschließenden Gesamtunterrichtes. Den besten Ausgangspunkt bietet die Familienkunde. Wenn die Kinder in gemeinsamer, mühevoller Arbeit ihre Ahnen- und Sippschaftstafeln gewinnen und leicht erkennbare Merkmale (Augenfarbe, Haarfarbe, Körperform), ferner Lebensalter, Beruf, Herkunftsort, Kinderzahl, Todesursache, Begabungen, Charakteranlagen bei jedem Namen einzutragen suchen, so gewinnen sie ein lebendiges, persönliches Interesse an diesen Dingen, so dass sie für die Vererbungslehre und die Rassenkunde aufgeschlossen sind. Aber es geht nicht ohne ein feines Taktgefühl: Nicht jedem Kind bringt solche Beschäftigung erfreuliche Aufschlüsse über seine Familie.“<sup>156</sup>

## **2. Geschichtsunterricht und NS-Gegenwartsbezug**

Sehr stark wurde der Geschichtsunterricht<sup>157</sup> als Mittel der Erziehung in der NS-Gegenwart genutzt. Dies wurde auch offen ausgesprochen und war oberstes geschichtsdidaktisches Prinzip. Im nachfolgenden Teil werden Passagen zum Geschichtsunterricht nach einem einleitenden Teil über den ideologischen Rahmen chronologisch vom Altertum bis zur NS-Zeit dokumentiert.

### ***Geschichtsunterricht – Ideologischer Rahmen***

Der Autor des längeren Artikels „Ziel und Weg des Geschichtsunterrichts in der Volksschule“ skizziert in einem ersten Abschnitt die allgemeinen Bestimmungen für einen NS-Geschichtsunterricht. In einem zweiten Teil versucht er, diese auf die Volksschule anzuwenden und stellt Überlegungen zur Verteilung des Stoffes auf die Jahrgänge an.

---

<sup>156</sup> Spiekermann, Dietrich: Naturkundlicher Unterricht, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 4, Februar 1937, S. 143–146, hier S. 145.

<sup>157</sup> Genschel, Helmut: Politische Erziehung durch Geschichtsunterricht: Der Beitrag der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung im Nationalsozialismus, Frankfurt/Main 1980. Siehe auch: Gies, Horst: Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, Köln 1992. Hier ist auch die Verordnung des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 27. März 1933, der sogenannte Schemm-Erlass, im Anhang abgedruckt sowie dann die Richtlinien für den Geschichtsunterricht in der Volksschule von 1939 und der Stoff-Plan für die vier oberen Jahrgänge der Volksschule 1940 für das Fach Geschichte. Zur Geschichtsdidaktik in der NS-Zeit siehe: Hasberg, Wolfgang / Seidenfuß, Manfred (Hrsg.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus?, Münster 2005.

Zunächst aber die allgemeinen Überlegungen:

„Kein Lehrfach in der Schule des Dritten Reiches ist so fest gegründet wie der Geschichtsunterricht. Der Führer gab in seinem ‚Kamps‘ in scharfer Kritik an der seitherigen geschichtlichen Unterweisung in den Schulen und in entscheidenden Bestimmungen jene feste Zielsetzung und eindeutigen Wegzeiger, auf deren grundsätzlichen Festlegungen sich die amtlichen Verlautbarungen aufbauen, die als Gestaltungsgrundlage des neuen Geschichtsunterrichts zu beachten sind. Die verpflichtenden Richtlinien des Reichsministers des Innern vom Juni 1933 über die Verabfassung<sup>158</sup> von Geschichtsbüchern, die gleichbedeutend mit Richtlinien für den Geschichtsunterricht überhaupt betrachtet werden müssen, stellen fünf Gesichtspunkte eindringlich heraus:

1. Die Forschungsergebnisse der deutschen Vorgeschichte müssen Bestandteil des Geschichtsunterrichts werden; sie haben der herkömmlichen Unterschätzung der Kulturhöhe unserer germanischen Vorfahren entgegenzuarbeiten;
2. die Bedeutung der Rasse muss entsprechend berücksichtigt werden;
3. der völkische Gedanke hat im Gegensatz zum internationalen eine tragende Idee des Geschichtsunterrichts zu werden;
4. eng mit ihm hängt der volksbürgerliche zusammen;
5. der heldische Gedanke in seiner germanischen Ausprägung, verbunden mit dem Führergedanken unserer Zeit, muss den Geschichtsunterricht aller Stufen durchziehen.“<sup>159</sup>

Begriffe wie »germanisch«, »rassisch«, »völkisch«, »volksbürgerlich« verbunden mit dem heldischen Führergedanken werden im ersten Block benannt. Auf Deutschland direkt bezogen werden dann als eine Art Dreiklang »Volk und Blut«, »Volk und Raum« und »Volk und Reich« beschworen:

„Karl Alnor leitete in Ulm die Ausrichtung der Geschichte von dem Ausspruche Rosenbergs ab, dass der Nationalsozialismus die geschichtliche Wertung nicht nach den Maßstäben der sich dauernd wandelnden Zeit vornimmt, sondern aus den unabänderlichen Gesetzen unserer Volksexistenz ableitet. ,Gegenüber dem psychologisierenden Relativismus der liberalen Zeit hat der Nationalsozialismus wieder feste Werte gesetzt und Richtung gegeben. Diese Werte sind Blut und Boden; die Richtung aber ist die Sendung des deutschen Volkes. Aus dieser Dreiheit ergeben sich drei feste Maßstäbe zur Behandlung der deutschen Volksgeschichte, an denen wir die Dinge immer wieder zu werten und auszurichten haben: 1. der völkische Gedanke, 2. der volksdeutsche Gedanke, 3. der volkspolitische Gedanke. Der völkische Gedanke bezieht sich auf das Verhältnis Volk und Rasse, richtet sich auf rassische Festigkeit, mahnt an das Bluterbe und fordert Blutsverantwortung. Der Volksdeutsche Gedanke bezieht sich auf das Verhältnis von Volk und Raum, richtet sich auf völkische Einheit aller Deutschen, mahnt an die Bodenverbundenheit und fordert gesamtdeutsche Geschichtsauffassung. Der volkspolitische Gedanke bezieht sich auf das Verhältnis von Volk und Reich, richtet sich auf die geschichtliche Leistung, mahnt an die Sendung unseres Volkes und fordert politische Erziehung.“<sup>160</sup>

---

<sup>158</sup> Die merkwürdige Neuschöpfung von Begriffen im NS-Jargon, auf die schon Victor Klemperer in seinem Buch LTI (Stuttgart 2015, erste Ausg. 1947) hingewiesen hat, ist ein eigenes Thema. Der Begriff ‚Verabfassung‘ steht tatsächlich im Text.

<sup>159</sup> Eichelsbacher, J. A.: Geschichte – Ziel und Weg des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 3, März 1939, S. 98–108, hier S. 98.

<sup>160</sup> Ebd., S. 99f.

Für die Lehrkörper der Volksschule spezifiziert der NSLB dann all diese „Richtlinien“ und Maßstäbe für unterschiedliche Geschichtsabschnitte. Hier kommt dann auch der durchgehende Zug der Judenfeindschaft zum Tragen:

„Aufgabe nationalsozialistischen Geschichtsunterrichtes ist [...] die Herausarbeitung der im Volkstum verwurzelten, aus ihm ihre Antriebe erhaltenden politischen Kräfte, denen die artfremden, teils westeuropäischen, teils jüdischen Einflüsse in aller Schärfe gegenüberzustellen sind.“<sup>161</sup>

Ähnlich heißt es bei einem anderen Autor:

„Die Blicke der Heranwachsenden schon frühzeitig auf die weitverbreitete Zerstörungstätigkeit des internationalen Juden- und Freimaurertums zu lenken und dauernd darauf gerichtet zu halten, ist eine Aufgabe, die nicht ernst genug betrieben werden kann, weil von der Art ihrer Inangriffnahme und Lösung der Grad der Verankerung des Heranwachsenden Menschen auf volkhafter Grundlage in weitem Maße abhängig ist.“<sup>162</sup>

In Kurzform drückt es Friedrich Hayn aus: Die Juden seien „Weltfeind Nr. 1“<sup>163</sup>.

### *Altertum und Mittelalter*

Im klassischen Geschichtsunterricht über Altertum und Mittelalter wird zunächst in einem Beitrag<sup>164</sup> die Versklavung der Juden im alten Ägypten gerechtfertigt:

„Der ägyptische König zwang die schachernden und wuchernden Juden zur Arbeit. Das empfanden diese aber so als Unterdrückung, dass sie unter Moses aus dem Lande auswanderten.“ (Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 25–48, hier S. 27)

Die rassistische Unterfütterung des gesamten Geschichtsunterrichts wird mit angeblich fachkundigen Informationen über die West- und Ostjuden festgehalten: trotz aller Unterschiede seien Juden eben Juden.

„Das Judentum zerfällt in zwei Hauptgruppen, die Ost- und die Westjuden. Die Ostjuden zeigen deutliche Einschläge vorderasiatischer und zum Teil auch mongolider Rassen, die Westjuden sind in ihrem Typus vorwiegend von orientalischer Rasse bestimmt. Trotzdem zeigen beide Gruppen sehr viel Übereinstimmungen; schon weil in beiden orientalische, vorderasiatische und negerische Elemente stecken.“ (ebd., S. 26)

---

<sup>161</sup> o. A.: Aus der Arbeit des NSLB – Bericht über die 1. Geschichtstagung des NSLB in Bremen, DNV 2. Jg. 1935, Heft 1/2, Okt./Nov. 1935, S. 36–47, hier S. 46–47.

<sup>162</sup> Mey, Wilhelm: Schule und völkischer Alltag, DDVE 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 1–4, hier S. 2f.

<sup>163</sup> Hayn, Friedrich: Rassistische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 29–32, hier S. 31f.

<sup>164</sup> Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 25–48.

Die jüdischen Ghettos im Mittelalter werden ausdrücklich verteidigt ebenso wie die Judenverfolgung im Mittelalter:

„Es wird so oft behauptet, dass die ‚armen‘ Juden ‚unschuldig‘ ins Ghetto gesperrt wurden. Tatsache ist:

1. Die ersten Judenviertel waren nichts anderes als ein Fremdenviertel, und es entsprach dem Willen der Juden, innerhalb anderer Völker streng nach ihren eigenen Gesetzen (Rassegesetzen) zu leben.

2. Das Ghetto wurde erst im 15. Jahrhundert zu einer Zwangseinrichtung, weil die Bevölkerung keine andere Möglichkeit sah, sich gegen das verbrecherische Treiben der Juden zu schützen.

So wurde im Jahre 1460 in Frankfurt a. M. vom Rat der Stadt der Bau einer Judengasse beschlossen, weil die Beschwerden über das Treiben der Juden in dem vorher bestehenden Judenviertel im Herzen der Stadt bis zu Papst und Kaiser gedrungen waren. 1426 zogen die ersten Juden in die Judengasse, und zwar dürften es ihrer etwa hundert gewesen sein. Rund dreihundert Jahre später waren aus diesen hundert über dreitausend geworden!“ (ebd., S. 31)

Ausdrücklich wird auch auf angebliche Brunnenvergiftung und Ritualmorde an Kindern verwiesen, eine gewisse Neutralität simuliert, obwohl all diese Vorwürfe längst widerlegt waren:

„Die Judenverfolgungen und Ausweisungen, die zu Beginn des 16. Jahrhunderts in manchen Orten stattfanden, sind die Folgen des verbrecherischen Treibens in den Judenvierteln. Es soll dahingestellt bleiben, ob die Juden wirklich zur Zeit des Schwarzen Todes Brunnen vergiftet haben (als geistige Brunnenvergifter kennen wir sie aus eigener Erfahrung). Auch die Ritualmorde haben sie immer abgestritten. In dem Torbogen des Brückenturmes zu Frankfurt a. M. war das Bild eines Kindes angebracht, das die Inschrift trug: ‚1475 am grünen Donnerstag ward das Kindlein Simon dritthalb Jahre alt von den Juden umgebracht.‘“ (ebd., S. 32)

In den Texten zum Geschichtsunterricht gibt es auch immer wieder Hinweise auf die angeblich betrügerischen Machenschaften der Juden. So heißt es etwa über Gutenberg: „Gutenberg wird durch seinen Geldgeber um den Ertrag seiner Arbeit gebracht (Hinweis auf Juden im Mittelalter)“.<sup>165</sup>

So konnte der Geschichtsunterricht bis zur französischen Revolution mit Judenfeindschaft unterlegt werden.

---

<sup>165</sup> Fitschen, Wilhelm: Landschule – Lehrplan für den Geschichtsunterricht an einer zweiklassigen Dorfschule, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 7/8, Juli/Aug. 1941, S. 220–234, hier S. 227.

## ***Französische Revolution und ihre Folgen: Gegen die Gleichstellung der Jüdinnen und Juden***

In einem Artikel über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts im siebten Schuljahr sollen die vermeintlichen Folgen der Französischen Revolution für Deutschland behandelt werden, nämlich der „Einbruch des Judentums in das deutsche Volk“.<sup>166</sup>

In einem anderen Artikel<sup>167</sup> heißt es:

„1789: Die Französische Revolution.

Der Schlag gegen den französischen Absolutismus übersteigert sich in dem Ruf nach Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit. Die allgemeinen Menschenrechte. Sie ermöglichen in Deutschland 1812 die Gleichstellung der Juden.

Die Juden bis dahin, (Ghetto, gelber Fleck, Beschränkung auf bestimmte Berufe, Selbsthilfe der ‚Judenverfolgungen‘, Eindringen als Schutzjuden)“ (Hayn, Friedrich: Rassische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 29–32, hier S. 29f.).

Derselbe Autor versucht eingangs durch Rekurs auf Nietzsche, dass das Vergangene „aus der höchsten Kraft der Gegenwart zu deuten“ (ebd., S. 29) sei, eine Methode zu begründen, die von den Nürnberger Gesetzen aus einen Längsschnitt durch die Geschichte ermöglicht. Diese wird dann in Stichworten wiedergegeben. Der Artikel enthält auch ein Schaubild, das in einer Klasse erarbeitet worden sei und auf dem ein „schwarzer“ und ein „gelber“ Rassenring den „weißen“ einzukeilen scheinen (ebd., S. 31). Es wurde die Judenfeindschaft mit Hautfarbenrassismus kombiniert.

Gezielt wird auf Artikel und Pamphlete der Zeitspanne des Kampfes für die Emanzipation der jüdischen Bevölkerung in Deutschland, genauer dem späteren Deutschland, das in dieser Zeit zunächst nur in der Vorform vieler Fürstentümer existierte, zurückgegriffen. So wird in einem anderen Artikel aus einer Zeitschrift von 1819 folgendes zitiert:

„Im ‚Oppositionsblatt‘ (Weimar 1819!), Bd. 12, S. 1857f., heißt es in einem Aufsatz über die ‚Judenverhältnisse‘:

‚Wer aber nur ein wenig in das Treiben und Thun der Schacherjuden am Rhein, in Schwaben, Franken, Baiern und Böhmen hineingeblickt, ihre gierigen Fratzen und ruckenden Gebärden, so wie daneben die einfältig-treuerzigen Gesichter und Manieren unseres von ihnen täglich angeführten Landvolkes verglichen hat; der entsetzt sich vor dem Gedanken, diese beiden Rassen, die sich vielleicht nie miteinander amalgamiren lassen, im Staate einander gleichstellen zu wollen.“<sup>168</sup>

---

<sup>166</sup> Melzer, Paul: Geschichte – Geschichtsunterricht an der Volksschule nach den neuen Richtlinien, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 8, August 1940, S. 249–258, hier S. 255.

<sup>167</sup> Hayn, Friedrich: Rassische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 29–32.

<sup>168</sup> Jeanrenaud, Werner: Judenfrage 1819, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 775.

Diese Form der Verhetzung im Jahre 1819, auf die die NS-Pädagogen gerne zurückgriffen, zeigt die tieferen Wurzeln der judenfeindlichen NS-Ideologie.

Die bekanntesten jüdischen Dichter, die übrigens beide zum Christentum konvertierten, nämlich Heinrich Heine und Ludwig Börne, werden wegen ihrer Unterstützung der französischen Revolution angeprangert: Es habe gegolten, der „Schwärmereien der Juden Heine und Börne“ entgegenzutreten, „die dem deutschen Volk die Menschlichkeit Frankreichs, des Heimatlandes der Ideen der Revolution preisen.“<sup>169</sup>

Mit der Entstehung einer sozialdemokratischen Bewegung und ihrer Vorläufer wird die Speerspitze gegen eine angebliche jüdische Indoktrination gerichtet:

„Besonders trat der jüdischen Einfluss aber bei der sogenannten Arbeiterpartei, den Sozialdemokraten, hervor. Hier konnten sie mit all dem zersetzenden Gift arbeiten, das ihrer Wesensart entspricht und das sie ihrem Ziel, dem Völkerverderb, näherbringt. Gründer dieser Partei war der Jude Karl Marx (in Wirklichkeit Mardochai, siehe S. 34), von dem die ganze Ideologie des Marxismus stammt. Angeblich sollte für die Rechte des Arbeiters und die Verbesserung seiner Lage gekämpft werden. Das wahre Ziel war aber einzig und allein die Zersetzung der Völker zugunsten des Judentums.“<sup>170</sup>

In einem anderen Artikel heißt es: „1. Entstehung des Proletariats – Schuld des Bürgertums: Der neue Stand ohne Form und Führung fällt in die Hände des jüdischen Marxismus. Die zersetzende Kraft des Marxismus.“<sup>171</sup>

Vorschläge zu Stoffplänen<sup>172</sup> enthalten unter diversen Aspekten – wie hier nur kurz aufgezählt wird – auch eindeutig judenfeindliche Themen:

- „Untermenschentum, Juden und verhetzte Marxisten gegen Ordnung, Anstand und Religion.“ (Feld, Walther: Entwurf eines Planes für den Geschichtsunterricht an den Volksschulen des Kreises Lübbecke, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 7–15, hier S. 12)
- „Durch Not und Blutopfer trotz aller jüdischen Unterminierung zur Volkwerdung.“ (ebd., S. 13)
- „Judentum als Nährboden des Liberalismus“ (ebd., S. 14)

---

<sup>169</sup> Alt, Hans: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Die deutsche Westgrenze, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 6, Juni 1939, S. 273–288, hier S. 283.

<sup>170</sup> Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 25–48, hier S. 35.

<sup>171</sup> Zummach, Max: Zum 30. Januar, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 49–59, hier S. 52.

<sup>172</sup> Feld, Walther: Entwurf eines Planes für den Geschichtsunterricht an den Volksschulen des Kreises Lübbecke, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 7–15.



- „Der Wiener Kongress tanzt in jüdischen Häusern die Einheit Deutschlands zu Tode.“<sup>173</sup>
- „Der Marxismus als jüdisches Erzeugnis.“<sup>174</sup>

Ein anderer Autor<sup>175</sup> konzentriert sich in einer Zusammenfassung vor allem auf die angebliche Schädlichkeit des Gleichheitsgedankens und die angebliche Schädlichkeit der Juden:

„Diese Lage machte sich der jüdische Marxismus zunutze.

Bei ihm wirkte aufs verhängnisvollste der liberale Gleichheitsgedanke mit. Aus diesem heraus hatten die Juden in Preußen 1812 die allgemeine bürgerliche, 1869 die volle wirtschaftliche Gleichstellung erlangt. Seit den dreißiger Jahren, seit den Tagen eines Heine, eines Löh Baruch, genannt Börne, einer Rahel Levin, vermählten Varnhagen, haben sie dann in unsrer Literatur das Deutschtum verächtlich gemacht, ihr ‚eigenes Wesen dem unsrigen‘ unterschoben, und dabei doch den ‚frechen Anspruch‘ erhoben, die einzig in Betracht kommende deutsche Literatur und Dichtung zu geben (Bartels). Seit den vierziger Jahren spielten sie auch in der Politik eine Rolle, gelegentlich bei den Konservativen, wie deren Systematiker Friedrich Stahl, meist aber im liberalen Lager, wie Simon, der Präsident der Frankfurter Nationalversammlung und des ersten deutschen Reichstags, wie Miguel, der Osnabrücker Bürgermeister und spätere Reichsminister, wie Jakoby, der Arzt aus Königsberg, der die Revolution nach 1848 und den Konflikt nach 1866 so gern weitergetrieben hätte, wie viele andere, die – oft unter Namenswechsel: ein Setzer Buttermilch z. B. nannte sich als Politiker Stefan Born – vielfach im radikalen Lager standen.“ (Petrich, Wilhelm: Probleme des 19. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht der Volksschule, DDVE 2. Jg. Januar, Heft 1, Januar 1937, S. 35–40, hier S. 37)

Es wird eine Behauptung wertend an die andere gereiht, um die in vielerlei Hinsicht sicherlich unstrittige Tatsache, dass jüdische Publizisten oft auch ihren Namen angesichts von judenfeindlichen Angriffen änderten, nun als besondere Heimtücke zu interpretieren.

Dann konzentriert sich der Autor auf Marx und Ferdinand Lassalle und ihren angeblich „typisch jüdisch zersetzendem Intellektualismus“:

„Am wichtigsten von ihnen wurden Karl Marx und Lassalle, beide persönlich von verletzender, unerträglicher Arroganz, – [sic!] Lassalle äußerte gelegentlich seinen Abscheu, dass er jedem Arbeiter die schmutzige und schweißige Hand drücken müsse, – [sic!] und beide von typisch jüdisch zersetzendem Intellektualismus. Nichts wurde von diesem verschont, weder Sitte und Moral, noch Glaube und Kirche, noch Staat und Volk. Das Kommunistische Manifest erklärte, der Arbeiter habe kein Vaterland: gerade die Juden also, die ihr Volkstum seit Jahrtausenden zäh bewahrt hatten, wollten dem Arbeiter sein Volkstum nehmen. – Als Grundlage aller Entwicklung wurde – wieder echt jüdisch – die materialistische Weltauffassung hingestellt: die Lohnfrage erkläre alles; die Geschichte berichte nur von Klassenkämpfen, von Kämpfen der Unterdrückten gegen ihre Unterdrücker. Aus dem materialistischen

<sup>173</sup> Melzer, Paul: Geschichte – Geschichtsunterricht an der Volksschule nach den neuen Richtlinien, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 8, August 1940, S. 249–258, hier S. 256.

<sup>174</sup> Hayn, Friedrich: Rassische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 29–32, hier S. 31f.

<sup>175</sup> Petrich, Wilhelm: Probleme des 19. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht der Volksschule, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 35–40.

Boden erwuchs dann als Ideal der Zukunftsstaat mit möglichst geringer Arbeit und möglichst hohem Genuss, eine Art jüdisch empfundenen Paradieses.“ (ebd.)

Dieselbe Methode wird fortgesetzt, indem mit dem Unterton der Entrüstung jeder Aspekt der Ideen des Kommunismus als „echt jüdisch“ erklärt und damit »erledigt« wird.

Im nächsten Schritt wird Marx des Terrorismus beschuldigt und es wird die Feindschaft zu demokratischen Rechten wie etwa den Wahlen oder der Pressefreiheit deutlich:

„Mit aller Rücksichtslosigkeit wurde die Bewegung vorwärtsgetrieben. Die Mittel, die die Freiheit des liberalen Staates ließ, nutzte man aufs schärfste aus. Die Pressefreiheit entartete zur dauernden widerlichsten Pressehetze. Der Parlamentarismus bot immer neue Gelegenheit, mit Entstellungen und Schlagworten die Massen aufzupeitschen. Selbst vernünftige Hilfsvorschläge – das Arbeiterschutzgesetz von 1867, die Versorgungskasse von 1868, – wurden abgelehnt, weil der Marxismus den Staat nicht durch Gesetze stärken, sondern ihn ruinieren wollte. Widerstrebende Arbeiter zwang man durch rücksichtslosen wirtschaftlichen Druck zum Eintritt in die Reihen. Karl Marx erklärte: nur ein Mittel gebe es, ‚die bürgerlichen Todeswehen der Gesellschaft abzukürzen, den revolutionären Terrorismus‘. Mordanschläge auf führende Staatspersönlichkeiten – Bismarck, König Wilhelm, Zar Alexander, – zeigten die Einheitsfront des Marxismus mit Nihilismus und Anarchismus, – bewiesen, dass diese Wege nicht zur Rettung der Arbeiterschaft, höchstens zur jüdischen Vorherrschaft, ganz sicher zum ‚Untergang des Abendlandes‘ führen müssten.“ (ebd., S. 37f.)

Auch hier wird – neben der lügnerischen Erklärung, dass eine Erstarkung der gewerkschaftlichen Organisation durch „wirtschaftlichen Druck“ erklärt werden müsse – wiederum alles, was Karl Marx und andere forderten, als Mittel zur Erringung „jüdischer Vorherrschaft“ gekennzeichnet, was angeblich zum „Untergang des Abendlandes“ führe.<sup>176</sup>

---

<sup>176</sup> Um die angebliche Autorität dieser Sichtweise zu untermauern wird dann noch weiter ausgeholt. Die Traditionslinie der Judenfeinde von Heinrich von Treitschke, Adolf Stöcker und Paul de Lagarde wird gegen den „Untergang des Abendlandes“ beschworen: „Natürlich hat es auch an nationalen Abwehrkräften nicht gefehlt. Die sogenannten Kathedersozialisten forderten, dass der Staat, der die Freiheit gegeben habe, auch die Schäden der Freiheit heilen müsse. Männer wie Treitschke und Stöcker wiesen auf die Gefahren des Judentums hin. Paul de Lagarde betonte, das Judentum sei dem deutschen Wesen völlig entgegengesetzt, es sei unmetaphysisch, im Grunde unreligiös, selbst ihr Gott sei eine ganz materialistische Vorstellung. Er ersehnte den von den Juden befreiten nationalen deutschen Staat. Und Bismarck hat mit seiner sozialen Gesetzgebung praktische Hilfe gebracht, hat etwas ganz Neues für die Arbeiterschaft geschaffen, was sich allmählich den ganzen Kulturkreis erobert hat. – Haben diese Kräfte auch den jüdischen Marxismus nicht besiegen können, weil dem der liberale Staat mit seiner Freiheit und Gleichheit im Wege stand, so haben sie doch die Richtung auf die Idee gewiesen, die allein die Arbeiterschaft vom Judentum retten konnte: die Idee wirklicher, opferbereiter Volksgemeinschaft“ (Petrich, Wilhelm: Probleme des 19. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht der Volksschule, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 38).

## Über die Französische Revolution und die »jüdische Weltverschwörung«

### Rassistische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte

Von Friedrich Hahn, Anklam

Aus der Erfahrung heraus soll das nachfolgende Unterrichtsbeispiel zeigen, wie die Schüler der Abschlussklasse einer Volksschule in die Geschichtsauffassung des Nationalsozialismus eingeführt wurden.

Ich bediente mich dazu eines Längsschnittes. Wir gingen den Weg vom Jahre 1936 in die Vergangenheit zurück. Ausgangspunkt waren die Nürnberger Gesetze, die als treibende Kraft den Rassegedanken erkennen ließen. So kamen wir von der heutigen rassistischen Schicksalsstunde des Dritten Reiches zu ähnlichen Entscheidungsstunden seit dem Jahre 451.

Nietzsche sagt in seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen“: „Aus der höchsten Kraft der Gegenwart dürft ihr das Vergangene deuten. Der echte Historiker muß die Kraft haben, das Allbekannte zum Niegehörten umzuprägen.“ An anderer Stelle heißt es bei ihm: „Alle Geschichte wird um des großen Menschen der Gegenwart willen auf die Waage gestellt, und tausend Geheimnisse der Gegenwart kriechen aus ihren Schlupfwinkeln — hinein in seine Sonne. Es ist gar nicht abzusehen, was alles noch einmal Geschichte wird um seiner willen. Die Vergangenheit ist vielleicht noch immer erheblich unentdeckt!“

Eine solche rückwirkende Kraft, die in der Geschichte die Wurzeln ihrer politischen Bestrebung fand, erstand uns im Führer. Sein Kampf öffnete uns die Augen für eine ganz anders geartete Geschichtsbetrachtung. Soweit es der in einer Volksschule vorhandene Stoff zuließ, waren es die Ereignisse und Schlachten der Jahre 451, 732, 1241, 1683, 1914–18 und 1933, die uns in den Kampf der Rassen um Raum und Kultur sehen ließen. Nur kurz konnten die geistigen Kämpfe der Jahre 1521 und 1789 herangezogen werden; hier waren die Beispiele aus Mangel an Kenntnis nicht recht faßbar.

Am Schlusse unseres Längsschnittes kehrten wir zu unserm Ausgangspunkt, den Nürnberger Gesetzen, zurück. Wir hatten die große Linie erkannt, die hinter den einzelnen Taten und Handlungen stand. Dieser Gedanke machte die Unterrichtseinheit zu einem persönlichen Erlebnis, geballt in der Frage: „Was kannst schon du bei unserm Kampfe tun?“ Das Ende enthielt also wieder die Teile des Anfanges, aber in einer Stellung und Beurteilung, die die Befriedigung einer tieferen Schau auslöste, in einer Steigerung infolge einer gestellten Aufgabe. So löst sich das politische Problem im Längsschnitt.

Im folgenden sei stichwortweise der Gang der Arbeit wiederholt.

451: Die Katalanischen Felder.

Schilderung des Marcellinus über die Hunnen. Ihre Gegenüberstellung mit

unseren Ahnen in Körper, Gesichtszügen, Bekleidung und Bewaffnung, Wohnung, Glaube und Brauchtum, Kampfesart und Charakter. Hier der sesshafte, nordische Großbauer mit hoher Kultur, dessen Wanderzüge immer den Erwerb festen Bodens zum Ziele hatten, dort der schweifende, die „Sahne abschöpfende“ mongolische Nomade.

Die Schüler erkennen: Es geht 451 nicht um ein Stück Land, nicht um eine vergängliche Staatengrenze. Hätten die Hunnen gesiegt und sich für immer oder auch nur für viele Generationen in Nordeuropa festgesetzt, so wären wir der Rasse nach ganz andere Menschen geworden, wir hätten andere Bauten, einen anderen Glauben, andere Sitten und Gebräuche, kurz, eine ganz andere Kultur. Weil Menschen verschiedener körperlicher und geistig-seelischer Art um den Sieg rangen, reden wir von einer rassistischen Entscheidungstunde.

Zur Vorbereitung der Erzählung des Lehrers dienten: Jordanes, Die Schlacht auf den katalaunischen Feldern, sowie Gustav Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit, Band I. Gedichte zum gleichen Stoff sind: Lingg, Die Schlacht auf den katalaunischen Feldern; Weber, Die Hunnen; v. Münchhausen, Hunnenzug. Vansees Rassenkarte von Europa zeigt die heutigen Spuren mongolischen Blutes in unserm Volkskörper.

732: T o u r s u n d P o i t i e r s.

Die Scharen des asiatischen Islams, der Rasse nach Semiten, bringen die Mittelmeerlande in eine bedrängte Lage. Mit Feuer und Schwert haben sie Nordafrika erobert und 711 das Westgotenreich in Spanien gestürzt. Der Osten, Süden und Westen des Mittelmeerbeckens ist eine Beute der geschlossenen arabischen Welt geworden, die gegen ein zerrissenes Abendland anstürmt. Auch die Pyrenäen bilden keinen natürlichen Damm mehr gegen die rassistische Flut.

Karl Martell, der fränkische Hammer, wird der Retter. Er bewahrt der christlich-germanischen Welt die Möglichkeit einer eigengesellschaftlichen Entwicklung. Blick auf Spanien: Germanische Spuren in der erdkundlichen Namengebung, arabische Spuren in Bauwerken und erdkundlicher Bezeichnung.

1241: M o n g o l e n s c h l a c h t b e i L i e g n i z.

Wieder Mongolen von Osten wie 451 (933, 955). Friedrich II. hält in Unteritalien Hof, hängt römischen Welt Herrschaftsplänen nach und überläßt den angestammten deutschen Boden der eigenen Hilfe.

Weg der tatarisch-mongolischen Völker: China – Mittelasien – Rußland – Polen – Schlessien. Heinrich v. Liegnitz kämpft den Verzweigungskampf. Seine besten Hilfstruppen sind die eben eingewanderten deutschen Kolonisten, die um Glogau und Goldberg sitzen und schon in der 1. oder 2. Geschlechterfolge den neuen Heimatboden gegen die Selben verteidigen müssen. Sie fallen, haben aber doch gesiegt.

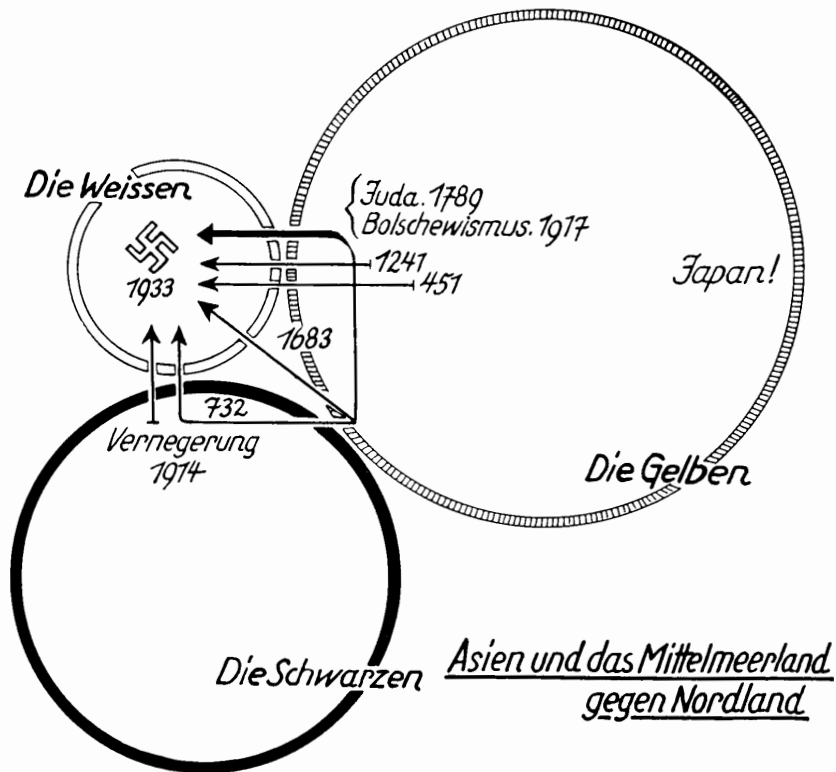
Den Geist der Zeit vermittelt uns Dahns Gedicht: Hermann v. Salzas Aufruf.

1683: D i e T ü r k e n v o r W i e n.

Das Erscheinen der Türken vor des Reiches Hauptstadt eint alle deutschen Stämme des sonst zerfallenen Reiches. Durch die gegenseitige Waffenhilfe der Protestanten und Katholiken, durch die Beteiligung der Polen und des Staates Venedig steigerte sich die Heimatliebe der einzelnen bedrohten Länder über das gesamtdeutsche Gefühl hinaus zu einer Gemeinschaft des Abendlandes gegen die Welt Kleinasien und des östlichen Mittelmeeres.

Die große Stunde der Habsburger. Österreich ging aus der lange bewahrten Verteidigungsstellung jetzt den Türken gegenüber zum Angriff vor und erzwingt durch seinen glänzenden Vertreter, den Prinzen Eugen, den Verzicht der Pforte auf Ungarn und Siebenbürgen.

Erinnerung an die 250-Jahr-Feier 1933. Zurückweisung des polnischen Anspruchs auf den Hauptanteil des Erfolges. Quellen der Darstellung: Brief des



Königs Johann Sobieski an seine Gemahlin. Meister Johann Diez erzählt sein Leben. (Belagerung von Ofen 1684.) An Gedichten sind vorhanden: Vogl, Die Sieger von Wien; Pfeffer, Die Tabakspfeife. Vom Prinzen Eugen erzählt ein Volkslied, ferner Gedichte von Freiligrath und Koeppen.

1789: Die französische Revolution.

Der Schlag gegen den französischen Absolutismus übersteigert sich in dem Ruf nach Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit. Die allgemeinen Menschenrechte. Sie ermöglichen in Deutschland 1812 die Gleichstellung der Juden.

Die Juden bis dahin, (Ghetto, gelber Fleck, Beschränkung auf bestimmte Berufe, Selbsthilfe der „Judenverfolgungen“, Eindringen als Schutzjuden.)

Die Juden erobern als Geldmacht von nun an die Weltwirtschaft, die Presse, das Theater, die Kunst; sie setzen sich in bestimmten Berufen, die geistig führend sein sollen, fest. Der Marrismus als jüdisches Erzeugnis.

1914–1918: Der Weltkrieg.

Wir erkennen ihn als Kampf gegen den deutschen Einfluß in Österreich, in der Türkei und auf dem Balkan und als Rassenkrieg durch die Beteiligung Japans und der farbigen Hilfsvölker aller Art.

Auswirkungen auf rassischem Gebiet: Aufstieg der Gelben in ihrem stärksten Vertreter, Japan. Möglichkeit des Bolschewismus in Rußland seit 1917. Vernegerung Südfrankreichs seit 1914. Die Weißen verlieren infolge ihrer Selbstzerfleischung die Herrschaft über die Farbigen und werden diese voraussichtlich nie wieder erlangen.

1933: Das Dritte Reich Adolfs Hitlers.

Wir kehren am Schlusse des Längsschnittes wieder zu unserm Ausgangspunkt zurück und sehen nun die rassischen Gesetze unseres Staates in einem hellen Licht.

Umbiegen des Kampfes mit den Waffen in einen wirtschaftlichen, weltanschaulichen und bevölkerungspolitischen. Rolle der wiedererstandenen deutschen Wehrmacht, der errungenen Volksgemeinschaft für die Schicksalsstunde des Endkampfes. Stoffe: Die Reden des Führers und Dr. Goebbels auf den Reichsparteitagen 1935 und 1936; der „Weltfeind Nr. 1“; die Ermordung Gustloffs in der Schweiz; die Ereignisse in Spanien und China.

Was kannst du tun? (Jungvolk, Wehrhaftmachen des Leibes und der Seele, Einfluß auf die Mutter zum Eintritt in den RW. und zum Nichteinkauf in jüdischen Geschäften.)

Während der Arbeit entstand in bunten Farben die vorstehende Zeichnung.

Hayn, Friedrich: Rassische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte,  
DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 29–32

## ***Bismarck: Sozialistengesetze***

Im Großen und Ganzen wird auf Bismarck als einer der angeblich »Großen Deutschen« eine Lobrede gehalten – mit der Einschränkung, dass innere Feinde wie „Klerikalismus und Marxismus, Liberalismus und Judentum“<sup>177</sup> doch noch durch seine Zugeständnisse Bestand gehabt hätten: „Engländer und Franzosen, Polen und Tschechen wurden die außenpolitischen, Juden die inneren Nutznießer der Kraftlosigkeit eines Reiches.“<sup>178</sup>

Andererseits wird auch versucht, eine Judenfeindschaft bei Bismarck auf bestimmten politischen Ereignissen beruhend festzuhalten und insbesondere Bismarcks Eintreten gegen die Sozialdemokratie, die Sozialistengesetze von 1878 bis 1890 als eine seiner großen Leistungen herauszustellen. Es heißt:

„Als 1866 die Juden anfangs falsche österreichische Siegesnachrichten nachdruckten und der zuständige Polizeibeamte, ebenfalls ein Jude, dagegen nicht einschritt, stellte Bismarck erbittert die Zusammenarbeit der beiden Rassegenossen fest. Später hat er den radikalen Lasker von den Nationalliberalen abzudrängen versucht. Vor allem aber setzte er, aller theoretischen Gleichheit zum Trotz, gegen den gefährlichen Marxismus – soweit es die liberale Staatsform irgend zuließ – im Sozialistengesetz scharf und rücksichtslos die volle Staatsmacht ein.“<sup>179</sup>

Nun, Bismarck ist den NS-Ideologen doch etwas zu halbherzig, aber er habe schließlich doch bemerkt, was da mit den Juden so sei und vor allem habe er durch die diktatorischen Sozialistengesetze die als »jüdisch-sozialistisch« eingestufte sozialdemokratische Bewegung unterdrückt, was im NS-Denken verständlicher Weise als vorbildlich angesehen wird.

## ***Unter Kaiser Wilhelm***

In Artikeln über die Zeit Kaiser Wilhelms II. wird die Feindschaft gegenüber dem Judentum unterstrichen, das als „Spaltpilz“ dargestellt wird:

„Dieser Parteigeist findet seinen Träger im Judentum, das Mommsen als ‚das Ferment der nationalen Dekomposition‘, den Spaltpilz der Zersetzung, und Treitschke als ‚unser Unglück‘ bezeichnet und dessen Gefahr uns kaum deutlicher vor Augen gestellt werden kann als durch das Wort des Juden Rathenau: ‚Die Weltgeschichte hätte ihren Sinn verloren, wenn Kaiser Wilhelm als Sieger des Weltkrieges mit seinen Paladinen durch das Brandenburger Tor einziehen würde.‘“<sup>180</sup>

---

<sup>177</sup> Lüdtkke, Franz: Geschichte – Das Reich im geschichtlichen Gesetz, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 12, Dezember 1940, S. 399–402, hier S. 402.

<sup>178</sup> Ebd.

<sup>179</sup> Petrich, Wilhelm: Probleme des 19. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht der Volksschule, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 35–40, hier S. 39.

<sup>180</sup> Götz, Berthold: Die Einprägung geschichtlich bedeutsamer Worte hilft das Geschichtsbild formen, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 3, März 1943, S. 102–106, hier S. 105f.

Ein weiterer judenfeindlicher Artikel geht auf die Begründer des Antisemitismus in Österreich Karl Lueger und Georg Ritter von Schönerer ein:

„Am 8. März 1888, während Kaiser Wilhelm I. noch auf dem Sterbebett lag, wurden von der Wiener Judenpresse Massenaufgaben von Sonderausgaben mit der Nachricht verbreitet, der große Hohenzoller sei verschieden. Während sich der deutschgesinnten Bevölkerung der Hauptstadt der Ostmark aufrichtige Trauer bemächtigte, bereitete die jüdische Presse den Druck neuer Extrablätter vor, die um Mitternacht marktschreierisch feilgeboten wurden und in denen sie die Todesnachricht als Falschmeldung widerriefen. Schmunzelnd errechneten die Geschäftemacher den Gewinn, denn von jeder Sonderausgabe hatten sie in jeder Stunde rund 100 000 Blätter abgesetzt. Da kochte in den nationalgesinnten Kreisen um Schönerer die gerechte Wut über diesen gemeinen Geschäftstrick. Schönerer suchte mit einem handfesten Stock die Urheber der Lügenmeldung in ihrer Giftküche auf und verabreichte den jüdischen Redakteuren die wohlverdiente Tracht Prügel. Der Hass gegen diesen Vorkämpfer des Deutschtums gegen Judentum und Slaventum in der verfaulenden Donaumonarchie kannte natürlich von nun an keine Grenzen. Schönerer wurde auf Betreiben der von dem Geldjudentum abhängigen korrupten Regierung vor einen Gerichtshof gestellt, der eigens zu diesem Prozess zusammengesetzt war.“<sup>181</sup>

Auch in einem anderen Artikel wird über Georg Ritter von Schönerer, den Chef der deutsch-nationalen Bewegung in Österreich, als Vorbild berichtet:

„Dem schaffenden Deutschen soll dieses Deutschland gehören und nicht dem jüdischen Geldmann. Schönerer weckt die gesunden Rassenabwehrkräfte des deutschen Volkes gegen die jüdische Gefahr und spricht die bedeutsamen Worte für das Sudetendeutschtum aus.“<sup>182</sup>

Es zeichnet sich hier ab, dass neben der Beschimpfung der jüdischen Bevölkerung als »Spaltpilz der Zersetzung« verstärkt auf die judenfeindlichen deutschnationalen Persönlichkeiten zurückgegriffen wird wie etwa die Professoren Mommsen und Treitschke.

Gleichzeitig werden aber auch die bekannten judenfeindlichen Persönlichkeiten aus Wien angeführt und ihre Prügelattacken gegen jüdische Redakteure positiv dargestellt. Die spätere Kurzformel »Deutschland den Deutschen« gegen die angebliche »jüdische Gefahr« wird schon für die Zeit im Kaiserreich in Deutschland und in der K. u. K.-Monarchie in Österreich festgeschrieben.

### ***Weimarer Republik***

Zu den demagogischen Mitteln der NS-Ideologen gehörte das Schüren von Angst – Angst vor der angeblich unerhörten Anzahl der Mitglieder der jüdischen Gemeinde und ihres angeblich unübersehbar großen Einflusses auf den verschiedensten Gebieten. So wird in einem Artikel ausgeführt:

---

<sup>181</sup> Avemarie, Hans: Ein Beitrag zur Judenfrage, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 18, September 1938, S. 776–777, hier S. 776.

<sup>182</sup> Kirschenmann, Siegfried: Geschichte des Sudetendeutschtums bis zum Ausbruch des Weltkrieges, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 21, November 1938, S. 891–911, hier S. 910.



„Im Jahre 1933 betrug der jüdische Anteil an der Berliner Bevölkerung 4 v. H. Er war in einigen Bezirken gehäuft. Die wohlhabenden, meist in der Großstadt erst reich gewordenen Juden saßen im Westen (Kurfürstendamm), das ärmere Judentum in Berlin-Mitte (Spandauer Viertel), wo es 10 v. H. der Bevölkerung ausmachte und eine Art ostjüdischen Ghettos, ‚die jüdische Schweiz‘, wie der Berliner witzig sagte, bildete. Noch mehr gehäuft war das östliche Element am Bülowplatz (über 50 v. H.). Das Judentum gewann im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts immer mehr an Einfluss. Die Juden beherrschten die Börse, die Aufsichtsräte der Industrie- und Bankunternehmen, bemächtigten sich führender Stellungen im Staate und übten als Schriftsteller, Theaterkritiker und Zeitungsschreiber, als Richter und Rechtsanwälte einen zersetzenden Einfluss auf den deutschen Volksgeist aus. Vor allem aber suchten sie die Arbeitermassen zu gewinnen. Der Jude Ferdinand Lassalle aus Breslau hatte sie zu einer politischen Macht geeint, und ihre Wortführer wurden in der Folgezeit Wilhelm Liebknecht, Karl Marx und August Bebel.“<sup>183</sup>

Es wird weiter Angst geschürt, Angst auch vor dem Anwachsen der jüdischen Bevölkerung, indem mit Zahlen jongliert wird: „Vor allem war das Judentum vor und besonders nach dem Weltkrieg angewachsen (1910: 180 000; 1938: 300 000) und erlangte einen großen Einfluss.“<sup>184</sup>

Warum durch eine erhöhte Zahl jüdischer Menschen nun angeblich eine Gefahr drohen sollte, wird nicht ausgeführt. Es wird begründungslos als angebliche Tatsache vorausgesetzt, also irrationale Ängste werden geschürt.

In den Vordergrund rückte jetzt auch der der Kampf gegen die Sozialdemokratie und den Marxismus. Dieser Kampf wurde als Kampf gegen »die Juden« geführt. Hier einige Belege in Kurzform:

- „Der Kampf des deutschen Arbeitertums, dessen sozialistisches Sehnen der Jude in Hass verwandelt.“<sup>185</sup>
- „Deutschland wird zu einem Spielball für andere Völker, für Juden und Marxismus.“<sup>186</sup>
- „Hindenburg und Ludendorff konnten es nicht verhindern, dass Marxisten, / Juden, Schieber, Kriegsgewinnler und streikende Arbeiter die Heimatfront verdarben und den Frontsoldaten den Dolchstoß von hinten versetzten.“<sup>187</sup>
- „Vorher: ‚3. Das Judentum hat unumschränkten Einfluss im politischen (Partei und Presse), wirtschaftlichen (Bank und Börse) und kulturellen (Presse, Buch, Film, Theater, Funk, bildende Kunst) Leben der Nation. Deutsches Wesen wird bewusst in den Schmutz gezogen. Seelische Vergiftung des deutschen Menschen.“<sup>188</sup>

---

<sup>183</sup> Kaiser, Ernst: Berlin und Wien. Vom Werden zweier Großstädte, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 22, November 1938, S. 946–964, hier S. 952.

<sup>184</sup> Ebd., S. 960.

<sup>185</sup> Melzer, Paul: Geschichte – Geschichtsunterricht an der Volksschule nach den neuen Richtlinien, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 8, August 1940, S. 249–258, hier S. 256.

<sup>186</sup> Fitschen, Wilhelm: Landschule – Lehrplan für den Geschichtsunterricht an einer zweiklassigen Dorfschule, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 7/8, Juli/Aug. 1941, S. 220–234, hier S. 232.

<sup>187</sup> Ebd., S. 232f.

<sup>188</sup> Zummach, Max: Zum 30. Januar, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 49–59, hier S. 51.

- „Was auf Verrat aufgebaut ist, muss weiter Verrat am Volke üben. Annahme des Versailler Vertrages und der vom Juden Preuß ausgearbeiteten Verfassung, der das Versailler Diktat übergeordnet ist.“<sup>189</sup>
- „Aber seit über einem Jahrhundert hat jüdisch-liberalistischer Geist die Gesetze der Dorfgemeinschaft und der bäuerlichen Familie zerfressen“<sup>190</sup>
- Es wurde „die Zerstörung aller Kultur grundsätzlich vorbereitet, wie es ja die Judenrepublik deutlich zeigte. [...] An das Tagesgedenken schließt sich immer der Spruch: Wir wissen, dass der Jude unser größter Feind ist. Wer den Juden kennt, kennt den Teufel.“<sup>191</sup>

Die genutzten Codewörter sind „Juden, Schieber, Kriegsgewinnler“, sowie „Dolchstoß von hinten“, „seelische Vergiftung“, aber auch „Verrat“, „zerfressen“, „Zerstörung“ und zum Abschluss auch mit Bezugnahme auf Religion die Phrase: „Wer den Juden kennt, kennt den Teufel“. Es handelt sich um eine relativ systematische Aneinanderreihung von Beleidigungen, Verleumdungen und Beschimpfungen, die mit absurden Behauptungen scheinbar untermauert wurden. Die Sache hat Methode.

### ***Die Anfänge der NS-Bewegung in der Weimarer Republik***

Das Erstarren der NS-Bewegung in der Weimarer Republik wird als Heldenepos beschrieben. Eine große Rolle spielt dabei die Beschreibung des Dichters der NS-Bewegung Dietrich Eckart. Über ihn wird in einem eigenen Artikel<sup>192</sup> fabuliert, wie sein angeblich großes dichterisches Talent an den Juden nicht vorbeigekommen sei. In der Form einer Geschichte wird erzählt:

„[...] ,famos das Ganze, bis auf den Moritz Silberstahl. Der paßt ja gar nicht in das Werk! Der muß heraus! Ein jüdischer Badehosenfabrikant ist dieser Silberstahl, er muß drin bleiben, denkt Eckart und sagt es. [...] Eckart will Halm überzeugen, Halm ihn fangen – sie geraten in Streit – Eckart wird rebellisch, Halm gemein: ‚Etwas poetische Anlagen haben Sie wohl, doch Dichter – nein! Da fehlt es denn doch himmelweit!‘ – Eckart ließ das Stück so wie es war, und Halm führte es nicht auf – Halm war selber Jude.“ (Noack, Willi: Dietrich Eckart, † am 2. Weihnachtstag 1923, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 23/24, Dezember 1936, S. 1120–1125, hier S. 1122)

Wenig später heißt es:

---

<sup>189</sup> Ebd.

<sup>190</sup> Metz, Fritz: Unsere Landschule – Die Erziehungs- und Schulungsaufgabe in der neuen Dorfschule, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 4, April 1939, S. 160–166, hier S. 161.

<sup>191</sup> Ebd., S. 161 und S. 165.

<sup>192</sup> Noack, Willi: Dietrich Eckart, † am 2. Weihnachtstag 1923, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 23/24, Dezember 1936, S. 1120–1125.

„Sie werden es nie zu etwas bringen“, sagte ihm ein anderer maßgebender Jude, „wenn Sie nicht vor den Juden Kotau machen.“ Eckarts ganze Antwort hieß: „Da könnt Ihr lange warten.“ Und er hungerte weiter.“ (ebd.)<sup>193</sup>

Darüber hinaus wird sein Engagement gegen die Räterepublik in München 1918 hervor-  
gehoben:

„Der alte König flieht (in des Wortes ursprünglicher Bedeutung) bei Nacht und Nebel – ein galizischer Jude mit dem typischen Rabbinergesicht wird bayrischer Ministerpräsident. [...] Alles Abraten hilft nichts: als erster in ganz Deutschland stellt er sich gegen die Gewaltherrschaft, „für Ordnung und Recht“ kämpft er mit seiner Zeitschrift ‚Auf gut Deutsch‘. Gegen alles politisch Faule, gegen Demokratie, Judentum und Bolschewismus, gegen Wucher und Zinsknechtschaft schreiben er und seine Freunde Gottfried Feder und Alfred Rosenberg – die erste nationalsozialistische Kampfzeitschrift ist da!“ (ebd.)

Die judenfeindliche Sprache, die judenfeindlichen Metaphern, die antidemokratische und antikommunistische Grundpositionierung werden in dieser Passage deutlich.

Auch ein weiterer Artikel beschäftigt sich mit Eckart. Auch hier wird erwähnt, dass er eine Zeitschrift mit dem Namen „Auf gut Deutsch!“ gegründet hatte:

„Diese mit verbissener Zähigkeit geleitete Zeitschrift führte in mutiger Weise den Kampf gegen die neuen Machthaber und ihre Trabanten, das mobilisierte Untermenschentum, und brachte aufrüttelnde Aufsätze über die Juden, über Wucher, Finanzkapital und Weltwirtschaft. In jener Zeit, in der Dietrich Eckart auch zu Adolf Hitler fand, gewann er in Gottfried Feder und Alfred Rosenberg verständnisvolle und begeisterte Mitarbeiter für seine Ideen. Später wurde die Zeitschrift durch den ‚Völkischen Beobachter‘ abgelöst, dessen Schriftleitung Dietrich Eckart am 12. August 1921 übernahm und mit vollem Einsatz seiner Mittel und seiner Persönlichkeit führte.“<sup>194</sup>

Als Gesamteinschätzung heißt es:

„in diesem Staate der Novembere Demokratie herrscht nicht das Recht, sondern der Jude und seine Genossen; dieses ‚Recht‘ schützt nicht das deutsche Volk und die, die für es kämpfen – er stellt sich nicht, er entweicht. Er ist gezwungen, die vorderste Linie des Kampfes zu verlassen, er muss sich verborgen halten, unter falschem Namen wohnen – nur um diesem Staat nicht in die Hände zu fallen.“<sup>195</sup>

---

<sup>193</sup> Fast wortgleich: „[...] vor allem sein Kampf gegen das Judentum und sein Eintreten für deutsche Art brachten ihm im Leben viel Verachtung und Geringschätzung ein. Darum sorgten die unter starkem jüdischen Einfluss stehende Presse wie die Theater dafür, dass der begabte und mannhafte Kämpfer wegen seiner rein deutschen Einstellung nur geringe oder auch gar keine Erfolge erzielen konnte. Ist es nicht bezeichnend für die Lage, dass bereits lange vor dem Kriege ein Berliner Theaterdirektor zu unserm Dichter sagte: ‚Bei allem Talent werden Sie es nie zu etwas bringen, wenn Sie nicht vor den Juden Kotau machen‘“ (Schütze, Rudolf: Dietrich Eckart, sein Leben und sein Werk – Aus Anlass der 15. Wiederkehr seines Todestages am 26. Dezember, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 23/24, Dezember 1938, S. 1033–1037, hier S. 1035).

<sup>194</sup> Ebd.

<sup>195</sup> Noack, Willi: Dietrich Eckart, † am 2. Weihnachtstag 1923, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 23/24, Dezember 1936, S. 1120–1125, hier S. 1124.

Als zentrale Aussage von Dietrich Eckart wird festgehalten: „Wer sich um die Judenfrage drückt, der ist mein Feind... Bis aufs Messer bekämpfe ich ihn.“<sup>196</sup>

Über die Presse und die Verlagsarbeit der NS-Bewegung vor 1933 wird in einem anderen Beitrag<sup>197</sup> wie folgt berichtet: Es geht um die Zeit,

„als Dr. Ernst Boepple den Deutschen Volksverlag als ein Kampfinstrument gegen die überstaatlichen Mächte der Juden und der Freimaurer begründete. Das erste Verlagswerk war ‚Judas Schuldbuch‘!“ (o. A.: 25 Jahre Deutscher Volksverlag, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 2, März/April 1944, S. 60)

Über Alfred Rosenberg heißt es:

„Alfred Rosenbergs erste Bücher gegen das Judentum (‚Unmoral im Talmud‘, ‚Die Protokolle der Weisen von Zion‘, ‚Die Spur der Juden‘, ‚Pest in Russland‘) sind hier erschienen. [...]

1924 gründete Alfred Rosenberg im Deutschen Volksverlag die Zeitschrift ‚Der Weltkampf‘, die bald als scharfgeschliffene Waffe gegen das Weltjudentum zum Einsatz kam.“ (ebd.)

Und Adolf Hitler wird als Prophet 1923 zitiert:

„Schon 1923 hat Adolf Hitler in einer Maifeier der NSDAP in München gesagt:  
‚Wir glauben daran, dass einmal der Himmel die Deutschen wieder zusammenführt in ein Reich, und zwar nicht unter dem Sowjetstern, dem Davidstern der Juden, sondern unter dem Symbol deutscher Arbeit, dem Hakenkreuz. Dann ist der 1. Mai gekommen.‘  
Am 1.5.1933 ist dieses Wort in Erfüllung gegangen.“<sup>198</sup>

Auch in dieser Passage wird klar dass der Kampf gegen die angebliche Vorherrschaft der Juden in der Weimarer Republik von vornherein und sehr massiv gleichzeitig ein Kampf gegen die sozialistische und kommunistische Bewegung dieser Zeit war, wobei in der Lesart der NS-Ideologen die Juden auch in der sozialistischen und kommunistischen Bewegung angeblich die Vorherrschaft hatten – der „Sowjetstern“ wurde daher als „Davidstern der Juden“ charakterisiert.

### ***In der NS-Zeit***

Der Geschichtsunterricht sollte auch ein gegenwartsbezogener Unterricht sein. Eine Abgrenzung von Vergangenheit und Gegenwart verschwimmt hier. Über den Sieg der NS-Bewegung 1933 und über die Ziele und Erfolge des NS-Staates im Krieg, forderten einige Autoren, sollten Lehrerinnen und Lehrer u.a. die folgenden Unterrichtsstoffe vermitteln, wie es in einem Bericht über Lehrerfortbildung heißt:

---

<sup>196</sup> Ebd., S. 1123.

<sup>197</sup> o. A.: 25 Jahre Deutscher Volksverlag, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 2, März/April 1944, S. 60.

<sup>198</sup> Zummach, Max: Zum 30. Januar, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 49–59, hier S. 56.

„Vielen Gefahren hat das Reich im Osten und Westen getrotzt. Eine Gefahr hat es lange nicht erkannt: den jüdischen Weltfeind. Deutschland unter Adolf Hitler wird seine Sendung behaupten können, nicht allein mit der Waffe in der Faust, sondern auch mit seinem Geiste und seiner inneren Haltung.“<sup>199</sup>

Der NS-Staat, so Wilhelm Kircher, „reinholt Staat, Beamtentum und Kultur von der jüdischen Infektion“<sup>200</sup>. Nach dem Januar 1933, schreibt er, habe eine neue Etappe im Kampf des „Weltjuden“ gegen die NS-Bewegung begonnen:

„In der Machtübernahme aber witterte der Erzgegner alles aufrechten Menschentums, der Weltjude, eine große Gefahr für sich. Mit den Mitteln, die ihm zur Verfügung standen, rüstete er sich: durch Lüge, Hetze und Koalitionen.“<sup>201</sup>

Ein anderer Autor schreibt begeistert über Errungenschaften des NS-Staates, Deutschland habe „die Probleme, an denen heute noch Europa krankt: Arbeitslosigkeit, Rassenmischung, Verjudung, soziale Frage, Kommunismus, Kultur- und Sittlichkeitsverfall bei sich vorbildlich gelöst“<sup>202</sup>.

Das, so der Autor, habe große internationale Effekte:

„Je weniger das Ausland sie [die nationalsozialistische Weltanschauung, A. d. V.] und den deutschen Geist durch die jüdisch-demokratische Zerrbrille sieht, wird es umso mehr ihre unabsehbare Fruchtbarkeit, ihre Wahrheit und Tiefe sehen.“<sup>203</sup>

Als die große Leistung wird hier sehr deutlich vor allem der Kampf gegen jüdische Bevölkerung und das Judentum herausgestellt und gleichzeitig diese »Leistung« als vorbildlich auch für andere Länder propagiert.

### ***Zum Novemberpogrom***

In anderen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften<sup>204</sup> (auch in denen des NSLB) wurde der Novemberpogrom ganz und gar übergangen. „Die Deutsche Volksschule“ hingegen äußert sich – sogar recht ausführlich – dazu, wenn auch konkrete Geschehnisse verschwiegen werden.

---

<sup>199</sup> o. A.: Umschau, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 11, November 1941, S. 326–330, hier S. 237.

<sup>200</sup> Kircher, Wilhelm: Das Reich und die Schule. Ein Wort zum 30. Januar 1943 und eine Vorschau auf die Verpflichtungsfeier der deutschen Jugend im März 1943, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 1, Januar 1943, S. 1–3, hier S. 1.

<sup>201</sup> Ebd.

<sup>202</sup> de Wall, Friedr. Wilh.: Geschichte – Deutschland und die Neuordnung Europas, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 10, Oktober 1942, S. 242–247, hier S. 245.

<sup>203</sup> Ebd., S. 246f.

<sup>204</sup> Die erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften, die im DFG-Projekt „Rassismus und Antisemitismus in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften 1933–1944/45“ untersucht wurden: „Deutsches Bildungswesen“, „Nationalsozialistisches Bildungswesen“, „Weltanschauung und Schule“, „Volk im

Die Reichspogromnacht vom 9. auf den 10. November 1938 wird vom Autor Otto Brunner in seinem im Januar 1939 erschienen Artikel<sup>205</sup> folgendermaßen dargestellt und gerechtfertigt:

„Am 7. November 1938 dringt in Paris der 17-jährige Jude Grünspan in die deutsche Botschaft und gibt auf den Legationssekretär Ernst vom Rath mehrere Schüsse ab. Am 9. November erliegt dieser seinen schweren Verletzungen. Am 10. November macht das deutsche Volk seiner Empörung über diese feige Mordtat Luft, indem es die Schaufenster der jüdischen Geschäfte zerschlägt und die Synagogen anzündet. Diese Tat der Empörung ist besonders zu verstehen, wenn man bedenkt, dass erst vor zwei Jahren der Landesleiter der NSDAP, in der Schweiz, Wilhelm Gustloff, von dem Juden Frankfurter erschossen wurde. Beide Taten stehen in engem Zusammenhang. Beide Male ist das Opfer ein Deutscher an hervorragender Stelle im Ausland. Beide Male ist der Täter ein unreifer Jude, der nichts anderes ist, als ein Werkzeug des Weltjudentums, das immer mehr sieht, dass seine Rolle in Deutschland ausgespielt und in der Welt stark bedroht ist.“ (Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 25–48, hier S. 25)

Es ist hervorzuheben, dass der von der NSDAP organisierte Pogrom hier als eine „Empörung“ des deutschen Volkes dargestellt wird. Der Pogrom wird ohne Wenn und Aber gerechtfertigt und sogar mit Freude darauf verwiesen, dass die Scheiben jüdischer Geschäfte eingeschlagen und Synagogen angesteckt wurden. Die beiden bewaffneten Angriffe auf Nazis durch zwei jüdische Jugendliche, die Ausdruck von Empörung und Verzweiflung waren, werden des Weiteren als angeblich organisierte Attacken von „Werkzeugen“ eines „Weltjudentums“ behauptet. Damit sollten die Angriffe auf die jüdische Bevölkerung in Deutschland gerechtfertigt werden und als Vergeltung oder eine Art Rachefeldzug inszeniert.

Auch die sogenannten »Sühnemaßnahmen« nach dem Pogrom werden von Otto Brunner genannt und gerechtfertigt. Gleichzeitig kündigt der Autor die forcierte Vertreibung von Jüdinnen und Juden an:

„Die Juden haben auf Grund einer Verordnung vom 26. April 1938 ihr Vermögen anmelden müssen. In Berlin waren insgesamt 35 802 Juden anmeldungspflichtig, das heißt diese Juden haben ein Vermögen von 5000 RM. und mehr. Die reichsten Juden Berlins konnten zahlenmäßig bereits ermittelt werden.

Ein jüdisches Vermögen in Höhe von acht Milliarden Reichsmark ist schätzungsweise in Deutschland vorhanden.

Wenn sich die Auswanderungsmöglichkeiten außerordentlich verringert haben, so ist das nicht unsere Schuld, sondern dann müssen sich schon die Juden an jene Staaten wenden, die mit großsprecherischen Worten für das ‚arme Judenvolk‘ eintreten, aber die Grenzen für die Söhne und Töchter Israels sorgfältig absperren. Wenn in Wien noch 10 % Juden, in Frankfurt

---

Werden“, „Die Erziehung“, „Die deutsche Sonderschule“ (siehe Band I der vorliegenden Reihe sowie die vier Bände „NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon“).

<sup>205</sup> Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 25–48.

– das im Reich an zweiter Stelle steht – noch 4,7 %, in Berlin 3,7 % Juden leben, so muss hinsichtlich dieses großen Prozentsatzes auch hier eine durchgreifende Lösung gefunden werden.“ (ebd., S. 38)

Die „durchgreifende Lösung“ wird angedeutet und es wird mit Häme darauf verwiesen, dass in der Tat andere Staaten der jüdischen Bevölkerung die Einreise sehr, sehr oft verweigerten und kein Asyl gewährten.

Was in der Nacht auf den 10. November und den Tagen und Wochen danach wirklich geschah, wird nicht berichtet:

In einer Woche wurden etwa 400 jüdische Menschen ermordet, weit über 100 Synagogen und Gebetsräume wurden niedergebrannt. In den folgenden Tagen und Wochen wurden 30.000 Juden verhaftet und in KZs in Deutschland gebracht, was sehr viele von ihnen nicht überlebten.<sup>206</sup>

In der Tat waren diese Verbrechen vor aller Augen in Deutschland und in der Weltöffentlichkeit geschehen und die Lehrkräfte des NSLB erhielten die Legitimation dieser Verbrechen per NSLB-Zeitung schon wenige Wochen danach.

---

<sup>206</sup> Siehe Gross, Raphael: November 1938: die Katastrophe vor der Katastrophe, München 2013; sowie Stiftung Topographie des Terrors (Hrsg.): Die Novemberpogrome 1938 – Versuch einer Bilanz, Berlin 2009 (bearbeitet von Claudia Steur und Anna von Arnim).

## Rechtfertigung des Novemberpogroms – Abriss der Geschichte aus judenfeindlicher Sicht

### Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?

Am 7. November 1938 dringt in Paris der 17-jährige Jude Grünspan in die deutsche Botschaft und gibt auf den Legationssekretär Ernst vom Rath mehrere Schüsse ab. Am 9. November erliegt dieser seinen schweren Verletzungen. Am 10. November macht das deutsche Volk seiner Empörung über diese feige Mordtat Luft, indem es die Schaufenster der jüdischen Geschäfte zerschlägt und die Synagogen anzündet. Diese Tat der Empörung ist besonders zu verstehen, wenn man bedenkt, daß erst vor zwei Jahren der Landesleiter der NSDAP. in der Schweiz, Wilhelm Gustloff, von dem Juden Frankfurter erschossen wurde. Beide Taten stehen in engem Zusammenhang. Beide Male ist das Opfer ein Deutscher an hervorragender Stelle im Ausland. Beide Male ist der Täter ein unreifer Jude, der nichts anderes ist, als ein Werkzeug des Weltjudentums, das immer mehr sieht, daß seine Rolle in Deutschland ausgespielt und in der Welt stark bedroht ist.

Ein Abwehrkampf gegen die Juden vollzieht sich nicht nur in Deutschland. In Italien, Polen, Ungarn und Nationalspanien ist er mit besonderer Heftigkeit aufgenommen worden; aber auch in anderen Ländern mehren sich die Stimmen, die sich gegen die Juden erklären.

Warum erregen die etwa 16 Millionen Juden unter den 2100 Millionen Menschen der Erde solch ein Aufsehen und soviel Feindschaft? Es gibt 125 Millionen Neger, rund 450 Millionen Chinesen, 340 Millionen Indier und doch ist von ihnen allen nicht soviel die Rede wie von diesen 16 Millionen Juden.

Wie sind die Juden in der Welt verteilt?

Jüdische Quellen geben die Gesamtzahl der gegenwärtig lebenden Juden mit 16 210 000 Individuen an. Diese verteilen sich auf die Länder der fünf Kontinente folgendermaßen: siehe Tabelle auf Seite 26.

Die Juden haben sich selbst immer gern als das „auserwählte Volk“ bezeichnet. Sie sind aber eigentlich gar kein Volk; denn: sie besitzen kein eigenes Vaterland, das ihnen von ihren Vätern her gehört und dessen Boden sie bearbeiten. Sie leben vielmehr bei anderen Völkern auf der ganzen Erde verstreut.

Sie haben keine gemeinsame Sprache, sondern sprechen die Sprache ihres jeweiligen Gastvolkes.



Europa:	
Deutschland . . . . .	400 000
Litauen . . . . .	177 500
Lettland . . . . .	97 000
Estland . . . . .	4 500
Danzig . . . . .	10 000
Memel . . . . .	2 300
Dänemark . . . . .	7 100
Schweden . . . . .	7 200
Norwegen . . . . .	1 400
Finnland . . . . .	1 750
Ungarn . . . . .	440 000
Tschechoslowakei . . . . .	380 000
Bulgarien . . . . .	49 000
Griechenland . . . . .	98 000
Jugoslawien . . . . .	70 000
Österreich . . . . .	189 000
Italien . . . . .	72 000
Frankreich . . . . .	230 000
Spanien . . . . .	8 200
Portugal . . . . .	2 000
Gibraltar . . . . .	1 150
Rumänien . . . . .	1 050 000
Polen . . . . .	3 150 000
Rußland . . . . .	2 710 000
Türkei . . . . .	55 000
Schweiz . . . . .	17 800
Belgien . . . . .	69 000
Luxemburg . . . . .	2 500
Holland . . . . .	115 000
England . . . . .	340 000
Irland . . . . .	4 000
<hr/>	
Zusammen	9 761 400

Asien:	
Palästina . . . . .	395 000
Syrien . . . . .	25 000
Irak . . . . .	90 000
Jemen . . . . .	28 000
Rußland . . . . .	240 000
Türkei . . . . .	31 000
Iran . . . . .	55 000
Afghanistan . . . . .	10 000
China und Japan . . . . .	15 000
Mandschukuo . . . . .	22 000
Indien . . . . .	24 200
Sonstige . . . . .	800
<hr/>	
Zusammen	936 000

Amerika:	
USA . . . . .	4 500 000
Kanada . . . . .	160 000
Mexiko . . . . .	6 000
Salvador . . . . .	750
Honduras . . . . .	250
Costa Rica . . . . .	350
Panama . . . . .	850
Kuba . . . . .	8 200
Jamaika . . . . .	1 200
Haiti . . . . .	200
Porto Rico . . . . .	200
Westindien . . . . .	300
Argentinien . . . . .	275 000
Brasilien . . . . .	50 000
Chile . . . . .	4 300
Paraguay . . . . .	17 500
Venezuela . . . . .	1 000
Uruguay . . . . .	1 000
Peru . . . . .	900
Kolumbien . . . . .	500
Ecuador . . . . .	100
Bolivien . . . . .	300
Guayana . . . . .	1 900
<hr/>	
Zusammen	5 030 800

Afrika:	
Ägypten . . . . .	64 000
Tripolis . . . . .	10 000
Syrenaika . . . . .	5 000
Tunis . . . . .	65 000
Algier . . . . .	98 000
Marokko . . . . .	15 000
Tanger . . . . .	15 000
Abessinien . . . . .	80 000
Erytrea . . . . .	200
Kenia . . . . .	100
Uganda . . . . .	50
Kongo . . . . .	200
Angola . . . . .	150
Südafrikanische Union . . . . .	80 000
Sonstige . . . . .	900
<hr/>	
Zusammen	433 600

Australien:	
Festland . . . . .	25 000
Neu Zeeland . . . . .	2 900
Hawai . . . . .	100
<hr/>	
Zusammen	28 000

Nach Weltkampf, Mai 1937 (The Patriot, London)

## Art und Ursprung der Juden

Das Judentum zerfällt in zwei Hauptgruppen, die Ost- und die Westjuden. Die Ostjuden zeigen deutliche Einschläge vorderasiatischer und zum Teil auch mongolider Rassen, die Westjuden sind in ihrem Typus vorwiegend von orientalischer Rasse bestimmt. Trotzdem zeigen beide Gruppen sehr viel Übereinstimmungen; schon weil in beiden orientalische, vorderasiatische und negerische Elemente stecken. Die Kopfform

ist bei den Ostjuden meist kurz, zum Teil gleichzeitig hoch und breit, bei den Westjuden ausgesprochen lang oder mittellang. Das Gesicht ist ziemlich lang und recht schmal, bei den Ostjuden zum Teil deutlich breiter. Durchaus beherrscht wird es bei beiden Gruppen durch die weit hervortretende, plumpe, oft mit breiter nach unten hängender Spitze versehene Nase, deren Profil meist gebogen (konver) ist und oft die Gestalt einer 6 beschreibt. Der Mund ist häufig groß mit vollen Lippen; besonders die Unterlippe ist sehr wulstig und hängt vielfach deutlich herab. Das Kinn ist in der Regel nicht sehr stark entwickelt, nicht selten „fliehend“. — Die Körpergröße ist nur mittel oder gering, der Körperbau vielfach schwächlich; der Rumpf ist oft verhältnismäßig lang, die Arme ebenso, die Beine aber kurz. — Die Hautfarbe ist bei den Westjuden ein ziemlich ausgeprägtes Hellbraun, bei den Ostjuden mehr ein helles Gelbbraun. — Die Regenbogenhaut des Auges ist meist braun, doch kommen bei den Ostjuden, dort, wo sie Erbgut aus ihrer Umgebung aufgenommen haben, auch helle Augen vor. — Das Kopfhaar ist meist schwarzbraun, doch gibt es auch (besonders durch einen Einschlag ostbaltischer Rasse) bei Ostjuden Blonde. Das Haar der Juden neigt nicht selten zu starker Kräuselung, wohl ein Erbgut von der negerischen Beimischung her. Bartbildung und Körperbehaarung sind meistens stark.

Palästina war nicht ihre eigentliche Heimat. Ihren Ursprung haben wir in den Wüsten Vorderasiens zu suchen, wo sie als nomadisierende Stämme umherzogen. Die Vorgeschichte der Juden und ihr Eindringen in Palästina ist uns aus den Erzählungen des Alten Testaments bekannt. Eine sittliche Wertung dieser Geschichten bleibt dem Lehrer nach einer Überschau über die Gesamtgeschichte des Judentums überlassen.

### Der Jude als Völkerverderber von Anfang an

Das große Volk der Ägypter wurde durch die Juden an den Rand des Abgrundes gebracht. (Das Eindringen der Juden in Ägypten, siehe Joseph und seine Brüder.) Der ägyptische König zwang die schwächeren und wuchernden Juden zur Arbeit. Das empfanden diese aber so als Unterdrückung, daß sie unter Moses aus dem Lande auswanderten. Bei diesem Auszug nahmen sie das wertvollste Gold- und Silbergeschirre ihres Gastvolkes mit.

Jahrhunderte später mußte das alte arische Kulturvolk der Perser die Berührung und Durchsetzung mit dem Judentum schwer büßen. Als Gefangene in das Land geführt, verwandelten sich die Besiegten durch Wucher und Betrug bald in die eigentlichen Herren des Landes. Das Volk bäumte sich gegen die Fremden auf, aber der König erkannte die Gefahr nicht. Er heiratete sogar die Jüdin Esther und machte den Juden Mardochai zum Minister. 75000 arische Menschen wurden damals von den Juden hingeschlachtet und noch heute feiern sie zum Gedenken dieser Untat das Purimfest.

Auch bei den Griechen und Römern erfreuten sich die Juden keiner Beliebtheit. Immer waren sie ein Fremdkörper, der für sich eigene Religionsübung und eigenes Recht beanspruchte. Der griechische Schriftsteller Strabo schreibt: „Die Juden besitzen in Alexandria, Antiochia und in den anderen Griechenstädten ein eigenes Volks-

oberhaupt, welches dem Volke vorsteht und über Verträge und Ordnungen verfügt, als beherrsche es eine selbständige Gemeinde.“

Im Jahre 63 v. Ztv. besetzte der römische Feldherr Gnaeus Pompejus Jerusalem und brachte die Juden unter römische Herrschaft. Sie waren aber schon vorher in allen Teilen des römischen Reiches ansässig gewesen. Auch in Rom selbst wohnten damals eine große Anzahl. Die Urteile einiger römischer Schriftsteller mögen zeigen, welche Rolle sie dort gespielt haben.

Um das Jahr 60 v. Ztv. sagte der römische Staatsmann Cicero von ihnen: „Wenn man dem barbarischen Aberglauben der Juden Widerstand entgegensetzt, so gilt das als Härte; verachtet man im Interesse der Republik die Menge Juden, welche in unseren Volksversammlungen die Masse zu hegen pflegen, so erhebt sich großer Lärm.“

100 Jahre später sagt der Dichter Decimus Junius Juvenalis: „Selbst der heilige Wald und die Tempel der heiligen Quellen sind an die Juden verpachtet. Jeder Baum zahlt seinen Tribut an dieses Volk.“

Um dieselbe Zeit schrieb der Philosoph Lucius Anäus Seneca: „Die Sitten dieses verruchten Volkes sind schon so stark, daß sie sich in allen Ländern verbreitet haben; den Siegern haben die Besiegten ihre Gesetze aufgedrückt.“

Der Kaiser Liberius wies Juden in Massen aus Rom und Italien aus, weil sie sich durch ihren Wucher und ihre Betrügereien zu sehr als Volkschädlinge erwiesen hatten; unter seinen Nachfolgern fanden sie aber wieder überall Eingang und Einfluß. Nach einer Reihe jüdischer Aufstände wurde Jerusalem im Jahre 70 n. Ztv. von Titus zerstört. Der jüdische Schriftsteller Josephus schrieb in Erkenntnis seines eigenen Volkes: „Ich glaube, wenn die Römer damals nicht über dieses frevelhafte Volk gekommen wären, so hätte ein Erdbeben es verschlungen, eine Flut es ertränkt oder die Wetterstrahlen Sodomas es getroffen; denn dieses Volk war gottloser als alle, die dergleichen erlitten haben.“

Mit der Zerstörung Jerusalems wurden auch die letzten noch in Palästina in einem geschlossenen Volksstaat lebenden Juden zerstreut. Ihre unheilvollen Umtriebe im römischen Weltreiche blieben aber. Wenige Jahre später, 116 n. Ztv., zur Zeit des Kaisers Trajan, brach in Ägypten, Afrika, Palästina, in Syrien und auf der Insel Cypren eine grausame Massenabschlachtung der Griechen und Römer aus. Alle Nichtjuden sollten dort vollständig ausgerottet werden. Der griechische Geschichtsschreiber Dio Cassius erzählt, daß damals in Kyrene 220 000 und auf Cypren 240 000 Arier auf die unmenschlichste Weise von den Juden hingeschlachtet seien. Noch einmal, im Jahre 132 n. Ztv., wurde das Römerreich durch einen furchtbaren Judentum aufstand beunruhigt, der bis zum Jahre 134 dauerte und dessen Niederwerfung nur unter schweren Blutopfern gelang. Aber obgleich die Aufstände immer wieder unterdrückt wurden, wucherte das Judentum im römischen Weltreich weiter, und als dies zerfiel, blieb der Jude weiter die Geißel der Menschheit.

## Die Juden in Deutschland

Nach Deutschland kamen die Juden mit den Heeren der Römer, denen sie aber nicht als Soldaten angehörten, sondern als Händler folgten und Spionendienste leisteten.

Erst am Hofe Karls des Großen und seines Sohnes Ludwig des Frommen gelangten sie zu größerem Einfluß. — Karl hatte sich die Juden für die Verwaltung seiner Finanzen aus Italien verschrieben, sein Finanzminister und diplomatischer Vertrauter war der Jude Ephraim. Unter Ludwig dem Frommen wuchs der jüdische Einfluß noch mehr. Es ist schließlich so weit gekommen, daß es zum „guten Ton“ des damaligen Kaiserhofes gehörte, die Synagogen zu besuchen. Handelsprivilegien und geringeres Strafmaß bei Verbrechen waren zu jener Zeit jüdische Vorrechte. Ja, man zwang die Bevölkerung sogar, ihre Märkte auf den Sonntag zu verlegen, weil der bisher übliche Samstag den Juden unangenehm war.

(Nach H. St. Chamberlain, Grundlagen des 19. Jahrhunderts.)

Wie stark die Abneigung der deutschen Menschen im späteren Mittelalter war, mögen einige Stimmen aus jener Zeit zeigen:

„Wie es unmöglich ist, daß die Aglester (Heuschrecke) ihr Hüpfen und Gesten (Zirpen) läßt, die Schlange ihr Stechen, so wenig läßt der Jüd von seinem Sinn, Christen umzubringen, wo er nur kann.“

(Dr. Martin Luther, Tischreden [Erlanger Ausgabe der Werke Luthers. Bd. 62, S. 375].)

„Darumb wisse, lieber Christ, und zweifel nicht daran, daß du nächst nach dem Teufel, keinen bitteren, giftigern, heftigern Feind habest, denn einen rechten Jüden, der mit Ernst ein Jüde sein will. Es mögen vielleicht unter ihnen sein, die da glauben, was die Gans oder Kuh glaubet; doch hänget ihnen allen das Geblüt oder die Beschneidung an. Daher gibt man ihnen oft in den Historien Schuld, daß sie die Brunnen vergiftet, Kinder gestohlen und gepfriemet haben, wie zu Trient und Weissenfee. Sie sagen wohl nein dazu, aber es sei oder nicht, so weiß ich wohl, daß es am vollen ganzen, breiten Willen bei ihnen nicht fehlet, wo sie mit der Tat dazu kommen konnten, heimlich oder offenbar.

(Luthers Werke, S. 182.)

Luthers Gegner, Dr. Johann Eck, schreibt 1524 in der Schrift: „Mins Jüden buechlin verlegung: darin ain Christ, ganzer Christenheit zu schmach, wil, es geschehe den Jüden Unrecht in bezichtigung der Christenkinder mordt. Hierin findst auch vil histori, was üfels und büberey die Jüden in allem teutschen Land und anderen Königreichen gestift haben“, Kap. 24:

So sehen sie (die Herrschaften und Standesherrn) vor Augen, daß ihre (Schutz) Jüden nicht arbeiten, nicht schaffen, nicht rechtlichen Handel (Kaufmannschaft) treiben und kein Handwerk; sie bauen nichts: sie leben also mit Müßiggang in Reichtum, in Fressen und Prassen. Der arme Christ neben dem Jüden arbeitet hart Tag und Nacht, hat kaum trocken Brot. Der Jüd gewinnt ihm übergenug im Schatten unterm Dach mit Wuchern: Und einem solchen Tag-Räuber hilft die Standesherrschaft dazu, geringen schnöden Geldes wegen. Pfui, der Schandel findet man einen Edelmann, der, so man ihn anspricht, warum er die Jüden leide in seinem Dorf, antwortet: „Ja, ich habe drei oder vier Jüden im Dorf, sie tragen mir in einem Jahr mehr ein, denn all meine Bauern!“ Siehe, allein mit dem Geiz verantwortet er sich... Ja, manche Herrschaft hält die Jüden schöner und ehrenvoller denn die Christen, erzürnen heftiger und strafen ernstlicher, wenn ein Jüd geschlagen oder beleidigt wird, denn so

ein Christ beleidigt wird. Der Wucher macht, daß sie also wohl gehalten werden wegen ihres Geldes. Die Herrschaft ist ihnen gnädig, die Amtleute und Schreiber willig, kommt er zur Kanzlei, so wird er gleich abgefertigt, während so ein armer Mann, ein Christ, lang vor der Tür sitzen und warten muß. Der Wucher macht, daß sie reichlich leben, essen und trinken, schönen und guten Hausrat haben. Und weiß doch der Edelmann, daß der Jud dies alles gewuchert oder von einem Dieb gekauft hat. Denn darin haben die Juden es besser als die Christen; denn ein Christ, bei dem fremdes (entfremt) Gut gefunden wird, der muß Antwort darüber geben, wie und von wem dies in seinen Besitz gekommen sei. Dem Juden dagegen wird dies nachgesehen von seiner Herrschaft; so sitzt er denn in Ehr und Glanz mit Müßiggang: Wie sollte er begehren ein Christ zu werden, da er dann arbeiten müßte und anders in die Hände speien.

Die gewaltige Bewegung des Bauernkrieges, die 1525 durch die deutschen Lande ging, wollte nicht nur die Freiheit des Bauern erkämpfen, sondern eine Erneuerung des gesamten deutschen Lebens. Nicht zuletzt verlangte man ein Einschreiten gegen die volksverderberischen Juden.

In Artikel 14 einer Schrift, welche die Landschaft des Rheingaaues dem Kurfürsten überreichte, heißt es:

„Es soll kein Jud im Rheingau wohnen oder hausen, es soll auch kein Richter über Besuch oder Wucher Recht sprechen und nur die Hauptsumme (das vom Juden wirklich aufgenommene Darlehen) soll einlagbar sein.“

Der große Preußenkönig Friedrich der Große urteilt über die Juden:

„Wir befehlen, daß die schlechten und geringen Juden in den kleinen Städten, sonderlich in denen, so mitten im Lande liegen, woselbst solche Juden ganz unnötig vielmehr schädlich sind, bey aller Gelegenheit und nach aller Möglichkeit daraus weggeschaffet werden. Was wegen ihres Handels ist, behalten sie. Aber daß sie die ganze Fölkerschaften von Juden zur Breslau anbringen und ein ganzes Jerusalem draus machen, das kann nicht seynd.“

Die Kaiserin Maria Theresia von Osterreich schreibt in einem eigenhändigen Schreiben an die Wiener Hofkanzlei im Jahre 1777:

„Künftig soll keinem Juden, welchen Namen er haben möge, erlaubt sein, sich hier aufzuhalten, ohne meine schriftliche Erlaubnis. Ich kenne keine ärgere Pest für den Staat als die Nation, wegen der Kunst, durch Betrug, Wucher und Geldvertrag die Leute in den Bettelstand zu bringen, alle übliche Handlung auszuüben, die ein andrer ehrlicher Mann verabscheut. Mithin sind dieselben soviel als sein kann, von hier abzuhalten und zu vermindern.“

### Das Ghetto

Die Stellung der Juden im 15. bis 18. Jahrhundert.

Es wird so oft behauptet, daß die „armen“ Juden „unschuldig“ ins Ghetto gesperrt wurden. Tatsache ist:

1. Die ersten Judenviertel waren nichts anderes als ein Fremdenviertel, und es entsprach dem Willen der Juden, innerhalb anderer Völker streng nach ihren eigenen Gesetzen (Rassengesetzen) zu leben.

2. Das Ghetto wurde erst im 15. Jahrhundert zu einer Zwangseinrichtung, weil die Bevölkerung keine andere Möglichkeit sah, sich gegen das verbrecherische Treiben der Juden zu schützen.

So wurde im Jahre 1460 in Frankfurt a. M. vom Rat der Stadt der Bau einer Judengasse beschlossen, weil die Beschwerden über das Treiben der Juden in dem vorher bestehenden Judenviertel im Herzen der Stadt bis zu Papst und Kaiser gedrungen waren. 1426 zogen die ersten Juden in die Judengasse, und zwar dürften es ihrer etwa hundert gewesen sein. Rund dreihundert Jahre später waren aus diesen hundert über dreitausend geworden!

### Wie es in der „Jubdegass“ in Frankfurt ausgesehen hat

(Nach zeitgenössischen Aufzeichnungen.)

Die enge Gasse war von Häusern umschlossen, die fünf bis sechs Stockwerke hoch waren. An diese Bauten schlossen sich vielfach zwei Hinterhäuser, in denen ein schrecklicher Geruch herrschte. Schmutziges Bettzeug und Geschirre, die nicht hierher gehörten, zierte die Giebelfenster. Die Fenster waren teilweise mit Holzgittern verschlossen. Straße und Höfe starrten vor Schmutz, die in Höhe des ersten Stockwerks angebrachten Hauschilder verzeichneten dagegen wohlklingende Namen wie Vogelgefang, Paradeis, Feigenbaum und Rosenkranz (daher stammt auch der Name Rothschild). In dieser Umgebung lebten die Juden, bedeckt mit Krätze, Geschwüren und Fisteln.

### Judengesetze im 15. bis 18. Jahrhundert

Aus den damals vielerorts erlassenen Verboten für die Juden geht zweierlei hervor:

- a) daß die Juden sich jeder Art von Verbrechen, besonders des Betruges, schuldig machten;
- b) daß es deutscherseits damals schon einen Rassenschutz dem Juden gegenüber gab.

Aus der Frankfurter Judengesetzgebung, „der Juden zu Frankfurt a. M. Stettig- und Ordnung von Anno 1705“, seien einige bezeichnende Punkte angeführt:

„Die Juden haben sich des Wuchers zu enthalten und nicht über einen halben Heller von einen Gulden wöchentlich an Zinsen nehmen, also acht Gulden von hundert auf Pfand und zehn auf Handschriften.

Bei Nacht dürfen sie weder leihen noch Handel treiben. Auch nicht auf naß oder blutig Gewandt, auf unzweifelhaft gestohlene Waren, auf rohe und unbereitete Luche, gefärbte Wollen, auf weiß und ungefärbte Wollengarn, auf Harnische und Gewehre den Bürgern zu Frankfurt zuständig.

An unmündige Christenkinder dürfen sie nicht leihen, bis diese dreiundzwanzig Jahre alt sind, es sei denn, daß sie Krämer oder Händler sind.

Die Juden haben sich auf dem Markt bescheiden zu verhalten. Was sie mit den Händen anfassen, es sei Brot, Kraut, Obst usw. müssen sie bezahlen.

Die Juden haben schwarze oder graue Hüte zu tragen, andernfalls werden sie gestraft. In ihren Häusern sollen sie sich ohne viel Geschrei halten.

Juden und Jüdinnen sowie fremde Juden haben zur Kenntlichmachung an den Kleidern einen gelben Ring zu tragen. Im Unterlassungsfall zahlt der einheimische Jude zwölf Schilling, der fremde einen Gulden als Strafe.

Bei Nacht sowie an Sonn- und Feiertagen dürfen die Juden die Judengasse nicht verlassen.

Die Juden dürfen keine christlichen Ammen, Knechte oder Mägde halten, bei Strafe von zehn Gulden.

Wenn ein Jude sich Frankfurter Bürger nennt, wird er mit drei Goldgulden bestraft.“

Die Judenverfolgungen und Ausweisungen, die zu Beginn des 16. Jahrhunderts in manchen Orten stattfanden, sind die Folgen des verbrecherischen Treibens in den Judenvierteln. Es soll dahingestellt bleiben, ob die Juden wirklich zur Zeit des Schwarzen Todes Brunnen vergiftet haben (als geistige Brunnenvergifter kennen wir sie aus eigener Erfahrung). Auch die Ritualmorde haben sie immer abgestritten. In dem Torbogen des Brückenturmes zu Frankfurt a. M. war das Bild eines Kindes angebracht, das die Inschrift trug: „1475 am grünen Donnerstag ward das Kindlein Simon dritthalb Jahre alt von den Juden umgebracht.“

## Judenemanzipation

Die Französische Revolution 1789 brachte für die Juden den großen Umschwung, die Gleichstellung und Gleichberechtigung = Emanzipation.

Die Theorie der Französischen Revolution: „Alles, was Menschenantlitz trägt, ist gleich“, setzte an Stelle der in der Schöpfung begründeten Verschiedenheit der Rassen das Rassenmischmasch (Rassenchaos).

Zugleich wurde der Wertunterschied zwischen den Menschen verwischt. Das Schlagwort „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ bedeutete:

Schrankenlose Freiheit des einzelnen auf Kosten der Gemeinschaft. (Eine heute noch von dem Judentum aufs heftigste propagierte Forderung; in bürgerlicher Form = Liberalismus.)

Gleichheit alles dessen, „was Menschenantlitz trägt“. — Gleichheit der Rechte im Staat, aber nicht der Pflichten und Leistungen. (Grundlage des Marxismus und Kommunismus.)

Brüderlichkeit, aber (in der Praxis!) nur des Proletariats einschließlich seiner jüdischen Führer unter Ausrottung der bisher führenden Schichten des Volkes.

Die Judenemanzipation erfolgte

In Preußen: Edikt des Königs vom 11. März 1812 gibt den Juden die staatsbürgerlichen Rechte. Übriggebliebene Beschränkungen räumt die Revolution von 1848 und später eine königliche Kabinettsorder von 1869 hinweg. Letzte schrankenlose Freiheit und Herrschaft bringt ihnen die sogenannte Revolution vom November 1918.

In Frankfurt a. M.: Der Senatserlaß vom 2. September 1824, der die sogenannte privatbürgerliche Gleichstellung bringt, hebt das Ghetto auf — die Juden können also wohnen, wo sie wollen —, erkennt sie als Bürger an und gewährt die Zulassung zu Handwerk und akademischen Berufen.

Erlaß vom 6. März 1834: Es werden die in Artikel 3 des Gesetzes vom 2. September 1824 hinsichtlich der Zahl der israelitischen Ehen vorgeschriebenen Beschränkungen, insoweit solche die Ehen zwischen zwei im israelitischen Bürgerverband stehenden Personen betreffen, aufgehoben.

1846: Die Beschränkung der Ehen mit Nichtbürgern wird aufgehoben, wenn ein Vermögen von 50 000 Gulden nachgewiesen werden kann.

7. Oktober 1864: „Wir Bürgermeister und Rat verkünden hiermit. . . nachstehende Bestimmung als organisches Gesetz.“ — Einziger Artikel: Die bisher noch bestehenden Beschränkungen der staatsbürgerlichen Rechte der Bürger israelitischer Religion... werden aufgehoben.

Aus Hessen: Punkt um Punkt fielen die Beschränkungen, die den Juden bis zum Ende des 18. Jahrhunderts auferlegt waren. Es fielen die Bestimmungen des Schächteverbotes und des freien Handels mit Fleisch (Erlasse von 1786/1787, 1815 und 1817).

Der Juden Zoll wurde aufgehoben (1805).

Die Juden Kinder wurden in die öffentlichen christlich=deutschen Schulen aufgenommen (Gesetze der Jahre 1815 und 1823).

Alle Schranken in der Ausübung des Gewerbebetriebs durch Juden (1818) und die Erwerbung von Immobilien (1818, 1845) wurden eingerissen.

Bei der Aufstellung der Landwehr (1814) wurden die Juden auch zum Militärdienst herangezogen. (Man sprach in diesen Gesetzen nicht mehr von Juden, sondern von „Anhängern der mosaischen Religion“, von „religiös Andersgläubigen, von der Gleichberechtigung der Konfessionen“ usw.)

Es wurde den Juden gestattet: die Bekleidung von Staatsämtern und akademischen Lehrstühlen. Sie brauchten nicht mehr im Ghetto zu wohnen, konnten sich kleiden wie sie wollten, Fabriken anlegen und Landgüter pachten. (Letzteres ist sehr zu beachten!)

Juden wurden in den Adelsstand erhoben und mit dem Titel Baron oder Freiherr ausgezeichnet. (Die Söhne des Frankfurter Bankjuden Mayer Amschel Rothschild wurden 1822 österreichische Freiherrn von Rothschild.)

### **So erhielten die Juden deutsche Namen!**

Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts hatten die Juden keinen erblichen Familiennamen geführt. Sie führten nur einen (selbstverständlich jüdischen) Vornamen wie Jsaak, Salomon, Rebekka, Sarah u. a. In der Zeit der Judenemanzipation wurde ihnen wie jedem deutschen Staatsbürger das Recht zuerkannt, einen deutschen Namen zu führen, den sie sich selbst auswählen durften. Sie wählten nun gerne einen recht prächtigen Namen wie Rosenstock, Weichenduft, Liliental, oder solche aus der Tierwelt: Wolf, Bär, Strauß usw. Viele nannten sich auch nach einer deutschen Stadt



(wo sie vielleicht besonders günstige Geschäfte betrieben): Frankfurter, Hamburger, Dessauer u. a.

Wie erklärt ihr euch die jüdischen Namen Mainzer, Preuß, Deutsch? Außer ihren jüdischen Vornamen wählten die Juden aber jetzt auch schöne alte, rein deutsche Namen (sogar aus der deutschen Heldensage). So geriet der Name Siegfried schließlich ganz in Verfall, weil das Volk ihn nur noch als Judentamen empfand. Ähnliche Beispiele!

Juden tarnten sich auch durch Umwandlung ihrer alten jüdischen Namen in deutsch- (französisch-, englisch- usw.) klingende.

Der Begründer des Marxismus hieß Marдохאי, er wandelte seinen Namen in Marx.

Chaim Wolfssohn, der aus Loslau stammte, nannte sich Loslauer, dann Lasal. Sein Sohn ist uns als Lassalle bekannt.

Was wißt ihr über die Entstehung eurer deutschen Familiennamen? Was bedeuten die euch bekannten deutschen Vornamen?

Deutscher Junge, deutsches Mädel,  
dein Name ist das Ehrenschild deiner Familie.

Sei stolz, daß du einen deutschen Namen trägst!

Mache deinem deutschen Namen immer und überall Ehre!

Gab es gar keine weitsichtigen Geister, welche die Gefahr der Judenemanzipation erkannten?

Der Kanzler von Müller schildert einen Besuch bei Goethe am 23. September 1823 folgendermaßen:

„Ich war kaum gegen 6 Uhr in Goethes Zimmer getreten, als der alte Herr seinen leidenschaftlichen Zorn über unser neues Judengesetz, welches die Heirat zwischen beiden Glaubensverwandten gestattet, ausgoß. Er ahnte die schlimmsten Folgen davon, behauptete, wenn der Generalsuperintendent Charakter habe, müsse er lieber seine Stelle niederlegen, als einen Juden in der Kirche im Namen der heiligen Dreifaltigkeit trauen. Alle sittlichen Gefühle in den Familien, die doch durchaus auf den religiösen ruhten, würden durch ein solch skandalöses Gesetz untergraben, überdies wollte er nur sehen, wie man es verhindern wolle, daß einmal eine Jüdin Oberhofmeisterin werde.“

Das 19. Jahrhundert ist gekennzeichnet durch das immer stärkere Anschwellen der jüdischen Macht und Vorherrschaft auf allen Gebieten des deutschen Lebens.

## Parteien

Wenn es den Juden damals auch noch nicht gelang, führende Stellen im Staat und in dem Heere zu erreichen, so konnten sie doch überall sonst in der Wirtschaft, in den freien Berufen (Ärzte und Rechtsanwälte) sowie in Politik und Presse immer stärkeren Einfluß gewinnen. Besonders in den beiden letzteren wirkte sich ihr Wesen verhängnisvoll aus. Die immer stärkere Aufteilung des Volkes in Parteien bot einen der besten Herde für ihr Wirken. Fast alle Parteien der Vorkriegszeit waren jüdisch beeinflusst oder gar geführt. Bei den Konservativen war es der Jude Stahl, der an maßgebender Stelle arbeitete und sogar das Programm ausgearbeitet hat, bei den Liberalen der

spätere Staatssekretär Dernburg, beim Zentrum getaufte Juden wie Dessauer und der Judenstämmeling Erzberger. Besonders trat der jüdische Einfluß aber bei der sogenannten Arbeiterpartei, den Sozialdemokraten, hervor. Hier konnten sie mit all dem zersetzenden Gift arbeiten, das ihrer Wesensart entspricht und das sie ihrem Ziel, dem Völkerverderb, näherbringt. Gründer dieser Partei war der Jude Karl Marx (in Wirklichkeit Mardochai, siehe S. 34), von dem die ganze Ideologie des Marxismus stammt. Angeblich sollte für die Rechte des Arbeiters und die Verbesserung seiner Lage gekämpft werden. Das wahre Ziel war aber einzig und allein die Zersetzung der Völker zugunsten des Judentums.

### Presse

Von den vor dem Kriege in Deutschland erscheinenden Zeitungen war der größte Teil in jüdischen Händen. Die großen Zeitungskonzerne von Ullstein und Mosse überschütteten täglich das deutsche Volk mit einer Fülle von sehr geschickt zugerichtetem Sensationsstoff, der immer so gebracht wurde, daß eine verborgene Spitze gegen die bestehenden Zustände darin war. Auch die Zeitungen, die nicht in jüdischen Händen waren, hatten eine größere Anzahl jüdischer Schriftleiter. Die gerade für das Bürgertum bestimmte sogenannte „Generalanzeigerpresse“ war zum größten Teil irgendwie an die großen Konzerne gebunden. Die kleinere Provinzpresse war durch die Nachrichtenagenturen gleichfalls unter jüdischen Einfluß gestellt.

### Freimaurerei

Ein weiteres wichtiges Instrument in der Hand des Judentums war die Freimaurerei, eine internationale Geheimorganisation, von der der Führer sagt: „Die Verantwortlichen aber sind jene Vielseitigen, die jedes Klima vertragen, jene 300 Rathenaus, die alle einander kennen, die die Geschicke der Welt leiten über die Häupter der Könige und Staatspräsidenten hinweg. Jene, die skrupellos jedes Amt übernehmen, die brutal alle Völker zu versklaven verstehen — wiederum Juden.“ (Rede am 13. April 1923 in München.)

### Die Juden im Weltkrieg

Während im Weltkrieg das deutsche Volk um sein Dasein kämpfte und Millionen deutscher Männer an der Front standen, führte im Innern des Landes der Jude schon die ersten Schläge zur Zertrümmerung des Deutschen Reiches, in dem er doch volles Gastrecht genossen hatte. Der Freund Wilhelms II., Walther Rathenau, prägte damals das Wort: „Die Weltgeschichte hat ihren Sinn verloren, wenn die deutschen Heere wieder siegreich durch das Brandenburger Tor einziehen.“

Karl Liebknecht begann schon 1916 mit der Versendung seiner im geheimen vielfältigsten „Spartakusbriefe“. Im Mai desselben Jahres versuchte er, zur Front gehende Soldaten am Bahnhof zurückzuhalten. Im Oktober 1916 erschloß der Jude Friedrich Adler den österreichischen Ministerpräsidenten Grafen Stürckh in Wien, der den jüdisch-marxistischen Wühlereien energisch entgegengetreten war.

1918 schrieb „Der Vorwärts“, das sozialdemokratische Parteiblatt, dessen Schriftleiter der Jude Stampfer war: „Deutschland soll — das ist unser fester Wille — seine Kriegsflagge für immer streichen, ohne sie das letztemal siegreich heimgebracht zu haben.“

Richard Grelling, der bis zum Kriege als Rechtsanwalt in Berlin lebte und dann vom Ausland aus gegen Deutschland hetzte, veröffentlichte während des Weltkrieges in Frankreich das Buch „J'accuse“ („Ich klage an“), das als Grundlage der Kriegsschuldlüge angesehen werden kann.

Die zum überwiegenden Teil von Juden geleiteten Kriegsgesellschaften trugen das ihrige dazu bei, die Not und die Mißstimmung in der Heimat zu vermehren.

Auch die für die Durchführung des Krieges so verhängnisvollen Munitionsstreiks in Braunschweig und Berlin waren das Werk jüdisch-marxistischer Hezzer.

### Der Jude nach dem Zusammenbruch

Nach dem Zusammenbruch konnte der Jude Kurt Eisner erklären: „Die revolutionäre Gesinnung in Deutschland ist nicht etwa das feige Werk des Zusammenbruchs, sondern das Ergebnis einer stillen und dunklen, unermüdlich vorwärtsdrängenden Arbeit, die gerade dann einsetzte, als Deutschland scheinbar das Übergewicht hatte.“

Er gibt damit die heimliche Bühlarbeit offen zu.

Derselbe Kurt Eisner und mit ihm verschiedene andere, darunter der tschechische Jude Kautsky, gaben dem Feindbund willkommenes Material in die Hand für die Behauptung von der Kriegsschuldlüge.

Die Namen Karl Liebknecht, Rosa Luxemburg, Kurt Eisner und Toller sollten ewige Mahner an die jüdische Schreckensherrschaft in Deutschland in den Jahren 1918 und 1919 sein. Unendlich viel deutsches Blut ist durch sie vergossen. Es sei nur an die Ermordung der Geiseln in München 1919 erinnert. Aber auch als die eigentliche Revolution in Deutschland vorbei war, blieb die Herrschaft der Juden und fügte dem deutschen Volke Schaden über Schaden zu.

Oberschlesien hatte, auch im Industriegebiet, mit überwiegender Mehrheit für Deutschland abgestimmt. England war bereit, für die Zuteilung dieser Gebiete an Deutschland zu stimmen. Da versprach der schon oben genannte Walther Rathenau, der damals deutscher Außenminister war, dem französischen Außenminister Loucheur (auch Jude und Freimaurer), von dort aus Kohlen an Frankreich besonders billig zu liefern. Das widersprach den wirtschaftlichen Interessen Englands, und daher stimmte es für die Abgabe der obererschlesischen Kohlen- und Industriegebiete an Polen.

Die Inflation, die den größten Teil des deutschen Volksvermögens verschlang, war gleichfalls Werk der Juden. Ihren Höhepunkt erreichte sie unter dem jüdischen Finanzminister Hilferding, der eigentlich Frauenarzt war, aber schon lange Jahre hindurch in der Sozialdemokratie eine führende Rolle gespielt hatte.

Mit dieser Zeit sind auch die Namen der jüdischen Betrüger Barmat, Kutisker und Sklarek, die es verstanden haben, sich aus der Not des Volkes Reichtümer zu sammeln, eng verbunden.

Diese Zeit der Herrschaft der Juden ist in der Geschichte für immer gezeichnet. 160 000 deutsche Menschen begingen damals aus Not, Verzweiflung und Hoffnungslosigkeit Selbstmord.

In den Jahren 1918 bis 1933 zeigte sich auf allen Gebieten des kulturellen Lebens eine Entartung, die wir als Kulturbolschewismus bezeichnen. Sie ist nur durch die Vorherrschaft artfremder, das heißt jüdischer Elemente zu erklären. In Kunst und Schrifttum, Presse und Rundfunk, Theater und Film war der Jude bestimmend. Die Werte, die dem germanisch-deutschen Menschen heilig sind, Ehe, Mutterschaft, Familie, Opfertod für das Vaterland, Sitte und Glaube, wurden herabgesetzt und verhöhnt. Deutsche Mädchen wurden in schamloser Weise zur Schau gestellt (Revuetheater der Brüder Klotter in Berlin). Das Krankhafte und Verzerrte diente als Vorbild in der bildenden Kunst (Ausstellung „Entartete Kunst“). Mit Recht wurde 1933 in vielen deutschen Städten das jüdische Schrifttum der Systemzeit auf dem Scheiterhaufen verbrannt.

Neben dem Versuch des Judentums, das deutsche Blut zu verderben, stand als größte Gefahr die Enteignung des deutschen Bodens durch jüdische Spekulanten.

In seiner Not suchte der deutsche Bauer als letzten Ausweg Geldhilfe beim Juden, die ihm bereitwillig zu Wucherzinsen gewährt wurde. Die Überschuldung der Landwirtschaft wuchs von Jahr zu Jahr. Die Ernte war oft schon auf dem Halm gepfändet! Bauernhöfe, die seit Jahrhunderten Eigentum eines Geschlechtes waren, kamen unter den Hammer.

Die schwarze Bauernfahne wurde wieder Symbol der Bauernnot. Erst unter dem Hakenkreuzbanner erhielt das Bauertum wieder Freiheit und Recht zurück (Pfändungsschutz, Entschuldung, Reichserbhofgesetz).

### **Nichts als Schmaroher**

Daß der Jude selbst zur körperlichen Arbeit nicht gewillt, ja überhaupt nicht fähig ist, beweist sein Versagen in der Landwirtschaft. Der Versuch der Sowjetunion, Juden in der Republik Birobidschan<sup>1</sup> als Bauern anzusiedeln, ist trotz günstigster Vorbedingungen gescheitert.

Wo und wie der Jude sich betätigte, zeigen die folgenden Berufsaufstellungen. Nach dem höchst einwandfreien Zeugnis des „Jüdischen Lexikons“ waren im Jahre 1907 von Juden tätig in der Landwirtschaft 1,4%, in Industrie und Gewerbe 24,2%, in Handel und Geldwesen 55,2%. Ganz ähnliche Zahlen ergab die Berufszählung des Statistischen Reichsamts vom 16. Juni 1933. Hiernach befanden sich in der Landwirtschaft 1,7%, in Industrie und Handwerk 23,1%, im Handel und Verkehr 61,3% der erwerbstätigen Juden.

Einige Wirtschaftszweige waren stets in besonderem Maße jüdische Sammelpflege. Das klassische Bild jüdischer Wirtschaftsmacht bot das Börsenwesen. Die Besetzung der Berliner Börsenvorstände vermittelt einen Eindruck der jüdischen Herrschaft.

---

<sup>1</sup> Birobidschan liegt in dem nach Süden ausholenden Bogen des Amur. Es ist etwas größer als Holland und ein fruchtbares und reiches Land. Weizen, Hafer, Mais, Reis und andere Nutzpflanzen gedeihen ausgezeichnet. Seine wasserreichen Ebenen eignen sich gut für Viehzucht.

Es saßen im Vorstand der Wertpapierbörse 11 Arier und 25 Juden, im Vorstand der Produktenbörse 4 Arier und 12 Juden, im Vorstand der Metallbörse 2 Arier und 10 Juden, im Ausschuß für Terminhandel 3 Arier und 15 Juden. Unter 147 Vorstandsmitgliedern befanden sich nicht weniger als 116 Juden. Das gleiche Verhältnis zeigt die Zahl der Börsenbesucher. Im Jahr 1930 waren an der Wertpapierbörse von 1474 selbständigen Besuchern 1200 Juden, an der Produktenbörse von 578 rund 520, an der Metallbörse von 89 rund 80. Das Herz der deutschen Wirtschaft war damit bereits eindeutig in jüdischer Hand.

Die amtliche Berufszählung vom 16. Juni 1933 gibt schließlich noch Gelegenheit zu einem Blick auf die Beteiligung der Juden an den einzelnen Berufen. Von besonderem Interesse ist es hier, den fünf Berufen mit größtem jüdischen Anteil die fünf judenfreiesten gegenüberzustellen. In der ersten Gruppe betrug der jüdische Anteil bei den Rechtsanwälten und Notaren 16,25%, den Maklern und Kommissionären 15,05%, den Patentanwälten 13,28%, den Ärzten 11,60%, dagegen bei den Schlossern und Gürtlern 0,08%, den Tischlern 0,07%, den Müllern 0,05%, den Schmieden 0,02%, den Maurern und Zimmerleuten 0,01%. Auf einen jüdischen Maurer oder Zimmermann entfielen also 1000 Ärzte, auf einen jüdischen Schmied 800 Rechtsanwälte. Bis zur Groteske verzerrt sich hier die Zusammenballung des Judentums in geistigen und händlerischen Berufen bei gleichzeitiger schwerer Scheu vor anstrengender körperlicher Arbeit in Landwirtschaft und Handwerk.

### **Einige Zahlen, die wir uns merken wollen**

Die Juden haben auf Grund einer Verordnung vom 26. April 1938 ihr Vermögen anmelden müssen. In Berlin waren insgesamt 35802 Juden anmeldungspflichtig, das heißt diese Juden haben ein Vermögen von 5000 RM. und mehr. Die reichsten Juden Berlins konnten zahlenmäßig bereits ermittelt werden.

Diese Zahlen gelten nur für die Berliner Juden, und das Ergebnis der Ermittlungen beruht ausschließlich auf den eigenen Angaben der anmeldungspflichtigen Juden. Die Zahlen dürften daher eher zu niedrig als zu hoch sein:

894 Berliner Juden besitzen nach Abzug vorhandener Schulden ein Vermögen von 300000 RM. und mehr; davon besitzen 346 Juden ein Vermögen von über einer halben Million, 125 Juden ein Vermögen von über einer Million, 37 Juden ein Vermögen von über zwei Millionen, 17 Juden ein Vermögen über drei Millionen, 7 Juden ein Vermögen über vier Millionen, 8 Juden ein Vermögen über fünf Millionen und je 1 Jude ein Vermögen über sechs Millionen, sieben Millionen, acht Millionen, zehn Millionen und zwölf Millionen Reichsmark.

Ein jüdisches Vermögen in Höhe von acht Milliarden Reichsmark ist schätzungsweise in Deutschland vorhanden.

Wenn sich die Auswanderungsmöglichkeiten außerordentlich verringert haben, so ist das nicht unsere Schuld, sondern dann müssen sich schon die Juden an jene Staaten wenden, die mit großsprecherischen Worten für das „arme Judentum“ eintreten, aber die Grenzen für die Söhne und Töchter Israels sorgfältig absperren. Wenn in Wien noch 10% Juden, in Frankfurt — das im Reich an zweiter Stelle steht —

noch 4,7%, in Berlin 3,7% Juden leben, so muß hinsichtlich dieses großen Prozentsatzes auch hier eine durchgreifende Lösung gefunden werden. Deutschland läßt jeden Juden ziehen, der endgültig auswandert und der deutschen Devisenbilanz nicht zur Last fällt. Aber wir sehen, es hat sich in Deutschland noch sehr gut leben lassen. Diese Tatsache muß nun das Ausland einmal klar zur Kenntnis nehmen, um endlich die Heße einzustellen.

Der Kampf des Führers um Bestand und Leben des deutschen Volkes war vom ersten Tage an zugleich ein Kampf gegen das Judentum. Punkt 4 des Parteiprogramms: „Staatsbürger kann nur sein, wer Volksgenosse ist. Volksgenosse kann nur sein, wer deutschen Blutes ist, ohne Rücksichtnahme auf Konfession. Kein Jude kann daher Volksgenosse sein.“

Von den Mitkämpfern des Führers gegen das Judentum seien besonders genannt:

Alfred Rosenberg. Im „Mythos des zwanzigsten Jahrhunderts“ und in zahlreichen Schriften und Reden stellte er die Weltanschauung der arisch-deutschen Menschen der satanisch-jüdischen Weltanschauung gegenüber.

Dr. Joseph Goebbels, der „Eroberer Berlins“, griff die Juden in Wort und Schrift an und erreichte, daß ihre Anführer, wie der jüdische Polizeipräsident von Berlin, „Sidor“ Weiß, bei dem Volk der Lächerlichkeit verfielen.

Julius Streicher. Der Satz „Die Juden sind unser Unglück“ ist durch den von ihm geleiteten „Stürmer“ zum Gemeingut des Volkes geworden.

Welche anderen führenden Männer des neuen Deutschlands sind im Kampf gegen Juda hervorgetreten? Zeitungsausschnitte sammeln!

## Das Weltjudentum

### Krieg?!!

In den Septembertagen vorigen Jahres lastete auf allen Völkern der Erde die Drohung eines neuen furchtbaren Weltkrieges. Durch die Entschlossenheit des Führers und dreier führender Staatsmänner wurde das Unheil im letzten Augenblick abgewendet.

Wer hatte einen Krieg gewollt?

Deutschland wollte keinen Krieg, wie es durch den Mund des Führers oft versichert hat. Die Rückkehr Sudetendeutschlands zum Reich war Deutschlands gutes Recht; dies konnte nicht als Grund zu einer blutigen Auseinandersetzung dienen.

Wollte das englische Volk den Krieg? Nein! Es jubelte Chamberlain zu, als er den Frieden brachte.

Das französische, italienische Volk? Nein! Nicht einmal das ganze tschechische Volk wollte den Krieg.

Wir fassen zusammen: Die Völker Europas wollten keinen Krieg. Wer hegte zum Kriege? Denkt an den Ausspruch einer tschechischen Zeitung, die Tschechoslowakei könnte zwar allein keinen Krieg führen, wohl aber könnte sie den Brand eines Weltkrieges entfachen. Herr Benesch konnte nur so handeln, weil eine Macht hinter ihm stand, die ihm bei der blutigen Unterdrückung des Sudetendeutschums den Rücken stärkte. Diese Macht war Moskau.

Wir stellen fest: Moskau wollte den Krieg.

Die Kriegshege in Prag wurde betrieben von dem Beauftragten der Sowjetunion für die Revolutionierung der Welt, Dimitroff. Der Moskauer Sender und die sowjetrussischen Zeitungen beschimpften Deutschland und den Führer in der unglaublichsten Weise.

Was verstehen wir unter Moskau? Es sind die in Moskau herrschenden Machthaber des heutigen Sowjetrußlands, die seit zwanzig Jahren das russische Volk unter einem beispiellosen Schreckensregiment halten. Von der Zentrale Moskau aus soll der Bolschewismus seinen Siegeszug über die ganze Welt antreten (Beauftragte der Komintern<sup>1</sup> in allen Ländern der Welt). Namen, die euch bekannt sind: Stalin, Litwinow-Zinkelstein, Lazarus Mosesohn Kaganowitsch, Jagoda, Radek-Sobelsohn, Trozki, Lenin.

Wir sehen sie uns näher an:

1. Stalin, erster Volkskommissar der Sowjetrepublik Rußland, der „rote Zar“, Chef der 3. Internationale.
2. Kaganowitsch, Schwiegervater Stalins, Verkehrskommissar, Jude! Ihm ist die Besetzung sämtlicher maßgebender Stellen in der Sowjetunion mit Juden zuzuschreiben. Stellvertreter Stalins.
3. Litwinow-Zinkelstein, russischer Außenkommissar, Jude, Vertreter Rußlands bei dem Genfer Völkerbund. Haupthege zum Kriege gegen die autoritären Staaten<sup>2</sup>.
4. Jagoda (Herschel Jehuda), Chef der GPU.<sup>3</sup>, Jude. Verantwortlich für die Massenurteile und grausamen Gerichtsverfahren der Tscheka. Auf Betreiben seiner eigenen Massengenossen Anfang 1938 zum Tode verurteilt und hingerichtet.
5. Radek-Sobelsohn, bekannter Sowjetjournalist, Jude übelster Prägung, inzwischen von seinen Massengenossen nach Sibirien verschickt, 1938 aber wieder begnadigt. Er war Drahtzieher der Spartakistenaufläufe 1918—1919 im Ruhrgebiet.

Trozki, Sinowjew, Steklow, Swertlow usw., alles Juden, machten die russische Revolution 1917, die zu einer Ausrottung der gesamten russischen Oberschicht geführt hat.

Wir folgern: Juden sind die Kriegsheber in aller Welt.

Diese Erkenntnis hat sich nicht nur in Deutschland und Italien durchgesetzt, sondern bricht sich auch in anderen Ländern Bahn.

Am 28. September 1938 wird aus Paris gemeldet:

„Die Vereinigung der ‚Feuerkameraden‘, das heißt der ehemaligen Frontkämpfer, die für ihre Haltung während des Weltkrieges hohe und höchste Auszeichnungen erhalten haben, hat im Namen von 10 000 Mitgliedern dem französischen Ministerpräsidenten Daladier in seiner Eigenschaft als ehemaliger Frontkämpfer von Verdun eine Entschliefung übermittelt.

In dieser heißt es u. a.:

„Die Feuerkameraden, ehemalige Frontkämpfer, glauben die Durchführung des Testaments, das ihnen übertragen wurde, nicht länger hinauschieben zu können.

<sup>1</sup> Komintern — Kommunistische Internationale.

<sup>2</sup> Autoritäre Staaten — Deutschland und Italien, die von verantwortlichen Führern geführt werden.

<sup>3</sup> GPU. — Staatliche politische Verwaltung, seit 1924 Bezeichnung der Tscheka (außerordentliche Kommission zur Bekämpfung der Gegenrevolution).

Nachdem sie Frankreich ein erstes Mal durch den Krieg gerettet hätten, wünschten sie heute, alles zu unternehmen, um es ein zweites Mal im Frieden und in der Ehre zu retten.

Sie wüßten, daß die einzigen Elemente, die zum Kriege anstachelten und die noch einmal die Nutznießer eines solchen Krieges sein wollten, nur die Juden seien. Die Feuerkameraden, die sich auf ihre Rechte und ihre Pflichten ebenso wie auf die einhellige Zustimmung aller wahren Franzosen stützten, seien fest entschlossen, dieser Gefahr entgegenzutreten und durch alle Mittel ein neues, vom Judentum befohlenes Massenschlachten zu verhindern. Ihrer Verantwortung bewußt, wenden sie sich deshalb erneut an den Ministerpräsidenten mit der Aufforderung, unter Beibehaltung der augenblicklichen Sicherheitsmaßnahmen die militärischen Operationen, die zum Kriege führen könnten, nicht weiter fortzusetzen. Der Ministerpräsident möge ferner der Presse, die sich ausschließlich, ob nun von rechts oder von links, in jüdischen Händen befindet, Anweisung erteilen, ihre Heßkampagne aufzugeben. Sie fordern außerdem unverzüglich die Schaffung von Konzentrationslagern für die lästigen Ausländer und Juden, die im Herzen des Landes den Platz der zur Front einberufenen Brüder einnehmen.“

### Warum wünscht das Judentum den Krieg?

Der Krieg soll ihm die Möglichkeit geben:

1. die Völker, deren Lebensgrundlage die Massenerkenntnis ist, zu vernichten und weitgehendst auszurotten;
2. die autoritären Regierungen zu stürzen und eine jüdisch-bolschewistische Welt-herrschaft aufzurichten.

Der Traum einer jüdischen Weltherrschaft durch Vernichtung der anderen Völker ist sehr alt und entspringt einer geradezu religiösen Vorstellung. Jahwe gibt seinem auserwählten Volk den Auftrag:

„Und wenn Jahwe, dein Gott, sie (die fremden Völker) dir preisgegeben und du sie besiegt haben wirst, so sollst du den Bann an ihnen vollstrecken. Du darfst ihnen nicht Friedensbedingungen auferlegen noch Gnade gegen sie üben...“ (5. Moses 7,2.)

Was das Wort Bann vollstrecken bedeutet, finden wir unter Jos. 6,21:

„Und sie vollstreckten an allem, was sich in der Stadt befand, an den Männern wie an den Weibern, den Jungen und Alten wie an Kindern, Schafen und Eseln den Bann mit dem Schwerte...“

Wer denkt bei dieser Schilderung nicht an die himmelschreienden Grausamkeiten, die in Rußland und Spanien und zuletzt in der Tschechoslowakei und in Palästina verübt wurden, wo auch weder Kinder noch Tiere (!) geschont wurden!

Am Ende dieser Greuel die verheißene Belohnung:

„Jahwe wird ihre (der fremden Völker) Könige in deine Gewalt geben, daß du ihren Namen unter dem Himmel austilgest...“ (5. Moses 7,24) und

„Könige sollen deine Wärter sein und ihre fürstlichen Gemahlinnen deine Ammen; mit dem Angesichte zur Erde niederfallend sollen sie dir huldigen und den Staub deiner Füße lecken.“



## Quellenbücher für den Lehrer:

Außer dem Alten Testament, das diese Verheißungen in Fülle enthält, seien genannt die vielumstrittenen, aber nicht nur von dem Führer (Mein Kampf), sondern auch von einem Schweizer Gericht als echt anerkannten „Protokolle der Weisen von Zion“. Herausgegeben von Gottfr. zur Beeb (Zentralverlag der NSDAP., München), und „Jüdische Weltpolitik in Selbstzeugnissen“ von Dr. Georg Leibbrandt (Zentralverlag der NSDAP., München 1938). Die darin enthüllten Pläne führender jüdischer Persönlichkeiten für die Rache an den von ihnen gehassten Völkern sind so grauenhaft, daß sie zur Weitergabe an Kinder nicht geeignet scheinen. Wohl aber sollte jeder Lehrer und Erzieher diese von höchsten Parteistellen herausgegebene Schrift kennen. Nur eine Probe: „Aus Belgien und Deutschland wird er (der kommende jüdische Rächer) ein solches Schlachthaus machen, daß es nötig sein wird, neue und höhere Deiche um Holland zu bauen. Durch Frankreich wird er segeln wie ein Brand durch ein Kornfeld...“

Wir sehen, daß wir nicht auf älteste Zeugnisse zurückzugreifen brauchen, die Gegenwart spricht eine deutliche Sprache.

Das aller Welt vor Augen liegende Beispiel einer jüdischen Herrschaft bietet Sowjetrußland. Seit der von Juden geführten Revolution 1917 sind dort an 30 Millionen Menschen unter unmenschlichen Qualen getötet worden oder verhungert.

Was sagen uns die Bilder in den illustrierten Zeitungen über die Zustände in Sowjetrußland? (Ausschneiden und ordnen!) Dazu einige Angaben:

### Verelendung der Arbeiter

Der Brotpreis stieg von 1928—1935 von 9 auf 35 Kopeken pro Kilogramm. Der Monatslohn des Sowjetarbeiters fiel, am Brotpreis gemessen, um 78,5%. Wollte er sich so ernähren wie der deutsche Arbeiter, müßte er im Durchschnitt über das Doppelte seines Lohnes dazu aufwenden.

### Vernichtung des Bauerntums

Bei der Zwangskollektivierung in Südrußland wurden 15 Millionen Bauern samt ihren Familien physisch vernichtet. Kaganowitsch, Jagoda, Baumann, sämtlich Juden, haben das Bauerntum zugrunde gerichtet. Erfolg ihrer „Bauernpolitik“: 160 Millionen Menschen hungern in Rußland.

### Frauen in Zwangsarbeit

Dr. Goebbels auf dem Parteitag der Ehre: „Sogar in den berüchtigten Zwangsarbeitslagern befinden sich über eine Million Frauen.“

Die Zerstörung der Familie geht mit der Wohnungsnot und der sittlichen Entartung Hand in Hand.

### Verwahrlosung der Kinder in Rußland

Jährlich werden etwa 3 Millionen Kinder den Müttern weggenommen und in sogenannten „Krippen“ in Kollektivwirtschaft zu „brauchbaren Massenmenschen“ erzogen. Wegen Überhandnehmens des Verbrechertums unter Kindern wurde durch ein Gesetz die Todesstrafe für Kinder eingeführt. In Moskau und Leningrad haben im Jahre 1935 innerhalb von zwei Monaten 7500 Eltern ihre Kinder verstoßen. Nach dem Bericht der „Wostroschdenie“ vom 4. April 1936 sind 75% dieser vagabundierenden Kinder tuberkulös, 40% geschlechtskrank.

## Gottlosenbewegung

Religionsunterricht ist an allen Lehranstalten der Sowjetunion verboten. Ende 1935 waren in Rußland rund 40000 Priester verhaftet, verbannt oder getötet worden. Fast alle Kirchen und Kapellen sind zerstört oder geschlossen oder in Klubs, Kinos, Getreidespeicher und dergleichen umgewandelt worden. Hier sei erwähnt, daß in den kritischen Tagen des September 1938 in Prag Umzüge veranstaltet wurden, bei denen der britische Erstminister Chamberlain und besonders seine Frau, weil sie in der Westminster Abbey für den Frieden betete, verhöhnt wurden.

Der Bolschewismus ist das Werkzeug des Judentums, um alte Werte der Völker zu vernichten und an ihre Stelle die jüdische Weltherrschaft zu setzen.

Auf dem Parteitag der Ehre 1936 gab Reichsleiter Alfred Rosenberg über hundert Namen jüdischer Kommissare bekannt, welche die Innenpolitik beherrschen. Dazu gehören folgende Zweige: Hauptverwaltung der Konzentrationslager und der Verbannungsorte, Innenhandel, Kriegsindustrie, das Volkskommissariat für Ernährung.

Da laut seinem Talmud (Religionsgesetz) als Ausdruck einer Rasseeigenart der Jude ungern Soldat wird, da er für kriegerische Organisation und strategische Überlegung keinerlei Begabung besitzt, so weist der Offiziers- und Soldatenstand der Roten Armee nicht viel Juden auf. Zwei jüdische „Generale“ bilden allerdings den Stolz des Weltjudentums; im übrigen aber hat die jüdische Sowjetregierung dafür gesorgt, daß eventuelle nationalrussische Instinkte in der Roten Armee scharf durch jüdische Spitzel beobachtet werden. Darum ist die sogenannte politische Verwaltung der roten Arbeiter- und Bauernarmee geschaffen worden, die ein rein jüdisches Instrument darstellt. Jedem Befehlshaber ist ein jüdischer Spion beigegeben, jederzeit bereit, einen Offizier der jüdischen Mord-PGU. zu überliefern. An der Spitze dieser, das ganze russische Offizierkorps entwürdigenden, politischen Kontrolle der Roten Armee steht der Jude Jankel Germanik aus Kiew. Ihm zur Seite stehen noch 14 jüdische Kommissare.

Nach einer zuverlässigen Veröffentlichung des „Matin“ vom Oktober 1938 sind seit Januar 1938 nicht weniger als 175 Volkskommissare und 1441 hohe sowjetrussische Funktionäre „liquidiert“ worden. In der Armee habe die „Reinigung“ 65% aller Offiziere über dem Oberstenrang erfaßt. An ihre Stelle sind größtenteils Juden getreten.

Auch die gesamte Außenpolitik der Sowjetunion befindet sich in jüdischen Händen. Von den Vertretern Rußlands bei anderen Staaten sind 7 Russen, 3 Armenier und 16 Juden; über ihnen allen steht der schon früher genannte Außenkommissar Litwinow (Wallach Finkelstein), der vor einigen Jahren wegen dunkler Geschäfte aus London ausgewiesen worden ist. Er ist Sprecher der Sowjetunion und des Weltjudentums vor dem Genfer Völkerbund. Dieser aus England ausgewiesene Jude wurde im Jahr 1936 in den ehrwürdigen St.-James-Palast in London berufen, um dort als Richter über sogenannte Vertragsverletzungen Deutschlands zu urteilen, als das Deutsche Reich von seinem selbstverständlichen Recht Gebrauch machte und unser durch das französisch-sowjetrussische Militärbündnis bedrohtes Rheinland wieder in seinen Schutz nahm. Diese Darstellung der russischen Verhältnisse soll zeigen, daß die Regierung der

Sowjetunion nur von jüdischen Interessen bestimmt ist, und daß es dem russischen Volk gestohlenes, rein jüdisches Geld ist, das in der ganzen Welt den Aufruhr der Unterwelt gegen die Kultur Europas und gegen die heiligen Überlieferungen aller Völker zu entfachen bemüht ist.

Seit dem 7. Komintern-Kongreß vom 25. Juli bis 21. August 1935 fanden auf Betreiben Moskaus weit über hundert kommunistische Aufstände in den verschiedensten Ländern der Welt statt, als deren Drahtzieher fast überall Juden einwandfrei festgestellt werden können.

Seit zwei Jahren tobt in Spanien der furchtbare Bürgerkrieg. Wer trägt die Schuld an den dort begangenen Greueln? Zur Durchführung der in Moskau gefaßten Beschlüsse wurden nach Spanien entsandt die Juden Bela Kun, der „Mörder von Ungarn“, Neumann, der sich in Spanien Enrique Fischer Neumann nennt, Kolzow-Ginsburg, getarnt als Berichterstatter der Moskauer „Pravda“, und schließlich der rote Völkerbundsdiplomate und Jude Rosenberg. Diese sind die Führer aller sowjet-russischen Terroristen, die unter falschen Pässen, die seltsamerweise meistens französischer Herkunft sind, in Spanien ihr blutiges Handwerk betreiben.

### Warum gewappneter Friede?

Die Weltpolitik stellt sich heute dar als der Kampf zwischen zwei Kräften (Weltanschauungen):

Auf der einen Seite die zersetzenden, abbauenden, zerstörenden, die im Bolschewismus ihren Ausdruck finden. Ihr geistiger Urheber ist das Judentum.

Auf der anderen Seite die aufbauenden, ordnenden, dem Leben des Volkes dienenden. Sie finden ihren Ausdruck im Nationalsozialismus und Faschismus.

Das Judentum wirkt aber nicht nur durch den Bolschewismus, sondern versucht, auch auf andere (geheime) Weise seine Ziele zu erreichen. Dazu bedient es sich folgender Mächte.

### Der Politik

Juden drängen sich in die Regierung und Führung derjenigen Staaten, die sie gegen das nationalsozialistische Deutschland und das befreundete Italien mobilisieren möchten.

In England wurde der Friedensversuch Chamberlains sabotiert durch den Halbjuden Eden. Der englische Verteidigungsminister, Hore-Belisha, ist Jude. Über die Hoffnungen, die das Weltjudentum auf ihn setzt, erfahren wir durch einen Aufsatz in der Zeitschrift „American Hebrew“ vom 3. Juni 1938. Hier wird er zusammen mit dem schon früher genannten russischen Außenkommissar Litwinow und dem früheren französischen Ministerpräsidenten Leon Blum als einer der bedeutendsten Juden der Gegenwart genannt. Es heißt in dem Aufsatz wörtlich: „Es mag also geschehen, daß diese drei Söhne Israels, diese drei Vertreter der Rasse, die gezwungen wurde, den unschuldig von Hitler Verfolgten zu spielen, die Koalition bilden werden, die den wahnsinnigen Nazidiktator, diesen größten Judenfeind der modernen Zeit, in die Hölle schicken wird, in der er selbst so viele von ‚unseren Leuten‘ zu verdammen versuchte.“

In Frankreich bereitete die Volksfront dem Bolschewismus den Weg und hegte zum Krieg gegen Deutschland. An ihrer Spitze steht der frühere Ministerpräsident Leon Blum (Jude).

Der Plan des Judentums, Deutschland in einen Krieg zu verstricken, wurde durchkreuzt durch das Münchener Abkommen vom 29. September 1938, das eine friedliche Lösung der sudetendeutschen Frage herbeiführte, und durch das Abkommen zwischen Deutschland und England, das am gleichen Tage von dem Führer und dem englischen Erstminister, Neville Chamberlain, unterzeichnet wurde.

### Abwehrmaßnahmen in Deutschland

Aus der Reihe der staatlichen Maßnahmen seit dem 30. Januar 1933, die dem Abwehrwillen des deutschen Volkes Rechnung tragen, seien genannt:

1. Kennzeichnung jüdischer Geschäfte und Betriebe bzw. Kennzeichnung der deutschen (seit 1933).
2. Das Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre. (Nürnberger Gesetze!)
3. Das Gesetz über die Änderung von Familiennamen und Vornamen vom 5. Januar 1938.
4. Verordnung vom 4. April 1938 über Anmeldepflicht der jüdischen Vermögen.
5. Verordnung des Beauftragten für den Vierjahresplan, Hermann Göring, vom 12. November 1938.

### Einzelhandelsgeschäfte und selbständiger Betrieb des Handwerks vom 1. Januar 1939

Berlin, 12. November 1938. Unter dem Vorsitz des Beauftragten für den Vierjahresplan, Generalfeldmarschall Göring, fand heute im Reichsluftfahrtministerium eine Chefbesprechung der beteiligten Minister mit ihren nächsten Mitarbeitern über die dringend notwendig gewordene Lösung der Judenfrage statt. An dieser Besprechung nahmen die Reichsminister Dr. Frick, Dr. Goebbels, Dr. Gürtner, Graf Schwerin von Krosigk und Funk teil. Die Besprechung ergab vollkommene Übereinstimmung in der Beurteilung und Behandlung der zur Debatte stehenden Fragen. Es wurden eine Reihe von einschneidendsten Maßnahmen zur Lösung der Judenfrage besprochen und zum Teil schon entschieden.

Der Beauftragte für den Vierjahresplan, Generalfeldmarschall Göring, erließ eine Verordnung, derzufolge Juden vom 1. Januar 1939 der Betrieb von Einzelhandelsverkaufsstellen, Versandgeschäften oder Bestellkontoren sowie der selbständige Betrieb des Handwerks untersagt wird. Ebenso kann nach dieser Verordnung ein Jude vom 1. Januar 1939 ab nicht mehr Betriebsführer im Sinne des Gesetzes zur Ordnung der nationalen Arbeit vom 1. Januar 1934 sein. Ist ein Jude in leitender Stelle eines Wirtschaftsunternehmens tätig, ohne Betriebsführer zu sein, so kann das Angestelltenverhältnis durch den Betriebsführer mit einer Frist von sechs Wochen gekündigt werden.

Weiterhin erließ der Beauftragte für den Vierjahresplan eine Verordnung, derzufolge alle Schäden, welche durch die Empörung des Volkes über die Hezze des

internationalen Judentums gegen das nationalsozialistische Deutschland am 8., 9. und 10. November 1938 an jüdischen Gewerbebetrieben und Wohnungen entstanden sind, von den jüdischen Inhabern bzw. jüdischen Gewerbetreibenden sofort zu beseitigen sind. Die Kosten der Wiederherstellung hat der Inhaber der betroffenen jüdischen Gewerbebetriebe bzw. Wohnungen zu tragen. Versicherungsansprüche von Juden deutscher Staatsangehörigkeit werden zugunsten des Reiches beschlagnahmt.

Die weiteren einschneidenden Maßnahmen zur Ausscheidung des Judentums aus dem deutschen Wirtschaftsleben und zur Abstellung provokatorischer Zustände werden in kürzester Frist in Form von Verordnungen und Gesetzen getroffen werden. Vor allem wurde der Beschluß gefaßt, den deutschen Juden in der Gesamtheit in Form einer Geldbuße von einer Milliarde Reichsmark die Strafe für den ruchlosen Mord in Paris aufzuerlegen. Dieser Betrag verfällt in voller Höhe dem Reich. Der Beauftragte für den Vierjahresplan hat bereits eine dementsprechende Verordnung erlassen.

#### 6. Kein Besuch von Kulturveranstaltungen.

Berlin, 12. November 1938. Reichsminister Dr. Goebbels hat in seiner Eigenschaft als Präsident der Reichskulturkammer mit sofortiger Wirkung allen Theaterleitern, Konzert- und Vortragsveranstaltern, Filmtheaterunternehmern, artistischen Unternehmern, Veranstaltern von Tanzvorführungen und Veranstaltern öffentlicher Ausstellungen kultureller Art untersagt, jüdischen Personen den Besuch ihrer Unternehmen zu gestatten. Übertretungen ziehen für die Veranstalter und besonders für die Juden schwere Strafen nach sich.

In seiner Anordnung verweist Reichsminister Dr. Goebbels darauf, daß der nationalsozialistische Staat den Juden seit nunmehr schon über fünf Jahren innerhalb jüdischer Organisationen die Pflege ihres eigenen Kulturlebens ermöglicht habe. Damit besteht keine Veranlassung mehr, den Juden den Besuch der bezeichneten Veranstaltungen und Unternehmungen zu gestatten.

#### 7. Anordnung durch Reichserziehungsminister Rust vom 14. November 1938:

a) Juden ist der Besuch deutscher Schulen nicht gestattet. Sie dürfen nur jüdische Schulen besuchen. Soweit es noch nicht geschehen sein sollte, sind alle zur Zeit eine deutsche Schule besuchenden jüdischen Schüler und Schülerinnen sofort zu entlassen.

b) Wer jüdisch ist, bestimmt § 5 der ersten Verordnung vom 14. November 1935 zum Reichsbürgergesetz (RGBl. 1, S. 1333). Diese Regelung erstreckt sich auf alle mir unterstellten Schulen einschließlich der Pflichtschulen.

#### 8. Der „Judenbann“.

Der Polizeipräsident von Berlin hat am 3. Dezember 1938 eine erste Anordnung erlassen, die am 6. Dezember 1938 in Kraft tritt. Sie bestimmt, daß Straßen, Plätze, Anlagen und Gebäude, über die der Judenbann verhängt wird, von allen Juden deutscher Staatsangehörigkeit und staatenlosen Juden nicht betreten und befahren werden dürfen.

Der Judenbann erstreckt sich in Berlin auf:

1. Sämtliche Theater, Kinos, Kabarets, öffentliche Konzert- und Vortragssäle, Museen, Kummelplätze, die Ausstellungshallen am Messedamm einschließlich Ausstellungsgelände und Funkturm, die Deutschlandhalle und den Sportpalast, das Reichsportfeld, sämtliche Sportplätze einschließlich der Eisbahnen.
  2. Sämtliche öffentliche Gebäude und private Badeanstalten und Hallenbäder einschließlich Freibäder.
  3. Die Wilhelmstraße von der Leipziger Straße bis Unter den Linden einschließlich Wilhelmsplatz.
  4. Die Voßstraße von der Hermann-Göring-Straße bis zur Wilhelmstraße.
  5. Das Reichsehrenmal mit der nördlichen Gehbahn Unter den Linden von der Universität bis zum Zeughaus.
9. Der Reichsführer SS und Chef der deutschen Polizei Himmler erläßt folgende polizeiliche Verordnung über die Entziehung der Führerscheine und die Entziehung der Zulassungspapiere für Kraftfahrzeuge von Juden:

1. Aus allgemeinen sicherheitspolizeilichen Gründen und zum Schutze der Allgemeinheit untersage ich mit sofortiger Wirkung sämtlichen in Deutschland wohnenden Juden deutscher Staatsangehörigkeit das Führen von Kraftfahrzeugen aller Art und entziehe ihnen hiermit die Fahrerlaubnis.
2. Den in Deutschland wohnenden Juden deutscher Staatsangehörigkeit ist das Halten von Personenkraftwagen und Kraftträdern (mit und ohne Beiwagen) verboten. Für Lastkraftfahrzeuge bleibt weitere Anordnung vorbehalten.
3. Die in Deutschland wohnenden Juden deutscher Staatsangehörigkeit haben die Führerscheine aller Klassen sowie die Kraftfahrzeugscheine für Personenkraftwagen und Kraftträder unverzüglich, spätestens bis zum 31. Dezember 1938, bei den zuständigen Polizeirevieren oder behördlichen Zulassungsstellen abzuliefern; die amtlichen Kennzeichen sind mit den Zulassungsscheinen zur Entstempelung vorzulegen.
4. Die zuständigen Polizei- und Verwaltungsbehörden haben das Erforderliche zu veranlassen.
5. Gegen Zuwiderhandlungen wird nach den bestehenden Strafvorschriften eingeschritten. Diese polizeiliche Anordnung tritt sofort mit ihrer Veröffentlichung durch die Tagespresse in Kraft. Eine weitere Mitteilung an die zuständigen Behörden auf amtlichem Wege ergeht nicht.

Wenn auch in einigen Ländern die jüdisch beeinflusste Presse über die Behandlung der Juden in Deutschland klagt, so will doch kein Land sie aufnehmen. Australien, das eine Bevölkerungsdichte von nur 1,2 Menschen pro Quadratkilometer aufweist (gegenüber Deutschland mit 131 pro Quadratkilometer) weigert sich, die Juden aufzunehmen, da sie ein Fremdkörper in Australien sein würden.

England mit seinem großen Kolonialbesitz ist nicht gewillt, auch nur in einer einzigen Kolonie Juden aufzunehmen.

Polen sucht sich immer mehr von den Juden zu befreien und sperrt sämtliche zuwandernden Juden in Konzentrationslager. Das finnische Außenministerium hat Anweisung gegeben, keine Einreisevisa mehr für Juden auszustellen.

Italien hat den Kampf mit der seiner Regierung eigenen Energie aufgenommen und sucht die Juden immer mehr aus dem öffentlichen und dem Wirtschaftsleben auszumerzen.

Besonders stark unter jüdischem Einfluß steht heute noch Amerika. In Politik, Presse, Rundfunk und Wirtschaft findet man die Juden an maßgebenden Stellen. Unter diesem Einfluß hat der amerikanische Staatspräsident Roosevelt als einziges Staatsoberhaupt Sowjetrußland zum Staatsjubiläum ein Glückwunschtelegramm geschickt. In Amerika besteht nächst Rußland auch noch der stärkste Widerstand gegen die autoritären Staaten, ganz besonders gegen Deutschland. Grund hierfür ist, daß der größte Teil des amerikanischen Kapitals bzw. der Wirtschaft in jüdischen Händen ist und daß Kapital und Wirtschaft den Staat beherrschen. Als Folge dieser Herrschaft des Judentums sind die sozialen Gegensätze, die wohl kaum irgendwo so stark sind wie in Amerika, und die große Arbeitslosigkeit anzusehen. Selbst für ein so großes Land wie Amerika sind 10 Millionen Arbeitslose sehr viel.

Wir verfolgen die Stellungnahme der einzelnen Länder in der Tagespresse.

Die Phrasen von dem armen um seines Glaubens willen verfolgten Juden müssen endlich verschwinden. Der junge Deutsche muß die Gefahr, die seinem Volk vom Juden droht, kennen. Er begegnet dieser Gefahr nicht aus Haß oder Rachsucht, sondern zum Schutze seines eigenen, des deutschen Volkes!

## Schrifttum

Der Weltkampf, Monatschrift für Weltpolitik, völkische Kultur und die Judenfrage in aller Welt. — Adolf Hitler, Mein Kampf. — Rudolf, Totengräber der Weltkultur (Kampfschriften der Obersten SA.-Führung, Bd. 2). — Ders., Der Judenspiegel (Kampfschriften der Obersten SA.-Führung, Bd. 1). — Leibbrandt, Jüdische Weltpolitik in Selbstzeugnissen. — Fritzsche, Handbuch der Judenfrage.

Otto Brunner

## *Zum Krieg des NS-Staates*

Die Polarisierung angesichts des Zweiten Weltkrieges wird auf das Judentum zurückgeführt:

„Die Weltpolitik stellt sich heute dar als der Kampf zwischen zwei Kräften (Weltanschauungen): Auf der einen Seite die zersetzenden, abbauenden, zerstörenden, die im Bolschewismus ihren Ausdruck finden. Ihr geistiger Urheber ist das Judentum. Auf der anderen Seite die aufbauenden, ordnenden, dem Leben des Volkes dienenden. Sie finden ihren Ausdruck im Nationalsozialismus und Faschismus. Das Judentum wirkt aber nicht nur durch den Bolschewismus, sondern versucht, auch auf andere (geheime) Weise seine Ziele zu erreichen.“<sup>207</sup>

Das gelte nicht nur für den Bolschewismus, sondern auch für die westlichen Demokratien, die ebenfalls von „jüdischen Kapitalisten“ dirigiert würden:

„Der Gegensatz des deutschen Menschen zur Welt der westlichen Demokratien zeigte uns den tiefen Grund des Krieges. Drüben regieren die jüdischen Kapitalisten, die bei uns überwunden sind. Im letzten Verzweiflungskampf stemmen sich diese Volksausbeuter gegen die neue Welt der sozialen Ordnung, die von Deutschland ausgeht. Der deutsche Mensch steht also auf höherer Kulturstufe; ihm gebührt so auch das Recht, die Welt zu gestalten. Der deutsche Soldat erobert neue Lebensräume nicht als raubgieriger Feind, sondern als Befreier von den jüdischen Gewalthabern.“<sup>208</sup>

Nach dem Überfall auf die Sowjetunion wird die antikommunistische Propaganda verstärkt. Der entscheidende Punkt aber ist: Ob Bolschewismus oder Plutokratien, alles geschehe angeblich unter der „einheitlichen Regie Israels“:

„Der Bolschewismus bewaffnete seinen Roboter-Koloss bis an die Zähne, die Plutokraten horteten Gold, und beides geschah unter der einheitlichen Regie Israels, das die rassische Besinnung des deutschen Volkes instinktiv fürchtete und von Anfang an begeiferte.“<sup>209</sup>

Diese Synopse einer Reihe von Positionen zur Geschichte und Gegenwart Deutschlands zeigt auch ohne eingehende Analyse, dass die Judenfeindschaft im Kontrast zum deutschen Nationalismus das leitende rassistische Motiv im Geschichtsunterricht und der Gegenwartskunde war.

Gleichzeitig wird der Krieg jedoch dazu genutzt, die deutsche Führungsrolle in Europa zu unterstreichen. Die Kriegsziele Deutschlands als „Neuordnung der Welt“ werden formuliert. So heißt es:

---

<sup>207</sup> Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 25–48, hier S. 44.

<sup>208</sup> Schmetmann, Bernhard: Schulpraxis – Der deutsche Arbeiter erobert die Welt, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 7/8, Juli/Aug. 1941, S. 217–220, hier S. 219.

<sup>209</sup> Kircher, Wilhelm: Das Reich und die Schule. Ein Wort zum 30. Januar 1943 und eine Vorschau auf die Verpflichtungsfeier der deutschen Jugend im März 1943, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 1, Januar 1943, S. 1–3, hier S. 1.



„Der letzte Volksgenosse muss im gegenwärtigen Kriege begreifen, dass wir das Schwert zogen zur Sicherung unseres Lebensraumes gegen die Geldsackdiktatur der internationalen Plutokraten und dass das Ergebnis dieses Krieges nicht nur die endgültige Sicherheit unseres völkischen Lebensraumes sein wird, sondern eine Neuordnung der Welt aus dem Ideenschatz des jungen nationalsozialistischen Deutschlands, nachdem die abgestandenen Doktrinen der westlichen Demokratien sich als nicht mehr lebensfähig erwiesen haben.“<sup>210</sup>

Eine entscheidende Rolle spielte Deutschland als Dirigent Europas: „Jede Nation ist sozusagen Stimme in dem großen europäischen Kulturkonzert. Alle zusammen erst machen das Orchester, dessen Dirigent Deutschland sein wird.“<sup>211</sup> Diese Führungsrolle wird vom Autor aus der Gegenwart und der Vergangenheit abgeleitet:

„Von allen Staaten hat Deutschland, von dem Rechte unserer gegenwärtigen Macht abgesehen, auch das größte moralische Recht zu solcher Neuordnung. Auf germanisch-deutschem Boden vollzogen sich von jeher die militärischen und politischen Entscheidungen; deutsches und germanisches Blut führte sie herbei. Römer, Hunnen, Araber, Ungarn, Mongolen, Türken und Tataren wurden durch Deutsche in ihre Grenzen verwiesen oder vernichtet. Jedes Mal wurde die europäische Kultur vor der Vernichtung durch Asiaten und Afrikaner gerettet. Ebenso vollzieht Deutschland stellvertretend den Kampf gegen den Bolschewismus für das ganze Abendland.“<sup>212</sup>

Die Führungsrolle fordert auch Wilhelm Kircher mit Blick auf den Lehrer und Erzieher ein: „Nur so wird er in seine Sendung hineinwachsen, mitzuhelfen, dass das Volk des Führers das Führervolk Europas werde.“<sup>213</sup>

Es geht also um die Neuordnung Europas als Auftakt zur Neuordnung der Welt.

„Mehr als wir alle heute wissen und glauben, wird der Nationalsozialismus Europas Völkern zu sagen haben. Vielleicht wird erst dann uns und den andern die eigentliche Weltendung Deutschlands klar werden. Die äußere und innere Neuordnung Europas wird der Auftakt sein zur äußeren und inneren Erneuerung der Welt. Auch das bahnt sich heute schon an.“<sup>214</sup>

Gerade in den Kriegsjahren verschwimmt die Indoktrinierung der Lehrkräfte durch das Organ des NSLB für die Volksschule mit der darin angelegten Aufgabe, auch im gegenwartsbezogenen Unterricht die Indoktrination der Schülerinnen und Schüler zu betreiben. Es zeigt sich deutlich, dass immer beide Aspekte miteinander verbunden sind und die Indoktrination der Lehrkräfte gleichzeitig der Indoktrination der Schülerinnen und Schüler dienen sollte und diene.

---

<sup>210</sup> Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Das wehrpolitische Weltbild der deutschen Volksschule, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 6, Juni 1940, S. 169–182, hier S. 169.

<sup>211</sup> de Wall, Friedr. Wilh.: Geschichte – Deutschland und die Neuordnung Europas, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 10, Oktober 1942, S. 242–247, hier S. 245.

<sup>212</sup> Ebd.

<sup>213</sup> Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Erziehung zum Führervolk, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 7/8, Juli/Aug. 1941, S. 207–214, hier S. 214.

<sup>214</sup> de Wall, Friedr. Wilh.: Geschichte – Deutschland und die Neuordnung Europas, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 10, Oktober 1942, S. 242–247, hier S. 246f.

### 3. Erdkundeunterricht

Abgesehen von den jüdenfeindlichen und antiziganistischen Überlegungen, dass Juden und Sinti und Roma kein Land hätten, wird im nachfolgenden Teil auf die hauptsächlich behandelten Länder im Erdkundeunterricht in den Zeitschriften des NSLB für die Volksschule eingegangen. Deutlich wurde bei diesen Unterrichtsüberlegungen für die Erdkunde, dass ganz besonders die Kriegsergebnisse, der Kriegseintritt Englands und der USA im Bündnis mit der Sowjetunion nach dem Überfall von Nazi-Deutschland auf Polen und dann auf die Sowjetunion Schwerpunkte bildeten.

#### ***„Die Rassenseele des jüdischen Volkes“ / „Ihre Heimat ist die ganze Welt“***

Der Autor des nachfolgend zitierten Artikels stellt den Begriff der Rasse und den des Raumes als die zwei fundamentalen Konzepte der NS-Geopolitik heraus und schildert beide. Daraufhin bezieht er diese Begriffe in einem Exkurs auf die Juden und spricht deren vermeintliche »Weltverschwörung« an. Das Klischee des heimatlosen Juden, der ewig herum wandert, findet sich auch bei der Implementierung der Judenfeindschaft in der Geographie. So wird behauptet:

„Die Rassenseele des jüdischen Volkes hat sich keinen Raum auf der Erde zu einem Heimatland gestaltet. Ihre Heimat ist die ganze Welt. Von einer Geopolitik des / jüdischen Volkes kann man deshalb niemals reden, wie man etwa von einer Geopolitik des japanischen oder deutschen Volkes sprechen kann. Nur in internationalen Ideen sucht deshalb der Jude seine Herrschaftspläne zu verwirklichen, und alle internationalen Lehren der letzten 2000 Jahre haben ihren Ursprung hier beim jüdischen Volk, ob sie Christentum, Humanität, Liberalismus, Individualismus, Marxismus oder Bolschewismus heißen, ist gleichgültig.“<sup>215</sup>

Auch im Unterricht über viele Länder der Welt wurde immer wieder Judenfeindschaft eingebaut.

Es werden nicht alle Beispiele benannt, da es sich um eine sich wiederholende Methode handelt, die davon ausgeht, dass jüdisch etwas ganz Schlechtes ist und es genüge einfach nur noch aufzuzeigen, wie und wo sich überall Juden aufhalten. Die bloße Existenz der Juden ist der Anknüpfungspunkt. Unterstellte Macht und Geldgier war inzwischen, vor allem in den Kriegsjahren verschiedentlich sogar nebensächlich und wird schon als akzeptiert

---

<sup>215</sup> Heinz, Ludwig: Geopolitische Tatsachen im Geschichtsunterricht der Volksschule, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 72–79, hier S. 73f. Hier wurde auch mit Kartenmaterial gearbeitet: „Karten zur Judenfrage, Verbreitung der Juden (Beispiel: Länder mit jüdischer Führung, mit jüdischer Wirtschaftsführung)“ (Ramm, Kurt: Die Umrisskarte im Unterricht, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 15, August 1938, S. 616–620, hier S. 616).

vorausgesetzt. Nachfolgend ein kurzer Überblick über die länderspezifischen judenfeindlichen Angriffe.

So der Bericht über Prag:

„Der Landesschulinspektor Böhmens [...] war Jude. Auch das Referat für deutsche Musikpflege lag in jüdischen Händen.“<sup>216</sup>

„Den volksbewussten deutschen Professoren und Studenten war es gelungen, wenigstens einige der geisteswissenschaftlich wichtigsten Lehrkanzeln bisher von Fremden freizuhalten. Diese Bemühungen aber hatten nicht verhindert, dass an der medizinischen Fakultät der deutschen Universität in Prag 60 % der Professoren Juden waren. Besonders groß war auch der jüdische Anteil unter dem akademischen Nachwuchs.“<sup>217</sup>

Es genügte als Methode einfach das Benennen als „Jude“. Die Diffamierung war gesellschaftlich vorprogrammiert worden.

### ***Englands Kolonialpolitik / Die „Juden in London“ / Palästina / USA***

Das bloße Benennen – als Enttarnung vorgebracht – findet sich auch gegen England:

„Unter der harmlosen Maske eines ‚Missionars‘ aber verbarg sich kein anderer als Sidney Reilly, ein Jude, der in Wirklichkeit Rosenblum hieß.“<sup>218</sup>

„zur Gegenwart gewinnt das Judentum immer mehr Einfluss. [...] So ist nun der große jüdische Dreibund gebildet. Geführt von dem jüdischen Kriegsminister Hore Belisha, versorgt von Isidor Salomon Lyons – dem Besitzer- bekannter englischer Kettenrestaurants – und bekleidet von der bekannten jüdischen Kleiderfirma Burton. Die britische Armee ist bereit, die jüdischen Interessen in der ganzen Welt zu verteidigen.“<sup>219</sup>

Aber es gibt auch das Argument, dass die Juden in England durch Krisen und Kriege profitieren würden. Angeblich hätten sie folgende Parolen:

„Kämpft, Engländer, für Polen, für Griechenland, für die Türkei, für Russland! – Es sind die Juden, die mit ihrer Politik diesen jüdischen Flüchtlingszustrom bewirkt haben, die nun das Brot in England, das jetzt das Paradies der jüdischen Rasse ist, stehlen. Die Hymnen dieser Juden lauten: ‚Vorwärts, christliche Soldaten, tötet euch gegenseitig!‘“<sup>220</sup>

---

<sup>216</sup> Otto, Hermann: Das sudetendeutsche Bildungswesen, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 22, November 1938, S. 939–945, hier S. 941.

<sup>217</sup> Ebd., S. 943.

<sup>218</sup> Hofmeister, Richard: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Englands Öinteressen im Nahen Osten, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 11, November 1941, S. 331–340, hier S. 338.

<sup>219</sup> Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – England, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 1, Januar 1940, S. 21–32, hier S. 28f.

<sup>220</sup> Ebd.

Hinzu kommt die Methode, durch die Aufzählung von angeblich hieb- und stichfesten Fakten den Eindruck der Macht der Juden zu erhärten. So gibt es folgende demagogische Mitteilung unter der Überschrift: „Die Juden in England“:

„Bevölkerungszahl und Verbreitung

Insgesamt 330 000 Juden. In London 183 000, in Manchester 37 000, in Leeds 30 000. In Übersee 300 000, davon in Kanada 170 000, in Südafrika einschließlich Rhodesien 70 000, in Australien und Neuseeland 23 000.

In der Politik

Im Unterhaus 20 Abgeordnete, 9 bei den Konservativen, 5 bei den Liberalen und 6 bei der Arbeiterpartei.

Die politischen Parteien leben von den Geldern kapitalkräftiger Juden. Volljuden sind der frühere Kriegsminister Hore Belisha, der Chef des nationalen Dienstes, Oberst Nathan, und Lady Reading, das Haupt des weiblichen nationalen Dienstes. Der Lebensmittellieferant der englischen Armee heißt Isidor Salmon. Anthony Eden ist befreundet mit Israel Moses Sieff und mit der Familie Rothschild. Der Marineminister Winston Churchill ist jüdisch versippt durch seinen Bruder, der Partner einer jüdischen Börsenmaklerfirma ist, und durch seine Tochter, die einen Juden geheiratet hat. Sein Sohn Randolph wurde 1933 Präsident des Komitees junger Männer der britischen Assoziation der Makkabäer, einer alljüdischen Vereinigung. Churchill selbst ist ein Freund des mächtigsten amerikanischen Juden Bernard Baruch. Duff Cooper, der frühere englische Marineminister, ist jüdisch versippt durch die Heirat seiner Schwester mit einem Juden. Ein Taufpate seines Sohnes ist Otto Kahn, der jüdische Partner der Newyorker Firma Cohn, Loeb & Co. Sir Philip Sassoon ist Unterstaatssekretär im Luftfahrtministerium.

Im Hochadel

Auch das englische Königshaus ist jüdisch versippt. Eine Enkelin von Sir Ernest Cassel und die Erbin der einen Hälfte seines riesigen Vermögens heiratete einen Vetter Georgs VII., Lord Louis Mont Batten.

Es gibt etwa vierzig jüdisch-englische Adelsgeschlechter mit volljüdischer Abstammung. Die bekanntesten Namen sind: Der Marchese of Reading, der Sohn Rufus Isaaks, der Viscount Bearstead, ursprünglich Samuel, Teilhaber der Lloyds Bank und der Shell, die Baronin Duveen, die die ersten Kunstakademien in England beherrscht, die Sirs Albu und Beit mit ihren Gold- und Diamantenminen in Südafrika, Baron Hirst, der die General Electric Co. kontrolliert.

In Kunst und Wissenschaft

Bekannte jüdische Wissenschaftler in England sind: Harold Laski, Professor für Politik an der Universität London, der Nationalökonom E. Lipson an der Universität von Oxford, der Philosophieprofessor Samuel Alexander, die Professoren Abraham Wolf, Hygman Levy und viele andere.

Als englischer Kunstpapst gilt der Herausgeber des ‚Magazine of Art‘, der Jude Marion Spielmann. Die Kritiker Malcolm Salomon und E. D. Blumenfeldt sorgen dafür, dass Poesie und Prosa ihrer Rassegenossen Humbert Wolfe, Siegfried Sassoon, Israel Zangwill, Samuel Gordon, Leonhard Merrck und Ralph Strauß populär werden.

Durch die Spärlichkeit der englischen Begabungen sind die Juden auch in der englischen Musik reich vertreten. Selbst britische Soldatenlieder wie: ‚The deat of Nelson‘ und ‚Cheer Boys, cheer‘ stammen von jüdischen Komponisten.

Die Rothschilds der britischen Filmindustrie mit rund 30 Millionen £ Kapital bei insgesamt 40 Millionen £ sind Wolf und Ostrer. Es besteht sogar eine eigene jüdische Produktionsgesellschaft. Sehr viele Lichtspielhäuser sind in der Hand von Juden.

#### In der Wirtschaft

Den entscheidendsten Einfluß besitzen die englischen Juden durch ihre wirtschaftlichen Stellungen. Häuser wie das der Rothschilds Samuel, Montagu & Co., M. Samuel & Co., Seeligmann, Brothers, S. Iaphet & Co. kontrollieren die britische Währung.

#### Im Sport

Die größte jüdische Sportorganisation ist ‚The Jewish Lad Brigade‘. Einige Sportstare, wie die Brüder Abrahams, waren jahrelang Lieblinge des englischen Sportpublikums, ebenso die Kricketspieler Levy Raphael und Mareks, die Fußballer Brokmann, Honvich und Joseph.<sup>221</sup>

Da suggeriert wurde, wie Juden in England alles in der Hand hätten, wird so auch der Punkt erklärt, warum sich das Deutsche Reich und England im Krieg befänden:

„Wohl ist es allgemein bekannt, dass hauptsächlich wirtschaftliche Gründe (neben dem Streben nach der Vorherrschaft in Europa und den jüdischen Weltbeherrschungsplänen) England zur Kriegserklärung an uns veranlasste.“<sup>222</sup>

Zu den Besonderheiten der Demagogie gehörte, die Kolonialpolitik Englands in Indien, Palästina und in Afrika anzuprangern. Unabhängig davon, inwieweit solche Schilderungen sachlich zutreffen, ist ihr Zweck eindeutig: Neben der Aufhetzung der Bevölkerung dieser Staaten mit dem Ziel, sie (nachdem England einmal verjagt sei) unter deutsche Herrschaft zu bringen, ist dies Werbung, die zeigen soll, wie angeblich trotz und durch seinen Rassismus Deutschland menschlich mit den »rassisch anders gearteten Eingeborenen« Afrikas umgehe, wenn es erst seine Kolonien wieder erhalte.<sup>223</sup>

Denn die geschilderten Methoden, angeblich u.a. der „Juden in London“, seien – so wird gelogen – „für uns Deutsche unvorstellbar“.

„Die Geldsäcke an der Themse beherrschen ein ganzes Viertel der bewohnten Erde. Hunderte von Völkern, weiße, schwarze, gelbe und rote. Überall, wo sie auftreten, bringen sie ihre britische Atmosphäre mit: Heuchelei, Raubgier, Erpressung und Mord. Ein besonders ergiebiges Feld für sie ist neben Indien, neben Palästina und neben Jamaika Ost- und Westafrika. Hier unter den Negern führen sie ein Gewaltregime echt englischer Art. Auf der einen Seite sagenhafter Reichtum, auf der anderen Seite eine ebenso sagenhafte Armut. Den Schwarzen ist das Land weggenommen worden, jetzt verdingen sie sich in den Städten als Kulis, schieben für die Geldsäcke für ein paar Pennys am Tag die Lasten zur Bahn und zum Schiff, die Grundlage neuen Reichtums der Lords und der Juden in London. Sie aber und ihre Handlanger führen draußen in den Kolonien ein Wohlleben, das in seinem Kontrast gegen das Elend der Ausgeworfenen für uns Deutsche unvorstellbar ist. Es sind Verhältnisse wie 3000 Jahre vor unserer Zeitrechnung. Die Plutokratie, schamlos in Reinkultur, hier auf

---

<sup>221</sup> o. A.: Zeitgeschichte – Wir werden fliegen!, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 3, März 1940, S. 81–84, hier S. 81f.

<sup>222</sup> May, Dr. Albert: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Arbeit, Geld und Gold, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 10/11, Okt./Nov. 1943, S. 265–271, hier S. 271.

<sup>223</sup> Genauer zu diesem Thema siehe den Abschnitt über »Hautfarbenrassismus«.

afrikanischem Boden ist sie nur ein verstärktes Abbild des britischen Systems überhaupt. (,V. B.‘)

Neger, die ihre Steuer nicht bezahlt haben, werden rücksichtslos eingesperrt und zu Zwangsarbeit herangezogen. Willfähiges Werkzeug bildet hierbei die von England über dem Lebensstandard der Eingeborenen entlohnte schwarze Polizei.

Ein Neger hatte sich einfallen lassen, in Mombassa ein kritisches Wort über die englische Verwaltung zu sprechen. Die Folge: er wird gelyncht, von bezahlten Handlangern des Secret Service zu Tode geschlagen und dann von einem Askari, also einem Neger in englischem Dienst, beiseitegeschafft. Kein Hahn kräht danach. Die Plutokraten wissen diese Fälle der Lynchjustiz durch Verschweigen dem Urteil der Welt vorzuenthalten.<sup>224</sup>

Angesichts der brutalen Kolonialpolitik Deutschlands vor dem ersten Weltkrieg ist der Zynismus bedeutend, mit der nun England wegen seiner Kolonialpolitik in Afrika angegriffen wird. Dabei spielen sie sich gar als die Verteidiger des „schwarzen Industrieproletariats“ auf, für die nicht richtig „ihrer Art gemäß gesorgt“ würde:

„Die Ausnutzung der afrikanischen Kolonien überlässt England mehr als irgendein anderer Staat privaten Kapitalgesellschaften, die besonders mit der menschlichen Arbeitskraft einen unerhörten Raubbau treiben. Sie haben vor allem in Südafrika ein schwarzes Industrieproletariat entstehen lassen – eine entwurzelte Schicht, für die in keiner Weise ihrer Art gemäß gesorgt wird.“<sup>225</sup>

Wie auch Frankreich versuche England, so die NS-deutsche Anklage, aus Schwarzen Weiße zu machen, und das, so die rassistische Grundlage, gehe überhaupt nicht. In widerlichem Stil wird behauptet:

„England hat damit den unerträglichen Typ des ‚Hosenniggers‘, der ein schlechtes Pidgin-Englisch spricht, geschaffen – eine geistig bastardierte Schicht, die in ihrem äußeren Auftreten den Weißen zu kopieren versucht und mit anmaßendem Hochmut auf den unverbildet gebliebenen Eingeborenen herabsieht.“<sup>226</sup>

Besonders deutlich wird, dass es nichts weiter als kolonialistische Rivalität war, die dazu führte, dass Deutschland so gegen die Kolonialmacht England, die den Ersten Weltkrieg gewonnen hatte, eingestellt war. Die deutschen Kolonien waren verloren. Aber es gab noch deutsche Kolonialisten, sozusagen als Privatpersonen. Sie wurden nun im erneuten Weltkrieg 1940 interniert. Die pervertierte Darstellung aber lautet – mit Anklang an die verlorenen deutschen Kolonien 1918:

„Wieder sind Deutsche in Ostafrika von Haus und Hof gejagt worden, wieder waren es Engländer, die weiße Menschen von Negern mit aufgepflanztem Bajonett durch die Straßen von Daressalam schleifen ließen, um sie dann in Konzentrationslager zu pferchen. Jetzt sind diese Deutschen über Italien, das sie überaus gastfreundlich ausgenommen hatte, in ihr Vaterland

---

<sup>224</sup> Bodenschatz, Franz: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Deutschlands koloniale Forderung, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 7, Juli 1940, S. 227–247, hier S. 241f.

<sup>225</sup> Trampler, Dr. Kurt: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Afrika – der Ergänzungsraum Europas, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 11, November 1940, S. 373–381, hier S. 379.

<sup>226</sup> Ebd., S. 379.

zurückgekehrt. Die Früchte ihrer jahrelangen Arbeit hat England eingesteckt und dadurch seinem ‚Ruhm‘, der erste Freibeuter der Welt zu sein, neuen Glanz zugefügt.“<sup>227</sup>

Während Deutschland von Konzentrationslagern überzogen wurde und in den überfallenen Ländern ein System von Konzentrationslagern vorbereitet und errichtete, wird hier England angeklagt, Deutsche in solche Lager gesteckt zu haben. Die eigenen Verbrechen sollen so mit der Technik der Spiegelung als Vergehen der Engländer dargestellt werden, nach dem Schema »Wir tun nur, was die Engländer auch machen«.

Ein weiterer Punkt ist – neben der Bekämpfung der englischen Kolonialpolitik in Afrika und Indien – die Haltung zu Palästina und der Kampf gegen die Juden dort:

„Und nun stehen sich in Palästina Araber und Juden feindselig gegenüber, beide stützen sich auf englische Versprechungen. Die Araber kämpfen um ihre Heimat, hinter den Juden aber steht die mächtige jüdische Weltfinanz, und in deren Dienst kämpfen englische Bombengeschwader, Tanks und motorisierte Abteilungen für ‚Humanität und Gerechtigkeit‘“<sup>228</sup>

England wird angeprangert, da sie alles in der Welt und auch in Palästina angeblich nur für die Juden täten: „In jüngster Zeit hallt aus Palästina der Schrei gefolterter und gemordeter Araber, denen der Brite die Heimat rauben will, um sie den Juden, seinen Freunden, zu übergeben“<sup>229</sup>.

In einem langen Bericht über eine Amerikafahrt und insbesondere über die Besichtigung von New York will der Autor des Artikels in den armen Vierteln „ostjüdische Elemente“ erkennen können:

„New York, das mit seinen 2 Millionen Juden die größte Judenstadt der Welt ist, besitzt in der Unterstadt noch ein richtiges, ärmliches, schmutziges Ghetto, in dem das vorherrschende ostjüdische Element den Straßen das charakteristische Gepräge gibt.“<sup>230</sup>

Hervorstechend in Bezug auf die USA ist aber die Betonung der „reichen Juden“, die angeblich ganz Amerika im Griff hätten.

„Für uns Deutsche ist es unbegreiflich. Begreiflich wird es erst dann, wenn man weiß, dass in der Union 10 Millionen Juden leben, 3 Millionen allein in Neuyork, und dass diese Juden die eigentliche amerikanische Regierung darstellen. Die jüdischen Banken Kuhn, Loeb &

---

<sup>227</sup> Bodenschatz, Franz: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Deutschlands koloniale Forderung, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 7, Juli 1940, S. 227–247, hier S. 238f.

<sup>228</sup> Hartmann, Josef: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Die sieben Großmächte, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 9, September 1939, S. 409–432, hier S. 419.

<sup>229</sup> o. A.: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Großbritannien, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 12, Dezember 1939, S. 505–518, hier S. 516.

<sup>230</sup> Müller, W.: Deutsche Lehrer reisten nach Amerika, 1935, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 12, Juni 1936, S. 515–518, hier S. 518.

Co., Marburg, Seligman, Thalman, Lehman und andere beherrschen die gesamte Politik, und nichts geschieht ohne ihr Wissen und ihr Einverständnis. Das amerikanische Volk aber lässt sich diese Herrschaft gefallen, weil es selbst vom Geldteufel besessen ist, und weil jeder einzelne hofft, auch einmal unter jenen ‚Auserwählten‘ sitzen zu dürfen.<sup>231</sup>

Mit Berufung auf Statistiken soll die Macht der Juden mit wissenschaftlichem Anstrich belegt werden. Es wird dabei ohne jegliche Belege auf der Grundlage jüdenfeindlicher Grundpositionen einfach behauptet:

„Die folgenden Zahlen beleuchten die Macht der USA-Juden: Die Juden beherrschen: den Geldmarkt zu 98 v. H., die Nahrungsmittelindustrie zu 69 v. H., die Bekleidungsindustrie zu 99 v. H., das Theater- und Kinowesen zu 100 v. H., die Presse zu 99 v. H., Rundfunk, Telefon und Telegraph zu 82 v. H., die Verkehrsmittel zu 75 v. H., den Hausbesitz zu 85 v. H. Die Wall-Street wird von den Juden befohlen, ebenso haben die Neuyorker Juden ihre Leute bei der Regierung in Washington sitzen.“<sup>232</sup>

Abgesehen davon, dass die Behauptungen erfunden sind, sind sie auch in der Grundmethodik genauso relevant wie eine Feststellung, wie viele katholische und evangelische Fabrikbesitzer in der deutschen Rüstungsindustrie führend seien. Die Fragestellung ist schon irrelevant, die Beweisführung unwissenschaftlich.

Eine weitere in anderen Ländern schon verwendete Grundmethode der Judenfeindschaft findet sich auch bei der Darstellung der Lage in der USA. Es wird mit einer Fülle von Namen wirklicher Juden oder kurzerhand zu solchen erklärten der Eindruck geschunden, dass auch der nichtjüdische Präsident der USA fest in der Hand der Juden sei.<sup>233</sup>

Hier nur zwei knappe Belege für diese Methode:

„Seine [Theodore Roosevelts, A. d. V.] spätere Frau Eleanor Roosevelt, die Lieblingsnichte des Präsidenten Theodore Roosevelt, ist jüdisch versippt. Ihre Mutter ist die Jüdin oder Halb-jüdin Rebekka Hall. [...] Die Gelder zu dieser Wahl stammen aus jüdischen Bankkreisen. [...] Schon vordem ist er Mitglied einer einflussreichen Freimaurerloge in Neuyork, in der jüdische Bankiers eine wichtige Rolle spielen. [...] Wenn wir die Geldgeber der Roosevelt-Wahlen näher ansehen, so finden wir überwiegend jüdische Namen aus der Lebensmittel-, Warenhaus- und Leichtgüterindustrie. Roosevelt selbst umgibt sich mit Ratgebern, die aus der Schule des jüdischen Professors Felix Frankfurter kommen.“<sup>234</sup>

Und wenig später nach einer Fülle ähnlicher Behauptung heißt es dann:

„Die Juden in der Presse, im Rundfunk und in den Parteien hatten ihre Chance erkannt. Der Jude Frankfurter tritt wieder auf den Plan und stellte einen Beraterkreis für Roosevelt zu-

---

<sup>231</sup> Hartmann, Josef: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Die sieben Großmächte, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 9, September 1939, S. 409–432, hier S. 423.

<sup>232</sup> o. A.: Umschau, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 6, Juni 1941, S. 191–192, hier S. 192

<sup>233</sup> So kann zudem 1943 vermeintlich erklärt werden, warum ein Bündnis gegen Nazi-Deutschland zwischen der USA, England und der Sowjetunion funktioniert: Durch »jüdische Drahtzieher«.

<sup>234</sup> Hofmeister, Richard: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Amerikas Politik, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 3, März 1943, S. 109–116, hier S. 111.



sammen, der nun in Washington die Schaffung einer Kriegsstimmung planmäßig organisierte. [...] Neben Frankfurter schaltete sich jetzt der jüdische Berater Bernard Mannes Baruch ein.<sup>235</sup>

## ***Sowjetunion***

Eine Handreichung über die Sowjetunion gibt einen Überblick über Russlands Geschichte, Rohstoffe und Geographie. Angeblich hätten die Juden alles in der Hand:

„Mehr als zwei Jahrzehnte lang haben die jüdische Führungsschicht und ihre nichtjüdischen Handlanger (darunter auch Stalin selbst) die alte, noch nordisch beeinflusste Führungsschicht Russlands ausgemordet bis zum letzten.“<sup>236</sup>

„Die Großrussen mit rund 78 Mill. Volksangehörigen sind das beherrschende Element im Staate (soweit sie nicht von der 3–4 Mill. umfassenden jüdischen Minderheit mit abgefeytem Geschick gegängelt werden!).“<sup>237</sup>

Nun ergibt die Zusammenschau der Kriegsgegner Deutschlands das jüdisch dominierte Bündnis Englands mit Polen, Frankreich, der USA und der Sowjetunion.

Hier wiederholt sich das gängige Nazimotiv, dass jegliche Kriegsgegner von den Juden gesteuert würden. Die Verdrehung geht sogar so weit zu behaupten, Polen hätte unter jüdischen Anweisungen den Krieg mit Deutschland initiiert:

„Man konnte hoffen, dass damit die Vernunft in diesen Ländern über alle jüdischen Verhetzungen siegen und ganz Europa der Ausbruch eines zweiten großen Krieges erspart bleiben würde. Die jüdischen Drahtzieher siegten aber siegten über alle Einwände der Klugheit und des Verantwortungsbewusstseins. England schloss mit Polen ein gegenseitiges Beistandsabkommen und trieb den verblendeten Gernegroß in den Krieg mit Deutschland.“<sup>238</sup>

Und, so der Autor weiter, klar werde, wie wichtig der Krieg gegen die Sowjetunion sei:

„Millionen deutscher Soldaten sahen nun die fürchterliche Fratze des Bolschewismus mit eigenen Augen und konnten sich persönlich überzeugen, wie grundverlogen und heuchlerisch die Propaganda der jüdischen Drahtzieher der Moskauer Machthaber war. Sie erkannten nun mit Schaudern, welch unvorstellbares Elend der Weltjude über ganz Europa gebracht hätte, wenn unser Führer dem ungeheuren sowjetrussischen Aufmarsch nicht in letzter Stunde entgegengetreten wäre.“<sup>239</sup>

Nun aber, da der Krieg da sei, so ein anderer Autor, würde all das durch das vom „Weltjuden“ hervorgerufene Elend sichtbar:

---

<sup>235</sup> Ebd., S. 114.

<sup>236</sup> Trampler, Dr. Kurt: Handreichungen – Röntgenbild der Sowjetunion, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 1, Januar 1942, S. 31–40, hier S. 35.

<sup>237</sup> Ebd., S. 40.

<sup>238</sup> Silbermann, Christof: Handreichungen – Der Krieg gegen Sowjetrussland, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 7, Juli 1942, S. 173–184, hier S. 173.

<sup>239</sup> Ebd., S. 181.

„Solche Verbastardierung ist nur möglich, weil ein solches Volk entnervt, entsittlicht und instinktlos geworden ist. Alle Völker so erkranken zu lassen, ist das Ziel des Judentums. Der Führer hat zum 30. Januar 1943 erneut von diesem internationalen Judentum als dem ‚Krankheitserreger‘ der Völker gesprochen.

Es ist diesem ‚Ferment der Dekomposition der Völker und Staaten‘ bereits gelungen, die tragende Volkstumskraft ganzer Weltreiche zu zersetzen. [...]

Der Jude hatte es so leichter, seine gelehrigen Schüler und Spießgesellen zum Vernichtungsangriff gegen Deutschland und seine Freunde zu führen.

Wer 1939 nach Polen kam, war sicher erstaunt über die hier vorhandene ‚jüdische Völkerquelle‘. Wer 1940 durch Frankreich marschierte, konnte sehen, welche opiumhafte Wirkung der Jude bereits auf das französische Volk ausgeübt hat. [...]

In den Massen der sowjetischen Heere aber hat dieser jüdische ‚Krankheitserreger‘ eine grauenhafte Epidemie erreicht. [...] bereit, sich unter der Sklavenpeitsche ihrer Kommissare zu Millionen für Alljudas Herrschaft zu opfern.“<sup>240</sup>

Die hier zusammengestellten Passagen sind besonders durch die Situation des Krieges seit 1939 bestimmt. In dieser Zeitspanne nahmen die Berichte über andere Länder in allen NS-Zeitschriften zu, um die Bevölkerung und gerade die Jugendlichen für die deutschen Kriegsziele zu mobilisieren. Solche Fragen wurden nicht nur im Geographieunterricht besprochen, auch wenn diese Passagen jetzt im Rahmen der Länderkunde vorgestellt wurden, sondern waren auch Gegenstand aktueller Stunden über Weltpolitik und das Kriegsgeschehen, die unabhängig vom Stoffplan im Unterrichtsablauf in den Schulen eingebaut wurden.

## **4. Rassenideologie und Judenfeindschaft im Deutschunterricht**

### ***Jüdische Autoren***

Der Autor Gustav Dedecke fordert die politische Ausrichtung aller Schulfächer und skizziert deren Umsetzung im Deutschunterricht:

„Der Deutschunterricht: Beim Drama, Epos, Märchen, bei der Sage und allem volkskundlichen Bildungsgut stellen wir den blutvollen, artgemäßen Menschen in den Vordergrund, der für seine Gemeinschaft und Blutsgenossen politisch wirkte und daher ein gutes oder schlechtes rassisches und völkisches Gewissen hatte.“<sup>241</sup>

---

<sup>240</sup> Mielke, Erwin: Die Heimat als Grundlage unserer Volksschularbeit auf dem Lande, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 2, März/April 1944, S. 47–55, hier S. 48.

<sup>241</sup> Dedecke, Gustav: Politische Erziehung in der Volksschule, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 12, September 1935, S. 572–576, hier S. 575.

Eine wichtige Methode war offensichtlich, den unüberbrückbaren Gegensatz zwischen jüdischen Dichtern und Denkern einerseits und dem deutschen Pathos andererseits herauszuarbeiten. Einige Zitate einzelner Persönlichkeiten jüdischer Herkunft führt der Autor Hans Alt auf, allerdings ohne einzeln auf sie eingegangen. Sie werden in einer Art und Weise aufgelistet, dass die bereits indoktrinierten Schülerinnen und Schüler die beabsichtigte abstoßende Wirkung schon selbst wahrnehmen würden. Nach gut fünf Seiten Zitate »großer Deutscher« der Geschichte, Schriftsteller, Soldaten und prominenter Nazis listet der Autor unter der Überschrift „Und das sagte der Jude in Deutschland“ Folgendes auf:

„Lieber fünf Minuten lang feige als ein Leben lang tot...“

Meuterei nennt man die höchst verwerfliche Selbstbestimmung des Viehs, das zur Schlachtbank geführt wird...

... Möglich, dass es Schlachter geben muss. Aber hat schon einmal einer gehört, dass der Beruf des Schlachters der edelste auf Erden ist? Nun, und der des Menschenschlächters, des Soldaten?

(Der Jude Georg Hermann, Deckname Borchardt.)

... Ich habe mich dreieinhalb Jahre im Kriege gedrückt, wo ich nur konnte – und ich bedaure, dass ich nicht, wie der große Karl Liebknecht, den Mut aufgebracht habe, nein zu sagen und den Heeresdienst zu verweigern. Dessen schäme ich mich. So tat ich, was ziemlich allgemein getan wurde, ich wandte viele Mittel an, um nicht erschossen zu werden und um nicht zu schießen...

(Der Jude Kurt Tucholsky.)

... Was diese (deutschen) Richter Landesverrat nennen, berührt uns nicht, was sie als Hochverrat ansehen, ist für uns keine unehrenhafte Handlung.

(Der Jude Tucholsky.)

Deutschland soll – das ist unser fester Wille als Sozialisten – seine Kriegsflagge für immer streichen, ohne sie das letztmal siegreich heimgebracht zu haben.

(Der Jude Friedrich Stampfer.)

Wir sind Defätisten, das heißt: wir fühlen keine Schande darin, die Schwächeren zu sein im Krieg und die kürzeren Kanonen zu haben... Schreien wir unsere Kriegsfeindschaft mit diesem Wort in die Welt! Seien wir Flaumacher in der eisernen Zeit!

(Der Jude Stephan Zweig.)

Da gab es vier Jahre lang ganze Quadratmeilen Landes, auf denen war der Mord obligatorisch, während er eine halbe Stunde davon entfernt ebenso streng verboten war. Sagte ich Mord? Natürlich Mord. Soldaten sind Mörder.

(Der Jude Tucholsky.)

Ich würde direkten oder mittelbaren Kriegsdienst verweigern und versuchen, meine Freunde zu derselben Haltung zu veranlassen, und zwar ganz unabhängig von der Beurteilung der Kriegsursachen.

(Der Jude Albert Einstein.)

Solange Geschütze gebaut werden, solange nicht jede Mutter der Kirche oder dem Vaterlande heilig schwört, ihrem Sohne lieber die Hand abhacken zu lassen, als je zu dulden, dass diese Hand Kriegsdienst tut, – solange nicht der Militärdienst so verachtet ist wie im alten China, solange der General, auch der größte und siegreichste, auch dem eigenen Volke nichts gilt als Verbrechertypus schlechthin, so lange glaube ich nicht an Humanität. Wie ich beim nächsten Mal mich verhalten werde? Frondieren! In dem mir zugänglichen Lebenskreis die Herzen aufwiegeln!

(Der jüdische Professor Lessing.)<sup>242</sup>

Es mag heute erstaunlich sein, dass diese wichtigen Überlegungen über Krieg und Frieden den Jugendlichen ganz offensichtlich vorgestellt werden konnten, ohne dass die reale Gefahr bestand, dass solche Passagen als bedenkenswert und diskutabel aufgenommen werden könnten. Insofern zeigt diese Methode nicht nur etwas über die Absichten des NSLB, sondern spiegelt indirekt auch wieder, in welchem Umfang Jugendliche schon indoktriniert waren, so dass mit solchen Passagen als Kontrast zum deutschen Militarismus gearbeitet werden konnte. Diese Passagen dienten einfach dazu, mitten im Krieg deutlich zu machen, dass – wie so oft im Singular einleitend bemerkt – „der Jude“ mit seinem Pazifismus ein ganz gefährlicher Feind im Inneren sei.

Das schien bei Heinrich Heine etwas schwieriger. Das Problem wurde wie folgt gelöst:

„Wenn Heines Sprache richtig gesprochen wird, zwingt sie zu jüdischen Gebärden. Noch mehr: die Worte sind in ihrer Wirkung flach. Sie vermögen nicht die Gefühlstiefen aufzurühren, wie es bei Eichendorff der Fall ist.“<sup>243</sup>

Es wird eine behauptete Verbindung in den Unterricht eingebaut, um nicht anhand der Worte, sondern anhand mitzudenkender oder gar auszuführender „jüdischer Gebärden“ Heinrich Heine verächtlich zu machen.

---

<sup>242</sup> Alt, Hans: Schule und Volk – Das politische Spruchgut in der Schule, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 4, April 1940, S. 120–126, hier S. 125f.

<sup>243</sup> Karl Hunger: Deutsch – Muttersprachliche Erziehung und Nationalsozialismus, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 12, Dezember 1940, S. 383–388, hier S. 385.

## Diffamierung jüdischer Schriftsteller und Wissenschaftler im Deutschunterricht

### Das politische Spruchgut in der Schule

Von Hans Alt

Wir haben in unserer politischen Erziehungsarbeit wieder den formenden Wert auch des politischen Spruchgutes schätzen gelernt und setzen es seit Jahren bewußt an den Anfang und das Ende des Unterrichtes, bauen es in unsere Feiern ein und werten es in seiner steten bildlichen Wirkung auch für den Jugendlichen aus. Hier hat die Schule viele Anregungen aus der politischen Erziehungsarbeit der Bewegung in der Kampfzeit und nach 1933 erhalten.

Es ist selbstverständlich, daß wir das Spruchgut in dieser Zeit schicksalsmäßiger kriegerischer Entscheidung um die Zukunft unserer Nation besonders unter diesem Gesichtspunkt auswählen.

Im folgenden ist eine Auswahl getroffen, die diesem Ziele dienen soll. Sie ist aufgeteilt in drei Gruppen:

I. Worte der Liebe und des Glaubens an Deutschland.

II. Worte der Bewährung und Tapferkeit.

Und als Gegensatz solcher ehernen Worte großer deutscher Führer und Meister:

III. Und das sagt der Jude in Deutschland.

#### I. Worte der Liebe und des Glaubens an Deutschland

Dem Vaterlande danken wir alles, ihm sind wir unauflöslich verbunden; Liebe und Dankbarkeit für das Vaterland können nur mit dem Tode aufhören. Das Leben gehört ihm, und wenn das Vaterland es zurückforderte, der König würde das seine mit Freuden opfern.

(Friedrich der Große.)

Gedenke ein jeder, was er für die Ehre des deutschen Namens zu tun habe, um sich gegen sein eigenes Blut und sein Vaterland nicht zu versündigen. Gedenke, daß du ein Deutscher bist.

(Der Große Kurfürst.)

Laß den Schwächling angstvoll zagen,  
wer um Hohes kämpft, muß wagen;  
Leben gilt es oder Tod!

Laß die Wogen donnernd branden,  
nur bleib immer, magst du landen  
oder scheitern, selbst Pilot.

(Reichard von Gneisenau.)

Ein Herz, glühend von heißer Leidenschaft, ein Hirn kalt und klar, die Machtverhältnisse besonnen erwägend — das ist die Stimmung der Seele, die dem Patrioten geziemt in einer Nation, die um ihr Dasein ringt.

(Heinrich von Treitschke.)

Tiefer soll keine Glocke je tönen über uns und unseren Erben und Nachgeborenen als das Wort Volk. Wie ein Glockenton soll ihm das Wort Hingabe, das Wort Du vorausschwingen: Du, mein Volk, du, mein Bruder, du, mein Vaterland.

(Walter Flex.)

Das ist die höchste Religion, zu siegen oder zu sterben für die Gerechtigkeit und Wahrheit. Das ist die höchste Religion, das Vaterland lieber zu haben als Herren und Fürsten, als Väter und Mütter, als Weiber und Kinder. Das ist die höchste Religion, seinen Enkeln einen ehrlichen Namen, ein freies Land, einen stolzen Sinn zu hinterlassen. Das ist die höchste Religion, mit dem teuersten Blute zu bewahren, was durch das teuerste, freieste Blut der Völker erworben ward.

(Ernst Moritz Arndt.)

Ich glaube an die Ewigkeit meines Volkes.

(Ernst Moritz Arndt.)

Es siegt immer und notwendig die Begeisterung über den, der nicht begeistert ist. Nicht die Gewalt der Arme noch die Tüchtigkeit der Waffen, sondern die Kraft des Gemüts ist es, welche Siege erkämpft.

(Joh. Gottlieb Fichte.)

Achte jedes Mannes Vaterland, aber liebe das deine!

(Gottfried Keller.)

„Deutschland ist mir das Heiligste, was ich bekenne! Deutschland ist meine Seele! Mein Halt, mein Alles ist Deutschland. Es ist, was ich bin und haben muß, um glücklich zu sein!

Das Schöne in den Augen der Kinder ist doch Deutschland, es ist die Treue, die Ehrlichkeit, der Fleiß der stillen Tat, die Anständigkeit, der Ruhepunkt im ziellosen Herumsuchen. Deutschland ist das, was mich gut macht.

Die alten verträumten Schlösser . . ., die lieben, windschiefen Häuser, die hochgiebeligen Städte, unser Hausrat, die Spinnenwinkel, die moosigen, klappernden Mühlen, die Sägen, der Christbaum, der Pfefferkuchen, das Fest, der Winter da draußen, die Schlittenschellen, die so segnend hereinklingen, dies alles ist Deutschland!

Unsere Liebe ist deutsch, unser Zusammenhaltenmüssen, unser Aneinandergebundensein! Wenn Deutschland stirbt, so sterbe auch ich!“

(Königin Luise von Preußen.)

Ich glaube und bekenne, daß ein Volk nichts höher zu achten hat als die Würde und Freiheit seines Daseins;

daß es diese mit dem letzten Blutstropfen verteidigen soll;

daß es keine heiligere Pflicht zu erfüllen, keinem höheren Gesetze zu gehorchen hat;

daß der Schandfleck einer feigen Unterwerfung nie zu verwischen ist;

daß dieser Gifttropfen in dem Blute eines Volkes in die Nachkommenschaft übergeht und die Kraft späterer Geschlechter lähmen und untergraben wird;

daß man die Ehre nur einmal verlieren kann;

daß ein Volk unter den meisten Verhältnissen unüberwindlich ist in dem großmütigen Kampfe um seine Freiheit;

daß selbst der Untergang dieser Freiheit nach einem blutigen und ehrenvollen Kampfe die Wiedergeburt des Volkes sichert und der Kern des Lebens ist, aus dem einst ein neuer Baum sichere Wurzel schlägt.

(Carl von Clausewitz [Aus seinem „Testament“].)

Ich habe von Gott, an den ich in meiner Weise fester glaube als mancher, zwei sehr gute Waffen mitbekommen: meinen Körper, der gut geschult ist, und den eisernen Willen zur Pflichterfüllung gegen mein Land, meinen Kriegsherrn, meine Brüder einerseits und gegen mich und die Meinen andererseits.

(Brief eines gefallenen Soldaten.)

Glaube an Deutschland.

Um eins bitte ich Euch: beklagt mich nicht! Trauert um mich, aber seid — ruhig und gefaßt; zeigt, daß Ihr Deutsche seid, die das Leid tragen können. Deutsche Eltern, die das Wertvollste, was sie besitzen, hingeben für das Wertvollste, unser herrliches Vaterland. Denn trotz aller trüben Erfahrungen und Nachrichten glaube ich doch noch an eine Zukunft. Für das neue, größere, bessere Vaterland gebe ich gern mein junges Leben.

(Aus dem Brief eines gefallenen Soldaten.)

Unser Glaube.

Du, Deutschland, wirst bleiben, wenn wir  
auch vergehn,  
du wirst dich entfalten, wir werden verwehn,  
doch was wir geschaffen, wir schufen's für dich,  
was wir je geopfert, war Opfer für dich,  
und Söhne werden und Enkel erstehn  
und leben und wirken und kämpfen für dich,  
Deutschland!

Liebe, die dir gilt, ist niemals zu groß;  
du bist der ewig fruchtbare Schoß,  
du hast uns gestillt aus unendlichem Born,  
du spendetest Wein und du reifest uns Korn.  
Und die dich verrieten, von Irrlicht geblendet,  
die haben in dir unsre Mutter geschändet,  
dich, Deutschland!  
Dich, Deutschland. (Wolfram Brockmeier.)

Mein Volk und Land.

Ich bin ein Span von deinem Stamme,  
von deinem Feuer eine Flamme.  
Ein Korn, das deine Erde reift,  
ein Blatt, das deine Liebe streift.

Zu jeder Stunde eins mit dir und tief-  
verwandt  
bist du in mir und ich in dir,  
mein deutsches Volk und Vaterland.

(Alfons Pechold.)

Deutschland, heiliges Wort.

Deutschland, heiliges Wort, du voll Unendlichkeit.  
Über die Zeiten fort seist du gebenedeit,  
heilig sind deine Seen, heilig dein Wald —  
und der Kranz deiner stillen Höhen bis an das grüne Meer.

(Eberhard Wolfgang Möller.)

Der Führer spricht!

Unser Glaube und Gebet.

Ich kann mich nicht lossagen von dem Glauben an mein Volk, ich kann mich nicht lossagen von der Überzeugung, daß diese Nation wieder einst auferstehen wird. Ich kann mich nicht entfernen von der Liebe zu diesem meinem Volke und hege die felsenfeste Überzeugung, daß einmal doch die Stunde kommt, in der die Millionen, die uns heute verfluchen, hinter uns stehen und mit uns dann das gemeinsam geschaffene, mühsam erkämpfte neue Deutsche Reich der Größe und der Ehre und der Kraft und der Gerechtigkeit. Amen.

(Dies sprach der Führer am 10. Februar 1933.)

Glaubt an die Freiheit, glaubt an das Große und Ewige unseres Volkes. Der Glaube kann Berge versetzen, der Glaube kann auch Völker befreien. Der Glaube kann Nationen stärken und wieder emporführen, und mögen sie noch so gedemütigt gewesen sein.

Dein Vaterland heißt Deutschland; liebe es über alles und mehr in Taten als in Worten; Deutschlands Feinde sind deine Feinde, hasse sie aus ganzem Herzen. Jeder Volksgenosse, auch der ärmste, ist ein Stück Deutschland; liebe ihn als dich selbst. Fordere für dich nur Pflichten, dann wird Deutschland auch wieder recht bekommen. Sei stolz auf Deutschland, du darfst das sein auf ein Vaterland, für das Millionen ihr Leben gaben.

(Dr. Goebbels.)

Wie könnte man von einem himmlischen Vaterland sprechen, wenn man das irdische vergift? Wie kann man an ein himmlisches Vaterland glauben, wenn man sein irdisches verleugnet? Wer sein Volk auf Erden vergift, dem ist darum die Tür zum himmlischen Vaterland versperrt.

(Hans Schemm.)

## II. Worte der Bewährung und der Tapferkeit

Männergebet.

Bekennnis eines Deutschen im vorigen Jahrhundert.

Lange schon verlernten wir Kniefall und Gebet. —

Der Mann ist uns der beste, der grad und aufrecht steht!

Die Hand ist uns die liebste, die Schwert und Lanze schwingt!

Der Mund ist uns der frommste, der Schlachtgesänge singt!

Wozu noch bittend winseln? Ihr Männer, ins Gewehr!

Heut ballt man nur die Hände, man faltet sie nicht mehr!

(Ferdinand Freiligrath.)

Wer den Himmel will gewinnen,  
muß ein rechter Kämpfer sein.

(Emanuel Geibel.)

Befehlen können und wieder auf stolze Art gehorchen, in Reich und Glied stehen, aber fähig jederzeit, auch zu führen, die Gefahr dem Behagen vorziehen, das Erlaubte und Un-erlaubte nicht in einer Krämerwaage wiegen, dem Schlaunen, Parasitischen mehr feind sein als dem Bösen. — Was lernt man in einer harten Schule?

Gehorchen und befehlen.

(Friedrich Nietzsche.)

Wer in den Zeiten großer vaterländischer Kämpfe ganz unbefangen und leidenschaftslos zu bleiben vermag, der verdient nicht, sie zu erleben. (Heinrich von Treitschke.)

Meines Volkes Not ist meine Not.

Ich könnte nicht essen, wenn mein Volk hungert. (Gorch Fock.)

Wenn ihr das Angenehme verachtet und das weiche Bett und von dem Weichlichen euch nicht weit genug betten könnt: da ist der Ursprung eurer Tugend. Gelobt sei, was hart macht! (Friedrich Nießsche.)

Ich glaube und bekenne, daß ein Volk nichts höher zu achten hat als die Würde und Freiheit seines Daseins. (Carl von Clausewitz.)

Über die Freiheit.

Wo ist die Grenze zwischen Freiheit und Zügellosigkeit?

Ich glaube dort, wo die Freiheit sich gegen das Vaterland und die Allgemeinheit richtet und nur dem einzelnen Vorteil bringt oder Vergnügen — zum Schaden der Gesamtheit. Somit ist also die Freiheit nicht eine Angelegenheit des einzelnen, sondern die Sache aller, und es ist nicht wichtig, daß der einzelne möglichst viel Freiheit genießt, sondern die Gemeinschaft. Ein freier Staat allein kann der Freiheit des einzelnen dienen, ein unfreier Staat aber wird der Zügellosigkeit der einzelnen nicht Herr. — Die Freiheit ist kein Recht, ihr Bürger, sondern eine Pflicht, und zwar die schwerste und größte, wie ja auch die Freiheit das kostbarste Gut der Menschheit ist. (Kritias, griechischer Staatsmann im 5. Jahrh. vor unserer Zeitrechnung.)

... je größer der Tod, desto größer das Los, das ihm zuteil wird. Im Kampf gefallene Helden finden Ehre bei Göttern und Menschen.

(Heraclit, der griechische Denker, um 500 vor unserer Zeitrechnung.)

Eine Nation, die es nicht wagt, kühn zu sprechen, wird es noch viel weniger wagen, kühn zu handeln. (Clausewitz am 27. Dezember 1808 an seine Braut.)

Der Freiheit Weg geht durch des Todes Schmerz. (Theodor Körner.)

Wer aber vor Furcht zittert, der ist ein Knecht, und wer aus Furcht etwas tut, ein niedriges Tier. Es sind viele Laster schändlich zu nennen; doch das Schändlichste von allem ist ein knechtischer Sinn. Gott wohnt nur in den stolzen Herzen, und für den niedrigen Sinn ist der Himmel zu hoch. (Ernst Moritz Arndt.)

Durch Krieg und Kampf besteht diese Welt; es stirbt sogleich, was hier nur ruhen will. Gerüstet und gewaffnet sollen wir immer sein; immer schlagfertig, immer als die, die dem Feinde begegnen sollen; wir sollen Krieger sein. (Ernst Moritz Arndt.)

Wir können wohl einer den andern trösten und zu Geduld, Streit und Kampf ermahnen, aber kämpfen und streiten können wir nicht für ihn, sondern es muß jeder selbst auf seine Schanze gehen und sich mit den Feinden, dem Teufel und dem Tode messen. (Martin Luther.)

Ein Volk, das auf den Kampf verzichtet,  
verzichtet damit auf das Recht zu leben.

Andere Völker, die diesem ewigen Gesetz des Daseins dienen,  
werden darüber hinwegschreiten  
und es zertrampeln mit dem Rechte des Stärkeren.

Denn das ist das einzige Recht, das Gott den Völkern gab:  
zu leben und das heilige Erbe zu verteidigen. (Dr. Josef Goebbels.)

Es ist nicht nötig, daß ich lebe,  
wohl aber, daß ich meine Pflicht tue  
und für mein Vaterland kämpfe,

um es zu retten,  
wenn es noch zu retten ist.

(Friedrich der Große.)



## Flaggenspruch.

Auf meiner Schlachtfahne  
soll in leuchtender Schrift  
glänzen das edelste Wort:  
Selbstzucht!

Und nur das gewaltige Wort  
steck' ich in den Stachelkranz:  
Tod aller Weichlichkeit!

(Detlev von Liliencron.)

## Von Ehre, Freiheit und Pflicht.

... Ich sage mich los: von der leichtsinnigen Hoffnung einer Errettung durch die Hand des Zufalls;

... von der kindischen Hoffnung, den Zorn eines Tyrannen durch freiwillige Entwaffnung zu beschwören, durch niedrige Untertänigkeit und Schmeichelei sein Vertrauen zu gewinnen;

... von dem unvernünftigen Mißtrauen in die uns von Gott gegebenen Kräfte;

von der sündhaften Vergessenheit aller Pflichten für das allgemeine Beste;

von der schamlosen Aufopferung aller Ehre des Staates und Volkes, aller persönlichen und Menschenwürde.

(Carl von Clausewitz.)

Wir dürfen uns innerlich nie besiegt und die Sache des Vaterlandes keinen Augenblick für verloren halten.

(Otto von Bismarck.)

Kampf ist überall, ohne Kampf kein Leben; und wollen wir weiter leben, so müssen wir auch auf weitere Kämpfe gefaßt sein.

(Friedrich der Große.)

Gott ist immer mit den starken Bataillonen!

(Friedrich der Große.)

Die Kühnheit ist vom Troßknecht bis zum Feldherrn hinauf die edelste Tugend, der rechte Stahl, der der Waffe ihre Schärfe und ihren Glanz gibt.

(Carl von Clausewitz.)

## Der Führer spricht:

Wer selbst jammernd zusammenbricht, kann niemals ein Volk erheben.

Volk, Partei und Wehrmacht bilden eine unlösbare verschworene Gemeinschaft! Das Himmelreich erringen keine Halben! Die Freiheit bewahren keine Feigen! Und die Zukunft gehört nur dem Nutigen allein!

(14. September 1936.)

Wir wollen stets entschlossen sein zu handeln, jederzeit bereit, wenn es notwendig ist, zu sterben, niemals gewillt zu kapitulieren.

(9. November 1934.)

Wenn ihr aber glaubt, frei sein zu müssen, dann lernt erkennen, daß euch die Freiheit niemand gibt als euer eigenes Schwert.

Auch wenn wir vergehen müssen, muß Deutschland bestehen. Auch wenn uns im einzelnen das Schicksal schlagen sollte, muß Deutschland leben. Auch wenn wir Not und Sorge auf uns zu nehmen haben: Deutschland muß sein, trotz Sorgen und Not.

Ein Mann ist nur, wer sich wehrt und verteidigt, und ein Volk ist nur das, das bereit ist, wenn notwendig, als Volk auf die Walstatt zu treten. Das ist nicht Militarismus, sondern Selbsterhaltung.

Wenn wir einmal in den letzten Kampf gehen müßten, so wollen wir unseren Blick zum höchsten Lenker erheben. Und ähnlich jenem preussischen General wollen wir sprechen: „Herrgott, uns brauchst du nicht zu helfen. Nur hilf unsern verfluchten Feinden nicht.“

Kein Volk kann auf die Dauer bestehen, wenn es die beiden Grundpfeiler zerstört, auf denen das Leben beruht. Diese Grundpfeiler sind zu allen Zeiten und bei allen Völkern gewesen die Ehre und die Freiheit eines Volkes.

(Hermann Göring.)

### Vermächtnis unserer Gefallenen.

Wenn wir in diesen Zeiten an uns und unsere Angehörigen denken, werden wir klein, schwach. Denken wir an unser Volk, ans Vaterland, an Gott, an alles Umfassende, so werden wir mutig und stark. (Aus dem Briefe eines Gefallenen an seine Mutter.)

### Vermächtnis.

Wir sind Deutsche, wir kämpfen für unser Volk und vergießen unser Blut und hoffen, daß die Überlebenden unserer Opfer würdig sind. Es ist der Kampf für ein reines, treues, ehrliches Deutschland, ohne Schlechtigkeit und Trug. Und gehen wir zugrunde mit dieser Hoffnung im Herzen, ist es vielleicht besser, als den Sieg errungen zu haben und zu sehen, daß es nur ein äußerer Sieg war.

Ich will kämpfen und vielleicht auch sterben für den Glauben an ein schönes, großes, erhabenes Deutschland, in dem Schlechtigkeit und Eigennutz verbannt, wo Treue und Ehre wieder in die alten Rechte eingesetzt sind. (Brief eines gefallenen Soldaten.)

### Des Führers Wort — unser Schwur!

#### Not und Pflicht.

Es mögen Zeiten kommen, die ernst sind. Sie werden uns niemals schwankend, niemals mutlos und niemals feige antreffen! Denn wir alle wissen: das Himmelreich erringen keine Halben! Die Freiheit bewahren keine Feigen! Und die Zukunft gehört nur dem Mutigen allein!

(Der Führer auf dem Parteitag der Ehre 1936 vor der Wehrmacht)

#### Der Führer:

„Mein ganzes Leben gehört von jetzt ab erst recht meinem Volke! Ich will jetzt nichts anderes sein als der erste Soldat des Deutschen Reiches! Ich habe wieder jenen Rock angezogen, der mir selbst der heiligste und teuerste war. Ich werde ihn nur ausziehen nach dem Sieg, oder — ich werde dieses Ende nicht mehr erleben! —

(Zum Beginn des Deutschland aufgezwungenen Kampfes um seine Zukunft am 1. 9. 1939.)

### III. Und das sagte der Jude in Deutschland

Lieber fünf Minuten lang feige als ein Leben lang tot...

Meuterei nennt man die höchstverwerfliche Selbstbestimmung des Viehs, das zur Schlachtbank geführt wird...

...Möglich, daß es Schlächter geben muß. Aber hat schon einmal einer gehört, daß der Beruf des Schlächters der edelste auf Erden ist? Nun, und der des Menschenflächters, des Soldaten? (Der Jude Georg Hermann [Deckname Borchardt].)

...Ich habe mich dreieinhalb Jahre im Kriege gedrückt, wo ich nur konnte — und ich bedaure, daß ich nicht, wie der große Karl Liebknecht, den Mut aufgebracht habe, nein zu sagen und den Heeresdienst zu verweigern. Dessen schäme ich mich. So tat ich, was ziemlich allgemein getan wurde, ich wandte viele Mittel an, um nicht erschossen zu werden und um nicht zu schießen...

(Der Jude Kurt Tucholsky.)

...Was diese (deutschen) Richter Landesverrat nennen, berührt uns nicht, was sie als Hochverrat ansehen, ist für uns keine unehrenhafte Handlung. (Der Jude Tucholsky.)

Deutschland soll — das ist unser fester Wille als Sozialisten — seine Kriegsflagge für immer streichen, ohne sie das leßtemal siegreich heimgebracht zu haben. (Der Jude Friedrich Stampfer.)

Wir sind Defaitisten, das heißt: wir fühlen keine Schande darin, die Schwächeren zu sein im Krieg und die kürzeren Kanonen zu haben... Schreien wir unsere Kriegsfeindschaft mit diesem Wort in die Welt! Seien wir Flaumacher in der eisernen Zeit! (Der Jude Stephan Zweig.)

Da gab es vier Jahre lang ganze Quadratmeilen Landes, auf denen war der Mord obligatorisch, während er eine halbe Stunde davon entfernt ebenso streng verboten war. Sagte ich Mord? Natürlich Mord. Soldaten sind Mörder. (Der Jude Tucholsky.)

Ich würde direkten oder mittelbaren Kriegsdienst verweigern und versuchen, meine Freunde zu derselben Haltung zu veranlassen, und zwar ganz unabhängig von der Beurteilung der Kriegsurursachen. (Jude Albert Einstein.)

Solange Geschütze gebaut werden, solange nicht jede Mutter der Kirche oder dem Vaterlande heilig schwört, ihrem Sohne lieber die Hand abhacken zu lassen, als je zu dulden, daß diese Hand Kriegsdienst tut, — solange nicht der Militärdienst so verachtet ist wie im alten China, solange der General, auch der größte und siegreichste, auch dem eigenen Volke nichts gilt als Verbrechertypus schlechthin, so lange glaube ich nicht an Humanität. Wie ich beim nächsten Mal mich verhalten werde? Frondieren! In dem mir zugänglichen Lebenskreis die Herzen aufwiegeln! (Der jüdische Professor Lessing.)

Alt, Hans: Das politische Spruchgut in der Schule,  
DDVS 2. Jg. 1940, Heft 4, April 1940, S. 120–126

## *Jüdische Namen*

An verschiedenen Stellen wird auch auf jüdische Namen eingegangen.

Ein Autor stellt verschiedene Zeittafeln und eine unterrichtsnahe Aufgliederung des Stoffes vor. Auffällig sind die häufigen und heftigen antisemitischen Stellen<sup>244</sup>. So wird auf die Möglichkeit der unterrichtlichen Behandlung der Novemberpogrome verwiesen und dann die Frage der jüdischen Vornamen mit in den Unterricht eingebaut:

„Sehr günstig war im Herbst 1938 der Ausgangspunkt. Die Lösung der Judenfrage in Deutschland verlangte geradezu eine unterrichtliche Auswertung. In der Betrachtung des verhängnisvollen Einflusses des Judentums in Deutschland kamen wir von selbst auf die soziale Frage ausführlich zu sprechen. Der Deutschunterricht ergänzte auch hier die Arbeit in der Behandlung des Gesetzes über jüdische Vornamen. Der Abschluss der Arbeit war eine Niederschrift über die Judenfrage in Deutschland.“<sup>245</sup>

Was die jüdischen Vornamen und Nachnamen angeht, war es eine eingeübte Praxis, anhand der Namen nach jüdischem Hintergrund zu forschen. Es ging dabei auch um verächtlich machende Witze über jüdische Namen:

„Eine Sonderstellung nehmen auch die Juden ein. Sie haben sich mit großer Starrköpfigkeit dagegen gewehrt, ihre alttestamentlichen Namen abzulegen, und jede Klasse wird mit Behagen vernehmen, wie Ende des 18. Jahrhunderts den österreichischen Juden durch ein Soldatenkommando Namen wie Saumagen, Wanzenknicker, Stinker, Kanalgeruch u. ä. aufgezungen wurden.“<sup>246</sup>

Die Infamie ist doppelt: Wurden als jüdisch geltende Namen abgelegt, warf man den jüdischen Menschen Verheimlichung und Tarnung vor, behielten sie solche Namen bei, galten sie als starrköpfig.

---

<sup>244</sup> „Und schließlich leben wir augenblicklich in einem Kriege, dessen tiefster Grund nach den Worten des Führers der Hass gegen das nationalsozialistische Deutschland ist. Die westlichen Plutokratien wollen den Sozialismus des Dritten Reiches mit Gewalt erwürgen. Das internationale Judentum ringt mit letzter Verzweiflung um seine schwindende Weltmacht. Wir stehen in der größten weltgeschichtlichen Auseinandersetzung zwischen Geldherrschaft und sozialer Gerechtigkeit. Die soziale Frage hat Weltbedeutung erlangt. Darum ist ihre abschließende Behandlung in der Volksschule notwendig. Unsere Kinder müssen wissen, um was es in diesem großen Kriege geht“ (Schmertmann, Bernhard: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Ehre der Arbeit!, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 4, April 1940, S. 131–136, hier S. 133).

<sup>245</sup> Ebd.

<sup>246</sup> Gebhardt, Heinz: Namenkunde im Deutschunterricht, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 13–18, hier S. 13.

## 5. Kunst- und Musikunterricht

### *Im Hintergrund: Das angeblich „kulturzerstörende Wirken“ der Juden und Bolschewisten*

Ganz allgemein wird der Kunstunterricht Teil der rassistischen Indoktrination. Auch Deutsche könnten »undeutsche« Kunst erzeugen, dann seien sie eben Spielball fremder „Blutströme“. Was nicht in die NS-Ideologie passt, wird insofern passend gemacht, dass es mit solchen »Argumenten« einfach als »undeutsch« erklärt wird.

„So sieht der Student, dass nicht alles, was vom deutschen Volksgenossen und in deutscher Grenze geschaffen wurde, auch deutsche Kunst ist, sondern dass der deutsche Mensch der Spielball vielfältiger fremder Kräfte und Blutströme wurde, in denen er nicht immer sich bewahrte und bewährte. Das alles spiegelt das Kunstwerk, das mit dem Menschen steigt und verfällt. Die Kunstbetrachtung wird so zur politischen Erziehung und wird zur unentbehrlichen Kameradin des Geschichts- und Rasseforschens [...].“<sup>247</sup>

Derselbe Autor entwirft an anderer Stelle einen Plan für eine Lehrerfortbildung, mit der die Grundzüge der NS-Kunstauffassung vermittelt werden sollen. Bestimmend ist dabei der Gedanke, dass sich in „deutschen“ Kunstwerken eine heroische Haltung ausdrücke, die vom »Rassegenossen« unmittelbar nachempfunden werden könne:

„Die Kunstbetrachtung muss befreit werden aus den Fesseln individualistisch ausdeutender, ästhetischer oder stilgeschichtlicher Betrachtungsweise und muss eingespannt werden für die Beantwortung der Frage nach Wesen und Artung, Haltung und Wollen der Ahnen. Sie soll Auskunft geben über Bewährung oder Umfall unserer Rassenseele in Hoch- und Tiefzeiten der deutschen Geschichte.“<sup>248</sup>

Rassismus und deutscher Nationalismus verbinden sich in der so gedeuteten Kunstbetrachtung:

„Bildende Kunst ist das in sichtbare Form geprägte Lebensgefühl einer Rassegemeinschaft. Jede artgebundene Kunst weist unübertragbare Eigentümlichkeiten auf, die sie von der Kunstübung anderer Völker unterscheidet. Die Eigenart der deutschen Kunst entspricht der Eigenart der deutschen Volksseele. In ihr liegen alle jene Antriebe und Hemmungen beschlossen, die unserer Kunst ihre deutsche Begrenztheit verleihen. Der Nichtdeutsche wird Dürer, Riemenschneider, Pöppelmann, Richter, Thoma immer nur bis zu einem gewissen Grade nachempfinden können, das Letzte und Entscheidende bleibt ihm verschlossen.“<sup>249</sup>

Zur Einstimmung für die Unterrichtsplanung wird auf den Hintergrund verwiesen, dass der „Kulturbolschewismus“ die Situation vor 1933 bestimmt habe und gar bis zu den

---

<sup>247</sup> Seidensticker, Peter: Kunst- und Werkerziehung in der Lehrerbildung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 2, November 1934, S. 64–68, hier S. 68.

<sup>248</sup> Seidensticker, Peter: Nationalsozialistische Kunsterziehung in der Lehrerfortbildung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 4, Januar 1935, S. 175–179, hier S. 175.

<sup>249</sup> Keller, Christian: Vom deutschen Sehen – Eine vergleichende Kunstbetrachtung, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 16/17, Aug./Sept. 1937, S. 653.

Bauern vorgedrungen sei. Zielscheibe werden auch „jüdische Sommerfrischler“. Dagegen, so die Autorin, müssten die „Bauernbräuche“ gestellt werden:

„Dann erfolgte noch der Einbruch des Judentums und steigerte die seelische und geistige Not dieser Menschen ins Ungeheuerliche. Denn wir müssen uns über etwas klar sein: Den politischen Bolschewismus kannten wir auf deutschem Boden nur von kurzem Aufflackern, der Kulturbolschewismus aber dehnte sich schon über Deutschland aus und deckte die deutsche Kultur wie eine schlechte Übermalung ein altes Meisterwerk. Aus Tausenden von Quellen strömte er in den deutschen Volkskörper: aus Presse, Rundfunk, Theater, Kino, Kunstausstellungen usw., und so hatte er schon begonnen, ins Bauernhaus vorzudringen. Mit Verächtlichmachung alles dessen, was dem bäuerlichen Menschen heilig war, begann er, dann kam der Ausverkauf des künstlerischen Vätererbes und dann begann er gar oft in Gestalt jüdischer Sommerfrischler direkt sein kulturzerstörendes Wirken. Ich selbst fand in den letzten Jahren gar manches schöne alte Volkslied kitschig entstellt mit ‚dazugemachten‘ Strophen reimplustiger Juden. Gleichgültig und vollständig urteilsunfähig in künstlerischen Dingen sah der Bauer selbst dieser Entwicklung zu. Die Möglichkeit einer künstlerischen Betätigung des Bauerntums schien zu Ende. Die starken Quellen, aus denen das Volkstum seine Kraft schöpfte, schienen versiegt. Als letzte Hoffnung eines Wiederaufbaues blieben Reste alter Bauernbräuche.“<sup>250</sup>

Auch „jüdische Händler“ dürfen bei solchen NS-Tiraden nicht fehlen:

„Letzte wertvolle Andenken an die bäuerlichen Vorfahren und letzte Zeugnisse von deren Kunstfertigkeit wanderten mit jüdischen Händlern gar oft vom Bauernhaus in die Stadt, nicht allzu selten in das Haus eines Juden oder von einem jüdischen Altertumshändler ins Ausland.“<sup>251</sup>

Die Kunst von »Blut und Boden« der Bauern ist nach dieser Lesart in jeder Hinsicht den »Juden« zum Opfer gefallen.

### ***Über den angeblich „zersetzenden Einfluss“ des Judentums***

Ähnlich äußert sich auch ein anderer Autor, der die Bedeutung der neuen Medien unterstreicht und vor dem angeblich „zersetzenden Einfluss“ des Judentums gerade in Kinos, Konzerten und Theatern warnt:

„Und wie die Kunst des germanischen Altertums reich an Symbolen einer heldischen Weltanschauung ist, so auch die Sprache. Darum hat das Judentum gerade in diesen beiden Bezirken seinen zersetzenden Einfluss geltend gemacht. ‚Hier erfasste es auch die Unpolitischen. Denn wer nicht der kommunistischen Propaganda zum Opfer fiel, der besuchte Kinos und Konzerte, ging ins Theater und sah Bilder an. Viel unauffälliger als in der Politik drang auf dem Wege der Kunst das Gift der Entartung ins Volk ein.“<sup>252</sup>

---

<sup>250</sup> Beck, Margarete: Landschule – Volkskünstlerliches Schaffen in der Landschule, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 12, Dezember 1942, S. 348–354, hier S. 349f.

<sup>251</sup> Ebd., S. 349f.

<sup>252</sup> Andäβ, Erich: Deutsch – Sprachbildung als persönliche, völkische und politische Aufgabe, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 4, April 1940, S. 97–103, hier S. 98.

### ***Im Unterricht: „haltungsverderbende Wirkung artfremder Kunst“***

Wie dann auch der Kunstunterricht genutzt wurde, zeigt folgender Artikel. Der Autor berichtet davon, dass er seiner Klasse ein Foto der Statur des Bamberger Reiters im Bamberger Dom zeigte, und diese „wie gebannt an den edlen Zügen des Reiters“ gehalten hätten. Daraufhin habe er den Kopf mit einem Porträt des als »entartet« geltenden Künstlers Belling (vermutlich Rudolf Belling) verdeckt. Er beschreibt begeistert die Reaktion der Jungen wie folgt:

„Jude, Jude! Weg damit! Raus, raus“, tobten sie. Ich nahm das Bild weg, und der Lärm ebte ab [...]. Ein Junge sagte: „Die haben sich gedacht, wenn wir den Menschen immer solche Fratzen als Kunst zeigen, dann merken sie zuletzt nicht mehr, was wir und unsere Judengenossen für Fressen haben.“ [...] im Sinne trifft die Bemerkung ins Schwarze, trifft ganz richtig die haltungsverderbende Wirkung artfremder Kunst auf eine Gemeinschaft.“<sup>253</sup>

Die Brutalität der Sprache („solche Fratzen“ und „Fressen“) gibt einen Eindruck vom Projekt der judenfeindlichen Brutalisierung der Jugendlichen.

### ***Musisch-gymnastische Erziehung als „soldatisch-rassische Erziehung“***

Der Autor Franz Kade<sup>254</sup> proklamiert ein neues Unterrichtsformat, das man sich wohl als eine Mischung aus Musik- und Sportunterricht vorzustellen hat und das erlebnis- und charaktermäßig, nicht aber intellektuell, ein Rassebewusstsein fördern soll:

„Die tägliche Stunde der soldatisch-rassischen Erziehung (etwa 70–90 Minuten) muss die Kinder körperlich und seelisch packen und erregen, hier geht es um Zucht und Formung von Leib und Seele, hier liegt der Schwerpunkt der Formung und Prägung des Charakters, der Haltung, Gesinnung und Willensrichtung. Dieses wirkende Zentrum des Menschen wird entscheidend getroffen nur durch ein eigenes Zucht- und Übungssystem, nicht aber auf dem Wege über den Intellekt. Dieses wehrhaft-politisch-rassische Zucht- und Übungssystem muss gemäß der rassistisch-völkisch-politischen Weltanschauung und Wertordnung so aufgebaut werden, dass es die Rassenwerte weckt, das Rassebewusstsein und die Rasseeigenschaften zum Höchstmaß entfaltet, dass es zur politischen Haltung und zum völkischen Charakter erzieht.“<sup>255</sup>

Weiter heißt es:

„Dass mit der soldatisch-rassischen Erziehung nicht alte Fächer durch ein neues abgelöst werden sollen, versteht sich nach dem Vorhergesagten von selbst. Durch die Stunde der soldatisch-rassischen Erziehung soll vielmehr die gesamte Arbeit der Schule in dem Sinne um-

---

<sup>253</sup> Siebensticker, Peter: Neue Kunsterziehung durch Betrachtung deutscher Bauten und Bildwerke, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 5, März 1936, S. 202–206, hier S. 203.

<sup>254</sup> Franz Kade war nach 1945 der Namensgeber einer Schule in Hessen, die nach Protesten umbenannt wurde.

<sup>255</sup> Kade, Franz: Die Stellung der musisch-gymnastischen Erziehung im Rahmen der Gesamterziehung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 12, September 1935, S. 586–589, hier S. 586f.

gestaltet werden, dass nun nicht mehr wie bisher die Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten, d. h. der Unterricht, der Lehrgang im Mittelpunkt steht, sondern die eigentliche Erziehung, die Zucht und zwar die Zucht im soldatisch-rassistischen Sinne.<sup>256</sup>

Zu diesen kruden Vorstellungen bleiben Fragen nach der konkreten Umsetzung offen. Klar ist jedoch, dass nicht nur durch den Text von Liedern, sondern durch musikalisch-sportliche Betätigung rassistisch indoktriniert werden sollte.

### ***Über die angeblich „abgrundtiefe Kluft zwischen jüdischem und nordischem Empfinden“***

In einem weiteren Artikel geht es im weitesten Sinne um Ästhetik und die Behauptung, dass Bilder der Futuristen und Kubisten die tiefe Kluft zwischen „jüdischem und nordischem Empfinden“ aufzeigen würden. Deutlich wird auch der Zusammenhang mit dem deutschen Nationalismus und den großen Bauprojekten der NS-Zeit:

„Wenn sie einmal die Darstellung der Kriegskrüppel in der Manier der Futuristen und Kubisten erlebt haben, dann geht ihnen die abgrundtiefe Kluft zwischen jüdischem und nordischem Empfinden auf! Die Nationalpolitische Filmstunde der Schuljugend muss unbedingt auch den Kulturfilm zeigen: ‚Die Bauten des Führers‘. Nach dem Willen des Führers werden sie errichtet, damit sich an ihnen der Nationalstolz der Deutschen entzünde. Noch besser als der Film wirkt die Fahrt zu ihnen selbst, zu den Weihstätten der Nation.“<sup>257</sup>

Eine Wortschöpfung wie „Kriegskrüppel“ für Künstler auf der einen Seite und der Begriff „Weihstätten der Nation“ sind Ausdruck nicht nur der antijüdischen Hetze, sondern auch des penetranten Eigenlobes. Dabei zeigt sich, dass der Hauptakzent auf dem „Nationalstolz“ liegt. Und es zeigt sich, wie die nordisch-rassistische Grundlegung des deutschen Nationalismus mit antijüdischer Emotion dadurch zusammengebracht wird, indem der Begriff der „Empfindung“ wiederum genutzt wird, um sich jeder rationalen Diskussion zu entziehen.

## **6. Religionsunterricht**

### ***Rosenbergs „9-Gebote-System eines arischen Menschentums“***

Rosenberg stellt in einem Text die NS-Geschichtsauffassung und vor allem die germanische Urgeschichtsforschung als eine Art kopernikanische Wende der Wissenschaft und

---

<sup>256</sup> Ebd., S. 589.

<sup>257</sup> Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Das wehrpolitische Weltbild der deutschen Volksschule (Fortsetzung), DDVS 2. Jg. 1940, Heft 7, Juli 1940, S. 209–215, hier S. 210.



als fortschreitende Abkehr vom alttestamentarisch-jüdischen Weltbild dar<sup>258</sup>. Der Text ist dem „Artikeldienst der Hauptstelle für Presse und Propaganda des NSLB in Bayreuth“ entnommen (Rosenberg, Alfred: Die Ausweitung des deutschen Geschichtsbildes, DNV 2. Jg. 1935, Heft 1/2, Okt./Nov. 1935, S. 4–6, hier S. 6). Laut Rosenberg sei die Schöpfungsgeschichte zuvor nur aus der „Entwicklung des jüdischen Volkes“ (ebd., S. 4) hervorgegangen. Dann sieht er v.a. in der aus der Rassenkunde hergeleiteten Erkenntnis, dass alle Kultur von den nordisch-arischen Menschen herstamme, einen Schlüssel für ein neues europäisches Selbstbewusstsein, in dem Weltgeschichte vollständig von diesem Kontinent aus geschrieben werden könne:

„Bis in die *Jahrtausende* vor Christo entdeckte der europäische Mensch das Wirken großer Kulturen. Er fand die Schöpfungsgeschichten der Babylonier und Inder: viel ältere Zeugnisse als die alttestamentliche Urkunde, er entdeckte, dass das 10-Gebote-Gesetz eine Umformung eines positiver gehaltenen 9-Gebote-Systems eines arischen Menschentums darstellte“ (ebd., Herv. i. O.).

So haben laut Rosenberg auch die Zehn Gebote keinen Bestand vor der NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon.

In einem längeren Bericht über neue Ereignisse in der Rubrik „Erziehung und Zeit“ werden Richtlinien für den Religionsunterricht aus Anhalt vorgestellt:

„Anhalt ist daneben das erste Land, das Richtlinien für den Religionsunterricht erlassen hat. Der Staatsminister Freyberg fordert in den vorausgeschickten Grundsätzen des Erlasses als Aufgabe des Religionsunterrichts, der Jugend den Gleichklang von Nationalsozialismus und Religion aufzuzeigen, weil die Gesetzgebung des Nationalsozialismus der Ausdruck der ewigen Gottesordnung sei, unter der die Welt und das Leben in ihr stehe. Der Religionsunterricht sei deshalb undogmatisch zu halten, das Alte Testament nur in Auswahl heranzuziehen. Aus dem Neuen Testament seien vor allem die synoptischen Evangelien zu behandeln. Im Mittelpunkt stehe die Person Jesu. Er sei zu würdigen als der unerschrockene Held, der leidenschaftliche Kämpfer gegen alle religiöse Heuchelei des jüdischen Geistes. Es werde Jesus rassisch dem Judentum nicht angehört haben. – Der kirchengeschichtliche Unterricht habe germanische und deutsche Frömmigkeit von der Vorgeschichte bis heute zu zeigen. Der Unterricht im Katechismus bleibe der Kirche überlassen.“<sup>259</sup>

Es ist zu spüren, wie der Jude Jesus den Nazis Schwierigkeiten bereitet, so dass er einfach zum Nicht-Juden, ja zum Kämpfer gegen die „Heuchelei des jüdischen Geistes“ erklärt wird. Der Satz „Es werde Jesus rassisch dem Judentum nicht angehört haben“, mit dem Jesus kurzerhand einfach zum »Nicht-Juden« erklärt wird zeigt das Problem der Nazi-Ideologen, die aber mit ihrer Macht und Demagogie dieses Problem leichter Hand lösen – nach der Divise, dass das, was nicht passt, eben passend gemacht wird.

---

<sup>258</sup> Vgl. Rosenberg, Alfred: Die Ausweitung des deutschen Geschichtsbildes, DNV 2. Jg. 1935, Heft 1/2, Okt./Nov. 1935, S. 4–6.

<sup>259</sup> D. H.: Erziehung und Zeit – Allgemeines, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 4, Februar 1937, S. 177–179, hier S. 178.

## ***Religionsunterricht und „das Judentum als Weltfeind Nr. 1“***

Es war wichtig, dass ein großer Teil der „Geistlichkeit“ für die NS-Ideologie zumindest in Hinblick auf die Judenfeindschaft mobilisiert werden konnte und Vorbehalte wurden in dieser Hinsicht benannt, aber als unbegründet zurückgewiesen. Die „Geistlichkeit“, wie ein weiterer Artikel beschreibt, würde durchaus im Sinne der NS-Ideologie die Judenfeindschaft im Religionsunterricht verbreiten:

„In Franken hat die Lehrerschaft den Religionsunterricht an die Geistlichkeit abgetreten. Die Fränkische Tageszeitung (17. Nov. 1938) sagt darüber: ‚Diese Nachricht mag im ersten Augenblick bei dem einen und anderen Volksgenossen Verwunderung auslösen. Welches ist der Grund zu dieser Maßnahme? Unser deutsches Volk steht gegenwärtig im scharfen Abwehrkampf gegen das Weltjudentum und die Lehrer stehen als Nationalsozialisten in ihrem Amt, als Schulungsredner oder sonstige Beauftragte der Partei ebenfalls in diesem Abwehrkampf. Jeder ehrliche und wahrhafte Mensch wird es verstehen, dass es eine Unmöglichkeit ist, auf der einen Seite das Judentum als Weltfeind Nr. 1 zu bekämpfen und auf der anderen Seite im Religionsunterricht den Juden als Vorbild vor Kinderseelen zu stellen. – Es wäre denkbar, dass auch auf diese Maßnahme hin sich wieder wie schon so manchmal das Geschrei erhebt, die Religion ist in Gefahr. Wir können es eigentlich nicht so recht glauben. Denn erstens bleibt der Religionsunterricht in vollem Umfang erhalten; er wird jetzt eben durch den Geistlichen statt vom Lehrer erteilt. Zweitens würde man durch dieses Geschrei den Geistlichen ein sehr schlechtes Zeugnis ausstellen; denn wo wollte die Religionslehre besser aufgehoben sein, als in den Händen der Geistlichkeit. – Der deutsche Lehrer konnte aus seiner nationalsozialistischen Einstellung zur Judenfrage auf jeden Fall nicht anders handeln, als er hier gehandelt hat‘“<sup>260</sup>

Hier wird ein Spannungsfeld zwischen atheistischen Nazis und am Christentum sich immer noch orientierenden Nazis, auch unter den Funktionsträgern der Organisationen beiderlei Konfessionen, sichtbar. Die Hauptlinie der NSDAP war klar: keine Angriffe auf das „deutsche Christentum“, Bündnisse mit beiden Kirchen, Gewinnung vieler Anhänger beider Konfessionen, aber auch Zurückweisung, oft auch aggressiv gegen einzelne Personen, die zu Recht oder Unrecht dem Verdacht ausgesetzt wurden, nicht »treu zum Staat des Adolf Hitlers« zu stehen. Hier wurde Druck aufgebaut. Das zeigen die folgenden Beiträge.

## ***Das „Alte Testament im Kampf gegen das Judentum“ nutzen***

Unter der Überschrift „Das Alte Testament im neuen Lehrplan für Volksschulen“ werden zwei Polemiken gegen andere NS-Pädagogen vorgestellt. Zunächst polemisiert Heinrich Leopoldt gegen seinen Kollegen Kurt Lehmann, der einen Beitrag zum Thema in einer anderen Zeitschrift, der „Pädagogischen Warte“ am 15. April 1935 veröffentlicht hatte.

---

<sup>260</sup> Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit: Schularten, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 23/24, Dezember 1938, S. 1046–1051, hier S. 1051.

Nun hat Kurt Lehmann eigentlich, wie einleitend zustimmend zitiert wird, sehr deutlich betont, dass „der Kampf gegen das Judentum als Rasse Pflicht wird“; aber das genügt dem Autor Heinrich Leopoldt nicht. Er fügt ein: „wir sagen hier allerdings Pflicht ‚ist‘“<sup>261</sup>. Also Gegenwart und nicht Zukunft. Es geht bei dieser Art von Kritik wohl darum, wer der bessere Nationalsozialist ist.

Es ist nicht ganz klar, ob von Heinrich Leopoldt die Möglichkeit, das Alte Testament ganz verschwinden zu lassen als real angesehen wird oder nicht. Also geht es ihm darum das „Alte Testament im Kampf gegen das Judentum“ zu benutzen und zwar zunächst durchaus in Übereinstimmung mit dem ebenfalls zustimmend zitierten Satz seines Kontrahenten Kurt Lehmanns, der geschrieben hatte: „nur wer seinen Gegner kennt, kann ihn schlagen“. Aber wie, wird von Leopoldt gefragt und ein gewisses »so nicht« rhetorisch in Frageform nachgeschoben.

Nachdem also ein weitgehend identischer judenfeindlicher Ausgangspunkt festgehalten wird, verdächtigt der Kritiker Heinrich Leopoldt seinen Kollegen doch, bei den Ausführungen nicht wirklich scharf gegen den „jüdischen Geist“ vorzugehen. Der Artikel schließt mit drei polemischen Fragen, die ganz offensichtlich Druck ausüben sollen:

„Steht nicht am Schluss des angeführten Entwurfes lediglich die Erkenntnis, dass das Alte Testament die Grundlage für das Neue Testament ist? Oder sollte nach dem Verfasser im 23. Psalm etwa ‚der dem Judentum eigene Geist‘ so stark in Erscheinung treten, dass mit seiner Kenntnis z. B. ein deutsches Mädchen nicht auf jüdische Verführung hereinfällt? [...] Sollte man nicht meinen, dass die geringe Stundenzahl, die uns zur Verfügung steht, kaum genügt, unsere deutsche Jugend mit den religiösen Feinheiten unserer größten Denker, wie Friedrich d. Gr., Arndt, Lagarde, Nietzsche usw. bekannt zu machen?

Was bezweckt also der Verfasser, so fragen wir uns, mit der Begründung, dass das Alte Testament deshalb im Schulunterricht benutzt werden müsse, weil es ein Mittel im Kampf gegen das Judentum darstelle, wenn er hieraus keine praktischen Konsequenzen zieht?“<sup>262</sup>

Es ist zu erwarten, wenn auch nicht zu beweisen, dass der so unter Druck gesetzte Religionslehrer Kurt Lehmann in Zukunft noch mehr im judenfeindlichen Sinne unterrichtete als bisher.

Im zweiten Teil des Artikels wird ähnlich vorgegangen und zwar bei Bemerkungen zu einem Aufsatz von Franz Strauß in der „Pädagogischen Warte“ vom Juli 1935<sup>263</sup>. Auch hier wird zunächst zustimmend von dem Kritiker Wolfgang Erxleben die Äußerung von Franz Strauß zitiert, dass „nicht mehr wie früher mit vollen Händen aus der bunten Welt

---

<sup>261</sup> Leopoldt, Heinrich: Der Junge Volkserzieher IX – Das alte Testament im neuen Lehrplan für Volksschulen?, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 11, August 1935, S. 556–558, hier S. 556.

<sup>262</sup> Ebd., S. 557.

<sup>263</sup> Vgl. W. E. [Erxleben, Wolfgang]: Der Junge Volkserzieher IX – Das alte Testament im neuen Lehrplan für Volksschulen?, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 11, August 1935, S. 557–558, hier S. 557.

des Alten Testaments“ geschöpft werden dürfe (Erleben, Wolfgang: Der Junge Volkserzieher IX – Das Alte Testament im neuen Lehrplan für Volksschulen?, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 11, August 1935, S. 556–558, hier S. 557). Auch hier wird zwar keine fundamentale Kritik geübt und dem Kritisierten zugestanden, dass er im Sinne der „rassischen Erziehung“ (ebd.) unterrichten wolle. Im Detail aber, so die Kritik, würde etwa die Jakobsgeschichte zu positiv dargestellt, so dass die Haltung von Franz Strauß „in der er überhaupt für das Alte Testament eintritt“, „an der Tatsache, dass uns unsere nationalsozialistische Weltanschauung zu einem scharfen Kampf gegen das Judentum verpflichtet“ (ebd.), absichtlich vorbei gehe. Denn die Jakobsgeschichte habe „typisch jüdische Züge“ (ebd.) und der angegriffene Autor wird verdächtigt, mehr mit dem Kirchenkreuz als mit dem Hakenkreuz zu tun zu haben.

Der Vorwurf, mit dem der Beitrag endet, ist, Franz Strauß habe eine mangelnde nationalsozialistische Grundposition, denn

„an den Anfang seiner Ausführungen setzt er eine Gegenüberstellung von Hakenkreuz und Kirchenkreuz, die uns darauf schließen lässt, dass der Verfasser mit dem Hakenkreuz nicht allzu viel zu tun zu haben wünscht, dass er vielmehr die Bedeutung, die das Kirchenkreuz in der Vergangenheit besessen hat, gegen das Hakenkreuz bedenkenlos zu verteidigen gewillt ist.“ (ebd., S. 558)

Es wird also sichtbar, wie gerade im Religionsunterricht fern jeder fachwissenschaftlich-theologischen Diskussion schlicht und einfach Druck ausgeübt wurde, um auch in diesem Unterrichtsfach die Judenfeindschaft massiver hineinzubringen.

Zur Verschärfung eines möglichst judenfeindlichen Religionsunterrichts wird aus der Zeitschrift „Das Schwarze Korps“ vom 4. August 1938 eine Beschwerde eines Vaters über das evangelische Religionsbuch seiner Tochter zitiert<sup>264</sup>. Von diesem würde „annähernd die Hälfte allein darauf verwandt [werden], den Kindern klarzumachen: ‚Was den jungen Israeliten aus der Geschichte ihres Volkes erzählt wurde‘“ (Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Allgemeines, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 17, September 1938, S. 732–736, hier S. 733). Dies ließe „nur noch verhältnismäßig wenig Platz dafür [...], das Auftreten des Heilands und das Wirken Martin Luthers zu schildern“ (ebd.). Darauf reagierte die Zeitschrift wie folgt:

„Wir wollen den Verfassern dieses Religionsbuches nur zur Kenntnis bringen, dass die deutsch empfindende Elternschaft nicht den geringsten Wert darauf legt, den Religionsunterricht ihrer Kinder mit einer derart breit angelegten ‚Belehrung‘ darüber beginnen zu lassen, was den kleinen Jordanssöhnen von der Geschichte ihres für auserwählt erklärten Volkes erzählt wurde.

Man wolle doch freundlichst nicht übersehen, dass durch einen derartigen ‚Religionsunterricht‘ bei unsern deutschen Kindern Vorstellungen über die ‚Bedeutung‘ der Juden geweckt

---

<sup>264</sup> Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Allgemeines, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 17, September 1938, S. 732–736.

werden, die in völligem Widerspruch zu den Erfahrungen und Erkenntnissen stehen“ (ebd., S. 734).

Die Feindschaft auch – zu dem von den Christen so genannten – »Alten Testament« wird deutlich unterstrichen und es wird so judenfeindlicher Druck auf den Religionsunterricht erzeugt.

### ***Kirchenbücher***

In einem Artikel wird auf die Funktion von Kirchenbüchern zur Identifizierung von zum Christentum konvertierter Juden hingewiesen. Dabei betont er, dass Luther solche Taufen abgelehnt habe, sich aber viele Pastoren darüber hinweggesetzt hätten:

„Obwohl Luther mit scharfen und harten Worten sich gegen die Bekehrung eines Juden ausgesprochen hat, sahen viele Pastoren doch ein sehr christliches Werk darin.“<sup>265</sup>

Die zentrale Funktion der Kirchenbücher in der »Enttarnung« konvertierter Juden wird in diesem Artikel am Beispiel von Moses Samuel Susmann verdeutlicht, der 1854 mit dem Namen Johannes Friedrich Christlieb getauft wurde und dessen Familie man anhand von Kirchenbüchern nun identifizieren konnte. In diesem Kirchenbuch gab es wohl nur einen solchen Fund, aber das, so der Autor, sei kein Grund zur Beruhigung: „Es ist gut, dass nur diese eine Eintragung im Kirchenbuch vorhanden ist, in anderen Orten mögen es mehr sein.“<sup>266</sup> Das war in der Tat so.

Die Durchsicht der Kirchenbücher durch Aktivisten des NSLB<sup>267</sup> spielte eine wichtige Rolle, um die Deportationslisten über die Mitglieder der Jüdischen Gemeinden hinaus um solche »enttarnten« konvertierten Juden zu ergänzen. Es war nichts weiter als Beihilfe zum Mord.<sup>268</sup>

---

<sup>265</sup> Steffen, W.: Eine Stunde Weltgeschichte nach dem Kirchenbuch, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 18, September 1938, S. 761–767, hier S. 766.

<sup>266</sup> Ebd.

<sup>267</sup> Laut der Schülerzeitschrift des NSLB „Hilf mit!“ wurden auch die Schülerinnen und Schüler bei solchen Recherchen mit einbezogen oder sollten mit einbezogen werden. Siehe Ortmeier, Benjamin: Indoktrination – Rassismus und Antisemitismus in der Nazi-Schülerzeitschrift »Hilf mit!« 1933–1944, Weinheim 2013.

<sup>268</sup> Das faksimilierte Dokument aus den Akten des NSLB im Bundesarchiv zeigt, mit welcher Akribie Hunderttausend Arbeitsstunden bei dem Großprojekt der sogenannten „Verkartung“ aller Kirchenbücher vermerkt wurden. Hier existiert eine große Forschungslücke in Hinblick auf den NSLB und allgemein, da durch diese NS-Recherche konvertierte jüdische Menschen erfasst, deportiert und ermordet werden konnten.

## Auswertung der Kirchenbücher / Sippenerfassung / Suche nach konvertierten jüdischen Personen

Der Kreisbuchhalter für Sippenerfassung  
im NS-Gauebereich für Niederdonau,  
Hans Grottel, wohnt in Oberer Neuhof,  
Bismarckstr. 3, I. Stock, Tür 7.

Heil Hitler  
Kriegsge.

Halbjahresbericht über den Stand der  
Kirchenbuchverkartung im Gau Niederdonau 1942.

Stichtag: 31.12.1942

Kreise:	Pfarren:			Mitarbeiter		Verkartungsmaterial		Arbeitsstunden der Erzieher:
	Gesamtzahl	in Bearbeitung	vollständig verkartet	Gesamtzahl	davon Lehrer	ausgegeben	ausgefüllt	
1. Zwettl	50	49	6	111	69	482.100	347.203	12.621
2. Gmünd	37	22	5	75	30	367.700	253.080	9.490
3. Bruck a.L.	65	60	-	130	124	349.230	202.024	10.662
4. Weidhofen	33	16	1	10	10	208.300	144.874	8.857
5. Günsersdorf	58	57	-	114	92	207.100	137.500	10.022
6. Krems	63	41	3	54	34	209.320	130.569	10.737
7. Tulln	37	28	4	65	26	164.850	116.046	4.512
8. Amstetten	47	36	1	46	35	207.300	111.824	5.774
9. Mistelbach	79	23	-	3	3	183.000	95.414	6.360
10. Melk	51	34	2	34	30	170.550	94.386	7.005
11. Baden	43	34	-	65	46	143.850	92.946	5.746
12. Horn	46	31	4	54	32	116.350	78.149	2.018
13. St. Pölten	60	18	2	20	18	76.950	51.273	3.418
14. Scheibbs	17	13	-	18	17	102.500	44.632	3.815
15. Neubistritz	10	9	-	34	30	66.500	41.092	2.196
16. Nikolburg	44	18	1	39	30	82.500	39.539	2.061
17. Wr. Neustadt	34	10	1	23	16	61.700	37.681	1.512
18. Lillianfeld	18	4	-	8	4	45.100	34.523	811
19. Oberpullendorf	48	20	-	48	35	85.700	27.785	1.439
20. Eisenstadt	49	6	1	7	7	50.100	24.569	2.585
21. Hollabrunn	71	44	-	101	81	58.000	17.332	1.046
22. Neumarkt	40	12	1	7	6	72.900	16.014	1.141
23. Znaim	51	5	-	10	1	94.900	6.000	764
24. Brunn	106	2	-	7	7	17.500	2.086	396
25. Korneuburg	27	4	-	2	2	34.000	879	10
26. Iglau	36	3	-	6	3	5.000	710	46
31. 12. 1942	1.220	599	-	1.091	789	3.663.000	2.148.130	115.044
31. 12. 1939	1.220	84	-	437	365	886.000	200.670	3.816
31. 12. 1940	1.220	341	-	1.299	922	1.745.850	585.335	25.702
31. 12. 1941	1.220	505	-	1.201	845	2.883.570	1.544.511	74.809

Quelle: Bundesarchiv NS 12 / 46.

Bis 31.12.1942 wurden – auf der Suche nach konvertierten jüdischen Personen – allein im Gau Niederdonau über 115 000 Arbeitsstunden von Erziehern aufgewendet, um Kirchenbücher auszuwerten.

## Fazit

Die Synopse der drei berufsspezifischen Zeitschriften, der Zeitschriften für die Volksschule, für die höhere Schule und die Sonderschule zeigt, dass es aus Sicht der NS-Erziehungsbürokraten durchaus Sinn machte, schulspezifische Zeitschriften mit besonderer Ausrichtung herauszugeben.

Beim Durchgang durch die drei aufeinanderfolgenden Zeitschriften des NSLB für die Volksschule wurde klar, dass für dieses Klientel der Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer massiv auf die tagtägliche Praxis in der Schule verwiesen wurde und ohne allzu großen Überbau die NS-Ideologie sehr handfest in die einzelnen Unterrichtsfächer eingebaut werden sollte.

Gerade die große Masse der Lehrerinnen und Lehrer war in der Volksschule tätig und war von ihren Grundvoraussetzungen her nicht an großen theoretischen Fragestellungen interessiert. Es galt den Alltag zu bewältigen und im Sinne des NS-Staates ideologisch, politisch und ganz praktisch das Schulleben und den Unterricht zu gestalten – vom tagtäglichen »Heil Hitler« bis zu den Schulfeiern, vom Biologieunterricht bis zum Religionsunterricht.

So ist auch die Analyse und Dokumentation über die Zeitschriften des NSLB für die Volksschule ein weiterer Beleg dafür, mit welcher Systematik und mit welchem Aufwand die Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit betrieben wurde.

Über gängige Denkfiguren der NS-Ideologie hinaus zeigen die Formulierung der antijüdischen Artikel gerade auch für die einzelnen Unterrichtsfächer, dass ganz bewusst der Gegensatz jüdisch-deutsch konstruiert und dann zur rassistisch-deutschnationalen Eigenlob-Propaganda genutzt wurde. Den als »deutsch« erklärten Menschen zu schmeicheln, sie zu loben, ihnen Großartigkeit zu bescheinigen und gleichzeitig andere Menschen verächtlich zu machen, – das ist einer der psychologischen Hauptmechanismus in der Nazi-Propaganda überhaupt und in der NS-Pädagogik im Besonderen.

Dieser Forschungsbericht zeigt gerade in Hinblick auf die einzelnen Unterrichtsfächer, dass die schulspezifischen Zeitschriften über die hier analysierten und dokumentierten Passagen hinaus noch eine Fülle von Themen enthalten, die für die weitere Forschung mit spezifischen Fragestellungen ausgewertet werden sollten. Der hier vorgelegte Forschungsbericht soll dazu anregen und Hilfestellungen geben.





# Anhang



# I. Verzeichnis der verwendeten Artikel

## Der neue Volkserzieher

### 1934

- Oktober 1934 Bargheer, Ernst: ohne Titel, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 1, Oktober 1934, Vorbermerkung, ohne Paginierung
- Oktober 1934 Freudenthal, Herbert: Volkskunde als Grundwissenschaft der Lehrerbildung, DNV 1. Jg 1934, Heft 1, Oktober 1934, S. 12–19
- November 1934 Seidensticker, Peter: Kunst- und Werkerziehung in der Lehrerbildung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 2, November 1934, S. 64–68
- November 1934 Frercks, Rudolf: Politische Rassenkunde und Lehrerbildung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 2, November 1934, S. 69–72
- Dezember 1934 Bargheer, Ernst: Lehrer-Fortbildung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 3, Dezember 1934, S. 99–103

### 1935

- Januar 1935 Seidensticker, Peter: Nationalsozialistische Kunsterziehung in der Lehrerfortbildung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 4, Januar 1935, S. 175–179
- Februar 1935 Reber-Gruber, Auguste: Die neue Mädchenbildung der Volksschule als eine nationalpolitische Aufgabe gesehen, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 207–210
- Februar 1935 Bohlmann, Erna: Die Erziehung im BDM, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 211–222
- Februar 1935 Wirth, Lisel: Über die praktischen Erfahrungen einer Landjahrführerin, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 223–229
- Februar 1935 Hinz, Johanna: Lehrerin oder Jugendführerin?, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 230–232
- Februar 1935 Metzler, Paul: Neue Ansatzpunkte für die Mädchenerziehung in unseren Landschulen, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 5, Februar 1935, S. 235–250
- April 1935 Schemm, Hans: Wissenschaft, Fachgelehrsamkeit und Zukunft, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 7, April 1935, S. 309
- Juli 1935 o. A.: Beilage Der Junge Volkserzieher VIII – Aus der Deutschen Studentenschaft: Elbing: Reichsminister Rust besucht unsere Hochschule, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 10, Juli 1935, S. 510–511

- Juli 1935 o. A.: Der Junge Volkserzieher VIII – Aus der Deutschen Studentenschaft: Rostock, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 10, Juli 1935, S. 513–514
- August 1935 Zummach, Max: Vom Dorfgemeinschaftsabend, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 11, August 1935, S. 532–534
- August 1935 Leopoldt, Heinrich: Der Junge Volkserzieher IX – Das alte Testament im neuen Lehrplan für Volksschulen?, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 11, August 1935, S. 556
- August 1935 W. E. [Erleben, Wolfgang]: Der Junge Volkserzieher IX – Das alte Testament im neuen Lehrplan für Volksschulen?, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 11, August 1935, S. 557
- September 1935 Schoder, Martin: Politische Erziehung im Abschlussunterricht, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 12, September 1935, S. 567–571
- September 1935 Dedecke, Gustav: Politische Erziehung in der Volksschule, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 12, September 1935, S. 572–576
- September 1935 Kade, Franz: Die Stellung der musisch-gymnastischen Erziehung im Rahmen der Gesamterziehung, DNV 1. Jg. 1934/35, Heft 12, September 1935, S. 586–589
- Okt./Nov. 1935 Rosenberg, Alfred: Die Ausweitung des deutschen Geschichtsbildes, DNV 2. Jg. 1935, Heft 1/2, Okt./Nov. 1935, S. 4–6
- Okt./Nov. 1935 o. A.: Aus der Arbeit des NSLB – Bericht über die 1. Geschichtstagung des NSLB in Bremen, DNV 2. Jg. 1935, Heft 1/2, Okt./Nov. 1935, S. 36–47

## **Der deutsche Volkserzieher**

### **1936**

- Januar 1936 Bargheer, Ernst: Zum Arbeitsplan der Zeitschrift, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 2
- Januar 1936 Gebhardt, Heinz: Namenkunde im Deutschunterricht, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 13–18
- Januar 1936 Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Volkserzieherische Übersicht zur Jahreswende, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 23–30
- März 1936 Siebensticker, Peter: Neue Kunsterziehung durch Betrachtung deutscher Bauten und Bildwerke, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 5, März 1936, S. 202–206
- April 1936 Bürger, Karl-Heinz: Der Junge Volkserzieher – Der Typus des nationalsozialistischen Erziehers. Bericht über das Referat in Wolfhagen, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 7, April 1936, S. 324–329
- Mai 1936 Caumanns, Ernst: Der Junge Volkserzieher – Aus den Studentenschaften: Die größte Gefahr, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 9, Mai 1936, S. 431–434

- Juni 1936 Müller, W.: Deutsche Lehrer reisten nach Amerika, 1935, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 12, Juni 1936, S. 515–518
- Juni 1936 Schacht, Horand Horsa: Ein Beitrag zur politischen Volkslehre, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 12, Juni 1936, S. 531–534
- Juli 1936 Barth, Heinz: Erbkunde in der Volksschule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 13, Juli 1936, S. 595–605
- Juli 1936 Schröder, Hermann: Der Naturkundeunterricht, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 631–633
- Juli 1936 Barth, Heinz: Erbpflege und Schule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 646–653
- August 1936 Schröder, Hermann: Aus der Praxis des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 15, August 1936, S. 683–691
- August 1936 Salzmann, Alexander: Erziehung und Zeit – Unterricht und Schule in Lateinamerika, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 15, August 1936, S. 706–714
- September 1936 Jeanrenaud, Werner: Judenfrage 1819, DDVE, 1. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 775
- September 1936 Zummach, Max: Völkisch-politische Erziehung in der Abschlussklasse der Volksschule, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 778–785
- September 1936 Simon, P.: Die öffentlichen Volksschulen in Preußen, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 785–788
- Oktober 1936 Scharrelmann, H.: Tiefenwirkung des Unterrichts, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 19, Oktober 1936, S. 875–884
- Oktober 1936 Barth, Heinz: Der Kampf ums Dasein ist weniger ein Kampf Mann gegen Mann als ein Geburtenkampf, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 19, Oktober 1936, S. 903–908
- Dezember 1936 Lauffer, Otto: Der Weihnachtsbaum. Ein Wahrzeichen deutscher Art, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 23/24, Dezember 1936, S. 1078–1089
- Dezember 1936 Noack, Willi: Dietrich Eckart, † am 2. Weihnachtstag 1923, DDVE 1. Jg. 1936, Heft 23/24, Dezember 1936, S. 1120–1125.

## 1937

- Januar 1937 Feld, Walther: Entwurf eines Planes für den Geschichtsunterricht an den Volksschulen des Kreises Lübbecke, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 7–15
- Januar 1937 Hayn, Friedrich: Rassische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 29–32
- Januar 1937 Petrich, Wilhelm: Probleme des 19. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht der Volksschule, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 35–40

- Januar 1937 Zummach, Max: Zum 30. Januar, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 49–59
- Januar 1937 Heinz, Ludwig: Geopolitische Tatsachen im Geschichtsunterricht der Volksschule, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 72–79
- Januar 1937 Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Allgemeines, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 88–90
- Februar 1937 Keller, Hugo: Der Lebenslauf eines Nadelwaldes – Auslese als Lebensordnung. Ein erweiterter Arbeitsbericht als Handreichung für biologische Gemeinschaftskunde in der Mittel- und Oberstufe, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 3, Februar 1937, S. 100–125
- Februar 1937 Spiekermann, Dietrich: Naturkundlicher Unterricht, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 4, Februar 1937, S. 143–146
- Februar 1937 D. H.: Erziehung und Zeit – Allgemeines, DDVE, 2. Jg. 1937, Heft 4, Februar 1937, S. 177–179
- Mai 1937 Günther, Hans F. K.: Zur Frage einer akademischen Ausbildung der Volksschullehrer, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 10, Mai 1937, S. 357–361
- Mai 1937 Heinz, Ludwig: Ein Jahrhundert Kampf um die Gemeinschaftsschule, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 10, Mai 1937, S. 366–379
- Mai 1937 Bühnemann, Hermann: Die Arbeitsmittel-Beilage, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 10, Mai 1937, S. 405–406
- Juni 1937 Zacharias, Adolf: Geburtenrückgang und Landflucht, gezeigt an der eigenen Schulklasse – Ein biologischer Unterrichtsentwurf und ein Beitrag zu einer neuen Erziehungswissenschaft, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 12, Juni 1937, S. 474–478
- Juli 1937 Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Schularten, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 14, Juli 1937, S. 567
- Juli 1937 Drexel, Emmi: Zwiesprache – Wie stellt sich der Arzt zur Frage der körperlichen Bestrafung in der Schule?, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 14, Juli 1937, S. 568–574
- Aug./Sept. 1937 Keller, Christian: Vom deutschen Sehen – Eine vergleichende Kunstbetrachtung, DDVE 2. Jg. 1937, Heft 16/17, Aug./Sept. 1937, S. 653

## 1938

- Januar 1938 Breuer, Hubert: Fahren, wandern, ziehen... Ein Unterrichtsentwurf, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 1, Januar 1938, S. 11–15
- Juni 1938 Strauß, Franz: Friedrich Ludwig Jahn, ein Vorkämpfer für Großdeutschland, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 11, Juni 1938, S. 464–471

- Juli 1938 Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Schularten, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 571–576
- August 1938 Ramm, Kurt: Die Umrisskarte im Unterricht, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 15, August 1938, S. 616–620
- September 1938 Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Allgemeines, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 17, September 1938, S. 732–736
- September 1938 Steffen, W.: Eine Stunde Weltgeschichte nach dem Kirchenbuch, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 18, September 1938, S. 761–767
- September 1938 Avemarie, Hans: Ein Beitrag zur Judenfrage, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 18, September 1938, S. 776–777
- November 1938 Kirschenmann, Siegfried: Geschichte des Sudetendeutschtums bis zum Ausbruch des Weltkrieges, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 21, November 1938, S. 891–911
- November 1938 Otto, Hermann: Das sudetendeutsche Bildungswesen, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 22, November 1938, S. 939–945
- November 1938 Kaiser, Ernst: Berlin und Wien. Vom Werden zweier Großstädte, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 22, November 1938, S. 946–964
- Dezember 1938 Schütze, Rudolf: Dietrich Eckart, sein Leben und sein Werk – Aus Anlass der 15. Wiederkehr seines Todestages am 26. Dezember, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 23/24, Dezember 1938, S. 1033–1037
- Dezember 1938 Bargheer, Ernst: Erziehung und Zeit – Schularten, DDVE 3. Jg. 1938, Heft 23/24, Dezember 1938, S. 1046–1051

## **Die Deutsche Volksschule**

### **1939**

- Januar 1939 Stricker, Hans: An die deutschen Volksschullehrer, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, im Vorspann ohne Paginierung
- Januar 1939 Mey, Wilhelm: Schule und völkischer Alltag, DDVE 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 1–4
- Januar 1939 Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 25–48
- März 1939 Eichelsbacher, J. A.: Geschichte – Ziel und Weg des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 3, März 1939, S. 98–108
- März 1939 o. A.: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Machtkampf im Mittelmeer, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 3, März 1939, S. 131–144

- April 1939 Metz, Fritz: Unsere Landschule – Die Erziehungs- und Schulungsaufgabe in der neuen Dorfschule, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 4, April 1939, S. 160–166
- Juni 1939 Kircher, Wilhelm: Unsere Landschule – Vormarsch der Landschule. Ergebnisse der Bayreuther Gemeinschaftstagung des NS.-Lehrerbundes und des Reichsnährstandes, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 6, Juni 1939, S. 254–266
- Juni 1939 o. A.: Umschau, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 6, Juni 1939, S. 267–272
- Juni 1939 Alt, Hans: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Die deutsche Westgrenze, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 6, Juni 1939, S. 273–288
- Juli 1939 o. A.: Umschau, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 7, Juli 1939, S. 320
- September 1939 Hartmann, Josef: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Die sieben Großmächte, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 9, September 1939, S. 409–432
- September 1939 Hartmann, Josef: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Die sieben Großmächte, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 9, September 1939, S. 409–432
- Dezember 1939 o. A.: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Großbritannien, DDVS 1. Jg. 1939, Heft 12, Dezember 1939, S. 505–518

## 1940

- Januar 1940 Dittrich, Werner: Lebenskunde – Wehrgeistige Erziehung im lebenskundlichen Unterricht, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 1, Januar 1940, S. 7–11
- Januar 1940 Brunner, Otto: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – England, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 1, Januar 1940, S. 21–32
- März 1940 Horney, Walter: Lebenskunde – Erbbiologische Versuche an einer einklassigen Volksschule, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 3, März 1940, S. 75–80
- März 1940 o. A.: Zeitgeschichte – Wir werden fliegen!, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 3, März 1940, S. 81–84
- April 1940 Andäb, Erich: Deutsch – Sprachbildung als persönliche, völkische und politische Aufgabe, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 4, April 1940, S. 97–103, hier S. 98
- April 1940 Alt, Hans: Schule und Volk – Das politische Spruchgut in der Schule, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 4, April 1940, S. 120–126
- April 1940 Schmetmann, Bernhard: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Ehre der Arbeit!, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 4, April 1940, S. 131–136
- Juni 1940 Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Das wehrpolitische Weltbild der deutschen Volksschule, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 6, Juni 1940, S. 169–182



- Juli 1940 Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Das wehrpolitische Weltbild der deutschen Volksschule (Forts.), DDVS 2. Jg. 1940, Heft 7, Juli 1940, S. 209–215
- Juli 1940 Bodenschatz, Franz: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Deutschlands koloniale Forderung, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 7, Juli 1940, S. 227–247
- August 1940 Melzer, Paul: Geschichte – Geschichtsunterricht an der Volksschule nach den neuen Richtlinien, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 8, August 1940, S. 249–258
- Oktober 1940 o. A.: Schule und Volk – Die Volksschulen im Jahre 1939, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 10, Oktober 1940, S. 313–320
- November 1940 Dr. Trampler: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Afrika – der Ergänzungsraum Europas, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 11, November 1940, S. 373–381
- Dezember 1940 Karl Hunger: Deutsch – Muttersprachliche Erziehung und Nationalsozialismus, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 12, Dezember 1940, S. 383–388
- Dezember 1940 Lütke, Franz: Geschichte – Das Reich im geschichtlichen Gesetz, DDVS 2. Jg. 1940, Heft 12, Dezember 1940, S. 399–402

## 1941

- Juni 1941 o. A.: Umschau, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 6, Juni 1941, S. 191–192
- Juli/Aug. 1941 Kircher, Wilhelm: Schule und Volk – Erziehung zum Führervolk, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 7/8, Juli/Aug. 1941, S. 207–214
- Juli/Aug. 1941 Schmetmann, Bernhard: Schulpraxis – Der deutsche Arbeiter erobert die Welt, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 7/8, Juli/Aug. 1941, S. 217–220
- Juli/Aug. 1941 Fitschen, Wilhelm: Landschule – Lehrplan für den Geschichtsunterricht an einer zweiklassigen Dorfschule, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 7/8, Juli/Aug. 1941, S. 220–234
- November 1941 o. A.: Umschau, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 11, November 1941, S. 326–330
- November 1941 Hofmeister, Richard: Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht – Englands Ölinteressen im Nahen Osten, DDVS 3. Jg. 1941, Heft 11, November 1941, S. 331–340

## 1942

- Januar 1942 Alberts, Albert: Deutschlands Führungsanspruch aus seiner geografischen Lage und seinen rassistischen Kräften, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 1, Januar 1942, S. 9–23
- Januar 1942 Trampler, Dr. Kurt: Handreichungen – Röntgenbild der Sowjetunion, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 1, Januar 1942, S. 31–40

- April 1942 Dr. Müller, Josef: Landschule – Wandel im bäuerlichen Erbgefüge, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 4, April 1942, S. 90–97
- April 1942 Künnemann, Christian: Naturgeschichte und Biologie –Versuche über Vererbung, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 4, April 1942, S. 97–101
- Juli 1942 Butz, Emil: Landschule – Hin zum deutschen Bauernvolk. Anregungen anlässlich des bäuerlichen Arbeitseinsatzes der Stadtschulen, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 7, Juli 1942, S. 165–169
- Juli 1942 Silbermann, Christof: Handreichungen – Der Krieg gegen Sowjetrußland, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 7, Juli 1942, S. 173–184
- Oktober 1942 de Wall, Friedr. Wilh.: Geschichte – Deutschland und die Neuordnung Europas, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 10, Oktober 1942, S. 242–247
- Dezember 1942 Beck, Margarete: Landschule – Volkskünstlerisches Schaffen in der Landschule, DDVS 4. Jg. 1942, Heft 12, Dezember 1942, S. 348–354

## 1943

- Januar 1943 Kircher, Wilhelm: Das Reich und die Schule. Ein Wort zum 30. Januar 1943 und eine Vorschau auf die Verpflichtungsfeier der deutschen Jugend im März 1943, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 1, Januar 1943, S. 1–3
- März 1943 Götz, Berthold: Die Einprägung geschichtlich bedeutsamer Worte hilft das Geschichtsbild formen, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 3, März 1943, S. 102–106
- März 1943 Hofmeister, Richard: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Amerikas Politik, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 3, März 1943, S. 109–116
- Okt./Nov. 1943 Gleisberg, Herbert: Befehl des Gewissens. Brief an einen Landlehrer, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 8/9, Aug./Sept. 1943, S. 218–221
- Okt./Nov. 1943 Kircher, Wilhelm: Die Schule und der Sieg. Vier Jahre Krieg, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 10/11, Okt./Nov. 1943, S. 238–247
- Okt./Nov. 1943 Lehmann, Dr. Dr. Ernst: Volkseigene Erziehung als Forschungsaufgabe – Fortsetzung folgt, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 10/11, Okt./Nov. 1943, S. 259–263
- Okt./Nov. 1943 May, Dr. Albert: Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht – Arbeit, Geld und Gold, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 10/11, Okt./Nov. 1943, S. 265–271
- Dezember 1943 Lehmann, Dr. Dr. Ernst: Volkseigene Erziehung als Forschungsaufgabe – Fortsetzung, DDVS 5. Jg. 1943, Heft 12, Dezember 1943, S. 289–297

## 1944

- Jan./Feb. 1944 Inhaltsverzeichnis, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 1, Jan./Feb. 1944, ohne Paginierung

- März/April 1944 Mielke, Erwin: Die Heimat als Grundlage unserer Volksschularbeit auf dem Lande, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 2, März/April 1944, S. 47–55
- März/April 1944 o. A.: Reichsarbeitstagung für weltanschauliche Schulung der deutschen Erzieher in Straßburg vom 26. bis 29. März 1944, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 2, März/April 1944, S. 58
- März/April 1944 o. A.: 25 Jahre Deutscher Volksverlag, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 2, März/April 1944, S. 60
- Mai–Aug. 1944 Künnemann, Christian: Wie vererben sich kranke Bohnen?, DDVS 6. Jg. 1944, Heft 3/4, Mai–Aug. 1944, S. 78–82

## II. Inhaltsverzeichnisse aller Ausgaben der drei Volksschulzeitschriften (DNV / DDVE / DDVS)

Diese Tabelle ist als durchsuchbare Datei auf der Homepage der Forschungsstelle NS-Pädagogik enthalten (<https://forschungsstelle.wordpress.com>).

<b>Der Neue Volkserzieher</b>		
<b>1934/35</b>		
<b>1. Jahrgang</b>		
<b>Heft 1 (Okt. 1934)</b>		
Nationalsozialistische Lehrerbildung	Ernst Bargheer	1
Der nationalsozialistische Volkserzieher	Joachim Haupt	9
Volkskunde als Grundwissenschaft der Lehrerbildung	Herbert Freudenthal	12
Leibeserziehung und Lehrerbildung	Max Mommsen	20
Volksmusik und Volkserzieher	Gerhard Schwarz	29
Politische Erziehung in der Lehrerbildung	Albert Dietrich	34
Die Praktische Ausbildung des Volksschullehrers	Walter Voigtländer	42
Grundfragen der Lehrerinnenbildung	Käte Schmidt	47
Amtliche Mitteilungen der Reichsfachschaft IV im NSLB		51
<b>Heft 2 (Nov. 1934)</b>		
Universität und Hochschule für Lehrerbildung	Walter Voigtländer	57
Kunst- und Werkerziehung in der Lehrerbildung	Peter Seidensticker	64
Politische Rassenkunde und Lehrerbildung	Rudolf Frercks	69

Geopolitik in der Hochschule für Lehrerbildung	Albrecht Burchard	73
Politische Erziehung und geschichtliches Denken	Friedrich Nier	77
Erziehungswirklichkeit und pädagogische Lehre in der Lehrerbildung	Friedrich Kreppel	80
Gedanken über Nationalsozialistische Erziehungswissenschaft	Wolfgang Erxleben	83
Zur Stellung der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung	Ernst Bargheer	92
Amtliche Mitteilungen der Reichsfachschaft IV im NSLB		95
<b>Heft 3 (Dez. 1934)</b>		
Lehrer-Fortbildung	Ernst Bargheer	99
Gedanken zur weltanschaulich-fachlichen Schulung d. Erzieherschaft	Gerhard Matthäus	104
Der Lehrer als politischer Soldat	Ludwig Heinz	109
Lehrerfortbildung und Schulreform	Franz Kade	120
Lehrerinnenfortbildung	Käte Schmidt	125
Besprechung		129
Vorspruch	Wolfgang Erxleben	130
Aus der Deutschen Studentenschaft: Weilburg (Unser erstes Lager)		132
Besprechung		143
Unsere Aufgabe an der Hochschule für Lehrerbildung	Heinrich Leopoldt	144
Unser Kameradschaftshaus und Kameradschaftslager	Willi Thoms	146
Auf Fahrt durch Schlesien	Walther Lorenz	148
Amtliche Mitteilungen der Reichsfachschaft IV im NSLB		159
<b>Heft 4 (Jan. 1935)</b>		
Fortbildung oder Neuformung?	Max Zummach	163
Über Politische Volkskunde als Arbeitsgebiet in der Lehrerfortbildung	Walter Frerk	170
Nationalsozialistische Kunsterziehung in der Lehrerfortbildung	Peter Seidensticker	175

Singlager für junge Lehrer	Helmuth Jörns	180
Völkische Erziehungswissenschaft	Ernst Bargheer	184
Über die Kameradschaftserziehung	Wolfgang Erxleben	186
Kameradschaftshaus? Natürlich!	Alfred Parusel	186
Hochschule für Lehrerbildung und Kameradschaftserziehung	E.W. Müller	188
Kameradschaftslager	Günther Beu	191
Die Elbinger Hochschule für Lehrerbildung als politische Erziehungsstätte	Erich Schulz	192
Die Aufgaben des ostpreußischen Erziehers im Rahmen des Erich-Koch-Planes (Bericht)	Erich Schulz	194
Der Student und die Erziehungswissenschaft	Wolfgang Erxleben	198
Besprechung		205
Amtliche Mitteilungen der Reichsfachschaft IV im NSLB		206
<b>Heft 5 (Feb. 1935)</b>		
Die neue Mädchenbildung der Volksschule als eine nationalpolitische Aufgabe gesehen	Auguste Reber-Gruber	207
Die Erziehung im BDM	Erna Bohlmann	211
Über die praktischen Erfahrungen einer Landjahrführerin	Lisel Wirth	223
Lehrerin oder Jugendführerin?	Johanna Hinz	230
Nationalsozialistische Mädchenerziehung	Franz Kade	233
Neue Ansatzpunkte für die Mädchenerziehung in unseren Landschulen	Paul Metzler	235
Die neue Volkserzieherin	Erika Schulz	251
Die Landdienststudentin, eine Form der politischen Frau	Barbara Pischel	255
Als Junglehrerin im Deutschen Frauen-Arbeitsdienst	Maria Langerhans	256
Amtliche Mitteilungen der Reichsfachschaft IV im NSLB		259
<b>Heft 6 (März 1935)</b>		
Hans Schemm †	Ernst Bargheer	261

Vom Aufbau und Inhalt nationalsozialistischer Mädchenerziehung	Käte Schmidt	262
Mädchenerziehung in einer einklassigen Landschule	Karl Reeb	265
Aufgaben des Werkschaffens in der neuen Mädchenerziehung	Mathilde Harbsmeier	274
Volkslied und Volkstanz im Rahmen der nationalsozialistischen Mädchenerziehung	Ludwig Heinz	277
Die Volkserzieherin im Bund Deutscher Mädels	Hildegard Zummach	284
Mädchenbildung	Ilse Walther	290
Besprechung		294
Hans Schemm †	Wolfgang Erxleben und Heinrich Leopoldt	301
Über die Ausbildung der Lehrerin	Elfriede Strohm	302
Zur Ausbildung der Lehrerin	Wolfgang Erxleben	303
Die Studentin an der Hochschule	Ursula Frommhagen	307
<b>Heft 7 (Apr. 1935)</b>		
Wissenschaft, Fachgelehrsamkeit und Zukunft	Hans Schemm †	309
Erziehungsidee und Erziehungswirklichkeit	Ernst Bargheer	310
Vom Verhältnis der Erziehung zum Wesen des Menschen	Ludwig Klages	313
Erziehungswissenschaft u. Erziehungslehre im deutschen Volksstaat der Gegenwart	Rudolf Lochner	320
Was bedeutet Berthold Otto für den Neubau der Erziehungswissenschaft im nationalsozialistischen Staat?	Karl Kreitmair	329
Aus der Deutschen Studentenschaft: Frankfurt (Oder) (Tagung)		343
Lehrerstudent im Grenzland	Hans Simon	350
Aus der Arbeit in Weilburg	Walter Klingenberg	353
Berufsberatung	M. Behm	355
<b>Heft 8 (Mai 1935)</b>		
Mannschaftserziehung und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung	Friedrich Kreppel	357
Volksdeutsche Erziehungsarbeit	Horand Horsa Schacht	361

Wachstumsstufen des Kindes	Bruno Hinst	366
Mitarbeit der Schulräte beim Aufbau einer Erziehungswissenschaft	Paul Rußland	372
Geschichte der Pädagogik im Lichte des Nationalsozialismus	Rudolf Zeiser	381
Wilhelm Diltheys pädagogische Erziehungswissenschaft	Wolfgang Erxleben	386
Formale Bildung	Ernst Bargheer	391
Die Studentenschaft an der bayerischen Lehrerschule Pasing	Albin Sauer	394
Die wissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung an der Elbinger Hochschule	Erich Schulz	395
Kreistagung des N.S.L.B. in der Hochschule für Lehrerbildung in Elbing	Erich Schulz	401
Kameradschaft 18 erlebt deutsches Grenzland	W. Dietrich	403
Besprechung		407
<b>Heft 9 (Juni 1935)</b>		
Amtliche Mitteilungen der Reichsfachschaft IV im NSLB		409
Studienpläne oder brüderliche Erziehung?	Werner Jansen	410
Unterrichtswissenschaft	Ernst Bargheer	415
Organische Bildungseinheiten	Franz Kade	420
Freier Gesamtunterricht nach Berthold Otto	Karl Kreitmair	427
Die Mitarbeit der Schulleitung an einer neuen Unterrichtswissenschaft	Paul Schulz	436
Geistige Kameradschaft	Georg Friedrich Muth	443
Besprechung		449
Erziehung der Jungerzieher	Ernst Roth	452
Berufliche Leistung: Ziel u. Wege eines Geschichtsunterrichts im nationalsozialistischen Geist	Heinrich Leopoldt	453
Ehemalige oder Kameraden für immer?	Walter Majert	459
Aus der Deutschen Studentenschaft: Berlin und Potsdam (Studententag)		461
Aus der Deutschen Studentenschaft: Kottbus	Gerhard Ernst	462



Aus der Deutschen Studentenschaft: Beuthen		464
Aus der Deutschen Studentenschaft: Rostock		465
Aus der Deutschen Studentenschaft: Landdienst		466
<b>Heft 10 (Juli 1935)</b>		
Fachschaftsarbeit in der Wislade vom 1.7. – 6.7.1935	Ernst Bargheer	467
Die Fächerung in der Volksschule	Ernst Bargheer	477
Gesamtunterricht: Volkskunde im 8. Schuljahr	Willi Lange	480
Karstädt, Schmidt, Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben	Ernst Bargheer	486
Das gesprochene Wort als Grundform des Bildungsverfahrens	Walter Frerk	488
Besprechung		494
Amtliche Mitteilungen der Reichsfachschaft IV im NSLB		496
Gemeinsames Rundschreiben	Reichsjugendführung u. deutsche Studentenschaft	497
Lehrerstudent und Hitlerjugend	Wolfgang Erxleben	498
Lehrer und Hitlerjugend	E.W. Müller	500
Dorfdienst	Onko Buß	501
Berufliche Leistung: Grundzüge eines vorgeschichtlichen Arbeitsplanes für eine einklassige Landschule	Gerhard Paatzke	504
Aus der Deutschen Studentenschaft: Elbing		510
Aus der Deutschen Studentenschaft: Beuthen		511
Aus der Deutschen Studentenschaft: Pasing		513
Aus der Deutschen Studentenschaft: Rostock		513
<b>Heft 11 (Aug. 1935)</b>		
Im Rankenheimer Schulungslager	Paul Metzler	515
Schulleben und Schulaufbau	Paul Metzler	518
Schulleben	Kircher	527
Vom Dorfgemeinschaftsabend	Max Zummach	532

Planvolle Auslese als Weg zur Verwirklichung des deutschen Sozialismus	Max Zummach	535
Hitlerjugend und Schule	Kurt Petter	545
Dorfdienst (Fortsetzung)	Onko Buß	547
Berufliche Leistung: Die Politik Bismarcks während des Kulturkampfes	Helene Graumann	552
Das alte Testament im neuen Lehrplan für Volksschulen? [sic!]	Heinrich Leopoldt	556
Das alte Testament im neuen Lehrplan für Volksschulen? [sic!]	W.E. [Wolfgang Erxleben]	557
Aus der Deutschen Studentenschaft: Rostock		558
Besprechung		566
<b>Heft 12 (Sept. 1935)</b>		
Politische Erziehung im Abschlußunterricht	Martin Schroder	567
Politische Erziehung in der Volksschule	Gustav Dedecke	572
Sinn und Aufgabe der Mädelfeiern	Käte Scheffer	577
Musisch-gymnastische Erziehung	Albert Feißel	586
Die Stellung der musisch-gymnastischen Erziehung im Rahmen der Gesamterziehung	Franz Kade	586
Besprechung		593
Lager in Wolfshagen	Wolfgang Erxleben	598
Studentenschaft und Volkstumspflege	Franz Paul	600
Student im Landjahr	Franz Schall	603
Aus der Deutschen Studentenschaft: Elbing		606
Aus der Deutschen Studentenschaft: Pasing		609
Aus der Deutschen Studentenschaft: Weilburg (Unser erstes Lager)		610
Besprechung		613

**1935**  
**2. Jahrgang**

**Heft 1/2 (Okt./Nov. 1935)**

Über die Schule	Hans Schemm †	1
Die Geschichtsauffassung des Nationalsozialismus	Joachim Haupt und Ernst Bergheer	1
Die Ausweitung des deutschen Geschichtsbildes	Alfred Rosenberg	4
Geschichtsauffassung und Geschichtsunterricht	Herbert Freudenthal	7
Der Geschichtsunterricht in der Volksschule	Gustav Schlaack	12
Urgeschichtsforschung und Schule	Th. Kadner	17
Idee und Gestalt des Reiches	Karl Alnor	21
(Aus der Arbeit des NSLB) Gedanken über die Mithilfe der Schule bei der Berufswahl	A. Horn	33
(Aus der Arbeit des NSLB) Hans-Schemm-Bücherei in Leipzig		35
(Aus der Arbeit des NSLB) Vereinbarung mit dem Hauptamt für Volkswohlfahrt		35
(Aus der Arbeit des NSLB) Bericht über die 1. Geschichtstagung des NSLB in Bremen		36
(Von Büchern und Zeitschriften) Rassenlehre und Bevölkerungspolitik		48
(Der Junge Volkserzieher) Lager in Wolfshagen	Wolfgang Erxleben	50
(Der Junge Volkserzieher) Auf Fahrt an der Ostgrenze	Willi Müller	51
(Der Junge Volkserzieher) Berufliche Leistung. Die Politik Bismarcks während des Kulturkampfes	Helene Graumann	57
(Der Junge Volkserzieher) Niedersachsenland	Gerhard Leuth	62
(Der Junge Volkserzieher) Dorfdienst (Forts.)		71
(Der Junge Volkserzieher) Aus den Studentenschaften		75

<b>Heft 3 (Dez. 1935)</b>		
Aufruf des neuernannten Gauleiters der Bayerischen Ostmark und Hauptamtsleiters des NSLB, Pg. Staatsminister Fritz Wächtler	Fritz Wächtler	81
Daten aus dem Leben des neuen Gauleiters der Bayerischen Ostmark und Haptamtsleiter des NSLB, Staatsminister Pg. Wächtler		82
Hans-Schemm-Spruch	Hans Schemm	84
Mitteilung der Hauptamtsleitung	Hauptamtsleitung	84
Der Deutschunterricht	Max Hertel	85
Der Deutschunterricht	Albrecht Adam	92
Deutsche Weihnachten	Otto Karstädt	94
Deutschkunde oder Volkskunde im Deutschunterricht	Gustav Schlaak	102
Wo stehen wir mit dem Sprechchor heute?	Karl Hahn	110
Schriftumpflege an Kindern	Hugo Mutfeld	113
(Von Büchern und Zeitschriften) Schriftum zum Deutschunterricht		118
(Von Büchern und Zeitschriften) Die Verzeichnung des nationalsozialistischen Schrifttums	Hans Richter	124
(Von Büchern und Zeitschriften) Neue billige Ganzschriften		128
(Aus dem Reichserziehungsministerium) Aufnahmen an den preußischen Hochschulen für Lehrerbildung		129
(Aus dem Reichserziehungsministerium) Auswahl der Landjahrpflichtigen für 1936		131
(Der Junge Volkserzieher) Welche Forderungen ergeben sich aus der Schul- und Landjahrerziehung für die Ausbildung eines künftigen Volkserziehers?	Erich Roßbach	133
(Der Junge Volkserzieher) Dorfdienst (Schluß)		138
(Der Junge Volkserzieher) Aus den Studentenschaften		141

# Der Deutsche Volkserzieher

**1936**  
1. Jahrgang

## Heft 1 (1. Jan. 1936): Sammelheft

Zum Arbeitsplan der Zeitschrift	Ernst Bargheer	1
Ziel und Sinn der Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Potsdamisches Großes Waffenhaus	F.M. Schirmeister	3
Nationalpolitische Fei ergestaltung	Max Zummach	5
Namenkunde im Deutschunterricht	Heinz Gebhardt	13
Tacitus im 5. Schuljahr?	Werner vom Hofe	16
Zum Nationalsozialistischen Unterricht in der Volksschule	Hermann Bethge	18
Kann die Geschichtsauffassung des Nationalsozialismus Gegenstand des Unterrichts auf der Oberstufe der Volksschule sein?	Ernst Bargheer	21
(Erziehung und Zeit) Volkserzieherische Übersicht zur Jahreswende	Ernst Bargheer	23
(Erziehung und Zeit) Die italienische Kriegs-Volksschule	Z. B-r	30
Das neue bäuerliche Berufsschulwesen	Otto Karstädt	31
(Zwiesprache) Antwort auf die Frage: Welche Anforderungen stellt die neue Erziehung an den Schulaufsatz?	Ernst Bargheer	36
Erzieherische Kräfte in der Hochschularbeit	Wolfgang Erxleben	37
Erzieherische Kräfte in der Hochschularbeit. Eine Aussprache über die Grundsätze von Fachhochschule und Universität	Fr. Meyer-Hollwege	37
Liedbeilage	Werner Vagts	

<b>Heft 2 (15. Jan. 1936): Erdkundeunterricht</b>		
Didaktik und Methodik des Erdkundeunterrichts in der deutschen Gegenwart	Albrecht Burchard	49
Der Erdkundeunterricht in der Oberstufe (Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Erdkunde“ in der Arbeitstagung „Der neue Volkserzieher“ in Rankenheim im Juli 1935)	Wilhelm Mühlhan	53
Über den Erdkundelehrer als Erzieher	Ernst Bargheer	61
Die Zeitung im Erdkunde-, Wirtschafts- und Verkehrsunterricht	Hubert Breuer	63
Wege der Heimat, die in die Welt führen	Merten Meyer	68
Wir reisen nach Danzig	Fritz Giese	74
Ein wichtiges Hilfsmittel für den erdkundlichen Unterricht	Fritz Gülland	80
Nationalsozialistische Wirtschaftsgeographie im Unterricht der Volks- und Mittelschule	Fritz Priesert	84
Die Erzeugungsschlacht im Unterricht	Werner vom Hofe	86
(Erziehung und Zeit) Frankreich	Otto Karstädt	88
(Zwiesprache) Antwort auf die Frage: Welche Möglichkeiten bestehen in der Volksschule für die Durchführung eines Gesamtunterrichts im Sinne Berthold Ottos?	Ernst Bargheer	96
Frage: Welche Möglichkeiten bestehen in der Volksschule für die Durchführung eines Gesamtunterrichts im Sinne Berthold Ottos? (Zwiesprache)	Max Zummach	96
<b>Heft 3 (1. Feb. 1936): Sammelheft</b>		
Vom Sinnwandel der formalen Bildung	Winfrid	99
Die politische Dorfschule	Werner vom Hofe	101
Zusammenarbeit zwischen Jungvolk und Schule a. d. Lande	S. Kirschenmann	108
Die Großfahrt im Dienste erdkundlicher Erziehung	Wilhelm Kipry	115
Winterturnen in Schulen ohne Turnhalle	Wilhelm Felscher	120
(Erziehung und Zeit) Allgemeines über Erziehung und Unterricht	Ernst Bargheer	124
(Erziehung und Zeit) Wissenschaft und Hochschule	Ernst Bargheer	125
(Erziehung und Zeit) Übersicht	Ernst Bargheer	126

(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	126
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	126
[unleserlich]., Zur Frage: Welche Anforderungen stellt die neue Erziehung an den Schulaufsatz?	Gerhard Steiner	132
Der Reiterstein von Hornhausen (vorchristlich)	Peter Siebensticker	133
Studentenschaftsarbeit	Bertold Wichmann	134
Literatur zur Gestaltung von Gemeinschaftsabenden	Heinich Leopoldt	142
Gemeinschaftslager		145
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 4 (15. Feb. 1936): Buch und Schule</b>		
Buch und Erziehung	Winfrid	147
Die Eingliederung der buchlosen Volksschicht ins gesamtdeutsche Geistesleben durch Ganzbücherlesen in der Volksschule	Otto Karstädt	149
Buch und Landschulreform	Paul Metzler	159
Zeitgemäße Formen der Arbeit mit dem Buche in der Schule	Max Kretschmer	166
Öffentliche Bücherei und Schule	Fritz Ullrich	174
Eine Schülerbücherei, die zur Gemeinschaft erzieht	Walter Filscher	180
Wilhelm Grimm spricht an seinem 150. Geburtstage (geb. 24. Febr. 1786) zu uns	Jakob Grimm	181
(Erziehung und Zeit) Allgemeines über Erziehung	Ernst Bargheer	186
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	187
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	187
(Zwiesprache) Zur Frage: Nimmt sich die gegenwärtige Erziehung die Meldung und den Kurzbericht, wie sie im Kriege und im Wehrsport gebraucht werden, zum Ziel des Unterrichts? Kann man den Kurzbericht in Form der Mitteilung und Meldung als einzige Aufsatzform gelten lassen?	Rudolf Berndt	194
<b>Heft 5 (1. März 1936): Sammelheft</b>		
Über Erziehung	Ernst Wiechert	195
Julius Langbehn, der Rufer in der Wüste	Fr. Avemarie	196

Neue Kunsterziehung durch Betrachtung deutscher Bauten und Bildwerke	Peter Siebensticker	202
Tagesfragen im nationalpolitischen Unterricht	Max Zummach	207
(Erziehung und Zeit) Allgemeines über Erziehung	Ernst Bargheer	212
(Erziehung und Zeit) Schulformen	Ernst Bargheer	212
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	213
Die „Raabe-Stiftung in der NS-Kulturgemeinde“ und ihre Buchgaben	H. Roeder	220
Unsere Aufgabe	Wolfgang Erxleben	227
Der Weg der deutschen Studentenschaft	Andreas Feikert	228
Autonome Pädagogik. Bemerkungen zu einem Aufsatz von Karl Bever	Wolfgang Erxleben	230
Lauenburger Hochschüler fliegen	R. Gendrullis	233
Berufswettkampf in der studentischen weiblichen Jugend	Käte Scheffer	234
Reichsleitungskampf	Ulla Bandelow	236
Ewiges Volk	Erich Schulz	236
Frage: Gibt es eine besondere Erziehersprache, ein „Pädagogendeutsch“?	N. Suhr	238
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 6 (15. März 1936): Anfangsunterricht</b>		
(Aus: Der liebe Augustin) Anfangsunterricht	Geißler	239
Schulanfang in meiner einklassigen Landschule	Karl Reeb	242
Die Schultüte. Ein Beitrag zur Gegenwartsvolkskunde	Erich Röhr	245
Der Kinderreim im Anganfsunterricht	Max Buchheim	249
Erziehung zur Sprechgewandtheit im 1. Schuljahr	Hubert Breuer	254
Der erste Lese- und Schreibunterricht	Artur Kern	256
Arbeitsmittel für den Anfangsunterricht	Hermann Bühnemann	261
Blick über den deutschen Lesezaun	Otto Karstädt	270
Schneewittchen und die sieben Zwerge	Peter Siebensticker	276



(Erziehung und Zeit) Allgemeines über Erziehung	Ernst Bargheer	277
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	279
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	281
(Zwiesprache) Zur Frage: Gibt es eine besondere Erziehersprache, ein „Pädagogendeutsch“?	Ernst Bargheer	285
<b>Heft 7 (1. April 1936): Sammelheft</b>		
Paul de Lagarde und die deutsche Jugend	Werner Gerth	287
Braucht die nationalsozialistische Schule ein Lehrverfahren?	H. Scharrelmann	290
Gedanken zur Volksschulerneruerung	Albert Pfaffenberg	293
Besitz der Erwerb der „Kulturtechniken“ in der Volksschule erzieherischen Wert?	A. Mertens	299
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	302
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	303
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	303
(Zwiesprache) Zur Frage nach dem Pädagogendeutsch	Ernst Bargheer	318
(Zwiesprache) Zur Frage: Quellenangabe zu dem Erlaß vom 13.9.1933 U II C 6767	Paul Brohmer	318
Lagerarbeit. (Aus dem Lager des Referates für Lehrerbildung in Wolfshagen Harz 1935)	Wolfgang Erxleben	319
Die Wirklichkeit der nationalsozialistischen Erziehung (Bericht über das Referat in Wolfshagen)	Fr. Kreppel	322
„Der Typus des nationalsozialistischen Erziehers“ (Bericht über das Referat in Wolfshagen)	Karl-Heinz Bürger	324
Die Grundlagen nationalsozialistischer Erziehungsstätten. (Bericht über das Referat in Wolfshagen)	Paul	329
Hochschule für Lehrerbildung und deutsches Bildungswerk	O.G.	332
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 8 (15. April 1936): Anfangsunterricht II</b>		
Singen und Musizieren im ersten Schuljahr	Richard Junker	335
Zeichnen und Malen in ersten Schuljahr	Peter Siebensticker	343

Wir turnen mit den Schulanfängern	Wilhelm Felscher	349
Ein Hilfsmittel für die Selbstbelehrung im Rechenunterricht des 1. Schuljahres einer einklassigen Landschule	Paul Schumacher	358
Zum ersten Leseunterricht	Wilhelm Reyer	364
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	371
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	372
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	373
Zur Frage nach dem Pädagogendeutsch	Erhard Petter	383
Fragen zum neuen Erstunterricht	Friedrich Sammer	383
<b>Heft 9 (1. Mai 1936): Sammelheft</b>		
Zum 1. Mai (Aus: Sitte und Brauch im Handbuch der deutschen Volkskunde Bd. 2)	Spamer	387
Bräuche, die in unserem Volke leben	W. Schremmer	387
„Schönheit der Arbeit“ im Unterricht	Max Zummach	394
Die Schulfeier	Karl Hahn	397
Der Eintritt in die Schule	J. E. Kunkel	401
Deutsche Schrift und Ganzwort im ersten Lese- und Schreibunterricht	Hermann Müller	407
Wichtige Vorbedingungen für den ersten Unterricht im Schreiben und Lesen	Wilhelm Schrammen	409
Und zieh dein Schwert!	Eugen Vetter	410
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	412
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	413
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	413
Aus dem Banat	Gerhard Hagenmeyer	414
Deutsche Oberrealschule und Reformgymnasium Windhuk, Südwesafrika. Aus Südwesafrika wird berichtet.		417
Italien	Gerh. Reinboth	418
(Zwiesprache) (s. Aufsatz Sammer in Heft 8, S. 386) Heraus aus dem ewigen Lesemethodenzirkel	Otto Karstädt	425

Der Weg der deutschen und der anderen Jugend	H. Vorwahl	429
Die größte Gefahr	Ernst Caumanns	431
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 10 (15. Mai 1936): Lehrwanderung oder Fahrt</b>		
Lehrwanderung und Fahrt	Winfried	435
Politische Erziehung und Schulfahrt	Max Zummach	437
Volkskundliche Lehrwanderungen im Dienst der Volksschule	Irmgard Pohl	441
Landschaftsdichtung im Dienste der Landeskunde	Franz Schnaß	446
See als Erzieher	Martin Luserke	455
Mädelfahrt und Schule	Hildegard Zummach	458
Von der „Ausfahrt“ zur Schulwanderung	Ernst Bargheer	460
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	462
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	462
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	463
Zeitschriftenschau April 1936		467
Zur Frage nach dem Aufsatz (s. Heft 1ff.)	Julius Wiegand	471
(Zwiesprache) Zur Frage: Was halten Sie vom Dehndiktatsverfahren?	R. Beyer	472
Zur Anfrage: Ist die Schultüte berechtigt? Antwort: Nein!	Adam Porath	474
(Zwiesprache) Zur Frage nach der Ganzwortmethode (Fortsetzung). Die Deutsche Fibel-Revolve	Otto Karstädt	475
<b>Heft 11 (1. Juni 1936): Lehrwanderung und Fahrt II</b>		
Ein naturgeschichtlicher Lehrausflug	Sepp Burgstaller	483
Die biologische Lehrwanderung im Dienste der nationalsozialistischen Erziehung	Paul Brohmer	492
Die Wanderung als geopolitische Schulungsform in der Volksschule	Ludwig Heinz	497
Fahrten- und Lagererlebnisse mit Volksschulklassen	Albert Höst	504

(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	510
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	511
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	512
Aus Jugoslawien	Richard Le Mang	512
Deutsche Lehrer reisten nach Amerika, 1935	W. Müller	515
(Zwiesprache) „Schönheit der Arbeit“ - eine Erziehungsfrage	Herbert Cammradt	524
Wie soll ein Dorfgemeinschaftsabend aussehen?	Heinz Otto	526
Geleitwort	Ernst Bargheer	529
Herr Hartnacke und die Lehrerbildung	Wolfgang Erxleben	529
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 12 (15. Juni 1936): Sammelheft</b>		
Ein Beitrag zur politischen Volkslehre	H.H. Schacht	531
Einführung in die Geopolitik des Heimatraumes	Johann Thieß	535
Der 7. März 1936	F. Bodenschatz	539
Nordische Wanderungen im Unterricht	Bernhard Schulze	547
Der Raumwinkel, ein Beitrag zur Winkellehre	Heinz Tolkemit	550
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	555
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	556
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	556
Deutsche Lehrer reisten nach Amerika, 1935 (Schluß)	W. Müller	557
Zeitschriftenschau Mai 1936		568
Gedanken zur Geopolitik	Franz Schnaß	575
(Zwiesprache) Zur Frage nach dem neuen Erstunterricht. Antwort.	Hermann Bühnemann	576
<b>Heft 13 (1. Juli 1936): Sonderheft zur Reichstagung</b>		
Luftfahrt und Schule	Gerhard Steiner	579
Wir besichtigen einen Flugplatz	Fritz Gerth	585

Kurze Erklärung technischer Ausdrücke aus dem Gebiete der Luftfahrt	Walther Hardt	590
Erbkunde in der Volksschule	Heinz Barth	595
Vorgeschichte in der Landschule	W. Feuerböther	605
Pädagogische Leistungskunde	Hans Martin	608
Praktische Auslese	Löw	613
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	615
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	616
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	617
Autonome Pädagogik	P. Mahlow	621
Studentenschaftserziehung un Mannschaftsformung an der Hochschule für Lehrerbildung	Franz Paul	624
Abschlußfeier des Reichsleistungskampfes	Franz Paul	627
Vier Wochen Hochschullager der H.f.L., Hannover	Margarete Blum	628
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 14 (15. Juli 1936): Naturkunde</b>		
Der Naturkundeunterricht	Hermann Schröder	631
Die praktische Unterrichtsweisung für das Lehrfach Biologie an der Hochschule für Lehrerbildung in Kiel	Paul Brohmer	633
Der Biologie-Unterricht in seiner Bedeutung für die Gesamterziehung des Dorfes	Karl Reeb	637
Biologieunterricht und neuzeitliche Ernährung	Käte Scheffer	640
Volksbotanik?	Walter Schuppe	643
Erbpflege und Schule	Heinz Barth	646
Unsere Bitterlinge laichen	Karl Baake	654
Der Frosch. Eine Unterrichtsskizze	A. Wiegand	657
Wie ich über die „Kartoffel“ in meiner Dorfschule einmal anders unterrichtete	Herbert Cammradt	662
Reichsnährstand und Landschulgärten	Kurt Orphal	664

(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	666
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	667
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	668
Die deutsche Schule feiert das Gedenken Heinrich Lerschs	Otto Karstädt	669
<b>Heft 15 (1. Aug. 1936): Naturkunde II</b>		
Zu den Fragen der Unterrichts- und Lehrplangestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Volks- und Mittelschulen	Ernst Kruse	679
Aus der Praxis des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule	Hermann Schröder	683
Biologie im Sommer des fünften Schuljahres	Hans Bartmann	691
Vogelschutz und volkswirtschaftliche Maßnahme	Al. Kosler	695
Das Erbhofgesetz	Heinz Barth	698
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	700
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	701
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	701
In amerikanischen Schülerlagern	W. Müller	702
Unterricht und Schule in Lateinamerika	Alexander Salzmann	706
Praktische Auslese	Max Zummach	719
(Zwiesprache) Warum Vorgeschichte?	E. Giese	720
Deutscher Gesamtunterricht	Walter Schönert	722
Mecklenburgs Junglehrerschaft vor neuen Aufgaben	Adolf Behuke	724
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 16 (15. Aug. 1936): Erziehung und Volkskunde</b>		
Deutsche Volkskunde. Wesen, Aufgaben und Ziele	Otto Lauffer	727
Bräuche des Alltags, die im Volke leben	W. Schremmer	732
Wissers „Plattdeutsche Volksmärchen“, ein Beispiel für volksmäßige Erzählungsweise	Gerda Kühn	737
Das Volk des Nibelungenliedes	Artur Dumke	741

Praktische Vorschläge für Kleinstadtforschungen im Dienste der Volks- und Heimatkunde	Ed. Kriechbaum	745
Deutsches Volkstum im Baltenlande	Fritz Giese	748
Praktische Vorschläge zur volksdeutschen Erziehung	E. Rogosky	755
Zum Erziehungsauftrag der Volkskunde	Ernst Bargheer	760
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	764
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	765
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	766
Neue Italienische Erziehung	Gerh. Reinboth	766
<b>Heft 17 (1. Sept. 1936): Sammelheft</b>		
Judenfrage 1819	Werner Jeanrenaud	775
Schulpraktisches zum Begriff „Volkserziehung“	August Volkmer	775
Völkisch-politische Erziehung in der Abschlußklasse der Volksschule	Max Zummach	778
Die öffentlichen Volksschulen in Preußen	P. Simon	785
Zur Frage der Zeugnisgestaltung	Heinrich Smeins	788
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	790
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	791
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	792
Imperiale Erziehung	Gerh. Reinboth	794
Zeitschriftenschau Juni 1936		800
Zur Frage nach einem neuen Anfangsunterricht	Willi Türk	808
Vorgeschichte in der Landschule (Eine Antwort auf Feuerböthers Aufsatz in Heft 15)	Willi Noack	816
Studenten auf Singfahrt	R. Sachsenweger	818
Der Junglehrer und seine Stellung zur Tier- und Pflanzenwelt	H. Kiesewetter	821
Liedbeilage	Werner Vagts	

<b>Heft 18 (15. Sept. 1936): Sammelheft</b>		
Der nationalpolitische Gesichtspunkt in der Pädagogik Wilhelm Diltheys	Emil Saupe	823
Ein Jahr Abschlußunterricht auf einer Volksschuloberstufe	Alfons Galant	826
Wörter raten und richtig schreiben?	Walter Schuppe	828
Dem Meere abgerungen! Bericht aus der Arbeit eines 5. Schuljahres – Erdkunde, Geschichte	Heinrich Lüth	832
Unterrichtsfilm und Arbeitskreis	Herm. Vennewald	836
Reichsnährstand und Landschulgärten	Kurt Orphal	837
Wie erzieht man die Jugend zur Verkehrsdisziplin?	Bachren	842
Erweiterung des „Deutschen Volkserziehers“ durch die Beilage „Der Landlehrer“	Paul Metzler	846
Leitsätze zur Landschulreform. Erarbeitet auf der Sondertagung am 11. Juli 1936 in Beyreuth	Paul Metzler	846
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	848
Zweijährige Dienstzeit	Otto Karstädt	849
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	854
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	855
Österreichs geistige Heimkehr	Otto Karstädt	856
Spanien	Otto Karstädt	861
Zeitschriftenschau Juli 1936		864
Über den Gebrauch von Fremdwörtern im Unterricht in den Schulen des Dritten Reiches	Fr. Kießler	869
Gedanken über Herbart (Zur 160. Wiederkehr seines Geburtstages am 4. Mai)	A. Gercke	870
<b>Heft 19 (1. Okt. 1936): Sammelheft</b>		
Tiefenwirkung des Unterrichts	H. Scharrelmann	875
Dänemark. Eine Unterrichtseinheit zur gestaltenden Erdkunde	Artur Dumke	885
Zur Praxis des Flugmodellbaus in der weniggegliederten Schule	Bernhard Riepke	892



Unsere Wehrmacht	A. Meerkatz	899
Mikroskop und Mikrophotographie als Unterrichtshilfen im Naturkundeunterricht der Oberstufe	Hans Hefner	901
Der Kampf ums Dasein ist weniger ein Kampf Mann gegen Mann als ein Geburtenkampf	Heinz Barth	903
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	909
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	912
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	915
(Zwiesprache) Wieder: Vorgeschichte	W. Feuerböther	916
Landschule als völkische Schule	Wilhelm Kircher	919
Arbeitsmittel für die Mindeststoffe	Paul Metzler	923
„Kleinigkeiten“ Räume für Gruppenarbeit. Wie schaffe ich mir einen Werkraum?	Paul Metzler	928
Zur Mitarbeit	Paul Metzler	929
Was verlangen wir von der Landschule aus von einem neuen Bildungs- und Erziehungsplan? (Gegenseitige Aussprache)	Paul Metzler	929
<b>Heft 20 (15. Okt. 1936): Sammelheft</b>		
Nachrichten aus Partei und Staat: Schulfunk und Erziehung	Fritz Wächtler	931
Nachrichten aus Partei und Staat: An die deutschen Erzieher! Zur „Woche des deutschen Buches 1936“	Fritz Wächtler	936
Nachrichten aus Partei und Staat: 2. Geschichtstagung des NSLB in Ulm		936
Viertes Grundschuljahr oder Sexta	Otto Karstädt	937
Von der Bodenständigkeit und Heimatständigkeit des Lehrers	Walther Kluge	939
Mundartgemäßer Sprachunterricht	Hermann Wiechmann	942
Die Rechensprache	Wilhelm Müller	950
Der Bauerngarten. Eine Zusammenfassung des Schrifttums und der Arbeitsrichtungen	Ferdinand Roßner	955
Einige Freihandversuche und Naturbeobachtungen zur Strömungslehre	Georg Dußler	959
Unser Merkstoff	M. Gabler	964

(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	971
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	972
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	973
Studienfahrt nach Suomi	Werner Jeanrenaud	976
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 21 (1. Nov. 1936): Sammelheft</b>		
„Ich trage die Verantwortung allein!“ (Eine Materialzusammenstellung zum 9. November)	Max Zummach	979
Schule und Leben	M. Müller	984
Nachdenkliches zur Woche des Buches	Ernst Bargheer	986
Vin den deutschen wissenschaftlichen Bibliotheken	Wilhelm Grunwald	987
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	992
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	994
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	994
Zeitschriftenschau August 1936		995
Schönheit der Arbeit (Zwiesprache zu den Abhandlungen in H. 9 u. 11)	G. Eisenach	1011
(Zwiesprache) Zur Frage: Ist das synthetische oder lautierende Anfangslesen veraltet?	R. Beyer	1013
Obstbaumpflege im Herbst	P. Bauser	1017
Frühspport in der weniggegliederten Landschule	August Schumann	1020
Arbeitsmittel für den ersten Leseunterricht	Elisabeth Meentemeier	1022
„Kleinigkeiten“ Einbau von Küche und Garten als neue Bildungsbereiche in die Mädchenerziehung der einklassigen Landschule	Paul Metzler	1024
Billige Stoffsammlungen	Paul Metzler	1025
<b>Heft 22 (15. Nov. 1936): Deutschunterricht</b>		
Gorch Fock: Letzter Wunsch	Otto Karstädt	1027
Stegreifspiele und Dramatisierung in Mittel- und Oberstufe	Werner vom Hofe	1030

Ganzheit als Grundlage der sog. Ganzwort-Leselernweise	Johs. Erich Heyde	1033
Von ganzheitlicher Unterrichtsweise im ersten Leseunterricht	Hans Martin	1037
Sprache und Entwurzelung	Wilhelm Kramp	1042
Vier Eigenschaften der volkstümlichen Sprache	August Volkmer	1047
Fremdwortfrage und Erziehung	Wilhelm Esser	1050
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	1055
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	1057
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	1057
Ist das Ferientagebuch zulässig?	Paul Cretius	1071
Zu: Über den Gebrauch von Fremdwörtern im Unterricht in den Schulen des Dritten Reiches (Heft 18, S. 869f.)	Otto Wolfen	1072
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 23/24 (Dez. 1936): Weihnachtssonderheft</b>		
Weihnacht und Schule	Ernst Bargheer	1075
Der Weihnachtsbaum. Ein Wahrzeichen deutscher Art	Otto Lauffer	1078
Die deutsche Madonna	Otto Karstädt	1089
Weihnachtslieder für die Schule ans Volk	Heinrich Anacker	1102
Heinrich Anader als Weihnachtslieddichter	Karsten Detlefsen	1107
Vom Spielen unserer kleinsten insbesondere zu Weihnachten	Hans Bartmann	1108
Eine Nikolausfeier bei meinen Schulneulingen	J.E. Kunkel	1117
Eine Schule sammelt für das Winterhilfswerk	Hermann Schröder	1119
Dietrich Eckart, † am 2. Weihnachtstag 1923	Willi Noack	1120
Ein ABC heutiger Weihnachtslieder	Otto Karstädt	1126
Buchberater für den Weihnachtstisch. Die schöne Literatur der Gegenwart	Franz Zimmermann	1136
Die Zeit der Vorweihnacht in der Dorfgrundschule	Wilhelm Krick	1145
Weihnachtsbasteleien in der Landschule	Paul Metzler	1148
Liedbeilage	Werner Vagts	

**1937**  
**2. Jahrgang**

**Heft 1 (1. Jan. 1937): Geschichtsunterricht**

Zum Jahrgang 1937	Ernst Bargheer (und Verlag)	1
Leitspruch	Friedrich der Große	3
Deutsche Persönlichkeiten und deutscher Protestantismus als Thema eines geschichtlichen Längsschnittes	Andreas Hohlfeld, Karlsruhe	3
Entwurf eines Planes für den Geschichtsunterricht an den Volksschulen des Kreises Lübbecke	Walther Feld	7
Die Heimat im Geschichtsunterricht, ein Beitrag zur Lehrplangestaltung	Max Zummach	16
Die Thingstätte im Sachsenhain bei Verden a. d. Aller	Irmgard Pohl	21
Das Werden eines deutschen Schicksalsbuchs	Peter Wiemar	27
Rassische Schicksalsstunden unserer Volksgeschichte	Friedrich Hayn	29
Geschichtsunterricht im Geiste des Rembrandtdeutschen	Werner Gerth	32
Probleme des 19. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht der Volksschule	Wilhelm Petrich	35
Hitler kündigt die internationale Stromakte von Versailles: 15.11.1936 (Eine geopolitische Unterrichtsskizze für die Oberstufe)	Johannes Blankenheim	40
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	43
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	46
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	47
Von Büchern und Zeitschriften: Ausgewählte Literatur zur politischen Volkslehre	verschiedene	47
Liedbeilage	Werner Vagts	

**Heft 2 (15. Jan. 1937): Geschichtsunterricht**

Leitspruch	Friedrich der Große	49
------------	---------------------	----

Zum 30. Januar	Max Zummach	49
Geschichtswerk und geschichtlicher Roman (Ein Beitrag zur Behandlung der Geschichte des Wandalenvolkes)	Erich Scheil	59
Schicksalslinien im deutschen Ostraume	Otto Neumann	64
Geopolitische Tatsachen im Geschichtsunterricht der Volksschule	Ludwig Heinz	72
Anwendung und Herstellung der geopolitischen Skizze im Geschichtsunterricht	Otto Schäfer	80
Nationalsozialistische Wirtschaftsauffassung in der Volksschule?	Max Zummach	84
Der Geschichtslehrer	Ernst Bargheer	87
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	88
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	90
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	91
Von Büchern und Zeitschriften: Geschichtsunterricht und politische Erziehung	verschiedene	92
<b>Heft 3 (1. Feb. 1937): Biologie</b>		
Wege zur Biologie	Karl Sueßenguth	97
Der Lebenslauf eines Nadelwaldes (Auslese als Lebensordnung). Ein erweiterter Arbeitsbericht als Handreichung für biologische Gemeinschaftskunde in der Mittel- und Oberstufe	Hugo Keller	100
(Erziehung und Zeit) Allgemeines A. Die Adolf-Hitler-Schulen	Ernst Bargheer	125
(Erziehung und Zeit) Allgemeines B. Zum Erziehungseinsatz einer aktiven politischen Volkslehre der Gegenwart	Horand Horsa Schacht	126
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	130
(Erziehung und Zeit) Ausland		131
Von Büchern und Zeitschriften: Bücherbrief: Biologie		133
<b>Heft 4 (15. Feb. 1937): Biologie</b>		
Wandel im physikalischen Weltbild	Wilhelm Grunwald	135
Naturkundlicher Unterricht	Dietrich Spiekermann	143

Die Einrichtung eines vorbildlichen Schulgartens	Claudius Albers	147
Durch zweckdienliche Versuche im Schulgarten (Auch der Volksschüler kann die Vererbungsgesetze erleben)	Claudius Albers	150
Naturgemäße Winterfütterung der Bewohner unserer Schulaquarien	Karl Baake	155
Die Tierrasse der Fische im Biologieunterricht	Hans Bartmann	160
Selbsterhaltung, Arterhaltung, Gemeinschaftsleben, Grundpfeiler des Naturkundeunterrichts	Willi Türk	165
Vom Verschimmeln und Verderben	H. Lüth	173
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	177
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	179
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	181
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 5/6 (März 1937): Österreich</b>		
Vorwort der Schriftwaltung	D. H.	183
Die Volksschule in Österreich	Ludwig Battista	183
Die österreichische Landschule	Hans Leo Schleicher	193
Das neue pädagogische Schrifttum in Österreich	Otto Tumlirz	200
Österreich, die deutsche Grenzmark des Südostens	Gustav Simoleit	205
Die deutsche Ostsiedlung in Preußen und Österreich	Wilhelm Hermann	217
Schaukarten von Österreich		219
Die österreichische Donau (Mit 7 Abbildungen)	Hermann Schardinger	224
Josef Weinheber	Käte Schmidt	234
Des Waldschulmeisters Gedanken über Erziehung („Die Schriften des Waldschulmeisters“ von Peter Rosegger)	Gustav Franke	238
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	243
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	244
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	246

Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	246
(Zweisprache) Zum Schulzeugnis	Wilhelm Jeziorsky	249
<b>Heft 7/8 (April 1937): Rechen-Unterricht</b>		
Der Lehrer ist Erzieher	Hans Stricker	255
Vor Schulsonnenuntergang, Ostern 1937 – Mein lieber Freund Grünhorn	Old Timer [sic!]	257
Die gegenwärtigen Probleme der Rechenmethodik der Volksschule	Paul Polster	261
Grundlegende Fragen zur Methodik des ersten Rechenunterrichts. Eine Vorschau auf die kommenden Rechenbücher	Erich Haß	272
Der Rechenunterricht im 1. und 2. Schuljahr. Wie soll die neue Rechenfibél aussehen?	F.A. Füchter	278
Das Einmaleins. Ein Beitrag zur Methodik und zur Seelenkunde des Rechnens	C. Jacob	282
Die Reichsautobahn als Sachgebiet im Rechenunterricht	Anton Schwall	288
Weltanschauliches im Geometrieunterricht?	Heinrich Scharrelmann	297
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	302
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	304
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	304
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	305
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 9 (1. Mai 1937): Rechen-unterricht</b>		
Wie ich meine Schulneulinge den Muttertag erleben ließ	J. E. Kunkel	317
Die Winkeluhr, ein neues D. R. G. M.	Heinz Tolkemitt	320
Der Fleischmarkt Deutschlands	Th. Graue	336
Heimatliches Rechnen in der Volksschule	Anton Schwall	340
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	345
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	347
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	349

<b>Heft 10 (15. Mai 1937): Zur Lehrerbildung</b>		
Nationalsozialistische Lehrerbildung. Auszüge aus der Denkschrift Stark „Nationalsozialismus und Lehrerbildung“ 1931	Johannes Stark	355
Zur Frage einer akademischen Ausbildung der Volksschullehrer	Hans F. K. Günther	357
Bildungsaufbau, Begabungsschwund und Volkslehrerbildung	Otto Karstädt	361
Ein Jahrhundert Kampf um die Gemeinschaftsschule	Ludwig Heinz	366
Beitrag zur Geschichte des Volksschulwesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts	Otto Lauffer	379
Pfingstsitten	Alois Kosler	378
(Erziehung und Zeit) Sonderbericht: Die Weltbewegung zur Erhöhung der Lehrerbildung		384
(Zwiesprache) Zur Frage der Lehrerbildung	Wilhelm Hartnacke	395
(Zwiesprache) Zur Lehrerbildung	Ernst Bargheer	399
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	402
Die Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	405
<b>Heft 11 (1. Juni 1937): Die neuen Grundschulrichtlinien</b>		
Zum Abschnitt „Allgemeines“ der neuen „Richtlinien für den Unterricht...“	Ernst Bargheer	407
Die deutsche Sprache in den neuen Grundschulrichtlinien	Otto Karstädt	409
Rechnen	Paul Polster	416
Der Heimatkundeunterricht nach den neuen Richtlinien für die unteren Jahrgänge	Hermann Bühnemann	426
Die Leibeserziehung in der Grundschule nach den neuen Richtlinien	Wilhelm Felscher	430
Formung!	P. Mahlow	433
Erziehungswissenschaft und Methodik	Ernst Bargheer	437
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	439
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	440
(Erziehung und Zeit) Ausland: Das Programm der „Spanischen Phalanx“	Kurt Beug	441



Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	445
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 12 (15. Juni 1937): Sammelheft</b>		
Verstehen oder Können?	Max Kretschmer	447
Was verlangen wir von der Klasse, in welcher der Bewerber zur 2. Lehrerprüfung unterrichtet?	Walther Hardt	452
Die häuslichen Schularbeiten drosseln?	Fritz Springer	456
Verführungen	Reinhard Heuer	459
„Werkstoffe“ vor fünfzig Jahren im Lichte heutiger Erkenntnisse	August Volkmer	469
Die große und die kleine Schulreform	F. Rauch	472
Geburtenrückgang und Landflucht, gezeigt an der eigenen Schulklasse (Ein biologischer Unterrichtsentwurf und ein Beitrag zu einer neuen Erziehungswissenschaft)	Adolf Zacharias	474
Deutscher Aufbau braucht Baufacharbeiter	Gerhard Linke	479
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	480
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	481
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	483
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	484
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	489
(Zwiesprache) Zu W. Hartnackes und R. B. Cattells Anschauung vom Begabungsrückgang	K.	491
An diesem Heft arbeiteten mit / Mitteilung der Schriftleitung		493
Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	
<b>Heft 13 (1. Juli 1937): Erdkundeunterricht</b>		
Die deutsche koloniale Eigenerzeugung im Erdkundeunterricht der Oberstufe	Wilhelm Mühlhan	495
Deutsche Siedlungsformen im Unterricht	Karl Möllhoff	498
Die „Grenze“ im heimatkundlichen Unterricht	Carl Jacob	506
Wege nach Mölln	Wilhelm Steffen	511

Pioniere im Moor	Ewald Kissing	514
Burg Hohenberg an der Eger	August Sieghardt	518
Walter-Flex-Gedenkstunden	Otto Karstädt	521
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	529
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	531
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	534
<b>Heft 14 (15. Juli 1937): Schulhygiene – Schulzucht</b>		
Gedanken über die Schulzucht	Gustav Franke	543
Durch Strafe erziehen	Ferdinand Hörner	547
Die Aufsichtspflicht des Lehrers nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch	A. Rerheuser	553
Arbeitsgemeinschaft für Schulhygiene	Emmi Drexel	556
Vorbeugungsarbeit in der Schule gegen die Tuberkulose	Th. Thomas	559
Praktische Schulzahnpflege als nationalpolitische Erziehungsaufgabe	Friedrich Hennecke	562
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	565
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	567
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	568
Wie stellt sich der Arzt zur Frage der körperlichen Bestrafung in der Schule? (Zwiesprache)	Emmi Drexel	568
Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	
<b>Heft 15 (1. Aug. 1937): Fahrt und Feier</b>		
Wandere richtig, bereite vor und werte aus!	Siegfried Kirschenmann	575
Das Ferientagebuch	Paul Cretius	596
Wie ich den Ferienaufenthalt meiner Stadtjungen auf dem Lande fruchtbringend zu gestalten suche	Alfred Zehrer	602
Fahrt und Feier	Herbert Otterstädt	606
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	609

(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	610
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	613
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	616
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 16/17 (Aug./ Sept. 1937): Kunst- und Werkunterricht</b>		
Arbeit an einer schönen alten Volkskunst: Bau von Puppenspielen	Peter Seidensticker	623
Drei Beispiele praktischer Werkerziehung in der Volksschule	Erna Henderdor	637
Das Fensterbild, seine Anfertigung und Anwendung	Otto Stallbaum	646
Wikinger (Eine Aufgabe aus dem Zeichenunterricht des 5./6. Schuljahres)	Georg Reble	649
Vom deutschen Sehen (Eine vergleichende Kunstbetrachtung)	Christian Keller	653
Kunsterziehung in der Lehrerinnenbildung	Annemarie Zieting	663
Der Nadelarbeitsunterricht und seine Zeitaufgaben im Erziehungsplan der Mädchenschule	Margarte Seiß	665
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	673
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	675
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	677
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	679
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	686
<b>Heft 18 (15. Sept. 1937): Vierjahresplan</b>		
Vierjahresplan und Schule	Joseph Hartmann	689
Holz und Vierjahresplan	Franz Bodenschatz	697
Inwiefern können wir Woltringhäuser Bauern durch Hebung unserer Rindviehzucht zur Erfüllung des Vierjahresplanes beitragen?	A. Lübmann	706
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	715
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	718
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	720

Grenz-Landschulheime	Paul Skawran	724
(Zwiesprache) Anmerkung zum Aufsatz „Dörfliche Mädchenerziehung“	Heinrich Laue	725
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	727
Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 19 (1. Okt. 1937): Vierjahresplan</b>		
Arbeit!	Heinrich Lersch	731
Von der deutschen Kohle (Ein Stück Unterricht im Sinne des Vierjahresplans)	Lorenz Bayerl	731
Zeche und Hütte (Von der Arbeit des Ruhrgebietes)	A. Dumke und W. Rosenke	737
Anerbensitte und Reichserbhofgesetz als Förderer des Vierjahresplans / Aus der Geschichte eines alten Bauernhofes (Ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht)	H. Lüth	745
Die landwirtschaftliche Bodenpflege	Ehrhardt Hönemann	750
Das Netz der deutschen Wasserstraßen als Ganzes im Erdkundeunterricht der oberen Klassen	Paul Teutloff	754
Die chemische Formelsprache im Unterricht der Volksschule	H. Windte	763
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	767
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	768
(Erziehung und Zeit) Ausland: Das Kind im Lande des Duce	Th. Thomas	769
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	772
<b>Heft 20 (15. Okt. 1937): Sammelheft</b>		
Deutschkunde und Kunde	Ulrich Peters	779
Ein zentrales pädagogisches Forschungsinstitut?	Hans Martin	786
Unterrichtswissenschaft und Volksschule	Walter Asmus	794
Von den Stillen im Lande	Paul Neumann	797
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	801

(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	802
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	804
Zur Woche des Buches: Die Zeit lebt im Buch!	Wilhelm Grunwald	807
Zur Woche des Buches: Josefa Berens-Totenohl (geb. 1891)	Hildegard Zummach	808
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	813
Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	
<b>Heft 21 (1. Nov. 1937): Vergangenheit und Gegenwart der Erziehung</b>		
Humanismus und Volksschule	Ernst Bargheer	821
Über Erziehung bei Raabe	Otto Kohlmeyer	826
Schulakten als Quellen	Theodor Fritzsich	837
Gedanken über die Mädchenerziehung bei Pestalozzi	Johanna Jung	845
Über Führererziehung bei Jahn	Willi Drösser	848
Probleme der Auslese	Fritz Sängler	853
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	856
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	858
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	860
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	862
(Zwiesprache) „Führer und Volk“, ein Unterrichtsthema im Geschichtsunterricht	Wilhelm Schimpf	867
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 22 (15. Nov. 1937): Deutsch-unterricht</b>		
Spätherbstliche Dichterfeierstunde	Otto Karstädt	871
Agnes Miegel	Franz Strauß	878
Gedanken zum Deutschunterricht	A. Gabler	881
Von weisen Wörterbüchern und ihrem Gebrauch in der Schule	Johann Detleffen	884
„Das“ und „daß“. Stoff und Gestaltung	Carl Jacob	888
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	894

(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	896
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	897
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	899
(Zwiesprache) Die Arten der schriftlichen Arbeiten nach den neuen Grundschulrichtlinien / Steigern wir die Eigenschaftswörter richtig? / Freidrich Griese, Die letzte Garbe	O. Karstädt / Eisenach / K.	903
Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	
<b>Heft 23/24 (Dez. 1937): Weihnacht</b>		
Weihnachtszeit	H. Chr. Kaergel	909
Weihnachtliches Volksgut, Vortragen, Lesen, Spielen und Feiern in der Schule	Otto Karstädt	909
Weihnacht in der einklassigen Dorfschule	Georgette Reeb	917
Musik für die Weihnachtszeit	Werner Vagts	920
Spielzeugbasteln zur Weihnachtszeit	Johannes Weidner	925
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	953
Kampf gegen Kitsch zu Weihnachten	Erich Parnitzke	938
Vom weihnachtlichen Brauchtum	Ruprecht Salokin	945
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	953
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	956
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	957
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	958
(Zwiesprache) Anregungen für die Ausgestaltung der Facharbeit im NSLB	Heinrich Scharrelmann	985
<b>Der Landlehrer (1) [Beilage]</b>		
Ein Versuch zur Verwirklichung der nationalsozial. Erziehungsidee im Lehrplan der einklassigen Landschule	Willi Reetz	1
„Gegenseitige Aussprache“: Bildungspläne der Landschule	Paul Schindler	3

<b>Der Landlehrer (2) [Beilage]</b>		
Die Holzfällerei in unserm Gemeindewald	Elisabeth Meentemeier	9
Winterhilfe der Schulkinder als ein Weg von der Schule zur Dorfgemeinschaft	Siegfried Kirschenmann	14
Hitler-Jugend – Jugendheime – Dorfschulen	Otto Neumann	17
<b>Der Landlehrer (3) [Beilage]</b>		
Unsere Schulgartenarbeit auf dem Lande	Gustav Els	19
„Wann geht der Zug vom Bahnhof ab?“ Ein Arbeits- und Übungsmittel für die weniggegliederte Landschule	Walter Schuppe	21
Landschultagung Birkenheide	Fr. Meyer-Hollwege	23
„Kleinigkeiten“: Selbstherstellung von Bildmaterial für den Bildwerfer	Metzler	26
<b>Der Landlehrer (4) [Beilage]</b>		
Der Schulgarten in der Praxis eine weniggegliederten Landschule	A. Lübmann	27
„Kleinigkeiten“: Wir sammeln	Herbert Cammradt	39
<b>Der Landlehrer (5) [Beilage]</b>		
Der Einsatz von Arbeitsmitteln auf der Unterstufe der Landschule	Wilhelm Krick	41
WHW-Abzeichen als Arbeitsmittel der Landschule	Johannes Blankenheim	45
Abbildung der Urkunde über das Geburtstagsgeschenk des NSLB an den Führer	Fritz Wächtler	50
<b>Der Landlehrer (6) [Beilage]</b>		
Beispiele der Flächenberechnung in der ländlichen Volksschule	Johannes Blankenheim	51
Reichslehrgang der Gaureferenten für Landschulfragen	P. Metzler	54
Das Ammoniak in der Natur. Ein Unterrichtsabaluf auf der Grundlage von Schülerübungen	Arno Heinrichs	55
Unterrichtsskizzen aus einer weniggegliederten Dorfschule	Albert Schneider	60

<b>Der Landlehrer (7) [Beilage]</b>		
Die Bedeutung des deutschen Dorfes als Anschauungsmittel für geschichtliche Bildung	Walther Kluge	63
„Gegenseitige Aussprache“: Sind Bildungsplan und Stoffplan dasselbe?	Paul Metzler	72
Der Volkserzieher von 100 Jahren. Aus dem Reisetagebuche eines Volksschulfreundes	Ernst Bargheer	73
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	74
<b>Der Landlehrer (8) [Beilage]</b>		
Die Schulgartenarbeit im Wörsdorfer Schulversuch	Elisabeth Meentemeier	75
<b>Der Landlehrer (9) [Beilage]</b>		
Dörfliche Mädchenerziehung	Heinrich Laue	81
„Gegenseitige Aussprache“: Das Problem: Inwieweit läßt sich eine einheitliche Ausrichtung und möglichst enge Zusammenarbeit der heute in unseren Dörfern wirksamen Erziehungseinrichtungen verwirklichen?	Metzler	85
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	86
<b>Der Landlehrer (10) [Beilage]</b>		
Feldbegehungen mit Landschulindern	Albert Höst	87
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	92
<b>Der Landlehrer (11) [Beilage]</b>		
Unsere Klassenbücherei	J. Löw	93
Unser täglich Brot. Sprachpflege auf der Unterstufe der Lanschule	Wilhelm Krick	97
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	100
<b>Der Landlehrer (12) [Beilage]</b>		
Studenten der Hochschule für Lehrerbildung in Weilburg berichten über ihre Bastelarbeiten in Landschulen	verschiedene	101



Es weihnachtet sehr (Schulstunden vorm Lichterfest)	Fritz Ullius	106
Was wir in unserer Dorfschule zu Weihnachten Erzählen und lesen	Arthur Schmid	109
<b>1938</b> <b>3. Jahrgang</b>		
<b>Heft 1 (1. Jan. 1938): Deutsch-Unterricht</b>		
Wandel der Wünsche und Wunschkarten zum Neuen Jahr. (Mit Abb.)	Otto Karstädt	1
Holsteinische Bauern als Walfänger (Unterrichtshilfe für das Lesebuch)	W. Steffen	7
Fahren, wandern, ziehen... (Ein Unterrichtsentwurf)	Hubert Breuer	11
Vom Sprach- und Wortfeld im Unterricht	Karl Töpler	16
Walther von der Vogelweide (Behandlung in der Oberstufe)	Willi Türk	22
Ludwig Uhland. Unterrichtsbilder aus einer weniggegliederten Schule	Herbert Cammradt	29
Ein österreichischer Lehrerdichter: Wilhelm Franke	Otto Karstädt	31
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	33
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	35
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	38
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	39
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	47
<b>Heft 2 (15. Jan. 1938): Leibeserziehung</b>		
Die Turnzensur (Leistungserfassung und Leistungssteigerung durch planmäßiges Beobachten im Unterricht der Leibesübungen)	Hanns Bohla	49
Was fordern die neuen Richtlinien für die Leibeserziehung vom deutschen Erzieher?	Walter Kolibius	58
Skilaufen – ein Volkssport (Ein Beitrag zur Jugendertüchtigung)	Fritz Schmitt	60
Der Lauf in der Schule (Wie erziehe ich gute Läufer?)	F. Dehmlow	65

Wir ziehen ins Schullager (Ein Tatsachenbericht aus der Volksschularbeit)	Max Zummach	71
Friedrich Ludwig Jahn über Leibeserziehung	Willi Dröffer	76
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	79
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	81
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	83
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	84
<b>Heft 3 (1. Feb. 1938): Geschichtsunterricht</b>		
Wie ich die ostdeutsche Kolonisation bis zur Zeit des deutschen Ritterordens behandelt habe	Karl Möllhoff	91
Vom Osten – zum Osten (Ein Arbeitsbericht)	Hermann Mischke	102
Die Bauernbevölkerung im 19. Jahrhundert	Otto Neumann	107
Die Skizze im geschichtlichen Arbeitsheft	Kurt Ramm	112
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	115
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	117
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	119
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	121
(Zwiesprache) Zu dem Aufsatz „Deutschkunde und Kunde“ von U. Peters	Fritz Blättner	135
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	137
<b>Heft 4 (15. Feb. 1938): Sammelheft</b>		
Gemeinschaft und Auslese	Friedr. Hermann	139
Wie leitet man Arbeitsgemeinschaften?	Heinr. Scharrelmann	141
Pensenpläne für Bildwarte	Walther Günther	145
Der tägliche Unterrichtsgang. (Eine Anregung für den Heimatunterricht)	A. Schnitzer	153
Angeberei	Walter Kluge	156
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	158

(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	160
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	163
Zur Frage „Deutschkunde und Kunde“ (Zwiesprache)	Ulrich Peters	165
Ausgestaltung der Facharbeit: Reichsleistungskampf der deutschen Erzieher! (Zwiesprache)	Max Zummach	167
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	168
<b>Heft 5 (1. März 1938): Kolonien und Schule</b>		
Schularbeit um Dienste des Kolonialgedankens	Heinr. Lietz	173
Ein wenig bekanntes, wertvolles Gedicht von Reinhold Braun und seine unterrichtliche Auswertung	Albert Meerkatz	187
Schreibunterricht an einer deutschen Auslandsschule	Hermann Hoffmann	189
Der erste Schultag in einer deutschen Auslandsschule	Herbert Koch	195
Vom Umgang mit Ausländern	Kurt Beug	199
Die Schlußfeier	Otto Schäfer	202
Wird unser Kind versetzt werden?	August Porath	206
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	208
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	210
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	211
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	212
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	220
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 6 (15. März 1938): Anfangsunterricht</b>		
Von der ersten Arbeit im Anfangsunterricht der Landschule	Karl Reeb	221
Der Sinn der Grundschulerziehung	Friedr. Sammer	224
Das In-Fahrt-Kommen mit den Schulanfängern	Otto Karstädt	229
Vom mündlichen zum Schriftlichen Ausdruck. Ein Beitrag zur Sprachpflege in der Grundschule	Caesar Hagener	241

Mut machen! Über das Singen der Schulanfänger	Ernst August Becker-Hinte	246
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	250
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	253
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	253
Das sechsjährige Kind und die Einwirkung der Einschulung auf seine Gesundheit und sein Wachstum (Zwiesprache)	Otto Karstädt	254
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	258
Zu unserm Bilde	K.	262
<b>Heft 7 (1. April 1938): Deutsch-Österreich – Anfangsunterricht II</b>		
Aus Österreichs Geschichte	Friedr. Hermann	263
Der Anschluß im Unterricht	Ernst Bargheer	267
Lichtbildreise durch die Südostmark Großdeutschlands: Österreich (Mit Bildbeilagen)	Otto Karstädt	268
Seelenkundliches und Schulpraktisches zum Begriff „andauernde Übung“ im Sinne der neuen Grundschulrichtlinien	August Volkmer	271
Kritische Bemerkungen zum ersten Rechenunterricht	Franz Röder	274
Meine Rechentafel	W. Steffen	280
Die Sprachlehre lernt deutsch sprechen! (Zum Erlaß v. 31. Dez. 1937, Rmin-Amtsbl. v. 20. Jan. 1938, H. 2)	Otto Karstädt	283
Die Kinderspiele	Karl Gruhn	289
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	296
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	298
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	300
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	301
(Zwiesprache) Frage: Ist eine Lehrperson berechtigt, ein Kind der Volksschule wegen ungebührlichen Betragens nach Hause zu schicken und damit vom Unterricht auszuschließen? / Keine willkürliche Entziehung ovn Lehraufträgen!	Dr. M.	308
Zur Arbeitsmittel-Beilage	Hermann Bühnemann	310
Liedbeilage	Werner Vagts	

<b>Heft 8 (15. April 1938): Sammelheft</b>		
„So treiben wir den Winter aus“. Eine volkskundliche Liedstudie	Gerhard Saupe	311
Zum 1. Mai. Vorschläge zur Gestaltung des Feiertages der Nationalen Arbeit	Max Zummach	314
An welche Geschichtsdaten wird die Schule im Jahre 1938 kurz zu erinnern haben?	Walther Hardt	319
Die Kinderwanderbücherei (Ein neues Mittel zur Belebung der dörflichen Bildungsarbeit)	Erich Lehmensick	321
Schulinspektion einst und jetzt	Heinr. Scharrelmann	329
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	334
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	338
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	340
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	341
<b>Heft 9 (1. Mai 1938): Vierjahresplan</b>		
Eine einklassige Dorfschule unter dem Zeichen des Vierjahresplans	Siegfried Kirschenmann	345
Die Geschichte des deutschen Walfangs im Unterricht	Friedr. Hermann	372
(Erziehung und Zeit: Allgemeines) Das Volksschulkind im Jugendschutzgesetz	Fritz Sänger	380
(Erziehung und Zeit: Ausland) Volksbildungsarbeit in Schweden	Heinz Küpper	384
(Erziehung und Zeit: Ausland) Italien. Es fehlen 30.000 Klassen	Gerhardt Reinboth	387
(Erziehung und Zeit: Ausland) Schule in Äthiopien	Gerhardt Reinboth	388
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	389
(Zwiesprache) Anregungen zur Auswertung der Ausstellungen „Kampf dem Verderb“	Friedrich Wilhelm Fulda	390
(Zwiesprache) Kein Geländesport in der Schule?	Werner Bethke	391
Zum Arbeitsmittelblatt	Hermann Bühnemann	392
<b>Heft 10 (15. Mai 1938): Vierjahresplan II</b>		
Über Wale und Walfang der Gegenwart (Mit. Abb.)	Nikolaus Peters	393

Die deutsche Seefischerei. Materialien für eine Unterrichtsstunde zum Vierjahresplan	Walther Hardt	401
Deutsche Werkstoffe des Vierjahresplanes im Unterricht	Paul Teutloff	405
Die Papierformate und ihre unterrichtliche Behandlung im Rahmen des Vierjahresplans	R. Karselt	413
Der Lehrer als Förderer des Pilzesammelns	H. Windte	416
Vom Nußbaum. Ein Beitrag zur Frage „Vierjahresplan und Schule“ und zur Volkstumspflege	P.J. Kreuzberg	419
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	424
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	428
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	431
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	435
<b>Heft 11 (1. Juni 1938): Leibeserziehung, Wehr-erziehung, Leibespflege</b>		
Rudolf Zickfeldt †	Otto Karstädt	441
Die neuen Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen als Kulturdokument	Edmund Neuendorff	445
Zwei Stundenbilder nach den „Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen“	Walter Kolibius	449
Die Herrichtung von behelfsmäßigen Sporträumen in Landschulen	Heinrich Tabbert	455
Wege und Stoffe des wehrgeistigen Unterrichts in den Volksschulen	Rudolf Krieger	457
Militärische Benennungen	Albert Meerkatz	461
Friedrich Ludwig Jahn, ein Vorkämpfer für Großdeutschland	Franz Strauß	464
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	471
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	476
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	477
(Zwiesprache) „Schulinspektionen einst und jetzt“ (Eine Erwiderung auf die Ausführungen von H. Scharrelmann in Heft 8/1937.)	Hermann Otto	479
(Zwiesprache) Kritik zu den „Kritischen Bemerkungen zum ersten Rechenunterricht von Franz Röder“	Hermann Hoffmann	487
Arbeitsmittelblatt	Hermann Bühnemann	

<b>Heft 12 (15. Juni 1938): Sammelheft</b>		
Hans Friedrich Blunck und der vorgeschichtliche Unterricht	Erich Scheil	489
Bedenkliche Erziehungsmittel	Ferdinand Hörner	496
Beiträge zur Schulgesundheitspflege	Theodor Thomas	501
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	506
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	510
(Erziehung und Zeit: Ausland) Schulwesen im Ausland	Edwin Tauscher	513
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	515
<b>Heft 13/14 (Juli 1938): Volksschulreform als Leistungssteigerung</b>		
Die Leistungen der Volksschule	J. G. Thiele	523
Die Schulleistung (Aus einer Konferenz der Kreisschulräte)	W. Leo Grosseck	529
Leistungssteigerung	K. Schmidt	534
Kann die höhere Schule in ihrer Lehrart Vorbild der Volksschule sein?	August Gern	537
Grundsätzliche Bemerkungen zur Stoffplanreform	Artur Drumke	549
Volkserzieherische Werte neuzeitlicher Unterrichtsgestaltung	August Volkmer	554
Der Schullandheimgedanke und die Lehrerbildung	Erich Lehmensick	557
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	569
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	571
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	576
(Erziehung und Zeit: Ausland) Das Erziehungs- und Bildungswesen der Republik Kolumbien (mit Abb.)	Edwin Tauscher	578
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	586
(Zwiesprache) Zum Aufsatz Scharrelmann über Schulinspektionen (Heft 8/1938)	Paul Schneider	596
Das Volksschulfinanzgesetz und der Religionsunterricht der Bekenntnisminderheiten	Reinhard Heuer	597
Zum Arbeitsmittelblatt	Hermann Bühnemann	598

<b>Heft 15 (1. Aug. 1938): Erdkundeunterricht</b>		
Wie wird's Wetter? (Ein Beitrag zum wetterkundlichen Unterricht in der Volksschule)	Otto Lemke	603
Die Einführung in das Kartenverständnis auf Grund des Dorfplans	Johanna Jung	609
Wege zu einem erdkundlichen Üben	Alois Gabler	613
Die Umrißkarte im Unterricht	Kurt Ramm	616
Die Eifel. Begriff und Erlebnis	Artur Dumke	620
Wie veranschauliche ich die scheinbare und wirkliche Bewegung der Sonne in einem Bilde?	Alois Gabler	626
Zum 1. August. Eine Feierstunde zur Erinnerung an den 1. August 1914	Max Zummach	629
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	633
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	637
(Erziehung und Zeit: Ausland) Schulwesen im Ausland	Edwin Tauscher	638
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	640
(Zwiesprache) Schulinspektionen einst und jetzt	F. A. Fächter	649
Zum Arbeitsmittelblatt	Hermann Bühnemann	650
<b>Heft 16 (15. Aug. 1938): Sammelheft</b>		
Verheißung und Erfüllung: Ulrich Peters zum 60. Geburtstage	Ludwig Kiehn	651
Die Großschiffahrtstaße Rhein-Main-Donau (Zum Gesetz vom 11. Mai 1938)	Paul Teutloff	662
Deutsche Kraftstoffe. Eine Unterrichtshilfe	Theodor Graue	668
Die Schule im Dienste volksdeutscher Aufgaben	Herbert Otterstädt	673
Zur Erarbeitung des Meßtischblattes in der Grundschule	F. Klappenbach	676
„Herbstferien“	J. Löw	680
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	683
(Erziehung und Zeit) Schularten und Bildungsgut	Ernst Bargheer	689
(Erziehung und Zeit) Landschule und Landerziehung	Käte Schmidt	691



(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	692
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	694
<b>Heft 17 (1. Sept. 1938): Natürliche Erziehung</b>		
Braucht die Landschule ein Schullandheim?	Siegfried Kirschenmann	699
Wie wir zu einem Schullandheim kamen und darin lebten	Peter Engel	705
Idee und Praxis des Schullandheimes	Rudolf Heymann	712
Das 7. Schuljahr, Schulgartenjahr	Kurt Poenicke	717
Zur Praxis der Schulgartenarbeit: Der Komposthaufen im Schulgarten	Franz Strauß	722
Zur Praxis der Schulgartenarbeit: Vom richtigen Gießen	Franz Strauß	724
Zur Praxis der Schulgartenarbeit: Die Ackerschnecke, ein schlimmer Feind unseres Gemüsegartens	Franz Strauß	726
Heiß Flagge! (Vorschläge zur Gestaltung der Flaggenehrung)	Max Zummach	728
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	732
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	736
(Erziehung und Zeit) Landschule und Landerziehung	Käte Schmidt	737
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	739
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	741
Liedbeilage	Werner Vagts	
<b>Heft 18 (15. Sept. 1938): Geschichtsunterricht</b>		
Der Freiherr vom Stein über die Sudetendeutschen	Freiherr vom Stein	747
„Frankreich hat vielleicht die schwerste Niederlage seiner Geschichte erlitten“ Ein Unterrichtsentwurf für die Oberstufe	Gerhard Hunger	747
Wir dürfen den Westfälischen Frieden nicht vergessen!	Fritz Heckel	749
Der von den Hohenzollern geschaffene brandenburgisch-preußische Staat als Vorbild und Kern eines neuen Reiches	Willi Türk	754
Eine Stunde Weltgeschichte nach dem Kirchenbuch	W. Steffen	761
Die Vorgeschichte im Geschichtsunterricht der deutschen Volksschule (Planung und Beispiel)	Wilhelm Arens	767

Das Schicksal der Swebenstämme. (Ein Beitrag zur deutschen Frühgeschichte)	Caesar Hagener	772
Ein Beitrag zur Judenfrage	Hans Avemarie	776
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	778
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	780
(Erziehung und Zeit) Landschule und Landerziehung	Käte Schmidt	781
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	783
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	784
Zum Arbeitsmittelblatt	Hermann Bühnemann	794
<b>Heft 19 (1. Okt. 1938): Sammelheft</b>		
Das Völkerschlachtdenkmal – ein Symbol der deutschen Schicksalswende vor 125 Jahren (mit Abb.)	Rudolf Schütze	795
Ein Vorschlag an den Reichsnährstand	Friedr. Hermann	801
Der Schulgarten, ein wichtiges Erziehungsfeld unserer Landschule	Ferdinand Roßner	803
Zur Praxis der Schulgartenarbeit: Der Maulwurf in unserem Garten / Der Sperling in unserem Garten	Franz Strauß	806
Die sippenkundliche Arbeit der Dorfschule (dargestellt an sippenkundlichen Unterrichtsergebnissen)	Ernst August Becker	808
Scheindenken und Scheinwissen	Otto Fischer	817
Die Schulpflicht	Ferdinand Hörner	820
Der Lehrerwechsel an der Einklassigen	Martin Schmitz	824
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	826
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	829
(Erziehung und Zeit) Landschule und Landerziehung	Ernst Bargheer	830
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	830
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	832
(Zwiesprache) Erste Bekanntschaft mit der „Einklassigen“	Werner Jeanrenaud	838
(Zwiesprache) Ein Nachwort zur Zwiesprache über die Frage der Lehrerbildung (Heft 10, 1937)	Otto Neumann	840

<b>Heft 20 (15. Okt. 1938): Unterricht in Rechnen und Raumlehre</b>		
Der Lehrplan für den Rechenunterricht in der Grundschule	Karl Tinschert	843
Einführung in die Verhältnisrechnung auf Grund raumkundlicher Betrachtungen	Wilh. Oehl	847
Ein einheitliches Rechenhilfsmittel für die ersten 3 Schuljahre	F. Hilbrich	852
Fünf Jahre des Aufstieges Deutschlands, im Rechenunterricht beleuchtet	Anton Schwall	859
Erziehung zum raumgesetzlichen Denken	Wilh. Reyer	867
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	872
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	874
(Erziehung und Zeit) Landschule und Landerziehung	Ernst Bargheer	875
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	876
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	877
Die Fingerzahlbildmethode (Zwiesprache)	Franz Röder	887
Zum Arbeitsmittelblatt	Hermann Bühnemann	890
<b>Heft 21 (1. Nov. 1938): Sudetenland im Unterricht</b>		
Geschichte des Sudetendeutschums bis zum Ausbruch des Weltkrieges	Siegfried Kirschenmann	891
Was müssen unsere Kinder über die Verhältnisse der deutschen Gebiete in der bisherigen Tschechei wissen? (Eine Unterrichts Anregung)	Walther Hardt	911
Lehr- und Lernmittel zur Behandlung des sudetendeutschen Raumes	Rudolf Schütze	913
Zur Vorgeschichte der Kurzschrift im 18. Jahrhundert	Otto Lauffer	919
Zum 9. November. (Vorschläge zur Gestaltung einer Feierstunde für Schule und Schulgemeinde)	Max Zummach	919
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	925
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	927
(Erziehung und Zeit) Landschule und Landerziehung	Ernst Bargheer	928
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	929

Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	931
(Zwiesprache) Auch das muß einmal gesagt werden! (Glossen zu pädagogischen Zeiterscheinungen)	Heinr. Scharrelmann	935
<b>Heft 22 (15. Nov. 1938): Sammelheft</b>		
Das sudetendeutsche Bildungswesen	Hermann Otto	939
Berlin und Wien. Vom Werden zweier Großstädte	Ernst Kaiser	946
Unterrichtsskizze über Erarbeitung der wichtigen Gesetze des Trapezes mit Hilfe des Faltblattes	Johs. Haubold	964
(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	968
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	972
(Erziehung und Zeit) Landschule und Landerziehung	Käte Schmidt	973
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	974
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	977
(Zwiesprache) Zum Problem des Lehrernachwuchsmangels	von einem Schulamtsbewerber [sic!]	979
(Zwiesprache) Erfahrungen und Ansichten eines Schulamtsbewerbers	Werner Bethke	982
Zum Arbeitsmittelblatt	Hermann Bühnemann	986
<b>Heft 23/24 (Dez. 1938): Weihnachtsheft</b>		
Die Vorweihnachtszeit in der Schule	Hildegard Zummach	987
Das neue deutsche Weihnachtslied	Otto Karstädt	994
Wintersonnenwende und Weihnacht in der deutschen Landschule	Arthur Schmid	1009
Wer hat den Weihnachtsmann geschaffen?	Franz Strauß	1015
Vom sudetendeutschen Weihnachtsbrauch	Otto Karstädt	1019
Wir spielen Kasperletheater	Willi Noack	1024
Zum Gedenken!: Severin Rüttgers / Lombardo Radice † / Wilm Schwaner 75 Jahre	o. A. / Otto Karstädt / Schöllnbach	1030
Dietrich Eckart, sein Leben und sein Werk	Rudolf Schütze	1033
Blüchers Übergang über den Rhein (Neujahrsnacht 1813/14)	Rudolf Schütze	1037

(Erziehung und Zeit) Allgemeines	Ernst Bargheer	1044
(Erziehung und Zeit) Schularten	Ernst Bargheer	1046
(Erziehung und Zeit) Landschule und Landerziehung	Käte Schmidt	1051
(Erziehung und Zeit) Ausland	Ernst Bargheer	1052
Von Büchern und Zeitschriften	verschiedene	1053
(Zwiesprache) Erwiderung an Scharrelmann	S. Herder	1064
<b>Der Landlehrer (1) [Beilage]</b>		
Natürliches Geräteturnen in ländlichen Schulen	Hubert Breuer	1
<b>Der Landlehrer (2) [Beilage]</b>		
Sprecherziehung in der Dorfschule	Wilhelm Kirchner	7
Die drei „Habenichtse“ unter den Großstaaten in der Welt (Geopolitik in der Landschule)	Johannes Blankenheim	11
Die Seidenraupenzucht in der Schule	Rudolf Matthies	14
<b>Der Landlehrer (3) [Beilage]</b>		
Schulentlassung und Schuleinführung als Schul- und Dorffeyer	Arthur Schmid	21
<b>Der Landlehrer (4) [Beilage]</b>		
Pflege der Erzählkunst als Bildungsaufgabe der Dorfschule	Wilhelm Krick	27
Gedanken und Anregungen zur Standortforschung	Karl Fuchs	30
Brauchtum um den Frühling (Ein volkskundliches Unterrichtsbeispiel)	Fritz Ullius	36
<b>Der Landlehrer (5) [Beilage]</b>		
Schulzahnpflege!	Johannes Blankenheim	41
Eine Einklassige auf dem Thüringer Wald legt sich einen Schulgarten an (mit Abb.)	Arthur Schmid	46
Buchbesprechungen: Volkskunde		54

# Die Deutsche Volksschule

**1939**  
**1. Jahrgang**

## **Heft 1 (Jan. 1939)**

Schule und völkischer Alltag	W. Mey	1
(Geschichte) Vorgeschichte in der Volksschule	R. Limmer	4
(Unsere Landschule) Reichswalter Fritz Wächtler über unsere Landschule	Fritz Wächtler	11
(Unsere Landschule) Die Landschule im Rahmen der Volkserziehung	Sommer	13
Umschau		18
Bücherschau		23
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Deutsche Jugend, was weißt du vom Juden?	O. Brunner	25

## **Heft 2 (Feb. 1939)**

(zu Gauwalter Pg. Ernst Huber)	Hans Stricker	
Wissen ist Pflicht		49
(Deutsch) Die Erzieherische Kraft der Sprache	F. Hörner	51
(Deutsch) Zur Sprecherziehung in der Schule	M. Esser	54
(Deutsch) Bilder ohne Worte	W. Niemeyer	59
(Geschichte) Was heißt und zu welchem Zweck erteilt man Geschichtsunterricht?	H. Kutzleb	63
Die Hauptschule in der Ostmark	K. Langoth	67
(Unsere Landschule) Die Landschule im Spiegel deutscher Volkwerdung	Sommer	70

Umschau		76
Bücherschau		79
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Böhmen und Sudetendeutschtum in der gesamtdeutschen Geschichte	Joh. Zimmermann	81
<b>Heft 3 (März 1939)</b>		
Aufruf des Reichsfachschäftsleiters der Fachschaft 4 (Volksschule)	Huber	97
(Geschichte) Ziel und Weg des Geschichtsunterrichts in der Volksschule	J.A. Eichelsbacher	98
Leistungswettkämpfe der Oberstufe	D. K. Kreitmair	108
(Unsere Landschule) Landvolk und Landschule	van Swinderen	115
Umschau		121
Bücherschau		127
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Machtkampf im Mittelmeer		131
<b>Heft 4 (April 1939)</b>		
(Geschichte) Vom Bildungswert der Vorgeschichte	F. Copei	145
(Entwicklungskunde, Rassenlehre) Entwicklungslehre in der Volksschule	W. Leßner	153
(Unsere Landschule) Die Erziehungs- und Schulungsaufgabe in der neuen Dorfschule	F. Metz	160
Umschau		166
Bücherschau		173
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Das Dorf im Frühling	Dr. H. Grupe	177
<b>Heft 5 (Mai 1939)</b>		
(Rechnen und Raumlehre) Der Ganzheitsgedanke und seine Auswirkungen im Raumlehreunterricht der Volksschule	O. Sawinski	193
(Rechnen und Raumlehre) Mehr Lebensnähe in der Formenkunde	E. Andráß	201
(Naturlehre) Das physikalische Experiment in der Volksschule	F. Walter	205

(Unsere Landschule) Schaffendes Schulvolk	Dr. Reichwein	214
Umschau		222
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Memelland – deutsches Land	J. Biernath	227
<b>Heft 6 (Juni 1939)</b>		
(Erdkunde) Los vom länderkundlichen Schema!	H. Scherzer	241
Rohstoffkunde als Unterrichtsprinzip in der Volksschule	K. Ramm	249
(Unsere Landschule) Vormarsch der Landschule	W. Kircher	254
Umschau		267
Bücherschau		272
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Die deutsche Westgrenze	H. Alt	273
<b>Heft 7 (Juli 1939)</b>		
Pädagogischer Quatsch und schulische Not	O. Mohr	289
(Naturlehre) Die Neugestaltung des Physikunterrichts an der Volksschule	F. Walter	297
(Unsere Landschule) Erzieherpersönlichkeit und Landschule	Sommer	307
Umschau		318
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Vom Flachs zum Linnen	R. Hommerding	322
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Laßt die Heilpflanzenkunde in die Schulen hinein	G. Prenzel	332
<b>Heft 8 (Aug. 1939)</b>		
Leistungsstand und Leistungssteigerung der Volksschule	O. Mohr	337
(Rechnen und Raumlehre) Zur Neugestaltung des Rechenunterrichts in der Volksschule	H. Limbeck	342
(Rechnen und Raumlehre) Systemrechnen auf der Grundlage der Raumanschauung	D. K. Kreitmair	350
(Unsere Landschule) Ernährungs- und wehrpolitische Erziehung in der Dorfschule	W. Kircher	358



Umschau		362
Bücherschau		367
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Danzig eine deutsche Stadt	J. Biernath	369
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Polen bedroht den Frieden Europas		376
<b>Heft 9 (Sept. 1939)</b>		
(Zeitgeschichte) Der große „Kreuzzug“ der englischen Presse	H. Dietz	385
Nationalsozialismus und Lehrerbildung		391
Berufsaufgabe und Ausbildung des Volksschullehrers im völkischen Staat		393
Eine notwendige Klarstellung	O. Fröhlich	396
Umschau		403
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Die sieben Großmächte	J. Hartmann	409
<b>Heft 10 (Okt. 1939)</b>		
(Geschichte) Tausend Jahre deutsche Aufbauarbeit in Polen	L. Petry	433
Wie steht es um die Leistungen der Schule?	O. Fröhlich	438
Umschau		446
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Neue Werkstoffe	Dr.-Ing. Steffen	447
<b>Heft 11 (Nov. 1939)</b>		
Einsatz des NS-Lehrerbundes für den deutschen Freiheitskampf	H. Stricker	457
(Unsere Landschule) Landflucht und Landschule im Landarbeiterdorf	H. Weimann	462
Umschau		469
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Über unseren marschierenden Heeren schweben die Heldengeister der großen Vorzeit	M. Führer	471

<b>Heft 12 (Dez. 1939)</b>		
(Zeitgeschichte) Krieg und Schule	O. Wrede	481
(Zeitgeschichte) Soldatenlied und Soldatenhumor – zwei gute Kameraden	H. Alt	485
(Unsere Landschule) Klare Sicht, unbeugsamer Wille, unerschütterlicher Glaube	W. Kircher	494
Umschau		499
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Großbritannien		505
<b>1940</b> <b>2. Jahrgang</b>		
<b>Heft 1 (Jan. 1940)</b>		
(Heimatkunde) Heimaterziehung auf nationalsozialistischer Grundlage	Gustav Sommer	1
(Lebenskunde) Wehrgeistige Erziehung im lebenskundlichen Unterricht	Werner Dittrich	7
(Aus der Schulpraxis) Spiel und Arbeit im ersten Schuljahr	Ferdinand Hörner	11
Umschau		17
England	Otto Brunner	21
<b>Heft 2 (Feb. 1940)</b>		
(Heimatkunde) Heimaterziehung auf nationalsozialistischer Grundlage (Fortsetzung)	Gustav Sommer	33
(Zeitgeschichte) Japanischer Glaube	Heinrich Bauer	48
(Schule und Volk) Die Heimat		50
(Führende Pädagogen) Leherdichter	Karl Winter	52
Umschau		53
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Unsere Kriegsernährung	Joseph Hartmann	55

<b>Heft 3 (März 1940)</b>		
(Heimatkunde) Politische Heimatkunde	K. Odenbach	65
(Psychologie) Wirklichkeit und Idee	Herbert Zinke	70
(Lebenskunde) Erbbiologische Versuche an einer einklassigen Volksschule	Walter Horney	75
(Zeitgeschichte) Wir werden fliegen!		81
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Wildwachsende Nutzpflanzen unserer Gemarkung	Hans Grupe	85
<b>Heft 4 (April 1940)</b>		
(Deutsch) Sprachbildung als persönliche, völkische und politische Aufgabe	Erich Andráß	97
(Deutsch) Die sprachliche Reife im ersten Schuljahr	Ferdinand Hörner	103
(Aus der Schulpraxis) Vom Aufbau und Einsatz der Arbeitsmittel für die Stillarbeit in der Volksschule	Kurt Ramm	109
(Schule und Volk) Die Bestimmungen über Kinderarbeit im Jugendschutzgesetz	Johannes Lutze	116
(Schule und Volk) Das politische Spruchgut in der Schule	Hans Alt	120
(Kunsterziehung) Verstehst du die Bildsprache des Kindes?	Heinrich Raasch	126
Umschau		129
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Ehre der Arbeit!	Bernhard Schmertmann	131
<b>Heft 5 (Mai 1940)</b>		
(Aus der Schulpraxis) Führung im Unterricht	E. Giese	137
(Schule und Volk) Schulpflicht oder Bildungspflicht	O. Kutzner	143
(Deutsch) Die Gislisaga	Richard Hofmeister	147
(Schule und Volk) Aufbau des Schulwesens im befreiten Osten		149
(Zeitgeschichte) Wir werden fliegen! (Fortsetzung)		151

Umschau		154
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Die Entwicklung der Buchdruckerkunst	Otto Kunze	157
<b>Heft 6 (Juni 1940)</b>		
(Schule und Volk) Das wehrpolitische Weltbild der deutschen Volksschule	Wilhelm Kircher	169
(Zeitgeschichte) Das Interesse Englands in Südosteuropa	Richard Hofmeister	182
(Führende Pädagogen) Fröbel als Kämpfer für eine bewußt deutsche Erziehung	Meta Schubert	188
Umschau		192
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Die Tore zum Mittelmeer	Joseph Hartmann	197
<b>Heft 7 (Juli 1940)</b>		
(Schule und Volk) Das wehrpolitische Weltbild der deutschen Volksschule (Fortsetzung)	Wilhelm Kircher	209
(Psychologie) Schulung des Willens	Herbert Zinke	215
(Aus der Schulpraxis) Charakterbildende Symbole	Oskar Kupky	219
Umschau		225
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Deutschlands koloniale Forderung	Franz Bodenschatz	227
<b>Heft 8 (Aug. 1940)</b>		
(Geschichte) Geschichtsunterricht an der Volksschule nach den neuen Richtlinien	Paul Melzer	249
(Deutsch) Das deutsche Lesebuch für Volksschulen im Dienste der wehrgeistigen Erziehung	Benno Fritzke	258
Umschau		271
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Das Deutsche Rote Kreuz	Richard Hofmeister	273

<b>Heft 9 (Sept. 1940)</b>		
(Landschule) Die amtlichen Allgemeinen Richtlinien vom Standpunkt der Landschule aus	Wilhelm Kircher	281
(Aus der Schulpraxis) Auch den Stadtlehrer geht es an: Die Stillarbeit, eine wertvolle Form der Selbstbildung	Franz Huber	292
(Zeitgeschichte) Was ich am 9. April 1940 erlebte		294
Umschau		296
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Volk Italiens, ans Gewehr!	Hans Alt	297
<b>Heft 10 (Okt. 1940)</b>		
(Schule und Volk) Die Volksschulen im Jahre 1939		313
(Schule und Volk) Junges Volk – leistungsfähige Erzieher	Gustaf Wenz	320
(Aus der Schulpraxis) Auch den Stadtlehrer geht es an: Die Stillarbeit, eine wertvolle Form der Selbstbildung (Fortsetzung)	Franz Huber	323
(Ernährung und Hauswirtschaft) Welches Brot sollst du essen?	F. Lickint	329
(Schule und Volk) Erfahrungen über Schulseidenbau 1939/40	Wilhelm Steffen	331
Umschau		334
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Chronik des Krieges von 1939/40 bis zum Waffenstillstand mit Frankreich	Richard Hofmeister	337
<b>Heft 11 (Nov. 1940)</b>		
(Führende Pädagogen) Heinrich Scharrelmann zum Gedenken	Rudolf Schütze	351
(Führende Pädagogen) Zum 150. Geburtstag des Lehrerbildners und Lehrerführers Adolf Diesterweg	Richard Weber	353
(Ernährung und Hauswirtschaft) Der Hauswehrunterricht und der Volksschule	Rosa Peter	357
(Aus der Schulpraxis) Figurenschattenspiele in der Volksschule	Herbert Tetzlaff	361
(Zeitgeschichte) Deutschland braucht eine starke Flotte	Kapitän z. S. Reichardt	364

Umschau		369
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Afrika – der Ergänzungsraum Europas	Dr. Trampler	373
<b>Heft 12 (Dez. 1940)</b>		
(Deutsch) Muttersprachliche Erziehung und Nationalsozialismus	Karl Hunger	383
(Aus der Schulpraxis) Der Unterrichtserfolg, der Maßstab für die Leitungen der Schule	Franz Huber	388
(Psychologie) Zur Struktur des Erstklässers	Helmut A. Ulrich	396
(Geschichte) Das Reich im geschichtlichen Gesetz	Franz Lüdtké	399
(Zeitgeschichte) Luxemburg ist deutsches Land	Hubert Breuer	402
Umschau		405
(Handreichungen für einen gegenwartsbezogenen Unterricht) Das Eiserne Kreuz	Willy Ruhe	407
<b>1941</b> <b>3. Jahrgang</b>		
<b>Heft 1 (Jan. 1941)</b>		
(Landschule) Die innere Verbäuerlichung der Landschule	Wilhelm Kircher	2
(Hauptschule) Die Hauptschule, eine Reichsangelegenheit	Josef Froschauer	13
(Geschichte) Gesch. Gegenwartskunde als pol. Aufgabe d. deutsch. Volksschule	Paul Melzer	15
Umschau		23
(Handreichungen) Politische Hochspannung im Pazifik	Bernhard Schmetmann	25
<b>Heft 2 (Feb. 1941)</b>		
(Deutsch) Unsere Familiennamen im Unterricht	H. Schneider	37
(Deutsch) Sprecherziehung in der Volksschule	Erich Neumann	47
(Schulpraxis) Vom Wesen und erziehlichen Wert des Klassengesprächs	Herbert Knoop	49

(Landschule) Sprachstoffe für alle Altersklassen der Landschule	Albert Höft	53
Umschau		58
(Handreichungen) Spanien und wir	Karl Schneidewind	61
<b>Heft 3 (März 1941)</b>		
(Schule und Volk) Achtung! Eine Milliarde	Benno Fitzke	69
(Rechnen und Raumlehre) Teilen und Messen, eine rechenmethodische Untersuchung	A. Müller	74
(Physik) Flug- und Flugzeugmodellbau in der Grundschule und Mittelstufe	Kurt Ramm	78
(Physik) Zur Physik des Fahrrades	A. Weimersheis	84
(Geschichte) Als Schulhelferin im Osten		86
Umschau		87
(Handreichungen) Fluglehre	Josef Hartmann	89
<b>Heft 4 (April 1941)</b>		
(Landschule) Landschulreform nach dem Kriege	Wilhelm Kircher	105
(Schule und Volk) Das Deutschtum des Ostens und Südostens	Arthur Dumke	107
(Schulpraxis) Noten, ein Mittel zur Leistungssteigerung der Volksschule	Georg Steger	117
(Schule und Volk) Bayreuther Schulkinder essen Vollkornbrot	Rudolf Rottler	121
Umschau		124
(Handreichungen) Seefahrt ist not	Hans Alt	125
<b>Heft 5 (Mai 1941)</b>		
(Schulpraxis) „Es steigt der Führer aus Volkes Mitte“	Dr. Lorenz Bayerl	137
(Landschule) Die kulturelle Mission des Dorfschullehrers	Werner J. Beyer	141
(Rechnen und Raumlehre) Eigentätige Problemstellung im Rechenunterricht der Volksschule	Anton Schwall	145
(Rechnen und Raumlehre) Entwurf einer Stoffverteilung f. Rechnen und Raumlehre im 6. bis 8. Schuljahr der mehrklassigen Volksschule	A. Müller	149

(Rechnen und Raumlehre) Das DIN-Format	A. Müller	153
Umschau		155
(Handreichungen) Seefahrt ist not (Fortsetzung)	Hans Alt	159
<b>Heft 6 (Juni 1941)</b>		
(Deutsch) Ein Wortfeld im Arbeitsbereich der Volksschule	Karl Bodenhagen	173
(Schulpraxis) Herstellung und Einsatz von Leitbogen	Hans Jenge	178
(Schulpraxis) Planmäßige Stillarbeit im Sinne der Schulung, Selbstbildung und Selbsterziehung	Kurt Ramm	182
Bücherschau		190
Umschau		191
(Handreichungen) Waffen und Wehr	Josef Hartmann	193
<b>Heft 7/8 (Juli/Aug. 1941)</b>		
(Schule und Volk) Vom Vorposten zur Hauptschule	Josef Haudeck	205
(Führende Pädagogen) Zum 100. Todestag von Herbart am 14. August 1941		205
(Schule und Volk) Erziehung zum Führervolk	Wilhelm Kircher	207
(Deutsch) Deutsch als Weltsprache	Paul Cretius	215
(Schulpraxis) Der deutsche Arbeiter erobert die Welt	Bernhard Schmertmann	217
(Landschule) Lehrplan für den Geschichtsunterricht an einer zweiklassigen Dorfschule	Wilhelm Fitschen	220
(Kunsterziehung) Die Entwicklung des Farbensinnes im Zeichnen und Werken	Heinz Raasch	234
(Schulpraxis) Gedanken zur Einschulung	H. G. Wittenzellner	238
Umschau		240
<b>Heft 9 (Sept. 1941)</b>		
(Schule und Volk) 100 Jahre Deutschlandlied	Ph. Hofmann	245
(Erdkunde) Gedanken zur Neuordnung der Schulkartographie	Wilhelm Kloster	247
(Deutsch) Förderung der Rechtschreibung	Arthur Gröbe	249



(Rechnen und Raumlehre) Das nationale Rechnen in der Volksschule	Anton Schwall	252
(Erdkunde) Vertiefter Heimatkundeunterricht durch Zeichnen	Walter Kluge	258
(Schule und Volk) Kriegseinsatz der Schulen des Gaues Magdeburg-Anhalt	Kurt Jaethe	262
Umschau		266
(Handreichungen) Der Rohstoff Holz	Richard Hofmeister	267
<b>Heft 10 (Okt. 1941)</b>		
(Schulpraxis) Leistungssteiger und der Volksschule. Das 2. Reichslager der Reichsfachschaft Volksschule vom 2.-7. September 1941	Wilhelm Kircher	277
(Musikerziehung) Pflege der Hausmusik in der Volksschule	Elisabeth Scherwinsky	290
(Deutsch) Schreibturnen	Josef Bauer	297
(Schule und Volk) Schulwissen und Kriegserfahrung	Dr. Brepohl	302
(Rechnen und Raumlehre) Der Taschenfahrplan im Rechenunterricht	Hubert Breuer	304
<b>Heft 11 (Nov. 1941)</b>		
(Rechnen und Raumlehre) Flächen- und Raumlehre im Lehrplan der Volksschule	Georg Steger	309
(Rechnen und Raumlehre) Ein Lehrgang des Schlußrechnens	Ferdinand Kudjelka	312
(Rechnen und Raumlehre) Teilen als Messen. Ein rechenmethodischer Vorschlag	Dr. Gerhard Steiner	315
(Rechnen und Raumlehre) Größenverhältnisse und Verhältnisrechnung	A. Ritthaler	317
(Schule und Volk) Die Umsiedlung. Erlebnisse eines KLV-Lagers	Arthur Dumke	322
Umschau		326
(Handreichungen) Englands Ölintereessen im nahen Osten	Richard Hofmeister	331
<b>Heft 12 (Dez. 1941)</b>		
(Landschule) Betrachtungen zur Landschulfrage	Wilhelm Kircher	342
(Kunsterziehung) Der Unterrichtsgang im „Zeichnen und Werken“	Ferdinand Tönne	345

(Schule und Volk) Unsere Erfahrungen bei der Altmaterialsammlung	U. Zunft	350
(Schule und Volk) Meine Ahnen	W. Steffen	352
Umschau		354
(Handreichungen) Lesen und Schreiben nach der Ganzwortmethode im Gesamtunterricht der ersten Klasse	Hans Brück	361
<b>1942</b> <b>4. Jahrgang</b>		
<b>Heft 1 (Jan. 1942)</b>		
(Lehrerbildung) Zur neuen Lehrerbildung	Wilhelm Kircher	3
(Erdkunde) Deutschlands Führungsanspruch aus seiner geografischen Lage und seinen rassischen Kräften	Albert Alberts	9
(Schulpraxis) Eine lehrreiche Rechtschreibstatistik und ein Versuch, eine einheitliche Benotung im Rechtschreiben zu erreichen	Max Beilschmidt	23
Umschau		28
(Handreichungen) Röntgenbild der Sowjetunion	Dr. Kurt Trampler	31
<b>Heft 2/3 (Feb./März 1942)</b>		
(Deutsch) Vom muttersprachlichen Amt des Volksschullehrers	Karl Reumuth	41
(Schule und Volk) Die Idee von „Blut und Boden“ im Erziehungswerk der Stadt	Reinhold Paul Mettke	49
(Landschule) Das Dorfbuch im Dienste der wehrgeistigen Erziehung der Landjugend	Richard Hommerding	55
(Deutsch) Das Wortfeld „Zusammen“ im Arbeitsbereich der Volksschule	Karl Bodenhagen	57
(Lehrerbildung) Die Gemeinschaftserziehung in d. Leherbildungsanstalten	Hermann Müller	63
(Handreichungen) Machtverhältnisse im Großen Ozean	Christof Silbermann	67

<b>Heft 4 (April 1942)</b>		
(Schulpraxis) Märchen und Volksschule	Otto Burmeister	81
(Lehrerbildung) Musikaarbeit und Sprecherziehungsfragen in den Lehrerbildungsanstalten	Hans Diedrichs	87
(Landschule) Wandel im bäuerlichen Erbgefüge	Dr. Josef Müller	90
(Naturgeschichte und Biologie) Versuche über Vererbung	Christian Künnemann	97
(Deutsch) Rechtschreibunterricht in der Grundschule	Ph. Hoffmann	101
Umschau		106
<b>Heft 5/6 (Mai/Juni 1942)</b>		
(Schule und Volk) Alles für den Sieg	Wilhelm Kircher	113
(Lehrerbildung) Das Kriegsgeschehen, die neue Lehrermildun und der nationalsozialistische Erziehungsplan	Fritz Uplegger	114
(Feiargestaltung) Kind und Feiargestaltung	Emil Butz	120
(Landschule) Die Plangestaltung der dorfeigenen Schule	Hermann Otto Abel	124
(Schulpraxis) Verwendung der Flurnamen im Unterricht	Rudolf Gerstenhöfer	127
(Schulpraxis) Wege zum Erfolg im abschließenden Unterricht der Grundschule	Albert Alberts	131
Umschau		137
(Handreichungen) Feind bleibt Feind	Richard Hommerding	147
<b>Heft 7 (Juli 1942)</b>		
(Erdkunde) Die deutsche Landschaft in der Lebenskunde	Walter Scherwinsky	153
(Psychologie) Die seelisch-geistige Entwicklung des Menschen	Martha Moers	157
(Hauptschule) Erste Reichsarbeitsstagung der Gaureferenten für Hauptschulen im NSLB	Wilhelm Kircher	160
(Landschule) Landlehrer und Dorfkultur	Wilhelm Kircher	161
(Schule und Volk) Volkserzieher und Volkskultur	Fr. de Wall	162
(Landschule) Hin zum deutschen Bauernvolk	Emil Butz	165

(Schulpraxis) Tausend Jungen und Mädels auf Großfahrt mit ihren Lehrern	Gustav Noël	169
(Handreichungen) Der Krieg gegen Sowjetrußland (1. Teil)	Christof Silbermann	173
<b>Heft 8/9 (Aug./Sept. 1942)</b>		
(Schule und Volk) Drei Jahre Krieg	Wilhelm Kircher	185
(Schulpraxis) Schule und Beruf	Arthur Hofmann	187
(Werkunterricht und Kunsterziehung) Das Naturstudium im Zeichenunterricht der Volksschule	Robert Böttcher	193
(Naturgeschichte und Biologie) Schule und Naturschutz	Kronberger	201
(Schulpraxis) Fragen des Freiluftunterrichts	Gerhard Egert	207
(Erdkunde) Jugendnahe, volkstümliche Heimatkunde	Karl Vaupel	212
(Naturgeschichte und Biologie) „Vererbungserscheinungen“ an Kartoffeln	Christian Künemann	214
(Schulpraxis) Was soll der Volksschullehrer von der Hilfsschule wissen?	Zwanziger	217
Umschau		219
(Handreichungen) Der Krieg gegen Sowjetrußland (Fortsetzung)	Christof Silbermann	221
<b>Heft 10 (Okt. 1942)</b>		
Zum Gedenken H. Friedmanns	Hans Stricker	241
(Geschichte) Deutschland und die Neuordnung Europas	Fr. de Wall	242
(Schulpraxis) Frontsoldat und wehrgeistige Erziehung	Lorenz Bayerl	247
(Landschule) Es geht um Sein und Nichtsein	Hermann Marxen	253
(Werkunterricht und Kunsterziehung) Der Handarbeitsunterricht für Knaben und Mädchen	Ferdinand Mahir	264
(Werkunterricht und Kunsterziehung) Die Einfachstschulgung	Ernst Schauß	268
(Lehrerbildung) Reichslehrgang der Gaureferenten für Lehrerbildung vom 17.-21.8.1942	Wilhelm Kircher	273
(Schulpraxis) Reichslehrgang der Reichsfachschaft Volksschulen vom 21.-26.9.1942	Wilhelm Kircher	274
(Handreichungen) Der Krieg gegen Sowjetrußland (Schluß)	Christof Silbermann	276

Umschau		276
<b>Heft 11 (Nov. 1942)</b>		
(Schülersauslese) Schülersauslese und Lehrerschaft	Wilhelm Kircher	289
(Schülersauslese) Zusammenhänge von Hauptschule, Schulaufbau und Ausleseverfahren	Franz Kurzmann	293
(Schülersauslese) Über das Zusammenwirken von Arzt und Lehrer bei der Auslese	Dr. Hans Machacek	296
(Schülersauslese) Der Leumund des Schülers	Ruttmann	299
(Schülersauslese) Eignung und Bewährung bei Auslese für Schule und Beruf	Valentiner	301
(Schülersauslese) Die Mitwirkung des Psychologen bei der Schülerbeurteilung und Schülersauslese	Hans Lämmermann	305
(Schülersauslese) Die Eignungsfeststellung des Pädagogisch-psychologischen Instituts des NSLB in Leipzig 1942	Alfred Otte	313
(Handreichungen) Rohstoffe im Kaukasus	Hofmeister	323
<b>Heft 12 (Dez. 1942)</b>		
(Landschule) Lehrer, Schule und Bekämpfung der Landflucht	Wilhelm Kircher	329
(Landschule) Weltweiter Erdkundeunterricht in einer Dorfschule	Wilhelm Kircher	342
(Erdkunde) Die Heimatschule im Großdeutschen Reich	Wilhelm Kircher	345
(Landschule) Volkskünstlerisches Schaffen in der Landschule	Margarete Beck	348
(Landschule) Arbeitsberichte eines Landlehrers an einer einklassigen Dorfschule	Erich Möller	354
(Feiergusaltung) Unser Jahresschlußfest	Rudolf Wagner	356
(Handreichungen) WHW-Abzeichen in Dienste des nationalpolitischen Unterrichts	Charlotte Klatt	359

**1943**  
**5. Jahrgang**

**Heft 1 (Jan. 1943)**

Das Reich und die Schule. Ein Wort zum 30. Januar 1943 und eine Vorschau auf die Verpflichtungsfeier der deutschen Jugend im März 1943	Wilhelm Kircher	1
Die Verpflichtungsfeier der deutschen Jugend	Wilhelm Kircher	3
Wie ist der Geschichtsunterricht wirkungsvoll zu gestalten?	Albert Alberts	6
Feldpostbriefe im Unterricht	Carl Diesel	10
Erziehung zur Arbeit. Woldemar Götze zum Gedächtnis († 1. Januar 1843) [sic!]	R. Murtfeld	14
Musikstunde in der Volksschule	Prof. Adolf Struve	17
Pflege guten Sprechens in lautlicher Hinsicht	Karl Baldrian	20
Bücherschau	Kircher	26
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) „Kohle, Gas und Energie helfen siegen. – Spare sie!“	Jos. Hartmann	27

**Heft 2 (Feb. 1943)**

Vom Kattégatt zum Knivsberg (Ein KLV-Lager fährt durch Dänemark)	Artur Dumke	41
Heute Abfall – morgen Rohstoff?	Werner Hennig	45
Die psychologische Problemlage (Ein Unterrichtsbeispiel: Friedr. Hebbel, Der Heideknabe)	Rich. Mehlem	50
Asien, der Feind Europas (Geschichtliche Parallelen zum Schicksalskampf im Osten)	Fr. de Wall	55
Unterrichtsgrundsätze der Leistungsschule	Josef Haudek	63
Die Phantasielandkarte bei der Einführung des Meßtischblattes	Karl Odenbach	64
Bücherschau	Charlotte Klatt	71

(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Was kostet der Strom? (Ein Kapitel Elektrizität für die Rechen- und Physikstunde)	Josef Hartmann	73
<b>Heft 3 (März 1943)</b>		
Die Kolonisation des Ostens in der deutschen Geschichte (Ein Beitrag zur Behandlung geschichtlicher Längsschnitte)	Albert Alberts	81
Wertschaffende Übungen für Stillbeschäftigung und Wiederholung im deutschen Sprachunterricht	Richard Alschner	86
Leistungssteigerung durch Leistungsprüfung	Heinrich Laue	93
Hausaufgaben	Oskar Gramß	98
Die Einprägung geschichtlich bedeutsamer Worte hilft das Geschichtsbild formen	Berthold Götz	102
Bücherschau	W. Kircher / Heinrich M. Marx	106
[Hitlerzitat]		108
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Amerikas Politik	Richard Hofmeister	109
<b>Heft 4/5 (April/Mai 1943)</b>		
Prof. W. J. Ruttman †		117
Zur neuen Form der „Deutschen Volksschule“	Der Verlag / W. Kircher	118
Totaler Krieg – Totaler Einsatz	Wilhelm Kircher	119
Der Kriegsmorgenappell in der Landschule	Herbert Gleisberg	121
Der abschließende Erdkundeunterricht in der Volksschule. Politische und wirtschaftliche Erdkunde Großdeutschlands	Jörgen Hansen	123
Geopolitische Betrachtungsweise im Erdkundeunterricht der Volksschule als Forderung der Richtlinien vom 15. Dez. 1939	Wilhelm Kloster	126
Hinweise für die Gestaltung der Schulchronik	Karl Schlotfeldt	135
Vom Papier zum Altpapier!	Werner Hennig	138
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Finnland, Europas Bastion im Norden	Hans Belstler	143
Um die Erhaltung der Volkskraft in unseren Dörfern		153

<b>Heft 6/7 (Juni/Juli 1943)</b>		
[Fotos zu Koppernikus]		155
Nikolaus Koppernikus. Zum 400. Todestage (+ 24. Mai 1543)	O. Karstädt	157
Vom Deutschen Dichterberuf. Zum 100. Todestage Friedrich Hölderlins (20.3.1770 – 7.6.1843)		163
Das Lesebuch als Stoffquelle für schriftliche Stilarbeit in Schule und Haus	Gramß	171
Meckerer unter Kindern	Diesel	179
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Vom „unvollendeten Kontinent“ zum bekannten Erdteil	Kluge	185
<b>Heft 8/9 (Aug./Sept. 1943)</b>		
Vom „eisernen Bestand“ des Wissens, den man von der Volksschule fordert	W. Geyer	197
Ein offenes Wort zur Frage des Leistungsschwundes	Hans Jenge	202
„Wer schaffen will, muss fröhlich sein“		205
Elektrizitätslehre um die Taschenlampe	Steger	212
Befehl des Gewissens	Gleisberg	218
Die Zeitung als Lehrbuch der Zeit	Flemming	222
Carossas Kriegsdichtung im Landschulunterricht	Möller	223
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Pioniere bauen eine Brücke	Küppers	227
<b>Heft 10/11 (Okt./Nov. 1943)</b>		
An alle Frontkameraden	Kircher	237
Die Schule und der Sieg. Vier Jahre Krieg	Kircher	238
Die psychologische Anthropologie und die Gegenwartsaufgaben	Dr. Carspecken	246
Die Heimatsage und ihre Stellung im Unterricht der Volksschule	Karnick	249
Von der Nachschrift. Ein Beitrag zur Gestaltung userers Rechtschreibunterrichtes	Sernko	254
Volkseigene Erziehung als Forschungsaufgabe	Dr. Dr. Lehmann	259



Buchbesprechungen		264
(Handreichungen für einen gegenwartsbetonten Unterricht) Arbeit, Geld und Gold	Dr. Albert May	265
<b>Heft 12 (Dez. 1943)</b>		
Erziehung zum Sprechdenken	K. Friedrich Probst	278
Gutes und Schlechtes Deutsch	Dr. H. Schneider	278
Zum Rechnen mit Dezimalzahlen (Zehnerbrüche) in der Volksschule	M. Beilschmidt	285
Kleists Aufsatz: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden und die Erziehung zum zusammenhängenden Reden	Dr. Friedrich Bonn	288
Volkseigene Erziehung als Forschungsaufgabe (Fortsetzung)	Dr. Dr. Ernst Lehmann	289
Die Ausgesiedelten und der Landlehrer	Dr. Ludolf Haase	297
Mundart und Spracherziehung in der Landschule	Franz Huber	302
Die Stillarbeit im Dienste der Leistungssteigerung	M. Spielhagen	311
<b>1944</b> <b>6. Jahrgang</b>		
<b>Heft 1 (Jan./Feb. 1944)</b>		
Kultur der Aufmerksamkeit	Max Kretschmer	1
Psychologie und Erziehung	E. Ungerer	9
Wie bringen wir dem Schulneuling die Buchstaben der deutschen Normalschrift nahe?	Dr. Heinrich Kolar	15
Gedanken und Anregungen zur Standortforschung	Karl Fuchs	19
Gäste in der Dorfschule	Waldemar Baumgart	22
Der Abteilungsunterricht in der Landschule	Otto Zinnecker	24
Die Rechenkette in der schulischen Alleinarbeit	Albin Börner	26
Inhaltsverzeichnis [zum 5. Jg. 1943]		28

<b>Heft 2 (März/April 1944)</b>		
Lehrweisen des Rechtschreibunterrichts	Max Kretschmer	33
Das Volksrätsel im Deutschunterricht	Dr. Alfred Webinger	41
Grundsätze für den didaktischen Aufbau einer Unterrichtseinheit in Naturlehre	Walther Morgner	44
Die Heimat als Grundlage unserer Volksschularbeit auf dem Lande	Erwin Mielke	47
Landlehrer und Landschularzt	Dr. Hans Machacek	55
Reichsarbeitstagung für weltanschauliche Schulung der deutschen Erzieher in Straßburg vom 26. bis 29. März 1944		58
Die Kunst des Lesens	Karl Jöger	59
25 Jahre Deutscher Volksverlag		60
<b>Heft 3/4 (Mai–Aug. 1944)</b>		
Der Wehrgedanke im Naturlehreunterricht der Volksschule	Alfred Knappe	65
Unsere Waffen sind Granaten des Sieges	Alfred Knappe	71
Wie vererben sich kranke Bohnen?	Christian Künnemann	78
Um das bäuerliche Selbstbewußtsein	Prof. Franz Huber	82
Lehrfahrt zum Besuch der Beispielschule Edelshausen	Prof. Franz Huber	92
Das Geburtstagsgeschenk des Lehrers	Karl Wendling	94

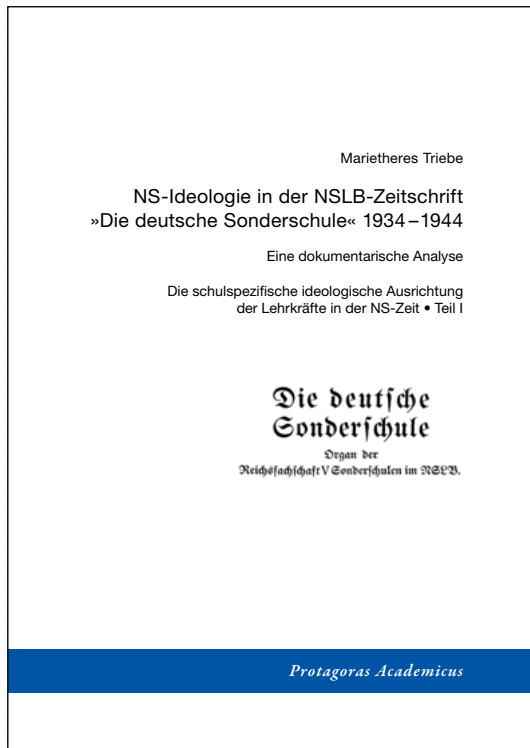
## Literaturverzeichnis

- ADORNO, THEODOR W.: Ideologie, in: Institut für Sozialforschung (Hrsg.): Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen (Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Bd. 4), Frankfurt/Main 1956, S. 161–182
- ALTER, PETER / BÄRSCH, CLAUS-EKKEHARD / BERGHOFF, PETER (HRSG.): Die Konstruktion der Nation gegen die Juden, München 1999
- BAEUMLER, ALFRED: Das politische Reich, in: Weltanschauung und Schule, 1. Jg. 1936/37, Heft 2, Dezember 1936, S. 76–84
- BAEUMLER, ALFRED: Die deutsche Schule in ihrem Zusammenhang mit den geistigen Strömungen der deutschen Geschichte, in: Weltanschauung und Schule, 2. Jg. 1938, Heft 3, März 1938, S. 109–120
- BÄUMER-SCHLEINKOFER, ÄNNE: NS-Biologie und Schule, Frankfurt/Main 1992
- BENZ, WOLFGANG: Was ist Antisemitismus, Bonn 2004
- BERNHARD, ARMIN: Der Bund der unterschiedlichen Schulreformer: eine verdrängte Tradition demokratischer Pädagogik und Bildungspolitik, Frankfurt/Main 1990
- BRECHTKEN, MAGNUS: ‚Madagaskar für die Juden‘. Antisemitische Idee und politische Praxis 1885–1945, München 1997
- BRILL, WERNER: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie, St. Ingbert 1994
- BRUMLIK, MICHA: Auf dem Weg zu einer neuen Theorie des Antisemitismus?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 43/1991, S. 357–364
- BRUMLIK, MICHA / MEINI, SUSANNE / RENZ, WERNER (HRSG.): Gesetzliches Unrecht. Rassistisches Recht im 20. Jahrhundert. Jahrbuch des Fritz-Bauer-Instituts zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/Main u.a. 2005
- CLAUSSEN, DETLEV: Grenzen der Aufklärung. Zur gesellschaftlichen Geschichte des modernen Antisemitismus, Frankfurt/Main 1987
- CLAUSSEN, DETLEV: Vom Judenhass zum Antisemitismus. Materialien einer verleugneten Geschichte, Darmstadt u.a. 1987
- DISRAELI, BENJAMIN: Endymion, Bd. II, Leipzig 1880
- FLECK, LUDWIK: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, Frankfurt/Main 1980 (Erstausgabe Basel 1935)
- GENSCHEL, HELMUT: Politische Erziehung durch Geschichtsunterricht: Der Beitrag der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung im Nationalsozialismus, Frankfurt/Main 1980
- GIES, HORST: Geschichtsunterricht unter der Diktatur Hitlers, Köln 1992
- GINZEL, GÜNTHER B. (HRSG.): Antisemitismus. Erscheinungsformen der Judenfeindschaft gestern und heute, Köln 1991
- GRONKE, HORST / MEYER, THOMAS / NEIBER, BARBARA (HRSG.): Antisemitismus bei Kant und anderen Denkern der Aufklärung, Würzburg 2001
- GROSS, RAPHAEL: November 1938: die Katastrophe vor der Katastrophe, München 2013
- GÖTZ, MARGARETE: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus, Bad Heilbrunn 1997
- HAGNER, MICHAEL (HRSG.): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/Main 2001
- HAGNER, MICHAEL: Homo cerebialis. Der Wandel vom Seelenorgan zum Gehirn, Frankfurt/Main 2008
- HARTEN, HANS-CHRISTIAN / NEIRICH, UWE / SCHWERENDT, MATTHIAS: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bibliographisches Handbuch, Berlin 2006

- HASBERG, WOLFGANG / SEIDENFUß, MANFRED (HRSG.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus?, Münster 2005
- HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH: Werke in zwanzig Bänden, Bd. 6: Wissenschaft der Logik II, Frankfurt/Main 1969
- HEIBER, HELMUT: Universität unterm Hakenkreuz, Teil II: Die Kapitulation der Hohen Schule. Das Jahr 1933 und seine Themen, Bd. 1, München 1992
- HENNING, HEIKE: Die politische Soziologie faschistischer Bewegungen und die hermeneutische Analyse nationalsozialistischer Selbstdarstellungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jg. (1982), S. 549–563
- HESSE, ALEXANDER: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933 und Hochschulen für Lehrerbildung 1933–1941, Weinheim 1995
- HILKER, FRANZ: Ein Leben mit der Schule und für die Schule. Zum 90. Geburtstag, in: Neue Deutsche Schule, Heft 19, 1966, S. 328–331
- HOFFMANN-OCON, ANDREAS: „Die Deutsche Schule“ im Nationalsozialismus, Münster u.a. 2009 (Beiheft 10 der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“)
- HOLZ, KLAUS: Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg 2001
- KATZ, JACOB: Vom Vorurteil bis zur Vernichtung. Der Antisemitismus 1700–1933, München 1989
- KAUPEN-HAAS, HEIDRUN / SALLER, CHRISTIAN (HRSG.): Wissenschaftlicher Rassismus. Analysen einer Kontinuität in den Human- und Naturwissenschaften, Frankfurt/Main 1999
- KAYA, Z. ECE: Kolonialpädagogische Schriften in der NS-Zeit, Weinheim u.a. 2017
- KEY, ELLEN: Das Jahrhundert des Kindes, Neuenkirchen 2010 (erste Ausg. auf Deutsch 1902)
- KIEFER, ANNEGRET: Das Problem einer ‚jüdischen Rasse‘. Eine Diskussion zwischen Wissenschaft und Ideologie (1870–1930), Frankfurt/Main 1991
- KLEE, ERNST: „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“, Frankfurt/Main 1991
- KLINGNER, DR. F. E.: Gestaltende Geographie, in: Deutsches Bildungswesen, 1. Jg. 1933, Heft 8/9, Aug./Sept. 1933, S. 178–182
- KLEMPERER, VICTOR: LTI, Stuttgart 2015 (erste Ausg. 1947)
- KOLLER, CHRISTIAN: Rassismus, Paderborn u.a. 2009
- KOPP, FRIEDRICH: Volksschule oder Kirchenschule, in: Weltanschauung und Schule, 1. Jg. 1936/37, Heft 12, Oktober 1937, S. 698–710
- KRAAS, ANDREAS: Lehrerlager 1932–1945: politische Funktion und pädagogische Gestaltung. Kempten 2004
- KROLL, JÜRGEN: Zur Entstehung und Institutionalisierung einer naturwissenschaftlichen und sozialpolitischen Bewegung. Die Entwicklung der Eugenik / Rassenhygiene bis zum Jahre 1933, Tübingen 1983
- KUHN, THOMAS: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/Main 1977
- KUHN, THOMAS: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/Main 2001
- LENK, KURT: Rechtsextreme „Argumentationsmuster“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 42/2005, S. 17–22
- LEY, MICHAEL: Genozid und Heilserwartung. Zum nationalsozialistischen Mord am europäischen Judentum, Wien 1993
- LIMMER, RUDOLPH: Heimatkunde, in: Nationalsozialistisches Bildungswesen, 3. Jg. 1938, Heft 1, Januar 1938, S. 27–32
- LINK, JÖRG-W.: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968), Hildesheim 1999

- LINK, JÖRG-W.: Die Volksschule im Nationalsozialismus, in: Horn, Klaus Peter / Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 2011, S. 79–106
- MAKOWSKI, CHRISTINE CHARLOTTE: Eugenik, Sterilisationspolitik, „Euthanasie“ und Bevölkerungspolitik in der nationalsozialistischen Parteipresse, Husum 1996
- MASSING, PAUL W.: Vorgeschichte des politischen Antisemitismus, Frankfurt/Main 1986
- MERTENS, LOTHAR: Nur politisch Würdige. Die DFG-Forschungsförderung im Dritten Reich 1933–1937, Berlin 2004
- MORATZ, WILHELM: Sowjetrussische Kulturpolitik in der deutschen Wolgarepublik, in: Volk im Werden, 6. Jg. 1938, Heft 8, August 1938, S. 385–392
- MÜLLER, SASKIA / ORTMEYER, BENJAMIN: Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933–1945: Herrenmenschentum, Rassismus und Judenfeindschaft des nationalsozialistischen Lehrerbundes. Eine dokumentarische Analyse des Zentralorgans des NSLB, Weinheim u.a. 2016
- MÜRNER, CHRISTIAN: Philosophische Bedrohungen. Kommentare zur Bewertung der Behinderung, Frankfurt/Main u.a. 1996
- NENNSTIEL, BERTHOLD: Der gegenwärtige Stand der Tonwortfrage. Eine rassenpsychologische Grundsteinlegung, in: Deutsches Bildungswesen, 4. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 1–14
- OELKERS, JÜRGEN: Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte, 4., überarbeitete Aufl., Weinheim 2005
- O. A.: Kurznachrichten, in: Nationalsozialistisches Bildungswesen, 3. Jg. 1938, Heft 5, Mai 1938, S. 306–315
- O. A.: Kurznachrichten, in: Nationalsozialistisches Bildungswesen, 3. Jg. 1938, Heft 7, Juli 1938, S. 433–449
- O. A.: Politische Romane des Auslandes, in: Volk im Werden, 7. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 42–44
- O. A.: Bildbeilage, in: Weltanschauung und Schule, 3. Jg. 1939, Heft 6, Juni 1939, S. 256–257
- O. A.: Vernebelungs-Propheten, in: Volk im Werden, 9. Jg. 1941, Heft 3, März 1941, S. 77–79
- ORTMEYER, BENJAMIN: Argumente gegen das Deutschlandlied, Köln 1991
- ORTMEYER, BENJAMIN / RHEIN, KATHARINA: Bürokratische Kälte mit mörderischen Konsequenzen – Antisemitismus und Rassismus im offiziellen ‚Amtsblatt‘ für Erziehung und Unterricht des NS-Staates, Frankfurt/Main 2013
- ORTMEYER, BENJAMIN / RHEIN, KATHARINA: Indoktrination – Rassismus und Antisemitismus in der Nazi-Schülerzeitschrift ‚Hilf mit!‘ (1933–1944), Weinheim u.a. 2013
- ORTMEYER, BENJAMIN / RHEIN, KATHARINA: NS-Propaganda gegen die Arbeiterbewegung 1933 bis 1945, Weinheim u.a. 2015
- ORTMEYER, BENJAMIN: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band I: Rassismus und Judenfeindschaft in der NSLB-Zeitschrift »Deutsches/Nationalsozialistisches Bildungswesen« 1933–1943, Frankfurt/Main 2016
- ORTMEYER, BENJAMIN: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band II: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift »Volk im Werden« 1933–1944 (Ernst Kriek), Frankfurt/Main 2016
- ORTMEYER, BENJAMIN: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band III: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift »Weltanschauung und Schule« 1936–1944 (Alfred Baeumler), Frankfurt/Main 2016
- ORTMEYER, BENJAMIN: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band IV: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift »Die Erziehung« 1933–1942 (Eduard Spranger), Frankfurt/Main 2016
- OTTWEILER, OTTWILM: Die Volksschule im Nationalsozialismus, Weinheim u.a. 1979
- POLIAKOV, LÉON: Geschichte des Antisemitismus (Bd. I–VIII), Worms u.a. 1977–1989

- POLIAKOV, LÉON / DELACAMPAGNE, CHRISTIAN / GIRARD, PATRICK: Über den Rassismus, Frankfurt/Main u.a. 1984
- POLIAKOV, LÉON / WULF, JOSEPH: Das Dritte Reich und seine Denker, Wiesbaden 1989
- REYER, JÜRGEN: Eugenik und Pädagogik, Weinheim u.a. 2003
- RITSERT, JÜRGEN: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Forschung, Frankfurt/Main 1972
- RITSERT, JÜRGEN: Wissenschaftsanalyse als Ideologiekritik, Frankfurt/Main u.a. 1975
- SALZBORN, SAMUEL: Antisemitismus: Geschichte und Gegenwart, Gießen 2004
- SCHERF, GERTRUD: Vom deutschen Wald zum deutschen Volk. Biologieunterricht im Dienste nationalsozialistischer Weltanschauung und Politik, in: Dithmar, Reinhard (Hrsg.): Schule und Unterricht im Dritten Reich, Neuwied 1989, S. 217–234
- SCHMITT, CARL: Völkerrechtliche Grossraumordnung mit Interventionsverbot für raumfremde Mächte: ein Beitrag zum Reichsbegriff im Völkerrecht, Berlin 1941
- SCHMUHL, HANS-WALTER: Rassenforschung an Kaiser-Wilhelm-Instituten vor und nach 1933. Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Nationalsozialismus, Bd. 4, Göttingen 2003
- SCHMUHL, HANS-WALTER: Grenzüberschreitungen. Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik 1927–1945. Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Nationalsozialismus, Bd. 9, Göttingen 2004
- SEGAL, LILLI: Die Hohenpriester der Vernichtung, Anthropologen, Mediziner und Psychiater als Wegbereiter von Selektion und Mord im Dritten Reich, Berlin 1991
- STERLING, ELEONORE: Judenhass. Die Anfänge des politischen Antisemitismus in Deutschland (1815–1850), Frankfurt/Main 1969
- STIFTUNG TOPOGRAPHIE DES TERRORS (HRSG.): Die Novemberpogrome 1938 – Versuch einer Bilanz, Berlin 2009
- TRIEBE, MARIETHERES: Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit, Bd. I: NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift »Die deutsche Sonderschule« 1934–1944, Frankfurt/Main 2017
- WEINGART, PETER / KROLL, JÜRGEN / BAYERTZ, KURT: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt/Main 1992
- WEIB, EDGAR / WEIB, ELVIRA: Pädagogik und Nationalsozialismus: das Beispiel Kiel, Hamburg 1997



**Marietheres Triebe**

**NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift »Die deutsche Sonderschule« 1934–1944**

Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit • Teil I

Protagoras Academicus  
Frankfurt am Main 2017

ISBN 978-3-943059-23-6  
452 Seiten • 39,80 €

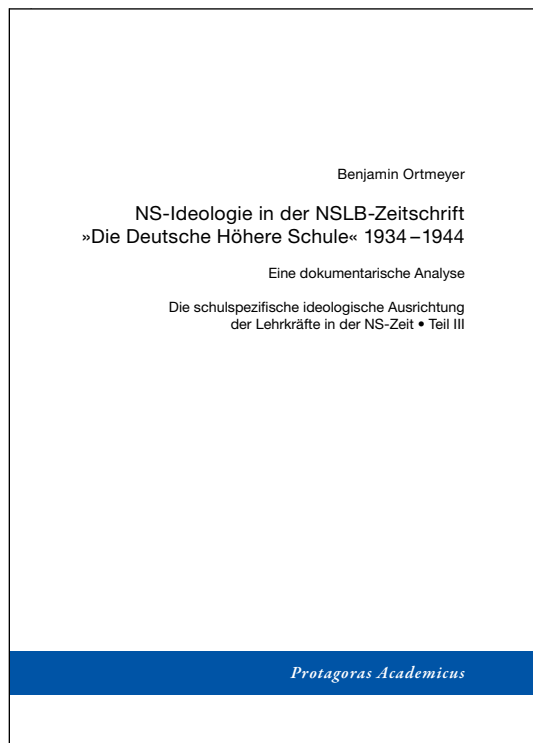
**Benjamin Ortmeyer**

**NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift »Die Deutsche Höhere Schule« 1934–1944**

Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit • Teil III

Protagoras Academicus  
Frankfurt am Main  
erscheint im Winter 2017/2018

ISBN 978-3-943059-25-0  
ca. 300 Seiten • ca. 24,80 €





## **Benjamin Ortmeier**

### **Rassismus und Judenfeindschaft in der NSLB-Zeitschrift »Deutsches / Nationalsozialistisches Bildungswesen« 1933–1943**

NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon • Teil I

Protagoras Academicus • Frankfurt am Main 2016

ISBN 978-3-943059-18-2 • 296 Seiten • 24,80 €

### **Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift »Volk im Werden« 1933–1944 (Ernst Kriek)**

NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon • Teil II

Protagoras Academicus • Frankfurt am Main 2016

ISBN 978-3-943059-19-9 • 394 Seiten • 34,80 €

### **Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift »Weltanschauung und Schule« 1936–1944 (Alfred Baeumler)**

NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon • Teil III

Protagoras Academicus • Frankfurt am Main 2016

ISBN 978-3-943059-20-5 • 266 Seiten • 24,80 €

### **Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift »Die Erziehung« 1933–1942 (Eduard Spranger)**

NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon • Teil IV

Protagoras Academicus • Frankfurt am Main 2016

ISBN 978-3-943059-21-2 • 322 Seiten • 24,80 €





Die Zeitschrift »Die Deutsche Volksschule« (zunächst unter dem Titel »Der Neue Volkserzieher«, später »Der Deutsche Volkserzieher«) wurde als schulspezifisches Organ der Reichsfachschaft Volksschule des Nationalsozialistischen Lehrerbunds (NSLB) herausgegeben, um speziell die Lehrkräfte im Volksschulbereich mit der NS-Ideologie zu indoktrinieren.

Charakteristisch für diese Zeitschrift ist, dass kein besonders hoher Aufwand betrieben wurde, um die angeblich wissenschaftlichen Theorien über »Rasse« und Vererbung zu erklären und zu vermitteln, schließlich wechselten mehr als 90 % der damaligen Schülerinnen und Schülern nicht auf weiterführende Schulen, sondern verblieben in der Volksschule.

Das »Völkische« steht bei der Argumentation meist im Vordergrund; verwendet wird eine eher grobe Variante der NS-Sprache, mit Ausfällen gegen die jüdische Bevölkerung in Deutschland, mit Betonung der bäuerlichen »Blutquelle« und mit – nicht ohne eine gewisse Redundanz vorgetragenen – Lobliedern auf die angeblich »rassische« Basis der konstruierten »deutschen Volksgemeinschaft«.

Aber auch die an Ernst Kriek orientierte Forderung nach einer akademischen Ausbildung für Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer wird in dieser Zeitschrift diskutiert.