

Benjamin Ortmeyer

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

Eine dokumentarische Analyse

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

Die Deutsche Höhere Schule

Zeitschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes
Reichsfachschaft 2: Höhere Schulen

Protagoras Academicus

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 Höhere Schule« 1934 –1944

Eine dokumentarische Analyse

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

*Unter Mitarbeit von
Johannes Rhein und Jonas Riepenhausen*

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 Johannes Rhein, und Jonas Riepenhausen, sowie Thomas Brandt und Susanne Thimm.

**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

ISBN 978-3-943059-25-0
Frankfurt am Main 2018

Inhalt

Vorwort (Micha Brumlik / Benjamin Ortmeier) Zum DFG-Projekt „Rassismus und Antisemitismus in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften 1933–1944/45“	11
Einleitung	27
I. Formalia Erscheinungsverlauf und Auflage • Aufbau • Umfang • Herausgeber und Schriftleitung	29
II. Funktionen der Zeitschrift Organ des NSLB • Tagungsberichte • Querelen • Gegen die Auslandspresse • Staatliche Erlasse als Rahmen • Bürokratische Klarstellung: Wer darf »arische Abstammung« entscheiden? ▪ Faksimile: „Unsere Aufgabe“ (Benze, Nov. 1934)	33 43
III. Selbstdarstellung 1. Das erste Heft der „Deutschen Höheren Schule“ 2. Elitäre nationalsozialistische Auslese ▪ Faksimile: „Die Sonderaufgabe der höheren Schule“ (Knust, Nov. 1938)	47 47 50 53
IV. NS-Ideologie: Eugenik, Rassismus und Judenfeindschaft 1. NS-Eugenik Von der Rettung der „Lebensfähigkeit des deutschen Volkes“ zur Züchtung des „Übermenschen“ • „Späthe und das Junggesellentum der geistigen Berufe“ • Ausmerze und Bevölkerungspolitik • Eugenik und Mädchenerziehung 2. NS-Rassismus Berufung auf Turnvater Jahn • Sechs Rassen und die »Volksgemeinschaft« • Rassismus nicht nur wichtig gegen Juden: »Deutsche Volksgemeinschaft« • Hautfarben-Rassismus und NS-Rassismus • Der rassistische Dreiklang Körper, Charakter und Seele • Pyramidenförmige Rangordnung innerhalb der Rasse	59 59 64

3. Judenfeindschaft	70
<p>Rückgriff auf die Judenfeindschaft Lagardes • Gegen jüdische Wissenschaft • Statistiken der Vertreibung der jüdischen Schulkinder • November 1938: „Juden ist der Besuch deutscher Schulen nicht gestattet“</p>	
V. NS-Ideologie im nationalpolitischen Unterricht	77
1. Allgemeine pädagogische Überlegungen zum Fachunterricht an den höheren Schulen	77
2. Das neue Fach: Nationalpolitischer Unterricht	79
<p>Begründung der Einführung des neuen Faches • Das NSDAP-Programm als Stoff-Grundlage des nationalpolitischen Unterrichts • NS-Geschichte • Schulausflug im nationalpolitischen Unterricht • Euthanasie, Biologie und nationalpolitischer Unterricht</p>	
VI. NS-Ideologie im Biologieunterricht	85
<p>Die Bedeutung des Biologieunterrichts • Pädagogische Tiervergleiche: „Rasse ist Schicksal“ • Die Not des „Volkskörpers“ • „Stammesentwicklung“, Familie und NS-Eugenik • Eugenik: Bilder als Veranschaulichung und Drohung</p>	
VII. NS-Ideologie in Geschichte, Griechisch und Latein	91
1. Zu den „Richtlinien für die Geschichtslehrbücher“	92
2. Zur „Frühgeschichte der Deutschen“	95
3. Antike I: Die alten Römer und Griechen	97
<p>Hitler und die Antike • Platon als »Eugeniker« • Das Römische Reich – Kaiser Augustus als »Eugeniker« • Der Untergang des alten Griechenlands und des Römischen Reichs durch »Rassenmischung«</p>	
▪ Faksimile: „Platons Staat auf rassisch-biologischer Grundlage“ (Seemann, Juli/Aug. 1941)	109
4. Antike II: Griechisch- und Lateinunterricht	116
5. Französische Revolution	124
▪ Faksimile: „Die Behandlung der Judenfrage im Geschichtsunterricht der Mittel- und Oberstufe“ (Fuchs, Juni 1937)	129
6. Zum 19. und 20. Jahrhundert	136

VIII. NS-Ideologie im Erdkundeunterricht	139
1. „Rassenkundliche“ Ausrichtung im Allgemeinen	140
2. Deutscher Führungsanspruch in Europa und der Welt	143
3. Positionierung zu einzelnen Ländern	145
USA • England • Frankreich • Japan • Rumänien • Russland / Sowjetunion	
IX. NS-Ideologie im Deutschunterricht	157
1. Aufgaben des Deutschunterrichts: „Rassenseele“ und „Stil“	157
2. Beispiele zur „rassischen“ Unterscheidung von Autoren	167
3. Beliebte Feindbilder: Lessing, Heine und Börne	175
X. NS-Ideologie im Englisch- und Französischunterricht	179
1. Allgemeines zum neusprachlichen Unterricht	180
2. Französischunterricht	184
3. Englischunterricht	187
XI. NS-Ideologie in weiteren Unterrichtsfächern	191
1. Kunstunterricht	191
2. Musikunterricht	193
3. Mathematik- und Physikunterricht	195
4. Sportunterricht und „Rasseninstinkte“	197
5. Religionsunterricht und die Frage „War Jesus Jude?“	198
Nachtrag: Re-Education als Erziehungsprogramm „der Juden“, oder: Angst vor den Juden nach dem verlorenen Krieg	199
Fazit und Ausblick	201

Anhang

I.	Verzeichnis der verwendeten Artikel	209
II.	Inhaltsverzeichnisse aller Ausgaben	221
	Literaturverzeichnis	293

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

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 werden² 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 Ideologiefornen 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 miteinander verbunden, aber doch vielfältig miteinander verflochten sind. Ein

¹ 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.

² Bereits erschienen sind in dieser Reihe zu schulspezifischen NS-Zeitschriften die Forschungsberichte über „Die deutsche Sonderschule“ (die Zeitschrift des NSLB für das Lehrpersonal an Sonder- und Hilfsschulen) und über die Volksschul-Zeitschriften des NSLB (adressiert an die Lehrerinnen und Lehrer der Volksschulen). Des Weiteren sind bereits erschienen 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.

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 hinein³.

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.⁴ 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.⁵

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 die Menschen, die Idee der Züchtung des Übermenschen, die Idee der Sterilisation

³ 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.

⁴ 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, zuerst Basel 1935.

⁵ 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.

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 lösen. Das gälte für die »gute Erbmasse« genauso wie für die »schlechte Erbmasse«.

Die biologistischen 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 biologistische 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 Unter-

scheidung der angeblich existierenden unterschiedlichen »Menschenrassen«⁶ 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.⁷ 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

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

⁷ Zur Vorgeschichte des Wandels vom „Seelenorgan zum Gehirn“ siehe Hagner, Michael (Hrsg.): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/Main 2001; Hagner, Michael: Homo cereбрalis. 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.

sigt 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 angesehen⁸. 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. Günther⁹ 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 »rassistischer« 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 deut-

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

⁹ Hans Günther hatte schon vor der NS-Zeit eng mit Alfred Rosenberg zusammengearbeitet und seine sogenannte »Theorie« über die »rassistische« 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).

schen Nationalismus. Denn die »nordische Rasse« umfasste einerseits viel größere Gebiete als Deutschland; 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, westisch, 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 1934¹⁰ 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 Führungsriege 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,

¹⁰ 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.)

zumal sich so oder so alle »großartig« vermischt hätten, sodass eben das »großartige deutsche Volk« durch die Mischung »guter« und verwandter »Rassen« entstanden sei.

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 jüdenfeindlicher 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 Geschlossenheit¹¹ 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.

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

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 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 Antisemitismus¹² 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.

¹² 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.

Genau diese vielfältigen Ausprägungen der Judenfeindschaft sind für die NS-Ideologie konstituierend.

Die Geschichte der Judenfeindlichkeit zeigt, dass sie sich unterschiedlich manifestiert: als Ressentiment, strukturelle Diskriminierung, als theoretisch ambitionierte Ideologie und als nackte Gewalt.¹³ Aus der Fülle von Untersuchungen zu diesem Fragenkomplex geht weitgehend unstrittig hervor, dass ein von der christlichen Religion tradierter Antijudaismus¹⁴ 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.¹⁵ 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.¹⁶ Die Mischung aus sozial und national begründetem Antisemitismus wurde in neueren Forschungen¹⁷ unterstrichen. Auch Teile der noch nicht rassistisch begründeten Judenfeindlichkeit enthielten bereits die Palette von eliminatorischen, mörderischen Ausdrucksweisen.¹⁸

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.¹⁹

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

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

¹⁵ 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.

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

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

¹⁸ 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.

¹⁹ Katz, Jacob: Vom Vorurteil bis zur Vernichtung. Der Antisemitismus 1700–1933, München 1989; Kieffer, 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

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.²⁰ 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 wollten²¹.

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.²²

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«,

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 (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.

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

²¹ 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 (dt. Erstausg. 1902); sowie Brill, Werner: Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie, St. Ingbert 1994; Reyer, Jürgen: Eugenik und Pädagogik, Weinheim u.a. 2003.

²² 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.

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 spezifische Artikel, die sich ausschließlich der Aufgabe widmeten, sie zu diskriminieren oder ihre Vertreibung oder Vernichtung zu fordern. Es sind eher böartige, 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“²³. 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.“²⁴. Bedient wurde auch das Klischee „Wo eine Zigeunerin, dort Diebstahl“²⁵. Antiziganistisch war auch die Empörung darüber, dass eine österreichische Nationalsozialistin (vor 1938) in einer Zelle mit „Diebinnen und zwei Zigeunerinnen“ sitzen musste²⁶. Weiterhin wurde mehrmals das Vorurteil der „handelnde[n] Zigeunerinnen und ähnliche Gelichter“²⁷ erwähnt. In einer Bildbeilage wurde der Stereotyp der „Fremdrassigen“ durch das Foto eines „Zigeunerweibs aus Rumänien“ heraufbeschworen, um das „Wesen ihrer artfremden Volksart“²⁸ 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 schließ-

²³ 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.

²⁴ 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.

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

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

²⁷ 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.

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

lich nur noch Juden, emigrierte Kommunisten, Zigeuner und Tataren übrig bleiben²⁹. Abwertend hieß es in einer Romanbesprechung, dass ein Kommunist „aus der Gesellschaft ins Zigeunertum heruntergestiegen“³⁰ sei. Ansonsten gibt es eine kleine Anzahl von klischeehaft romantisierenden Darstellungen der »Zigeuner« in Lehmhütten bei Belgrad³¹, eine Erwähnung im Kontext der Musiktheorie („Araber, Japaner, Zigeuner“³²) oder auch im Heimatkundeunterricht, in dem im 3. Schuljahr das Thema „Durchziehende Leute der Zigeunerwagen“³³ 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 unmittelbaren 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 »rassischen« Unterschiede zu verdeutlichen.

²⁹ 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.

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

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

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

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

Der Begriff des Kolonialrassismus soll auf die Geschichte der Entwicklung von rassistischen Theorien hinweisen, da eine Kategorisierung von Menschen nach Hautfarbe und 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 Volkkörper«, 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 tiefgehende 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“³⁴ 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 werden, wenn der Sieg des NS-Regimes im Weltkrieg bis in

³⁴ 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. 162–181, hier 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.

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-Boykott 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

Nach der Analyse der jüdenfeindlichen und rassistischen Erlasse³⁵, von vier erziehungswissenschaftlichen Zeitungen³⁶, dem Zentralorgan des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB)³⁷ und der Schülerzeitschrift des NSLB „Hilf mit!“³⁸, wurden im Rahmen eines DFG-Projektes abschließend auch drei schulspezifische Zeitschriften aus der NS-Zeit analysiert. Nach den Studien über die Zeitschriften des NSLB für Lehrerinnen und Lehrer der Sonderschule³⁹ und der Volksschule⁴⁰ liegt nun die Analyse der NSLB-Zeitschrift für Lehrkräfte der höheren Schule vor.

Die Schülerinnen und Schüler der Gymnasien stellten nur eine kleine Minderheit der Schuljugend dar, die Funktion der höheren Schulen⁴¹ war auch in der NS-Zeit die Elitebildung für Staat und Gesellschaft. Daher zeigt sich – im Unterschied zu den Zeitschriften für die Volksschul- und Sonderschul-Lehrkräfte – bei der Analyse dieser Zeitschrift nun auch eine elitäre, fachspezifische Ausrichtung.

In der hier vorgelegten Studie⁴² geht es vor allem um die inhaltliche, rassistische und jüdenfeindliche Ausrichtung dieser Zeitschrift, wie sie sich in ihren Artikeln widerspie-

³⁵ 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.

³⁶ Ortmeier, Benjamin: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band I: Rassismus und Judenfeindschaft in der NSLB-Zeitschrift ‚Deutsches/Nationalsozialistisches Bildungswesen‘ 1933–1943; Band II: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift ‚Volk im Werden‘ 1933–1944 (Ernst Krieck); Band III: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift ‚Weltanschauung und Schule‘ 1936–1944 (Alfred Baeumler); Band IV: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift ‚Die Erziehung‘ 1933–1942 (Eduard Spranger), alle vier Bände Frankfurt/Main 2016.

³⁷ 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.

³⁸ Ortmeier, Benjamin / Rhein, Katharina: Indoktrination – Rassismus und Antisemitismus in der Nazi-Schülerzeitschrift ‚Hilf mit!‘ (1933–1944), Weinheim u.a. 2013.

³⁹ Triebe, Marietheres: Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit, Teil I: NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift ‚Die deutsche Sonderschule‘ 1934–1944, Frankfurt/Main 2017.

⁴⁰ Ortmeier, Benjamin: Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit, Teil II: NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift ‚Die Deutsche Volksschule‘ 1934–1944, Frankfurt/Main 2018.

⁴¹ D.h. sowohl allgemeinbildende als auch berufsbildende weiterführende Schulen, also über die Schulpflicht hinaus; meistens Gymnasien.

⁴² In den bisher vorliegenden Studien zu der höheren Schule in der NS-Zeit, spielt die inhaltliche Analyse der von uns analysierten Zeitschrift so gut wie keine Rolle. Zur höheren Schule in der NS-Zeit liegen vor: Popplow, Ulrich: Schulalltag im Dritten Reich. Fallstudie über ein Göttinger Gymnasium, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 18, 1980, S. 33–69; Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hrsg.): Erziehung zu nationalsozialistischer Weltanschauung und Staatsgesinnung? Höhere Schulen im Nationalsozialismus, Frankfurt/Main 1991; Kraul, Margret: Das deutsche Gymnasium 1780–1980, Frankfurt/Main 1984. Vor allem zu den dabei relevanten Erlassen siehe Schneider, Barbara: Die Höhere Schule

gelt. Das Hauptanliegen dieser Studie ist – angesichts der Fülle von Wiederholungen in den zahlreichen Artikeln⁴³ – die thematische Gliederung und Dokumentation. Die im Folgenden zitierten⁴⁴ Passagen werden in der Regel jeweils nur kurz kommentiert.

Es wurden über die 135 zitierten Autorinnen und Autoren Recherchen im Katalog der Deutschen Nationalbibliothek (im Folgenden: DNB) und einschlägigen Publikationen durchgeführt.⁴⁵ Im Großen und Ganzen handelt es sich nicht um herausragende Persönlichkeiten der NS-Zeit, sondern eben meistens um Gymnasiallehrer, die ggf. ein Buch publiziert hatten. Relevante Informationen zu den Autorinnen und Autoren werden jeweils knapp in Fußnoten mitgeteilt. Die ausgesprochen wichtige Frage, was aus diesen Personen nach 1945 geworden ist, konnte leider in der überwiegenden Anzahl der Fälle nicht beantwortet werden.

Es wird nach dieser letzten von zehn Studien unbedingt nötig sein, theoretisch und analytisch die einzelnen Stränge und ideologischen Denkfiguren der oben genannten erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Publikationen (wie in den genannten Studien dokumentiert) in einer eigenen Studie – auf Gemeinsamkeiten und Differenzen prüfend – zusammenzuführen.

im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung, Köln 2000; Andrich, Matthias / Martin, Guido (Hrsg.): Schule im 3. Reich: Die Musterschule – Ein Frankfurter Gymnasium 1933–1939, Frankfurt/Main 1983; Horn, Klaus-Peter; Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit, Bad Heilbrunn 2011.

⁴³ Überschneidungen gibt es auch mit den bisherigen Publikationen der Forschungsstelle NS-Pädagogik.

⁴⁴ Die Zitate wurden zur besseren Lesbarkeit moderat der heutigen Rechtschreibung angepasst, Ganz offensichtliche Druckfehler wurden korrigiert.

⁴⁵ Die im Folgenden am häufigsten Genannten werden der Übersichtlichkeit halber abgekürzt: Klee, Ernst: Das Personenlexikon zum Dritten Reich – Wer war was vor und nach 1945?, Frankfurt/Main 2003 (im Folgenden: Klee 2003), da es sich um ein Lexikon handelt, wird der Übersichtlichkeit halber auf Seitenangaben verzichtet. Harten, Hans-C. / Neirich, Uwe / Schwerendt, Matthias: Rassenhygiene als Erziehungs-ideologie des Dritten Reichs. Bio-bibliographisches Handbuch, Berlin 2006 (im Folgenden: Harten 2006), sofern nicht anders angegeben, beziehen sich Nennungen auf den lexikalischen Teil des Buches, dann wird der Übersichtlichkeit halber auf Seitenangaben verzichtet. In wenigen Fällen wurde Wikipedia herangezogen: Wird auf Einträge verwiesen, die dem Namen der recherchierten Person entsprechen, wird der Übersichtlichkeit halber auf den kompletten Link zum Eintrag verzichtet. Alle wurden im Dezember 2017 eingesehen.

I. Formalia

Zunächst werden die Formalia festgehalten, also Auflage, Erscheinungsverlauf, Seitenumfang, Aufbau der einzelnen Hefte, Veränderungen in Herausgabe und Schriftleitung, aber auch die Rolle der Zeitschrift als Organ des NSLB, das sowohl Verbandsinternes behandelt als auch als offizielles Organ des Staates fungierte.

Die Selbstdarstellung und das Selbstverständnis dieser Zeitschrift werden anhand des ersten Heftes (1934) erörtert. Darüber hinaus wird als Besonderheit und Merkmal dieser Zeitschrift die Verteidigung des auch in der NS-Zeit elitären Anliegens einer höheren Schule gezeigt.

Noch vor der Behandlung der Positionen zu den einzelnen Unterrichtsfächern werden Standpunkte der Zeitschrift, die auf die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte zielen, anhand einiger Passagen zu Eugenik, Rassismus und Judenfeindschaft zusammengestellt, die diese Zeitschrift charakterisieren.

Erscheinungsverlauf und Auflage

„Die Deutsche Höhere Schule“ erschien nach dem ersten Heft November/Dezember 1934 alle zwei Wochen, das heißt mit insgesamt 22 Nummern pro Jahr (jeweils zwei Doppelhefte), Ab 1940 erschien sie praktisch monatsweise, nämlich durchgehend in Doppelnummern. 1942 wurde dann auch formal zu einer monatlichen Erscheinungsweise mit zwölf Heften übergegangen. Ab April 1943 erschien die Zeitschrift nur noch zweimonatlich. Bekannt ist, dass 1937 die Auflage 13.375 Exemplare betrug. Für 1939 wird die Auflage mit 9.935 Exemplaren angegeben⁴⁶.

Aufbau

Der Aufbau der Zeitschrift blieb im Grunde die ganze Zeit über gleich. Eine Durchsicht der Inhaltsverzeichnisse zeigt, dass die allermeisten Hefte Sammelhefte ohne redaktionell bestimmten Fächer- oder Themenschwerpunkt waren. Den Großteil des Umfangs machten die Artikel aus, von denen drei bis fünf in jeder Ausgabe enthalten sind.

Darüber hinaus gab es verschiedene Rubriken mit kleineren Beiträgen, bei denen über die Jahre einige neu hinzukamen und andere abgeschafft wurden. Die Rubrik „Kleine

⁴⁶ Die Angaben zur Auflagenhöhe sind dem zweijährig erscheinenden Handbuch „Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adressbuch“ entnommen (Börsenverein der Deutschen Buchhändler/ Adressbücher-Redaktion (Hrsg.): Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adressbuch, Leipzig 1931, 1933, 1935, 1937, 1939). Dieses wurde während der NS-Zeit bis 1939 herausgegeben, die nächste Ausgabe folgte dann erst 1947.

Mittelungen“ bestand bis zum Heft 17/18 im September 1940, die Rubrik „Aus dem NSLB“ gab es bis zur Ausgabe 7/8 im Juli/August 1942. „Nachrichten aus Verwaltung und Schule“ existierte nur bis Heft 8 im April 1936. Die Rubriken, die über die ganze Publikationszeit Bestand hatten, waren die „Bücherschau“, die immer als Schluss abgedruckt wurde, sowie die Rubrik „Amtliche Erlasse“, die je nachdem auch mit „Amtliche Anordnungen“ oder „Amtliche Verfügungen“ überschrieben war. Neu hinzugefügt wurde im Dezember 1938 (Heft 23) die Sparte „Aus der Arbeit der Schule“. In einer Ausgabe B wurde ab 1936 bis 1943 eine Beilage zum Thema „Altsprachlicher Unterricht“ beigelegt.

Umfang

Bis März 1935 umfasste jedes Heft exakt 32 Seiten. Von April 1935 bis Mitte Januar 1937 hatte jedes Heft 40 Seiten. Der Heftumfang reduzierte sich dann wieder auf 32 Seiten. Dieser Heftumfang wurde bis 1939 beibehalten, wobei Doppelnummern in der gesamten Zeit jeweils exakt den doppelten Umfang hatten. 1939 wurde der Umfang schon vor Kriegsausbruch unregelmäßig und sprang zwischen 16 und 40 Seiten.

Ab dem Jahr 1940 (Erscheinungsweise schon monatlich, Heftzählung noch zweiwöchentlich) erschien jede Doppelnummer mit einem Umfang von 36 Seiten. Dieser Umfang wurde bei der auch numerisch berücksichtigten monatlichen Erscheinungsweise ab 1941 beibehalten. Im weiteren Kriegsverlauf wurde diese Stärke pro Heft ungefähr beibehalten, wobei freilich die Heftanzahl drastisch abnahm und zunehmend Doppelhefte erschienen. Insgesamt handelt es sich um 7.000 Seiten.

Herausgeber und Schriftleitung

„Die Deutsche Höhere Schule“ (im Folgenden: DDHS) wurde von der „Reichsfachschaft 2: Höhere Schulen“ des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) herausgegeben. Sie ist eine typische Verbandszeitung, die auch allgemeine Artikel auf der Linie des NS-Staates veröffentlichte, aber sich eben in erster Linie an die Lehrkräfte dieses Schultyps richtete. Entsprechend haben also auch Artikel zu einzelnen Unterrichtsfächern das Übergewicht.

In den ersten zwei Jahrgängen 1934/35 gab Ministerialrat Dr. Rudolf Benze⁴⁷ die Zeitschrift heraus. Die Schriftleitung von „Die Deutsche Höhere Schule“ hatte zu dieser

⁴⁷ Rudolf Benze (1888–1966) war ab 1925 Mitglied der DVP und ab 1929 stellv. Vorsitzender des Landesvereins für Heimatschutz in Braunschweig. Der NSDAP trat er 1932 bei, bereits ein Jahr zuvor dem NSLB, in dem er von 1933 bis 1936 als Leiter der Fachschaft 2 (Höhere Schulen) tätig war. Er hatte nach seinem Studium der klassischen Philologie und Geschichte 1928 in Halle promoviert und wurde 1932 Schul- und Kulturreferent der Stadt Braunschweig. Im Jahr darauf wurde er Oberregierungsrat und 1934 Ministerialrat

Zeit Dr. Albert Schulze⁴⁸ inne. Benze musste 1936 wohl aufgrund von Konflikten mit Fritz Wächtler sein Amt als Fachschaftsleiter aufgeben⁴⁹. Heft 1 des Jahrgangs 1936 enthält als einzige Nummer keinen einleitenden Artikel zum neuen Jahr.

Bis zu diesem Heft, hatten zuvor alle Ausgaben den Schriftzug „Herausgegeben von Ministerialrat Dr. Benze“ auf der Titelseite. Ab Heft 9 im Mai 1936 wurde Benze weder auf der Titelseite noch auf der inneren Umschlagsseite als Herausgeber genannt. Seitdem wurde auch auf der zweiten Seite nur noch die Schriftleitung (nun der Studienprofessor Dr. Alois Früchtl⁵⁰) und keine Herausgeberschaft mehr aufgeführt.

Benze veröffentlichte noch im Juni 1935 als Reichsfachschaftsleiter in der Zeitschrift („Schulreform und Fachschaftsarbeit“). Im Juni 1936 wendete sich zum ersten Mal Karl Frank als kommissarischer Reichsfachschaftsleiter an die Leserinnen und Leser⁵¹. Diese Bezeichnung wurde auch noch in Heft 1 des Jahrgangs 1938 verwendet. Ab 1937 wurde das Grußwort zum Geleit des neuen Jahres jedenfalls bis 1944 immer von Frank verfasst; zusätzlich wurde ab 1938 eine Art zweites Grußwort des NSLB-Vorsitzenden Fritz Wächtler abgedruckt.

Im Januar-Heft von 1943 wurde dann Karl Frank als Herausgeber und Alois Früchtl als Schriftleiter genannt. 1944 wurde nur noch Karl Frank als Herausgeber genannt. Der

im Reichserziehungsministerium (Abteilung Höhere Schulen). In der HJ fungierte er als Bannführer. In der SS, in die er 1939 eintrat, wurde er bis zum Sturmbannführer befördert. 1938 erhielt er den Leitungsposten des „Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“. Des Weiteren gab er die Zeitschrift „Deutsche Schulerziehung“ heraus. Ferner war Benze zeitweise in August Heißmeyers Dienststelle mit den Napola (Nationalpolitischen Erziehungsanstalten) befasst. Benze war an der Richtlinienarbeit für die NS-Schulpolitik beteiligt. Neben seinen Beiträgen in DDHS schrieb er noch für „Volk im Werden“ (Ernst Krieck). Auch für folgende Zeitschriften verfasste er Beiträge zu rassistischer Erziehung: Niedersächsischer Erzieher (1933 und 1934); Erzieher im Braunschweig – Kampfblatt des NSLB Gau Halle-Merseburg (1935); Korrespondenz für Volksaufklärung und Rassenpflege (1935). Er publizierte mehrere NS-ideologische und NS-pädagogische Bücher: Wegweiser ins Dritte Reich (Braunschweig 1933); Rasse und Schule (Braunschweig 1933); Geschichte im Rassenkampf (Berlin 1934); Nationalpolitische Erziehung im Dritten Reich (Berlin 1936); (zusammen mit A. Pudelko, Hrsg.) Rassistische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz der Fachgebiete (Frankfurt/Main 1937); Erziehung im Großdeutschen Reich (Frankfurt/Main 1939); (zusammen mit Gustav Gräfer:) Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Großdeutschen Reich als gestaltende Kräfte im Leben des Deutschen (Leipzig 1940). Nach Sieg der Alliierten war Benze ein Jahr (1947/48) in britischer Internierungshaft und wurde dann freigelassen. (Harten 2006; DNB; Wikipedia; Lehmann, Hartmut / Oexle, Otto: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Fächer, Milieus, Karrieren, Bd. 1, Göttingen 2004, S. 284f.; siehe auch Schreckenberg, Heinz: Erziehung, Lebenswelt und Kriegseinsatz der deutschen Jugend unter Hitler, Münster 2001, vor allem Kapitel 7 und Kapitel 10–12).

⁴⁸ Von Albert Schulze selbst stammen keine Artikel in DDHS. Es wurden keine validen oder relevanten Personalien gefunden.

⁴⁹ Vgl. Harten 2006, S. 217ff.

⁵⁰ Alois Früchtl promovierte 1912/13 an der Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen mit „Die Geldgeschäfte bei Cicero“ (vgl. OPAC der Universitätsbibliothek der Goethe-Universität). Zudem erschien „Das K. B. 28. Infanterie-Regiment“, München, 1924. Später erschien von ihm zusammengestellt „Auswahl aus Caesar, Commentarii de bello Gallico“, Frankfurt/Main 1940. Er war laut DDHS Oberstudiendirektor aus Burghausen, Oberbayern. Weitere Personalien konnten nicht gefunden werden.

⁵¹ Nicht geklärt werden konnte, warum genau die Herausgeberschaft Benzes endete.

ganz genaue Zeitpunkt dieses Wechsels und ob noch weitere stattgefunden haben, lässt sich anhand der vorliegenden Hefte jedoch nicht abschließend klären.

Bemerkenswert ist noch, dass die Zeitschrift von 1934 bis 1940 beim Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main erschien, ab 1941 dann beim Deutschen Volksverlag GmbH, München, wobei allerdings die Auslieferung und Geschäftsführung bei Diesterweg verblieb. Gründe und Konsequenzen bleiben unklar.

Der NSLB präsentiert sich in der Zeitschrift dadurch, dass seine Geschichte und seine Wichtigkeit durch regelmäßige Berichte unterstrichen werden. Dass an manchen Stellen aber auch Platz für NS-interne Beißereien zu Verfügung gestellt wurde, gehört zum Gesamtbild dieser Zeitschrift.

II. Funktionen der Zeitschrift

Organ des NSLB

Rückblickend wird die Geschichte des NSLB wie folgt – auf Hans Schemm, den Vorgänger von Fritz Wächtler, zugeschnitten – als Kampf für die „Einheit der deutschen Schulbildung“ zusammengefasst:

„Doch wenn der im April 1929 von dem unvergesslichen Hans Schemm in Hof an der Saale gegründete NS-Lehrerbund auch nur auf dem Sektor der Erzieherschaft und des Unterrichts- und Erziehungswesens die früher hier ebenfalls vorhandene heillose Zersplitterung infolge der gegenseitigen Abkapselung unter den Lehrern nach der fachlichen Vorbildung und der Scheidung der Schüler nach Besitz, Stand oder Konfession beseitigt, wenn er bloß die Einheit der deutschen Schulbildung geschaffen hätte als Voraussetzung für die neu zu schaffende wirkliche Volksgemeinschaft und mit dem für alle Schulen geltenden einheitlichen Ziel, den politischen deutschen Menschen zu formen und zu erziehen, der in allem Denken und Handeln unlöslich in seinem Volke wurzelt, die eine nationalsozialistische deutsche Schule, die, angefangen von der Grundschule über die höhere Schule bis hinauf zur Universität und Hochschule, von ein und demselben Geist völkisch-rassischen Selbstbewusstseins und schöpferischen Lebenswillens durchdrungen sein muss: dann wäre das schon ein beachtliches und gedeihliches Aufbauergebnis, auch ‚des Schweißes der Edlen wert‘.“⁵²

In allgemeiner Form wird so die Ausrichtung auf die NS-Ideologie als Gesamtaufgabe beschrieben. Als Erfolg in der Zusammenfassung der Lehrberufe wird in der Juli-Nummer 1936 berichtet, dass Gauleiter Wächtler mitteilte, es gebe inzwischen 325.000 Mitglieder des NSLB, die mit 70 Erzieher-Zeitschriften, an denen der NSLB mitwirkt, versorgt würden⁵³.

Tagungsberichte

In der Rubrik „Aus dem NSLB“ wird über Tagungen und Konferenzen des NSLB berichtet, insbesondere über die Durchführung von »Rassenkunde-Veranstaltungen«. Die Verankerung des NSLB in der NS-Prominenz wurde hervorgehoben. Dabei ist ein Bericht über die Sondertagung des NSLB hervorzuheben, auf der auch der Herausgeber der Zeitschrift „Der Stürmer“, Julius Streicher, über Rassenerziehung sprach⁵⁴. Weiter-

⁵² Frank, Karl (Reichsfachschäftsleiter): Rückschau und Ausblick zum 30. Januar 1943, DDHS 10. Jg. 1943, Heft 2, Februar 1943, S. 39–45, hier S. 42. In DDHS wurde Frank als Reichsfachschäftsleiter und Oberstudiendirektor aus Bayreuth ausgewiesen. Weitere Personalien konnten nicht gefunden werden.

⁵³ Vgl. o. A.: Bericht über die Weihefeier des Hauses der Deutschen Erziehung und die Reichstagung des NSLB in Bayreuth vom 11. bis 13. Juli 1936, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 562–564, hier S. 562.

⁵⁴ o. A.: Aus dem NSLB – Die Sondertagung des NSLB im Apollotheater, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 19, Oktober 1935, S. 706f. Siehe auch o. A.: Aus dem NSLB – Die rassekundliche Tagung in Nürnberg, DDHS, 2. Jg. 1935, Heft 9, Mai 1935, S. 305–308.

hin wird berichtet, dass über Fragen der Geschichte und der Vorgeschichte 1935 eine hoch besetzte Tagung stattfand, bei der der führende NS-Erziehungswissenschaftler Alfred Baeumler, der führende NS-Ideologe Alfred Rosenberg sowie der bekannteste »Rassenforscher« Prof. Dr. Hans F. K. Günther auftraten⁵⁵.

Es finden sich auch Berichte von Lehrgängen, so etwa berichtet Georg Leberwurst vom Reichslehrgang der Gaufachschäftsleiter und Gaureferentinnen der Fachschaft 2 vom 22. bis 26. Januar 1939 im Hause der Deutschen Erziehung in Bayreuth; auf dieser Tagung wurden die neuen „Richtlinien“ diskutiert.

„Am Nachmittag hielt der Reichssachbearbeiter für Rassenfragen, Pg. Dr. Dittrich⁵⁶ (Bayreuth), einen mit größtem Beifall aufgenommenen Vortrag über ‚Rassenpolitische Erziehungsarbeit nach den neuen Lehrplänen für die höhere Schule‘. Er ging von dem Werke Oswald Spenglers ‚Der Untergang des Abendlandes‘ aus und stellte demgegenüber die rassistisch begründete nationalsozialistische Lehre mit dem Glauben an ein ewiges Deutschland, kam dann auf den hohen Stand der altgriechischen Kultur und ihren Zerfall (Hellenismus = Liberalismus) zu sprechen und befasste sich weiter mit den Gegnern des Nationalsozialismus, dem Judentum, dem Bolschewismus und dem politischen Katholizismus.“⁵⁷

⁵⁵ Schulze: Aus dem NSLB – Zur Bremer Geschichts- und Vorgeschichtstagung vom 28. Sept. bis 6. Okt. 1935, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 20, Oktober 1935, S. 743–745.

⁵⁶ Werner Dittrich (1906–?) war promovierter Naturwissenschaftler. 1933 trat er in die NSDAP ein, ein Jahr später in den NSLB. Er arbeitete als Reichssachbearbeiter und im Rassenpolitischen Amt. Er gab die Zeitschrift „Der Biologe“ mit heraus (1939 vom „SS-Ahnenerbe“ übernommen, einer Forschungseinrichtung, die 1935 u.a. von Himmler gegründet wurde und sowohl „Runenforschung“ als auch Menschenversuche durchführte; vgl. Klee 2003, S. 722). 1937 entwickelte er die Ausstellung „Der Rassegedanke in der Schule“. Dittrich publizierte eine Reihe rassistischer und antisemitischer Bücher (Auswahl): Zusammen mit Erich Meyer verfasste er: „Erb- und Rassenkunde“, Breslau 1933; „Kleine Erb- und Rassenkunde“, Breslau 1934; „Das Vererbungsgesetz – Tafeln zur Vererbungslehre“, Erfurt 1935. Es folgten ohne Erich Meyer: „Vererbung und Rasse. Hand- und Hilfsbuch für den Lehrer“, Stuttgart 1936; „Erziehung zum Judengegner. Hinweise zur Behandlung der Judenfrage im rassenpolitischen Unterricht“, München 1937. Zu diesen Themen trug er auch zu anderen Zeitschriften Artikel bei. In „Nationalsozialistisches Bildungswesen“ publizierte er die Artikel „Rassenkunde und Biologieunterricht“ (Jan. 1937); „Der deutsche Erzieher als Rassenpolitiker“ (Sept. 1938); „Elternhaus-Schule-Jungmännerbund“ (Aug. 1937). Näheres siehe Ortmeier, Benjamin: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band I: Rassismus und Judenfeindschaft in der NSLB-Zeitschrift ‚Deutsches/Nationalsozialistisches Bildungswesen‘ 1933–1943, Frankfurt/Main 2016. Er schrieb 1940 in „Der Biologe“: „Das Einzelwesen bedeutet im Naturganzen nur soviel, als es seiner übergeordneten Aufgabe, nämlich der Erhaltung der Art, zu dienen imstande ist. Die Fruchtbarkeit ist die schärfste Waffe im Daseinskampfe [...] 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 einzuhämmern, dass sie Ahnherren möglichst zahlreicher wertvoller Kinder sein müssen.“ (Artikel „Wehrgeistige Erziehung im lebenskundlichen Unterricht“ in: Der Biologe, 1940; zitiert nach Klee 2003, S. 113f., dort ohne Seitenangabe). (Harten 2006; DNB; Klee 2003).

⁵⁷ Leberwurst, Georg: Aus dem NSLB – Reichslehrgang der Gaufachschäftsleiter und Gaureferentinnen der Fachschaft 2 (Höhere Schulen) vom 22. bis 26. Januar 1939 im Hause der Deutschen Erziehung, Bayreuth, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 4, Februar 1939, S. 136–139, hier S. 137. Georg Leberwurst war laut Angabe in DDHS Studienassessor und in Bayreuth am „Haus der deutschen Erziehung“ tätig. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden. Übrigens: Der Mann hieß wirklich so.

Diese Kurzinformationen von Leberwurst in Stichwortform richten sich gegen den Kulturpessimismus Spenglers. Dagegen wird ein »Optimismus« der NS-Ideologen gestellt. Die NS-Ideologie akzeptierte durchaus Spenglers Diagnose über den drohenden Untergang des Abendlandes, hielt ihn aber – im Unterschied zu Spengler – für nicht unvermeidlich.

Querelen

1934/1935 waren noch Teile der Zeitschrift davon geprägt, dass es Konflikte mit dem deutschen Philologenverband gab. Genaues ist darüber in dieser Zeitschrift nicht zu erfahren⁵⁸, es ging jedenfalls um Machtkämpfe um Eigentum und Einfluss bei der Gleichschaltung der Philologen.

Über die Querelen innerhalb der NS-Organisationen wird selten berichtet, aber einen Eindruck erhält man durch ein, zwei kurze Berichte. So erfährt man etwa Folgendes:

„Ein eigentümliches Urteil

Der Gauamtsleiter des NSLB Gau Ostpreußen, Reg.-Direktor Pg. Otto Raatz, Inhaber des goldenen Parteiabzeichens, wurde wegen formaler Beleidigung zu 60 RM. Geldstrafe verurteilt. Pg. Raatz äußerte in einer Versammlung gegenüber einem Bekannten Zweifel, ob ein Herr Dr. Seraphim⁵⁹ nicht Jude sei. Aufgrund dieser Äußerung erhob Dr. Seraphim Privatklage. Das Gericht lehnte den Antrag der Verteidigung, ein Gutachten des Rassepolitischen Amtes über die Abstammung Dr. Seraphims einzuholen, ab. Der Leiter des Rassepolitischen Amtes der NSDAP, Reichsleiter Pg. Dr. Groß⁶⁰, richtete daraufhin an den NSLB folgendes Telegramm:

⁵⁸ Neben verstreuten Bemerkungen in Rubriken (Kleine Mitteilungen, Aus dem NSLB, Erlasse) ist hier vor allem dieser Artikel relevant: Winter, Friedrich: Der Philologe im Dritten Reich, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 313–317. Friedrich Winter (1894–?) war Studienrat in Erfurt, hatte 1921 in Jena promoviert und war als Oberstudienrat in Staßfurt tätig. Im Mai 1933 trat er der NSDAP und dem NSLB bei. Er publizierte „Der Rassegedanke und das Auslandsdeutschtum“ (in: Vergangenheit und Gegenwart, Jg. 1936, Heft 2, S. 77–82); (Harten 2006).

⁵⁹ Genauer zu dieser Auseinandersetzung siehe Petersen, Hans-Christian: Bevölkerungsökonomie – Ostforschung – Politik. Eine biografische Studie zu Peter-Heinz (1902 bis 1979), Osnabrück 2007. Dort wird berichtet, dass Seraphim noch schärfer auf diese aus seiner Sicht üble Verleumdung gegen ihn reagierte. (Siehe dort insbesondere das Kapitel V, in dem auch die weitgehend ungebrochene Karriere nach 1945 nachgezeichnet wird.

⁶⁰ Walter Groß (1904–1945) war Leiter des Rassenpolitischen Amtes der NSDAP (1934–45). Er war 1925 in die NSDAP eingetreten und seit 1930 Dr. med. (Göttingen), 1933 folgte seine Habilitation. Er war Abgeordneter des Reichstages und Mitglied in der SA, im NS-Studentenbund und NS-Dozentenbund. Ab 1935 lehrte er an der Philosophischen Fakultät der Universität Berlin. Groß hatte des Weiteren folgende Positionen inne: Reichsausschuß zum Schutze des deutschen Blutes, Sachverständigenbeirat für Bevölkerungs- und Rassenpolitik, Hauptlektor des Hauptamtes Schrifttumspflege (Amt Rosenberg) und er war Herausgeber von „Neues Volk“. 1941 hielt er auf der Eröffnungsfeier der Außenstelle der „Hohen Schule“ in Frankfurt/Main. („Institut zur Erforschung der Judenfrage“) den Vortrag „Die rassenpolitischen Voraussetzungen einer europäischen Gesamtlösung der Judenfrage“. Groß beteiligte sich an Diskussionen, ob „deutsche“ oder „nordische Rasse“ o.ä. die korrekte Bezeichnung sei, und debattierte mit Hans Friedrich Karl Günther und Ludwig Ferdinand Clauss, einem NS-Rassenpsychologen, über die Auswirkung der »Rasse« im Menschen. Mit Hans Lammers diskutierte er „die Frage der Mischlinge“ und die Notwendig-

„Betrachte Königsberger Urteil als völliges Fehlurteil, das jedem rassischen Empfinden widerspricht. Erbitten ganzen Einfluss dahin geltend zu machen, dass zukünftige Wiederholung derartiger unverständlicher Entscheidungen unterbleibt.“

Die Erörterung der vermutlichen jüdischen Abstammung als eine Beleidigung zu bezeichnen, dürfte im nationalsozialistischen Deutschland kaum Verständnis finden.“⁶¹

Nach Ansicht dieser NSLB-Zeitschrift war es also völlig in Ordnung, dass ein Nazi, der einen Konflikt mit einem anderen Nazi hatte, diesen verdächtigen durfte, Jude zu sein. Das Nazi-Gericht sah das offensichtlich anders und wollte solche Verfahren wohl auf keinen Fall als Dauerbrenner für die unendlichen Querelen in den Reihen der NSDAP-Mitglieder festschreiben.

Ähnlich skurril ein anderer Fall: Es geht um eine Entgegnung von Hermann Harder⁶² auf einen Brief, den er nach einer Rezension eines Buches von Georg Buschan⁶³ von diesem erhalten hatte. Dabei ist es gar nicht entscheidend, worum es eigentlich inhaltlich ging, es ging um Persönliches, um Eitelkeiten. Der Buchautor Buschan hatte dem Rezensenten Harder in einem Brief seinen Ärger über eine Buchrezension in der Zeitschrift übermittelt. Der Höhepunkt der Anklage in diesem Brief – der nun höhnisch

keit und Umsetzung von deren Sterilisation (vgl. Poliakov, Léon / Wulf, Joseph: Das Dritte Reich und seine Denker – Dokumente und Berichte, Wiesbaden 1989, S. 410). Näheres siehe Ortmeier, Benjamin: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band I: Rassismus und Judenfeindschaft in der NSLB-Zeitschrift ‚Deutsches/Nationalsozialistisches Bildungswesen‘ 1933–1943, Frankfurt/Main 2016, S. 173f. Groß veröffentlichte viele Artikel in verschiedenen Zeitschriften (z.B. „Ziel und Weg“, „Niedersächsischer Erzieher“, „Neues Volk“, sein Thema ist stets Rassenkunde und Rassenpolitik), so verfasste er auch für „Volk im Werden“ („Vom neuen Kämpfertum des Studenten“, März 1935) und „Nationalsozialistisches Bildungswesen“ („Was bedeutet die Rassen- und Vererbungswissenschaft für den Nationalsozialismus?“, Dez. 1937) jeweils einen Artikel. Auch einige von ihm gehaltene Reden wurden abgedruckt. Publikationen von ihm sind u.a.: Rassenpolitische Erziehung, Berlin 1934; Heilig ist das Blut, Berlin 1935; Die Rassenpolitischen Voraussetzungen zur Lösung der Judenfrage, München 1943. (Harten 2006; DNB; Poliakov, Léon / Wulf, Joseph: Das Dritte Reich und seine Denker – Dokumente und Berichte, Wiesbaden 1989, S. 140f. und 410–415).

⁶¹ o. A.: Aus dem NSLB – Ein eigentümliches Urteil, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 11, Juni 1935, S. 383–386, hier S. 386.

⁶² Herman Harder (1901–1944) war ein promovierter Germanist, der als Studienrat in Berlin arbeitete. Er schrieb vor allem vor und in der NS-Zeit Romane, Novellen und Gedichte. 1936 veröffentlichte er in der Zeitung „Der nationalsozialistische Erzieher“ (eine Gauzeitung des NSLB, so Harten 2006) das Gedicht „An den Führer“; darin heißt es etwa „Wir lieben dich Führer, weil wir Deutschland lieben. Wir kämpfen für dich, weil du für Deutschland kämpfst. Wir sterben für dich, weil du Deutschland groß machst.“ (Klee, Ernst: Das Kulturlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945, Frankfurt/Main 2007, S. 216). In der NS-Zeit erschien insbesondere „Die Religion der Germanen“ (Leipzig 1937) sowie „Das germanische Erbe in der deutschen Dichtung von der Frühzeit bis zur Gegenwart“ (Potsdam 1939). (DNB; Klee, Ernst: Das Kulturlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945, Frankfurt/Main 2007; Wikipedia).

⁶³ Otto Buschan publizierte in der Weimarer Republik Bücher wie „Im Anfang war das Weib“ (Dresden 1927). In der NS-Zeit gab es von ihm folgende Bücher: Die Völker Asiens, Australiens und der Südseeinseln, Berlin 1935; Die Völker Europas, Berlin 1935; Altgermanische Überlieferungen in Kult und Brauchtum der Deutschen, München 1936; Über Medizinzauber und Heilkunst im Leben der Völker, Berlin 1943; Kulturgeschichte Japans, Wien 1938; Über 50 Jahre Geistesarbeit, Stettin 1938. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

zitiert wird – ist, die Rezession sei geschrieben worden wie von einem Juden. Das wurde in diesen Zeiten als das am stärksten vernichtende Urteil angesehen.

„Sein Brief stellt meinen Beanstandungen sachlich nichts entgegen, gefällt sich aber dafür in Beleidigungen wie den folgenden: ‚Wenn mir nicht die Zeitschrift ›Höhere Schule‹ die Bürgschaft dafür geben würde, dass sie unter ihren Mitarbeitern keine jüdischen Referenten zählt, hätte ich angenommen, dass ein jüdischer Skribent der marxistischen Zeit das Machwerk verfasst hätte. Denn damals war es gang und gäbe, dass die jüdischen Mitarbeiter Bücher, die in ihren Kram nicht passten, zu zerfetzen und zu zerreißen, das heißt geflissentlich Stellen herauszusuchen, die nicht allgemeine Zustimmung fanden oder vielleicht sonst anfechtbar waren, Druckfehler enthielten, und sie in den Kot zu ziehen pflegten, um dadurch ein besseres Wissen von sich den Lesern in die Augen zu streuen – und dadurch eigentlich ihr eigenes Nest zu beschmutzen. – Ich dachte nicht, dass es in der Gegenwart solche anmaßenden Skribenten gibt.‘ Weiterhin behauptet Herr Buschan: ‚Gott sei Dank, sind Sie der einzige (unterstrichen), der mein Buch zerpfückt unter den 60–70 Besprechungen, die darüber vorliegen.‘“⁶⁴

Und so geht es weiter. Fest steht, dass der Begriff »jüdisch« eben eine damals übliche drastische Beleidigung war. Was konkret »jüdisch« eigentlich sein sollte, darauf gingen diese Arten von Beschimpfungen nicht im Mindesten ein.

Ein anderes Beispiel: Der Autor Hans Jakob Grasser versucht, in das Thema Naturschutz Judenfeindschaft einzuflechten. In seinem Aufsatz „Naturschutz und höhere Schule“, in dem von »Blut und Boden« als deutscher Urkraft die Rede ist, wird eine „jüdische Firma Himmelsbach“ angeklagt, sie hätte Eichenbestände vernichtet und dies wird sodann als „trauriges Beispiel jüdisch-marxistischer Einstellung“ bezeichnet⁶⁵. Zwei Monate danach war Grasser zu der Berichtigung genötigt, dass die Angehörigen der Familie Himmelsbach „deutschblütig“ seien und auch die Firma niemals „jüdisch-marxistisch“ eingestellt war. In dieser Passage wird einerseits klar, wie im Grunde in jedes Thema Judenfeindschaft irgendwie eingebaut werden konnte. Andererseits zeigt sich hierin, wie unbedacht das Etikett „jüdisch-marxistisch“ vergeben wurde. Wie vernichtend diese Etikettierung wirkte, drückt sich darin aus, dass die Herren Himmelsbach Anstrengungen unternahmen, um sie wieder loszuwerden und die Richtigstellung zu erwirken. Zwei Monate später musste Grasser also schreiben:

„Von den Herren Dr. Fritz Himmelsbach und Dr. Hermann Himmelsbach wurden mir Unterlagen vorgelegt, nach denen die Firma Himmelsbach und die Angehörigen der Familie Himmelsbach nicht jüdisch, sondern deutschblütig sind, die Firma Himmelsbach niemals jüdisch-marxistisch eingestellt war und nach Feststellung deutscher Gerichte die Firma

⁶⁴ Harder, Hermann: Bücherschau – Eine notwendige Entgegnung, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 9, Mai 1937, S. 323–328, hier S. 324f.

⁶⁵ Grasser, H[ans] J[akob]: Naturschutz und höhere Schule, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 11, Juni 1937, S. 376–387, hier S. 381. Hans Jakob Grasser hatte einen Dokortitel inne – so die Angabe in DDHS – und lebte in Frankfurt/Oder. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Himmelsbach wegen der unter der Franzosenherrschaft in der Pfalz erfolgten Holzschläge kein Verschulden trifft. Ich stelle meinen Irrtum hiermit richtig.⁶⁶

Soweit ein kurzer Einblick in Querelen, die in dieser Zeitschrift erkennbar sind.

Gegen die Auslandspresse

Zur Ausrichtung der Lehrkräfte der höheren Schule war es für den NSLB offensichtlich auch nötig, eine Art Abwehrkampf gegen eine ausländische Verschwörung zu suggerieren. Es gehe darum, gegen eine solche Hetze gewappnet zu sein. So wird 1936 auf den Reichsführer SS verwiesen und folgende Publikationen vorgestellt:

„Der Reichsführer SS und der Leiter der Hauptabteilung Presse und Propaganda machen aufmerksam auf die Broschüre:

„Angriff auf die nationalsozialistische Weltanschauung“

Von Dieter Schwarz⁶⁷. Verlag Franz Eher Nachf. GmbH., Berlin und München 1936. 44 Seiten. Preis -,25 RM.

Ist es wirklich gerechtfertigt, von einem Angriff auf die nationalsozialistische Weltanschauung zu sprechen?

Wenn wir einen Blick in die *Auslandspresse* werfen, die täglich die nationalsozialistische Weltanschauung *bewusst entstellt und verfälscht*, so müssen wir die Frage zweifellos bejahen. Dieser Angriff richtet sich auf die festen und unverrückbaren Grundwerte der nationalsozialistischen Weltanschauung wie *Führertum, Gefolgschaft, Rasse, Volk, Gemeinschaft, Nationalismus, Sozialismus und Deutschtum*. Der in den verschiedensten Formen vorgetragene Angriff auf die nationalsozialistische *Idee* hat zum Ziel, diese allmählich zu zersetzen und damit den auf ihr ruhenden Staat in seinem Kern zu treffen.

In diesem Kampf hat das Ausland von den *Gegnern in Deutschland selbst* Unterstützung gefunden. Dies betrifft nicht nur die Verfälschung des *Führergedankens*, sondern in besonderem Maße die der Rassenidee. Durch scheinbar wissenschaftlich gehaltene Broschüren wird versucht, den Rassedanken zu entstellen und abzulehnen oder gar lächerlich zu machen. Besonders vom Auslande her wird in der zum größten Teil *jüdischen Emigranteliteratur*

⁶⁶ Grasser, H[ans] J[akob]: Kleine Mitteilungen – Berichtigung zu dem Aufsatz: Naturschutz und höhere Schule, Seite 381, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 15/16, August 1937, S. 544.

⁶⁷ Laut DNB war „Dieter Schwarz“ das Kollektiv-Pseudonym des gesamten Mitarbeiterstabes von Franz Alfred Six, der Presseleiter im SD-Hauptamt und Leiter der kulturpolitischen Abteilung im Auswärtigen Amt seit 1935 sowie hochrangiger SS-Mann und Vorgesetzter Adolf Eichmanns war. Im SD war Six ab 1937 für die sogenannte „Gegnerforschung“ verantwortlich und baute diese systematisch neu auf. (Vgl. Ingraio, Christian: Hitlers Elite. Die Wegbereiter des nationalsozialistischen Massenmords, Berlin 2012, S. 134 und Wildt, Michael: Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes, Hamburg 2002, S. 366ff.) Zu dem Mitarbeiterstab gehörte u.a. Herbert Hagen, der dann also ab 1937 im SD-Hauptamt innerhalb der Zentralabteilung „Gegnerforschung“ Leiter der Abteilung „Juden“ (und somit auch Vorgesetzter Adolf Eichmanns) war. Neben der hier genannten Publikation „Angriff auf die nationalsozialistische Weltanschauung“ erschienen unter dem Pseudonym „Dieter Schwarz“ noch die Publikationen „Das Weltjudentum. Organisation, Macht und Politik“ (Berlin 1939), „Die große Lüge des politischen Katholizismus“ (Berlin 1938) sowie „Die Freimaurerei“ (Berlin 1938). Zu Franz Six, der nach 1945 als Berater für Porsche arbeitete, und zu Herbert Hagen, der ebenfalls nach 1945 in der Industrie einen Posten erhielt, siehe ausführlich Ortmeier, Benjamin: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band II: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift ‚Volk im Werden‘ 1933–1944 (Ernst Krieck), Frankfurt/Main 2016, S. 205–213.

ratur gegen die Rasseidee [sic] gehetzt. Im Inland wird von den *politischen Kirchen* behauptet, die Rasseidee beschwöre das Laster der Selbstvergottung herauf, und man scheut nicht davor zurück, gegen das Gesetz zur Verhütung des erbkranken Nachwuchses und gegen die damit verbundene *Sterilisation* anzugehen.⁶⁸

Zunächst fällt auf, dass die eigene Position mit den üblichen Stichworten abgesteckt wird. Die Themenfelder, in denen angeblich im Ausland gegen die NS-Ideologie „gehetzt“ werde, sind der „Führergedanke“, die „Rassenidee“ und die Eugenik, die Sterilisation des sogenannten „erbkranken Nachwuchses“. Auch die Urheber werden identifiziert, es sind laut dieser Einschätzung „Gegner in Deutschland“, und es handle sich „zum größten Teil um jüdische Emigrantenliteratur“, aber es gibt auch einen Seitenhieb gegen die „politischen Kirchen“, ohne dass klar wird, was genau damit gemeint ist.

Jedenfalls stellt die Zeitschrift mit solchen Einschüben klar, die Lehrkräfte dürften in diesem Kampf nicht abseits stehen, sondern sollten sich über die Antworten informieren, um mitzuhelfen, solche Angriffe abzuwehren.

Dies wurde in dem folgenden längeren Zitat um eine massive Drohung ergänzt, die sicher bei so einigen Beamten die Wirkung nicht verfehlte. Nachdrücklich wird darauf verwiesen, dass die Unkenntnis der NS-Ideologie ein „Dienstvergehen“ sei, das mit drastischen Maßnahmen geahndet werden könne; unter der Überschrift „Unkenntnis der nationalsozialistischen Weltanschauung Dienstvergehen“ zitiert DDHS:

„Das Preußische Oberverwaltungsgericht hat in diesen Tagen ein Urteil gefällt, das von allgemeiner Bedeutung ist. Im Dienststrafverfahren hatte sich ein Beamter zu verantworten, von dem festgestellt wurde, dass er seit Jahren keine Zeitung gehalten hat und von der Einführung der Allgemeinen Wehrpflicht nur vom Hören und Sagen wusste. Er hatte auch noch nichts von der Stellungnahme des nationalsozialistischen Staates zur Judenfrage gehört.

In dem Urteil befasste sich das Gericht grundsätzlich mit den Pflichten des Beamten gegenüber dem nationalsozialistischen Staat und kam zu dem Schluss, dass ein Beamter sich dienststrafrechtlich verantwortlich mache, wenn er es vorsätzlich unterlässt, sich mit den Grundsätzen des nationalsozialistischen Staates und der NSDAP, bekanntzumachen. Es sei eine Grundpflicht des Beamten, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten mit den Wesensgrundsätzen der Staatsführung und dem weltanschaulichen Geistesgut der NSDAP, bekanntzumachen. Das Urteil betont ganz besonders, dass der Staat das Recht haben muss, einen Beamten ohne Dienststrafverfahren aus seinem Amt zu entfernen, wenn dieser sich zu Anschauungen bekennt, die sein rückhaltloses Eintreten für den nationalsozialistischen Staat in Frage stellen. (Der Schlesische Erzieher, Nr. 32/33, 1937.)“⁶⁹

Hier wird also nicht moralisiert, sondern das deutsche Beamtengesetz in der NS-Zeit in Anschlag gebracht, um klarzumachen, dass Unkenntnis der NS-Ideologie keine Ausrede sein kann, da auch beamtenrechtlich die Unterstützung des NS-Staates zwingend

⁶⁸ o. A.: Aus dem NSLB, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 23, Dezember 1936, S. 900–901, hier S. 901, Herv. i. O.

⁶⁹ o. A.: Kleine Mitteilungen – Unkenntnis der nationalsozialistischen Weltanschauung Dienstvergehen, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 18, September 1937, S. 624–625, hier S. 624f.

vorgegeben ist und durchaus das „rückhaltlose Eintreten für den nationalsozialistischen Staat“ impliziert.

Staatliche Erlasse als Rahmen

Zunächst wird durch die abgedruckten Erlasse klar, dass diese Zeitschrift die Beschlüsse im NS-Staat auch beamtenrechtlich weitergab. Zunächst sei hier auf die Passage über die „Neuordnung des höheren Schulwesens“ mit der Anlage „Erziehung und Unterricht an der höheren Schule“ verwiesen (Amtlicher Erlass, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 5, März 1938, S. 160–174, hier S. 163). Es ging nicht nur um amtliche Erlasse und Verfügungen, die allein die höhere Schule betreffen, sondern auch allgemeine Erlasse wurden mitunter behandelt⁷⁰. Als Beispiel hier die Äußerungen von Rudolf Benze, der zu diesem Zeitpunkt kurz vor dem Ende seines Amtes als Reichsfachschäftsleiter war:

„Für die innere Umstellung auf die nationalsozialistische Erziehung sind in den letzten Jahren vom Reichserziehungsministerium grundlegende Anordnungen getroffen worden. Hierher gehört in erster Linie der Rasse-Erlass vom September 1933, der verlangt, dass in den Abschlussklassen aller gehobenen Schulen Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik gründlich betrieben werden und ihre Kenntnis in den Prüfungen von jedem Schüler nachzuweisen sind. Dieser Erlass ist später auf das gesamte Reich ausgedehnt und durch eingehende Ausführungsbestimmungen erläutert worden. Über den Erwerb der Grundtatsachen hinaus wird hier vor allem gefordert, dass diese neuen Erkenntnisse zur Erziehungs- und Lehrgrundlage in allen Fächern gemacht werden. Das ist das Wesentliche, denn dadurch erst wird eine bestimmte Seelenhaltung geschaffen, die nach Erfüllung durch die Tat ruft.

In der gleichen Richtung bewegt sich der Auslese-Erlass für die höheren Schulen vom 27. März 1935. Er ist insofern ein Ausfluss von Vererbungslehre und Rassenkunde als er verlangt, dass an die Stelle einseitig intellektualistischer Wertung fortan der Dreiklang von Körper, Seele (Charakter) und Geist für die Förderung der Jugendlichen maßgebend sein soll. Dass auch die Zugehörigkeit zur deutschen Blutsgemeinschaft gefordert wird, versteht sich von selbst.“⁷¹

Folgende Passage erschien betitelt mit „Schülersauslese an der höheren Schulen“⁷² und führt die Regeln dieser „Auslese“ auf; dabei wird zwischen „körperlicher“, „charakterlicher“, „geistiger“ und „völkischer Auslese“ unterschieden:

⁷⁰ Eine Analyse von Erlassen der NS-Zeit zu Schule und Unterricht: 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.

⁷¹ Benze, Dr. Rudolf: Schulreform und Fachschaftsarbeit. Nach dem Vortrage des Reichsfachschäftsleiters Dr. Benze auf Burg Lauensein am 30. und 31. Mai 1935, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 12, Juni 1935, S. 395–398, hier S. 395f.)

⁷² o. A.: Amtliche Erlasse und Verfügungen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 8, April 1935, S. 262–267.

„Schülerauslese an den höheren Schulen: [...]

I. Körperliche Auslese:

1. Jugendliche mit schweren Leiden, durch die die Lebenskraft stark herabgesetzt ist und deren Behebung nicht zu erwarten ist, sowie Träger von Erbkrankheiten sind nicht geeignet und werden daher nicht in die höhere Schule aufgenommen.“ (o. A.: Amtliche Erlasse und Verfügungen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 8, April 1935, S. 262–267, hier S. 262)

„IV. Völkische Auslese:

1. Arische Schüler dürfen hinter nichtarischen nicht zurückgesetzt werden. Es ist daher nicht angängig, an Nichtarier (im Sinne des Reichsgesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 und seiner Nachträge) irgendwelche Begünstigungen zu geben. [...]

V. Einzelbestimmungen: [...]

16. An Nichtschüler, die sich zu einer Schluss- oder Reifeprüfung melden, sind dieselben Anforderungen auf körperlichem, charakterlichem und geistigem Gebiet zu stellen, wie an Schüler. Die Zulassung von Nichtariern unterliegt ausschließlich meiner Entscheidung.

17. Arier, die auf Grund der Auslesebestimmung vom Besuch der höheren Schule ausgeschlossen sind, können sich nach angemessener Zeit als Nichtschüler zu einer Schluss- oder Reifeprüfung melden. [...]

Nichtarier, die von der höheren Schule verwiesen sind, werden zu Schluss- und Reifeprüfungen nicht zugelassen.“ (ebd., S. 263ff.)

Zugespitzt heißt es dann:

„Nachweis der arischen Abstammung:

An den Nachweis der arischen Abstammung sind nicht, wie dies vielfach geschehen ist, über die gesetzlichen Vorschriften hinausgehende Anforderungen zu stellen. [...] Dabei bleibt freigestellt, die Prüfung schärfer durchzuführen, je höher die Dienststellung ist, die der betreffende Beamte bekleidet. Bei der Masse der unteren Beamten, Angestellten und Arbeiter werden jedoch andere als die gesetzlich vorgeschriebenen Anforderungen in der Regel nicht zu stellen sein.“ (ebd., S. 265)

Weitgehend unabhängig von einzelnen Unterrichtsfächern werden die Schlagworte »Auslese«, »Ariernachweis« sowie »Rasse und Blut« in verschiedenen Artikeln in relativ allgemeiner Form zur Ausrichtung der Lehrkräfte der höheren Schule aufgegriffen.

Bürokratische Klarstellung: Wer darf »arische Abstammung« entscheiden?

In folgender Mitteilung geht es darum, wer die Kompetenz habe, die „Ariergesetzgebung“ umzusetzen. Auch dies war Ausdruck der Kompetenzstreitigkeiten und inneren Machtkämpfe um Deutungshoheit, wie es ihn zwischen vielen NS-Institutionen gab:

„Gutachten über arische Abstammung

Der Reichsminister des Innern teilt am 26. Oktober 1934 mit:

Es besteht Veranlassung, darauf hinzuweisen, dass zur Abgabe eines Gutachtens darüber, ob eine Person arischer oder nichtarischer Abstammung im Sinne gesetzlicher Bestimmungen ist, allein der Sachverständige für Rasseforschung beim Reichsministerium des Innern in

Berlin NW 7, Schiffbauerdamm 26, in Frage kommt. Nur an dieser Stelle ist das erforderliche Material und die nötige Erfahrung vorhanden, um eine einwandfreie und einheitliche Begutachtung zu gewährleisten.

In den Fällen, in denen die arische Abstammung einer Person im Sinne gesetzlicher Bestimmungen zweifelhaft ist, werden daher die Behörden Gutachten nur von der genannten Stelle einzuholen und auch von den beteiligten Personen vorgelegte Gutachten oder Bescheinigungen nicht anzuerkennen haben.

Wie mir ferner berichtet wird, hat ein Einwohnermeldeamt die arische Abstammung einer Person nach ‚vorliegenden Unterlagen und getroffenen Feststellungen‘ in Form einer Bescheinigung beurkundet. Zur Wahrung einer einheitlichen Durchführung der Ariergesetzgebung ist es erforderlich, dass sich andere Amtsstellen als der Sachverständige für Rasseforschung der Erteilung derartiger schriftlicher Bescheinigungen, die zur Vorlage an anderer Stelle verwendet werden können, enthalten. (Aus dem ‚Preußischen Besoldungsblatt‘, S. 352, 1934).⁷³

Aber es geht nicht nur um ein Kompetenzgerangel unter Bürokraten. Diese Darstellung stellt sehr deutlich klar, dass es sich um eine ausgesprochen wichtige Frage handelte, die nicht an niederer, sondern unbedingt an höherer Stelle geklärt werden musste. Damit wird dieser Nachweis, ob man ein Mitglied der »deutschen Volksgemeinschaft« sein dürfe oder nicht, zu einer Sache von allerhöchster Bedeutung erklärt. Auch diese Form des Bürokratismus war Teil der Ausrichtung der NSLB-Lehrkräfte, die dann auch in allgemein gehaltenen Artikeln zu den Themen Rassismus, Judenfeindschaft und NS-Eugenik in dieser Zeitschrift ausgebreitet wurden.

Charakteristisch für diese Zeitschrift ist aber auch, dass sie relativ ungeniert den Ausdruck der »Auslese« für die alte elitäre Ausrichtung der deutschen höheren Schulen benutzte, um – an Vererbungslehre und Eugenik anknüpfend – die Besten der Besten des »Schülermaterials« für sich zu reklamieren. Damit wird auch die besondere Wichtigkeit der höheren Schule und damit vor allem auch ihrer Lehrkräfte unterstrichen.

Die Ausrichtung der Zeitschrift wird, wie nachfolgend gezeigt wird, auf mehreren Ebenen vorgenommen. Zunächst wird an den elitären Charakter der höheren Schule angeknüpft. Genauso geht es um die generelle Ausrichtung am NS-Staat überhaupt – speziell um Judenfeindschaft und Rassismus. Weiteres Merkmal von DDHS ist die Befürwortung der Eugenik. Getragen von der nationalsozialistischen Idee der »deutschen Volksgemeinschaft«. Nachfolgend soll diese Ausrichtung detailliert dokumentiert werden, wobei darauf zu verweisen ist, dass all diese Themenkomplexe ausführlicher in den Artikeln und Beiträgen zu den einzelnen Unterrichtsfächern enthalten sind.

⁷³ o. A.: Amtliche Erlasse und Verfügungen – Gutachten über arische Abstammung, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 4, Dezember 1934, S. 123–127, hier S. 123.

Zum Geleit

Neugestaltung der Schule heißt in erster Linie Neuformung des Erziehers. Nur wenn der deutsche Erzieher in stillem Ringen mit sich selbst und in gemeinsamer Arbeit mit seinen Berufsgenossen wahrhaft Nationalsozialist wird, kann er wieder ein Führer der deutschen Jugend werden, der ihr nicht nur auf geistigem Gebiete, sondern nicht minder auf dem des Körpers, des Charakters und der Gemeinschaftsgesinnung Vorbild ist.

Rüst

Unsere Aufgabe / Vom Herausgeber

Der nationalsozialistische Staat stellt der deutschen Schule die Aufgabe, in den jugendlichen Menschen das eingeborene deutsche Wesen zu entwickeln und sie allmählich zu bewußt deutschen Menschen zu erziehen. Diese Erziehungspflicht gilt für alle Schulen gemeinsam, und zwar haben sie ihre Arbeit nicht, wie das bisher geschah, einseitig auf die Verstandeschulung zu richten, sondern ebenso sehr den Körper, den Charakter und vor allen Dingen die Gemeinschaftsgesinnung zu entwickeln.

Was für die Schulen allgemein gilt, hat für die gehobenen Schulen erhöhte Bedeutung, denn sie sollen Ausleseanstalten sein. Für eine völkische Erziehung versteht es sich von selbst, daß diese Auslese ebenfalls nicht nur an geistiger Begabung und Leistung bemessen wird, sondern die übrigen Wesensseiten des Menschen und vor allem seinen Wert für die Volksgemeinschaft und seinen Willen zu ihr als mindestens gleichwertig berücksichtigt. Andererseits ist es klar und vom Führer wiederholt betont worden, daß führende Berufe vor allem auch einen höheren Grad geistigen Einblicks und Überblicks erfordern. So wird die geistige Durchbildung eine Hauptaufgabe der gehobenen Schulen bleiben, ganz besonders der höheren Schulen als den Vorbildungsstätten auch für diejenigen Berufe, auf die dann später die Hochschule in weiterer Vertiefung vorbereitet. Mit diesen größeren Aufgaben ruht auf den Lehrkräften der höheren Schule auch eine ganz besonders schwere Verantwortung vor unserem Volke und seiner Zukunft.

Bisher hat an den gehobenen Schulen die geistige Ausbildung ganz beherrschend im Mittelpunkt gestanden. Die Bildung des Körpers und des Charakters, ganz zu schweigen von der Gemeinschaftspflege, befand sich durchaus in Randstellung. Als daher mit dem Durchbruch des Nationalsozialismus von der Erziehung gerade auch die Pflege dieser Wesensseiten verlangt wurde, sah sich die Schule zunächst nicht in der Lage, diese neuen Aufgaben, vor die sie gestellt wurde, zu erfüllen. Die Folge ist gewesen, daß andere Erziehungsgemeinschaften, wie vor allem die nationalsozialistischen Jugendverbände, die gerade hier ihr besonderes Betätigungsfeld suchen, in die Lücke ein-

gesprungen sind, und daß die Jugend sich ihnen freudig zuwendet. Damit verbindet sie freilich zugleich eine übermäßige Abwendung von der bisherigen schulmäßigen Geistesbildung. Wie weit das berechtigt oder übertrieben ist, das soll hier nicht erörtert werden.

So sehr diese Lage zu bedauern ist und kein Dauerzustand werden darf, so hat es doch keinen Zweck, daß man darüber klagt und schilt, sondern das Gebot lautet: die Schule fähig machen, auch die neuen Bildungsaufgaben zu lösen und so wahrhaft jugend- und volksnahe zu werden. Von einer „Schuld“ der alten Schule kann man hier nicht sprechen. Vielmehr handelt es sich dabei um ein Mitschwimmen in herrschenden Zeitströmungen. Eine Schuld der Schule, das heißt der für ihren Geist und ihre Arbeit verantwortlichen Menschen, würde jedoch dann entstehen, wenn sie heute, wo die alte Zeit vergangen ist und neue, unerhört tiefe Einsichten in die Lebensgesetzlichkeit des Einzel- und Volkslebens errungen sind, aus Geistesenge, Sturheit oder gar Trägheit beharrlich am sterbenden Alten festhielten. Das würde die Stellung der Schule überhaupt als der Hauptbildungsstätte des heranwachsenden Volkes untergraben.

Vergessen wir doch nicht, daß die Schule diese beherrschende Stellung in der Erziehung erst im Laufe der allerletzten Jahrhunderte errungen hat. Schule in unserem Sinne war nicht zu allen Zeiten und muß an sich nicht immer sein. Sie wird nur dann ihre bisherige Bedeutung behalten, wenn sie die Bildungsbedürfnisse der neuen Zeit voll zu erfüllen vermag. Diese neue Zeit aber wird nicht nur ein Jahrhundertabschnitt sein, sondern muß nach Jahrtausenden gerechnet werden; denn ihre Grundlagen brechen mit den Grundfägen von Jahrtausenden und bringen damit die größte Zeitenwende, die wir in dem uns erkennbaren Geschichtsablauf sehen.

Es gilt daher ohne Gunst und Mißgunst, aber mit heiligem Eifer zu sichten, zu erhalten oder abzubrechen und vor allem aufzubauen. Wenn die Schularbeit bisher einseitig war, sich in Fächer aufsplitterte und — vom Ganzen des Einzelmenschen und des Volkes gesehen — nur Teilerfolge zeitigen konnte, so lag das vor allem am Fehlen einer ganzheitlichen und allen gemeinsamen Lebensschau. Diese weltanschaulichen Grundlagen, die aus deutschem Wesen heraus geboren sind und von den neuen lebenskundlichen Wissenschaften gestützt werden, hat uns der Führer gegeben. Damit wird auch aller Erziehung das unverrückbare Ziel gesetzt und der Weg gewiesen. Wer deutsche Jugend hinfort erziehen will, muß dies Ziel fest ins Auge fassen. Es heißt: der in allem Fühlen, Denken und Handeln bewußt deutsche Mensch, der rassisch gesund an Leib, Seele und Geist ist und stets über sein Ich hinaus sich als schaffendes Glied seinem Volk bis zum letzten Opfer verpflichtet fühlt.

Wer dies Ziel nicht rückhaltlos anerkennt und nicht bereit ist, mit aller Kraft selbst danach zu streben und die Jugend dorthin zu führen, kann nicht deutscher Erzieher sein. Das erfordert inneren Umbruch bis in die letzten Wesenstiefen hinein, ein Neugeborenwerden, und das ist erfahrungsgemäß nicht leicht, sondern meist mit schweren Wehen verbunden.

Wir Lehrer und Lehrerinnen an höheren Schulen haben es da recht schwer. Sieht man von den geschäftigen „Konjunkturrittern“, von den Lauen und Engen ab, so kann man am Verhalten zu neuen, umstürzenden, gesunden Ideen zwei Hauptgruppen von Menschen unterscheiden. Die einen sind die Instinktstärkeren, die ohne viel Nachdenken sich seherisch dem großen Neuen hingeben und dafür kämpfen. Es sind die, welche vom Ruf des Führers zuerst ergriffen wurden und ihm folgten. Daneben steht die weit größere Gruppe derer, deren Instinkt von Gedankenschwere belastet, überdeckt und geschwächt ist. Sie sind

gewohnt, nur das anzuerkennen und sich nur für das einzusetzen, was sie mit Hilfe des Verstandes als „richtig“ erkannt haben. Von ihnen tragen die einen unbekümmert ihr Gedankengepäck. Sie werfen das leichtlich von einer Schulter auf die andere. Die anderen aber tragen schwer an der auf ihrem Bildungsgange gesammelten Last und können sie nur mit Mühe herumlegen.

Zu dieser letzten Gruppe gehören diejenigen ernsthaften Erzieher, die durch die liberale, gedankenblasse und enggefächerte Hochschule hindurchgegangen oder sonst einen längeren und schwereren Bildungsweg gegangen sind. An ehrlichem Ringen und Wollen lassen sie sich von keiner anderen Volksgruppe übertreffen, aber ihr ist ein Gesinnungswandel und vor allem das Suchen neuer Wege zu neuen Zielen besonders schwer gemacht. So wie man von ihnen verlangt, daß sie alles gedanklich tief erfassen, unterbauen und der Jugend darbieten, so sind sie auch gewohnt, in sich selbst zu wägen und zu prüfen, auch dann noch, wenn sie ein Ziel schon als richtig erfüllen und bejahen. Freilich pflegen sie dann auch besonders fest an dem erworbenen Ideengut zu halten, wie das zum Beispiel die durchweg zuverlässig nationale Haltung der höheren Schule auch in den schlimmsten Zeiten gezeigt hat.

Wir Lehrer und Lehrerinnen an höheren Schulen bekennen uns aus tiefster Überzeugung zu des Führers großem Werk und sind mit heiligem Ernst an der Arbeit, in gründlichster Gedankenarbeit die Wege zu suchen, auf denen wir unsere Jugend zu dem neuen Ziel geleiten können. Diese Jugend hat eins vor uns voraus: die naturnahen Instinktsicherheit. Auch wir wollen sie wiederzugewinnen suchen und so wieder jung und jugendnah werden, um der Jugend wahre Führer sein zu können. Unser Gepäck wollen wir prüfend sichten, den Ballast fortwerfen, das Müßige durchlüften, nur das behalten, was deutsch, gesund und zukunftsträchtig ist. Damit wollen wir erhobenen, freien Blicks und gestrafften Schrittes voranschreiten; denn wir sind uns bewußt, daß durch unsere Hände der Großteil derer geht, die einst Führer des neuen Deutschlands sein werden. Wir wissen, daß das für uns nicht so sehr Ehre als vielmehr Pflicht bedeutet, Pflicht zu schärfster Selbstprüfung und verantwortlichster Erzieherarbeit im Sinne völkischer Bildung und Auslese.

Den vom Vertrauen des Führers berufenen amtlichen Stellen in Staat und Partei steht es zu, die Marschrichtung für die neue Erziehung zu geben. Sie ist für uns Gebot, dem wir willig folgen.

Diese Zeitschrift will den Behörden und der D. treue Helferin, uns Gefährtin und Ratgeberin sein, will ein Spiegelbild unseres Arbeitens und Ringens um die nationalsozialistische Erziehung geben und uns die Wege zum großen Ziel weisen. Neben grundsätzlichen Darlegungen soll vor allem die ehrliche Arbeit innerhalb und außerhalb der Schulstuben zu Worte kommen. Die Zeitschrift will nicht rückwärts, sondern vorwärts schauen und wird sich daher fernhalten von überholtem organisatorischen Tagesgezänk und sich nur dem erschließen, was uns in der Neugestaltung der höheren Schule weiter und der Erfüllung unserer Erziehungsaufgaben näher bringt. Alle, die guten Willens sind und Wesentliches dazu in gutem Deutsch und knappen Worten zu sagen haben, sind als Mitarbeiter willkommen.

Wir wissen, daß wir auf dieses Ziel zusammen mit den anderen Erziehungsmächten — Elternhaus und Jugendbund — und den Erziehern aller Schularten gemeinsam zuschreiten, und wir wollen mit ihnen Hand in Hand gehen. Trotzdem bleibt jeder Schulart ihre Sonderaufgabe, die zu erfüllen jede Erziehergruppe, Mann und Frau, Akademiker oder Nichtakademiker, sich zu bewußter Fachschaftsarbeit zusammenschließen muß. Aber

auch hier ist der stete Blick über die Fachschränken aufs Ganze erstes Gebot. So laßt uns die Reihen schließen und uns, gemeinsam ringend und strebend, als treue Gefolgsleute unseres Führers dem leuchtenden Ziele deutscher Erneuerung zustreben!

Benze, Dr. Rudolf: Unsere Aufgabe,
DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, 1. Nov. 1934, S. 2-5

III. Selbstdarstellung

1. Das erste Heft der „Deutschen Höheren Schule“

In Heft 1 des ersten Jahrgangs 1934 beschreibt der damalige Vorsitzende des NSLB Hans Schemm⁷⁴ relativ ausführlich die Aufgabe der Zeitschrift⁷⁵ wie folgt:

„Dass mit dem Erscheinen der ersten Nummer dieser Zeitschrift gleichzeitig die Tagung der deutschen Philologen und Schulmänner zum ersten Male im neuen Reich im Rahmen des NSLB stattfindet, ist ein sichtbares Zeichen für unser wiederholt betontes Einsetzen für fachliche und sachliche Arbeit und für die Pflege der pädagogischen Wissenschaft. Bei aller Fach- und Sacharbeit aber wollen wir nie vergessen, dass die politische Jugend unserer Zeit in dem pädagogischen Leben der Gegenwart nachdrücklicher zur Geltung kommt. Es gilt gründlich Abschied zu nehmen von den verspießerten, liberalistischen, pädagogischen Gedankengängen der Vergangenheit, die ein großes Nein zum Leben bedeuten. Wir stellen unsere Arbeit ein auf die Ziele und Ideale, die allein ein glückliches Deutschland und eine frohe Jugend verwirklichen können: Wehrwille, Rassestolz, bewusstes deutsches Führertum, ernstes Ewigkeitssuchen und damit das Ja zum Leben.“⁷⁶

Die Färbung des Geleitwortes zeigt zunächst die Erleichterung darüber, dass es gelungen war, die vor 1933 eher deutschnational eingestellten Gymnasiallehrer auch mit in die Nazi-Lehrerorganisation einzugliedern.

Im Artikel „Unsere Aufgabe“⁷⁷ mit dem Charakter eines Editorials, unterzeichnet mit „Vom Herausgeber“, wird auf Besonderheiten der Aufgaben der höheren Schulen und auf Besonderheiten der Lehrkräfte an diesen Schulen, sowie auf die Aufgaben der Zeitschrift genauer eingegangen. Einleitend heißt es:

„Der nationalsozialistische Staat stellt der deutschen Schule die Aufgabe, in den jugendlichen Menschen das eingeborene deutsche Wesen zu entwickeln und sie allmählich zu bewusst deutschen Menschen zu erziehen.“ (Vom Herausgeber: Unsere Aufgabe, in: DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, November 1934, S. 2–5, hier S. 2)

Neben diesen nationalistischen Allgemeinplätzen wird von vornherein klargestellt, dass es die gehobenen Schulen Anstalten zur Selektion sein sollten. Außerdem werden die sich für die höheren Schulen ergebenden Veränderungen angerissen:

⁷⁴ Zu Hans Schemm, Vorsitzender des NSLB bis zu seinem Tod 1935 siehe genauer 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, S. 24.

⁷⁵ Der für Erziehung zuständige Minister Rust wurde mit sechs Zeilen und dem Aufruf, dass der deutsche Erzieher „wahrhaft Nationalsozialist“ werden müsse, unter der Überschrift „Zum Geleit“ zitiert (Rust, Bernhard: Zum Geleit, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, November 1934, S. 2).

⁷⁶ Schemm, Hans: ohne Titel, Vorspann, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, November 1934, S. 1.

⁷⁷ Vom Herausgeber: Unsere Aufgabe, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, November 1934, S. 2–5. Herausgeber war zu dem Zeitpunkt noch Rudolf Benze.

„Was für die Schulen allgemein gilt, hat für die gehobenen Schulen erhöhte Bedeutung, denn sie sollen Ausleseanstalten sein. Für eine völkische Erziehung versteht es sich von selbst, dass diese Auslese ebenfalls nicht nur an geistiger Begabung und Leistung bemessen wird, sondern die übrigen Wesenseiten des Menschen und vor allem seinen Wert für die Volksgemeinschaft und seinen Willen zu ihr als mindestens gleichwertig berücksichtigt. Andererseits ist es klar und vom Führer wiederholt betont worden, dass führende Berufe vor allem auch einen höheren Grad geistigen Einblicks und Überblicks erfordern. So wird die geistige Durchbildung eine Hauptaufgabe der gehobenen Schulen bleiben, ganz besonders der höheren Schulen als den Vorbildungsstätten auch für diejenigen Berufe, auf die dann später die Hochschule in weiterer Vertiefung vorbereitet.“ (ebd.)

Zunächst soll offensichtlich die Angst genommen werden, dass die eigentliche Aufgabe der höheren Schule unter die Räder kommen könne – nein, die »Auslese«, die Elitenbildung bleibe erhalten. Aber die Bildung von Körper, Charakter und Gemeinschaftsinn bringe Veränderungen:

„Bisher hat an den gehobenen Schulen die geistige Ausbildung ganz beherrschend im Mittelpunkt gestanden. Die Bildung des Körpers und des Charakters, ganz zu schweigen von der Gemeinschaftspflege, befand sich durchaus in Randstellung. Als daher mit dem Durchbruch des Nationalsozialismus von der Erziehung gerade auch die Pflege dieser Wesenseiten verlangt wurde, sah sich die Schule zunächst nicht in der Lage, diese neuen Aufgaben, vor die sie gestellt wurde, zu erfüllen. Die Folge ist gewesen, dass andere Erziehungsgemeinschaften, wie vor allem die nationalsozialistischen Jugendverbände, die gerade hier ihr besonderes Betätigungsfeld suchen, in die Lücke ein gesprungen sind, und dass die Jugend sich ihnen freudig zuwendet. Damit verbindet sie freilich zugleich eine übermäßige Abwendung von der bisherigen schulmäßigen Geistesbildung. Wieweit das berechtigt oder übertrieben ist, das soll hier nicht erörtert werden.“ (ebd., S. 2f.)

Dies enthält nun schon eine fundamentale Kritik („nicht in der Lage“). Dieser Vorwurf war schwerwiegend und deutete vor allem den Konflikt mit der HJ an, die „in die Lücke“ eingesprungen sei. Dies wird hier nicht weiter erörtert, denn es werde sich ja nun ändern. Von einer Schuld könne man erst sprechen, wenn sich jetzt nichts ändere:

„So sehr diese Lage zu bedauern ist und kein Dauerzustand werden darf, so hat es doch keinen Zweck, dass man darüber klagt und schilt, sondern das Gebot lautet: die Schule fähig machen, auch die neuen Bildungsaufgaben zu lösen und so wahrhaft fugend- und volksnahe zu werden. Von einer ‚Schuld‘ der alten Schule kann man hier nicht sprechen. Vielmehr handelt es sich dabei um ein Mitschwimmen in herrschenden Zeitströmungen. Eine Schuld der Schule, das heißt der für ihren Geist und ihre Arbeit verantwortlichen Menschen, würde jedoch dann entstehen, wenn sie heute, wo die alte Zeit vergangen ist und neue, unerhört tiefe Einsichten in die Lebensgesetzlichkeit des Einzel- und Volkslebens errungen sind, aus Geistesenge, Sturheit oder gar Trägheit beharrlich am sterbenden Alten festhielten. Das würde die Stellung der Schule überhaupt als der Hauptbildungsstätte des Heranwachsenden Volkes untergraben.“ (ebd., S. 3)

Als das entscheidende Mittel dafür wird die vom Führer gegebene Ideologie angeführt.

„Wenn die Schularbeit bisher einseitig war, sich in Fächer aufsplitterte und – vom Ganzen des Einzelmenschen und des Volkes gesehen – nur Teilerfolge zeitigen konnte, so lag das vor allem am Fehlen einer ganzheitlichen und allen gemeinsamen Lebensschau. Diese

weltanschaulichen Grundlagen, die aus deutschem Wesen heraus geboren sind und von den neuen lebenskundlichen Wissenschaften gestützt werden, hat uns der Führer gegeben.“ (ebd.)

Es folgt eine ziemlich eindeutige Drohung, dies „rückhaltlos“ anzuerkennen:

„Wer dies Ziel nicht rückhaltlos anerkennt und nicht bereit ist, mit aller Kraft selbst danach zu streben und die Jugend dorthin zu führen, kann nicht deutscher Erzieher sein. Das erfordert inneren Umbruch bis in die letzten Wesenstiefen hinein, ein Neugeborenwerden, und das ist erfahrungsgemäß nicht leicht, sondern meist mit schweren Wehen verbunden.“ (ebd.)

Nach dieser Drohung wird ein gewisses Wir-Gefühl erzeugt, um sich bei den Leserinnen und Lesern als verständnisvoll, als einer von ihnen vorzustellen: „Wir Lehrer und Lehrerinnen an höheren Schulen haben es da recht schwer“ (ebd.).

Dann wird ein Teil des Lehrkörpers an den höheren Schulen gelobt, nämlich die „Instinktsicheren“, die „ohne viel Nachdenken“ dem Ruf von Adolf Hitler folgten:

„Sieht man von den geschäftigen ‚Konjunkturritten‘, von den Lauen und Engen ab, so kann man am Verhalten zu neuen, umstürzenden, gesunden Ideen zwei Hauptgruppen von Menschen unterscheiden. Die einen sind die Instinktsicheren, die ohne viel Nachdenken sich seherisch dem großen Neuen hingeben und dafür kämpfen. Es sind die, welche vom Ruf des Führers zuerst ergriffen wurden und ihm folgten.“ (ebd.)

Dieser Instinkt wird hoch gelobt. Daneben gab es offensichtlich auch Lehrerinnen und Lehrer, die langsamer waren und doch den „Verstand“ zu Hilfe nehmen wollten. Diese Urteilsbildung mittels des Verstandes, was richtig sei, und was nicht, wird als „von Gedankenschwere belastet“ lächerlich gemacht:

„Daneben steht die weit größere Gruppe derer, deren Instinkt von Gedankenschwere belastet, überdeckt und geschwächt ist. Sie sind gewohnt, nur das anzuerkennen und sich nur für das einzusetzen, was sie mit Hilfe des Verstandes als ‚richtig‘ erkannt haben. Von ihnen tragen die einen unbekümmert ihr Gedankengepäck. Sie werfen das leichtlich von einer Schulter auf die andere. Die anderen aber tragen schwer an der auf ihrem Bildungsgange gesammelten Last und können sie nur mit Mühe herumlegen.“ (ebd., S. 3f.)

Anschließend wird das an der „gedankenblassen“ Hochschule gelernte Abwägen und Prüfen mit eigenem Kopf als hinderlich beschrieben:

„Zu dieser letzten Gruppe gehören diejenigen ernsthaften Erzieher, die durch die liberale, gedankenblasse und enggefächerte Hochschule hindurchgegangen oder sonst einen längeren und schwereren Bildungsweg gegangen sind. An ehrlichem Ringen und Wollen lassen sie sich von keiner anderen Volksgruppe übertreffen, aber ihr ist ein Gesinnungswandel und vor allem das Suchen neuer Wege zu neuen Zielen besonders schwer gemacht. So wie man von ihnen verlangt, dass sie alles gedanklich tief erfassen, unterbauen und der Jugend darbieten, so sind sie auch gewohnt, in sich selbst zu wägen und zu prüfen, auch dann noch, wenn sie ein Ziel schon als richtig erfüllen und bejahen. Freilich pflegen sie dann auch besonders fest an dem erworbenen Ideengut zu halten, wie das zum Beispiel die durchweg zuverlässig nationale Haltung der höheren Schule auch in den schlimmsten Zeiten gezeigt hat.“ (ebd., S. 4)

Es wird also mit einer gewissen Raffinesse der Tadel mit Lob verknüpft und sehr deutlich erklärt, dass dann „besonders fest“ zum NS-Ideengut stehende Lehrer entstehe.

Nach Drohung, Tadel und Lob folgt abschließend die positive Gesamteinschätzung der Lehrkräfte der höheren Schule.

„Wir Lehrer und Lehrerinnen an höheren Schulen bekennen uns aus tiefster Überzeugung zu des Führers großem Werk und sind mit heiligem Ernst an der Arbeit, in gründlichster Gedankenarbeit die Wege zu suchen, auf denen wir unsere Jugend zu dem neuen Ziel geleiten können.“ (ebd.)

Zur Frage, wie die Zeitschrift zukünftig gestaltet werden wird, schreibt der Herausgeber in diesem Editorial nur zwei Zeilen: „Neben grundsätzlichen Darlegungen soll vor allem die ehrliche Arbeit innerhalb und außerhalb der Schulstuben zu Worte kommen“ (ebd.).

In der Tat überwiegt in DDHS die Menge der spezifischen Artikel zu Unterrichtsfächern im Verhältnis zur Menge der „grundsätzlichen Darlegungen“.

2. Elitäre nationalsozialistische Auslese

Nach der Grundposition in Heft 1 wird in nachfolgenden Heften nochmals die Bedeutung der höheren Schule im Einklang mit dem nationalsozialistischen Prinzip der Auslese unterstrichen. Das dient dazu, die Bedeutung der höheren Schule als „nationale Lebensnotwendigkeit“ zu unterstreichen, wie der Autor Knust schreibt:

„Die Auslese wird deshalb zu einer lebenswichtigen Aufgabe des Staates, und er bedient sich hierfür in erster Linie der Schule. Schon damit erhält die höhere Schule als Organ der schärfsten Auslese ihre Daseinsberechtigung und nationale Lebensnotwendigkeit.“⁷⁸

In den internen Macht- und Verteilungskämpfen geht es immer dort, wo sich in der Zeitschrift Konflikte andeuten, um Revierkämpfe. Unklar bleibt, wer der höheren Schule ihre Daseinsberechtigung abstreite; unklar bleibt somit ebenfalls, ob es eine reale Verteidigung oder eine vorbeugende Maßnahme ist, derart die Bedeutung der höheren Schule für die Auslese zu betonen. Weiter heißt es zur Verteidigung der Funktion der höheren Schule:

„Damit ist auch ein üblicher Einwand gegen sie als einen Fremdkörper in der Volksgemeinschaft widerlegt. Man machte sie gern für den lebensfremden Intellektualismus ver-

⁷⁸ Knust, Hermann: Die Sonderaufgabe der höheren Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 21, November 1938, S. 698–702, hier S. 698. Hermann Knust (1878–?) war Volksschullehrer und Studiendirektor am Lyzeum Pasewalk für die Fächer Geschichte, Französisch, Englisch. 1921 promovierte er zum Dr. phil. in Greifswald. Im NSLB war er ab 1933, in der NSDAP ab 1937 Mitglied. Knust veröffentlichte: „Volkstum und Rasse im Geschichtsunterricht“ (in: Monatsschrift für höhere Schulen, 1933, Heft 32, S. 282–287). (Harten 2006).

antwortlich. Lebensfremdheit aber ist für eine biologische Weltanschauung allerdings die Todsünde wider den großen und guten Geist des Lebens. Es wäre in der Tat eine Todsünde, sich am Leben eines Volkes zu vergehen. Aber kann man die moderne höhere Schule dieser Sünde anklagen? [...] Das Lebensrecht der höheren Schule, ihre Unentbehrlichkeit im Volksganzen als Träger des Geistes und seiner Pflege und ihr hoher Rang ist damit von maßgebender Seite verkündet. Sie ist nicht etwa nur geduldet; wäre sie nicht, müsste sie gerade vom nationalsozialistischen Staat geschaffen werden.“⁷⁹

Es war also Programm, die Bedeutung der höheren Schule zu unterstreichen, einschließlich der Berufung auf nicht genauer genannte Autoritäten, die mit der Formulierung „von maßgebender Seite“ angedeutet werden.

Auffällig ist, dass der Begriff der schulischen Auslese unter den Lehrerinnen und Lehrern der höheren Schulen anscheinend gern aufgenommen wurde, wobei es natürlich vor allem um die positive Auslese der Eliten ging. Gerade das führte aber mitunter zu derben und pauschalisierten Ausfällen gegen die nicht-gymnasialen „Minderwertigen“⁸⁰. Die Rassenhygiene wird in der „Höheren Schule“ im Grunde als Rationalisie-

⁷⁹ Ebd., S. 699.

⁸⁰ Vgl. z.B. folgenden Artikel: Gütt, Dr. Arthur: Rassenhygienische Erkenntnisse für die Reform der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 2, Januar 1935, S. 33–40. Die Autoren von „Die deutsche Sonderschule“ die von und DDHS wären hier heftig aneinander geraten, denn die Sonderschullehrer waren zwar in die Praxis der Rassenhygiene involviert, aber aus Eigeninteresse zum Teil auch um Re-Integration der „Minderwertigen“ bemüht. Dr. Arthur Gütt (1891–1949) galt als Vater des Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. Er wurde 1924 Kreisführer der verbotenen Deutschvölkischen Freiheitsbewegung in Labiau. Ab 1931 arbeitete er als Kreisarzt in Wandsbek. NSDAP-Mitglied wurde er 1932. Im Jahr darauf wurde er Leiter der Abteilung Volksgesundheit im Reichsinnenministerium, Vorsitzender des Sachverständigenbeirats für Bevölkerungs- und Rassenpolitik des Reichsinnenministerium und Kuratoriumsmitglied am Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie. Er verfasste mit zwei Kollegen den offiziellen Kommentar zum Sterilisierungsgesetz (November 1933). Außerdem war er SS-Obersturmführer im Stab des Reichsführers SS. 1935 wurde er, laut Klee 2003, Leiter des Amts für Bevölkerungspolitik und Erbgesundheitspflege im Stab des Reichsführers SS und Präsident der Staatsakademie des öffentlichen Gesundheitsdienstes in Potsdam. 1936 wurde er im Reichsausschuss zum Schutze des deutschen Blutes tätig. Er gab die Zeitschriften „Volk und Rasse, Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie“ sowie „Münchener Medizinische Wochenschrift“ mit heraus. 1939 erfolgte laut Klee 2003 „Kaltstellung, begünstigt durch Jagdunfall (Kopfschuss, Zertrümmerung der rechten Stirn-, Augen- und Kieferhöhle)“ (Klee 2003) 1938. (Näheres dazu in Labisch, Alfons / Tennstedt, Florian: „Der Weg zum ‚Gesetz über die Vereinheitlichung des Gesundheitswesens‘ vom 3. Juli 1934“ (Düsseldorf 1985), S. 343–346). 1940 wurde er, Klee zufolge, SS-Brigadeführer und Treuhänder des Ritterguts Openholz/Samter in Westpreußen sowie Herausgeber des „Handbuchs der Erbkrankheiten“. (Klee 2003) Bereits 1933 erschien (mit Otto Spatz) „Volk in Gefahr“, München 1933. Dann erschienen im weiteren Dutzende von Publikationen, oft Neuauflagen, wie z.B. „Die Bedeutung von Blut und Boden für das deutsche Volk“ (Berlin 1933), „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933 mit Auszug aus dem Gesetz gegen gefährliche Gewohnheitsverbrecher und über Maßregeln der Sicherung und Besserung vom 24. Nov. 1933“ (München 1934), „Dienst an der Rasse als Aufgabe der Staatspolitik“ (Berlin 1934), „Ausmerzung krankhafter Erbanlagen: Eine Übersicht über die Erbkrankheitsgesetz mit den Texten“ (Langensalza 1934), „Leibesübungen im Dienst der Rassenpflege“ (Langensalza 1935) oder auch „Der Aufbau des Gesundheitswesens im Dritten Reich“ (Berlin 1935), „Bevölkerungs- und Rassenpolitik“ (Berlin 1935), „Nordisches Gedankengut im Dritten Reich“ (München 1936) und „Blutschutz- und Ehegesundheitsgesetz“ (München 1936) sowie später „Die Rassenpflege im Dritten Reich“ (Hamburg 1940). (DNB; Klee 2003; Labisch, Alfons / Tennstedt, Florian: Der Weg zum ‚Gesetz über die Vereinheitlichung des Gesundheitswesens‘ vom 3. Juli 1934, Düsseldorf 1985, online unter: http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010051932910/1/TennstedtWegZumGesetzGesundheitswesen_2.pdf, eingesehen am 18.1.2018).

rung eines aggressiven Bildungsdünkels eingesetzt, der sich zum Herrenrassen-Bewusstsein zuspitzt. So wird berichtet, dass alle Bestrebungen,

„die höhere Schule als Erziehungsfaktor auszuschalten, unbedingt abzulehnen seien, da die höhere Schule neben der allgemeinen Aufgabe, ihre Schüler zu geistig, körperlich und charakterlich gesunden, dienenden Gliedern der deutschen Volksgemeinschaft zu erziehen, noch eine Sonderaufgabe zu erfüllen habe, nämlich die gerade heute so dringend benötigten Führernaturen für alle Gebiete des völkischen Lebens auszubilden. Können und Leistung müssten daher im nationalsozialistischen Staate mit allen Mitteln gesteigert werden. Nach diesem Grundsatz habe man auch bei der Durchführung des bekannten Ausleseerlasses des Reichserziehungsministers vorzugehen, indem man nicht so sehr eine negative als vielmehr eine positive, fördernde Auslese vorzunehmen habe, die vor allem die erb- und rassenbiologischen Erkenntnisse berücksichtige.“⁸¹

Bedeutend wird dieses Bewusstsein für die schulische Auslese, die die Begabten als entscheidende Glieder der Volksgemeinschaft an die richtigen Stellen bringen soll, vor allem auch im Anschluss an die Reform des höheren Schulwesens 1939. Diese Reform hat auch innerhalb des NSLB für Unruhe gesorgt; das fällt vor allem an den Berichten aus der Fachschaftsarbeit im Jahr 1939 auf⁸².

Gleichzeitig wird eine Polemik gegen den Intellektualismus geführt – durchaus ein Problem für Lehrkräfte der höheren Schule

Robert Ley wird in DDHS mit dieser Passage über das Verhältnis von Instinkt und klarem Denken wiedergegeben:

„Der Führer ist das Produkt aus Instinkt und klarem Denken. Es ist etwas Herrliches, wenn man um die Dinge weiß, wenn man nicht nur zu glauben braucht, sondern davon weiß. Das kann man sich aneignen, aber der Glaube ist ein Gut der Erbmasse, das kann man nicht lernen und nicht lehren. Deshalb kann man den Nationalsozialismus nicht von Kathedern dozieren, man muss ihn erlebt haben.“⁸³

Der Vorrang des „Glaubens“ vor dem Wissen wird zementiert und zudem wird der Glaube zum Teil der Erbmasse erklärt. Der immanente Widerspruch, dass man ihn demzufolge dann ja eigentlich auch nicht „erleben“ bräuchte, da der „Glaube“ ja angeblich ohnehin vererbt vorhanden wäre, fiel offensichtlich nicht weiter auf.

⁸¹ o. A.: Aus dem NSLB, DHS 4. Jg. 1937, Heft 21, November 1937, S. 726–729, hier S. 728.

⁸² Vgl. Frank, Karl: Die höhere Schule im Dienste der nationalsozialistischen Jugendziehung, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 4, Februar 1939, S. 113–121.

⁸³ Ley, Robert: Rede des Reichsorganisationsleiters Dr. Ley bei der Festkundgebung des NSLB am 12. Juli 1936, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 576–580, hier S. 579. Robert Ley (1890–1946) war – nach der Zerschlagung der Gewerkschaften im Mai 1933 – Führer der Deutschen Arbeitsfront (DAF) mit 25 Millionen Mitgliedern. Er leitete ebenfalls die Freizeitorganisation der DAF „Kraft durch Freude“. Er gründete die Adolf-Hitler-Schulen und die Ordensburgen. (Klee 2003).

Das deutsche Buch ist Spiegel der deutschen Seele, ist unermüdblicher Helfer im Tagewerk der Nation, ist treuer Begleiter im Ringen um unsere Gemeinschaft und um das Reich, ist Streiter für deutsche Art und Geltung in der Welt.

(Dr. Goebbels zur ersten großdeutschen Buchwoche 1938)

Die Sonderaufgabe der höheren Schule / Von Hermann Knust

„Es ist die nicht immer richtig verstandene Eigenart der höheren Schule, daß sie ihr Erziehungsziel in besonderer Weise mit den Mitteln des Erkennens erstrebt.“

(„Grundlagen“ zur Neuordnung des höheren Schulwesens.)

Die lange schmerzlich vermifste Einheit ist endgültig in den Grundlagen zur Neuordnung des höheren Schulwesens festgelegt. Ohne Einheit der Weltanschauung und der Staatsführung ist keine für alle Erziehungsformen gültige gemeinsame Zielsetzung möglich. Deren Notwendigkeit war von dem Schöpfer der preußischen Reform von 1925 zwar gefühlt, aber unmöglich zu erreichen, da die Voraussetzungen fehlten. Es sind die Forderungen des Lebens und eine Tat; hier mußte es die politische Tat sein: die Neuordnung des Volkes. Der Versuch einer Schulreform ohne sie führte zu der merkwürdigen und gekünstelten Aufteilung der deutschen Kultur in gleichsam verschiedene Welten, entsprechend den vorhandenen schulischen Grundformen, in Wahrheit waren also die Kulturgebiete aus den zur Zeit gegebenen Schulen abgeleitet, wenn auch das Umgekehrte behauptet wurde. Diese Schulformen waren aber nicht organisch gewachsen, auch nicht von der Weisheit eines pädagogischen Genies ins Leben gerufen, sondern in mehr zufälliger Entwicklung, je nach der wechselnden Kraft miteinander ringender politischer, weltanschaulicher und wirtschaftlicher Gruppen, im parlamentarischen Machtkampf entstanden. Das neuhumanistische Bildungsprivileg kämpfte dabei um seine alte Vorzugsstellung und überließ, allmählich zurückweichend, eine Position nach der andern neuen Schularten. Für den nationalsozialistischen Totalstaat war die Ausrichtung des gesamten Schulwesens und innerhalb desselben der höheren Schule geradezu naturnotwendig. Daß die einheitliche höhere Schule kam, war also selbstverständlich.

Aber mußte sie nicht selbst mit ihrem Sonderauftrag in Frage gestellt werden, und war nicht die absolute Einheitschule, in der alle Formen auf- und untergingen, erst die zu erwartende ideale Lösung? „Wenn der Nationalsozialismus den Vorrang des Lebens und der Tat vor allen Systemen der Erziehung und Bildung behauptet, dann spricht er das Gesetz der Entwicklung jeder großen Kultur aus.“ Nun gibt das Leben dem Fanatiker einer Einerleiheit mit Vernichtung der Mannigfaltigkeit unrecht. Er dient einem mechanischen Prinzip und vergewaltigt die Natur, deren Grundcharakter die Fülle der Formen und Anlagen, Arten und Rassen in der Einheit ist. Einheit und Trennung aber sind im Leben gegebene Prinzipien, die vortrefflich miteinander harmonisieren, wenn wir die Einheit in das Ziel und die Trennung in den Weg verlegen. Das Leben zeigt auch eine klare Rangordnung innerhalb jeder Rasse, vorstellbar am besten unter dem Bilde der Pyramide, deren Basis die Masse des Volks und deren Spitze der nationale Führer ist. Der klare Wertmaßstab ist damit gegeben: die Leistung für die Volksgemeinschaft. Diese schließt eine aristokratische Rangordnung im besten Sinne ein; Rosenberg hat nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer nationalsozialistischen Aristokratie hingewiesen. Die wahre Volksgemeinschaft bedarf ihrer; denn sie ist ein Organismus mit wohlgegliedertem

Aufbau im Innern. Der Aufstieg geschieht unter der Parole: die ganze weitgespannte Nation vorwärts! Die Kameradschaft umfaßt Kräfte aller Grade; aber die Ausrichtung erfolgt nicht nach den schwächeren Kämpfern, das würde hemmen, sondern nach vorn. Die Zögernden und Schwächeren werden von den Entschlosseneren und Stärkeren vorwärtsgeführt; so dient der Kameradschaftsgeist dem kraftvollen Vormarsch des Ganzen.

Die Auslese wird deshalb zu einer lebenswichtigen Aufgabe des Staates, und er bedient sich hierfür in erster Linie der Schule. Schon damit erhält die höhere Schule als Organ der schärfsten Auslese ihre Daseinsberechtigung und nationale Lebensnotwendigkeit. „Unter diesem Gedanken der Auslese und Leistung, der sich nicht auf die geistige Begabung beschränkt, sondern auf den ganzen Menschen geht, steht die Gesamtarbeit der höheren Schule.“ Damit ist auch ein üblicher Einwand gegen sie als einen Fremdkörper in der Volksgemeinschaft widerlegt. Man machte sie gern für den lebensfremden Intellektualismus verantwortlich. Lebensfremdheit aber ist für eine biologische Weltanschauung allerdings die Todsünde wider den großen und guten Geist des Lebens. Es wäre in der Tat eine Todsünde, sich am Leben eines Volkes zu vergehen. Aber kann man die moderne höhere Schule dieser Sünde anklagen?

Ein solcher Vorwurf träfe übrigens die gesamte Schule. Wohl stellt sie sich in den Dienst einer Erziehung, „die vom Leibe ausgeht und die Seele ergreift und innerhalb und außerhalb der Schule auch zur Gemeinschaft erzieht“; aber „sie muß sich doch dessen bewußt bleiben, daß ihr Weg wesentlich über die Entwicklung der geistigen Fähigkeit führt“. Das gemeinsame Ziel wird von den verschiedenen Erziehungsformen auf besonderen Wegen erreicht: „Die Schule ist wesentlich dadurch bestimmt, daß sie durch Unterricht erzieht.“ Es ist nicht so, daß die geistige Bildung bei der Schule mit in Kauf genommen wird, etwa als ein Zugeständnis an ein unüberwindliches altes Vorurteil, sondern die Schule erhält damit ihren besonderen Auftrag und Wert. Sie vernachlässigt den Körper nicht; am wenigsten tut das die höhere Schule mit ihren fünf Turnstunden. Ihre Auslese beschränkt sich nicht auf geistige Begabung, sie will auch die körperlich und charakterlich Besten in der Jugend erfassen. Aber auf solcher Grundlage legt sie nun freilich den Nachdruck auf den Unterricht, also die geistige Bildung, und geht besonders in der Betonung derselben über die andern Schularten hinaus. „Es ist die nicht immer richtig verstandene Eigenart der höheren Schule, daß sie ihr Erziehungsziel in besonderer Weise mit den Mitteln des Erkennens erstrebt.“ Sie soll „den Teil des jungen Geschlechts mit heranbilden, der später zur selbständigen Lösung von Lebensaufgaben der Nation herangezogen werden soll“. Es steht auch fest, daß „in unserer Lebenswirklichkeit kaum eine Entscheidung von weittragender Bedeutung ohne gründliches Wissen gefällt werden kann“, welches dem Schüler ermöglicht — bei „stärkster Volksverbundenheit“ — „über die Grenzen seines Volkes hinauszuschauen“, darum fremdsprachlicher Unterricht. Das Lebensrecht der höheren Schule, ihre Unentbehrlichkeit im Volksganzen als Träger des Geistes und seiner Pflege und ihr hoher Rang ist damit von maßgebender Seite verkündet. Sie ist nicht etwa nur geduldet; wäre sie nicht, müßte sie gerade vom nationalsozialistischen Staat geschaffen werden.

Wie unmittelbar aus dem biologischen Grundcharakter unserer Weltanschauung die Gliederung durch Auslese nach Anlage und Leistung erfolgt, so ergibt sich aus dem weltanschaulichen Fundament auch die hohe Wertung des Geistes. Er ist nicht der „Widersacher“ des Leibes und der Seele, sondern der andere Pol, und zwar derjenige, der über die Niederungen hinweg bis zu den Sternen weist, ohne damit der Erde untreu zu werden.

Wenn Wolkengebilde und Träumereien die Kulturarbeit in die Irre führten, so waren das dumpfe, ungeklärte, seelisch-triebhaftes Phantasien, denen die Klarheit des Geistes keine Zügel anlegte. Gerade er bringt in seiner reinsten Form, der Logik, auf schärfste Prüfung und Sachlichkeit, zerstört den Aberglauben und manchen anderen Wahn, lehrt die Kräfte der Natur erkennen und beherrschen. Daß der Mensch seine edelste Kraft oft mißbraucht hat, daß die reine Abstraktion nicht allein Geltung beanspruchen darf, daß dialektische Haarspaltereien nicht im geringsten beschönigt werden dürfen, daß auch Phantasie und ein Tropfen Mystik unserm Erkennen beigemischt sein muß, ist wahr. Aber wo fängt hier das Reich des Geistes an, und wo hört das Gebiet der Seele auf? Und steigen wir in die Urgründe derselben hinab, in das Reich der „Mütter“, in das dunkle Gebiet des Unbewußten und noch ungestalteter Empfindung, wo ist da die Grenze von Seele und Leib? „Die Grundlagen“ erinnern daran, „daß der Mensch eine Einheit und nicht etwa aus Leib und Seele und Geist ‚zusammengesetzt‘ ist“. Goethe: „Natur hat weder Kern noch Schale. / Drum prüfe du nur allermeist, / ob du Kern oder Schale seist.“ „Nichts ist drinnen, nichts ist draußen; / denn was innen, das ist außen. / So ergreifet ohne Säumnis / heilig öffentlich Geheimnis.“

Wenn logische und weltanschauliche Erwägungen nicht überzeugen, der möge nur die Wirklichkeit völkischen Lebens ansehen. Wie kann hier eine einseitige Verstandesbildung zu fürchten sein, die sich selbst bis zur Loslösung von der naturgegebenen Grundlage steigere! Damit würde sich ja der Geist selbst zerstören. Er wäre wirklich von allen guten Geistern verlassen und also doch nur ein Ungeist. Je bewußter auf der gegenwärtigen Entwicklungsstufe der Mensch nicht nur die Gestaltung seiner Daseinsform in die Hand nimmt, sondern auch durch planvolle allseitig durchdachte Emporzüchtung sogar die Steigerung der rassischen Substanz und ihre Qualitätserhöhung ernstlich versucht, um so stärker tritt der Geist als Führer hervor. Wie dürfte da im Sinne einer überwundenen Psychologie Mißtrauen von Leib und Seele gegen den Geist entstehen, als handle es sich um rivalisierende Wesenheiten! Nochmals sei gesagt: Geist und Körper sind nicht einander ausschließende Gegensätze, sondern Pole der gleichen Substanz, deren Mittel und Schwerpunkt die Seele ist. Ohne Bild, wir geben die Tatsache zu, daß die Menschheit sich vorschnell von ihrer naturgegebenen Grundlage zu entfernen suchte und damit in eine gefährliche Lage geriet. Nicht mehr reine Natur und noch nicht naturveredelnde Kultur, nicht mehr Sklave und noch nicht von Weisheit und Güte geleiteter Herr der Natur kann indessen die Menschheit nicht zu primitiven Urformen zurück. Alle Kulturpessimisten und auch Schiller klagten über die scheinbar unvermeidliche Tragödie. Aber der Durchbruch nach vorn mußte also als rettende Tat erfolgen, um in neugewonnener Front auf einer höheren (geistigeren) Ebene neue Stellungen für die Erderoberung zu gewinnen, zugleich aber auch die Verbindung nach rückwärts (zur Naturgrundlage und den seelischen Tiefen) auszubauen und von dorthin immer wieder neue Kräfte zu schöpfen und in die vorderste Linie zu ihrer Auffrischung zu bringen. Furcht vor dem Geist, soweit nicht in eigener Ungeistigkeit begründet, könnte sinnvoll nur Furcht vor Verlust der Naturgrundlage, der Basis unseres völkischen und persönlichen Daseins, sein. Diese Furcht ist angesichts einer verantwortungsbewußten Verwirklichung biologischer Weltanschauung, die dem „Geist“ den ihm zukommenden Platz im Ganzen anweist, völlig grundlos.

Die höhere Schule legt den Nachdruck auf Erkenntnis, Kraft und Wissen. Der Weg zur Erkenntnis und Wissenschaft, also die geistige Schulung, ist die Entwicklung jener

menschlichen Kräfte, die den Kampf um den völkischen und persönlichen Lebensraum einschließen und die stärksten Bataillone darstellen, mit denen nach friderizianischer Weisheit Gott ist. Die Warnung: „Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft“, so bist du dem Teufel verfallen, ist eine jener Stellen im Faust, wo Goethe durch Mephistopheles redet. Die höhere Schule hat dem Geist in beiden Formen zu dienen, der Vernunft, das heißt der geistigen Kraft überhaupt, und der Wissenschaft. Die Fähigkeit zu geistiger Arbeit ist in der Anlage enthalten, also angeboren, aber ohne nachdrückliche Erziehung und Entwicklung bleibt die beste Anlage unfruchtbar. Niemand leugnet das für körperliche Leistung. Das geistige „training“ muß noch beharrlicher, ausdauernder, hingebender, zuchtvoller sein, ein Stahlbad für Geist und Charakter. In Handwerk und Kunst, Technik, Wirtschaft und Wehrwissenschaft fällt kein Meister vom Himmel. Was von diesen Anwendungsgebieten geistiger Kultur zu sagen ist, gilt vom reinen Geist erst recht. Um die für die exakten Wissenschaften erforderliche geistige Konzentration im Schüler zu gewinnen, ihn in der strengen Begriffswelt heimisch zu machen, innere Energien in ihm zu entwickeln, dazu gehört mehr unermüdbare hingebende Übung, als um mechanische Fertigkeiten auszubilden. Die geistige Gymnastik ist kein Schreckgespenst, sondern für den Geistesarbeiter ein großer Vorzug, aber sie ist schwerer zu gewinnen als die körperliche.

Das Genie bedarf scheinbar keiner Schulung, steigt aus unbekanntem Welten wie ein Meteor auf; aber dennoch bewährt sich in vielen Fällen das Wort: Genie ist Fleiß. Das ist kein Widerspruch in sich, sondern eine ernste Mahnung für den, dem reiche Gaben geschenkt sind und der an den Preis ohne Fleiß und Opfer glaubt. Aber mag auch zuweilen das Genie schöpferische Erkenntnisse ohne sichtbare Anstrengung gewinnen, auch es bedarf zur Fruchtbarmachung der intuitiven Erkenntnis, der Entdeckung, Erfindung, zur Ausnutzung für die Masse im Dienst wahrer Volksgemeinschaft eines großen Stabes von Mitarbeitern, geschulter Kräfte, die in ausreichender Zahl nur durch sorgfältige Erziehung zur Verfügung gestellt werden können. Welche Ansprüche stellt zum Beispiel die Wehrwissenschaft in erster Linie an die Offiziere, heute aber auch an jeden Soldaten, und wie ist diese junge Wissenschaft mit Physik, Chemie und Technik durchsetzt! Die unvermeidliche Motorisierung des Heeres, die ganze gewaltige Kriegsmaschine bedarf der Männer, die unbedingt Herren derselben bleiben. Dasselbe gilt für das gesamte unübersehbare Reich der Technik, soll der Mensch nicht zum Sklaven der Maschine herabsinken, sondern ihr souveräner Meister sein. Die staatliche Wirtschaftsführung, der Vierjahresplan mit seinen beispiellosen Maßnahmen der Abstimmung aller Einzelfaktoren aufeinander, der Rohstoffherzeugung und -veredelung, die fast aus Stein Brot zu schaffen vermag, die schöpferische Emporzüchtung eines ganzen Volkes auf Grund neuer biologischer Erkenntnisse sind Einzelprobleme, deren Ergründung und Lösung eine gewaltige geistige Arbeitsleistung voraussetzen und eine Fülle mitschaffender Kräfte von hoher geistiger Qualität beanspruchen. Oft weiß allein der ausgesprochen theoretische Wissenschaftler auch bei rein praktischen Aufgaben Rat. Vor der Trockenlegung des Zuderssees hatte man die schwierige Frage zu beantworten, wie sich bei grundlegender Veränderung des physikalischen und geometrischen Bildes der Landschaft Ebbe und Flut verhalten würden. Man wandte sich an den alten Physiker Lorentz, der auf Grund äußerst schwieriger Ansätze und Rechnungen das zu erwartende Ergebnis feststellte, das tatsächlich eintraf. Wo ist da lebensfremde Theorie? Also bereite man im Dienst von Leben und Volksgemeinschaft frühzeitig den Boden für geistiges Wachstum und geistige

Leistungen. So erhält die höhere Schule, deren Eigenart darin besteht, ihr Erziehungsziel „mit den Mitteln der Erkenntnis“ zu erstreben, ihren Rang als notwendiger Faktor der nationalpolitischen Arbeit.

Also wird die Fundamentalaufgabe jeder Schule, die Erziehung, auf dem Erkenntniswege keineswegs vernachlässigt. Geschähe das, so würde freilich mit solchem Verlust der nachgewiesene Gewinn auf geistigem und wissenschaftlichem Gebiete zu teuer erkauft. „Die Grundlagen“ erklären in Übereinstimmung mit der biologischen Grundlage des Nationalsozialismus: „Der Charakter bildet sich nur an Widerständen, und die Widerstände, mit denen der erkennende Geist zu ringen hat, der Zwang der Logik und das unerbittliche Gesetz der Sachlichkeit, sind nicht die schlechtesten Erzieher des Charakters.“ Man darf wohl im Sinne der amtlichen Auffassung positiv von jenem Wege der Charaktererziehung sagen, daß er von keinem andern übertroffen wird. Von den im Unterricht gewonnenen Erkenntnisinhalten gilt, daß sie „nicht nur den Verstand angehen, sondern den Blick erweitern, das Verantwortungsbewußtsein steigern, die Einbildungskraft befruchten und zu Gehorsam, Bescheidenheit und geistiger Zucht erziehen“. Je ausgeprägter geistig eine Arbeit ist, um so langsamer reifen die Früchte; je tiefer der Pflug eindringt und der Same gestreut wird, desto später grünt die Saat. Die tiefsten Erkenntnisse, die schöpferisch neuen Gedanken begegnen zunächst meist Verständnislosigkeit, ja Feindschaft. Die strenge Wissenschaft fordert unerbittlich und hart Entfagung und Opfer. „Entbehren sollst du, sollst entbehren!“ So muß sich also mit „anziehendem“ weitgehend „strenger Unterricht“ verbinden. Darum wird „die neue höhere Schule den jungen Menschen in eine strenge Zucht des Geistes nehmen“. Damit wird eine alte Forderung Nietzsches verwirklicht, dessen Stimme auch hier Gewicht hat, da sie von einem Propheten biologischer Weltanschauung kommt.

Erfüllt sich die höhere Schule mehr und mehr mit jenem Gehalte geistiger Zucht, so gebührt ihr unter den überlieferten Schulformen die Führung auch in der Charaktererziehung. Auf einen Satz in den „Grundlagen“ sei wegen seiner tiefen Wahrheit über die Voraussetzungen wirklichen Menschenwerts, wie er allein zu wertvollen Leistungen gelangt, hingewiesen:

„Es gibt keine echte geistige Aufnahmefähigkeit ohne Leidenschaft, ohne Beteiligung des Willens und des Gefühls an den Gegenständen. Das Lernenkönnen hängt nicht nur vom Verstande, sondern wesentlich von diesen schöpferischen Kräften ab, — auch darum ist aller Unterricht Erziehung.“

IV. NS-Ideologie: Eugenik, Rassismus und Judenfeindschaft

„Es ist das erste Mal in der Geschichte aller Ideen, dass eine Lehre sich statt durch Krieg, Inquisition, Schrecken, Mord und Vernichtung, allein durch Freude und Lebensbejahung ausbreitet. Wir Nationalsozialisten tragen den Nationalsozialismus hinaus in die Welt mit der Freude, mit Kraft durch Freude.“⁸⁴

Diese Behauptung, dass die NS-Ideologie „allein durch Freude und Lebensbejahung“ sich ausgebreitet hätte, zeigt ein Wesensmerkmal der NS-Ideologen: Sie sind skrupellose Lügner; die Ausbreitung verlief keineswegs bloß friedlich. Damit sind nicht nur die in KZs geworfenen Gegner der Nazis gemeint – gerade auch durch solche Maßnahmen wurde die NS-Ideologie durchgesetzt –, vielmehr geht es darum, dass in der NS-Ideologie mit Rassismus, Judenfeindschaft und gerade mit der Eugenik Mord und Vernichtung ideologisch angelegt sind.

Die Aufzucht der Menschen, der Biologismus, die allgemeine Übertragung tierischer Zucht auf Menschen und die Ausmerzung der Kranken, sind Ausgangspunkte der NS-Ideologie. Zudem wurde die bereits vorhandene, traditionelle Konstruktion von »Rassen« übernommen und auf die Aufzucht angewandt.

Ferner wurden in diesen Rassismus Judenfeindschaft und Antiziganismus eingebaut, sodass die traditionelle Feindschaft gegen diese beiden Bevölkerungsgruppen mit dem NS-Rassismus zu einem mörderischen Konglomerat verbunden wurde. Rassismus, Judenfeindschaft und NS-Eugenik werden auch in DDHS sehr oft in einem Atemzug propagiert. Das erschwert die schematische Darstellung in den folgenden Kapiteln oft und führt daher zu Überschneidungen, die insofern aber unvermeidlich sind.

1. NS-Eugenik

Für die Lehrerinnen und Lehrer der höheren Schulen unterstrich DDHS die große Bedeutung der Eugenik. Die sogenannte »positive Auslese« beinhaltete in der NS-Ideologie eine bestimmte Bevölkerungspolitik, die Züchtung einer gesunden und reinen »deutschen Volksgemeinschaft«. In DDHS wurde dies verbunden mit Polemiken gegen »Späthehen«, gegen angeblich zu wenig vorhandene Kinder in den Eliten sowie gegen falsche Milde gegenüber den Erbkranken, die ausgemerzt werden sollten. Ein besonderer Aspekt ist dabei die Ausrichtung der Mädchen und heranwachsenden Frauen, die über Erbkrankheit, aber eben auch über die »Gefahr der Rassenmischung« indoktriniert

⁸⁴ Ley, Robert: Rede des Reichsorganisationsleiters Dr. Ley bei der Festkundgebung des NSLB am 12. Juli 1936, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 576–580, hier S. 580.

werden sollten, damit nicht die – im NS-Denken – »falschen« Frauen zu denjenigen Mütter werden sollten, die dem »Führer möglichst viele Kinder schenken«.

Von der Rettung der „Lebensfähigkeit des deutschen Volkes“ zur Züchtung des „Übermenschen“

So heißt es über den Zusammenhang von Rassismus und NS-Eugenik, die „Nutzanwendung“ der Rassenkunde:

„Allerdings bemüht sich die deutsche Rassenhygiene, durch Ehegesetze und solche zur Verhinderung eines erbkranken Nachwuchses einer das Leben des Volkes bedrohenden Vermischung mit rassefremdem Blut und einer Überwucherung der lebensfähigen Zellen des Volksorganismus durch verderbliche vorzubeugen.

Das ist die praktische Nutzenanwendung aus den Erkenntnissen der Rassenkunde, wobei ich freilich zugebe, dass noch längst nicht alle Geheimnisse der Rassen entdeckt sind. Aber die Zeit drängt. Jeder Aufschub, jedes Abwarten, bis die Herren Gelehrten sich über die Maßstäbe der Rassen bis ins Kleinste einig sind, wäre unerträglich, würde die Lebensfähigkeit des deutschen Volkes noch schlimmer bedrohen, als dies bisher bei grundsätzlicher Nichtanerkennung rassenkundlicher Gedankengänge unter der früheren Regierung geschehen ist. Ganz einig werden sich die Gelehrten übrigens nie.“⁸⁵

Das Zugeständnis, dass Details noch unklar seien, ist zugleich ein Seitenhieb gegen die „Herren Gelehrten“ und ist eine Aufforderung, gegen „rassefremdes Blut“ (also gegen Sinti-Roma, gegen die jüdische Bevölkerung und gegen Menschen mit nicht genehmer Hautfarbe) und „erbkranken Nachwuchs“ handfest vorzugehen.

Im weiteren Verlauf des Artikels wird explizit auf Nietzsche und seine Fantasie eines »Übermenschen« verwiesen. Die Brutalität gegenüber Schwachen wird von Nietzsche übernommen. Weiter wird behauptet, dass „Mitleid mit den Entarteten“ eine „Ausgeburt des Judentums“ sei:

„*Nietzsche* ist es gewesen, der das sich ergebende neue Weltbild zuerst geformt hat. Aus biologischen Gründen verwirft er das demokratische Gleichheitsideal und die von ihm abgeleitete Glücksmoral des Liberalismus. Mitleid mit den Entarteten und Lebensunfähigen ist lebensfeindliche, plebejische Moral, eine Ausgeburt des Judentums, eine Sklavenmoral, deren innere Triebkraft nur der Neid auf alles Hochgeartete und Starke ist. Ihr Ergebnis ist eine körperlich und geistig degenerierte Menschheit. Im Interesse des Lebens und einer Höherentwicklung der Menschheit gilt es, die alten Werttafeln zu zerbrechen und ein neues

⁸⁵ o. A. [evtl. Schmutde, Adalbert]: Kulturströmungen im neuen Deutschland. Vortrag gehalten in Genf in der Sommerschule der Ligen des Völkerbundes im August 1934, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, November 1934, S. 10–19, hier S. 15. Adalbert Schmutde war beteiligt an der Herausgabe des zentralen Lesebuches „Das ewige Volk“, dessen Bände von 1939 bis 1943 erschienen, und des „Deutschen Lesebuch für Mittelschulen“, dessen Bände zwischen 1940 und 1943 erschienen. (DNB). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Menschheitsideal, das des Übermenschen, des höher zu züchtenden Idealmenschen aufzustellen, der edelstes seelisches und geistiges Menschentum in sich verkörpert.“⁸⁶

Nach der Nietzsche-Referenz wird also behauptet, dass „Glücksmoral“ und „Mitleid“ eigentlich „Ausgeburt des Judentums“ seien, die ja auch von einem verwerflichen „demokratischen Gleichheitsideal“ ausgingen. So würde gegen das neue Menschheitsideal, „das des Übermenschen“ vorgegangen, was nicht zugelassen werden dürfe.

„Spätehe und das Jungesellentum der geistigen Berufe“

Der Artikel von Arthur Gütt⁸⁷ polemisiert gegen das angebliche Aussterben der gebildeten Schichten durch Kinderlosigkeit. Er plädiert für eine Schulreform, die die Ausbildung verkürzt und frühere Familiengründungen begünstigt.⁸⁸ Neben Forderungen nach Schutz der vermeintlich „hochwertigen Menschen“ wird wieder vor der angeblichen „Vermischung der Rassen“ gewarnt und bemängelt, dass die Deutschen sich nicht mehr der „Ungleichheit der Menschen“ bewusst wären. Nachfolgend soll auf die Denkfiguren dieses Artikels eingegangen werden:

„Während wir eine immer mehr in Erscheinung tretende Abnahme und Beschränkung der Kinderzahl bei den hochwertigen Familien feststellen, sehen wir eine dauernde Zunahme der Minderwertigen und Gemeinschaftsfeindlichen (Asozialen). Unsere hochwertigen Menschen aller Bevölkerungsschichten und Stände sind zu äußerster Beschränkung der Kinderzahl, zum Zweikinder-, ja zum Einkindsystem übergegangen oder bleiben kinderlos und unverheiratet, während, von verhältnismäßig wenigen Familien abgesehen, gerade Minderwertige ihre schlechten Erbanlagen oft durch zahlreiche Kinder vermehren. Beim Zwei- oder Einkindsystem bleibt von der hochwertigen Bevölkerungsschicht in zwei bis drei Geschlechtern kaum etwas übrig, da sie durch den weniger wertvollen Teil verdrängt wird. Während man die schwer erblich Belasteten auf etwa 3-600.000 Menschen schätzt, sollen nach der Annahme des Rassenhygienikers Lenz sogar etwa 15 v. H. [15 %] der Bevölkerung, also Millionen bereits irgendwie körperlich oder geistig erblich belastet sein. Hinzu kommt, dass eine Vermischung der Rassen eingesetzt hat und dass unser Volk in seiner Masse verlernt hat, sich der Ungleichheit der Menschen und des Wertes der reinen deutschen Blutlinie bewusst zu werden.“ (Gütt, Dr. Arthur: Rassenhygienische Erkenntnisse für die Reform der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 2, Januar 1935, S. 33–40, hier S. 34)

Um die rassistische Aufzucht-Ideologie zu plausibilisieren, wird auf die geschichtlichen Beispiele angeblicher „Entartung“ von Kulturvölker verwiesen:

⁸⁶ Wille, Paul: Leitgedanken der französischen Aufklärung und ihre Kritik im Anschluss an Texte von Voltaire, Renan, Georges Sorel und die Artikel des Temps, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 18, September 1937, S. 601–610, hier S. 601, Herv. i. O. Paul Wille hatte laut DDHS promoviert und arbeitete als Lehrer an einer höheren Schule in Kiel. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

⁸⁷ Gütt, Dr. Arthur: Rassenhygienische Erkenntnisse für die Reform der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 2, Januar 1935, S. 33–40.

⁸⁸ Es ist erschreckend, wie übereinstimmend sich solche Gedankengänge zum Teil fast wörtlich in der Schrift von Thilo Sarrazin „Deutschland schafft sich ab“, die 2010 in München erschien, wiederfinden.

„Wenn wir heute wissen, dass die aufsteigende Stammesentwicklung der Kulturvölker durch Entartung gefährdet ist, so müssen wir uns darüber klar sein, dass die Hauptschuld an dieser bedenklichen Erscheinung die übermäßige Entwicklung des Gehirns trägt, die nicht so sehr der Art, als vielmehr dem Einzelwesen dient und somit die Arterhaltung, die Fortpflanzung, das Fortleben unserer gebildeten Schicht verhindert.“ (ebd., S. 34f.)

Die Entdeckung, das Problem sei „die übermäßige Entwicklung des Gehirns“, begreift Gütt nicht als Selbstentlarvung.

Beschworen wird die „ausjätende Kraft der Lebensauslese“, die leider außer Kraft gesetzt und sogar durch Rassenvermischung ersetzt worden sei:

„Die bei unseren Vorfahren selbstverständliche natürliche Regelung der Art- und Rassenentwicklung, die ausjätende Kraft der Lebensauslese war längst außer Kraft gesetzt; dagegen haben nunmehr Gegenauslese und Vermischung mit Fremdrassigen zu Abstieg und Entartung geführt!“ (ebd., S. 35)

Weiter wird die Frage behandelt, woher das angebliche Aussterben der wertvollsten Schichten – sogenannte „Gegenauslese“ – komme. Die Ursache sei Kinderlosigkeit und Junggesellentum. Daraus wird eine Beschimpfung großer Teile der Bevölkerung:

„Eine der bedeutungsvollsten Ursachen dieser Gegenauslese sind Spätehe und das Junggesellentum der geistigen Berufe, durch die gerade das Aussterben der wertvollen und begabten Schicht immer wieder bewirkt werden muss. Soweit die unteren Schichten Begabte erzeugen, steigen diese empor, um dann ebenfalls durch Kinderlosigkeit und Junggesellentum der Vernichtung anheimzufallen. Solcher Art ist eine Aussiebung des Volkes vor sich gegangen, die, wie aufmerksame Beobachter der Schulen und Hochschulen festgestellt haben, bereits heute einen Rückgang des Begabungsdurchschnittes herbeigeführt hat. Diese Entwicklung muss zur Verpöbelung und zur Verdummung des ganzen Volkes führen [...]“ (ebd.)

Aus diesen obskuren Überlegungen abgeleitet wird ein Programm der „Rassenpflege“ für die Arbeit in den höheren Schulen gefordert:

„Wollen wir dieser verhängnisvollen Entwicklung Einhalt gebieten, so müssen wir uns, aber auch in erster Linie die höhere Schule, darüber klar sein, dass sie die Erkenntnisse der Vererbung und Auslese, Erb- und Rassenpflege zum Leitstern ihrer Reform zu machen haben wird.“ (ebd.)

Ausmerze und Bevölkerungspolitik

Auf allgemeiner Ebene wird in einer abgedruckten Rede vom Leiter des Rassenpolitischen Amtes Dr. Groß die positive und negative Auslese dargestellt:

„Alle Rassenpolitik, die Deutschland treibt, besteht naturgemäß aus zwei großen Hälften. Die eine Hälfte ist die negative, die andere die positive. Die negative, die die biologischen Gefahren darstellt, besteht darin, dass man unerwünschte und untragbare erbliche Anlagen aus der Nation herausdrängt, dass man also einem rassefremden Element nicht mehr die Möglichkeit gibt, in unser eigenes Blut hineinzusickern und dass man eingesickertes, so

gut es geht, ausschaltet, zum mindesten aber im öffentlichen Leben der Nation unschädlich macht.

Die zweite negative Aufgabe besteht darin, dass man unabhängig von den Rasseelementen das kranke, das untaugliche Erbgut auch innerhalb der eigenen Blutgemeinschaft allmählich zum Versiegen, zum Aussterben bringt, dass man sterilisiert.

Aber neben diesen negativen Aufgaben steht dann die große positive Aufgabe der Bevölkerungspolitik, dass man den Raum, der durch diese Ausmerzung frei wird, auffüllen muss durch echtes brauchbares Blut und Erbgut unserer eigenen deutschen Familie.⁸⁹

Zwei Aspekte sind hier von besonderer Wichtigkeit. Zum Einem soll in der Logik der NS-Ideologie bei der negativen Auslese – wie selbstverständlich – gegen das „rassefremde Element“ vorgegangen werden, zugleich geht es darum, „untaugliches Erbgut“ auch bei den »nordisch-arisch rassischen Deutschen« auszumerzen, gemeint sind Menschen mit einer Behinderung oder als »charakterlich untauglich« Etikettierte.

Wie der Autor Herbert Graewe, unterstreicht „dass die Anlage eine ganz überwiegende Rolle unter den Verbrechern Ursachen spielt“⁹⁰, wurde zur angeblichen Erforschung der Ursachen von Kriminalität – in Auschwitz von Mengele – Zwillingsforschung betrieben.

Eugenik und Mädchenerziehung

Eugenische Erziehung wird geschlechterspezifisch konzipiert auch für die „Mädchenerziehung“ gefordert:

„Wie in der Knabenerziehung, so bildet er [der nationalpolitische Unterricht] auch in der Mädchenerziehung die mächtige Grundlage, auf der sich das gesamte Erziehungswerk aufbaut. Denn es ist nicht nur wünschenswert, sondern notwendig, dass die Mädchen wie die Knaben voll durchdrungen sind von stolzem Rasse- und Volksbewusstsein, von den rassehygienischen und bevölkerungspolitischen Notwendigkeiten eines gesunden und zukunftsfähigen Volkes.“⁹¹

⁸⁹ Groß, Dr.: Rede des Leiters des Rassenpolitischen Amtes Dr. Groß bei der Haupttagung des NSLB am 13. Juli 1936, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 583–587, hier S. 584.

⁹⁰ Der Autor schreibt über die Untersuchung „krimineller Zwillinge“ Folgendes: „auch sie zeigen uns die Grenzen der Beeinflussbarkeit. Insgesamt sind bisher 107 kriminelle EZ-Paare und 117 ZZ-Paare untersucht [EZ = eineiige, ZZ = zweieiige Zwillinge, A. d. V.] worden. Von den EZ waren in 68 % der Fälle beide Zwillinge bestraft, von den ZZ dagegen nur 33 %. Die starke Erbbedingtheit der Kriminalität zeigt sich nicht nur hinsichtlich Art und Schwere der begangenen Verbrechen, sondern auch im Verhalten vor Gericht, während der Haft, hinsichtlich des Kriminalitätsbeginns usw.“ (Graewe, Herbert: Neue Ergebnisse der Zwillingsforschung, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 3/4, Februar 1940, S. 51–55, hier S. 54) Sich auf einen anderen Autor berufend heißt es ausdrücklich, „dass die Anlage eine ganz überwiegende Rolle unter den Verbrechen als Ursachen spielt“ (ebd.). Herbert Graewe hatte – entsprechend der Angabe in DDHS – promoviert und war Studienassessor in Halle (Saale). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

⁹¹ Förster, Hedwig: Die Dreijährige Frauenschule. Nach dem Vortrag auf der Lauensteiner Tagung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 513–516, hier S. 515. Es erschien von ihr ab 1939 das mehrteilige „Deutsche Lesebuch für Mädchen“ (Frankfurt/Main). Beteiligt war sie auch am „Lehrbuch der englischen

Die Pflicht der Mädchen, zur Mutter zu werden, wird im Artikel „Die Ungeborenen klagen an! Eine volkskundliche Studie“ derart verkündet, dass es Angst hervorrufen sollte: Gedroht wird jenen Frauen, die sich ihren vermeintlichen „Mutterpflichten“ entziehen wollen, mit ihren „Ungeborenen“, die sie bis in den Sarg verfolgen und anklagen würden:

„Auch deutsche, italienische und bretonische Volksweistümer sprechen von der Schuld der Frau, die sich ihren Mutterpflichten zu entziehen sucht. Sogar bis in den indischen Volksglauben hinein lassen sich die fordernden Stimmen der Ungeborenen verfolgen, die die Frau verdammen, die nicht ihre Mutter hatte sein wollen, und die noch am Sarge der Ruhlosen ihre Anklage erheben.“⁹²

Die Drohung wurde zwar im Mantel von Sagen und Märchen vorgetragen, aber als Volksweisheit dargestellt und so vermittelt, dass der moralische Druck in der NS-Gegenwart wirken sollte.

2. NS-Rassismus

Das durchaus nicht immer unproblematische Berufen auf Tradition (hier Turnvater Jahn) mit der Berufung auf große Namen bemüht sich einerseits, Vorläufer der NS-Ideologie herauszustellen, aber bemüht sich andererseits darum, die angeblich große Leistung Adolf Hitlers dadurch nicht zu schmälern. Hervorgehoben wird die rassistisch begründete »deutsche Volksgemeinschaft« als Kern aller Erörterungen über Rassen.

Die theoretisierenden Feinheiten und Überlegungen, wie etwa über die angeblich im »deutschen Volk« vorhandenen sechs »Rassen«, werden eher als störend angesehen. Auch die Versuche zwischen den Begriffen »nordisch, germanisch, arisch« Zusammenhänge herzustellen, bringen selbst NS-immanent gedacht keine Klarheit.

Der traditionelle an der Hautfarbe orientierte Kolonialrassismus wird auch genutzt, um gleichzeitig dagegen zu polemisieren, dass lediglich körperliche Merkmale und nicht

Sprache für Oberschulen für Mädchen“ (Frankfurt/Main 1943). (DNB). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

⁹² Carstensen, Richard: Die Ungeborenen klagen an! Eine volkskundliche Studie, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 2, Januar 1939, S. 56–57, hier S. 57. Der Lehrer und Schriftsteller Richard Carstensen (1906–1992) aus Lübeck promovierte 1936 in Tübingen mit „Die Interjektionen im Romanischen“ (Bochum 1936). Er publizierte in der NS-Zeit „Emanuel Geibel, geboren und gestorben in Lübeck“ (Lübeck 1940), „Der Einfluss der französischen Kulturpropaganda auf das Geistesleben Dänemarks“ (Berlin 1941). Nach 1945 erschienen sehr viele verschiedenartige belletristische Publikationen wie bspw. „Die tödlichen Strahlen“ (Kiel 1954), „Sagen der Griechen und Römer“ (Reutlingen 1959), „Der heitere Frühschoppen“ (München 1962), „Bismarck“ (München 1968), „Thomas Mann, sehr menschlich“ (Lübeck 1974), „Rittersagen des Abendlandes“ (Stuttgart 1982) und schließlich „Anekdoten aus Schleswig-Holstein“ (Husum 1993). (DNB).

auch Charakter und Psyche als »rassische Merkmale« analysiert und bewertet würden. Die Hierarchisierung, veranschaulicht anhand einer Pyramide, gelte auch innerhalb jeder Rasse.

Berufung auf Turnvater Jahn

Es war für die NS-Ideologen durchaus wichtig, bei aller Betonung der Neuheit der NS-Rassenideologie auch auf Vorläufer zu verweisen, die große Autorität hatten und als »große Deutsche« galten. Auf diese Weise wurde die moralische Berechtigung des Rassismus unterstrichen. Gleichzeitig wurde das Heranziehen früherer Positionen in einer zweiten Funktion auch genutzt, um durch vorsichtige Kritik an der damals angeblich noch nicht entwickelten Theorie des Rassismus die eigene Position zu konkretisieren. Ein wichtiger Bezugspunkt war die Hetze von Turnvater Jahn gegen »Zigeuner und Juden«. Deren Minderwertigkeit sei dabei angeblich schon dadurch bewiesen, dass sie keinen eigenen Staat geschaff hätten. Der Autor des Artikels referiert und zitiert Jahn:

„In dem neuen geeinten Deutschland soll aber auch ein Volk wohnen. ‚Erst Volk und Staat in Eins geben ein Reich.‘ ‚Nichts ist ein Staat ohne Volk, ein seelenloses Kunstwerk, nichts ist ein Volk ohne Staat, ein leibloser luftiger Schemen, wie die weltflüchtigen Zigeuner und Juden.‘

Dieses deutsche Volk soll aber nur aus Angehörigen der gleichen Rasse und des gleichen Blutes bestehen; denn, so sagt Jahn: ‚Je reiner ein Volk, je besser; je vermischter, je bandenmäßiger‘. Rassenmischung ist Volkstod.“⁹³

Ähnlich wie schon bei Martin Luther (1543 in seiner Schrift „Von den Juden und ihren Lügen“) wird die Hetze gegen Juden auch von diesem Autor und dem herangezogenen Jahn mit der Hetze gegen »die Zigeuner« pauschalisiert. Die durch Verfolgung entstandene Staatenlosigkeit wird zum angeblichen Merkmal von Minderwertigkeit gemacht. Der Autor fährt nach dem Zitat von Jahn in eigenen Worten fort: „Rassenmischung ist Volkstod.“ Die Losung »Rassenmischung ist Volkstod« enthält nun aber das Problem, dass sich „die deutsche Volksgemeinschaft“ laut prominenten NS-Rassentheoretikern aus sechs verschiedenen »Rassen« zusammengesetzt habe.

Sechs Rassen und die »Volksgemeinschaft«

In einer (wenn auch indirekten) Polemik gegen Hans F. K. Günther äußert sich der Autor Hugo Zeller 1935 zum Problem der sechs »Rassen«:

⁹³ Schulz, Max: Friedrich Ludwig Jahn. Vorkämpfer für das völkische Deutschland, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 22, November 1935, S. 810–814, hier S. 812. Max Schulz war DDHS zufolge promovierter Studienrat in Zwickau. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden. Siehe das Original Jahn, Friedrich Ludwig: Deutsches Volksthum, Olms 1980 (1. Aufl. 1813).

„Die Frage, wie der deutsch-nordische Mensch der Zukunft erhalten werden kann, ist eine Schicksalsfrage für unser Volk, die alle Deutschen vereinen müsste. Nicht die, welche diese Dinge heute in ihrer ganzen ungeheuren Tragweite vor das Volk hinstellen, entfesseln einen ‚Rassenkampf‘; das tun vielmehr die, die dem Volke immer wieder sagen wollen, dass es aus sechs Rassen zusammengesetzt sei. Es ist widersinnig auf der Grundlage bewussten Erkennens und Anerkennens dieser sechs Rassen eine Volksgemeinschaft errichten zu wollen. Da wäre es besser gewesen, dem Volk von diesen Dingen überhaupt nicht zu sprechen! Es hätte aus einem sicheren Gefühl heraus, das seelische und körperliche Bild des ‚deutschen Menschen‘ nicht anders gesehen als in der Vergangenheit, das heißt im Wesentlichen nordisch. So ist im Volke unausgesprochen die Überlieferung bis auf den heutigen Tag.“⁹⁴

In der Tat ist da eine Schwierigkeit, sei es aus wirklicher Ablehnung der Theorie der sechs Rassen oder aus didaktischen Überlegungen: Eine Polemik gegen eine »Rassenmischung«, die etwas Schlechtes sei, ist schwer zu führen, wenn das »deutsche Volk« laut einigen Ideologen selbst eine »Rassenmischung« sei.⁹⁵ Die Lösung wird in der Hervorhebung der „nordischen Rasse“ geliefert:

„Innerhalb der deutschen Volksgemeinschaft ist diese biologische Abhängigkeit zu einem festen Blutband geworden, das als die rassenmäßige Grundlage des Deutschtums anzusehen ist. [...] Niemals könnte innerhalb des deutschen Volkstums einer anderen Rasse diese Aufgabe der blutlichen Einigung zufallen. Ein Schwinden dieses sauerteigartig wirkenden nordischen Grundelements würde die vom Nationalsozialismus angebahnte Volkwerdung auf blutlicher Grundlage unmöglich machen. Es ist weiter ein Irrtum, dass ‚Deutschtum‘ erst durch Mischung nordischer Erbstämme mit bestimmten nichtnordischen entstehe. Dar- aus würde folgen, dass ungemischte nordische Menschen keine vollkommenen Deutschen sein könnten.“⁹⁶

All diese verqueren Begriffsdiskussionen über Blut, »nordisch« und nicht-»nordisch«, sind im Grunde skurrile Debatten, die für die Realität des Rassismus, der für die »deutsche Volksgemeinschaft« konstruiert wird, nicht von Bedeutung sind. Allein die begriffliche Darstellung des nordischen Elements als „sauerteigartig“ zeigt, in welchen absurden Formen solche Diskussionen mitunter stattfanden.

⁹⁴ Zeller, Hugo: Erziehung im Rassegedanken, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 523–530, hier S. 527. Hugo Zeller (1900–?) war Neuphilologe und Lehrer (mindestens zeitweise in Mannheim als Studienassessor). Promoviert hatte er 1930 an der Universität Heidelberg.

⁹⁵ Argumente auf derselben Ebene bringt auch ein Tätigkeitsbericht aus dem Jahr 1938 an: „Es ist nicht erwünscht, die rassische Zergliederung des deutschen Volkes zu stark zu betonen. Wichtigstes Ziel des Unterrichts ist es vielmehr, Rassenstolz und Verantwortungsgefühl vor der zukünftigen Generation zu erwecken.“ (o. A.: Aus dem NSLB – Gau Hessen-Nassau, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 467–478, hier S. 470).

⁹⁶ Zeller, Hugo: Erziehung im Rassegedanken, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 523–530, hier S. 528.

Rassismus nicht nur wichtig gegen Juden: »Deutsche Volksgemeinschaft«

Hugo Zeller äußert sich in seinem Artikel von 1935 des Weiteren zur wissenschaftlichen Begründung der NS-Weltanschauung und „bluthaftem“ Denken; er bemängelt, nur ein kleiner Teil der Bewegung habe den Rassegedanken begrifflich geklärt:

„Es zeugt für die große geschichtliche Bedeutung der nationalsozialistischen Weltanschauung, dass sie aus bluthaftem Denken hervorging, sich unter gewaltigen Kämpfen einen sprachlichen Ausdruck schaffte, der an dialektischer Schärfe nicht überboten werden kann, und nun erst an der wissenschaftlichen Begründung ihrer Grundgedanken arbeitet. Es wird aber so erklärlich, warum nur ein kleiner Teil der Bewegung zu einer begrifflichen Klärung des Rassegedankens fortgeschritten ist. Die Masse lässt sich noch vom Glauben tragen, und dies um so mehr, als die Judenfrage, an der rassenkundliches Interesse sich leicht entzünden konnte, äußerlich gelöst erscheint.“ (ebd., S. 523)

Das didaktische Problem dieses NS-Pädagogen besteht darin, dass nun – 1935 – nicht nur vor allem gegen die jüdische Bevölkerung vorgegangen werden sollte, da die sogenannte „Judenfrage“ zumindest äußerlich gelöst erscheine. Das war zwar ein Vorgriff auf die noch nicht vollzogene Vernichtung der jüdischen Bevölkerung, aber unabhängig davon geht es dem Autor darum, die positive rassistische Wertung der »deutschen Volksgemeinschaft« in verschiedene Richtungen zu entwickeln. So heißt es im Verlauf des Artikels:

„Das Schicksal der das deutsche Volkstum bestimmenden deutsch-nordischen Rasseteile ist auch das Schicksal des deutschen Volkes in seiner Gesamtheit, ja das Schicksal der gesamten arischen Kulturwelt. [...] Diese Ansicht gründet sich auf der Tatsache, dass die deutsche (wie jede arische) Kultur im Wesentlichen ein Werk nordischer Rasse ist. Nun zeigen uns die Schicksale der alten arischen Kulturvölker von Indien bis Rom, das mit dem Erzeuger und Träger einer Kultur diese selbst dahinschwinden muss.“ (ebd., S. 525)

Es soll eine begriffliche Ordnung erzeugt werden, in etwas derart, dass die nordische Rasse die arischen Kulturen erzeuge und somit eben auch die deutsche Kultur. Die Träger des Erbguts der »Arier« und der „nordischen Rasse“ müssten – Zeller zufolge – gehegt und gepflegt werden, da ohne diese Träger alles verloren sei. Eines ist jedenfalls unbestritten: Der Rassismus diene nicht nur der Abwertung Anderer, er diene auch der Erhöhung des eigenen Klientels, der Erhöhung des Wertes der »nordisch-arischem-deutschen Volksgemeinschaft«.

Hautfarben-Rassismus und NS-Rassismus

Kurz sei noch auf ein weiteres Problem eingegangen. Der Begriff »Rasse« wird mit großem Nachdruck von einer bloßen Definition anhand der Hautfarbe abgegrenzt. So schreibt Karl Baur in seinem Artikel „Natur und Ganzheit“:

„Heute sprechen wir von ‚Rasse‘, und viele Menschen sind entsetzt darüber. Warum? Weil sie glauben, das, was wir heute unter Rasse verstehen, sei dasselbe, wie das, was man vor

50 oder 100 Jahren darunter verstand. Wir lernten früher in der Schule: es gibt 5 Rassen, eine weiße, gelbe, rote, schwarze, braune. Damit war die Weisheit zu Ende. Es kann nicht scharf genug betont werden, dass wir heute unter Rasse etwas ganz anderes verstehen, nämlich die Gesamtheit aller körperlichen und geistigen Merkmale, die sich in gleicher Weise vererben.“⁹⁷

Nun gehe es also um die „Gesamtheit aller körperlichen und geistigen Merkmale“. Schon 1934 hieß es bei Max Vanselow, wie Kurt Haß zitiert:

„,Denn so gewiss ein Volk nur dadurch bestehen kann, das es sich immerfort aus dem Blut und den Rassen, die in ihm zusammengeschmolzen sind, neu gebiert, ebenso gewiss kann es als Volk nur dann weiterleben, wenn alle Menschen die aus einem Blut geboren sind, auch aus seinem Geist gezeugt werden. Blut und Rasse geben dem Menschen die völkische Anlage, der Geist erst gibt ihm die völkische Prägung. Geburt und Erziehung, körperliche und geistige Zeugung gemeinsam erst schaffen den deutschen Menschen, begründen das deutsche Volk‘ (Zeitschrift für Deutschkunde 1934, Heft 8, S. 531).“⁹⁸

Die Betonung von sowohl körperlichen als auch geistigen Merkmalen ist jedoch keinesfalls so neu, sondern durchaus auch ein Merkmal des Kolonialrassismus und Hautfarbenrassismus, der nicht nur auf Äußerlichkeiten begrenzt war. Allerdings ist es sicherlich richtig, dass die Konstruktionen von »Rassen« – wie »nordische Rasse« oder »Arier«, insbesondere die Konstruktion »der« jüdischen Bevölkerung als »fremdrassig« – sich vom alten Rassismus wesentlich unterscheiden.⁹⁹

⁹⁷ Baur, Karl: Natur und Ganzheit, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 10, Mai 1936, S. 361–368, hier S. 364. Karl Baur war der Zeitschrift zufolge in Crailsheim als Studienassessor tätig. Von ihm konnte im Katalog der DNB lediglich „Der tausendjährige Traum vom Reich. Eine Rede zur Weihnachtsfeier des SA-Sturmes 21/16 L am 14. Dez. 1940“ (München 1940) als Privatdruck nachgewiesen werden.

⁹⁸ Haß, Kurt: Die deutsche Volkskunde im Unterricht der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 22, November 1935, S. 815–820, hier S. 816, Haß hier zitiert einen Artikel von Max Vanselow in „Zeitschrift für Deutschkunde“. Kurt Haß wird in DDHS als Studienassessor aus Stettin vorgestellt. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

⁹⁹ Der NS-Rassismus grenzt sich auch vom Verbündeten italienischen Faschismus Mussolinis eindeutig ab, so heißt es in einem Artikel: „Ebenso bleiben den Staaten faschistischer Prägung die Erkenntnisse völkischer Gegebenheiten verschlossen. So wie die Souveräne früherer Zeiten versuchten, ihre Autorität auszugeben als aus göttlicher Beauftragung und Gnade hervorgegangen, so leitet der Faschismus seine Autorität ab aus einer Idee, der des Staates, des Imperiums. Hören wir darüber den Begründer des italienischen Faschismus selber: ‚Nicht Rasse noch geographisch bestimmtes Gebiet, sondern ein sich geschichtlich fortpflanzendes Geschlecht, durch eine Idee geeinte Volksmenge, die den Willen zum Leben und zur Macht in sich hat: Selbstbewusstsein, Persönlichkeit. Diese Persönlichkeit ist jedoch Nation, insoweit sie Staat ist... Es ist nicht Aufgabe der Nation, den Staat hervorzubringen,... vielmehr ist die eine Schöpfung des Staates.‘ ‚Für den Faschismus ist der Staat ein Absolutes, demgegenüber die Einzelwesen und Gruppen das Relative darstellen...‘ ‚Der faschistische Staat ist ein Wille nach Macht und Herrschaft. Die römische Überlieferung ist hier eine Idee der Kraft. In der Doktrin des Faschismus ist das Imperium nicht nur eine territoriale oder militärische oder kaufmännische, sondern eine geistige oder moralische Idee... Für den Faschismus ist die Tendenz zum Imperium, das heißt zur Ausdehnung der Nation ein Ausdruck seines Lebenswillens.“ (Heidt, Heinrich: Vom gesamtdeutschen Bewusstsein zur volksdeutschen Haltung, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 13/14, Juli 1937, S. 449–461, hier S. 452f.) Heinrich Heidt arbeitete in Mainz als promovierter Lehrer, so DDHS. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Der rassistische Dreiklang Körper, Charakter und Seele

Immer wieder wird bei Problemen mit der Identifikation von Mitgliedern einer bestimmten angeblichen »Rasse« auch die Denkfigur genutzt, dass es eben nicht nur um körperliche Merkmale gehe, sondern auch um Charakter und um Erscheinungen von Seele und Geist. Neben der ständigen vehementen Betonung der »nordischen Rasse«, geht es dann darum, dass nicht der Körper allein es sei, der die sogenannten »rassischen Unterschiede« konstituiere. Arthur Gütt schreibt zu dieser Frage:

„Es sind ja nicht nur bevölkerungspolitische Ziele, die es zu erreichen gilt, sondern noch viel mehr rassenpolitische, die endlich auch in der Schule zum Durchbruch kommen müssen. Der Gedanke von der Ungleichheit der Rassen und die Erkenntnis, dass die nordische Rasse in ganz überwiegendem Maße als die Schöpferin der deutschen Kultur angesehen werden muss, lässt sich nicht mehr unterdrücken; mögen die Gegner, die überall noch merklich sich dagegen wehren und Sabotage zu treiben versuchen, sich noch so sehr dieser Entwicklung entgegenstemmen! Der Blick von Millionen deutscher Menschen, Männer und Frauen, ist für die rassischen Unterschiede in Gestalt, Charakter und Seele geöffnet! Es ist nicht notwendig, dass wir allzu sehr die äußere Gestalt der Menschen in den Vordergrund stellen, sondern es kommt auf den Gesamteindruck auf Körper, Charakter und die Seele dabei an. Mehr oder weniger sind ja doch alle deutschblütigen Volksteile, dadurch aber vor allem unsere geistigen Wissenschaften, unsere Kultur und unsere echte deutsche Kunst von germanisch-nordischem Wesen beeinflusst. Nur von solchen sich noch ihres deutschblütigen Rassenerbteils bewussten Menschen können darum diese deutschen Kulturwerte richtig verstanden und fortentwickelt werden.“¹⁰⁰

Hier ist nicht direkt von Körper und Geist die Rede, sondern im Duktus nationalsozialistischer Psychologie vom Dreiklang „Gestalt, Charakter und Seele“. Der Fülle von Begriffen wird hier nun der Begriff „germanisch-nordisch“ hinzugefügt und die Diskussion um die Zusammensetzung der »deutschen Volksgemeinschaft« wird mit dem Begriff des „deutschblütigen Rassenerbteils“ umgangen.

Pyramidenförmige Rangordnung innerhalb der Rasse

Der Autor Hermann Knust unternimmt den Versuch, die Hinwendung zu völkisch-biologischen Erziehungsprinzipien innerhalb einer Rasse zu begründen:

„Das Leben zeigt auch eine klare Rangordnung innerhalb jeder Rasse, vorstellbar am besten unter dem Bilde der Pyramide, deren Basis die Masse des Volks und deren Spitze der nationale Führer ist. Der klare Wertmaßstab ist damit gegeben: die Leistung für die Volksgemeinschaft.“¹⁰¹

¹⁰⁰ Gütt, Dr. Arthur: Rassenhygienische Erkenntnisse für die Reform der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 2, Januar 1935, S. 33–40, hier S. 38f.

¹⁰¹ Knust, Hermann: Die Sonderaufgabe der höheren Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 21, November 1938, S. 698–702, hier S. 698.

Diese Hierarchisierung stellt klar, dass man auch als Angehöriger einer bestimmten Rasse nicht automatisch ganz oben in der Hierarchie stünde, sondern die Masse des Volkes stehe unten. Entscheidend sei die erbrachte Leistung für die »Volksgemeinschaft«.

Eine solche Darstellung der Realität in NS-Deutschland trifft unabhängig vom rassistischem Vokabular ein Stück der Realität: Sie zeigt, wie der Mechanismus von Führung und elitärem Denken durchaus auch gegen die Masse der eigenen, unten angesiedelten »Rassengenossen« begründet wurde. »Rasse« allein genüge nicht, es gehe um Leistung und Führung.

3. Judenfeindschaft

Besonderes Merkmal der Zeitschrift „Die Deutsche Höhere Schule“ ist, dass die massiv vermittelte Judenfeindschaft fast vollständig in den Anleitungen und Überlegungen für den praktischen Fachunterricht enthalten ist. Es gibt nur einen einzigen Artikel¹⁰², der sich schon per Überschrift umfassend mit der NS-Judenpolitik und Judenfeindschaft beschäftigt.

Nachfolgend wird zunächst anhand eines Artikels auf einen der Väter der historischen Judenfeindschaft eingegangen, anhand dessen die Palette der jüdenfeindlichen Beschuldigungen sichtbar wird. Anschließend wird ein jüdenfeindlicher Rundumschlag auf verschiedenen Gebieten der Wissenschaft vorgestellt.

Gewichtig ist ebenfalls, wie anhand von Statistiken mit einer gewissen Penetranz die fortschreitende, erfolgreiche Vertreibung der jüdischen Schülerinnen und Schüler von der Schule beschrieben wird. Abschließend wird gezeigt, wie den Lehrkräften der höheren Schule diese Genugtuung – die endgültige Vertreibung aller jüdischen Kinder und Jugendlichen von den staatlichen Schulen – nach dem Novemberpogrom 1938 verkündet wird.

¹⁰² Siehe Fuchs, Achim: Die Behandlung der Judenfrage im Geschichtsunterricht der Mittel- und Oberstufe, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 12, Juni 1937, S. 416–422. Achim Fuchs (1907–?) war laut DNB Gymnasiallehrer in Gotha. In DDHS wird er 1936 als promovierter Studiendirektor in Breslau vermerkt. Er publizierte in der NS-Zeit „Drei Generationen“ (Gotha 1934); „Frau und Volk. Vortrag, gehalten in der Frauenschaft Gotha am 6.7.1933“ (Gotha 1933) sowie „Eine weltanschauliche Betrachtung der Spanien-Politik Englands während des Spanischen Bürgerkrieges“ (Halle 1942). (DNB).

Rückgriff auf die Judenfeindschaft Lagardes

Um die Vermittlung von Judenfeindschaft als große Aufgabe zu unterstreichen, wird auf die Geschichte der Judenfeindschaft zurückgegriffen, konkret auf Paul de Lagarde. Hermann Harder¹⁰³ schreibt zunächst:

„In seinem Ringen um die Seele des deutschen Volkes stieß Lagarde auf den zersetzenden Einfluss des Judentums, der jede politische Neugeburt aus deutschem Geist unmöglich machte. Dieser vergiftende Fremdeinfluss musste gehemmt werden.“ (Harder, Hermann: Lagarde als Kündler des Dritten Reiches, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 4, Dezember 1934, S. 100–106, hier S. 102)

Nachfolgend zitiert er nacheinander Vorwürfe und Unterstellungen aus Lagardes Werk¹⁰⁴:

„[1] Es ist unmöglich eine Nation in der Nation zu dulden. Und eine Nation sind die Juden, keine Religionsgemeinschaft.

[2] Dazu kommt, dass wir Deutschen ein viel zu weiches Material sind, um diesen durch die talmudische Zucht hartgeschmiedeten Juden widerstehen zu können.

[2a] Es ist bekannt, wie wenig studierende und im Heer dienende Jugend den verderblichen Geldanbietungen der Israeliten sich zu entziehen die sittliche Kraft hat:

[2b] wie jüdische Modewarenhändler das ungeborene Geschlecht unter dem Herzen der Mutter mit Eitelkeit erfüllen:

[2c] wie jüdische Wucherer auf dem Lande dem Bauer und dem Tagelöhner so lange Geld und Land auf Borg anbieten, bis der Augenblick gekommen ist, die leichtfertigen Entlehner von Haus und Hof zu bringen.

[3] Weil ich die Deutschen kenne, kann ich nicht wünschen, dass Juden mit ihnen zusammengelassen werden. Ich kann das umso weniger, als die Juden gegen die Beschäftigungen, auf welche es mir vorzugsweise anzukommen scheint, Ackerbau und Viehzucht, eine prinzipielle Abneigung haben müssen. –

[4] Solange der Wucher, der Mammonsdiens und das Presseunwesen – alles Geschenke der unter uns angesiedelten Juden – nicht amtlich bekämpft werden, so lange bleibt der Kampf gegen das Judentum den Privatpersonen überlassen.

[5] Er wird erst aufhören, wenn der letzte Funken deutscher Ehre in Deutschland verloschen sein wird.“ (ebd.; Lagarde 1933: S. 25f.)

Dieser Abschnitt ist eine Reihe klassisch judenfeindlicher Denkfiguren. Zunächst einmal gibt es die These von der Nation in der Nation, mit der nationalistisch auch Fichte¹⁰⁵ die jüdische Bevölkerung unter dem Motto »Staat im Staat« ausgegrenzt hatte. Es

¹⁰³ Harder, Hermann: Lagarde als Kündler des Dritten Reiches, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 4, Dezember 1934, S. 100–106.

¹⁰⁴ Die nachfolgenden Passagen sind bei Lagarde direkt hintereinander weg geschrieben. Die Aufgliederung nach Aspekten, die Absatzschaltungen und die Nummerierung wurden der Übersichtlichkeit halber von uns eingefügt. Zitiert wird Lagarde, Paul de: Schriften für Deutschland (1853, Stuttgart 1933), Kapitel 5.

¹⁰⁵ Fichte, Gottlieb: Beiträge zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die Französische Revolution, Leipzig 1957, S. 128f.

folgt das Bild vom armen, gutmütigen weichen Deutschen, der dem harten »Juden« nicht widerstehen könne. Das Bild wird auf die Jugend, die Frauen und die Bauern ausgedehnt und kulminiert im Bild des Juden als Wucherer.

In einem nächsten Schritt folgt die lügnerische Behauptung, dass Juden, die sehr lange Zeit keinen Grundbesitz haben durften, angeblich gegen Ackerbau und Viehzucht „eine prinzipielle Abneigung“ hätten. In der Schimpfkanonade, wird zum Wucher und Mammon noch das „Presseunwesen“ hinzugefügt und sie werden – im Vorgriff auf Goebbels‘ Zynismus –als „Geschenke“ bezeichnet. Der Staat sei gefordert, aber wenn der nichts unternehme, so Lagarde, sei jeder Einzelne gefordert, die jüdische Bevölkerung zu bekämpfen. Um Pathos und Dramatik zu erzeugen, kommt die Ehre ins Spiel, die auch der letzte Deutsche habe, sodass solange es nur einen Deutschen gebe, der Kampf gegen das Judentum nicht beendet sei.

Der Artikelautor Harder ergänzt schließlich, dass Lagarde »damals« der „Rassegedanke“ gefehlt habe, dass er nicht radikal genug gegen alle Juden habe vorgehen wollen, sondern falsche Ausnahmen akzeptiert habe:

„Lagarde ging nicht vom Rassegedanken aus. Den größeren Teil der Juden wollte er nach Palästina verpflanzen, glaubte aber, einen kleineren in das deutsche Volkstum einschmelzen zu können. Obwohl er sich auf den germanischen Rassenkern Deutschlands immer wieder berief, meinte er, unser Volk sei schon so blutgemischt, dass es ohne Schaden auch dieses fremde Blut verarbeiten werde.“ (ebd.)

Dies sehe der NS-Staat nun aber richtig, so Harder.

Gegen jüdische Wissenschaft

Im Stil eines großen Kenners stellt der Autor Heinrich Vorwahl in einer Art Rundumschlag judenfeindlicher Stereotypen in den Themenfeldern Psychologie, Mathematik und Philosophie – in kaum verständlicher Art und Weise – zusammen:

„Es ist nicht Zufall, dass die letzte Richtung ihr Gepräge durch den Juden H. Cohen erhielt, nach dem die Naturwirklichkeit gar nichts anderes als in Formeln sich bewegende Theorie über die Natur sei: es ist die Verallgemeinerung der mathematischen Methode auf alle Bereiche des Daseins. Mit fast enthusiastischen Worten pries G. Cantor, der Begründer der Mengenlehre, die Freiheit der Mathematik, mit der sie ihre Gegenstände erzeuge und von der Befleckung mit der Wirklichkeit frei halte, wie Cohens talmudische Umprägung der kantischen Lehre eine Wirklichkeitsflucht darstellt, die ihn als vorderasiatischen [gemeint: jüdisch, A. d. V.] Erlösungstyp im Sinne Clauß ausweist.“¹⁰⁶

¹⁰⁶ Vorwahl, Heinrich: Die menschlichen Grundformen und die Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 456–460, hier S. 458. Heinrich Vorwahl (1898–?) war Lehrer und Religionshistoriker. Von ihm erschien – laut Katalog der DNB – in der NS-Zeit „Deutsche Volksmedizin in Vergangenheit und Gegenwart“ (Dresden 1939) sowie „Die Kunst, den Charakter des Menschen zu erkennen!“ (Recklinghausen

Dieses Wortgeklingel ist nicht nur gelehrter Unsinn und eine peinliche Selbstdarstellung eines sich offensichtlich extrem überschätzenden Menschen. Es ist schlicht Judenfeindschaft. In diesem Stil geht es wirr weiter:

„So meidet auch das Denken ‚in der unendlichen Melodie‘ jedes abgeschlossene System, weil es binden würde, und duldet nur das System als rein logische Form ohne allen Inhalt wie beim Juden Spinoza. Typisch für das Denken des Auflösungsstyps ist auch die Berliner und Frankfurter Gestaltpsychologie mit ihrer Formel ‚Nicht ich denke, sondern es denkt in mir, es wird gedacht‘. Wenn es bei M. Wertheimer heißt: Die Dinge setzen sich von selbst ins Gleichgewicht, oder das Denken dazu dienen soll, Lücken im Bewusstseinsfelde zu schließen, Ordnungstendenzen zu befriedigen, hat es keine Ausrichtung auf die Wahrheit und macht die Passivität und Unwillentlichkeit der S-Denkungsart [gemeint: Synästhetiker, A. d. V.] deutlich.“¹⁰⁷

Ausgegrenzt werden Cohen, Cantor, Spinoza und Wertheimer einzig und allein aus dem Grund, dass sie jüdisch seien – ohne auch nur im Ansatz Inhalte zu behandeln. Der Unsinn einer „S-Denkungsart“ der NS-Psychologie soll hier einmal beiseitegelassen werden

Statistiken der Vertreibung der jüdischen Schulkinder

Die Selbstverständlichkeit der Judenfeindschaft dieser Zeitschrift spiegelt sich auch darin wieder, dass ohne weiteren Kommentar die Vertreibung der jüdischen Schülerinnen und Schüler – anhand von Statistiken wie trockene Erfolgsmeldungen – mitgeteilt wird¹⁰⁸. Über die Jahre 1933 und 1934 heißt es bezüglich der Studierenden:

1938). Vor der NS-Zeit erschien „Die Gebärdensprache im Alten Testament“ (Berlin 1932) und „Spätjudentum“ (Frankfurt/Main 1927). In DDHS wird 1938 Quakenbrück als sein Wohnort genannt. (DNB).

¹⁰⁷ Vorwahl, Heinrich: Die menschlichen Grundformen und die Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 456–460, hier S. 458.

¹⁰⁸ In den kleinen Mitteilungen sticht die Judenfeindschaft besonders hervor: Meldung über Juden in Ungarn, Österreich und der Tschechoslowakei (o. A.: Kleine Mitteilungen – Die Juden in Ungarn, Österreich und der Tschechoslowakei, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 21, November 1935, S. 782f., hier S. 783), über den angeblichen Einfluss des Judentums in England (o. A.: Aus dem NSLB – Der Einfluss des Judentums in England, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 902–904), aber über auch die Eröffnung der Forschungsabteilung zur »Judenfrage« (o. A.: Kleine Mitteilungen – Forschungsabteilung Judenfrage eröffnet, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 23, Dezember 1936, S. 897–900, hier S. 899) oder die Mitteilung, dass unter den 64.558 Schülern in Wien 66.663 Bekenntnisjuden existierten (Stadlmann, Hans: Das höhere Schulwesen in Österreich, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 11, Juni 1938, S. 353–359, hier S. 359). Des Weiteren wird z.B. von einem bayrischen Erlass zum Verbot des Besuchs von Schullandheimen für nicht-arische Schüler berichtet (o. A.: Amtliche Erlasse und Verfügungen – Besuch von Schullandheimen durch nichtarische Schüler, DDHS, 2. Jg. 1935, Heft 19, Oktober 1935, S. 707–708). Ferner werden auch die „Bestimmungen über die Zulassung zum Studium an den Hochschulen für Lehrer- und Lehrerinnenbildung“ abgedruckt (Rust [Bernhard]: Amtliche Erlasse – Bestimmungen über die Zulassung zum Studium an den Hochschulen für Lehrer- und Lehrerinnenbildung, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 6, März 1938, S. 201–205, hier S. 201–203). Hans Stadlmann hatte – wie in DDHS angegeben wird – promoviert und war Direktor des Staatsgymnasiums in Linz. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

„Zahl der jüdischen Studenten: Die Gesamtzahl der jüdischen Studenten ist im Sommer 1933 auf 1908 zurückgegangen, während sie im Jahre 1932 3.950 betrug. Für das Wintersemester 1933/34 hatten sich 154 jüdische Studenten eingetragen. („Volk und Rasse“, 1934, Heft 12.)“¹⁰⁹

Über 1934 heißt es über Schülerinnen und Schüler höherer Schulen:

„Am 1. Mai 1934 besuchten 792.366 Schüler und Schülerinnen die öffentlichen und privaten höheren Schulen in Preußen. Von diesen Schülern waren evangelisch 545.070, katholisch 222.502. Zur jüdischen Religion bekannten sich 18.242. Reichsdeutsche Nichtarier waren 21.690. Insgesamt besuchten 6.386 nichtreichsdeutsche Schüler die preußischen höheren Schulen.“¹¹⁰

Zur Statistik 1936/37 heißt es:

„Unter den Schülern sind 97,6 % arische und 7,7 % nichtarische Reichsangehörige (im vorigen Jahre noch 2,3 %). Dazu kommen 0,7 % Ausländer. Zur jüdischen Religion bekennen sich 1,3 %.“¹¹¹

1940 wird dann die Statistik von 1938 vorgestellt. Die Zahl der jüdischen Schülerinnen und Schüler hat sich weiter stark verringert.

„Der Religionszugehörigkeit nach waren von sämtlichen Schülern und Schülerinnen 66,1 % evangelisch, 30,7 % römisch-katholisch, 0,5 % sonstige Christen, 0,7 % jüdisch, 0,1 % einer sonstigen Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft angehörig, 1,7 % gottgläubig und 0,2 % glaubenslos.

Was die Reichs- und die Rassezugehörigkeit der Schüler(innen) anlangt, so waren 0,6 % Ausländer und 99,4 % Staatsangehörige. Unter diesen waren 0,5 % jüdischmischblütig und 0,6 % jüdisch.“¹¹²

Die Diktion und die Kälte der Zahlen spiegeln die Realität der brutalen Vertreibung der jüdischen Schülerinnen und Schüler wider.

November 1938: „Juden ist der Besuch deutscher Schulen nicht gestattet“

Nach dem Novemberpogrom von 1938 wurde per Erlass verfügt, dass jüdische Kinder und Jugendliche nicht mehr auf staatliche Schulen gehen durften:

¹⁰⁹ o. A.: Kleine Mitteilungen – Zahl der jüdischen Studenten in Deutschland, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 24–25, hier S. 24.

¹¹⁰ o. A.: Kleine Mitteilungen – Die Zahl der Schüler an höheren Lehranstalten, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 338–340, hier S. 339.

¹¹¹ Oberle, Wilhelm: Die deutsche höhere Schule am Vorabend der großen Schulreform, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 18, September 1937, S. 623–624, hier S. 624. Wilhelm Oberle war laut DDHS pensionierter Schuldirektor und Professor und lebte in Köln. Von ihm erschien in 2. Auflage das „Taschenbuch für Leiter und Lehrer höherer Schulen. Auszüge aus Gesetzen u. Ministerialerlassen, die für die deutsche höhere Schule und ihre Lehrer Bedeutung haben“ (Berlin 1942). (DNB).

¹¹² Oberle, Wilhelm: Das höhere Schulwesen im Deutschen Reich im Jahre 1938, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 1/2, Januar 1940, S. 12–18, hier S. 16.

„Schulunterricht an Juden.

Nach der ruchlosen Mordtat von Paris kann es keinem deutschen Lehrer und keiner deutschen Lehrerin mehr zugemutet werden, an jüdische Schulkinder Unterricht zu erteilen. Auch versteht es sich von selbst, dass es für deutsche Schüler und Schülerinnen unerträglich ist, mit Juden in einem Klassenraum zu sitzen. Die Rassentrennung im Schulwesen ist zwar in den letzten Jahren im Allgemeinen bereits durchgeführt, doch ist ein Restbestand jüdischer Schüler auf den deutschen Schulen übriggeblieben, dem der gemeinsame Schulbesuch mit deutschen Jungen und Mädchen nunmehr nicht weiter gestattet werden kann.

Vorbehaltlich weiterer gesetzlicher Regelung ordne ich daher mit sofortiger Wirkung an:

1. 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.

2. Wer jüdisch ist, bestimmt § 5 der Ersten Verordnung vom 14. November 1935 zum Reichsbürgergesetz (RGBl. I S. 1333).

3. Diese Regelung erstreckt sich auf alle mir unterstellten Schulen einschließlich der Pflichtschulen.

Berlin, den 15. November 1938 (R.Min.Amtsbl. Dtsch. Wiss. 1938, S. 520.)

Der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. In Vertretung: Zschintzsch.¹¹³

Für diesen Erlass werden drei Gründe vorgeschoben: Zunächst dürfe deutschen Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr zugemutet werden, jüdische Kinder zu unterrichten. Weiter wird als selbstverständlich behauptet, dass es auch deutsche Schülerinnen und Schüler unerträglich finden müssten, mit ihnen gemeinsam unterrichtet zu werden.

Drittens gehe trotz dessen, was bisher schon an „Rassentrennung im Schulwesen“ in den vergangenen Jahren erfolgt sei, noch ein „Restbestand jüdischer Schüler“ auf staatliche Schulen. Genau dies wird damit endgültig verboten und es blieb allenfalls ein Besuch jüdischer Privatschulen. Dass die Lehrerinnen und Lehrern der höheren Schulen sich angesichts dieser juristischen Lage noch nennenswert für die jüdischen Schülerinnen und Schüler eingesetzt haben könnten, ist nach fünf Jahren Nazidiktatur sicherlich nicht mehr zu erwarten gewesen. Die Lehrkräfte machten mit. Und auch Ausnahmen in dieser Frage sind nicht dokumentiert.

Ab 1941 folgte die systematische Deportation und Ermordung der jüdischen Schülerinnen und Schüler.

¹¹³ Amtliche Erlasse – Schulunterricht an Juden, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 24, Dezember 1938, S. 828–830, hier S. 829.

V. NS-Ideologie im nationalpolitischen Unterricht

1. Allgemeine pädagogische Überlegungen zum Fachunterricht an den höheren Schulen

Bevor die Äußerungen in der Zeitschrift zu den einzelnen Unterrichtsfächern betrachtet werden, soll noch auf zwei Aspekte eingegangen werden. Traditionell sind in der Schule die schulischen Leistungen eindeutig am Fach orientiert abgefragt und beurteilt worden. Für eine nationalsozialistische höhere Schule wurden nun gewichtige Veränderungen in der Leistungsbeurteilung gewünscht.

Ein Autor schreibt 1935 bezüglich der anstehenden „Entwicklung der höheren Schule“, dass schulische Leistung nicht allein bestimmen könne, ob jemand für eine höhere Schule geeignet und somit „vielleicht zur Führung berufen“ sei oder nicht. Ausschlaggebend seien sei nach der Grundschule oft die Wertung des „Erbgutes“, der „Eltern und Großeltern als Persönlichkeiten“.

„In Anerkennung der biologischen Verschiedenheit der Menschen erfolgt die Auslese der vielleicht zur Führung Berufenen, das heißt der höheren Schüler nicht nur nach den in einigen Jahren Grundschule erwiesenen Fähigkeiten, sondern auch und vor allem nach dem Erbgut, das die Kinder in Ansehung ihrer Ahnen nach menschlichem Ermessen in sich tragen. Die Leistungen auf der Grundschule können schon deshalb nicht allein zur Grundlage gemacht werden, weil der nordische Mensch sich häufig erst in späteren Jahren entwickelt. So wird also die Wertung seiner Eltern und Großeltern als Persönlichkeiten oft den Ausschlag geben müssen. Insbesondere die Klein- und Mittelstädte bieten dieser Auswahlmethode keine allzu große Schwierigkeit.“¹¹⁴

Gegebenenfalls wurde hier bloß rassistisch untermauert, was in der Dorfschule schon gang und gäbe war (und sicher auch heute nicht aus der Welt ist), nämlich dass nicht nur die Kinder beurteilt wurden, sondern der Status der Eltern eine große Rolle spielte.

Ein anderer Autor stellt in seinem „Beitrag einer erb- und rassenbiologischen Erziehungskunde“ – ausgehend von dem Problem, dass »nordische Schüler« angeblich wegen Langsamkeit und anderer Charaktereigenschaften durch das Bewertungssystem fielen – die folgenden an Tierzucht orientierten Überlegungen an:

„Weiter kann eine mit Gründlichkeit aufgestellte *Sippentafel*, die neben dem Beruf besondere Leistungen, Erfolge, Liebhabereien, militärische Laufbahn usw. berücksichtigt, manchen Aufschluss geben und noch schlummernde Fähigkeiten und Charakteranlagen aufdecken. Wem das heute noch fragwürdig erscheint, den weise ich darauf hin, dass man schon längst zur Erhaltung einer guten Rasse bei unseren Haustieren Stammbäume mit Leistungslisten führt, und wir Lehrer müssen endlich begreifen, dass die Leistungen und charakterli-

¹¹⁴ Steinfatt, Gustav: Gedanken zur Entwicklung der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 2, Januar 1935, S. 43–46, hier S. 44. Gustav Steinfatt wird in DDHS als Studienrat aus Neubrandenburg gekennzeichnet. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

che Haltung in erster Linie erblich, d.h. rassistisch bedingt sind, die Erziehung nur fördernd oder hemmend eingreifen kann. Ja, wir werden lernen müssen, unsere Erziehungsmaßnahmen nach der Erkenntnis der in den Schülern vorhandenen erblichen Anlagen auszurichten. Dies ist wichtiger, als nach dem augenblicklichen Erscheinungsbild, das sich bei den noch in der Entwicklung Begriffenen oft stark ändert, zu urteilen.

Wenn wir Erb- und Rassenkunde im Unterricht betreiben, so ist damit erst ein Teil unserer Aufgabe, die Rasse als Grundpfeiler unserer Weltanschauung zu setzen, gelöst – wir müssen den Schüler selbst als ein ganz bestimmtes Produkt rassen- und erbbiologischen Wirkens erkennen und behandeln.

*Eine rassen- und erbbiologische Pädagogik tut uns not!*¹¹⁵

Damit war nicht nur Willkür Tür und Tor geöffnet, es sollte auch ein rassistisches Wertesystem in der Schulpraxis verankert werden. Unmissverständlich schreibt der Autor, Leistung und Charakter seien in erster Linie erblich, das heißt rassistisch bedingt und Erziehung könne bloß fördern oder hemmend wirken. Rassistische Wertung fand selbstredend nicht nur in Unterrichtsfächern, sondern auch in außerunterrichtlichen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule (angefangen bei den Feiern an immer neuen Anlässen, über das Sammeln von Winterhilfswerk-Spenden oder gar Knochen, bis hin zu militärischen Geländespielen und ähnlichem in der HJ bzw. dem BDM) etc. statt.

In DDHS erschienen Artikel zu allen in der höheren Schule unterrichteten Fächern. Während die Fachschaft Volksschule und insbesondere die neugeschaffene Fachschaft der Sonderschule versuchen mussten, ihr Selbstverständnis und ihre professionelle Identität neu zu bestimmen und zu entwickeln, übernahmen die Lehrkräfte der höheren Schulen den Anspruch bürgerlicher höherer Bildung, also einen alten überlieferten Kanon bzw. bestimmten ihn nun im Sinne der NS-Ideologie neu. Aufgabe war dabei die Enthumanisierung des bürgerlich-humanistischen Erbes. Das geschah erstens durch Bereinigung des Kanons, zweitens durch seine Erweiterung und drittens durch eine Reinterpretation.

¹¹⁵ Tobias, Alfred: Auslese. Ein Beitrag einer erb- und rassenbiologischen Erziehungskunde, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 531–534, hier S. 533, Herv. i. O. Alfred Tobias (1889–?) promovierte 1914 in Halle. Als Studienrat für naturwissenschaftliche Fächer war er in Stettin und Finkenwalde tätig. Im Januar 1933 trat er dem NSLB bei und war dort Ortsgruppenamtsleiter. Zudem war er Mitglied der NSDAP und gehörte der Deutschgläubigen Bewegung an. Er publizierte „Aufbau des neuen Biologieunterrichts“ (in: Pommersche Blätter für die Schule, 1933, Heft 41) sowie „Berücksichtigt bei der Schülersauslese die Eigenart der nordischen Rasse“ (in: Reichszeitung der deutschen Erzieher, 1934, Heft 3). (Harten 2006).

2. Das neue Fach: Nationalpolitischer Unterricht

Begründung der Einführung des neuen Faches

Die Grundlage dieses Unterrichtsfaches ist ausdrücklich das Programm und die Geschichte der NSDAP. Gleichzeitig sollten auch Schulausflüge genutzt werden, um etwa Judenfeindschaft anschaulich zu vermitteln. Besonderes Gewicht wurde auch auf die NS-Eugenik gelegt. Gleichzeitig ging es auch um die jeweils aktuelle politische Lage, die in diesem Fach zu behandeln war. Die Überschneidungen insbesondere mit den Fächern Geschichte und Erdkunde sind groß.

Zentrale Begründung der Einführung eines nationalpolitischen Unterrichts ist, man müsse den schulischen Rahmen nutzen, um die judenfeindliche Indoktrination – so heißt es wörtlich – „mit der gebotenen Rücksichtslosigkeit“ zu betreiben:

„Die Notwendigkeit gesonderter nationalpolitischer Unterrichtsstunden für die Mittel- und Oberstufe ergibt sich unter anderem daraus, dass die Judenfrage sonst kaum mit der gebotenen Rücksichtslosigkeit behandelt werden kann.“¹¹⁶

Weiteres Argument für nationalpolitischen Unterricht war, bevor die HJ 1936 zur Staatsjugend wurde, die Jugendlichen, die nicht in der HJ waren, so erreichen zu können:

„Der unmittelbare nationalpolitische Unterricht ist Gegenstand der eigens dafür eingerichteten Stunden. Zwei Tatsachen sind für ihn von besonderer Bedeutung. Er umfasst nur die Schüler, welche nicht im Jungvolk und in der Jungmädelschaft sind, und er umfasst in der Regel nicht die jüdischen Schüler. Da aus dem Umstand, dass die arischen Schüler nicht in den Reihen der nationalsozialistischen Jugendorganisationen stehen, gewisse Schlüsse auf die politische Haltung der Eltern zu ziehen sind, erwächst dem Erzieher eine doppelt verantwortungsvolle Aufgabe.“¹¹⁷

Hier wird zudem deutlich, mit welcher Systematik auch eine Beobachtung der Eltern durchgeführt wurde, um die Kinder kritischer Eltern ganz besonders zu beeinflussen („doppelt verantwortungsvolle Aufgabe“). Der samstags stattfindende Staatsjugendtag mit HJ-Dienst wurde übrigens zum 1. Januar 1937 wieder abgeschafft. Es gab nun unterschiedliche in die Unterrichtspläne eingeschobene „nationalpolitische Stunden“.

¹¹⁶ Pieper, Gernot: Wege und Ziele des mittelbaren und unmittelbaren nationalpolitischen Unterrichts, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 8, April 1935, S. 251–257, hier S. 251. Gernot Pieper arbeitete in Berlin als Studienrat und hatte promoviert. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

¹¹⁷ Ebd., S. 253f.

Das NSDAP-Programm als Stoff-Grundlage des nationalpolitischen Unterrichts

Die Autorin Gutsche versucht in ihrem Artikel zum „nationalpolitischen Unterricht“, dessen Grundsätze aus dem NSDAP-Parteiprogramm abzuleiten. Dazu gibt sie einen umfangreichen Vorschlag zur Gliederung des Stoffes. Eine Besonderheit ist, dass es noch um jüngere Schüler geht, denen Judenfeindschaft und Rassenkunde altersgemäß beigebracht werden sollten:

„Wenn in den Sexten bis Quartan mehr das Heldische in der Bewegung, die große Persönlichkeit des Führers und seiner engsten Mitarbeiter in den Vordergrund treten, so wird man meines Erachtens in den Tertien zweckmäßig mit den grundlegenden Gedanken der beiden Hauptpunkte des Programms beginnen, indem man mit aller Entschiedenheit und Deutlichkeit den Schülern klarmacht, was unser deutsches Volk unter der Judenherrschaft gelitten hat. Da in den Tertien Rassenkunde noch nicht Lehrstoff des Biologieunterrichts ist, wird eine einfache rassenkundliche Einführung mit besonderer Betonung der Judenfrage vorangeschickt werden müssen. Aus der Behandlung der Rassenfrage, besonders der Judenfrage, ergeben sich dann die staatspolitischen Punkte des Programms. Die meisten Schüler haben von der Betätigung der Juden im deutschen Wirtschaftsleben gehört (Sklarek, Barmat usw.), so dass der Begriff ‚Brechung der Zinsknechtschaft‘ – ohne diesen Ausdruck überhaupt zu benutzen – auch dreizehn- bis vierzehnjährigen Schülern klargemacht werden kann. Als Ergebnis zeigt sich dann, dass der wirtschaftliche Grundgedanke der Judenherrschaft ‚Eigennutz vor Gemeinnutz‘ das deutsche Volk zugrunde gerichtet hat, während die Hauptforderung des Nationalsozialismus ‚Gemeinnutz vor Eigennutz‘ ein neues Volk und einen neuen Staat schaffen wird.“¹¹⁸

Die scheinbar logische Herleitung der »Rasse« (angefangen bei »den Juden«, hin zur sogenannten sozialen Frage und dem Vorrang des Gemeinnutzes) wird hier programmatisch vorgearbeitet. In ihrem Vorschlag der Stoff-Gliederung sticht nach einer »rassenkundlichen Einführung« besonders der Abschnitt „Das jüdische Volk“ hervor. Im Stil einer Art Stoffplan heißt es:

„V. Das jüdische Volk.

- a) Fremde Rasse (Blut) – nicht nur fremde Religion,
- b) Aussaugung des deutschen Volkes durch jüdische Geldverleiher,
- c) Ihr Grundsatz ‚Eigennutz vor Gemeinnutz‘ zeigt, wie fremd sie der deutschen Volksgemeinschaft gegenüberstehen.

Gesamtergebnis: Aus der Behandlung der Judenfrage ergeben sich die folgenden staatspolitischen Programmpunkte:

1. Volksgenossen sind alle Menschen deutschen Blutes. Folglich: Juden sind keine Volksgenossen.
2. Nur Volksgenossen können Staatsbürger sein. Folglich: Juden dürfen nicht Staatsbürger sein.

¹¹⁸ Gutsche, Elisabeth: Der nationalpolitische Unterricht in den Tertien, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 325–328, hier S. 325f. Elisabeth Gutsche hatte promoviert und war Studienassessorin in Berlin, so die Angabe in DDHS. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

3. Nur Staatsbürger dürfen öffentliche Ämter bekleiden. Folglich: Juden müssen aus allen öffentlichen Ämtern ausscheiden.
4. Wer nicht Volksgenosse ist, hat keine Heimat in Deutschland, er ist nur Gast.“¹¹⁹

Die Judenfeindschaft wird hier rassistisch untermauert und die Ausgrenzung der jüdischen Bevölkerung wird als staatspolitisches Programm dargestellt. Dass jüdische Menschen als Gäste bezeichnet werden, ist Ausdruck des Zynismus des NS-Staates und der Verfasserin.

NS-Geschichte

Zum Stoff des nationalpolitischen Unterrichts gehörten die Zeit seit 1918 und die Geschichte der NS-Bewegung. Den Stil, mit dem dies dargestellt werden sollte, charakterisiert diese Passage von Reichsfachschaftsleiter Karl Frank bezüglich der Weimarer Republik¹²⁰:

„Damals, als wir uns selbst wehr- und ehrlos gemacht hatten und den brutalen Gegnern zu jeder Sklaverei ausgeliefert, damals, als man uns schier nackt ausgezogen hatte, als wir rechtlos, ratlos, hilflos, weil führerlos geworden waren; damals, als das höllische Treiben der meist rassefremden Wucherer und Schieber im Innern des ausgesogenen Landes, als Inflation und Geldentwertung, der betrügerische Raub der mühsam erarbeiteten Spargroschen, als Hunger und Elend und Entbehrung jeglicher Art die deutschen Menschen der Verzweiflung in die Arme trieb und Selbstmorde sich häuften von solchen, die keinen Ausweg mehr sahen und an sich und ihrem Volk und schließlich auch an der göttlichen Gerechtigkeit irre geworden waren; damals, als alles zerstört und zerbrochen und geschändet wurde, was uns Deutschen wert und teuer und heilig gewesen war, zersetzt und vergiftet unser deutsches Familienleben, unsere deutsche Sitte und Art, unsere deutsche Kultur mit ihren Lebensäußerungen in Dichtung und sonstigem Schrifttum, im Film und auf dem Theater; damals, als fremdrassige Verräter im Lande oder verblendete Volksgenossen das letzte Gewehr den Feindschergen verrieten, als das namenlose Heer der Arbeitslosen anwuchs von Hunderttausenden auf sieben Millionen.“ (Frank, Karl (Reichsfachschaftsleiter): *Rückschau und Ausblick zum 30. Januar 1943*, DDHS 10. Jg. 1943, Heft 2, Februar 1943, S. 39–45, hier S. 39)

Besonders die hier verwendeten Adjektive kennzeichnen diese aufhetzende Erzählweise, in der Gut und Böse eindeutig getrennt sind. Es geht um das „höllische Treiben“ und „rassefremde Wucherer“. Das deutsche Familienleben werde angeblich vergiftet und Gewehre dem Feind gegeben. Mit „fremdrassigen Verrätern“ ist offensichtlich die jüdische Bevölkerung gemeint.

In diesem 1943 verfassten Artikel wird dann euphorisch daran erinnert, dass 1935 das Saarland ins Reich heimgeführt worden sei und auch ein erfolgreicher Aufbau der deut-

¹¹⁹ Ebd., S. 326f.

¹²⁰ Frank, Karl (Reichsfachschaftsleiter): *Rückschau und Ausblick zum 30. Januar 1943*, DDHS 10. Jg. 1943, Heft 2, Februar 1943, S. 39–45.

schen Wirtschaft gelungen sei. Zudem sei „durch die Nürnberger Gesetze die Reinheit des deutschen Blutes sichergestellt“ worden (ebd., S. 41). Beim Blick auf das Jahr 1937 wird die „Vollendung des 2000. Kilometers der Reichsautobahnen“ gefeiert und darauf hingewiesen, dass „die Juden endgültig aus dem deutschen Leben“ (ebd.) ausgeschaltet worden seien.

Die großen Erfolge im Inneren und Äußeren, der „Aufbau jener völkischen Lebensordnung auf rassistischer Grundlage mit dem Ziel der Sicherung der Erbgesundheit des deutschen Volkes“ (ebd.) sei – so Karl Frank –

„gleichzeitig die Ursache zu dem von unseren jüdisch-plutokratisch-bolschewistischen Gegnern gewollten und in der Verblendung satanischen Hasses gegenüber dem wiedergeborenen und wiedererstarkten deutschen Volkstum vom Zaune gebrochenen zweiten Weltkrieg gegen das Großdeutsche Reich und die Achsenmächte.“ (ebd., S. 42)

Die inneren und äußeren Erfolge des NS seien also die Ursache des Weltkriegs, den Gegner vom Zaun gebrochen hätten. Noch im Februar 1943 wird ein realitätsferner Optimismus gepredigt:

„Auch der bolschewistische Riese im Osten wird, des sind wir gewiss, im beispiellos gigantischen Ringen bezwungen werden, und dann wird auch der jüdische Götze des Goldenen Kalbes in seinen angelsächsischen Repräsentanten einer überlebten, verderbten, dem Untergang geweihten Weltordnung gestürzt werden. Ein neues Europa wird in diesem weltweiten Kriege unter den schwersten Erschütterungen und Opfern geboren.“ (ebd., S. 44)

Das war die Zeit, in der nicht nur von Deutschland, sondern von Europa die Rede war, also von einem von Nazi-Deutschland geführten europäischen Gebiet.¹²¹

Schulsausflug im nationalpolitischen Unterricht

Ein Lehrer berichtet 1936 über einen Schulausflug mit seiner Jungenklasse durch Berlin zu Horst Wessels Kampfstätten als wichtige Orte der NS-Bewegung. Außerdem seien auf diesem Ausflug „einige hundert Juden“¹²² beobachtet und beurteilt worden.

„Auf dem Marschwege fanden die Jungen binnen kurzem, wie die Namen jüdischer Ladeninhaber immer zahlreicher wurden. An den dunklen Läden der Linienstraße ging es vorbei zur Grenadierstraße, durch die Schendelgasse zur Dragonerstraße.“ (Dreyer, Johannes: ‚Nationalpolitische Stunden‘. Ein Gang zu Horst Wessels Kampfstätten, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 8, April 1936, S. 283–285, hier S. 284)

¹²¹ Der Teil über den Erdkundeunterricht untersucht detaillierter dessen Vermittlung der Etappen des Zweiten Weltkrieges und der Lage der überfallenen und am Krieg beteiligten Länder.

¹²² Dreyer, Johannes: ‚Nationalpolitische Stunden‘. Ein Gang zu Horst Wessels Kampfstätten, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 8, April 1936, S. 283–285, hier S. 284. Johannes Dreyer hatte DDHS zufolge promoviert und war Studienassessor in Nowawes in Brandenburg. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Diese kurz beschriebene Szene, methodisch im Stil »forschenden Lernens«, im Jargon der Reformpädagogik gehalten, enthält eine ganze Reihe typischer Methoden der Vermittlung von Judenfeindschaft.

Zunächst wird klar, dass die Jungen trainiert wurden, auf angenommen jüdische Namen zu achten, das heißt anhand eines Nachnamens oder Vornamens festzustellen, ob jemand Jude sei oder nicht. So konnte vermeintlich erkannt werden, dass die Anzahl jüdischer Läden in einem bestimmten Stadtteil steige. Es folgt die »Gesichtserkennungsmethode«; die Rede ist von „verschlagen blickenden, fremdrassigen Menschen“:

„Dort standen die Jungen in tadelloser Disziplin, rissen die Augen auf und staunten: denn überall kamen aus den Häusern jener Straßen Gruppen von Männern mit langen schwarzen Mänteln und Hüten. Es waren schließlich einige hundert Juden, die die Synagoge oder einen der dort gelegenen Betsäle und Versammlungsräume nach ihrer Sabbatfeier verließen. – Eins wurde uns zur Gewissheit: der Junge, der diese bärtigen, verschlagen blickenden, fremdrassigen Menschen einmal so sah wie an jenem Morgen, hat für seine Kenntnis der Judenfrage eine Grundlage erhalten, die er nie wieder vergisst.“ (ebd.)

Um die Angst vor der »jüdischen Gefahr« zu erhöhen, bringt der Autor noch die Staatsmacht, die Polizei und die angebliche Kriminalität ins Spiel. In anklagendem Ton erzählt ein Polizist, dass immer noch 6.000 Juden in einem bestimmten Gebiet wohnen würden und seit 1933 erst 3.000 Juden diesen Teil der Stadt verlassen hätten. Mit diesen Zahlen wird die Botschaft transportiert, dass jede jüdische Person eine zu viel sei.

„Das Glück wollte es, dass sich bei dem Weitermarsch zu uns ein Polizeibeamter gesellte. Aus eigenem Antrieb erzählte er den Jungen, dass in dem von ihm betreuten Gebiete heute noch 6.000 Juden wohnen (9.000 waren es vor der Machtergreifung).“ (ebd.)

Zudem wird anhand dieses Anschauungsunterricht auch noch einmal behauptet, dass die Todfeindschaft zum Juden spürbar sei, der angeblich kommunistische Akteure (die als „Rotmord“ bezeichnet werden) mit Waffen beliebere:

„Der junge, der die dunklen Gestalten der Juden an sich vorüber ziehen sah, spürte hier etwas von den Hintermännern, von unserem Todfeinde Jude, der Rotmord die Waffen lieferte und heute noch in aller Welt liefert.“ (ebd.)

Euthanasie, Biologie und nationalpolitischer Unterricht

Ein Artikel, überschrieben mit „Nationalpolitisches Denken ist biologisches Denken!“ macht deutlich, dass im nationalpolitischen Unterricht auch die NS-Euthanasie Thema werden sollte. Es ist davon die Rede, das Erbgesundheitsgericht zu besprechen „mit dem Ziel der Ausmerzungen aller Arbeitsunfähigen“¹²³ vor Augen. Gleichzeitig ist dem

¹²³ Friel, Karl: Nationalpolitisches Denken ist biologisches Denken! Eine Unterrichtseinheit im nationalpolitischen Unterricht einer Oberprima, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 11–25, hier S. 18. Dr. Karl Friel (?–1947) hatte promoviert und war bis 1945 Schulleiter der Grete-Unrein-Schule in Jena. Der – laut Ostthüringer Zeitung fanatische Nazi und Reichspropagandarede – erhielt vermutlich kurz vor Kriegsen-

Autor bewusst, dass es nötig ist, diesen nationalpolitischen Unterricht vom Biologieunterricht abzugrenzen. Negatives soziales Verhalten würde angeblich in „Erbgang“ gelangen. Aber die Vertiefung solcher Fragen gehöre dem Biologieunterricht, denn dies

„befasst sich ausschließlich mit den Vererbungsgesetzen der Individuen. Im nationalpolitischen Unterricht kann dieses Problem nur Nebenthema sein, denn nationalpolitisches Denken ist biologisches Denken im Hinblick auf die Gemeinschaft.“¹²⁴

de eine Dienstwaffe; diese wurde mit 60 Schuss erst 1996 in der Schule beim Entrümpeln gefunden. In der NS-Zeit veröffentlichte er „Die deutsche Revolution im altsprachlichen Unterricht. Vorträge, Berichte und Ergebnisse der altsprachlichen Arbeitstagung der Fachschaft 2 im NSLB in Gera, November 1935“ (Frankfurt/Main 1936, im Auftrag der Gauamtsleitung des NSLB Gau Thüringen). Friel starb 1947 in einem Internierungslager der Alliierten für Nazis. (DNB; Döbert, Frank: Jenaer ‚Grete-Unrein-Schule‘ feiert 100-Jähriges, in: Ostthüringer Zeitung, 14.2.2012, online unter <http://jena.otz.de/web/jena/startseite/detail/specific/Jenaer-Grete-Unrein-Schule-feiert100-Jaehriges-1301302675>, eingesehen am 7.1.2018).

¹²⁴ Ebd., S. 25.

VI. NS-Ideologie im Biologieunterricht

Klar ist, dass der Stellenwert des Biologie¹²⁵ in der NS-Zeit als angeblich wissenschaftliche Grundlage für Rassismus und Eugenik enorm stieg. Hier war auch der Platz, die Schülerinnen und Schüler mittels Aufgaben wie der Erstellung von Sippentafeln und Familienstammbäumen – also in der Form handelnden Lernens – zu indoktrinieren. Außerdem wollte man auf diesem Wege die Familiengeschichte und ggf. Krankheitsgeschichte der Schülerinnen und Schüler erfahren.

Rassenlehre und NS-Eugenik wurden, in den sonstigen Biologieunterricht eingebettet, mit Analogien aus Flora und Fauna zu plausibilisieren versucht. Es läuft auf die Eugenik hinaus, wobei dem Prinzip der Anschaulichkeit folgend mit Bildern von erbkranken Kindern gearbeitet werden sollte, um die »Ausmerze« und Zucht gleichzeitig als Kern einer biologisch begründeten Bevölkerungspolitik darzustellen. Aus der großen Fülle von Artikeln zu diesem Thema zeigen die folgenden Abschnitte einige typische Passagen.

Die Bedeutung des Biologieunterrichts

Im Beitrag „Vom lebenskundlichen Unterricht in der höheren Schule“ bekennt sich der Autor zwar explizit zur Wichtigkeit der »rassekundlichen« Unterweisung in Biologie und anderen Fächern, sorgt sich aber, dass die „neu errungene Stellung“ eventuell nicht erhalten bleibe:

„Um den Erfordernissen des Dritten Reiches zu genügen, wurde, wie bekannt, als erste Übergangsmaßnahme ein pflichtmäßiger biologischer Unterricht in Vererbungs- und Rassenlehre, Familienkunde und Bevölkerungspolitik in den Abschlussklassen U II und O I eingeführt. Ob dieser Erlass allerdings in allen Schulen sinngemäß durchgeführt wird, erscheint – wie eine Anfrage bei einzelnen Berliner Schulen ergab – sehr fraglich. Ja, man sieht wohl auch mit scheelen Augen auf den Biologieunterricht und sucht ihm die neu errungene Stellung wieder zu entreißen. So wird gelegentlich versucht, größere Teile des neuen Unterrichtszweiges anderen Lehrfächern, wie der Geschichte, Erdkunde, der Mathematik oder dem Deutschen zuzuteilen.“¹²⁶

¹²⁵ Allgemein zum Biologieunterricht in der NS-Zeit siehe Bäumer-Schleinkofer, Änne: NS-Biologie und Schule, Frankfurt/Main 1992.

¹²⁶ Stachowitz, Werner: Vom lebenskundlichen Unterricht in der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 22, November 1935, S. 793–798, hier S. 794. Werner Stachowitz (1889–?) studierte Biologie und promovierte 1914 in Berlin. 1920 wurde er Studienrat und 1940 Oberstudienrat in Berlin. Er war ab April 1933 Mitglied im NSLB, sowie Mitglied der NSDAP und dort in der Funktion eines Blockwartes. In der Weimarer Republik und in der NS-Zeit publizierte er meist zusammen mit Hermann Otto im Diesterweg-Verlag Biologie-Lehrbücher oft in mehreren Teilen und Auflagen. (Harten 2006; DNB).

Und er fährt fort:

„Andererseits aber ist es völlig abwegig, die Besprechung des gesamten Rassen- und Bevölkerungproblems, wie es wohl versucht wurde, der Erdkunde oder Geschichte zu übertragen.“¹²⁷

Dies ist typisch für die eifersüchtigen Beißereien innerhalb des NS-(Schul-)Systems und eben auch innerhalb der NS-Lehrkräfte.

b) Pädagogische Tiervergleiche: „Rasse ist Schicksal“

Friedrich Bartelt¹²⁸ bemüht den Vergleich von Tier und Mensch, um das Konstrukt »Rasse« einzuführen:

„Der Begriff Rasse ist zunächst biologischen Ursprungs. Pflanzen- und Tierzüchtern war er stets geläufig. Es ist das Werk unseres Führers, die andere, die politische Seite dieses Begriffs stark herausgestellt zu haben; – so stark steht heute dieser politische Begriff Rasse ein für alle Mal fest, dass dieses Fundament des Dritten Reiches nie mehr wird weggerückt werden können.“ (Bartelt, Friedrich: Rasse, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 521–523, hier S. 521)

Neben der biologischen Seite des Begriffs Rasse geht es dem Autor um „die politische Seite“, die er als Fundament des gesamten „Dritten Reiches“ darstellt. Im weiteren Verlauf des Artikels beklagt der Autor, die vier Begriffe „Rasse, Volk, Staat und Nation“ (ebd., S. 522) würden nach wie vor häufig durcheinandergeworfen; er will sie unbedingt voneinander abgegrenzt wissen. Die „Rasse“ stellt er nochmals klar:

„Die Bindung der Menschen gleicher Rasse ist natürlicher Art. In die Rasse wird man hineingeboren. Ihre Grenzen sind ja die vererbaren, gleichen Merkmale körperlicher und geistiger Art. An seiner rassischen Zugehörigkeit kann niemand etwas ändern. Rasse ist Schicksal.“ (ebd.)

Der springende Punkt ist hier die „Rasse“ als Schicksal, also das Element der Vorbestimmtheit aus der rassistischen Ideologie; „Rasse“ wird hier als unverzichtbarer Teil eines vermeintlich wissenschaftlich fundierten Biologieunterrichts festgeschrieben.

Die Not des „Volkskörpers“

Ein Artikel über „Gestaltung des Biologieunterrichts“ betont darüber hinaus auch das Zusammenspiel mit anderen Fächern, um die Kinder und Jugendlichen der NS-Weltanschauung zuzuführen. Für den Biologieunterricht stellt er einen exemplarischen Lehrplan für die gesamte höhere Schule auf. Dabei betont er, dass einerseits konkret

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Bartelt, Friedrich: Rasse, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 521–523. Friedrich Bartelt wird in DDHS als promovierter Studienrat in Belgard angegeben. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

eine Familienkunde an Beispielen durchgeführt werden solle, es andererseits aber gleichzeitig um die „Gesamtblutbahn des Volkes“ gehe. Ein Anliegen des Artikels ist auch, mittels Ahnentafeln zu zeigen, dass die Kinderzahl pro Familie geschrumpft sei und darin eine große Gefahr liege. Schlagwortartig werden dann Gefahren für den „deutschen Volkskörper“, vor allem die „Rassenmischung“ und die angeblich „erbkranken Linien“, aufgezählt.

„Der gegebene Weg ist die Familienkunde; sie berücksichtigt nicht eine Familie, sondern die Familie. Nur sie kann zur Erkenntnis der Gesamtblutbahn des Volkes führen. Sie führt mitten hinein in die Not des Volkskörpers, wenn etwa in den einzelnen Ahnentafeln der Schüler einer Klasse alle Mütter mit ihrer Kinderzahl angegeben und dann für die einzelnen Mütterreihen die Durchschnittskinderzahl ausgerechnet wird. Die Gefahr der Schrumpfung wird ohne weiteres einleuchten. Trägt man eine Ahnenstafel in ein zeitliches Übersichtsdiagramm ein – die Senkrechte ist die Zeitachse –, so lassen sich die dem Heiratsalter der Geschlechter entsprechenden Strecken herausarbeiten und geben Anreiz zu bevölkerungspolitischen Betrachtungen. *Die Klasse erscheint immer wieder als ein Spiegelbild des Volksganzen, und das ist das Wertvolle. Eine einzelne Ahnenstafel kann einmal zu Betrachtung eines Erbanges führen.*

Es erscheint ausschlaggebend, dass der Untersekundaner klar die Gefahren erkennt, denen der deutsche Volkskörper entgegenzugehen droht (absinkende Kinderzahl, Anschwellen erbkranker Linien, Vergreisung, Verstärkung, Rassenmischung). Der Schüler muss überzeugt werden von der Notwendigkeit rassenhygienischer Maßnahmen und Verständnis gewinnen für die Tragweite nationalsozialistischer Ideen.“¹²⁹

In der Tat wurde so der Weg vom Biologieunterricht zur NS-Ideologie grundsätzlich entwickelt.

„Stammesentwicklung“, Familie und NS-Eugenik

Auch in dem nachfolgend knapp zitierten Artikel zum „Freilandunterricht im Biologieunterricht“ wird die NS-Eugenik anvisiert. Dass hier Gliederfüßler als Beispiel herangezogen werden, um die Entwicklungsmöglichkeiten der Zukunft verständlich zu machen, zeigt das Niveau dieses Biologismus. Es läuft jedenfalls – wie bei den anderen Autoren auch – auf die „Erbgesundheit“ des »Volkskörpers« hinaus, kurzgesagt also darauf, NS-Eugenik als wissenschaftlich fundiert erscheinen zu lassen:

„Wenn wir heute im nationalsozialistischen Staat die gesetzliche Regelung zum Schutze der Erbgesundheit des Volkes erleben, so bedeutet das eine erstmalige zielstrebige Beein-

¹²⁹ Wasserloos, Ewald: Grundsätzliches zur Gestaltung des biologischen Unterrichts, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 2, Januar 1936, S. 42–48, hier S. 47, Herv. i. O. Dr. Ewald Wasserloos (1887–?) war 1926 bis 1935 Direktor der Luisenschule in Essen. Ab 1935 arbeitete er als Oberschulrat in Koblenz. Vor der NS-Zeit publizierte er „Grundzüge der Biologie für die Obersekunda der Gymnasien und die Untersekunda der anderen Schulgattungen“ (Münster 1931), „Chemische Schülerübungen“ (Leipzig 1931) sowie „Die Vererbungslehre im Unterricht“ (Berlin 1926). (DNB; Altschülerinnenbund der Luisenschule zu Essen: Onlinepräsenz, zur Geschichte der Luisenschule unter http://www.asb-luisenschule-essen.de/?page_id=40, eingesehen am 7.1.2018) Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

flussung der künftigen Stammesentwicklung eines Volkes durch gesetzgeberische Maßnahmen auf Grund wissenschaftlicher und instinktiver Erkenntnisse, was von der Nachwelt als größte historische Tat erst richtig gewürdigt werden wird. Die Stammesentwicklung muss im Biologieunterricht als ein wichtiger Baustein nationalsozialistischer Weltanschauung von Anfang an herangezogen werden. Das Werden der Wirbeltierstämme oder gewisser Gliederfüßler zum Beispiel zeigt die Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft auf.“¹³⁰

Didaktische Grundidee ist dabei wohl, wie der Autor Karl Weidemann in einem Aufsatz schreibt, „vom Nächsten zum Ferneren“¹³¹ zu gehen, das heißt den Unterricht von der Familienkunde über die Volkskunde dann zur „Rassenpflege und Bevölkerungspolitik“¹³² zu entwickeln.

Jakob Graf stellt in einem Beitrag zur „Familienkunde im Unterricht der höheren Schule“ den zukünftig ggf. praktischen Nutzen von „familienkundlichen“ Aufzeichnungen für Eugenik-Maßnahmen klar:

„Gleichzeitig ist es auch eine nicht zu versäumende hohe Pflicht, im Laufe der familien- und erbkundlichen Betrachtung den heranwachsenden Menschen davon zu überzeugen, dass innerhalb der Familie heikle Punkte nicht unterschlagen werden dürfen. Denn die familienkundlichen Aufzeichnungen sind nicht nur für die Gegenwart, sondern vor allem für die Zukunft bestimmt. Angaben über Krankheiten und Gebrechen, Fehler und Vorzüge der Ahnen können bei der Berufs- und Gattenwahl, bei der Eheberatung und ärztlicher Behandlung wertvolle Anhaltspunkte und Fingerzeige liefern.“¹³³

Es war also durchaus bewusst, dass die Ausforschung der Familie nach erbkranken Familienmitgliedern „heikle Punkte“ zutage bringen konnte. Der eugenische Zweck der „Gattenwahl“ hinter dem Dokumentieren von Krankheiten und „Fehlern“ wird nicht

¹³⁰ Steckhan, Hans: Zur Frage der Lebensgemeinschaften und des Freilandunterrichts im Biologieunterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 20, Oktober 1936, S. 769–775, hier S. 770.

¹³¹ Weidemann, Karl: Erziehung zur bewussten Volksgemeinschaft durch Familienkunde, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 7, April 1935, S. 208–212, hier S. 209. Zu Weidemann wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

¹³² Ebd., S. 212.

¹³³ Graf, Jakob: Die Familienkunde im Unterricht der höheren Schule, von der Lebenskunde aus gesehen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 7, April 1935, S. 199–208, hier S. 203. Jakob Graf (1891–1973) war promovierter Naturwissenschaftler. Im Jahr 1932 trat er der NSDAP und dem NSLB bei. Er war Gausachbearbeiter für Rassenfragen und Biologie im NSLB, Gau Hessen-Nassau. Er veröffentlichte zahlreiche Bücher für den Biologie-Unterricht, darunter das 1930 erschienene Buch „Vererbungslehre, Rassenkunde und Erbgesundheitspflege“, welches in der NS-Zeit laut Harten 2006 zu den meist verwendeten Unterrichtstexten gehörte und bis 1943 insgesamt neunmal aufgelegt wurde. Außerdem gab er zusammen mit Bruno K. Schultz vererbungs- und rassenkundliche Lichtbilderreihen und Wandtafeln heraus. Er publizierte vor und während des NS, beispielsweise: Die Bildungs- und Erziehungswerte der Erblehre, Erbpflege und Rassenkunde, München 1933; Familienkunde und Rassenbiologie für Schüler, München 1934. Nach 1945 veröffentlichte er weiter zahlreiche Bücher zu Flora und Fauna, welche zum Teil bis in die siebziger Jahre immer wieder aufgelegt wurden und teils in Übersetzung auch international erschienen, z.B.: Der Waldwanderer, München 1954; Wald und Mensch, eine Lebensgemeinschaft, München 1965; Fuglestemmer, København 1966; Animal Life of Europe, London 1968 (Harten 2006, S. 75f., 195f. und 276; DNB).

verschwiegen. Mögliche ärztliche Behandlung oder Eheberatung verschleiern die mögliche Sterilisation.

Eugenik: Bilder als Veranschaulichung und Drohung

Ernst Ratz schrieb einen Artikel über eine Ausstellung zu „Rasse, Volk, Familie“, die wohl zumindest zum Teil aus Schülerarbeiten bestand. Dabei fanden abschreckende Bilder¹³⁴ dafür Verwendung, Kinder von früh an zu indoktrinieren.

„Es sei eine Sammlung von Rassenbildern sowie eine Zusammenstellung erwähnt, die nach den Gesichtspunkten ‚Rasse und Reklame‘, ‚Rasse und Schönheitsideal‘, ‚Rasse in der Karikatur‘ ausgewählt ist. In der Abteilung ‚Rassenkunde‘ finden sich neben diesen Schülerarbeiten Anschauungstafeln von Verlagen, Bildzusammenstellungen über die rassischen Bestandteile des deutschen Volkes und über Mischlinge, sowie Tafeln, Bilder und Ausschnitte zur Judenfrage.“¹³⁵

Weiter beschreibt Ernst Ratz:

„Mit tiefer Ergriffenheit wird wohl jeder Besucher durch die Säle ‚Minderwertiges Erbgut‘ und ‚Hochwertiges Erbgut‘ hindurchgehen. Welch greuliches Elend starrt uns aus den Augen der hier gezeigten erbuntüchtigten Menschen entgegen. Eindringlich mahnen die Erbtafeln aus Trinker-, Schwachsinnigen- und Verbrecherfamilien an die großen Sünden der marxistisch-liberalistischen Zeit. Andererseits wird man auch mit Erschrecken an den verhängnisvollen Abgrund erinnert, an dem unser Volk stand, ehe der Nationalsozialismus einen Umschwung in der Bevölkerungspolitik verlangte und durchsetzte. Eindringlich wird deshalb auf die erb- und rassenpflegerischen Maßnahmen der Regierung verwiesen, die neben der Ausmerze minderwertigen Erbgutes vor allen Dingen die Förderung wertvollen

¹³⁴ Auch der Autor Karl Oppermann äußert sich zu solchen Bildern. Er fordert, den erbbiologischen Unterricht schon möglichst früh beginnen zu lassen und widmet sich dabei der Frage, unter welchen Bedingungen auch schon bei Elf-/Zwölfjährigen Bilder von „Erbkranken“ eingesetzt werden könnten: „Es gibt Lehrer, die glauben, es nicht mit ihrem Gewissen vereinbaren zu können, in der Sexta Bilder von erbkranken Kindern zu zeigen, weil sie dadurch eine seelische Gefährdung der Kinder befürchten. – Es ist klar, dass man es auch so machen kann, dass es geschieht; dass dies eintreten muss, ist durchaus nicht der Fall.“ (Oppermann, Karl: Zur Gestaltung des biologischen Unterrichtes in den höheren Schulen, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 2, Januar 1936, S. 48–51, hier S. 49) Dann wird, um das möglicherweise noch vorhandene pädagogische Restgewissen zu beruhigen, auf staatliches Material verwiesen und eine bestimmte Dosierung empfohlen: „Mir haben immer die vom rassenpolitischen Amt unter dem Titel ‚Erbnot und Erbpflege‘ herausgegebenen Bilder hervorragende Dienste geleistet. Es ist selbstverständlich, dass aus dieser Serie für die Verwendung in der Sexta eine sinngemäße Auswahl getroffen wird, ebenso, dass die heiteren, fröhlicheren Bilder stark in der Mehrheit sind gegenüber den ernsten.“ (ebd., S. 50f.). Karl Oppermann war laut DDHS promovierter Lehrer in Berlin. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

¹³⁵ Ratz, Ernst: Rasse, Volk, Familie. Ausstellung der Rhein-Mainischen Stätte für Erziehung Mainz-Zitadelle, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 23–24, hier S. 24. Ernst Ratz (1898–?), der Mathematik und Physik unterrichtete, war ab 1924 Studienrat. Ab 1933 arbeitete er als Oberstudiendirektor in Darmstadt und promovierte 1935 zum Dr. phil. in Gießen. Er war Leiter der Rhein-Mainischen Stätte für Erziehung, sowie ab 1939 Direktor eines Mainzer Gymnasiums. Bereits 1932 trat er der NSDAP bei und war Ortsgruppenleiter. Nach seinem Eintritt in den NSLB ebenfalls 1932 war er dort als Gauschulungswalter und Gaufachschaffswalter für die höheren Schulen tätig. Weitere Mitgliedschaften hatte er in der NS-Volkswohlfahrt, im Verein für das Deutschtum im Ausland, sowie im NS-Altherrenbund. (Harten 2006).

Erbgutes und damit die Hebung des allgemeinen Fortpflanzungsdurchschnittes anstreben.“¹³⁶

Es wird versucht, Angst und Ekel hervorzurufen. Die Doppelfunktion des Rassismus auf biologistischer Grundlage wird mit der grausamen Forderung nach der »Ausmerze minderwertigen Erbgutes« kombiniert und die »positive« Eugenik im Sinne einer Aufzucht eines »hochwertigen Erbgutes« als die vorrangige Aufgabe vorgegeben.

¹³⁶ Ratz, Ernst: Rasse, Volk, Familie. Ausstellung der Rhein-Mainischen Stätte für Erziehung Mainz-Zitadelle, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 24.

VII. NS-Ideologie in Geschichte, Griechisch und Latein

Dieser umfangreiche Teil behandelt in besonderer Weise den Geschichts-¹³⁷, Griechisch- und Lateinunterricht. Die Analyse zeigt, dass für die Behandlung der Antike im Geschichtsunterricht ähnliche bis gleiche Themen vorgeschlagen wurden wie im Griechisch- und Lateinunterricht¹³⁸. Daher wurde dieses Kapitel in zwei Teile gegliedert: Einen allgemeinen Teil (Antike I) bezüglich der Einschätzung von Athen und Rom in DDHS und einen speziellen Teil (Antike II), der Artikel zu direkten Fragen des Latein- und Griechischunterrichts beleuchtet.

Insgesamt wird nachfolgend chronologisch vorgegangen, nachdem zuerst die vom Innenministerium bereits im Juli 1933 erlassene Richtlinie für die Geschichtsbücher vorgestellt wird.

Die Urgeschichte der Menschheit wird von Autorinnen und Autoren als Geschichte von »Rassen« aufgefasst und es wird eine jahrtausendealte »Frühgeschichte der Deutschen« konstruiert, um von dort eine Linie bis zum NS-Deutschland zu ziehen und einen Germanenkult »rassisch« zu untermauern.

Was die alten Griechen und Athen angeht, wird in DDHS auf die angebliche »Blutsverwandtschaft« von Hellenen und Germanen verwiesen, um einen Teil des Ruhms der antiken griechischen Kultur für »die Germanen« zu beschlagnahmen. Bemerkenswert sind die Loblieder auf Platon, dessen genetische Ansicht über die Menschen als grundlegend für Rassismus und Eugenik angesehen wird. Das Merkmal der angeblichen Unveränderbarkeit von Menschen nach ihrer Geburt (bei Platon als Metapher die Metalle Gold, Silber, Eisen, Bronze) passt ideologisch. Gegenüber Platon als Vordenker der NS-Weltanschauung wird Sokrates zum Vorläufer der internationalen Sozialdemokratie erklärt.

Ähnlich wurde Kaiser Augustus zum Vorläufer der NS-Rassenkunde und Gesundheitslehre erklärt. Lehrreich sei die Ursache für den Untergang sowohl von Athen als auch von Rom: Die »Rassenmischung« wird als die klare Ursache des Untergangs der beiden Zentren der Antike verantwortlich gemacht.

¹³⁷ Zum Geschichtsunterricht in der NS-Zeit siehe allgemein: 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; Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): Geschichtsdidaktik(er) im Griff des Nationalsozialismus?, Münster 2005.

¹³⁸ Direkt zum Geschichtsunterricht erschienen in DDHS 18 Artikel, zum Lateinunterricht zwölf Artikel und zum Griechischunterricht erschienen fünf Artikel.

Das Thema Französische Revolution wird zur Kampfansage gegen die Idee der Gleichheit von Menschen und zur Kampfansage gegen die jüdische Bevölkerung Europas. Die Französische Revolution wird als so etwas wie der Beginn einer »jüdischen Weltverschwörung« dargestellt, wobei im Weiteren ausdrücklich auf die „Protokolle der Weisen von Zion“ verwiesen wird.

Das 19. und 20. Jahrhundert werden als Zeit der Schaffung der deutschen Nation – im Kampf gegen das Judentum – bis zum Sieg der NSDAP 1933 gedeutet, wobei im Verlauf der Geschichtsdarstellung die Judenfeindschaft verschärft wird.

1. Zu den „Richtlinien für die Geschichtslehrbücher“

In den Richtlinien von Juli 1933 für Geschichtsbücher¹³⁹ wird vor allem auf die Frühgeschichte eingegangen. Die Anweisung ist hier, „der herkömmlichen Unterschätzung der Kulturhöhe unserer germanischen Vorfahren entgegenzuwirken“ und die „Bedeutung der Rasse“ gebührend zu berücksichtigen. Das entsprach der Position Hitlers in „Mein Kampf“, er schrieb: „Es ist im Übrigen die Aufgabe eines völkischen Staates, dafür zu sorgen, dass endlich eine Weltgeschichte geschrieben wird, in der die Rassenfrage zur dominierenden Stellung erhoben wird“¹⁴⁰.

Im Weiteren wird angeordnet, den „völkischen Gedanken im Gegensatz zum internationalen“ zu betonen und – in Hinblick auf die sogenannten »Auslandsdeutschen« – sich beim »volksbürgerlichen Gedanken« eben nicht auf die Grenzen Deutschlands zu beschränken. Vorgegeben wird auch, dass die politische Geschichte wichtiger sei als die Kulturgeschichte und der »heldische« Gedanke in seiner germanischen Ausprägung mit dem neuen Führergedanken verbunden werden sollte.

Bemerkt wird noch, dass in den Geschichtsbüchern schon bezüglich der Urgeschichte die »Rasse« der Neandertaler und anderer betont werden müsse und sodann die „nordrassischen Inder, Meder, Perser sowie die Hettiter“ als „Blutsverwandte“ im Unterricht erlebt werden sollten. Bezüglich der Antike wird als korrekt festgehalten, dass die Griechen „unsere nächsten rassischen Brüder“ gewesen seien und nur durch die Demokratie, das heißt „mit der nunmehr einsetzenden hemmungslosen Vermischung der Rassen“, ihr Schicksal besiegelt hätten.

¹³⁹ Die „Richtlinien“ für Geschichtsbücher sind abgedruckt in Sösemann, Bernd: Propaganda – Medien und Öffentlichkeit in der NS-Diktatur; eine Dokumentation und Edition von Gesetzen, Führerbefehlen und sonstigen Anordnungen sowie propagandistischen Bild- und Textüberlieferungen im kommunikationshistorischen Kontext und in der Wahrnehmung des Publikums, 2 Bde., Stuttgart 2011, Dokumenten-Nummer 1167. Alle zitierten Passagen stammen aus diesem Dokument.

¹⁴⁰ Hitler, Adolf: Mein Kampf, München 1943, S. 468.

Auch im Hinblick auf Rom wird den Lehrerinnen und Lehrern als Richtlinie vorgegeben, zu vermitteln, dass in unaufhörlichen Kriegen „der nordische Bestandteil der Römer“ aufgerieben worden sei, dass es nahezu völlig zu einer „Entnordung des europäischen Südens“ gekommen sei. Die „germanische Völkerwanderung“ habe der „Rassenmischung“ des alten römischen Weltreiches „frisches nordisches Blut“ zugeführt und die „germanische Oberschicht“ habe zur „Blüte des europäischen Rittertums“ beigetragen. Das Mittelalter habe, so die Richtlinie, zu einer „Zeit größter deutscher Machtentfaltung“ geführt. In der Neuzeit sei es dann aber „zu einer beklagenswerten Überfremdung des deutschen Blutes“ gekommen.

Abschließend werden noch zwei Anweisungen vorgebracht: Zum einen hätten „die letzten beiden Jahrzehnte“ das Hauptstück der Geschichtsbetrachtung zu bilden – und zwar mit dem Ergebnis des „Durchbruchs des nationalsozialistischen Freiheitsgedankens“, wie in diesem Erlass Minister Frick zitiert wird. Zum anderen sollte gerade in den unteren Klassen die frühe Geschichte über deutsche Märchen und Sagen transportiert werden, während ab dem fünften Schuljahr in den höheren Schulen die geschichtlichen Ereignisse besonders anhand „großer Führerpersönlichkeiten“ dargestellt werden sollten. Soweit ein Überblick über die – vom Innenministerium und nicht von den für die Hochschulen und Schulen, Wissenschaft und Unterricht zuständigen Behörden verfasste – Richtlinie von 1933.

Entsprechend dieser Richtlinien versucht der Autor Johannes Kretschmar in einem Beitrag für DDHS, die Vorgeschichte der Menschheit als wichtigen Bestandteil des Geschichtsunterrichts vorzustellen, von der aus die Weltgeschichte systematisch rassetheoretisch und völkisch dargestellt werden könne¹⁴¹. Dabei widmet sich der Autor der Frage, wie die germanische Geschichte zur Geschichte des klassischen Altertums ins Verhältnis zu bringen sei.

¹⁴¹ „Eine klare Sachlage haben zweifellos die vom Reichsinnenministerium 1933 veröffentlichten ‚Richtlinien für die Geschichtslehrbücher‘ geschaffen. Sie haben darauf aufmerksam gemacht, dass bei eingehender Berücksichtigung des Rassegedankens die alte Geschichte gleichsam gliedhaft in die deutsche Vorgeschichte hineingebaut und innerlich mit ihr verbunden wird“. (Kretschmar, Johannes: Die Verbindung des Unterrichts in der deutschen Vorgeschichte mit dem Altertum, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 7, April 1936, S. 247–256, hier S. 248.) Johannes Kretschmar (1876–?) war, nach seiner Promotion zum Dr. phil. 1904 in Leipzig, ab 1909 Dozent. Ab 1918 hatte er eine Professur für Siedlungsgeschichte und Erziehungswissenschaften an der Universität Leipzig inne und war ab 1919 Leiter der Pädagogischen Gesellschaft Leipzig. Nach einer dreijährigen Tätigkeit als Abteilungsleiter des Stadtgeschichtlichen Museums Leipzig wurde er 1938 zum Direktor des Archäologischen Instituts der Universität Leipzig ernannt. Kretschmar war ab 1933 Mitglied in der NSDAP und im NSLB Leipzig Leiter der AG Vorgeschichte. In der NS-Zeit publizierte er das Buch „Heimatgeschichte im neuen Reich“ (Leipzig 1934) sowie die Artikel „Volkstum und Erziehung auf deutschem Boden unter dem Einfluss der Völkerwanderung“ (in: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 1935, Heft 3/4); „Zur Frage der frühen Selbständigkeit der altgermanischen Jugend“ (in: Volk und Rasse, 1937, Heft 4) sowie „Die Psychologie der frühgermanischen Kindheit und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart“ (in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 1939, bei Harten 2006 ohne genauere Angabe). (Harten 2006).

1936 betont der Beitrag „Vorgeschichte im Unterricht der höheren Schule“ den Ministerialerlass vom 15. Januar 1935 über Vererbungslehre und Rassenkunde im Unterricht als Aufgabe des Geschichtsunterrichts, der festschreibe, dass im Unterricht „die Bedeutung der Rassen für das Werden und Vergehen der Völker und ihrer Leistungen“ aufgezeigt werden müsse und „diese Erkenntnisse auf unser Volk anzuwenden und in Gesinnung umzusetzen“¹⁴² seien. Eine Besonderheit ist hier, dass der Autor – Hitler zitierend – den sonst oft umgangenen Begriff des »Ariers«¹⁴³ benutzt und als jene Kraft behauptet wird, der es gelungen sei, Staaten zu bilden: „oder nach einem Worte des Führers (1922): ‚Der Arier war es letzten Endes, der Staaten zu bilden und einer Zukunft entgegenzuführen vermochte!‘“¹⁴⁴.

Walther Hohmann, Gausachbearbeiter und Schulbuchautor für Geschichte, schlägt in Schlagworten eine Stoffauswahl zum Gang der Geschichte vor. Es ist das bekannte Schema, in dem Judenfeindschaft und Antikommunismus ihren selbstverständlichen Platz erhalten:

„Nationalismus und Sozialismus. Zerspaltung des Volkskörpers. Klassenkampf. Trennung von Blut und Boden. Rassenwandel und Zeitgeist. Herrschaft der Technik. Intellektualismus. Entseelung des kulturellen Lebens. Die Judenfrage. Gegenströmungen: Die Vorkämpfer für deutsch-nordische Art. [...]

Das Machtstreben internationaler Mächte: Marxismus, Kapitalismus. Die Vorherrschaft jüdischen Geistes in Politik, Wirtschaft und Kultur. Bankrott des Parlamentarismus. Die Bedrohung Deutschlands durch den Bolschewismus. Die Rettung durch den Nationalsozialismus.“¹⁴⁵

¹⁴² Philipp, Hans: Vorgeschichte im Unterricht der höheren Schule, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 21, November 1936, S. 785–794, hier S. 785. Hans Philipp (1884–?) schloss 1912/13 in Berlin sein Lehrereexamen und seine Promotion ab und absolvierte sein Seminarjahr. Ab 1917 war er wissenschaftlicher Hilfslehrer in Berlin, später Oberlehrer. 1925 war an dem Lehrbuch „Bausteine für den Geschichtsunterricht“ (Leipzig 1925) beteiligt. (Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, Bd. III, Berlin 2011, S. 1418).

¹⁴³ Auch der Autor Schäfer will das Attribut »arisch« im Geschichtsunterricht verwenden: Er liefert einen verdichteten Überblick über die rassentheoretisch fundierte Geschichtsauffassung und bringt diese in eine Lehrplangestaltung für die gesamte Schulzeit (einschließlich einiger didaktischer Hinweise). Er stellt die Perser als Arier vor: „Besonderer Hervorhebung bedarf die Geschichte der Perser und ihrer religiös-ethischen Anschauungen, der Griechen und ihrer Kulturleistungen, der Römer und ihrer staatspolitischen Großtaten. Auch die Bedeutung arischen Blutes für die Entwicklung der übrigen vorderasiatischen Staaten ist zu unterstreichen.“ (Schäfer, Otto: Grundsätze für die Aufstellung eines Geschichtslehrplanes in der nationalsozialistischen höheren Schule, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 7, April 1936, S. 257–262, hier S. 260). Otto Schäfer hatte – wie in DDHS angegeben – promoviert und war als Lehrer in Wermelskirchen tätig.

¹⁴⁴ Philipp, Hans: Vorgeschichte im Unterricht der höheren Schule, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 21, November 1936, S. 785–794, hier S. 794.

¹⁴⁵ Hohmann, Walther: Ein Vorschlag für die Stoffauswahl und den Gang des Geschichtsunterrichts im Abschlusskursus der jetzigen Unterprima, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 26–28, hier S. 29. Dr. Walther Hohmann (1883–?) war Historiker, Altphilologen und Gymnasiallehrer. 1907 hatte er promoviert und arbeitete vor und in der NS-Zeit in verschiedenen Positionen an verschiedenen Schulen (u.a. in Köln und Magdeburg). 1933 trat er der NSDAP und dem NSLB bei, wobei er im NSLB auch als Gausachbearbeiter für Geschichte fungierte. Hohmann arbeitete auch selbst an der Erstellung von Schulbüchern für

Nachfolgend soll die Verfälschung der Geschichte durch die nationalsozialistische Geschichtsauffassung chronologisch-thematisch nachgezeichnet werden.

2. Zur „Frühgeschichte der Deutschen“

Die falsche Grundannahme des deutschen Nationalismus überhaupt war und ist, dass das konstruierte Kollektiv „Wir Deutschen“ schon seit Jahrtausenden existiert habe. So wurde es auch in der NS-Ideologie vertreten; lediglich variierten Begriffe:

„Wir Deutschen wohnen in der Urheimat. Aus dem Norden unseres Vaterlandes traten vor Jahrtausenden die arischen Völker ihren Siegeszug an. Von den Gestaden der Nord- und Ostsee trugen sie die nordischen Gottesvorstellungen bis nach dem Iran und nach Indien. Hier im Norden entstanden die Ur- und Vorbilder der edelsten Bauten, der griechischen Tempel. Alle indogermanischen Völker wanderten mit der Zeit ab, die Germanen blieben in der Urheimat. Die Bindung an den Boden und der daneben bestehende Drang in die Ferne gab ihrem Geiste fruchtbare Spannweite.

In der Urheimat blieb dieses Volk, im Gegensatz zu dem ausgewanderten, von einer weitergehenden Vermischung mit fremdem Blute verschont. So blieben wir ein Urvolk. Unsere geschichtliche Entwicklungslinie ist klar und eindeutig.“¹⁴⁶

Hier wird also – sozusagen räuberisch – das gesamte kulturelle Erbe inklusive der Bauten, ob Iran oder Indien, als Erfolg und Verdienst der Vorfahren von „uns Deutschen“ reklamiert. In der Zeit habe es keine „Vermischung mit fremden Blute“ gegeben.

Ein anderer Autor schreibt in seinem Aufsatz über „Die rassische Entwicklung des deutschen Volkes im Mittelalter“ hingegen, der „Einfluss fremden Blutes“ habe bei der Entwicklung vom „Germanen-“ zum „Deutschtum“ überwunden werden müssen. Er gehört zu jenen, die das „deutsche Volk“ als aus sechs verschiedenen Rassen zusammengesetzt annahmen:

„War dem Germanentume die Aufgabe, sich zum Deutschtume umzubilden, durch die Auflockerung der seelischen Ausgeglichenheit erschwert, so hatte es dazu noch den Einfluss

Geschichte in der Reihe „Volk und Reich der Deutschen“ für verschiedene Klassen an Gymnasien. Außerdem veröffentlichte er „Deutsche Wehrhaftigkeit im Wandel der Jahrhunderte“ (Leipzig 1938). In den 20er Jahren hatte er bereits Bücher zu Völkerbund und den Reichsverfassungen 1849/1871/1919 publiziert, sowie „Los von Versailles!“ (Hagen 1922) und „Der Kampf des deutschen Volkes um seine innere Freiheit und Einheit von 1814–1924“ (Leipzig 1924). Hohmann publizierte in NS-Zeitschriften des Weiteren einen Betrag „zur Durchführung des Ministerialerlasses über Rassenkunde im Geschichtsunterricht“ (in: Vergangenheit und Gegenwart, 1936, Heft 3) und für „Nationalsozialistisches Bildungswesen“ den Artikel „Der neue Geschichtsunterricht“ (in: Nationalsozialistisches Bildungswesen, 1939, Heft 3). Auch zu Kolonien äußerte er sich in „Volk im Werden“ mit dem Aufsatz „Das Ausland und die deutsche Kolonialfrage“ (in: Volk im Werden, 1936, Heft 10). (Harten 2006; DNB).

¹⁴⁶ Holler, Ernst: Von einer Karte Großdeutschlands. Ein Feldpostbrief aus dem Osten, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 10, Oktober 1942, S. 360–362, hier S. 361. Ernst Holler arbeitete – wie in DDHS vermerkt – als promovierter Lehrer in Potsdam. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

fremden Blutes zu überwinden. Das deutsche Volk ist eben hauptsächlich aus sechs Rassen, aus der Nordischen, Fälischen, Ostischen, Ostbaltischen, Dinarischen und Mittelländischen Rasse zusammengesetzt. Das Mittelalter hat diese körperlich und seelisch so verschiedenen Menschen zusammengeführt: das ist eine geschichtliche und daher festgegebene Tatsache.“¹⁴⁷

Ein weiterer Autor warnt in seinem Beitrag zu den „Wandlungen im Geschichtsbild“ aus pragmatischen Gründen davor, nur die „nordische Rasse“ hoch zu loben und so die „anderen deutschen Rassen“ abzuwerten und so die „Volksgemeinschaft“ möglicherweise zu spalten. Er schreibt:

„Wir dürfen nicht in den heute naheliegenden Fehler verfallen, in der nordischen Rasse allein alles Große, in den anderen deutschen Rassen, vor allem der oft recht übelbeurteilten ostischen und ostbaltischen, dagegen nur das Minderwertige zu sehen. Das kann gefährlich werden für die Volksgemeinschaft, und es wäre eine Ungerechtigkeit. Kennen wir doch genug ganz große Deutsche, in deren Adern neben dem nordischen auch das Blut anderer Rassen unseres Volkes rollt. Das unter derartigen Betrachtungen nicht die Erkenntnis leiden darf, dass alle weitere Größe des deutschen Volkes an die Erhaltung und Steigerung der nordischen Rasselemente geknüpft ist, das muss selbstverständlich bleiben.“¹⁴⁸

¹⁴⁷ Erbt, Wilhelm: Die rassische Entwicklung des deutschen Volkes im Mittelalter, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 4, Februar 1935, S. 98–109, hier S. 101. Wilhelm Erbt (1876–1944) war Pfarrer, Lehrer und Schuldirektor. Er hatte 1900 promoviert und arbeitete zunächst an Schulen in Posen und Neumünster. Vor 1933 war er Mitglied der DNVP und des Kampfbunds für deutsche Kultur. Dem NSLB trat er 1933 bei und fungierte darin auch als Gausachbearbeiter für Geschichte. Außerdem war er in der Reichsschrifttumskammer tätig. Er war Reichsverbandsführer im „Reichsverband Deutscher Schriftsteller“ sowie Ehrenmitglied des „Bundes völkischer Lehrer“. Von Erbt stammen aus der NS-Zeit Publikationen wie „Weltgeschichte auf rassischer Grundlage“ (Leipzig 1925, mehrere Aufl. bis 1944); „Geschichte. Von 500–1600“ (in: Benze, Rudolf (Hrsg.): Rassistische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz der Fachgebiete, Frankfurt/Main 1937) und „Gottesdienst und Göttersage der Germanen“ (Neumünster 1941). Schwerpunktmäßig publizierte Erbt jedoch noch vor 1933, zum Teil auch Schulbücher, u.a. zu Religion, Germanentum und Geschichte, z.B. „Die Urgeschichte der Bibel – Quellenscheidung und politische Bedeutung“ (Berlin 1904); „Kirchengeschichte: Ein Lehrbuch für Lyzeen, die mittleren Klassen der Studienanstalten und höheren Mädchenschulen“ (Frankfurt/Main, ohne Jahr, vermutlich 1908, mehrere Aufl.); „Von Jerusalem nach Rom: Untersuchungen zur Geschichte und Geschichtsdarstellung des Urchristentums“ (Leipzig 1912); „Die deutsche Erziehung: Eine Geschichte der Lebenswerte unsers Volkes und ihrer Verwirklichung an seiner Jugend“ (Frankfurt/Main 1920); „Das Judentum: Die Wahrheit über seine Entstehung“ (Detmold 1921); „Das deutsche Rätsel: Eine Lösung“ (Berlin 1922); „Das deutsche Schicksal im untergehenden Abendlande: Weltgeschichtliche Ausblicke“ (Berlin 1923); „Jesus, der Heiland aus nordischem Blute und Mute“ (Stuttgart 1926). (Harten 2006; DNB).

¹⁴⁸ Haacke, Ulrich: Wandlungen im Geschichtsbild, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 2, November 1934, S. 39–47, hier S. 46. Ulrich Haacke (1890–?) studierte Philosophie, Germanistik, englische und romanische Philologie und legte 1915 die Philologische Staatsprüfung in Berlin ab. Nach seinem Studium promovierte Haacke zum Dr. phil. Ab 1918 arbeitete er als Studienrat in Berlin-Zehlendorf (Deutsch, Englisch, Französisch). Er war Mitarbeiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Dem NSLB trat er 1933 (als Zellenwart), der NSDAP dann 1937 bei. Außerdem war er für das Schulungsamt der SS tätig. Er publizierte mit anderen Autoren zusammen ein „Geschichtsbuch für die deutsche Jugend“ (Leipzig 1938 und 1942). Er publizierte zudem den Artikel „Germanisch-deutsche Weltanschauung in Märchen und Mythen im Deutschunterricht“ (in: Zeitschrift für Deutsche Bildung, 1936, Heft 12) sowie den Beitrag „Rassenpolitik des alten Orients“ im Sammelband „Rassistische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz“ von Benze, Rudolf / Pudenko, Alfred (Frankfurt/Main 1937). (Harten 2006; Jacobmeyer, Wolfgang: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, Bd. III, Berlin 2011, S. 1433).

Auch bei unterschiedlichen Ansichten sei jedoch die „Erhaltung und Steigerung der nordischen Rasselemente“ selbstverständliches Ziel.

Die Ausdehnung der »nordischen Rasse« mit ihren angeblich positiven Wirkungen thematisiert schließlich ein anderer Autor zusammen mit der Wanderung »des Judentums« und ihren angeblich negativen Auswirkungen. Eingeleitet von relativen bizarren Schilderungen über eine germanische Völkerwanderung nach Südosteuropa stellt der Artikel anhand verschiedener (mehrheitlich serbischer) Schriftsteller heraus, inwiefern sich auf dem Balkan angeblich deutscher Geist finden lasse:

„Die Germanen erschienen im südöstlichen Teil Europas zuerst in der Zeit der Völkerwanderung. Sie waren kriegsfroh und sangen alte Lieder von Heldenmut. Diese ersten blonden Krieger im Südosten hatten einen großen geschichtlichen Auftrag zu erfüllen. Sie waren die ersten Feinde des römischen Weltreiches wie der byzantinischen Machtpolitik am Mittelmeer; sie verachteten die Diplomatie und die Hofzeremonien am Bosphorus, und obwohl sie oft als goldgepanzerte Trabanten des Imperators erschienen, blieben sie Soldaten, die den Geist des Nordens in einer verjudeten und rassegemischten Welt durchsetzen wollten.“¹⁴⁹

Diese germanischen, blonden Krieger werden hier als „die ersten Feinde des römischen Weltreiches“ präsentiert, die Diplomatie verachteten. In die Fortsetzung dieses Gedankengangs wird dann Hetze gegen „das Judentum“, dessentwegen man sich „freiwillig unterworfen“ habe, eingewoben:

„Auch das Judentum drang von den mittelmeerischen Hafenstädten ein und wirkte an dem Untergang der Völker mit. Kein Wunder, dass alle südöstlichen Völker sich freiwillig den einbrechenden osmanischen Horden unterworfen haben.“¹⁵⁰

3. Antike I: Die alten Römer und Griechen

Im diesem Teil geht es um die in DDHS vorgetragene Darstellung der Antike, der alten Griechen (insbesondere Platon), anschließend um die Darstellung der alten Römer.

¹⁴⁹ Janeff, Janko: Südosteuropa und der deutsche Geist, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 19, Oktober 1936, S. 722–726, hier S. 722. Janko Janeff (1900–1945), der – laut Wikipedia – 1924 in Deutschland promovierte, handelt es sich um einen aus Bulgarien stammenden glühenden Anhänger der NS-Ideologie und der NS-Politik. Er veröffentlichte u.a. „Der Mythos auf dem Balkan“ (Berlin 1936); „Aufstand gegen Europa“ (Berlin 1937); „Dämonie des Jahrhunderts“ (6. Aufl. Leipzig 1943); „Südosteuropa und der deutsche Geist“ (4. Aufl. Berlin 1943). 1942 nahm er an der Konferenz „Neues Europa“ in Dresden teil und referierte zum Thema „Die Seele Europas“. Im Februar 1945 wurde Janeff – Wikipedia zufolge – durch eine Bombe der alliierten Luftwaffe getötet. (DNB; Wikipedia). Siehe auch Bott, Marie Luise: ‚Deutsche Slavistik‘ in Berlin? Zum Slavischen Institut der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin 1933–1945, in: Bruch, Rüdiger vom / Jahr, Christoph / Schaarschmidt, Rebecca (Hrsg.): Die Berliner Universität in der NS-Zeit, Bd. 2, Stuttgart 2005, S. 277–298, insbesondere S. 290. Dort wird auch gezeigt, dass in den Akten der Berliner Universität zwei Schreibweisen (Janeff und Janev) vorkommen.

¹⁵⁰ Ebd., S. 723.

Angemerkt sei, dass Überschneidungen von Ausführungen zu diesen Themen zwischen Geschichtsunterricht und altsprachlichem Unterricht häufig sind.

Hitler und die Antike

Insbesondere die Griechischlehrer und jene Geschichtslehrer, die die Antike besonders hoch schätzten, verwiesen immer wieder mit großer Genugtuung darauf, dass Hitler persönlich in „Mein Kampf“ sowie Alfred Rosenberg in „Mythus des 20. Jahrhunderts“ auf die angeblich rassischen Gemeinsamkeiten zwischen Hellenen und Germanen hingewiesen hätten. Ein anderer Autor schreibt 1938:

„Der Führer und seine Mitarbeiter haben Erscheinung und Leistung der uns artverwandten Griechen und Römer in großen einfachen Worten und Bildern vor die Seele des deutschen Volkes gerückt und das eigene Artbild der Deutschen durch sie geweckt und erneuert.“¹⁵¹

Etwas ausführlicher formuliert es schon 1935 ein anderer:

„Der Führer Adolf Hitler in seinem Buche ‚Mein Kampf‘ und Alfred Rosenberg im ‚Mythus des 20. Jahrhunderts‘ haben eindringlich auf die Artverwandtschaft und Rassengemeinschaft von Hellenen und Germanen hingewiesen, damit auch auf die inneren rassenseelischen Gemeinsamkeiten der hohen geistigen Schöpfungen beider Völker in Kunst und Dichtung. [...] Für uns nationalsozialistische Lehrer und Erzieher gilt es nun, im Einzelnen an Werken der Dichtung, der Geschichtsschreibung, der Rhetorik und der bildenden Kunst diese bluts- und kulturmäßige Artverwandtschaft von Hellenentum und Germanentum unseren Schülern klarzumachen, darüber hinaus die Auswahl des Lesestoffes so zu treffen, dass wir den Forderungen der deutschen Gegenwart gerecht werden können.“¹⁵²

So begründet wird hier betont, wie wichtig auch die alten Griechen für die NS-Gegenwart seien; ähnlich tut es 1941 der Autor eines anderen Artikels:

„Kennen wir doch heute den bedeutungsvollen rassischen Zusammenhang zwischen uns und den alten Griechen und Römern. Wir empfinden lebendig die Bindung an jene Frühgermanen, welche Überbevölkerung, Wandertrieb, Abenteuerlust und Eroberungswelle nach der Apennin- und Balkanhalbinsel gedrängt und gelockt hat.“¹⁵³

Hier wird ein „Wandertrieb“ vermutet und mit „Eroberungslust“ kombiniert. Ein anderer Autor hält noch 1944 als Merkmal der gemeinsamen „nordischen Rasse“, also in-

¹⁵¹ Illig, Leonhard: Gymnasium und altsprachlicher Unterricht im nationalsozialistischen Gesamterziehungsplan, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 12, Juni 1938, S. 396–404, hier S. 397. Zu Leonhard Illig wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

¹⁵² Klinz, Albert: Nationalsozialistisches Gedankengut im Lektüreplan des griechischen Unterrichts, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 332–338, hier S. 332. Albert Klinz (1909–1992) war Philologe und promovierte 1932 in Halle. Laut DDHS war er Studienreferendar in Heiligenstadt. Nach der NS-Zeit erschienen einige Lehrbücher mit seiner Beteiligung. (DNB).

¹⁵³ Seemann, Alfred: Platons Staat auf rassisch-biologischer Grundlage, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 13–16 [sic], Juli/Aug. 1941, S. 272–278, hier S. 272. Alfred Seemann arbeitete in Wohlau (Schlesien) als Studienrat, so DDHS. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

klusive des griechischen und römischen Volkes, fest, dass sie „Herrenvölker“ und die potentielle „Herrenschicht“ seien:

„Zunächst gibt uns die Geschichte des griechischen und römischen Volkes das beste Beispiel für die hohen Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten der nordischen Rasse überall dort, wo sie als starke Herrenschicht auftreten kann. Sie zeigt uns aber auch mit erschütternder Deutlichkeit die Gefahren, denen nordische Herrenvölker jederzeit ausgesetzt sind, wenn sie beginnen, biologische Grundgesetze außer Acht zu lassen.“¹⁵⁴

Der Begriff „Herrenvölker“ knüpft an imperiale Grundlagen der Antike an. Damit Einer geht die Warnung, das »nordisch-rassische Erbgut« zu bewahren; diese formuliert auch ein Autor, der sich ebenfalls auf Hitler beruft: Zudem behauptet er in schon romantisch anmutenden Worten eine Sonderstellung der Hellenen (angeblich von „unserem Blut“) und vereinnahmt auf diesem Wege indirekt den Ruhm der Griechen als Ruhm der „nordischen Rasse“ und somit der NS-Volksgemeinschaft:

„Mit gutem Grund verlangt Adolf Hitler eingehendes Studium der Geschichte, vor allem unseres eigenen Volkes und der uns rassisch verwandten Völker. Unter diesen nehmen die Hellenen eine Sonderstellung ein, die Blut von unserem Blute hatten, die in bildender Kunst, Mythos und Dichtung uns nahestehen, deren Heldengesänge von blonden, hochgewachsenen Recken und blauäugigen, goldhaarigen Gottheiten erzählen, deren größte Plastiker in ihren Kunstwerken nordischem Menschentum unvergänglich Gestalt verliehen. Die Geschichte dieses Volkes lehrt mit aller Deutlichkeit, wie verhängnisvoll sich die Vermischung des Blutes und die Durchsetzung mit artfremdem Geist auswirkt.“¹⁵⁵

Auch hier wird der Untergang der Antike als Warnung vor „Vermischung des Blutes“ und „artfremdem Geist“ genutzt, um den von Spengler diagnostizierten „Untergang des Abendlandes“ nicht Wirklichkeit werden zu lassen. Das, was den Griechen und Römern passiert sei, werde den Deutschen, wenn sie entsprechend handeln würden, nicht passieren. Darin sind sich alle Artikel, die die Thematisierung der Antike im Unterricht betreffen, einig.

Platon als »Eugeniker«

Von großer Beliebtheit, wenn auch nicht ganz unumstritten, war Platon mit seiner Theorie vom Staat und seiner Schrift über die Gesetze, der darin die Aufzucht der Höheren und die Abwertung der von Geburt aus Niederen festgeschrieben habe und eine elitäre Führerideologie vertreten habe. Dass er allerdings von Manchen als gewissermaßen

¹⁵⁴ Hunger, Herbert: Wehrgeistige Erziehung im altsprachlichen Unterricht, DDHS 11. Jg. 1944, Heft 3/4, März/April 1944, S. 40–46, hier S. 40f. Möglicherweise handelt es sich beim Autor um einen Altphilologen (1914–2000) aus Wien. In der DNB ist jedoch kein einziges Buch aus der NS-Zeit nachgewiesen, die Zuordnung ist unsicher.

¹⁵⁵ Bengl, Hans: Platons Forderungen zur Rassenpflege und Rassenhygiene, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 10, Mai 1936, S. 368–371, hier S. 368. Hans Bengl hatte laut Angabe in der Zeitschrift einen Dokortitel inne und war in München Studienrat. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Vorläufer der NS-Ideologie gefeiert wurde, stört wiederum doch diesen oder jenen Autor. Doch auch dabei blieb es bei immanenten Streitigkeiten und persönlichen Beißereien, die die Grenzen der NS-Ideologie nicht überschritten.

Nachfolgend werden zunächst die »NS-Platoniker« vorgestellt, dann wird knapp auf Artikel mit anderen Akzenten verwiesen. Von den großen Bewunderern Platons soll pars pro toto ausführlich auf den Artikel „Platons Staat auf rassistisch-biologischer Grundlage“ von Alfred Seemann¹⁵⁶ eingegangen werden:

Ganz grundsätzlich wird Platons Biologismus als „rassistisch-biologisch“ interpretiert. Platon sah in seinem Buch „Politeia“ (414c – 415a)¹⁵⁷ die Menschen in der Tat als von Geburt an mit unveränderbaren Erbanlagen ausgestattet. – Metaphorisch stuft er sie nach vier Metallen ein: Gold, Silber, Erz/Bronze und Eisen, obwohl eine Klassifizierung nach Hautfarben nicht zu den Grundlagen von Platons Theorie gehört. Seemann hebt zunächst das „Gesetz der Ungleichheit“ und die angebliche Vorbestimmtheit durch „Erbanlagen“ hervor:

„Platons Staat ist rassistisch-biologisch orientiert, d.h. nach den ewigen Lebensgesetzen von Blut und Vätererbe ausgerichtet. Sein Grundgesetz ist das eiserne Gesetz von der Ungleichheit der Menschen: ungleich nach Veranlagung, Begabung, Erbmasse. [...] Freie Bahn dem Erbtüchtigen! Jeder soll also betreiben, was seiner natürlichen Veranlagung entspricht im Sinne seiner Erbanlagen! Platon fordert also den Aufstieg der rassistisch Hochwertigen und ebenso den Abstieg der rassistisch Minderwertigen! Das soll für alle gelten auch für die, welche aus den höchsten Familien stammen.“ (Seemann, Alfred: Platons Staat auf rassistisch-biologischer Grundlage, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 13–16, Juli/Aug. 1941, S. 272–278, hier S. 273)

Wesentlich ist hier die Interpretation, dass Platon den Aufstieg der „rassistisch Hochwertigen“ und „den Abstieg der rassistisch Minderwertigen“ gefordert habe. „Man wird verstehen, dass Platon in seinem Staat alle rassistischen, biologischen und eugenischen Lebensgesetze erfüllt sehen will“, heißt es weiter (ebd., S. 275).

In diesem Sinne wird nun das NS-Ehegesundheitsgesetz auf Platon zurückgeführt:

„Ebenso wird im platonischen Staat der gesunden Ehe eine große Bedeutung beigemessen. Die Erziehung zur Ehe beginnt schon vor der Ehe mit den Vorschriften über die rechte Gattenwahl. Zunächst hat jeder gesunde Mann die Pflicht, zu heiraten und dem Staat möglichst schöne und gesunde Kinder zu schenken.“ (ebd., S. 275)

Platon habe ferner die Ausweisung von „Bastarden“ gefordert: „Bastarde soll man aus dem Land schaffen. Reinerhaltung der Rasse ist heiligste Pflicht!“ (ebd., S. 276). Und

¹⁵⁶ Seemann, Alfred: Platons Staat auf rassistisch-biologischer Grundlage, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 13–16, Juli/Aug. 1941, S. 272–278.

¹⁵⁷ Platon: Politeia, in: Sämtliche Werke, Bd. 2 (Übersetzung Friedrich Schleiermacher), Hamburg 2002, S. 211–537, hier S. 313.

auch Platon habe schon davor gewarnt, dass „die Minderwertigen sich zu stark vermehren“ würden:

„Wir werden Platons Forderungen verstehen, dass die Hochbegabten möglichst viele Kinder haben sollen, um das Wertniveau des Volkes zu heben. Wehe, wenn die Minderwertigen sich zu stark vermehren – das Volk geht dann zwangsläufig zugrunde. Und hier empfinden wir diese Tragik im Leben und Wirken dieses großen Staatsmannes: wovon er sonst ernst und dringend warnt, das sieht er in seinem Griechenvolk immer mehr geschehen. Bei den rassistisch Hochwertigen ist die Lust zum Kinde geschwunden.“ (ebd., S. 276)

Seemann fährt fort: Die weisen philosophischen Führer des Staates „arbeiten dauernd einer Entartung durch Blutmischung in Ihrem Volke entgegen.“ (ebd., S. 277)¹⁵⁸. In diesem Stil geht es weiter und es wird nun ohne genauere Erklärung der Methode als Idee Platons dargestellt, dass das „rassistisch Wertlose“ sowie „Schwächlinge“ und „zerrüttete Leiber“ dann „kurzerhand ausgemerzt“ werden sollten:

„So sehr das heilige Vatererbe, alles rassistisch Wertvolle der sorgsamsten Pflege des Staates bedarf, so muss andererseits alles Erbuntüchtige, alles rassistisch Wertlose und Schädliche kurzerhand ausgemerzt werden. Völlig zerrüttete Leiber und unverbesserliche Verbrecher soll man nicht zu heilen und zu bessern versuchen. Sie sind aus der Volksgemeinschaft auszuschneiden. Schwächlinge sollen ihr Leben nicht elend weiterfristen. Deshalb auch keine übertriebene Pflege des kranken Körpers! Der tätige Mann hat einfach keine Zeit, lange krank zu sein! Wenn kein Heilmittel anschlägt, so stirbt er eben und hat keine Lust, durch übertriebene Pflege seines Körpers sein Leben künstlich zu verlängern!“ (ebd., S. 277)

Sogar Heilung und Pflege knüpft er an Bedingungen. Bemerkenswert ist hier die Brutalität der Sprache. Der Schluss dieser Laudation auf Platon stellt noch einmal die Parallele zu „unseren Zielen“ klar und behauptet, Platon und Hitler hätten ein gleiches Ziel:

„Beim Überschaun des Gesagten drängen sich Vergleiche mit *unseren* rassistisch-biologischen Zielen auf. Sie ergeben sich von selbst, ebenso wie die Abweichungen von unseren Anschauungen.

Wie Platon zu nordischer Seelenhaltung zurückruft, so geht des *Führers* Kampf um das gleiche, hohe Ziel, um die *idealistische Grundhaltung*, um dem Schutz der *rassistischen Werte*, um die höchste Leistungssteigerung und bereitwillige Opfer- und Einsatzbereitschaft für den Staat. Diese auf *Idealen* aufgebaute Grundhaltung muss schon im Herzen unserer *Jugend* geweckt und fest verankert werden, und dazu kann sicher *Platons* Werk und Wirken anregend beitragen!

Wir dürfen uns freuen und mit Recht stolz darauf sein, dass ein Mensch unseres Blutes und unserer Rasse so große und so tiefe Gedanken gedacht und die so ernst in heiliger Begeisterung verfochten hat, *wenn es ihm auch leider versagt geblieben ist, ihre Verwirklichung zu schauen!*“ (ebd., S. 278, Herv. i. O.)

¹⁵⁸ Dazu gehöre laut Seemann sogar auch die Kunstsensur: „Um rassistischer Verseuchung vorzubeugen, die einem Volk und Staat auch von Seiten der Kunst, der Dichtung, des Theaters, des Tanzes usw. drohen kann, behält sich der Staat Platons eine scharfe Kunstaufsicht vor.“ (Seemann, Alfred: Platons Staat auf rassistisch-biologischer Grundlage, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 13–16, Juli/Aug. 1941, S. 272–278, hier S. 277).

Auch Hans Bengl stellt Platon in seinem Artikel „Platons Forderungen zur Rassenpflege und Rassenhygiene“¹⁵⁹ als Eugeniker und unmittelbaren Vorläufer der NS-„Rassenpflege“ und „Rassenhygiene“ dar:

„Platon, der vielseitig veranlagte, in musischen und gymnastischen Künsten sorgfältig ausgebildete Staatsmann, ein Mensch nordischer Prägung mit dinarischem Einschlag. Von seiner Gegenwartsbedeutung sagt H. F. K. Günther: ‚Er ist rücksichtslos gegen jede Anschauung, welche ihm nicht das erbgesundheitliche und rassische Gedeihen des gesamten Volkes zu begründen und zu sichern scheint. In seinem Staat und besonders in seinen Gesetzen entwirft er Pläne voll außerordentlicher Einsicht in das, was wir heute als die Gesetze der Vererbung und Auslese erkannt haben.‘“ (Bengl, Hans: Platons Forderungen zur Rassenpflege und Rassenhygiene, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 10, Mai 1936, S. 368–371, hier S. 368)

Inwiefern Bengl hier Platon als Staatsmann einstuft, bleibt offen. Als Autorität zieht er den prominenten Rassentheoretiker Prof. Hans F. K. Günther aus Jena heran und betont so den Bezug zur NS-Ideologie. Bengl fährt fort:

„Besonderes Verständnis werden wir heute Platons Gedanken über die Zuchtwahl entgegenbringen, denen er als Leitgedanke voranstellt: Jeder Staat geht zugrunde, der diese ewigen Gesetze unbeachtet lässt. Oberster Grundsatz muss hier sein: stetige Auslese der Tüchtigen und Aufstieg der Hochwertigen. Der Gesetzgeber gleicht in dieser Hinsicht einem verständigen Hirten, der die minderwertigen Tiere aussondern wird, weil sie selbst unbrauchbar sind und außerdem die Zucht verderben; so müssen auch die Staatslenker mit unerbittlicher Strenge die Schädlinge aus dem Volkskörper ausmerzen.“ (ebd., S. 368)

Der Vergleich der Tierzucht mit der »Menschenzucht« erleichtert die Brutalität der Sprache gegen die „Schädlinge“, die aus dem „Volkskörper“ auszumerzen seien¹⁶⁰. Weiter wird – an Platon anknüpfend – ein „ewiges Rassengesetz“ konstruiert, das Hitler erkannt und befolgt habe:

„Wenn unser Volk in letzter Stunde noch vor dem Abgrund zurückgerissen worden ist, so danke es das vor allem dem Führer des neuen Deutschland, der in der Wiederbelebung der ewigen Rassengesetze eine seiner wesentlichen Aufgaben sah. Sein Bekenntnis zu Blut und Rasse ist vom Geist des großen Griechen erfüllt: ‚Es gibt nur ein heiligstes Menschenrecht und dieses Recht ist zugleich die heiligste Verpflichtung, nämlich dafür zu sorgen, dass das Blut rein erhalten bleibt, um durch Bewährung des besten Menschentums die Möglichkeit einer edleren Entwicklung dieser Wesen zu geben.‘“ (ebd., S. 371)

¹⁵⁹ Bengl, Hans: Platons Forderungen zur Rassenpflege und Rassenhygiene, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 10, Mai 1936, S. 368–371.

¹⁶⁰ Weiter heißt es dort: „Kein Wunder, dass für einen Rassenschänder ebenso wenig Platz in der Heimat ist wie für einen Hochverräter“ und „Nebenbei sei bemerkt, dass Platon in vielen Punkten Grundsätze der echt spartanischen Verfassung des Lykurg aufgreift, die zum Beispiel Strafen für Ehelosigkeit, Belohnung kinderreicher und Scheidung kinderloser Ehen, Verbot der Rassenschande, Einschränkung der Fortpflanzung kranker und minderwertiger Menschen, strenge Auslese unter den Kindern der Freien festsetzt. – Platon hat sich also, wie diese Andeutungen zeigen, mit der Frage der Rassenpflege in sehr modernem Sinn beschäftigt.“ (ebd., S. 368)

Ein anderer Autor verteidigt Platon – mit Berufung auf Rosenberg – gegen Positionen, die Platon angeblich mit »den Juden« auf eine Stufe stellen sowie seine Weltanschauung nicht als „deutsch ‚biozentrisch““ und somit nicht als parteikonform beurteilen würden:

„Und gerade jetzt erleben wir wieder einen Aufstand gegen Plato in den Kreisen um L. Klages. Er wird da mit den Juden auf eine Stufe gestellt und gescholten, dass er statt einer deutschen ‚biozentrischen‘ eine ‚logozentrische Weltanschauung gräko-judaischer Herkunft‘ über Europa gelegt habe. Dass das aber nicht etwa eine parteiamtliche Auffassung ist, zeigt das ganz anders lautende Urteil A. Rosenbergs, der in seinem Mythos (S. 212) sogar vom ‚göttlichen‘ Plato spricht. Und ich glaube, dass Rosenberg ihn richtiger sieht und seine Philosophie als das erkennt, was sie ihrem tiefsten Wesen nach ist, nämlich als den überquellenden idealistischen Schönheitstrieb des griechischen Menschen, der an alle irdische Erscheinung herantritt mit dem inneren Bild der Vollkommenheit.“¹⁶¹

Der Autor Albert Klinz bezeichnet Platon als „nicht wegzudenkenden Vorläufer“ der NS-Weltanschauung; während er gleichzeitig die Sophisten zum Feind erklärt:

„Bei Platon findet der Schüler leidenschaftliche Hingabe an die Idee, die ebenso echt und stark ist wie die Gläubigkeit an den Nationalsozialismus, hier sieht er zum letzten Male in der griechischen Kultur ganz stark die nordischen Werte als einziges Mittel zur Rettung aus Rassenchaos und Verweichlichung herausgestellt. Dem nüchternen Machtgedanken des Thukydides steht hier der Idealismus der Gerechtigkeit gegenüber (Gorgias, Staat), jener echt sozialistischen Gerechtigkeit, die jedem das Seine gibt, nicht allen das Gleiche, wie sie auch unser Führer vertritt. Mit seinem Staats- und Zuchtgedanken, seinen Forderungen der Auslese, der Erbgesundheitspflege, der Gattenwahl im Hinblick auf Volk und Rasse, der Ehrung des Leibes – die bei allen nordrassisch-indogermanischen Völkern und auch in der griechischen Kultur bis zur zersetzenden Sophistenzeit gegolten hat –, mit all dem ist Platon ein wichtiger, nicht wegzudenkender Vorläufer nationalsozialistischer Weltanschauung geworden.“¹⁶²

Im Zuge dessen teilt der Autor ebenfalls seine Auffassung – die die des Führers sei – von Sozialismus mit: nämlich gemäß der Parole „jedem das Seine“ statt „allen das Gleiche“. Die Sache mit den Sophisten wird vage gegen Sokrates gerichtet, den der folgende Autor gemeinsam mit seinem Schüler Antisthenes zum Vorläufer der internationalen Sozialdemokratie erklärt; dazu zieht auch er Rosenberg heran:

„Die Idee einer ›Gemeinschaft der Guten‹ ergab eine neue Gliederung der Menschen. Nicht nach Rassen und Völkern, sondern nach Einzelmenschen. Sokrates war nach dem Zusammenbruch der athenischen Rassendemokratie somit der damalige internationale Sozialdemokrat. Seine persönliche Tapferkeit und Klugheit gaben der rassevernichtenden Lehre eine werbende Weihe. Sein Schüler Antisthenes (Sohn einer vorderasiatischen Sklavin) war es, der dann die Folgerungen aus ihr zog und die Niederreißung aller Schranken zwischen allen Rassen und Völkern als menschlichen Fortschritt predigte“ (Rosenberg,

¹⁶¹ Börtzler, Friedrich: Volk und Philosophie, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 21, November 1938, S. 714–722, hier S. 717. Friedrich Börtzler war – wie in der Zeitschrift angegeben – promovierter Lehrer in Bremen.

¹⁶² Klinz, Albert: Nationalsozialistisches Gedankengut im Lektüreplan des griechischen Unterrichts, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 332–338, hier S. 337.

Mythus S. 285/6). ‚Mit dem Ausbau einer solchen individualistisch-rassenlosen intellektualistischen Weltanschauung wurde die Axt an die Wurzel des griechischen Lebens gelegt.‘ (Derselbe S. 79.) Sokrates, so meint Georges Sorel in Übereinstimmung mit A. Rosenberg, leitet den Untergang Griechenlands ein wie Descartes den Frankreichs. Stände Sokrates heute wieder vor den Schranken des Gerichts, so sagt Sorel mit Nietzsche, so müsste er kraft höherer historischer Gerechtigkeit wieder zum Tode verurteilt werden. Die Vernunft zum Herrscher auf Erden einsetzen, heißt alles der – Willkür preisgeben.¹⁶³

Diese groben Schritte durch die Ideengeschichte mit noch größeren Analogien reizen, wie die ganze Einschätzung Platons, zur Detailkritik, aber dieser Versuchung soll hier widerstanden werden.¹⁶⁴

Allerdings: Ein anderer Autor hatte Angst, dass sich die Altphilologen durch derartige Überlegungen der Lächerlichkeit preisgeben könnten. Er bemängelte ‚vom Standpunkt eines Altphilologen aus‘, dass sich in der letzten Zeit die begreiflichen Versuche mehreren würden, ‚den Nachweis zu erbringen, dass die Beschäftigung mit der Antike im Schulwesen des nationalsozialistischen Staates unentbehrlich sei‘: Ihn stört daran, dass damit mehr nachzuweisen versucht werde als nötig, was der Sache mehr schade als nütze¹⁶⁵. Weiter schreibt er:

‚Ich fürchte sogar, dass wir Altphilologen uns der Gefahr aussetzen, wegen solcher Versuche belächelt zu werden, zumal wenn man nun auf einmal den Nachweis zu erbringen versucht, dass große Teile antiken Geistesgutes eigentlich nationalsozialistisch seien, wie zum Beispiel Kl. sich zu der Behauptung versteigt, dass Plato ein nicht wegzudenkender Vorläufer nationalsozialistischer Weltanschauung geworden sei, und dass der Schüler Thukydides gelesen haben muss, um die Tat Adolf Hitlers ganz ermessen zu können.‘¹⁶⁶

¹⁶³ Wille, Paul.: Leitgedanken der französischen Aufklärung und ihre Kritik im Anschluss an Texte von Voltaire, Renan, Georges Sorel und Artikel des Temps, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 17, September 1937, S. 561–574, hier S. 568.

¹⁶⁴ Bis heute ist die Frage der Beziehung von Platon zur NS-Ideologie hoch umstritten – spätestens seit Karl Poppers gegen die NS-Ideologie verfasste Schrift ‚Der Zauber des Platon‘ – ebenso wie die sehr unterschiedliche Einschätzung von Sokrates, der auch nicht immer als athenischer Demokrat eingeschätzt wird (siehe etwa Popper, Karl: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. 1: Der Zauber Platons, Tübingen 2003, 8. Aufl., zuerst als: The Open Society and Its Enemies. Part 1: The Spell of Plato, London 1945). Zur Kritik an Poppers Platon-Bild siehe etwa Schlette, Marc: Der Zauber Poppers. Zur Kritik des Historizismus- und des Totalitarismusvorwurfs gegenüber Platon in Karl R. Poppers ‚Die offene Gesellschaft und ihre Feinde‘, Duisburg 2001. In diesen Debatten spielen der Altphilologe Werner Jaeger mit seinem Werk ‚Paideia‘, aber auch der in der NS-Zeit und nach 1945 publizierende Altphilologe der Goethe-Universität Heinrich Weinstock eine größere Rolle (Debatte Neuhumanismus; siehe dazu Ortmeyer, Benjamin: Werner Jaeger: Paideia, in: Böhm, Winfried / Fuchs, Birgitta / Seichter, Sabine (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik, Paderborn 2009, S. 212–214).

¹⁶⁵ Kruschka, Otto: Erziehung und humanistische Bildung, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 4, Februar 1936, S. 120–123, hier S. 121. Otto Kruschka wird 1936 in DDHS als Oberstudiendirektor aus Wandsbek angegeben. Wikipedia nennt ihn (ohne Quelle) als Schulleiter des Matthias-Claudius-Gymnasiums in Hamburg-Wandsbek von 1934 bis 1939 (Wikipedia-Eintrag zum Matthias-Claudius-Gymnasium, online unter https://de.wikipedia.org/wiki/Matthias-Claudius-Gymnasium_Hamburg, eingesehen am 10.1.2018). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

¹⁶⁶ Ebd., S. 123. Der Autor meint mit ‚Kl.‘ Albert Klinz und dessen DDHS-Artikel in Heft 10 von 1935, der hier zuvor zitiert wurde.

Zwar ist dies bloß ein ideologieimmanenter Einwand gegen Übertreibungen, dennoch sind diese Bedenken offensichtlich nicht einfach von der Hand zu weisen.

Das Römische Reich – Kaiser Augustus als »Eugeniker«

Durch fast alle Artikel über das Römische Reich zieht sich der Versuch, den Kaiser Augustus als Vorläufer der NS-Rassenpolitik darzustellen. Die Methode ist, einfach das aktuelle Vokabular auf die damalige Sklavenhalter-Politik zu übertragen. So schreibt der Autor Hans Kramer über Kaiser Augustus:

„Um der Gefahr des Einstromens fremden Blutes vorzubeugen, verweigerte er [Augustus] den Blutsfremden die rechtliche Gleichstellung mit den alten römischen Bürgern, indem er die Verleihung des römischen Bürgerrechts und Freilassungen von Sklaven sehr beschränkte; es war also eine Art ‚Aufnordung‘ des römischen Volkes, die er erstrebte.“¹⁶⁷

Ähnlich heißt es in einem Arbeitsbericht des NSLB-Gaues Hessens:

„So hatte die altsprachliche Arbeitsgemeinschaft des Kreises Darmstadt die Anregung gegeben, das für die antike Rassengeschichte so überaus wichtige und lehrreiche Problem ‚Die Ehegesetzgebung des Kaisers Augustus‘ zusammen mit den Arbeitsgemeinschaften Geschichte und Biologie zu behandeln. Zunächst zeichnete der Altsprachler an Hand der Hauptquellen (Sueton, ‚Augustus‘; Tacitus, ‚Annalen‘; einige Stellen aus Cassius Dio und dem Corpus iuris civilis) ein Bild des sittlichen Verfalls im Rom der voraugusteischen Zeit. Dann ging er näher auf die Reformbestrebungen des Augustus ein, die das Hauptziel verfolgten, den Bestand des Reiches bevölkerungspolitisch zu sichern (Hebung der Kinderzahl; strengste Bestrafung von Ehebruch und homosexueller Betätigung; Verbot von Mischehen; Einführung des Ehezwangs usw.)“¹⁶⁸

Hier sticht nicht nur der Begriff der „antiken Rassengeschichte“ hervor, sondern unter den „bevölkerungspolitischen“ Maßnahmen wird auch die strengste Bestrafung der Homosexualität betont. Der Bericht fährt fort:

„Zum Schluss kam der Biologe zu Wort, der die Frage vom Standpunkt der heutigen Rassenkunde und Erbgesundheitslehre beleuchtete. Die Ehegesetze des Kaisers Augustus stellten Satzungen dar, die die Anwendung lebenserhaltender Naturgesetze auf das römische Volk forderten. Aber dennoch ist dieses Volk untergegangen, und zwar deshalb, weil die Einsicht für biologische Gesetzmäßigkeiten damals fehlte. Notwendig ist also, über den Wortlaut des Gesetzes hinaus unserem Volke, insbesondere der Jugend durch die Schule die notwendige Einsicht zu verschaffen.“¹⁶⁹

Auch hier wird als Grund des Untergangs dieses Volkes das Fehlen der Rassenkunde behauptet; diese Gefahr müsse auch der heutigen Jugend eingeschärft werden.

¹⁶⁷ Kramer, Hans: Der Regenerationsplan des Augustus und die ‚Römeroden‘ des Horaz, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 1, Januar 1938, S. 10–13, hier S. 11. Hans Kramer wird in der Zeitschrift als promovierter Studienrat aus Gelsenkirchen vorgestellt. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

¹⁶⁸ o. A.: Aus dem NSLB – Gau Hessen-Nassau, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 8, April 1937, S. 278–285, hier S. 280.

¹⁶⁹ Ebd., S. 281.

Als Vorbild einer nordischen Politik und als Vorläufer der NS-Politik stellt auch Walter Bubbe¹⁷⁰ den Kaiser Augustus dar: Während Augustus' Maßnahmen im Römischen Reich jedoch zu spät ergriffen worden seien, müsse nun aus der Geschichte gelernt und rechtzeitig gehandelt werden:

„Weiter etwas, was vielen wohl als eine ganz moderne ‚Erfindung‘ erscheint: Auch die Rassenpflege stellte Augustus in den Dienst seiner Aufbauarbeit. Der Darsteller seines Lebens, Sueton, teilt im 40. Kapitel mit, dass es den Kaiser von höchster Wichtigkeit dünkte, *das Volk von aller Vermischung mit Leuten fremdländischer oder sklavischer Herkunft reinzuhalten.*“ (Bubbe, Walter: Die alte Geschichte eine Lehrmeisterin für uns!, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 328–332, hier S. 329, Herv. i. O.)

Des Weiteren schreibt er gegen die „ostjüdischen Einwanderer“ „bei uns“:

„Lieber wollte er [Augustus] Steuer- oder Abgabefreiheit für verdiente Männer fremder Rasse bewilligen, also lieber den Staatsschatz schädigen als die Ehre des römischen Bürgerrechts. Und wie freigiebig war man bei uns mit der Erteilung des deutschen Bürgerrechts an ostjüdische Einwanderer gewesen!“ (ebd.)

Absurd wird dann, woran womöglich schon damals „die Juden“ schuld gewesen sein könnten:

„Hehn hat gesagt: Wer behaupten wollte, nicht die Germanen, sondern die Juden hätten das römische Reich zerstört, würde in dieser Schroffheit der Worte zwar zu viel sagen, dennoch aber der Wahrheit näher kommen, als es Unkundigen scheinen möchte!“ (ebd., S. 331)

Es ist schon eine außergewöhnlich hochgegriffene Behauptung¹⁷¹, dass „die Juden“ das Römische Reich zerstört hätten; sonst lautet der Tenor, die »Blutmischung« sei die Ursache des Untergangs des Römischen Reiches und der Griechischen Hochkultur. Letztlich laufen jedoch beide Thesen auf das Gleiche hinaus und die Ursache liege in keinem Fall in der »nordischen Rasse«.

Die Darstellung der Ursache des Untergangs des Römischen Reiches und der antiken griechischen Metropolen soll nachfolgend eingehender behandelt werden.

¹⁷⁰ Bubbe, Walter: Die alte Geschichte eine Lehrmeisterin für uns!, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 328–332. Walter Bube war (1890–1970) Altphilologe und Lehrer. Er promovierte 1913 in Halle. In seinem Fach publizierte er einige Titel vor der NS-Zeit. (DNB; Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung: Archivdatenbank, online unter <http://archivdatenbank.bbf.dipf.de/actaproweb/archive.xml?id=Vz+++++59f6ac77-ab5e-4576-8bd4-c9585066a0c8>, eingesehen am 10.1.2018).

¹⁷¹ Ein anderer Autor gibt hierzu den Literaturhinweis „Hier ist dann auch im Unterricht der notwendige Platz, um die Stellung der Juden im antiken Rom jener Tage zu schildern. Dazu ist wohl immer noch Theodor Mommsens äußerst eindrucksvolle Schilderung unübertroffen“ (Uplegger, Fritz: Römische Geschichte als nationalpolitischer Unterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 528–534, hier S. 532).

Der Untergang des alten Griechenlands und des Römischen Reichs durch »Rassenmischung«

Der bereits zitierte Albert Klinz schlägt einen Lektüreplan für den Griechischunterricht vor und versucht (unter Bezug auf Rosenberg und Hitler), die Artverwandtschaft von Germanen und Hellenen zu dessen Ausgangspunkt zu machen. Dabei geht er davon aus, dass ein Konflikt zwischen einer vaterrechtlich-nordischen und einer mutterrechtlich-westischen Rasse die griechische Kultur geprägt habe¹⁷².

„Aber die rassische Zersetzung und Vernichtung schreitet unaufhörlich fort, begünstigt durch die furchtbare Ausmerze nordischen Blutes in den Kriegen, den Kämpfen zwischen Griechen und Persern (vgl. Xenophon) und dem blutigen Bruderzwist des peloponnesischen Krieges zwischen Athen und Sparta. Zwei Dinge wurden wichtig, von deren richtiger Lösung allein die Rettung Griechenlands abhing: die Führerfrage und die Rassenfrage. Thukydides sah nur die erstere; Platon erkannte beide in ihrer Tiefe und Schwere und ihrer ganzen tragischen Bedeutung. Aber es war bereits zu spät.“¹⁷³

Auch Hugo Zeller schreibt über den „Verfallsprozess“ des Römischen Reiches durch „Rassenmischmasch“:

„Auch die entartenden Römer haben bekanntlich ihren Abstieg auf jede erdenkliche Weise zu verhindern gesucht, mit Mitteln, die recht modern anmuten. Es war vergebliche Mühe. Die Prämienkinder bastardierter Sippen vermochten mit ihrer Zahl nicht den einen schöpferischen Kopf zu ersetzen, der nicht geboren wurde, weil das alte Römerblut auf tausend Schlachtfeldern vergossen, im Fieber der Großstadtkultur verloht, im Rassenmischmasch des Weltreiches versickert war. Niemals in der Weltgeschichte bestand bisher die Möglichkeit, dem Verfallsprozess durch Mittel, wie sie Bevölkerungspolitiker und Rassehygieniker empfehlen, allein Einhalt zu tun.“¹⁷⁴

Das Argument »Rassenmischung« und »Überfremdung« wiederholen diverse Artikel¹⁷⁵; so auch „Römische Geschichte als nationalpolitischer Unterricht“ von Fritz Uppleger:

„Wenn wir die Überfremdung und rassische Zersetzung Italiens und besonders seiner Hauptstadt zunächst der zunehmenden Romanisierung der Provinzen gegenübergestellt haben, so müssen wir ebenso eindrucksvoll eine Gegenüberstellung des massenhaften Skla-

¹⁷² Klinz, Albert: Nationalsozialistisches Gedankengut im Lektüreplan des griechischen Unterrichts, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 332–338, hier S. 334f.

¹⁷³ Ebd., S. 332.

¹⁷⁴ Zeller, Hugo: Erziehung im Rassedanken, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 523–530, hier S. 526

¹⁷⁵ So schreibt auch der Autor Albert Fischer: „Der Schicksalskampf des Deutschtums muss mit flammender Schrift in die Herzen geschrieben, die Notwendigkeiten zur Behauptung des deutschen Lebens müssen klar gemacht werden. Die römische Geschichte kann zeigen, wie ein Volk von fester Geschlossenheit, getragen von der Kraft der Gesamtheit, wo Gemeinnutz vor Eigennutz ging, zu Größe und Macht gelangt, wie aber dann Rassenmischung, Verweichlichung und Eigennutz zum sicheren Untergang führen.“ (Fischer, Albert: Die Charaktererziehung in der Schule, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 10, Mai 1937, S. 342–345, hier S. 344). Albert Fischer wird in DDHS als Geh. Oberstudiendirektor Dr. Albert Fischer aus Berlin vermerkt. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

venimports und der Kinderarmut der Einheimischen durchführen. Hans F. K. Günthers ‚Rassenkunde des hellenischen und römischen Volkes‘ gibt uns das Material dazu in meisterhafter Zusammenfassung.“¹⁷⁶

Nach diesem Muster wird der Untergang Athens erklärt. Auch der bereits zitierte Alfred Seemann sieht das Ende von Griechen und Römern in „ihrer rassischen Zersetzung“:

„Vorauszuschicken wäre noch, dass wir unter den unvergänglichen Werten der Antike die Summe aller Kultur- und Kunstschöpfungen der Griechen und Römer verstehen, die sie vor ihrer rassischen Zersetzung geschaffen haben.“¹⁷⁷

Klarestellt wird hier auch, dass die Antike nicht uneingeschränkt als Vorbild genommen werden dürfte, sondern gleichzeitig die von NS-Historikern diagnostizierte Zersetzung benannt werden müsse. Was den Untergang Athens angeht, wird ein Konglomerat von Schlagworten zusammengestellt:

„Das Erbtüchtige schwand immer mehr. Durch die ständig um sich greifende Blutmischung trat rassische Zersetzung und damit Abstumpfung jedes gesunden und natürlichen Rassegefühls ein. Rassische Mischehen, Rückgang der Geburten, Emanzipation der Frauen, schrankenlose Freiheit und hemmungsloses Sichausleben, der Glaube an die ‚Gleichheit alles dessen, was Menschenantlitz trägt‘, erlahmender Widerstand gegen verderbliche Einflüsse einer artfremden Welt waren verhängnisvolle Anzeichen des wachsenden Verfalls. Die Minderwertigkeit gewann in einem widerlichen Parlamentarismus und schlimmster Demagogie (Volksverführung) die Oberhand. Die geringen Reste der nordischen, aristokratischen Familien zogen sich, angeekelt durch dieses schamlose Treiben politischer Phrasendrescher und Schaumschläger vom politischen Leben zurück, gingen ins Ausland oder suchten Ablenkung und Befriedigung in wissenschaftlicher Betätigung.“¹⁷⁸

Neben den üblichen Begriffen wie „rassische Zersetzung“ und der Betonung der Schädlichkeit eines Rückgangs der Geburten von Erwünschten wird nun auch die „Emanzipation der Frauen, schrankenlose Freiheit und hemmungsloses Sichausleben“ als Ursache des Zerfalls von Sparta angeführt. Damit nicht genug, wird auch der Parlamentarismus der damaligen Zeit mit sehr beleidigenden Worten als angebliche Ursache für den Untergang Athens angeführt.

¹⁷⁶ Uplegger, Fritz: Römische Geschichte als nationalpolitischer Unterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 528–534, hier S. 532. Fritz Uplegger arbeitete DDHS zufolge als Studienassessor an der Napola auf Plön. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

¹⁷⁷ Seemann, Alfred: Platons Staat auf rassistisch-biologischer Grundlage, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 13–16, Juli/Aug. 1941, S. 272–278, hier S. 272. Im selben Artikel war zunächst die Behauptung aufgestellt worden, dass eigentlich früh germanische Stämme die Ursache für die Blüte von Athen und Sparta waren. So heißt es: „Geschichte und Spatenforschung zeigen uns, dass im zweiten vorchristlichen Jahrtausend frühgermanische Stämme, von Norden kommend, nach dem Süden und Südosten vorstießen. So setzten sich Germanen nordischen Einschlags etappenweise als Herrenschicht auch in Griechenland fest und bildeten Stadtstaaten. Die führende Stellung nahmen unter ihnen Staat und Stadt von Athen und Sparta ein.“ (ebd.).

¹⁷⁸ Ebd.

Platons Staat auf rassistisch-biologischer Grundlage

Von Alfred Seemann

Im Rahmen unseres Auslese-Schulungslagers des NSLB. im Sommer 1936 sprach ich über Platon und seinen Staat. Konnte dieses Thema zunächst reichlich gegenwartsfern anmuten — mußte ich doch dabei auf Menschen und Verhältnisse im alten Griechenland vor etwa zwei Jahrtausenden zurückgreifen —, so waren sich nach dem Vortrag alle darüber klar, daß überraschend gegenwartsnahe Erscheinungen und Fragen behandelt worden waren.

Kennen wir doch heute den bedeutungsvollen rassistischen Zusammenhang zwischen uns und den alten Griechen und Römern. Wir empfinden lebendig die Bindung an jene Frühgermanen, welche Übervölkerung, Wandertrieb, Abenteuerlust und Eroberungswille nach der Apennin- und Balkanhalbinsel gedrängt und gelockt haben.

Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch an die Vorträge Vogts über „Die Ursachen der Größe Roms“ anlässlich der Breslauer Jubiläumsfestwoche (November 1936) und an die Vortragsreihe des Gießener Professors Horneffer über „Große Denker“, wo er auch Platons Leben und Lebenswerk fesselnd dargestellt hat.

Des Führers Einstellung zur Antike und ihrem Wert für die Gegenwart ist aus seinem Buche „Mein Kampf“ (S. 469/470) und aus seinen Auslassungen auf den Nürnberger Kulturtagungen bekannt. Vorauszuschiden wäre noch, daß wir unter den unvergänglichen Werten der Antike die Summe aller Kultur- und Kunstschöpfungen der Griechen und Römer verstehen, die sie vor ihrer rassistischen Zersetzung geschaffen haben.

Geschichte und Spatenforschung zeigen uns, daß im zweiten vorchristlichen Jahrtausend frühgermanische Stämme, von Norden kommend, nach dem Süden und Südosten vorstießen. So setzten sich Germanen nordischen Einschlags etappenweise als Herrenschicht auch in Griechenland fest und bildeten Stadtstaaten. Die führende Stellung nahmen unter ihnen Staat und Stadt von Athen und Sparta ein. Im Laufe der Geschichte wurden die wertvollsten Bestandteile und besten Erbstämmen des griechischen Volkes durch Kriege, besonders durch die Perserkriege (490—449) und durch den unglückseligen Bruderzwist des 30jährigen Krieges zwischen Athen und Sparta (431—404) sehr stark geschwächt. Athen selbst, reich geworden durch Handel und Industrie (Keramik, Waffenfabrikation), öffnete sich bald orientalisches-asiatischem Einfluß. Das Erbtüchtige schwand immer mehr. Durch die ständig umfänglichere Blutmischung trat rassistische Zersetzung und damit Abstumpfung jedes gesunden und natürlichen Rassegefühls ein. Rassistische Mischungen, Rückgang der Geburten, Emanzipation der Frauen, schrankenlose Freiheit und hemmungsloses Sichausleben, der Glaube an die „Gleichheit alles dessen, was Menschenantlig trägt“, erlahmender Widerstand gegen verderbliche Einflüsse einer artfremden Welt waren verhängnisvolle Anzeichen des wachsenden Verfalls. Die Minderwertigkeit gewann in einem widerlichen Parlamentarismus und schlimmster Demagogie (Volksverführung) die Oberhand. Die geringen Reste der nordischen, aristokratischen Familien zogen sich, angeekelt durch dieses schamlose Treiben politischer Phrasendrescher und Schaumschläger vom politischen Leben zurück, gingen ins Ausland oder suchten Ablenkung und Befriedigung in wissenschaftlicher Betätigung. Zu den Trägern nordischen Erbgutes gehört Aristokles, der von seinem Lehrer in der Gymnastik wegen seines breitschultrigen Körperbaues Platon genannt wurde, welchen Namen er bis zur Stunde in der Welt behalten hat.

Platon nennt man den tiefsten Denker des Altertums. Nach den uns überlieferten Büsten erscheint er als vorwiegend nordischer Typ. Geboren 427 v. Ztr. in Athen — zwei Jahre nach dem Tode des großen Staatsmannes Perikles —, starb er, achtzigjährig, in derselben Stadt. Er war zugleich Philosoph, Dichter, Schriftsteller und Künstler, der schärfste Gegner der athenischen, entarteten Demokratie und ein begeisterter Freund

Spartas, ein ernster Warner und Rufer in der Zeit des tiefsten Niederganges seines Volkes. Da ihm der Staat, wie er ihn sah und erlebte, nur als klägliches Zerrbild eines wünschenswerten Staates erscheinen konnte, haute er in seinen beiden großen Staatswerken, die den tiefsten sittlichen Ernst atmen und aus denen seine schwere Sorge um die Zukunft seines Volkes spricht, seinen Idealstaat auf. Die beiden Hauptwerke heißen: *Politeia* = Staat und *Nomoi* = Gesetze. Daß er kein phantastischer Träumer war, zeigen seine drei Versuche, sein Staatsideal bei den Herrschern von Syrakus auf Sizilien zu verwirklichen. Freilich hätten ihn diese Versuche beinahe das Leben gekostet. Seine Forderungen und Erziehungsgrundsätze, verbunden mit den schärfsten und unerbittlichsten Auslesebestimmungen, waren für die Menschen seiner Zeit zu hoch und zu schwer; seine Zeitgenossen waren für sie weder einsatzbereit noch erzogen. Seine Mitbürger, verstrickt in den trassesten Egoismus (Ichsucht) und Materialismus (Aufgehen im Reinstofflichen und im Genuß), brachten den notwendigen Idealismus (Aufgehen in einer großen Idee und Bereitschaft, ihr jedes Opfer zu bringen) nicht auf, sahen in Platon vielmehr nur einen phantastischen Schwärmer und Träumer. Allerdings glaubte er selbst, daß sein Idealstaat hier nicht vollkommen zu erreichen sei, daß er aber doch annäherungsweise erstrebt werden müsse. Deshalb sucht er sich in seinem zweiten Werk — den Gesetzen — mehr der Wirklichkeit anzupassen und macht darin manche Zugeständnisse.

Platons Staat ist rassisch-biologisch orientiert, das heißt nach den ewigen Lebensgesetzen von Blut und Vätererbe ausgerichtet. Sein Grundgesetz ist das eiserne Gesetz von der Ungleichheit der Menschen: ungleich nach Veranlagung, Begabung, Erbmasse. Der phantasievolle Künstler nimmt hier einen Mythos zu Hilfe, um klarer verstanden zu werden. Dem Menschen, so meint er, ist vor der Geburt von der Allmutter Erde ein verschiedenartiger Stoff beigemischt: dem einen Gold, einem anderen Silber, einem anderen wieder Eisen. Die wertvollsten Anlagen, die besten Fähigkeiten, die bedeutendste Erbmasse haben die aufzuweisen, denen die Natur Gold beigemischt hat. Diese müssen deshalb die Führer seines Staates werden, ganz gleich, wo sie geboren. Ihnen muß freie Bahn geschaffen werden! Haben nun diese höchstwertigen Menschen einmal Kinder, denen Eisen beigemischt ist, so müssen sie in den Stand der Gewerbetreibenden und Handarbeiter eintreten, und umgekehrt, wem in den untersten Schichten Gold zuteil geworden ist, der soll hinauf! Freie Bahn dem Erbtüchtigen! Jeder soll also betreiben, was seiner natürlichen Veranlagung entspricht im Sinne seiner Erbanlagen! Platon fordert also den Aufstieg der rassisch Hochwertigen und ebenso den Abstieg der rassisch Minderwertigen! Das soll für alle gelten, auch für die, welche aus den höchsten Familien stammen.

Denn jeder Staat müsse untergehen, in dem die Minderwertigkeit zur Herrschaft gelange! Falsch verstandene Freiheit führe zu völliger Auflösung und zur Herrschaft der Minderwertigen! Aber in einem freien und in sich einträchtigen Staate werden die Staatsführer, ausgestattet mit den höchsten Fähigkeiten, immer die rechte Einsicht besitzen und die richtigen Entschlüsse fassen. Dann wird das hohe Staatsziel, daß jeder möglichst tüchtig werde, sicher erreicht (Gesetze, IV, 2). Wenn in irgendeinem Menschen wertvollsten Erbutes sich die größte Macht mit klarem Denken und verständiger Mäßigung zusammenfindet, dann entstehen die beste Verfassung und die besten Gesetze wie von selbst. Dann bedarf dieser Staat nur noch der Gnade und Huld Gottes!

Der Begabungsschichtung läßt Platon auch die Ständeschichtung entsprechen. Er unterscheidet drei Stände: An der Spitze des Staates stehen die königlichen Weisen, aus dem zweiten Stande, den *phylakes* oder *epikuroi*, den Wehrmännern, die den Schutz des Staates nach außen und innen übernehmen müssen, werden durch scharfe Auslese die künftigen Führer des Staates entnommen; den dritten Stand bilden die *chrämatistai*, alle die, die auf einen Erwerb ausgehen müssen, Gewerbetreibende, Handwerker und Bauern. Der dritte Stand hat für die materiellen Bedürfnisse der beiden anderen Stände zu sorgen.

Die Führer des Staates treffen unermüßlich die sorgfältigste Auslese derer, die sich zu späteren führenden Persönlichkeiten eignen; sie müssen die zu suchen und zu finden wissen, denen, um mit Platon zu sprechen, die Natur Gold beigegeben hat, welche bei den reichsten Erbanlagen die Ideen (Ideale) am reinsten und klarsten zu erkennen vermögen. Denn auf idealistischer Grundlage, auf dem göttlichen Funken in der Seele des Menschen bauen sich Volk und Staatsgefüge auf. Was bedeuten nun unserem großen Philosophen die Ideen?

Dieser unserer Welt wechselnder Erscheinungen, glaubt Platon, stehe eine Welt ewigen, unveränderlichen Seins, das wahre Sein, gegenüber. Ist hier alles Wechsel, Veränderung, Werden und Vergehen, Blühen und Sterben, so dort in jenem transzendenten Reich höchste Vollenbung und Vollkommenheit, herrlichstes Urbild jener schattenhaften Erscheinungen dieser Welt. Hier kann das Schöne schwinden und vergehen, im Reiche der Ideen aber bleibt das unveränderliche Bild der Schönheit. In der Welt der Ideen, der Ideale, finden sich nun nicht nur die vollendeten Urbilder der abstrakten Werte, wie der Güte, der Schönheit, der Gerechtigkeit, der Wahrheit, der Tapferkeit, der Liebe, des Mutes usw., sondern auch stofflicher Dinge. Hier läßt Platon seiner Phantasie freiesten Spielraum, so daß wir seinen kühnen Gedankenbildern kaum zu folgen vermögen. Ehe die Menschenseele in ihren Körper Einzug hielt, durfte sie jene Idealbilder schauen und konnte deren unverlierbare Schönheit in sich aufnehmen. Denn unser großer Philosoph glaubt nicht nur an die Postexistenz der Seele, das heißt an ihr Fortbestehen nach dem Tode, sondern auch an ihre Präexistenz, an ihr Dasein vor dem Eintritt in diese Welt. Diese Ideen einst geschaut zu haben, vergißt die Seele nie, sie behält daran allezeit eine „anamnäsisis“, eine Rückerinnerung. Damit hängt es auch zusammen, daß selbst der ganz hartgesottene Bösewicht Augenblicke erlebt, in denen die Sehnsucht, gut zu sein, ihn mit aller Macht übermannt, weil er es nicht ganz vergessen kann, einmal das Idealbild der Güte geschaut zu haben.

Es war gesagt worden, daß die Staatsführer die Ideen am besten erkennen. Sie haben an sie die reinsten und stärksten Rückerinnerung bewahrt und mit ihr die Liebe zu ihnen. Ihr Idealismus ist ihnen Nichtsahnur für alles Denken und Handeln. Sie brauchen nicht um Beifall zu buhlen, sie tun das Gute um des Guten willen, das Allgemeinwohl, das „koinon“ ist ihr höchstes Ziel; sie sind die Einsichtsvollen, die Freunde der Weisheit, die „Philosophen“. Platon meint aber nicht Philosophen, die dem Leben fremd gegenüberstehen, sondern weltweite, weltoffene, wirklichkeitsnahe, weltmännisch geschulte Führernaturen, die ihre Gesetze und Forderungen philosophisch zu untermauern verstehen und immer das Gemeinwohl im Auge behalten (Staat, V, 18). Diese echten, königlichen Philosophen schauen ständig auf die sie leitenden Ideen, sehen Politik und Philosophie in einer beglückenden Einheit zusammengeschlossen, erfassen die Wahrheit und Weisheit in ihrem wirklichen, unveränderlichen Sein. Die Staatsführer allein sehen in weitester und tiefster Überschau und Zusammenschau die großen Zusammenhänge der Dinge und Geschehnisse, sie erkennen Ziele und Wege der Staatsführung am klarsten und treffen ihre Entschlüsse unbeirrt und folgerichtig zum Wohle aller Stände im Staate.

Schauen wir nur schwache und matte Schattenbilder, so sehen sie vor ihrem geistigen Auge die Urbilder und möchten nie mehr zu bloßen Schattenbildern zurück. Jeden wollen sie vom Realismus zum Idealismus hinführen. Freilich können auch die philosophisch geschulten Führer die Idee des Guten nicht erklären; sie ist nur in Bildern und Gleichnissen zu erfassen. Aber vielleicht verleiht gerade das den Idealen erst den rechten Wert. Idealismus ist nicht zahlenmäßig auszurechnen: Herz, Gemüt, Wille, Intuition als innerstes Erfassen einer großen Idee müssen gläubig zusammenwirken. So wird es möglich sein, meint Platon, die Bürger des Staates durch Güte und Zwang zu einer harmonischen Einheit zusammenzuschließen (Staat, VII, 5). Die Philosophen als Staatsführer

werden es deshalb um jeden Preis verhüten, daß der Staat in die Hände gemeiner Geschäftspolitiker fällt (Staat, VII, 5).

Aufgabe der Staatsführung bleibt: das größtmögliche Glück für den ganzen Staat, nicht für einen einzelnen Stand! Die Männer, denen der Staat anvertraut ist, brauchen ihn nicht durch rauschende Festlichkeiten repräsentieren; weder Überfluß noch Mangel soll in seinem Staate herrschen! Platon sieht sein Staatsziel dann erreicht, wenn jene königlichen Weisen das Volk führen als Hüter der heiligsten Güter der Nation! Weder die Sorge um eine Familie noch Interesse für Geld und Vermögen soll sie von ihrem hohen Ziel ablenken! Ihre ganze Kraft, ihre ganze Zeit und ihr volles Interesse gelten nur ihrer heiligen Aufgabe.

Der zweite Stand in Platons Staat ist der der wehrhaften Hüter, der Wehrmänner, der phylakes oder epikuroi, die für die Sicherheit des Staates und aller seiner Bürger einzustehen haben. Gefordert wird ein aus Berufssoldaten gebildetes stehendes Heer. Im Leben und Dienst dieser Krieger gilt das Gesetz der Einfachheit. Aus den Wehrmännern werden durch schärfste Auslese die Edelsten und Tüchtigsten ausgesucht, geprüft und geschult; denn sie sollen einmal die politische Leitung übernehmen (Staat, III, 20). Für die materiellen Bedürfnisse des Kriegerstandes wie der Regierenden sorgt der dritte Stand.

Dieser dritte Stand der auf Erwerb ausgehenden Menschen hat keine politischen Rechte. Der Staat bietet ihm Schutz und Sicherheit, und dafür muß dieser Stand, wie schon oben gesagt, den beiden anderen Ständen jede materielle Sorge fernhalten. Politische Entscheidungen trifft allein die Führerschicht.

Man wird verstehen, daß Platon in seinem Staat alle rassischen, biologischen und eugenischen Lebensgesetze erfüllt sehen will. Der rechte und beste Nachwuchs, die Kinder, werden seine größte Sorge sein. Deshalb darf der Gesetzgeber die Erziehung der Jugend nicht zu einer Sache zweiten Ranges werden lassen (Gesetze, VI, 12). Ebenso wird im platonischen Staat der gesunde Ehe eine große Bedeutung beigemessen. Die Erziehung zur Ehe beginnt schon vor der Ehe mit den Vorschriften über die rechte Gattenwahl. Zunächst hat jeder gesunde Mann die Pflicht, zu heiraten und dem Staat möglichst schöne und gesunde Kinder zu schenken. Nur für die Führer des Staates besteht diese Verpflichtung aus den oben angeführten Gründen nicht. Junggefallen sollen hoch besteuert werden, und bürgerliche Ehrungen und Auszeichnungen sollen ihnen nicht zuteil werden. Sie sollen nicht glauben, daß ihre Eigenbrötlei ihnen Ersparnisse und Erleichterungen bringe (Gesetze, IV, 11). Wer nun zu heiraten beabsichtige, bedenke, daß er nicht nur seine künftige Frau, sondern sozusagen deren ganze Familie und die vorausgegangenen Geschlechter mit allen guten und schlechten Erbanlagen mitheiratet. Reichtum der Frau soll nicht entscheidend sein, sondern auf körperliche, seelische und charakterliche Gesundheit komme es an, vor allem auf wertvolle Erbanlagen! Man soll sogar der Verbindung mit einer armen Gattin den Vorzug geben: denn Reichtum könne verleiten, den Menschen zurücktreten zu lassen. Dabei bemühe sich der Leidenschaftliche, der Schwiegerohn ruhiger und gesetzter Eltern zu werden! Man denke nur an eine Ehe, wie sie dem Staate nütze, nicht, wie sie einem selbst am angenehmsten dünke! Auf die innere Harmonie der Brautleute komme es an, mehr als auf die Gleichheit einer Heirat hinsichtlich des Vermögens. Man müsse nach einem ewigen Dasein streben, indem man Kinder und Kindeskinde hinterlasse!

Platon denkt an öffentliche Feste, bei denen Jünglinge und Mädchen im Reigentanz auftreten und die edelsten und schönsten jungen Menschen sich zwanglos finden könnten. Auf dem Höhepunkte seiner Lebenskraft soll man heiraten: das Grenzalter setzt er bei Männern zwischen das 25. und 55. Lebensjahr, bei Frauen zwischen das 20. und 40. Wie ernst es ihm mit all dem ist, zeigen auch seine Vorschriften über die Hochzeitsfeier. Zuerst scheidet er voraus, daß die aufgewandten Kosten die beiderseitigen Vermögensverhältnisse nicht übersteigen sollen. Die Neuvermählten sollen bei der Feier im Weingenuß besondere

Mäßigkeit zeigen: denn man wisse ja nicht, ob nicht gerade in der ersten Nacht eine Befruchtung erfolge, und die im Alkoholrausch Erzeugten könnten die Erbmasse verschlechtern! Er hält also wie die heutige biologische Wissenschaft eine keim-schädigende Wirkung des Alkohols für möglich. Überhaupt wünscht er, daß jeder sich bis zum 18. Lebensjahre des Alkohols enthalte. Bei der Hochzeit, so lesen wir in den Gesetzen, VI, 18, müssen Braut und Bräutigam am meisten von allen bei klaren Sinnen bleiben, damit die Frucht ihres ehelichen Sichvereinigen einem klaren Geisteszustande ihr Dasein verdanke. Der Zeugungsakt soll nicht vorgenommen werden, wenn der Körper durch Trunkenheit erschläfft sei. Das neue Geschöpf soll fest, sicher und ruhig in rechter Weise gebildet werden. Ein Mensch voll süßen Weines aber taumele und sei verwirrt an Leib und Seele. Vom guten Anfang der Ehe hänge alles Heil ab. Die jungen Eheleute sollen — abgeondert von Vater und Mutter — die Ehe vollziehen und ihre Kinder aufziehen, indem sie das Leben weitergeben wie eine Fadel von Geschlecht zu Geschlecht!

Und im 23. Kapitel des 6. Buches fährt er fort: Junge Eheleute müssen ernstlich daran denken, möglichst schöne und wertvolle Kinder dem Staate und Volke zu schenken. Der junge Ehemann soll sein Sinnen auf die junge Frau lenken und auf den hohen Zweck der Ehe, auf die Kinderzeugung und Kindererziehung; das gleiche hat auch die junge Frau zu tun, zumal der platonische Staat durch eigens dafür angestellte Frauen für eine vor- geburtliche Erziehung sorgt. Eine schwangere Frau soll viel spazierengehen und sich Bewegung machen. Für Leib und Seele der kleinen Kinder ist am wertvollsten richtige Pflege und Bewegung (Gesetze, VII, 2).

Bastarde soll man aus dem Lande schaffen. Reinerhaltung der Rasse ist heiligste Pflicht! Jeder soll deshalb auch nur seinem eigenen Weibe in Liebe und Treue anhängen; man soll jedes weibliche Ackerfeld meiden, wo man das Aufgehen des Samens nicht wünscht (Gesetze, VIII, 7). Überhaupt keine regellose Liebe, keine planlose Liebesbetätigung! Enthaltensamkeit ist möglich! Leben doch auch die Ringkämpfer vor ihren Entscheidungskämpfen enthaltsam und lenken damit alle Kraft nach anderen Seiten des Körpers (Gesetze, VIII, 8).

Wir werden Platons Forderung verstehen, daß die Hochbegabten möglichst viele Kinder haben sollen, um das Wertniveau des Volkes zu heben. Wehe, wenn die Minderwertigen sich zu stark vermehren — das Volk geht dann zwangsläufig zugrunde. Und hier empfinden wir die tiefe Tragik im Leben und Wirken dieses großen Staatsmannes: Bevor er sonst ernst und dringend warnt, das sieht er in seinem Griechenvolk immer mehr geschehen. Bei den raffisch Hochwertigen ist die Lust zum Kinde geschwunden, man bangt um das Leben des einen Kindes; die Häuser stehen verwaist, der wertvolle Nachwuchs geht immer mehr zurück, die Minderwertigkeit vermehrt sich ins Ungemessene!

Selbstverständlich wünscht Platon in der Kindererziehung keine Verweichlichung. Körper und Geist will er harmonisch geübt und geschult wissen. Üppige Verzärtelung mache die Kinder nur mürrisch, jähzornig und aufgereggt. Deshalb fordert er schon für die Schwangeren eine heitere und freundliche Umgebung und Stimmung, die sich dann auch auf die Kinder übertragen werde. Das Kleinkind lasse man spielen; denn diesem bedeute Spielen nicht Spielerei.

Der große Denker sieht in der Seele mit ihren Kräften die Leiterin des Körpers (Gesetze, V, 1). Deshalb müsse man der Ausbildung und Übung aller seelischen Kräfte größte Sorgfalt widmen. Aber neben der künstlerisch-wissenschaftlichen Ausbildung, neben der Schulung der Geistes- und Seelenkräfte muß die gymnastische laufen!

Die Religion endlich solle man bei der Erziehung an die Kinder nur in edler Form heranbringen. Die Gottheit solle ihnen erscheinen als die höchste Idee des Guten. Schon die Kinder sollen lernen, das Gute um des Guten willen zu tun und das Schlechte um des Schlechten willen zu lassen — ohne Rücksicht auf Lohn oder Strafe! Die beste Erziehung sei das Vorbild der Älteren! Der übertriebenen Liebe zu sich selbst, dem ego-

zentrischen Streben, müsse man schon frühzeitig beim Kinde entgegenarbeiten! Sport und militärische Übungen sollen den jugendlichen Körper leistungsfähig machen und erhalten. Ihm, dem Aristokraten, dem Edeling nordischen Blutes ist hier die spartanische Erziehung Vorbild. Hielten sich doch die Spartaner in ihrer führenden Schicht viel länger rafferein als die weichlicheren Athener, nachdem sie Kaufleute und Fabrikanten geworden!

Frühzeitig erfolgt aus der Jugend des Staates eine scharfe Auslese für die Führerstellen. Maßgebend dabei ist allein Fähigkeit, Tüchtigkeit und Leistung. Diese Jugend ist spielend in die Wissenschaften einzuführen, um zu erforschen, wo die Veranlagungen liegen. Mit 20 Jahren beginnt ein wissenschaftliches Studium der Auserlesenen. Nach dem 30. Jahre erfolgt nochmals eine Auslese für die reingeistige Schulung und Einführung in die Welt tiefster Erkenntnisse. Von 35 bis 50 Jahren müssen sich diese so vorgebildeten Männer auch praktisch bewähren im Kriegsdienst wie in Staatsgeschäften. Darauf werden die künftigen Staatsführer in die höchste Idee, in die Idee des Guten eingeführt. Einige von ihnen lösen sich immer in der Staatsführung ab. Und so leben sie, um jeder Einseitigkeit vorzubeugen, in einem steten Wechsel von praktischer und wissenschaftlicher Tätigkeit.

Wie bereits erwähnt, ist das Ziel aller Erziehung und Staatsführung die Volksgemeinschaft und das Gemeinwohl. Der einzelne hat sich unterzuordnen und alle seine Fähigkeiten in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. Und an der Spitze dieses idealen Staates stehen die königlichen Weisen, die vollkommenen Herrscher, die weltmännischen Philosophen! Diese arbeiten dauernd einer Entartung durch Blutmischung in ihrem Volke entgegen. Sie sorgen weiter dafür, daß durch Pflege der Gerechtigkeit der Besitzwut gesteuert werde.

Blut und Boden gelten als heilig und verbleiben der Familie und Sippe: unter den Kindern übernimmt immer nur ein einziger Sohn das Vatererbe. So sehr das heilige Vatererbe, alles raffisch Wertvolle der sorgsamsten Pflege des Staates bedarf, so muß andererseits alles Erbuntüchtige, alles raffisch Wertlose und Schädliche kurzerhand ausgemerzt werden. Völlig zerrüttete Leiber und unverbesserliche Verbrecher soll man nicht zu heilen und zu bessern versuchen. Sie sind aus der Volksgemeinschaft auszuscheiden. Schwächlinge sollen ihr Leben nicht elend weiterstrifen. Deshalb auch keine übertriebene Pflege des kranken Körpers! Der tätige Mann hat einfach keine Zeit, lange krank zu sein! Wenn kein Heilmittel anschlügt, so stirbt er eben und hat keine Lust, durch übertriebene Pflege seines Körpers sein Leben künstlich zu verlängern!

Um raffischer Verfeuchung vorzubeugen, die einem Volk und Staat auch von Seiten der Kunst, der Dichtung, des Theaters, des Tanzes usw. drohen kann, behält sich der Staat Platons eine scharfe Kunstaufsicht vor. Ihm gilt das Wort „L'art pour l'art!“ nichts; ihm ist die Kunst nicht um der Kunst willen da, sondern sie hat die hohe Aufgabe, das Volk sittlich und charakterlich zu heben, das Kultur- und allgemeine Bildungsniveau zu steigern.

Der Dichter darf nur schaffen, was dem Staate frommt und als schön und gut gilt. Seine Dichtungen dürfen erst veröffentlicht werden, wenn sie von den dazu bestellten Richtern geprüft und für gut befunden worden sind (Gesetze, VII, 9). So unterliegen alle Erzeugnisse der Kunst der staatlichen Aufsicht. Aus den alten Dichtungen wählt eine Prüfungskommission das Wertvolle aus. Dem Sinnenitzel und sonstigen Gelüsten werden keine Zugeständnisse gemacht (Gesetze, VII, 10). Künstler und Dichter sind Priester und geistige Führer ihres Volkes, sie müssen staatsaufbauend wirken, nicht zerlegend und auflösend. Es ist klar, daß bei dieser Einstellung manche Dichter (wie Homer und Hesiod, zum Teil auch die Tragiker) sehr schlecht wegkommen und sich schärfste Kritik gefallen lassen müssen. Platon wünscht nicht, daß die Jugend jene niedrige Vorstellung von der Gottheit erhalte, wie sie jene Dichter in ihren Göttersagen und Göttergestalten vielfach darbieten. Er lehnt jene vermenslichten Gottheiten ab. Der Jugend müsse die Gottheit

vielmehr als das absolut Gute nahegebracht werden. Denn unser Staatsmann wünscht sich ein im edelsten Sinne frommes Volk! Daß Homer, der Vater der Poesie, zugleich ein Erzieher des menschlichen Geschlechtes sei, lehnt er als falsch ab und weist nochmals darauf hin, daß jede Kunst dem Staate und dem Leben dienen müsse (Staat, X, 7 u. 8).

Das hohe Staatsziel Platons läßt sich abschließend in die Formel fassen: Den Staat soll bilden der wahrhaft edle, gute und tüchtige Mensch, der die Pflicht hat, schön zu sein und „rechtwinklig an Leib und Seele“, dem die Gemeinschaft und das Wohl der Gemeinschaft alles ist, der sich ganz seinem Volk und Staat verschreibt, der alle seine Fähigkeiten in den Dienst der Gemeinschaft stellt und für sie jedes Opfer zu bringen bereit ist, der die Gerechtigkeit um der Gerechtigkeit willen pflegt, ohne an persönliche Vorteile zu denken, der Körper und Seele in vollster Harmonie ausbildet zum Wohle aller seiner Mitbürger.

Beim Überschaun des Gesagten drängen sich Vergleiche mit unseren rassistisch-biologischen Zielen auf. Sie ergeben sich von selbst, ebenso wie die Abweichungen von unseren Anschauungen.

Wie Platon zu nordischer Seelenhaltung zurückruft, so geht des Führers Kampf um das gleiche, hohe Ziel, um die idealistische Grundhaltung, um den Schutz der rassistischen Werte, um die höchste Leistungssteigerung und bereitwilligste Opfer- und Einsatzbereitschaft für den Staat. Diese auf Idealen aufgebaute Grundhaltung muß schon im Herzen unserer Jugend geweckt und fest verankert werden, und dazu kann sicher Platons Werk und Wirken anregend beitragen!

Wir dürfen uns freuen und mit Recht stolz darauf sein, daß ein Mensch unseres Blutes und unserer Rasse so große und so tiefe Gedanken gedacht und sie so ernst in heiliger Begeisterung verfochten hat, wenn es ihm auch leider versagt geblieben ist, ihre Verwirklichung zu schauen!

Zur Einführung in das behandelte Thema können dienen:

Günter: Platon als Hüter des Lebens. Lehmanns Verlag, München 1928. — Bering: Platons Staat. Der Staat der königlichen Weisen. Verlag Walter de Gruyter & Co., Berlin 1932.

4. Antike II: Griechisch- und Lateinunterricht

Begründung des altsprachlichen Unterrichts

Das Erlernen der lateinischen Sprache und der altgriechischen Sprache war schon vor der NS-Zeit ein Merkmal der Elitenbildung, insbesondere für spätere Gelehrte und in der Medizin und Justiz Tätige. Dieser Teil der Bildung wurde – in Teilen – als humanistische Bildung mit Fragen humanistischer und demokratischer Werte verbunden.

Dieser klassische Bestandteil der humanistischen höheren Bildung wurde mit den Veränderungen in der NS-Zeit einer Neuinterpretation unterzogen und nun faktisch zur altsprachlichen Bildung. Dies war allerdings durchaus keine leichte Aufgabe, und ihre Bedeutung wird oft genug mit denselben Denkfiguren versucht zu plausibilisieren, mit denen auch die Bedeutung der Antike im Geschichtsunterricht unterstrichen wurde. Insofern sind Überschneidungen nicht selten. Zunächst soll das Problem aus der Sicht der damaligen altsprachlichen Lehrkräfte dargestellt werden.

Ein Autor gesteht im Aufsatz „Die ‚Politik‘ des Aristoteles“ ein, dass der „Einbau des nationalsozialistischen Gedankengutes“ im Latein- und Griechischunterricht vergleichsweise schwieriger sei. Dennoch lehnt er dies keineswegs ab, sondern bemüht sich um eine Lektüre-Empfehlung:

„Einbau des nationalsozialistischen Gedankengutes in jedes Unterrichtsfach ist die Forderung des neuen Reiches an jeden Erzieher. Liegen im Gegensatz zum Deutsch- und Geschichtsunterricht, denen naturgemäß die dankbarsten Aufgaben zufallen, im Bereiche des altsprachlichen Unterrichts die Verhältnisse ungleich schwieriger, so zeigen sich doch auch hier erfolgreiche Wege, die auf dem Gebiete der lateinischen Lektüre in erster Linie auf die Kunde und Überlieferung des Germanentums (Cäsar, Tacitus und Ausonius) abzielen werden. Für diese Gesichtspunkte scheidet die griechische Lektüre dagegen von vornherein aus, da ihre Aufgaben in der Vermittlung hellenischen Kulturgutes und in der Einführung in die nordisch-wesensverwandten Züge des Hellenentums zu suchen sind.“¹⁷⁹

Ein Tagungsbericht von 1936 gibt in weiten Teilen die Rede des Reichsfachschäftsleiters Karl Frank mit diversen Äußerungen zum humanistischen Gymnasium wieder:

„Der Wert des humanistischen Gymnasiums ist in erster Linie bedingt nicht durch die Beschäftigung mit den alten Sprachen, sondern durch die eingehende Beschäftigung mit der antiken Kultur, mit dem Wesen der uns rasseverwandten alten Völker in Hellas und Rom. Wie unser Staat heute, so ist schon die Antike beherrscht von der Idee der Gemeinschaft, einer der Grundideen des Nationalsozialismus Die alten Sprachen aber sind als Vermittler der alten Schriftwerke und der in ihnen sich abspiegelnden antiken Kulturwelt vornehmlich mit dazu angetan, die Gedanken der nationalsozialistischen Weltanschauung im jungen deutschen Menschen vertiefen zu helfen: er lernt durch sie wesensverwandte Menschen

¹⁷⁹ Gerlach, Wolfgang: Die ‚Politik‘ des Aristoteles, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 4, Februar 1936, S. 123–127, hier S. 123. Wolfgang Gerlach war DDHS zufolge in Dresden Studienassessor. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

ebenfalls nordischer Rasse kennen, deren Leben und Streben, Kämpfen und Irren, deren Steigen und Fallen in einer in sich abgeschlossenen Kulturperiode leichter zu übersehen ist als das Leben anderer Völker, vor allem in neuerer Zeit.“¹⁸⁰

Die Beschäftigung mit der Sprache der Antike stellt Frank also unmissverständlich in den Dienst der Vermittlung nationalsozialistischer Weltanschauung, was umso leichter sei, da es um die oft zitierten „rasseverwandten Völker“, um „wesensverwandte Menschen ebenfalls nordischer Rasse“ gehe.

In Tätigkeitsberichten der einzelnen Gaue über 1938 wird von der Reichsfachschaft aus dem Gau Mecklenburg berichtet:

„Alte Sprachen: In einem Vortrag über den altsprachlichen Unterricht nach den neuen Richtlinien wird unter anderem ausgeführt, dass die hellenische und altrömische Kultur mit ihren echten Schöpfungen das Bildungsgut der höheren Schule bilden solle. Dieses sei uns rassisch verwandt. Besonders das Griechentum berühre uns heute wieder sehr stark (harmonische Ausbildung von Körper und Geist, politisches Leben, Kunst). Das Ziel des Lateinunterrichts sei es, die auf Volk und Staat gerichtete Haltung des Römers zu erkennen und zu verstehen und die Darstellung des Germanentums bei Cäsar und Tacitus zu behandeln.“¹⁸¹

Die Argumente für die alten Sprachen sind hier einerseits, dass die heutigen »Deutschen« mit Römern und Griechen „rassisch verwandt“ seien, und andererseits, dass man mit Latein-Kenntnissen dann die alte Darstellung der Germanen behandeln könne.

In einem etwas früheren Bericht von dem NSLB-Mitarbeiter Georg Leberwurst wurden etwas andere Akzente gesetzt:

„Der altsprachliche Unterricht darf nicht mehr im Dienste eines von dem Glauben an die Vorbildlichkeit der Antike durchdrungenen Humanismus oder eines bloß stoffanhäufenden Historismus oder endlich einer in ihrer Übervergeistigung so lebensfernen Richtung wie des ‚Dritten Humanismus‘ stehen. In Frage kommt nur noch eine solche Betrachtungsweise der griechischen und römischen Altzeit, die in den rassisch-völkischen Grundlagen und Notwendigkeiten unseres eigenen Daseins ihren Ausgangspunkt sucht und die ihre Rechtfertigung in dem Lebenszusammenhang findet, der durch unsere rassische Verwandtschaft mit den beiden alten Völkern gegeben ist. Ganz können diese Aufgaben nur vom Gymnasium erfüllt werden, an dem Latein und Griechisch gelehrt werden.“¹⁸²

Die Bedeutung der alten Sprachen bestehe darin – so Leberwurst weiter –, dass sie Voraussetzung für ein Verständnis der „rassischen Verwandtschaft“ sei. Ausdrücklich abgelehnt wird die Orientierung an einem Humanismus, insbesondere an dem soge-

¹⁸⁰ o. A.: Bericht über die Sondertagung der Fachschaft 2 anlässlich der Reichstagung des NSLB im Juli 1936, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 564–576, hier S. 571.

¹⁸¹ o. A.: Aus dem NSLB – Gau Mecklenburg, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 2, Januar 1939, S. 60–66, hier S. 64.

¹⁸² Leberwurst, Georg: Aus dem NSLB – Arbeitstagung der Reichsfachschaft 2 (Höhere Schulen) des NSLB, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 6, März 1937, S. 207–210, hier S. 209.

nannten „Dritten Humanismus“, wie er von einigen Altphilologen wie Heinrich Weinstock vertreten wurde.¹⁸³

Ein weiterer Text des schon zitierten Autors Paul Wille¹⁸⁴ verlagert die Herleitung einer angeblich vorhandenen »Rassenverwandtschaft« (zwischen den »nordischen Rassen« und den Römern und Griechen) auf die sprachliche Ebene. In einem Exkurs lässt er keinen Zweifel daran, dass ihm zufolge die Qualität eines »Volkes« zum dominierenden Anteil durch seine »Rasse« bestimmt sei. Schließlich vergleicht er die Weimarer Republik (als von Juden unterwandert dargestellt) mit dem Zerfall des Römischen Reiches, welcher – so auch dieser Artikel – von einem „Rassechaos“ verursacht sei.

„Die Zusammenhänge der römischen Kultur mit der keltischen, germanischen und deutschen zu erfassen, nordische Züge auch in der Sprache dieser Völker herauszustellen, wird sicher eine dankbare Aufgabe unseres Sprachunterrichts sein dürfen. Das Zurückgehen auf indogermanische Sprachzusammenhänge erweist sich hierbei als sehr fruchtbar und wird mehr als bisher in den Blickpunkt der Schule treten dürfen.“ (Wille, Paul: Römische Personennamen und römischer Nationalcharakter, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 17, September 1939, S. 553–563, hier S. 563)

¹⁸³ Heinrich Weinstock entwickelte seine Position in der Zeitschrift „Die Erziehung“ (von Eduard Spranger herausgegebenen): Weinstock, Heinrich: Die höhere Schule in unserer Zeit, in: Die Erziehung 8. Jg. 1932/33, Heft 4, Januar 1933, S. 209–224; sowie ders.: Politische Erziehung einst und jetzt, in: Die Erziehung 9. Jg. 1933/34, Heft 8, Mai 1934, S. 362–369. In letztgenanntem Artikel schreibt Weinstock trotz aller bildungsbürgerlichen Erwägungen und seiner Widersprüche zu einem Hetzer wie Ernst Kriek: „Die Einsicht, die für alle weiteren Erwägungen Adolf Hitlers der Ausgang war, dass auch die höchsten und reinsten Ideen nichts ausmachen, wenn sie nicht verwirklicht werden, dass alle Verwirklichung in dieser Welt aber auf Macht angewiesen ist, insoweit als der Träger der Ideen die Macht haben muss, sie frei- und durchzusetzen, hat sich auch als grundlegende Einsicht erwiesen für das Schicksal der Erziehung.“ (ebd., S. 364). Über die „Gesinnungsbildung“ schrieb Weinstock weiter „Diese – im Zeitalter der Massen – so dringliche wie schwierige Aufgabe ist im Reichspropagandaministerium zusammengefasst und gerade der Berufserzieher hat mit Bewunderung gesehen, wie diese Aufgabe, für die Hitlers Kampfbuch ja der geniale Katechismus ist, angefasst wird“ (S. 366). Über Lehrkräfte, HJ und SA äußert er „Die notwendige Übereinstimmung zwischen der politischen Zucht der HJ und der Schule wird sich persönlich und sachlich immer sicherer herstellen. Persönlich so, dass die zukünftigen Lehrer wie alle jungen Deutschen durch die Zucht der HJ und SA gehen werden, ja dass sie überhaupt nur noch zum Lehrerberuf zugelassen werden, wenn sie sich in HJ und SA besonders bewährt haben“ (S. 376). Sein letzter Satz lautet „Aus der neuen politischen Bildung müssen die kühnen Stoßtruppführer der deutschen Revolution hervorgehen, die mit dem Sieg der nationalsozialistischen Partei begann, als deren unendliches Ziel aber vor uns steht die innere Umwandlung des Deutschen zu einem politischen Menschen, sowie der Neubau seiner Gesamtlebensordnung im Sinne eines nationalen Sozialismus und auf dem Boden eines machtvollen deutschen Volksstaates“ (S. 369). Diese Passagen zitiert weder Wikipedia noch die Homepage des Gagern-Gymnasiums (ehedem Kaiser-Friedrichs-Gymnasium) in Frankfurt/Main, dessen Schulleiter Weinstock von 1926 bis 1939 sowie dann nochmals 1945/46 war. An dieser Schule ist heute gar ein Preis nach ihm benannt. In seiner Schrift „Polis“ schrieb der deutschnationale, im Kern antidemokratische Weinstock im Jahre 1934: „Die Stunde für eine neue Begegnung mit den Griechen ist da, eine neue Wiedergeburt des griechischen Geistes kündet sich in den Wehen der deutschen Revolution an. Dies ist der Kairos [der günstige Zeitpunkt, A. d. V.] eines dritten deutschen Humanismus.“ (Weinstock, Heinrich: Polis – Der griechische Beitrag zu einer deutschen Bildung heute an Thukydides erläutert, Berlin 1934, S. 44). Näheres zu Weinstock siehe Ortmeier, Benjamin: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band IV: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift ‚Die Erziehung‘ 1933–1942 (Eduard Spranger), Frankfurt/Main 2016, insbesondere S. 32f.

¹⁸⁴ Wille, Paul: Römische Personennamen und römischer Nationalcharakter, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 17, September 1939, S. 553–563.

Einfach sei es allerdings nicht:

„Auf geistige und seelische Zusammenhänge einzugehen und sie an der Hand der Sprache zu deuten, ist viel schwerer. Wir müssen dabei sehr vorsichtig sein und dürfen vor allen Dingen nicht die rassenkundliche Grundeinstellung des Nationalsozialismus aus dem Auge verlieren. Ein Volk ist ein Rassengemisch. Je nachdem nun der eine oder der andere Rassenbestandteil, der sich immer wieder herausmendet, das Heft in der Hand hält, kann der Volkscharakter ein völlig verändertes Gesicht annehmen.“ (ebd.)

Mit dem vermutlich als flott angesehenen Begriff „herausmendet“, wird biologistisch-rassistisch argumentiert und zur Vorsicht gemahnt, dass genau hingesehen werden müsse, welcher Rassenbestandteil vorherrschend sei. Das wird auch in Hinblick auf die Neuzeit begründet:

„In der Zeit der Novemberrepublik waren bei uns die Juden, die sich auch ‚Deutsche‘ nannten, drauf und dran, der Volksseele und der Sprache, der Literatur, Theaterkritik usw. den Stempel ihres Geistes aufzudrücken. [...] Auch Roms Gesicht ist ein völlig anderes, je nachdem man die nordischen Zeiten des Altertums oder die rassenchaotische Zeit Spätroms ins Auge fasst.“ (ebd.)

Das alte Rom wird in seiner Spätphase mit dem Begriff „rassenchaotischer Zeit“ charakterisiert und rasch mit einer Anklage gegen die jüdische Bevölkerung in Deutschland im verknüpft. Der „Volkscharakter“ von Deutschland und Rom verändere sich – so Paul Willes Vergleich – also mit demjenigen „Rassenbestandteil“, der gerade das Heft in der Hand halte: „nordische Zeit des Altertums“ versus spätrömische „rassenchaotische Zeit“ und Weimarer Republik versus NS.

Griechischunterricht

Wie die Autoren in DDHS sich mit dem Griechischunterricht und speziell mit dessen Lektüren befassten, beinhaltet im Großen und Ganzen die gleichen Denkmuster.

So führt Gerhard Eggert Aischylos dafür an, dass nun klar sei, dass die Beziehung der »Deutschen« zu den alten Griechen keine „Wahlverwandtschaft“ mehr sei, sondern dass „Artverwandtschaft“ und das „nordische Menschentum“ die Grundlage sei:

„Die tiefe Verbundenheit des deutschen Geistes mit dem Griechentum, die sich ursprünglich als geistige Wahlverwandtschaft äußerte, ist heute als Ausdruck innerer Übereinstimmung mit einem artverwandten Volk neu und tief bestätigt. In Germanen und Griechen erblicken wir unsere Ahnen. Vor Jahrhunderten hat das Griechentum einen weltgeschichtlichen Kampf ausgefochten, der dem ähnlich ist, den das deutsche Volk heute zu kämpfen hat. In der ‚Orestie‘ des Aischylos bewundern wir die Dichtung, in der das Ringen des hellenischen Geistes seinen gewaltigsten Ausdruck gefunden hat. Die neue deutsche Schule muss diesem Werk zugänglich bleiben; denn es ist für sie ein besonders wichtiger Lesestoff deshalb, weil hier das Beispiel einer Dichtung vorliegt, die durch eine rassenseelische In-

terpretation allein dem Verständnis erschlossen wird. Was wir erleben, ist Gestaltung und Selbstbehauptung nordischen Menschentums!¹⁸⁵

Es solle bei der Lektüre um eine „rassische Geschichtsbetrachtung“ gehen, durch die auch die Widersprüche im alten Griechenland als Auseinandersetzung „gegensätzlicher Rassen“ verstanden werden könnten:

„Der Gegensatz innerhalb des Griechentums war die Kernfrage, um deren Aufhellung sich der deutsche Geist bemühen musste. Erst die rassische Geschichtsbetrachtung brachte die Lösung. Das ‚Barbarische‘ auf dem Grunde des Griechentums war der Lebensausdruck einer völlig gegensätzlichen Rasse, über die sich die nordisch-indogermanischen Hellenen am Ende ihrer Wanderung geschichtet hatten. Die Auseinandersetzung der Rassen schuf jene Spannung, die die ganze griechische Geschichte erfüllt und deren Zeugnis die griechische Kultur selbst ist. Am gewaltigsten ist dieser Kampf in der ‚Orestie‘ des Aischylos gestaltet [...]“¹⁸⁶

Dieser Versuch, vermeintliche „nordisch-wesensverwandte Züge des Hellenentums“ aufzuzeigen, setzt sich auch hier¹⁸⁷ fort: Fritz Luckhard versucht in seinem schlicht mit „Homer“ betitelten Aufsatz mit allerlei kruden Analogieschlüssen und Assoziationen nachzuweisen, dass die Homerischen Epen von Nordvölkern handeln würden. Ziel dieser bekannten Methode ist die Vereinnahmung geschichtlicher Ereignisse und Kulturgüter – das heißt zu beweisen, dass die antiken Griechen und ihre Erfolge „nordischen Ursprung“ hätten:

„An erster Stelle und als Abschlusslektüre im altsprachlichen Unterricht des nationalpolitischen Gymnasiums wird Homer stehen und bleiben, nicht nur um seines poetischen Wertes willen – der ist unbestritten ewig und so oft ästhetisch gewürdigt, dass ich hier dies übergehen kann –, sondern auch als vorzügliche Quelle für unser nordisches Empfinden. Denn ist etwas an rassischer Urverwandtschaft bei Griechen und Germanen, die wir sprachgeschichtlich schon längst ahnten, so muss auch aus diesen epischen Gesängen einer frühgeschichtlichen Zeit tausendstimmiger Zusammenklang nordisch-germanischer und nordisch-griechischer Kultur herausklingen, vor dem der letzte Zweifel am nordischen Ursprung beider Stämme verstummt.“ (Luckhard, Fritz: Homer, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 11, Juni 1937, S. 361–376, hier S. 361)

¹⁸⁵ Eggert, Gerhard: Die Orestie des Aischylos als Beispiel einer rassenseelischen Interpretation einer Dichtung, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 19, Oktober 1937, S. 642–649, hier S. 642. Gerhard Eggert hatte –wie in der Zeitschrift angegeben – promoviert und war Studienassessor in Berlin.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Luckhard, Fritz: Homer, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 11, Juni 1937, S. 361–376. Fritz Luckhard (1878–1965) wurde bereits 1932 NSDAP-Mitglied. Er war u.a. in Kassel Gymnasiallehrer und Schulleiter sowie Heimatkundler. Er hatte 1914 in Bonn promoviert (mit „Das Privathaus im ptolemäischen und römischen Ägypten“). Im NSLB hatte er das Amt eines Gaustellenleiters inne. Laut unklaren Angaben auf Wikipedia sei Luckhard 1938 wegen Meinungsverschiedenheiten aus der NSDAP ausgeschlossen worden, aber wegen seiner Nazi-Tätigkeit von 1945 bis 1947 knapp zwei Jahre lang inhaftiert gewesen. Im Spruchkammerverfahren sei er 1949 dann als Mitläufer eingestuft worden und habe daraufhin wieder seine Pension erhalten. In der NS-Zeit gab er die Broschüre „Familienkunde für die gesamte kurhessische Jugend“ (Dortmund, laut DNB um 1935) heraus. Vor 1933 gab er „Das Wetzlarer Necrologium von 1389“ (Wetzlar 1925) und nach 1945 „Regesten der Herren von Ebersberg genannt von Weyhers in der Rhön (1170–1518)“ (Fulda 1963) heraus. (DNB; Wikipedia).

Bis in die Dichtung Homers geht der Autor, um Rassismus zu verbreiten.

„Man freut sich der rassistisch immer wieder zum Vorschein kommenden Rassemerkmale: hohen Wuchses, heller Haut, blonden Haares, blauer Augen, heldischer Gedanken von Freiheit und Ehre, sieghafter Tapferkeit, und glaubt daran, dass der Gott im Kind seine E-piphanie vollziehe“ (ebd., S. 373)

Und weiter schreibt Luckhard:

„Das Leben zweier nordischer Stämme, Griechen und Thraker, liegt in einem bedeutenden Ausschnitt vor uns im Heldenliede ausgebreitet. Es lockt, die Fülle der Probleme aufzugreifen, germanische Parallelen neben griechisch-thrakischen aufzutun, Abweichungen vom nordischen Brauch als Abartung und Entartung zu erkennen.“ (ebd., S. 373f.)

Bei den diffusen, tiefgehenden rassistischen Überlegungen der vorangehend zitierten Autoren ist nicht der Punkt, ihnen in die Falle zu gehen und diese willkürlichen Behauptungen auf fachlicher Ebene einzeln zu widerlegen. Der Punkt ist der elementare Rassismus und hier ist zu erkennen, wie auch im altsprachlichen Unterricht sogar in kleinen Details Rassismus an die Jugendlichen vermittelt werden sollte.

Lateinunterricht

Nicht anders sollte im Lateinunterricht und mit dessen Lektüren vorgegangen werden, was hier anhand von vier Autoren dokumentiert werden soll.

Der Artikel „Wehrgeistige Erziehung im lateinischen Unterricht“ enthält auch den Hinweis auf „Mein Kampf“ (Kapitel „Volk und Rasse“), um den Fokus des Lateinunterrichts auf der Zeit vor dem zweiten punischen Krieg festzuhalten:

„Der Abschnitt [gemeint: ein vorgeschlagener Lesestoff, A. d. V.] bietet nicht nur Anlass zu einer Vorausschau auf den Gang der römischen Geschichte, wie wir ihn heute sehen, sondern auch zu einer Feststellung des grundsätzlichen Fehlers aller solchen Vergleiche von Völkern und Kulturen (Spengler) mit dem Einzelmenschen. Adolf Hitler hat ihn im 11. Kapitel seines Kampfbuches ‚Volk und Rasse‘ dahin gekennzeichnet, dass Volksniedergang und Volkstod überwunden werden können, weil sie nicht wie Menschentod unentrinnbares Verhängnis sind, sondern selbstverschuldetes, vermeidbares Schicksal. Damit ist gleich zu Anfang der Grundakkord völkischen Wehrwillens angeschlagen: Gesunderhaltung der Rasse, und das Verständnis vorbereitet für die eigentliche schöpferische Zeit, die Kraftzeit Roms, die man etwa von 500 bis 200, von der Begründung der Republik bis zum Ende des Zweiten punischen Krieges, rechnen kann, die Zeit also der Inbesitznahme Italiens und des Zusammenstoßes mit Karthago.“¹⁸⁸

¹⁸⁸ Lohrisch, Hermann: Wehrgeistige Erziehung im lateinischen Unterricht, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 21/22, November 1940, S. 371–377, hier S. 374. Hermann Lohrisch (1882–?) war Oberleutnant, Lehrer und Philologe. Er veröffentlichte „Im Siegesturm von Lüttich an die Marne. Erlebnisse eines Mitkämpfers aus den ersten Wochen des Weltkrieges“ (Leipzig 1917) und die zweiteilige Broschüre „Germanischer Heldenkampf gegen römische Fremdherrschaft in antiken Berichten“ (Leipzig/Berlin 1936). (DNB). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Beim Thema „altsprachlicher Unterricht im nationalsozialistischen Gesamterziehungsplan“ äußert Leonhard Illig, der Lateinunterricht habe die Einsicht in die Leistung der Römer „gegen fremdrassige Völker und fremdrassigen Einschlag“ zum Ziel, um auf diesem Wege „nationalpolitisch“ zu erziehen.

„Die völkische Eigenwüchsigkeit der Römer, ihre eigentümliche nationale und politische Leistung im Kampf gegen fremdrassige Völker und fremdrassigen Einschlag im eigenen Volk und in der Auseinandersetzung mit dem überwältigenden griechischen Kulturerbe und zugleich mit der innerlich zersetzten, sie überfremdenden Welt der Graeculi aufzuzeigen und im Sinn nationalpolitischer Erziehung wirksam werden zu lassen – das ist die Aufgabe des Lateinunterrichts an allen höheren Schulen.“¹⁸⁹

Ähnlich proklamiert ein Beitrag über die „Neue Aufgabe des Lateinunterrichts“, dass den Jugendlichen „Blut und Rasse“ als das Entscheidende eines Volkes zu vermitteln sei:

„Die Behandlung der Sprache und Schriftwerke der Römer muss so erfolgen, dass den Schülern aufgezeigt wird, wie aus den Urgründen eines reinen Volkstums sich lebendige Formen entwickeln, welche die Wesenszüge eines durch Blut und Rasse gebundenen Volkes widerspiegeln.“¹⁹⁰

Der Autor dieses Textes erkennt die Aufgabe des Lateinunterrichts vor allem darin, die Artverwandtschaft von Römern und Germanen darzustellen.

„Der Lateinunterricht erfüllt eine wichtige Aufgabe, wenn er immer wieder darauf hinweist, dass der Aufbau des römischen Reiches nicht Kräften zu verdanken ist, die im rassischen Gegensatz zum Germanentum standen, sondern dass diese Kräfte aus derselben Quelle flossen und nur früher zur Entwicklung kamen und sich im Kampfe unter den besonderen Bedingungen des Mittelmeerraumes durchsetzen konnten. Der Begriff Rasse wird geläutert und entlastet werden, wenn die Verwandtschaft des völkischen Wesens bei den frühen Griechen, Römern und den Germanen den Schülern zur Tatsache wird. Die Großtaten nordischer Völker, die Verwandtschaft ihres Volkstums sind dann nicht mehr zufällig oder zusammenhanglos als geschichtliche Begebenheit anzusehen, sondern als die natürliche Folge der rassischen Zusammengehörigkeit. Die großen Schöpfungen der Römer auf dem Gebiete des Staatsaufbaues, des Rechts- und Heerwesens, des Verkehrs und der Organisation sollen als Werke eines uns unverwandten Herrenvolkes begriffen werden.“¹⁹¹

¹⁸⁹ Illig, Leonhard: Gymnasium und altsprachlicher Unterricht im nationalsozialistischen Gesamterziehungsplan, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 12, Juni 1938, S. 396–404, hier S. 402.

¹⁹⁰ Calliebe, Otto: Neue Aufgabe des Lateinunterrichts an den höheren Schulen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 12, Juni 1935, S. 409–412, hier S. 409. Otto Calliebe war Anstaltsleiter der Napola in Potsdam (Nationalpolitische Erziehungsanstalt). (Roche, Helen: Surviving Stunde Null: Narrating the Fate of Nazi Elite-School Pupils during the Collapse of the Third Reich, in: German History, Volume 33, Issue 4, December 2015, S. 570–587, online unter <https://academic.oup.com/gh/article/33/4/570/2355321>, eingesehen am 7.1.2018; Ueberhorst, Horst: Elite für die Diktatur: Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten 1933–1945. Ein Dokumentarbericht, Düsseldorf 1969, S. 421 und S 434f.). Zu Otto Calliebe wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

¹⁹¹ Calliebe, Otto: Neue Aufgabe des Lateinunterrichts an den höheren Schulen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 12, Juni 1935, S. 409–412, hier S. 410.

Die Leistungen des „Herrenvolks“ werden also auf dem kulturellen Konto der „nordischen Völker“ und somit der „Germanen“ mit verbucht. Insofern solle der Lateinunterricht das römische – und somit auch germanische – Erbe bewahren, so der Tenor dieses Artikels.

Lektüre-Empfehlungen – zur Veranschaulichung der »Blutsgemeinschaft« von Römern und Germanentum – liefert auch ein Aufsatz zur „Keltenfrage bei Caesar und Tacitus“:

„Reiche Möglichkeiten für die Erkenntnis altrömischer Lebensart, durch nordische Blutsgemeinschaft dem Germanentum verwandt, bietet das Geschichtswerk des Livius. An erster Stelle freilich werden in heutiger Zeit diejenigen Historiker stehen müssen, die uns über Wesen und Eigenart unserer germanischen Vorfahren etwas zu sagen haben. Ich nenne die Germanenkapitel in Caesars Schrift ‚De bello Gallico‘ sowie des Tacitus ‚Germania‘ und die einschlägigen Teile seiner ‚Annalen‘ und ‚Historien‘.“¹⁹²

Auch diesem Autor geht es um die frühen Beschreibungen der „Germanen“ durch römische Schriftsteller; in der Lektüre solcher Schriften würde die „nordische Blutswandtschaft“ klar werden. Es folgt eine langatmige Ausführung über die Problematik der Einordnung der Kelten:

„Bei der Lektüre dieser beiden Schriftsteller stoßen wir auf ein drittes, in seinen Anfängen gleich Römern und Germanen nordisch bestimmtes Volkstum, die Kelten. Die Beziehungen, welche diese drei Völker in ihrem Wesen und ihrer Geschichte verbinden, können den Schülern an Caesar und Tacitus klargemacht werden und wichtige Einsichten in völkische und rassische Eigenart vermitteln. Brauchen wir uns doch z.B. nur einmal die Frage vorzulegen, wie anders das Schicksal des keltischen Volkstums sich gestaltet hätte, wenn Vercingetorix – entsprechend unserm Armin als dem ‚liberator haud dubie Germaniae‘ (Tac. ann. II 88) – Galliens nationale Eigenart gegenüber den Einflüssen des späten Römertums kraftvoll hätte behaupten können. Bestand in früherer Zeit die Keltenfrage einmal darin, dass man in ‚keltomanischer‘ – wissenschaftlich ganz unhaltbarer – Weise die Kulturererungenschaften der letzten Jahrhunderte vor der Zeitwende den Kelten zuungunsten der Germanen gutzuschreiben suchte, so geht es uns heute darum, am Beispiel des Keltentums unseren Schülern die Leistung eines nordrassischen Volkes und die verhängnisvollen Folgen der Ausmerze nordischen Blutes vor Augen zu führen.“¹⁹³

Das Versinken in solchen Details „rassistischer Geschichtsbetrachtung“ hatte für die Ausrichtung der elitären Jugendlichen sicher nicht die höchste Bedeutung, aber die ständigen Wiederholungen rassistischen Gedankengänge zu jedem geschichtlichen Ereignis trug sicher zum Gesamterfolg der Indoktrination der Schülerinnen und Schüler bei.

¹⁹² Klinz, Albert: Die Keltenfrage bei Caesar und Tacitus, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 5, März 1937, S. 154–160, hier S. 154.

¹⁹³ Ebd.

5. Französische Revolution

Der Artikel „Die Behandlung der Judenfrage im Geschichtsunterricht“¹⁹⁴ hält, was er verspricht, und gibt einen umfassenden Überblick über die Judenfeindschaft seit der Französischen Revolution. Es verwundert, dass der Autor Achim Fuchs die Gefahr sieht, dass die Judenfrage ignoriert würde; in DDHS war das gewiss nicht der Fall.

Die erste Passage unterstreicht, die „Judenfrage“ nach der Französischen Revolution im Unterricht zu behandeln, und zwar unter Hinweis auf die „große Lebensgefahr für unser Volk“ und darauf, dass die Schülerinnen und Schüler das „liberalistische Zeitalter“ und daher auch das „Wirken des Judentums“ verstehen müssten:

„In unserem Geschichtsunterricht können wir, besonders bei der Behandlung der Zeit seit der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, unmöglich verzichten auf die historische Behandlung der Judenfrage. Und zwar dürfen wir darauf nicht verzichten sowohl aus Unterrichtsründen wie auch aus Gründen des allgemeinen Lebens unseres Volkes. Aus Unterrichtsründen können wir nicht Verzicht leisten, weil die Geschichte des liberalistischen Zeitalters ohne eingehendes Verständnis für das Wirken des Judentums in dieser Zeit einfach nicht zu verstehen ist. Aus nationalpolitischen Gründen können, wir nicht darauf verzichten, weil die Judenfrage eine zu große Lebensgefahr für unser Volk bedeutet hat und wieder bedeuten würde, wenn wir ihr gegenüber Gleichgültigkeit aufkommen ließen.“ (Fuchs, Achim: Die Behandlung der Judenfrage im Geschichtsunterricht der Mittel- und Oberstufe, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 12, Juni 1937, S. 416–422, hier S. 416)

In der Folge wird pseudopsychologisch vermutet, dass insgesamt sowohl „der Jude“ als auch die Behandlung der Judenfrage von „uns“ als „schmutzig“ empfunden werde – und zwar aus „Sauberkeitsgefühl“ und „gesundem Rasseinstinkt“:

„Es mag wohl zuweilen eine gewisse Scheu vorhanden sein, an die Behandlung der Judenfrage im Unterricht heranzugehen. Wir müssen diese Scheu überwinden, indem wir uns zunächst einmal klar werden darüber, welche Gründe es für unsere Abneigung gibt.

Der erste ist vielleicht der oft unbewusste und rein gefühlsmäßige Grund, das wir Deutschen eine innere Abneigung gegen das Judentum überhaupt empfinden, weil uns der Jude unserer Art gegenüber irgendwie als schmutzig erscheint; also eine Abneigung aus reinem Sauberkeitsgefühl und dem Rest eines in unserem Volke im tiefsten Inneren immer vorhanden gewesenen gesunden Rasseinstinktes. Aus solchem Empfinden zieht man dann zu leicht den gefühlsmäßigen Trugschluss, nicht nur der Jude sei schmutzig, sondern auch die Behandlung der Judenfrage (und des Antisemitismus), weil man sich hier mit dem Juden beschäftigen muss.“ (ebd., S. 417)

Als weiterer Grund wird die alte Erziehung zu falscher „Sachlichkeit“ ausgemacht:

„Dann ist unsere eigene Erziehung in einer oft falsch verstandenen Sachlichkeit, auch die Erziehung in falschen Menschheitsidealen, doch noch so stark in vielen von uns, dass wir fürchten, in der Behandlung dieser Frage ‚zu weit zu gehen‘. In diesem Zusammenhang muss gesagt werden, dass viele noch in der irrigen Meinung befangen sind, die Judenfrage

¹⁹⁴ Fuchs, Achim: Die Behandlung der Judenfrage im Geschichtsunterricht der Mittel- und Oberstufe, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 12, Juni 1937, S. 416–422.

(d.h. der Antisemitismus) sei eben doch mehr oder weniger eine parteipolitische Krawallangelegenheit.“ (ebd.)

Unverkennbar wendet sich der Verfasser zum Schluss an jene Gymnasiallehrer, die nicht in NSDAP bzw. NSLB mitwirkten, eher deutschnational und elitär eingestellt waren und sich nicht mit den Pöbeleien von SA oder anderen Straßen-Nazis anfreunden wollten. Als zusätzlichen Grund für diese vermutete Scheu der Lehrkräfte nennt der Autor fehlende Ausbildung und die Furcht, Fehler zu machen:

„Schließlich ist das Problem gewaltig umfangreich. Wir haben diese Frage selbst in unserer eigenen Ausbildung auf Schule und Universität nicht ‚gelernt‘ oder ‚studiert‘. Wir glauben, zu wenig Positives von diesem Problem zu wissen, und wir fragen, wer hat maßgeblich in dieser Sache gearbeitet, so dass wir uns auf seine Arbeiten stützen und verlassen können, damit wir der Jugend nicht falsche Dinge vorsetzen. Es gibt noch keine Schul-Lehrbücher über diese Frage, die Behandlung der Frage ist lehrplanmäßig nicht ‚vorgeschrieben‘. Also lasse ich lieber die Finger davon, damit ich keine Fehler mache und schließlich Schwierigkeiten zu erwarten habe.“ (ebd., S. 417)

Demgegenüber stellt er die drohende Gefahr (auch trotz Nürnberger Gesetze):

„Und gerade in Bezug auf die Judenfrage wollen wir doch bedenken, wie groß die Gefahren waren, in die sich unser Volk hier aus Unkenntnis, Gleichgültigkeit und Irreführtsein begeben hat. Diese Gefahr ist keineswegs für alle Zeiten beseitigt dadurch, dass Nürnberger Gesetze erlassen worden sind. Sondern eine ständige Erziehung des ganzen Volkes muss hier helfend und vorbeugend eingreifen, damit nicht von neuem Gefahren entstehen.“ (ebd.)

Zu vermitteln sei den Schülerinnen und Schülern auch, dass mit der Revolution in Frankreich der „Liberalismus“ beginne und sich dann im „jüdischen Sowjetstaat“ erfülle:

„Das Gegebene dürfte es sein, die Frage des Wirkens des Judentums in der deutschen Politik und Geschichte zu behandeln, ehe man die Zeit der Französischen Revolution in Angriff nimmt. Das etwa mit einem Hinweis:

„Wir wollen nun ein Gebiet der Geschichte behandeln, das neben der eigentlichen Geschichte herläuft und sich hinter ihr verbirgt – die Judenfrage, die Geschichte des Wirkens des jüdischen Volkes im deutschen und den übrigen europäischen Völkern.

Mit der französischen Revolution beginnt das sogenannte Zeitalter des Liberalismus. Dieses Zeitalter findet seine offensichtliche ‚Erfüllung‘ im jüdischen Sowjetstaat Russland; das schädliche Wirken des Judentums wird sichtbar im Völkerbund und im Zusammenbruch des Zweiten Deutschen Reiches mit seiner Folgeerscheinung, der Republik von Weimar.““ (ebd., S. 418)

Es folgt eine Belehrung, dass in Geschichte die „biologische Seite“ der Frage und allzu viele Informationen zur Judentum-Geschichte außen vor gelassen werden könnten:

„Die biologische Seite dieser Frage haben wir dem Biologieunterricht zu überlassen. Auf diese Dinge muss für uns im Geschichtsunterricht ein kurzer Hinweis genügen.

Die gesamt-jüdische Geschichte eingehend zu behandeln, kommt für uns auch nicht in Frage. Das würde viel zu weit führen. Es genügen einige wenige Sätze über das Herkommen

des Judentums und seine Entwicklung im Altertum. Sodann eine kurze, übersichtliche Behandlung der Geschichte der Juden in Deutschland seit ihrem Erscheinen hier bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts.

Von der Emanzipation ab ist diese Frage jedoch eingehend zu behandeln.“ (ebd.)

Als Geschichtsdidaktiker auftretend fordert Achim Fuchs von den Lehrerinnen und Lehrern stattdessen, sich auf die „jüdische Weltherrschaft“ zu fokussieren:

„Als oberster Gesichtspunkt hat uns dabei das jüdische Weltherrschaftsstreben zu gelten. Wir haben der Jugend klarzumachen, dass es ein solches Streben gibt, und wie versucht wurde, dieses Streben zu verwirklichen. Und schließlich haben wir aufzuklären über die heutigen Verhältnisse, wie sie zwischen den Juden und den europäischen Völkern bestehen.“ (ebd.)

Beleg seien die „Protokolle der Weisen von Zion“ und er weist indirekt nach, dass die Protokolle „echt“ seien: Die Wirklichkeit zeige ja, dass es so sei, wie es dort steht.

„Die ‚Protokolle‘ sind echt! Denn wären sie wirklich eine Fälschung, so wäre dem Judentum längst der einwandfreie Nachweis der Fälschung gelungen. Der Nachweis der Fälschung aber ist vom Judentum nicht erbracht worden. Außerdem beweist der Ablauf der tatsächlichen Geschichte seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts allzu deutlich die Echtheit der Gedanken, die in den ‚Protokollen‘ niedergelegt worden sind. Es kommt für uns (sowohl im Geschichtsunterricht wie im gesamten Volksleben) auch nicht auf den Wortlaut und den Buchstaben der ‚Protokolle‘ an, sondern auf ihren Sinn und auf das Wollen des Judentums, wie es dort ausgezeichnet ist.“ (ebd., S. 419)

Um die Gefahr eines Wiedererstarkens des Judentums zu dramatisieren, wird die Denkfigur bemüht, „der Jude“ sei derart niederträchtig und listig, dass der grundständige und duldsame blauäugige (nichtjüdische) Deutsche all das eben nicht durchschaue:

„Wir müssen daran denken: wir, die wir heute erwachsen sind, haben alle noch aus eigener Anschauung das Wirken einer jüdischen Herrschaft über das deutsche Volk kennengelernt, und wir sind oft persönlich recht hart von dieser Herrschaft direkt oder indirekt betroffen worden. Für uns besteht infolgedessen meist keine Gefahr, die Judenfrage falsch zu sehen. Die heutige und künftige Jugend aber kennt das Herrschen des Judentums nicht mehr aus eigener Anschauung. Des Judentums Wege aber sind unberechenbar und seine feinfrisierten Lügen oft nicht zu erkennen; die dem Deutschen im Blute liegende anständige Gesinnung hält oft so viel List und Niedertracht, wie sie der Jude ausbringt, einfach nicht für möglich; wenn dann noch die bekannte deutsche ((bekannt unter den Begriffen Toleranz und Humanität) dazukommt, könnte es dem Judentum gelingen, einmal wieder bei uns einzudringen. Den Versuch jedenfalls wird es zu gegebener Zeit unternehmen. Nürnberger Gesetze allein werden zur Abwehr nicht genügen, wenn kommende Jahrzehnte zwar diese Gesetze haben und kennen, wenn ihnen aber das Wissen fehlt um die Dinge, die diese Gesetze notwendig machten.“ (ebd., S. 420)

Das schreibt der Verfasser 1937. Er fordert also eine langfristige judenfeindliche Ausrichtung gerade auch durch den Geschichtsunterricht. Die Nürnberger Gesetze würden in der Zukunft nicht allein ausreichen.

Dabei wird an einen Gedanken Hitlers aus den frühen zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts angeknüpft; er hatte sich 1920 gegen den „gefühlsmäßigen Antisemi-

tismus“¹⁹⁵ ausgesprochen. Und er hat in der Praxis dann ja auch – abgesehen vom Novemberpogrom 1938 – letztlich daran festgehalten und die eiskalte staatliche Liquidierung favorisiert. Der Autor nennt es „Krawall-Antisemitismus“:

„Und diese Kenntnis dem deutschen Menschen bereits in jungen Jahren fürs ganze Leben zu geben, ist Sache des deutschen Erziehers. Wir brauchen deshalb nun nicht Rassen-Hass zu predigen, wir brauchen keineswegs einen ‚Krawall-Antisemitismus‘ zu betreiben. Aber den Rassen-Stolz müssen wir stärken, die Gleichgültigkeit bannen und den Gegner zeigen, wie er ist und welches seine Waffen waren, mit denen er uns einmal niederrang.“ (ebd., S. 420)

Das scheinbare Abwiegen des „Rassen-Hass“ soll nicht täuschen, es geht bloß darum, Affektivität herunterzufahren. Fuchs’ judenfeindliches Curriculum liest sich dann so:

„Was nun haben wir der Jugend an Grundgedanken in der Judenfrage zu vermitteln, außer den reinen Tatsachenablauf der bekannten Geschichte, wie wir das in verschiedenen Werken (s. oben) finden?

Das sind in der Hauptsache folgende Gedanken:

Das Judentum lebt zwar zerstreut über die ganze Erde. Aber es bildet eine Einheit, ist sich dieser Einheit bewusst und hat diese Einheit organisiert.

Aus unserem Blut und unserem Herkommen können wir nicht verstehen, wie so etwas möglich ist; und wir haben diese Tatsache als vorhanden hinzunehmen und als ungeheuerliche Gefahr für uns zu erkennen. Daraus entsteht für uns die Verpflichtung, uns gegen Angriffe des Judentums zu wehren oder mindestens möglich werdenden Angriffen vorzubeugen.

Wir müssen Ziel und Weg der jüdischen Organisation kennen, wenn wir den wirklichen Sinn unserer eigenen Geschichte kennen wollen, da unsere Geschichte (alle Zweige unseres Volkslebens) weit über ein Jahrhundert unter jüdischem Einfluss und sogar unter jüdischem Druck und jüdischer Herrschaft gestanden hat.“ (ebd., S. 420f.)

Die als organisiert dargestellte Einheit des Judentums wird behauptet, um die angebliche Gefahr zu dramatisieren:

„Ziel des organisierten Judentums ist die Weltherrschaft über die nichtjüdischen Völker.

Dabei ist es für uns gleichgültig, wenn ein Zwiespalt im Judentum selbst vorhanden zu sein scheint, der die Frage aufwirft, ob erst die jüdische Zentrale Jerusalem zu schaffen ist (Zionisten), um von dort aus das Weltreich aufzurichten, oder ob der Weg in anderer Richtung zu beschreiten ist.

Um das Ziel der Weltherrschaft zu erreichen, hat das Judentum durch die Emanzipation nicht sich den Gastvölkern angepasst, sondern es hat die Gastvölker mit jüdischem Geiste durchsetzt (,es ist ein großer Unterschied, ob ich mich oder mir anpasse‘).

¹⁹⁵ In einer Rede vom 6. April 1920 erklärte Hitler: „Wir wollen keine Gefühlsantisemiten sein, die Pogromstimmung erzeugen wollen, sondern es beseelt uns die unerbittliche Entschlossenheit, das Übel an der Wurzel zu packen und mit Stumpf und Stiel auszurotten (lebhafter Beifall). Um unser Ziel zu erreichen, muss uns jedes Mittel recht sein, selbst wenn wir uns mit dem Teufel verbinden müssten.“ (Hitler, Adolf, zitiert nach Jaeckel, Eberhard (Hrsg.): Hitler. Sämtliche Aufzeichnungen 1905–1924, Stuttgart 1980, S. 119).

Nachdem das Judentum unter Ausnutzung der Toleranz der europäischen (germanischen!) Völker sich die Emanzipation erzwungen hatte, drang es überall dort ein, wo es glaubte, zur Erreichung des Weltherrschaftszieles am besten wirken zu können (Hinweis auf das Eindringen des Judentums in die verschiedenen Berufe).“ (ebd., S. 420f.)

Die „europäischen (germanischen!) Völker“ seien tolerant gegenüber dem Judentum gewesen, was falsch gewesen sei. Gefahr gehe von angeblichen jüdischen Geheimorganisationen und der angeblichen internationalen Verschwörung aus:

„Außer diesem direkten Einflussnehmen im Gastlande arbeitete das Judentum in geheimen Organisationen, die teils rein jüdisch-exklusiv sind, teils vorhandene andere Organisationen zu Vorspanndiensten benutzt (Freimaurerei).

Die Geheimorganisationen treten oft so auf, dass sie nach außen irgendwelchen allgemeinen Zwecken dienen und den Anschein der Öffentlichkeit zu erwecken versuchen, in Wirklichkeit tarnen sie aber dahinter nur die eigentliche Geheimorganisation. Mit Vorliebe wird als offensichtlicher äußerer Schein-Zweck die Pflege der jüdischen oder der allgemeinen Wohltätigkeit herausgestellt.

Als jüdische Spitzenorganisationen haben wir zu sehen: 1. die Alliance israélite universelle (Frankreich!) – 2. den Bnai-Brith-Orden (Amerika!) – 3. den Kahal (Rußland!).

Diese Spitzenorganisationen haben ihre Zweigniederlassungen in allen Ländern; entweder direkt oder in Form von ihnen ‚nahestehenden‘ (d.h. untergeordneten) Sonderorganisationen (s. Th. Fritsch, ‚Handbuch der Judenfrage‘, 33. Aufl., S. 149 bis 170).

Irgendwie laufen die Organisationen in einer gemeinsamen Spitze zusammen, die natürlich geheim ist, die wir aber sehr wohl in der Führung des russischen Sowjetstaates (Kaganowitsch¹⁹⁶?) sehen dürfen.

Im Zusammenhang hiermit ist zu erwähnen, dass dem Judentum der Völkerbund dazu dient, seine Weltherrschaftsbestrebungen für Europa dort zusammenzufassen. Dorthin laufen die Fäden von der Alliance und den anderen Organisationen.“ (ebd. S. 420f.)

Dies ist geradezu ein Musterbeispiel dieser Verschwörungstheorie.¹⁹⁷ Die Behandlung der Französischen Revolution unter diesen Prämissen ist ein umfassendes judenfeindliches Geschichtsunterrichts-Programm.

¹⁹⁶ Kaganowitsch war bis 1956 ein Prominenter der sowjetischen Führung. Die Nazis spielten immer wieder auf seine jüdische Herkunft an.

¹⁹⁷ Andere Artikel zeichnen ein rassistisches Bild von Russland als einem asiatisch-europäischen Zwitterwesen. Die Sowjetunion – so die Pointe am Schluss eines solchen Artikels von Walther Hohmann von 1943 – stelle nicht nur eine jüdische Verschwörung dar, sondern nutze auch geschickt die rassische Disposition der Russen aus. „Stellt man aber den jetzigen Kampf im Osten einmal in den Zusammenhang der russischen Geschichte oder projiziert ihn auf den großen weltgeschichtlichen Hintergrund, so wird deutlich, dass die Juden es verstanden haben, den Bolschewismus auch geistig-politisch an die ererbte Vorstellungswelt ihres Wirtsvolkes anzulehnen.“ (Hohmann, Walther: Der Blick nach Russland (im Geschichtsunterricht der Oberstufe), DDHS 10. Jg. 1943, Heft 3, März 1943, S. 69–76, hier S. 75).

Die Behandlung der Judenfrage im Geschichtsunterricht der Mittel- und Oberstufe

Von Achim Fuchs

In unserem Geschichtsunterricht können wir, besonders bei der Behandlung der Zeit seit der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, unmöglich verzichten auf die historische Behandlung der Judenfrage. Und zwar dürfen wir darauf nicht verzichten sowohl aus Unterrichtsgründen wie auch aus Gründen des allgemeinen Lebens unseres Volkes. Aus Unterrichtsgründen können wir nicht Verzicht leisten, weil die Geschichte des liberalistischen Zeitalters ohne eingehendes Verständnis für das Wirken des Judentums in dieser Zeit einfach nicht zu verstehen ist. Aus nationalpolitischen Gründen können wir nicht darauf verzichten, weil die Judenfrage eine zu große Lebensgefahr für unser Volk bedeutet hat und wieder bedeuten würde, wenn wir ihr gegenüber Gleichgültigkeit aufkommen ließen. Und schließlich ist es doch in erster Linie der Geschichtsunterricht, der

dazu da ist, daß unserer Jugend das rechte nationalpolitische Denken möglichst frühzeitig vermittelt wird, damit diese Jugend einst im Staate richtig handeln kann.

Es mag wohl zuweilen eine gewisse Scheu vorhanden sein, an die Behandlung der Judenfrage im Unterricht heranzugehen. Wir müssen diese Scheu überwinden, indem wir uns zunächst einmal klar werden darüber, welche Gründe es für unsere Abneigung gibt.

Der erste ist vielleicht der oft unbewußte und rein gefühlsmäßige Grund, daß wir Deutschen eine innere Abneigung gegen das Judentum überhaupt empfinden, weil uns der Jude unserer Art gegenüber irgendwie als schmutzig erscheint; also eine Abneigung aus reinem Sauberkeitsgefühl und dem Nest eines in unserem Volke im tiefsten Inneren immer vorhanden gewesenen gesunden Rasseinstinktes. Aus solchem Empfinden zieht man dann zu leicht den gefühlsmäßigen Trugschluß, nicht nur der Jude sei schmutzig, sondern auch die Behandlung der Judenfrage (und des Antisemitismus), weil man sich hier mit dem Juden beschäftigen muß. — Dann ist unsere eigene Erziehung in einer oft falsch verstandenen Sachlichkeit, auch die Erziehung in falschen Menschheitsidealen, doch noch so stark in vielen von uns, daß wir fürchten, in der Behandlung dieser Frage „zu weit zu gehen“. In diesem Zusammenhang muß gesagt werden, daß viele noch in der irrigen Meinung befangen sind, die Judenfrage (d. h. der Antisemitismus) sei eben doch mehr oder weniger eine parteipolitische Krawallangelegenheit.

Schließlich ist das Problem gewaltig umfangreich. Wir haben diese Frage selbst in unserer eigenen Ausbildung auf Schule und Universität nicht „gelernt“ oder „studiert“. Wir glauben, zu wenig Positives von diesem Problem zu wissen, und wir fragen, wer hat maßgeblich in dieser Sache gearbeitet, so daß wir uns auf seine Arbeiten stützen und verlassen können, damit wir der Jugend nicht falsche Dinge vorsehen. Es gibt noch keine Schul-Lehrbücher über diese Frage, die Behandlung der Frage ist lehrplanmäßig nicht „vorgeschrieben“. Also lasse ich lieber die Finger davon, damit ich keine Fehler mache und schließlich Schwierigkeiten zu erwarten habe.

Das alles aber ist mangelnder Mut zur Verantwortung. Wer sich aus Liebe zur Sache dem Geschichtsstudium und dem Geschichtsunterricht zugewandt hat, muß in dieser Frage auch den Mut zur Verantwortung aufbringen können; in diesem Fache mehr als in irgendeinem anderen. Ein Historiker ohne Mut zur Verantwortung ist kein Historiker.

Und gerade in bezug auf die Judenfrage wollen wir doch bedenken, wie groß die Gefahren waren, in die sich unser Volk hier aus Unkenntnis, Gleichgültigkeit und Irreführtheit begeben hat. Diese Gefahr ist keineswegs für alle Zeiten beseitigt dadurch, daß Nürnberger Gesetze erlassen worden sind. Sondern eine ständige Erziehung des ganzen Volkes muß hier helfend und vorbeugend eingreifen, damit nicht von neuem Gefahren entstehen.

Wir wollen hierbei denken an die Worte des Führers, die er in Nürnberg 1935 im Zusammenhang mit der Verkündung dieser Gesetze gesprochen hat, als er darauf hinwies, daß ihre „Bedeutung erst nach vielen Jahrhunderten im ganzen Umfang erkannt werden wird“.

Wenn diese Gesetze die beste Auswirkung für die Erhaltung unseres Volkes in eine ferne Zukunft haben sollen, müssen wir mit unserer Jugend diese Fragen eingehend behandeln. Dazu genügt nicht nur eine kurze „Besprechung“ der Nürnberger Gesetze in einem kurzen Teil einer Geschichtsstunde, sondern es müssen schon mehrere Stunden verwendet werden, um die ganze Wichtigkeit des Gesamtproblems bei der Jugend festzulegen für alle Zeiten.

Aus den Fehlern der Vergangenheit zu lernen, ist immer die beste Stärkung für eine rechte Gestaltung der Zukunft.

Die Hauptfragen, die nun nach Andeutung dieses Problems gestellt werden, sind die: Wann sollen wir's behandeln, und wie ist diese Frage zu behandeln?

Wann:

Das Gegebene dürfte es sein, die Frage des Wirkens des Judentums in der deutschen Politik und Geschichte zu behandeln, ehe man die Zeit der Französischen Revolution in Angriff nimmt. Das etwa mit einem Hinweis:

„Wir wollen nun ein Gebiet der Geschichte behandeln, das neben der eigentlichen Geschichte herläuft und sich hinter ihr verbirgt — die Judenfrage, die Geschichte des Wirkens des jüdischen Volkes im deutschen und den übrigen europäischen Völkern.

Mit der französischen Revolution beginnt das sogenannte Zeitalter des Liberalismus. Dieses Zeitalter findet seine offensichtliche ‚Erfüllung‘ im jüdischen Sowjetstaat Rußland; das schädliche Wirken des Judentums wird sichtbar im Völkerbund und im Zusammenbruch des Zweiten Deutschen Reiches mit seiner Folgeerscheinung, der Republik von Weimar...“

Habe ich im Geschichtsunterricht der Mittel- und Oberstufe solchen Hinweis gegeben, so kann ich sicher sein, daß mir die Schüler mit Interesse bei der Behandlung dieser Frage folgen werden. Ich werde zu ihrer Behandlung zwei bis fünf Unterrichtsstunden verwenden, um die Hauptlinie der Geschichte der Juden in Deutschland und Europa während des liberalistischen Zeitalters aufzuzeigen. Natürlich wird es erforderlich sein, späterhin, bei der Behandlung dieses Zeitalters, immer wieder auf das hier zu Anfang behandelte Grundlegende hinzuweisen.

Einen Zeitverlust können die daran verwendeten Stunden niemals bedeuten; sie sind im Gegenteil Zeitgewinn, denn ich erleichtere mir den Unterricht für die Behandlung der kommenden Geschichtsepoche, und den Schülern erleichtere ich das Verständnis für viele Probleme dieser Zeit, die ohne Kenntnis der Judenfrage und des jüdischen Wirkens wohl viel schwerer oder gar nicht verständlich sind.

Wie:

Die biologische Seite dieser Frage haben wir dem Biologieunterricht zu überlassen. Auf diese Dinge muß für uns im Geschichtsunterricht ein kurzer Hinweis genügen.

Die gesamt-jüdische Geschichte eingehend zu behandeln, kommt für uns auch nicht in Frage. Das würde viel zu weit führen. Es genügen einige wenige Sätze über das Herkommen des Judentums und seine Entwicklung im Altertum. Sodann eine kurze, übersichtliche Behandlung der Geschichte der Juden in Deutschland seit ihrem Erscheinen hier bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts.

Von der Emanzipation ab ist diese Frage jedoch eingehend zu behandeln.

Als oberster Gesichtspunkt hat uns dabei das jüdische Weltherrschaftsstreben zu gelten. Wir haben der Jugend klarzumachen, daß es ein solches Streben gibt, und wie versucht wurde, dieses Streben zu verwirklichen. Und schließlich haben wir aufzuklären über die heutigen Verhältnisse, wie sie zwischen den Juden und den europäischen Völkern bestehen.

Anleitungen zur Behandlung dieser Fragen finden wir genügend. Wir können uns jedoch auf wenige beschränken, so daß wir weder Gefahr laufen, Material zu verwenden, das nicht „authentisch“ ist, noch daß wir mit zu umfangreichen Handbüchern überlastet werden, wenn wir sonst schon durch verschiedene außerberufliche Arbeiten und Dienst in den Formationen der NSDAP. stark beansprucht sind.

In erster Linie haben wir die Stellen aus „Mein Kampf“ heranzuziehen, die auf die Judenfrage Bezug nehmen; haben auch unsere Schüler zu verpflichten, diese Stellen sorgfältigst durchzuarbeiten. Das ist sowohl für die historische wie für die biologische Betrachtung der Frage von größtem Wert.

Sodann dürfte es für den Unterricht vollauf genügen, wenn wir die Hauptstellen aus dem „Handbuch der Judenfrage“ von Theodor Fritsch heranziehen und das äußerst billige Büchlein von Dr. Walther Brevig, „Von Abraham bis Nathenau — Viertausend Jahre jüdischer Geschichte“, das einen kurzen und überaus klaren Überblick über die Geschichte des Judentums gibt. Eine wertvolle Ergänzung sind uns die von Dr. Goebbels und Alfred Rosenberg gehaltenen Reden auf den beiden letzten Reichsparteitagen. Mit diesen Hilfsmitteln können wir das vorläufig aufzustellende Ziel vollständig erreichen.

Eines natürlich dürfen wir nicht vergessen bei der Behandlung der Judenfrage in der Beziehung, wie wir sie für den Geschichtsunterricht über die Zeit des 19. und 20. Jahrhunderts brauchen: die „Protokolle der Weisen von Zion“.

Jeder Einwand, die Echtheit dieses Schriftstückes sei nicht erwiesen, und man dürfe es also insfolgedessen für einen Unterricht, der wissenschaftlich einwandfrei sein soll, nicht verwenden, ist müßig.

Die „Protokolle“ sind echt! Denn wären sie wirklich eine Fälschung, so wäre dem Judentum längst der einwandfreie Nachweis der Fälschung gelungen. Der Nachweis der Fälschung aber ist vom Judentum nicht erbracht worden. Außerdem beweist der Ablauf der tatsächlichen Geschichte seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts allzu deutlich die Echtheit der Gedanken, die in den „Protokollen“ niedergelegt worden sind. Es kommt für uns (sowohl im Geschichtsunterricht wie im gesamten Volksleben) auch nicht auf den Wortlaut und den Buchstaben der „Protokolle“ an, sondern auf ihren Sinn und auf das Wollen des Judentums, wie es dort aufgezeichnet ist. (Wertvolle Arbeit hat hier Ulrich Fleischhauer geleistet. Sein „Gerichtsgutachten zum Berner Prozeß“, erschienen im Bodung-Verlag, gibt uns unendlich viele Anregungen und Hinweise).

Wenn wir die Linie der jüdischen Politik und das Streben des Judentums in der Gegenwart recht erkennen wollen, brauchen wir uns nur einmal in die Linie und in die Zusammenhänge zu vertiefen, die wir in den Prozessen der letzten Jahre (Kairo, Bern, Mordprozeß Frankfurter) finden. Deutlicher hat sich das Judentum wohl nie entlarvt. Wir dürfen nicht über diese Dinge hingehen, als wenn sie den „Historiker“ nichts angingen, sondern eben zur „Lagespolitik“ gehörten. Erst aus der „Lagespolitik“ unserer Zeit erkennen wir den rechten Sinn der Gesamtgeschichte seit der Französischen Revolution. Manches, was noch vor wenigen Jahrzehnten und Jahren vielen von uns dunkel oder unklar erschien an der Geschichte des vergangenen Jahrhunderts, wird erhellt durch die Ereignisse der letzten wenigen Jahre. Von der Jugend können wir nicht verlangen, daß sie den historischen Sinn solchen Geschehens, wie diese Prozesse es bedeuten, sogleich richtig erkennt. Wir aber haben die Jugend zu lehren, das zu verstehen, aus diesem Geschehen die Rußanwendung zu ziehen für die Gestaltung unseres Volkslebens. Das hat für die Jugend zunächst insofern Bedeutung, daß sie in gemeinschaftlicher Arbeit mit uns im Geschichtsunterricht lernt, „aus der Gegenwart Vergangenes zu erleuchten, aus Vergangenheit aber die Konsequenzen für die Gegenwart zu ziehen“. (Mein Kampf, S. 12.)

Ohne die Kenntnis des jüdischen Wollens und seiner Organisation bleibt die Geschichte des vorigen Jahrhunderts schlechtthin unverständlich. Und ohne genaue Kenntnis

der geschichtlichen Entwicklung im Zeitalter des Liberalismus können wir die deutsche Gegenwart und die deutsche Zukunft nicht so gestalten, daß unser Reich von fester Dauer ist. Daher die harte Verpflichtung für uns, diese Fragen peinlich und genau im Unterricht der Jugend zu behandeln; es ist nicht genug, wenn diese Dinge lediglich in der propagandistischen Arbeit und in der Schulungsarbeit der Partei behandelt werden.

Wir müssen daran denken: wir, die wir heute erwachsen sind, haben alle noch aus eigener Anschauung das Wirken einer jüdischen Herrschaft über das deutsche Volk kennengelernt, und wir sind oft persönlich recht hart von dieser Herrschaft direkt oder indirekt betroffen worden. Für uns besteht insfolgedessen meist keine Gefahr, die Judenfrage falsch zu sehen. Die heutige und künftige Jugend aber kennt das Herrschen des Judentums nicht mehr aus eigener Anschauung. Des Judentums Wege aber sind unberechenbar und seine feinfrisierten Lügen oft nicht zu erkennen; die dem Deutschen im Blute liegende anständige Gesinnung hält oft so viel List und Niedertracht, wie sie der Jude aufbringt, einfach nicht für möglich; wenn dann noch die bekannte deutsche Duldsamkeit (bekannt unter den Begriffen Toleranz und Humanität) dazukommt, könnte es dem Judentum gelingen, einmal wieder bei uns einzubringen. Den Versuch jedenfalls wird es zu gegebener Zeit unternehmen. Nürnberger Gesetze allein werden zur Abwehr nicht genügen, wenn kommende Jahrzehnte zwar diese Gesetze haben und kennen, wenn ihnen aber das Wissen fehlt um die Dinge, die diese Gesetze notwendig machten.

Und diese Kenntnis dem deutschen Menschen bereits in jungen Jahren fürs ganze Leben zu geben, ist Sache des deutschen Erziehers. Wir brauchen deshalb nun nicht Rassenhaß zu predigen, wir brauchen keineswegs einen „Krawall-Antisemitismus“ zu betreiben. Aber den Rassen-Stolz müssen wir stärken, die Gleichgültigkeit bannen und den Gegner zeigen, wie er ist und welches seine Waffen waren, mit denen er uns einmal niederrang.

Wenn der Führer nach Verkündigung der Gesetze zu den Abgeordneten in Nürnberg sagte: „Sorgen Sie dafür, daß die Nation selbst den Weg des Gesetzes nicht verläßt! Sorgen Sie dafür, daß unser Volk selbst den Weg des Gesetzes wandelt! Sorgen Sie dafür, daß dieses Gesetz geachtet wird durch die unerhörteste Disziplin des ganzen deutschen Volkes, für das und für die Sie verantwortlich sind“, so gilt das auch für uns deutsche Erzieher, daß wir nach diesen Worten mit der Jugend handeln.

Was nun haben wir der Jugend an Grundgedanken in der Judenfrage zu vermitteln, außer dem reinen Tatsachenablauf der bekannten Geschichte, wie wir das in verschiedenen Werken (s. oben) finden?

Das sind in der Hauptsache folgende Gedanken:

Das Judentum lebt zwar zerstreut über die ganze Erde. Aber es bildet eine Einheit, ist sich dieser Einheit bewußt und hat diese Einheit organisiert.

Aus unserem Blut und unserem Herkommen können wir nicht verstehen, wie so etwas möglich ist; und wir haben diese Tatsache als vorhanden hinzunehmen und als ungeheuerliche Gefahr für uns zu erkennen. Daraus entsteht für uns die Verpflichtung, uns gegen Angriffe des Judentums zu wehren oder mindestens möglich werdenden Angriffen vorzubeugen.

Wir müssen Ziel und Weg der jüdischen Organisation kennen, wenn wir den wirklichen Sinn unserer eigenen Geschichte kennen wollen, da unsere Geschichte (alle Zweige unseres Volkslebens) weit über ein Jahrhundert unter jüdischem Einfluß und sogar unter jüdischem Druck und jüdischer Herrschaft gestanden hat.

Ziel des organisierten Judentums ist die Weltherrschaft über die nichtjüdischen Völker.

Dabei ist es für uns gleichgültig, wenn ein Zwiespalt im Judentum selbst vorhanden zu sein scheint, der die Frage aufwirft, ob erst die jüdische Zentrale Jerusalem zu schaffen ist (Zionisten), um von dort aus das Weltreich aufzurichten, oder ob der Weg in anderer Richtung zu beschreiten ist.

Um das Ziel der Weltherrschaft zu erreichen, hat das Judentum durch die Emanzipation nicht sich den Gastvölkern angepaßt, sondern es hat die Gastvölker mit jüdischem Geiste durchsetzt („es ist ein großer Unterschied, ob ich mich oder mir anpasse“).

Nachdem das Judentum unter Ausnutzung der Toleranz der europäischen (germanischen!) Völker sich die Emanzipation erzwungen hatte, drang es überall dort ein, wo es glaubte, zur Erreichung des Weltherrschaftszieles am besten wirken zu können (Hinweis auf das Eindringen des Judentums in die verschiedenen Berufe).

Außer diesem direkten Einflußnehmen im Gastlande arbeitete das Judentum in geheimen Organisationen, die teils rein jüdisch-exklusiv sind, teils vorhandene andere Organisationen zu Vorspanndiensten benützt (Freimaurerei).

Die Geheimorganisationen treten oft so auf, daß sie nach außen irgendwelchen allgemeinen Zwecken dienen und den Anschein der Öffentlichkeit zu erwecken versuchen, in Wirklichkeit tarnen sie aber dahinter nur die eigentliche Geheimorganisation. Mit Vorliebe wird als offensichtlicher äußerer Schein-Zweck die Pflege der jüdischen oder der allgemeinen Wohltätigkeit herausgestellt.

Als jüdische Spitzenorganisationen haben wir zu sehen:

1. die Alliance israélite universelle (Frankreich!) —
2. den Bnai-Brith-Orden (Amerika!) —
3. den Kahal (Rußland!).

Diese Spitzenorganisationen haben ihre Zweigniederlassungen in allen Ländern; entweder direkt oder in Form von ihnen „nahestehenden“ (d. h. untergeordneten) Sonderorganisationen (s. Th. Fritsch, „Handbuch der Judenfrage“, 33. Aufl., S. 149 bis 170).

Irgendwie laufen die Organisationen in einer gemeinsamen Spitze zusammen, die natürlich geheim ist, die wir aber sehr wohl in der Führung des russischen Sowjetstaates (Kaganowitsch?!) sehen dürfen.

Im Zusammenhang hiermit ist zu erwähnen, daß dem Judentum der Völkerbund dazu dient, seine Weltherrschaftsbestrebungen für Europa dort zusammenzufassen. Dorthin laufen die Fäden von der Alliance und den anderen Organisationen.

In diese Betrachtung haben wir die anderen bereits erwähnten Dinge (Protokolle usw.) einzubauen.

Eine sachliche und einwandfreie Behandlung der Freimaurerei (Schwarz-Bostunitsch und Wichtl) ist natürlich in passender Form einzufügen.

Ich habe diese Gedanken niedergeschrieben aus der Erkenntnis der ungeheuren Wichtigkeit dieser Frage, die leider allzuoft übersehen wird.

Die Jugend verlangt danach, denn die Jugend sucht nach dem Sinn des Lebens und nach den tieferen Ursachen des historischen Geschehens. Es ist nicht Sensationslust, wenn die Jugend nach diesen Dingen verlangt. Sie verlangt nach dem Wissen, um richtig handeln zu können. Weichen wir als Erzieher der Behandlung solcher Fragen aus, so entfremden

wir uns der Jugend und verfühndigen uns dadurch an unserem Volke. Durch das politische Leben und die politische Erziehung in den Formationen erhält die Jugend Hinweise auf diese Fragen. Diese bruchstückartigen Hinweise aber genügen der Jugend nicht, sie verlangt nach einem eingehenden Wissen um diese Dinge. Und die Jugend weiß, daß maßgeblich für die Vermittlung dieses Wissens der Historiker ist. Weichen wir diesem Verlangen aus, so können wir uns nicht wundern, wenn die Jugend in ihrem schnelleren Urteil uns für nicht ganz ehrlich oder für nicht ganz zuverlässig hält oder uns den Vorwurf macht, wir seien „veraltet“. Gehen wir aber mit demselben heißen Herzen wie unsere Jugend an die Behandlung dieser Fragen, wobei wir unsere historischen Erfahrungen mitbringen (die eben der Jugend noch abgehen), so wird uns diese Jugend in einem unerschütterlichen Vertrauen folgen. Ein solches Vertrauen aber hilft beiden, der Jugend und dem Erzieher, für eine wertvolle Gestaltung der gemeinsamen Arbeit am Volksganzen.

Nediglich eine Anregung sollte die Entwicklung dieser Gedankengänge sein, damit eine Frage, die bisher in keinem „Plan“ eingebaut war, deren Behandlung aber ungeheuer wichtig ist, nicht vergessen wird. Die Befolgung dieser Anregung ist unserem Volke notwendig. Über diese Fragen im Unterricht zu schweigen und sie gar nicht zu behandeln ist ein größerer Fehler, als wenn bei der Behandlung der Judenfrage im Unterricht zunächst hier und da noch kleine Mängel auftauchen.

6. Zum 19. und 20. Jahrhundert

Hauptsächlich sollte das 19. und 20. Jahrhundert im nationalpolitischen Unterricht behandelt werden, aber auch im Geschichtsunterricht. Das soll an Hans Seiferts Artikel „Das 19. und 20. Jahrhundert im Geschichtsunterricht“¹⁹⁸ gezeigt werden:

Dem Autor geht es um nationalpolitische Erziehungsziele und geschichtlich um die Entstehung der deutschen Nation. Zunächst wird theoretisiert, was eigentlich eine Nation sei und was nicht:

„Nation wurde gesehen als eine Masse organisch beziehungsloser Einzelmenschen. So war die Judenbefreiung nur zu verstehen aus dem Begriff der Nation, wie er in maßgeblichen politischen Kreisen herrschte. Nation sah man nicht an als eine Gemeinschaft, die durch Rasse, Raum, Schicksal und Willensbildung gebunden war.“ (Seifert, Hans: Das 19. und 20. Jahrhundert im Geschichtsunterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 19, Oktober 1935, S. 684–690, hier S. 686f.)

Die Schaffung einer deutschen Nation sei hintertrieben worden, so Seifert:

„Der Anteil des fremdrassigen Judentums an diesem politischen Zersetzungsprozess, der schließlich auch das Bewusstsein von einer geschlossenen Kulturnation untergrub, kann hierbei nicht übergangen werden.“ (ebd., S. 688)

Den Ersten Weltkrieg stellt der Autor als erstes Ereignis nationalistischer Gefühle dar und nutzt ihn für judenfeindliche Ausfälle. Ihm zufolge könnten jüdische Menschen an einem organischen Staatsaufbau nicht beteiligt werden und müssten entfernt werden, ebenso wie unterschiedliche Parteien die Einheit der Nation nur schädigen würden:

„Der Geist der Front überwand den Geist der Zwietracht. Am 1. August 1914 hatte zum ersten Mal das deutsche Volk sich als Nation gefühlt. Der Anteil der jüdischen Rasse am Kampf gegen dieses nationale Wertebewusstsein bedarf besonderer Beachtung. Zu einem organischen Staatsbau konnte es erst kommen, nachdem die dem Durchbruch der Nation entgegenstehenden Kräfte überwunden waren. So führt die Betrachtung zur Erkenntnis der Notwendigkeit des Antisemitismus in der deutschen Einheitsbewegung, aber auch zur Erkenntnis, dass die Träger der Zwietracht, die Parteien, um der völkischen Einigung willen überwunden werden mussten.“ (ebd.)

Die ganze Geschichte der Entstehung der deutschen Nation seit 1870 wird als Kampf gegen die „Vertreter der jüdischen Rasse“ konstruiert:

„Es muss nach Möglichkeit aufgezeigt werden, wie der Deutsche sich fortschreitend, besonders seit 1870, aus Mangel an Rassebewusstsein aus seiner Führerstellung verdrängen lässt von geschäftigen Vertretern der jüdischen Rasse. Das Eindringen derselben in die deutsche Kultur, das Wirtschaftsleben, in die Politik ist zumindestens zahlenmäßig darzutun, schon um das Gefühl der nationalen Selbstachtung wachzurufen. Die über- und gegenvölkische Rolle des Judentums ist besonders hervorzuheben. Der das rassische Verantwortungsgefühl zersetzende Geist dieses die städtische Zivilisation beherrschenden Judentums

¹⁹⁸ Seifert, Hans: Das 19. und 20. Jahrhundert im Geschichtsunterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 19, Oktober 1935, S. 684–690. Hans Seifert arbeitete – wie in der Zeitschrift vermerkt – als Lehrer in Wuppertal.

muss klar werden. Hierbei ist nicht nur die Zersetzung des politischen Nationalbewusstseins hervorzuheben, nicht nur die verhängnisvolle Rolle des internationalen Judentums in der verantwortlichen deutschen Politik, sondern vor allem die, die Grundwerte deutschen Volkstums zerstörende geistige Arbeit.“ (ebd., S. 689f.)

So wird auch für die Zeit seit 1870 ein umfassendes judenfeindliches Programm entfaltet, um zugleich ein „Nationalbewusstsein“ hervorzubringen. Drei Punkte werden hervorgehoben: die Rolle des „internationalen Judentums“ und die „zersetzende Rolle“ der Juden in Deutschland; dagegen wird das Gefühl einer „nationalen Selbstachtung“ gesetzt. Damit sollten also die Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler emotional zugleich zu Judenfeindschaft und zu deutsch-rassistischem Nationalismus mobilisiert werden.

VIII. NS-Ideologie im Erdkundeunterricht

Zu diesen Unterrichtsprogrammen für Biologie, Geschichte, den nationalpolitischen und den altsprachlichen Unterricht, kamen noch Erdkunde und Deutschunterricht hinzu.

Auch der Stoff des Erdkundeunterrichts¹⁹⁹ über eine Reihe von Ländern wurde unter der Überschrift »Raum und Rasse« ausgerichtet. Denn Länderkunde sollte den Schülerinnen und Schülern auch vermitteln, über die Bevölkerungen dieser Länder nach rassistischen Kriterien urteilen zu können.

Gerade in diesem Fach sollte die Verbindung von Rassismus und Nationalismus den deutschen Führungsanspruch in Europa und der Welt (unter der Berufung auf angeblich vorhandene »rassische« Prädestinierung) legitimieren. Dabei wird auch der alte Kolonialgedanke gegenüber Afrika wieder aufgeworfen, auch wenn er im Curriculum keineswegs im Vordergrund stehen sollte.

Länder sollten anhand der Gesichtspunkte von vermeintlicher Herrschaft, Vorherrschaft oder Bedrohung durch die angeblich anwachsende und sich raffiniert tarnende jüdische Bevölkerung eingeschätzt werden. Jüdische Vorherrschaft wird uneingeschränkt für die USA konstatiert. Für England wird zumindest bis 1939 ein noch stattfindender Kampf um und gegen die jüdische Vorherrschaft behauptet. Im Franzosenhass kombiniert sich die Hetze gegen die jüdische Bevölkerung in Frankreich und gegen die aus den Kolonien stammenden Franzosen. Hinzugefügt werden Hetze gegen die Französische Revolution und Antikommunismus.

Japan wird – rassistisch gedacht inkonsequent – im Gegensatz zu China hochgelobt. Gegen Rumänien wird der Hass auf Roma und Juden gerichtet. Beim Thema Rumänien sollten insbesondere die deutschen »Herrenmenschen«, die sogenannten »Auslandsdeutschen« als kulturbildend hervorgehoben werden. Was die Sowjetunion bzw. Russland angeht, sollte alles Begrüßenswerte im alten Zarenreich mit der Einwanderung von Deutschen vor langer Zeit erklärt werden. Die Sowjetunion wird als eine besonders gefährliche »jüdisch-bolschewistische Zentrale« präsentiert.

Der Erdkundeunterricht war also nicht zuletzt auch direkt auf die aktuellen politischen Bedürfnisse (insbesondere im Krieg) ausgerichtet.

¹⁹⁹ Zur tieferehenden, übergreifenden Analyse des Erdkundeunterrichts im NS-Staat siehe Heske, Henning: Und morgen die ganze Welt: Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus, Gießen 1988; Schuster, Walter: Der Erdkundeunterricht als Instrument der politischen Erziehung an Höheren Schulen im Nationalsozialismus, Wien 1995.

1. „Rassenkundliche“ Ausrichtung im Allgemeinen

Zentrale Kategorie im Unterricht im Fach Erdkunde in der NS-Zeit war die Begriffskombination von »Raum und Rasse«. Über die Beziehung zwischen diesen beiden Faktoren heißt es im Aufsatz zur „Erdkunde als Ganzheitslehre“:

„Der Raum formt keine Rasse. Wohl aber ist es so, dass er diese oder jene Rasse auf tiefe und unerklärliche Weise anzieht. Hat aber ein Geschlecht auf ihm verwandtem Boden Wurzeln geschlagen, so prägt auch der Boden wohl die kleinen Eigenheiten im äußeren Gehaben und in der Sprache und Sitte.“²⁰⁰

Die „unerklärliche Weise“ (für die angebliche Anziehungskraft eines bestimmten Raumes auf eine bestimmte »Rasse«) ist hier nur der Beginn weiterer Unerklärlichkeiten, nämlich dass die Geschichte die Rasse, den Raum und auch den Boden prägte.

Mehr oder minder geschichtsphilosophisch wird über den Zusammenhang von »Raum und Rasse« folgende Behauptung aufgestellt²⁰¹:

„Denn warum sollte der Mensch nicht auch in der Sahara oder in anderen Wüsten, wo die Sterne als himmlische Wegweiser ebenso hell leuchten wie in Arabien, zum Sternforscher werden? Oder weshalb erlebte die Wissenschaft der Erdvermessung nicht auch in den Überschwemmungsgebieten am Hoangho oder am Mississippi eine Blüte von Weltbedeutung? Und warum verhalten sich Neger und Malaien unter der gleichen tropischen Sonne so ganz anders wie die Inder? Erst die Rassewissenschaft hat uns den Schlüssel zu diesen rätselhaften Unstimmigkeiten der Umweltlehre gegeben: nicht der Mensch schlechthin entwickelt unter bestimmten äußeren Einflüssen überall die gleichen Kulturkräfte, sondern nur Menschen besonderer Art sind es, die sich durch die Einwirkung der Umwelt zu kulturellen Höchstleistungen anregen lassen. Die Kulturunterschiede erklären sich somit nicht aus den natürlichen Gegebenheiten einer Landschaft, so wenig man auch ihre Bedeutung unterschätzen darf, sondern letzten Endes aus dem Vorhandensein einer schöpferischen Rasse.“ (Winter, Friedrich: Der Rassegedanke im erdkundlichen Unterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 10, Mai 1936, S. 371–374, hier S. 372.)

²⁰⁰ Petersen, Johannes: Erdkunde als Ganzheitslehre. Ihre Grundlegung durch das Heimerlebnis und die Heimaterkundung, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 18, September 1936, S. 680–687, hier S. 683. Johannes Petersen war zunächst Studienrat, später Professor an einer Hochschule für Lehrerbildung. In der Zeitschrift „Weltanschauung und Schule“ erschienen u.a. von ihm: „Deutschland und der Atlantische Ozean, ein Kapitel Geopolitik in der Schule“ (1940, Heft 11) sowie „Japan und der Große Ozean. Zur Geopolitik der Weltmeere“ (1941, Heft 5). In seinem Buch „Die Geographie vor neuen Aufgaben“ (mit Hans Schrepfer, Frankfurt/Main 1934), gibt er als Ziel aller Erziehung die Formung der Gesamtpersönlichkeit des deutschen Menschen an, des in Heimat und Volkstum wurzelnden, in sozialer Gemeinschaft tätigen, opferbereiten und wehrfähigen Volksgenossen. Als Ziel für höhere Schulen nennt er auch die Prägung der künftigen Führer des deutschen Volkes. Als Ziele der Erkunde nannte er Nationalbewusstsein, Nationalstolz und Vaterlandsliebe. Sehr vermutlich ist ihm auch „Der koloniale Gedanke in der Schule“ (Hamburg 1937) zuzurechnen. Des Weiteren liegen viele Veröffentlichungen in und nach der NS-Zeit vor, die nicht klar zugeordnet werden können, da Johannes Petersens Name sehr häufig ist. (DNB; Heske, Henning: Und morgen die ganze Welt: Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus, Gießen 1988, S. 259f.).

²⁰¹ Winter, Friedrich: Der Rassegedanke im erdkundlichen Unterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 10, Mai 1936, S. 371–374.

Im Verlauf des Artikels wird sich auf die Autorität der Wissenschaft berufen:

„Die vergleichende Sprachwissenschaft und die Kultursymbolforschung haben es wahrscheinlich gemacht, dass es nord- und mitteleuropäische Auswanderer waren, die die großen Kulturen des Altertums schufen, deren Errungenschaften dann vielfach wieder auf die nordische Heimat zurückstrahlten. Unter den Einwirkungen von Klima und Umwelt entfalteten sich freilich die Kräfte der nordischen Auswanderer ganz verschiedenartig: die arischen Inder versanken in faustischer Innenschau, in Hellas verkörperte sich nordisches Menschentum in letzter künstlerischer Schönheit, in Rom schuf es die Hochform des Staates. Dieser uralte Entwicklungsgang der menschlichen Kultur vom Norden nach Süden und Osten mit vielfachen Rückwirkungen nach dem Norden lässt sich bin in die Gegenwart verfolgen; seit dem Ausströmen der Germanen bis Afrika, Kleinasien und Nordamerika liegt er in vollem Licht der Geschichte. Nicht den Hirnen der Eingeborenen sind die Gedanken der Staudämme des Nils, des Suez- oder Panamakanals, der Krankheitsbekämpfung in den Tropen, der riesigen Pflanzungen in Südamerika und Südasien, der Wolkenkratzerstädte Amerikas entsprungen, sondern arische Menschen waren es, die diese kühnen Pläne entwarfen und meist mit Hilfe der Körperkraft der Eingeborenen verwirklichten.“ (ebd.)

Der Größenwahn dieses Ideologen kennt keine Grenzen. Er weiß angeblich ganz genau, dass die „arischen Inder“ in „faustischer Innenschau“ versanken und dass das „Ausströmen der Germanen“ die Errungenschaften der Zivilisation wie Staudämme und Wolkenkratzer²⁰² hervorgebracht hätten. Offen und brutal wird die Ausbeutung der „Körperkraft der Eingeborenen“ befürwortet.

Zur angeblichen Schärfung des Blicks auf den „rassischen Zustand eines Volkes“ wird im selben Artikel dann auf die Köpfe von Mussolini und Kemal Pascha Atatürk verwiesen:

„Die Schüler müssen lernen, schon aus den Gestalten führender Persönlichkeiten den rassischen Zustand eines Volkes in einem bestimmten Zeitabschnitt zu erkennen. So ist es kein Zweifel, dass sich in den Charakterköpfen Kemal Paschas und Mussolinis die aufsteigenden nordischen Blutwerte der Türkei und Italiens offenbaren, dass sich dagegen in dem Typus Lenins das im Bolschewismus wiedererwachte Mongolentum Russlands verkörpert. Ein solcher Unterricht kann zwar durchaus noch nicht den Anforderungen einer rassisch begründeten Völker- und Länderkunde genügen. Er schärft aber doch den Blick für die Allgemeingültigkeit des Rassedankens und bestätigt die am eigenen Volksschicksal gewonnene Überzeugung, dass jedes Volkstum und jede Kultur mit dem Lebenswillen einer schöpferischen Rasse steht und fällt.“ (ebd., S. 37f.)

²⁰² Konkret auf den Unterricht bezogen heißt es an anderer Stelle ähnlich: „Die siebte Klasse soll die Ausdehnung der Herrschaft der Weißen über die Erde und den vorliegenden Anteil der nordischen Rasse an dieser Leistung darstellen.“ (Manthe, Heinz: Das Meer als Kraftfeld der Weltpolitik und Weltwirtschaft. Weckung des Willens zur Seegeltung im Erdkundeunterricht, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 7/8, April 1941, S. 109–114, hier S. 113). Heinz Manthe, Studienrat in Düren (so DDHS) und Schulleiter, konnten einige Publikationen zugeordnet werden. In der NS-Zeit erschien zunächst eine neue Auflage von „Das Auslanddeutschum“ (Münster 1933). Vor allem publizierte Manthe zum Thema Seefahrt und Marine. Titel waren etwa „Fünf Erdteile rings um Deutschland“ (Bielefeld 1936); „Eine stumpfe Waffe“ (Berlin 1939) sowie eine Reihe kleinerer Broschüren für den „Reichsbund Deutsche Seegeltung“ 1940/41. Dann erschien „Japan im großasiatischen Kraftfeld“ (Berlin 1941), sowie weitere Broschüren zu immer demselben Themenkreis nun für die Deutsche „Gesellschaft für Wehrpolitik und Wehrwissenschaften“ bis 1943. Es folgte als letzte notierte Publikation „Wesen und Ziele deutscher Seegeltung“ (Berlin 1944). (DNB).

Als zentrale Kategorien im Erdkundeunterricht der NS-Zeit wird grundsätzlich neben den typisch deutschnationalen Aufgaben des Erdkundeunterrichts ausdrücklich „Rassebewusstsein“ und Nationalsozialismus als „innerer Besitz der Jugend“ benannt, die der Erdkundeunterricht zu vermitteln habe. So schreibt der Autor Hinrichs über „Das erdkundliche Lehrbuch“:

„Als Werte, von denen die Schule möchte, dass sie innerer Besitz der Jugend werden und die Jugend willensmäßig beeinflussen, seien für die Erdkunde insbesondere genannt: Heimatliebe, Naturliebe, Liebe zum deutschen Land und Volk, Achtung vor der Arbeit und Stolz auf die kulturelle Leistung der Väter, Verantwortungsgefühl gegenüber den Aufgaben, die Heimat, Volk und Reich stellen, Rassebewusstsein, Wehrwille, Nationalsozialismus, politischer Weitblick und Bewunderung gegenüber deutschem Heldentum in der Welt.“²⁰³

Es galt also für die Lehrkräfte die Verbindung von Nationalismus und Rassismus herzustellen. Ein anderer Autor grenzt die sogenannten „rassenkundlichen Erkenntnisse“ vom Biologieunterricht ab:

„Nicht um die Vermittlung rassenkundlicher Erkenntnisse im erbbiologischen Sinne handelt es sich – das ist Sache des biologischen Unterrichts –, auch nicht allein um eine systematische Rassenkunde nach erdkundlichen Lebensbedingungen.“²⁰⁴

Stattdessen gehe es dem Autor um Folgendes:

„Sondern das Ziel ist in zwei Richtungen abzustecken: einmal das Wechselverhältnis von Raum und Rasse²⁰⁵ – biologisch gesprochen von Umwelt (im geographischen Sinne) und Erbanlage –, und zum anderen das Wichtigere: Geopolitik auf rassenkundlicher Grundlage als Zweckwissenschaft für den deutschen Menschen, als eine Wissenschaft, die nicht beschreibend das deutsche Volk in das leichtfertige Vertrauen wiegen soll, der natürliche Raum sei etwas schlechthin für sich allein Wirkendes, sondern zeigen will: der natürliche Raum ist stets und überall nur ein Teil eines noch größeren natürlichen Raumes, und welches Volk ihn erfüllt, hängt von dessen innerer Haltung, das heißt von seiner Rasse ab.

Zwei Ziele der rassenkundlichen Unterweisung im Erdkundeunterricht schweben mir also vor: 1. ein behlegendes: das Wechselverhältnis von Raum und Rasse, 2. ein erziehendes:

²⁰³ Hinrichs, Emil: Das erdkundliche Lehrbuch und die Arbeit mit dem Lehrbuch, DDHS 10. Jg. 1943, Heft 11/12, Nov./Dez. 1943, S. 233–244, hier S. 239. Emil Hinrichs war – so die Angabe in DDHS – Professor in Hamburg. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²⁰⁴ Bahr, Konrad: Die Rassenfrage im Erdkundeunterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 4, Februar 1935, S. 109–115, hier S. 109. Konrad Bahr hatte laut der Zeitschrift promoviert und war Lehrer in Breslau.

²⁰⁵ In einem anderen Artikel wird der obskuren Wechselwirkung zwischen „Rasse und Raum“ als konstante Faktoren noch ein variables Element hinzugefügt: Der Autor Manthe referiert zustimmend die Ansicht eines Autor namens Folkers. Dieser kenne „Raum und Rasse und ein variables Element: den Führer; er kennt auch zwei aktive Elemente: Rasse und Führer und ein passives Element: den Raum. Nach der Feststellung, dass ohne die Bezugnahme auf die rassischen Kräfte die Geopolitik im geographischen Materialismus stecken bleibe, sieht er die Kernfrage der Geopolitik so: Wie wird eine bestimmte Rasse mit den Aufgaben eines bestimmten Raumes fertig?“ (Manthe, Heinz: Geopolitische Schularbeit. Grundlagen und Beispiele, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 5, März 1938, S. 142–152, hier S. 146). Die »Handlungsorientierung« auf eine aktive Raumpolitik steht hier in Verbindung mit dem „Führer“. Zu Folkers siehe Hesse, Henning: Und morgen die ganze Welt: Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus, Gießen 1988, insbesondere Abschnitt 4.4.1.

Weckung des Rassebewusstseins des deutschen Menschen als Antrieb für eine nationale deutsche Raumpolitik.²⁰⁶

Zunächst solle also die Wirkung des Wechselverhältnisses von Ländern, Erdteilen, also dem „Raum“ zur „Rasse“ dargestellt werden. Aber vor allem geht es um „Geopolitik auf rassenkundlicher Grundlage“²⁰⁷. Zur Verschleierung von Eroberungspolitik ist die Rede davon, dass in einem „natürlichen Raum“ überall ein „noch größerer natürlicher Raum“ stecke. Bei diesem Widerspruch in sich geht es darum, Expansion zu legitimieren. Die Berufung auf die „Rasse“ dient hier zudem dazu, eine imperiale, nationale deutsche Raubpolitik (als „Raumpolitik“ verharmlost) zu begründen.

Aber es gab auch innerhalb des damaligen Deutschen Reiches unterschiedliche Räume, etwa Norddeutschland oben und Bayern unten. Für den Erdkundeunterricht stand also auch die Aufgabe, die Bedeutung dieser Räume für »rassische Fragen« abzuklären. Und hier traten die bekannten Probleme auf, dass nicht alle »Deutschen« blond und blauäugig waren. Bei diesem heiklen Problem helfe, so dieser Autor, der »Führer«:

„Hier können wir nun nicht an der verschiedenrassigen Zusammensetzung des deutschen Volkes vorbeigehen. Wir werden aber diese Betrachtung unter den Gesichtspunkt zu stellen haben, den der Führer auf seiner vorjährigen Kulturrede auf dem Nürnberger Parteitage aufstellte: Nicht Dünkel des blonden langschädelligen Deutschen und Minderwertigkeitsgefühle des dunklen Kurzschädels gilt es zu züchten und damit einen neuen Spaltpilz in unser leider Gottes schon genug zerrissenes Volk zu setzen, sondern den Eigenwert jedes Rasse- teils gilt es zu erkennen und ins rechte Licht zu stellen.“²⁰⁸

Hier wird deutlich, dass für die Einheit der »deutschen Volksgemeinschaft« Fragen wie Haarfarbe oder Schädelformen – zumindest innerhalb Deutschlands – sogar als schädlich angesehen wurden.

2. Deutscher Führungsanspruch in Europa und der Welt

Durchaus im Rahmen rassistischer Kolonialpolitik wird ein bestimmter europäischer Chauvinismus gegenüber anderen Erdteilen als Unterrichtsinhalt vorgegeben, der aber

²⁰⁶ Bahr, Konrad: Die Rassenfrage im Erdkundeunterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 4, Februar 1935, S. 109–115, hier S. 109f.

²⁰⁷ Und hier bringt ein weiterer Autor den »deutschen Wald« ins Spiel: „Der nordische Mensch liebt den Wald, dem westischen Menschen ‚sagt der Wald nichts‘; wir sprechen sogar von einer ‚Waldfeindschaft‘ der entnordeten Völker des Mittelmeergebiets. Mit Bestimmtheit kann man so voraussagen, dass alle Bemühungen des Duce, Italien den Wald zurückzugeben, erfolglos bleiben müssen, weil der westischen Rasse ‚der Sinn für den Wald‘ fehlt. (Sauer, Oskar: Rasse, Volk und Lebensraum, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 16, August 1935, S. 580–581, hier S. 581.) Oskar Sauer war laut DDHS Lehrer in Aschersleben und hatte promoviert. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²⁰⁸ Bahr, Konrad: Die Rassenfrage im Erdkundeunterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 4, Februar 1935, S. 109–115, hier S. 113.

sehr rasch durch die angeblich führende Rolle der Deutschen in Europa zum Dreiklang »erst Deutschland, dann Europa, dann die ganze Welt« führte.

Zunächst schreibt Johannes Petersen zum europäischen Chauvinismus:

„Europa ist der planende Kopf und der handelnde Wille der Welt. Der zierliche, fein gegliederte Bau unseres Erdteils findet seinen Widerschein in den zahlreichen in die Welt hinausgreifenden hohen Gedanken und überlegten Taten. Sein tiefstes Sinnen ist überall und immer auf die Zukunft gerichtet. Afrika hingegen – unter allen Erdteilen hat es die einfachsten Umrisslinien – verkörpert in allen seinen Eigenheiten die leiblichen Verhältnisse der Menschheit, das leibliche Leben, welches immer ganz und gar nur in der Gegenwart verhaftet ist. Unter allen Teilen der Welt ist es wie keines geeignet, als der natürliche Garten Europas die leibliche Versorgung unseres Erdteils übernehmen und zu sichern. Es ist daher das natürliche Kolonialreich der Europäer.“²⁰⁹

Afrika bezeichnet Petersen kolonialistisch als den „natürliche Garten Europas“ und als das „natürliche Kolonialreich der Europäer“.

Die Führung anderer Erdteile sollten – laut Ernst Holler – die Deutschen („unser Volk“) übernehmen, wie insbesondere im Verlauf des deutschen Aggressionskrieges gegen andere Länder zunehmend offen propagiert wurde:

„Unser Volk übernahm im Kampf gegen die Feinde europäischer Kultur die Führung unseres Erdteils. Es vollendet damit den geschichtlichen Auftrag, den es seit den Schlachten gegen asiatische und afrikanische Horden schon immer erfüllte. Geschützt vom Reich und seinen Verbündeten wird Europa eine bessere Zukunft haben als in der Vergangenheit, in der das Reich zerfallen war.“²¹⁰

Erdkundeunterricht solle auch der Wehrkunde dienen, so ein weiterer Autor, der diesen Gedanken als »Abwehrkampf« gegen die „Farbigen“ präsentiert:

„Nur kurz sei hier darauf hingewiesen, dass der ‚weiße Mann‘ seit dem Kriege nicht mehr die Welt erobert, sondern durch die Farbigen in die Verteidigung gedrängt wird, und zwar durch die machtpolitische Bedrohung von seiten des asiatischen Bolschewismus, durch die wirtschaftliche und politische Japans, durch die Verneuerung in Frankreich, durch die Revolutionen der Farbigen in Lateinamerika, ein Grund mehr, dem Friedensruf des Führers an die europäischen Nationen Folge zu leisten.“²¹¹

Hier im Mai 1936 wurde Japan, das dann ab November 1936 offizieller Verbündeter des NS-Staates (Anti-Komintern-Pakt) war, noch zu all diesen „farbigen“ Bedrohungen hinzugezählt. Das zeigt eine gewisse Inflexibilität des Autors, dessen Rassismus an-

²⁰⁹ Petersen, Johannes: Einige Gedanken zur Rassenfrage im Erdkundeunterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 9, Januar 1936, S. 346–350, hier S. 348.

²¹⁰ Holler, Ernst: Von einer Karte Großdeutschlands. Ein Feldpostbrief aus dem Osten, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 10, Oktober 1942, S. 360–362, hier S. 362.

²¹¹ Harder, Heinz: Wehrkundliche Aufgaben des Erdkundeunterrichts, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 13, Juli 1936, S. 496–503, hier S. 503. Heinz Harder (1905–?) war laut der Datenbank der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Lehrer (<http://opac.bbf.dipf.de/cgi-opac117/digiakt.pl?id=p95341>, eingesehen am 7.1.2018). Es wurden ansonsten keine validen oder relevanten Personalien gefunden.

scheinend so tief saß, dass er die neue Hofierung des faschistischen Japans noch nicht schaffte. So oder so wurde die damalige aktuelle Weltpolitik in den erdkundlichen Unterricht hineingetragen.

3. Positionierung zu einzelnen Ländern

USA

Die feindseligen und herabsetzenden Äußerungen in DDHS gegen England und die USA lassen sich nicht immer eindeutig dem nationalpolitischen, dem Erdkunde- oder dem Englischunterricht zuordnen. Insofern handelt es sich im engen Sinne bei den nachfolgenden Passagen um ideologische Ausrichtung nicht nur für Erdkunde allein.

Der Autor Röhrsheim berichtet 1938 über den Besuch eines amerikanischen Schulinspektors und dessen angeblich positiven Eindrücken von NS-Deutschland. Dieser wird als eine Art Kronzeuge für Nazi-Deutschland präsentiert. Die Gelegenheit wird genutzt, um über die »Rassenmischung« in der amerikanischen Schule herzuführen:

„Die Schule ist in Amerika in einer ganz anderen Weise ein Kernpunkt des Lebens als bei uns. Sie ist der vielgerühmte Schmelztopf (melting-pot), der die Kinder der vielen Völker und Rassen aufnimmt, die in Amerika eine neue Heimat gefunden haben, sie durcharbeitet und durchknetet und als Endergebnis den hundertprozentigen Amerikaner herauszubringen hofft. Mit unserem heutigen Wissen um Volk und Rasse brauchen wir uns nicht zu wundern, dass die Ergebnisse den weitgespannten Hoffnungen in keiner Weise entsprechen: es können wohl Amerikaner aus diesem Schmelzprozess herauskommen, ein amerikanisches Volk aber auf rassistisch einheitlicher Grundlage kann unmöglich erwartet werden. Die rassistische Zukunft des Landes gibt daher heute Probleme auf, die fast unlösbar erscheinen und den Einsichtigen nicht geringe Sorge bereiten.

Dass eine solche Schule, in der oft – wie zum Beispiel in Neuyork – Negerkinder mit Kindern von Juden, Chinesen, Griechen, Italienern, Polen, Tschechoslowaken, Finnen usw. auf derselben Schulbank sitzen, ganz andere Methoden und Lehrer erfordert als die europäische Schule, ist von vornherein verständlich.“²¹²

Diese Schilderung stellt eine solche in Deutschland unvorstellbare Vielfalt der Schülerinnen und Schülern als Schreckensszenario dar. Stattdessen müsse ein Volk seiner Meinung nach eben auf „rassistisch einheitlicher Grundlage“ entstehen.

²¹² Röhrsheim, L.: Unsere deutsche höhere Schule. Beobachtungen eines amerikanischen Schulmannes, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 20, Oktober 1938, S. 688–690, hier S. 688. L. Röhrsheim hatte DDHS zufolge promoviert und war Studienrat in Leverkusen. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalia gefunden.

Der folgend zitierte Artikel ist ein Beispiel für fächerübergreifende Überlegungen; er bezieht sich inhaltlich auf Englisch- und Erdkundeunterricht:

„Nie trieb Amerika europäische Politik. Der Weltkrieg war nur Zwischenspiel, nur ein Geschäft des Weltjudentums! Der von Roosevelt eingesetzte Rye-Ausschuss bewies es. Männer wie Präsident Coolidge, Norman Davis, der Unterhändler auf der Abrüstungskonferenz, Parker Gilbert, der Reparationsagent, Owen D. Young, der Vater des Youngplanes, John Raskob, der Führer der Demokraten – sie alle waren ganz bevorzugte Kunden des Juden Morgan, der auch den Weltkrieg geldlich gestützt hatte. Das ist eine Erläuterung der Weltgeschichte! Diese jüdische Hochfinanz brachte Roosevelts Nira-Gesetze zum Scheitern. Sie kämpfte den Ölkrieg in Gran Chaco. Sie arbeitet Hand in Hand mit dem Bolschewismus!“²¹³

Solche Darstellungen der USA als »verjudet« (durch die Nennung einiger bekannter Namen plus die Behauptung deiner »jüdisch-bolschewistischen« Zusammenarbeit) waren häufig. Ähnlich findet es sich im Aufsatz „Rassenfragen in den Vereinigten Staaten von Amerika“. Er liefert einen Überblick über die „Judenfrage“ in den USA und die damit einhergehenden „Problem“:

„Und nicht viel anders steht es mit der Judenfrage, die eigentlich nur den Nordosten der Union angeht; denn hier leben reichlich neun Zehntel aller Juden der verschiedensten Nationalitäten. Sie sind erst die letzten 20 Jahre in Massen eingewandert davon neun Zehntel Ostjuden! Betrug 1897 die gesamte jüdische Bevölkerung 748.000 oder 1,59 v. H. [1,59 %] der Gesamtbevölkerung, so 1917 bereits 3,1 Millionen oder 4,89 v. H. Im Jahre 1927 zählte man in den nordöstlichen Unionstaaten 3,8 Millionen oder 5,2 v. H. der Bevölkerung. In demselben Jahre betrug die Zahlen für das gesamte Unionsgebiet über 4,2 Millionen oder 3,58 v. H. der Bevölkerung. Damit sind aber noch nicht alle Amerikaner jüdischen Bluts erfaßt, da sich – dort wie überall in der Welt – viele nicht mehr zu ihrem Judentum bekennen.

Die meisten der amerikanischen Juden sitzen natürlich in den Großstädten: in Neuyork über über 2,5 Millionen, Chicago 305.000, Philadelphia über 270.000 und in Boston, dem Herzen Neu-Englands, bereits 100.000. Außerhalb des Nordostens und der größeren Städte weiß daher das ganze Hinterland, das mächtige ‚Tal der Demokratie‘ zu beiden Seiten des Mississippi, von Juden und einer Judenfrage so gut wie nichts. Im Übrigen haben die Amerikaner schon seit langem eine erprobte unauffällige, sozusagen informelle, aber recht wirksame Art, sich des Juden gesellschaftlich zu erwehren. Der Süden der Union führt eine strenge soziale Trennung durch, ohne jedoch den Juden, wie Deutsche vielfach fälschlich meinen, mit dem Neger, dem ‚Farbigen‘, auf ein und dieselbe Stufe zu stellen. Schon kirchenchristliche Rücksichten würden das verhindern.“²¹⁴

²¹³ Hamann, Walter: Nationalpolitische Bildung im englischen Lektüreunterricht der Oberstufe, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 5, März 1936, S. 162–166, hier S. 165. Walter Hamann war DDHS zufolge in Rostock Anwärter auf das höhere Lehramt. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²¹⁴ Schönemann, Friedrich: Rassenfragen in den Vereinigten Staaten von Amerika, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 18, September 1935, S. 633–636, hier S. 634. Friedrich Schönemann publizierte diverse Bücher rund um die USA und amerikanische Literatur: Zunächst stammten z.B. von ihm „Die Kunst der Massenbeeinflussung in den Vereinigten Staaten“ (Stuttgart 1924) und „Die Vereinigten Staaten von Nordamerika“ (Berlin 1932, 2 Bde.). Während der NS-Zeit folgten z.B. die Broschüren „Amerika und der Nationalsozialismus“ (Berlin 1934); „Demokratie und Außenpolitik der USA“ (Berlin 1939); sowie „Die aggressive Wirtschaftspolitik der Vereinigten Staaten in Südamerika und die Stellung Deutschlands“ (Stuttgart 1939)

Die Zahlen über die jüdische Bevölkerung sollten bei den Leserinnen und Lesern Angst und Empörung erzeugen, zumal in den letzten 20 Jahren „neun Zehntel Ostjuden!“ (mit Ausrufezeichen) eingewandert seien, was die präsentierten Zahlen noch unerhörter erscheinen lassen soll. Für Empörung soll auch das „Tal der Demokratie“ sorgen. Ein wenig im Dunkeln bleibt die geschilderte Abwehr „des Juden“ durch „strenge soziale Trennung“. Gemeint ist wohl ein faktisches, wenn auch nicht formelles »Verbot« der Heirat von Juden mit Christen. Der Autor prangert – sich als Kenner der Region gebend – noch an, dass aus „kirchenchristlicher Rücksicht“ Juden auch im Süden der USA nicht „dem Neger“ gleich (schlecht) gestellt würden.

Insbesondere nach dem Eintritt in den Krieg gegen Nazideutschland werden die USA als kriegshetzerisch beschrieben, denen es um die Rettung von Juden und um große Profite gehe. Das tut z.B. der bereits zitierte Heinz Manthe. Ihm zufolge gäben sie dies allerdings nicht zu:

„Die amerikanischen Kriegshetzer waren natürlich weit davon entfernt zu sagen, dass sie zur Rettung freimaurerischer und jüdischer Weltanschauungen und Weltmacht neue Millionen ins Unglück stürzen wollten; sie wollten auch gar nicht etwa für die großen Gewinne von Rüstungskapitalisten in den Krieg ziehen oder die durch ihre schlechte Politik verursachte und verschuldete Wirtschaftskrise durch eine künstliche Scheinkonjunktur eines gewaltigen Kriegsgeschäftes abstoppen.“²¹⁵

Doch für das Unterrichtsthema USA wird nicht nur Indoktrination gegen »die Juden«, sondern auch an der Haut festgemachter Rassismus vorgegeben. In einem Artikel von Heinrich Eggerling, der später noch zitiert wird, heißt es:

„*Rassenfragen in den Vereinigten Staaten.* Wir gehen von dem Ausdruck ‚Schmelztiegel Amerika‘ (melting-pot) aus. Das Wort hatte scheinbare Gültigkeit, solange die Einwanderer rassisch verwandt waren. Die Gefahr wurde erst erkannt, als das Volk bereits mit unverdaulichen Rasselementen durchseucht war.

Die schwarze Gefahr zeigt sich deutlich, wenn man in einem geschichtlichen Überblick den zunehmenden Anteil der Neger an der amerikanischen Bevölkerung aufdeckt, angefangen von den 20 Negersklaven im Jahre 1620 bis zu den 12,5 Millionen, die heute dort leben; in den letzten 120 Jahren hat sich die Zahl der Schwarzen verzehnfacht. Über das gegenwärtige Verhältnis der Weißen zu den Farbigen lasse ich Zeitungsnotizen und Bilder aus Illustrierten sprechen; aus ihnen wird die ‚colour-line‘ lebendig. Wir lesen: Negern und Hunden Zutritt verboten! Bei dem Unglücksfall kamen 100 Menschen ums Leben, aber nur 8 Amerikaner und 92 Fremde (Neger!). Eisenbahnabteile für ‚black man, coloured people‘ (Mischlinge) und ‚white gentleman‘. Lynchjustiz an einem Neger. Damit vergleichen wir

und „England gegen Amerika“ (Berlin 1940). Bis 1943 folgten weitere Publikationen gegen England und die USA. 1950 erschien dann, als wäre nichts gewesen, noch „Kleine Amerikakunde“ (Bonn 1950). (DNB). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²¹⁵ Manthe, Heinz: USA-Imperialismus von Monroe bis Roosevelt. Die USA rauben ihr Weltreich zusammen, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 10, Oktober 1942, S. 335–342, hier S. 335.

die offizielle Stellungnahme der Regierung; ein Bild zeigt den Präsidenten Roosevelt und Frau Arm in Arm mit Negern.“²¹⁶

„Die schwarze Gefahr“ lautet das Schlagwort. Mit Genugtuung wird die Gleichsetzung von „Negern und Hunden“ zitiert und mit einem Ausrufungszeichen versehene „Neger“ werden als „Fremde“ bezeichnet. Demgegenüber wird der Präsident der USA damit diffamiert, dass er und seine Frau sich nicht scheuen würden, „Arm in Arm mit Negern“ zu stehen.

Bestimmte Ausschnitte aus Geschichte und Gegenwart der USA werden so für die Leserinnen und Leser von DDHS dargestellt und zur Weitergabe an die Schülerinnen und Schüler präpariert, dass es der weiteren Indoktrination dient.

England

Die aggressive Hetze gegen England begann schon vor dessen Eintritt in den Krieg, den Nazideutschland durch den Angriff auf Polen begann, und verschärfte sich dann.

In einem Aufsatz fasst der Autor Hans Marcus (noch vor dem Überfall auf Polen) die Positionen einiger britischer Autoren gegenüber NS-Deutschland zusammen. Zunächst stellt er fest, auch die sonst durchaus wohlwollenden deutschfreundlichen Autoren brächten wenig Verständnis für die Rassenfrage auf. Zudem könne einer der vier vorgestellten Briten merkwürdigerweise „die Notwendigkeit der Konzentrationslager nicht begreifen“, sie würden gegen dessen „christliches Gefühl“ verstoßen. Auch die „Judenfrage“ sei ihm – obwohl er die Verschiedenartigkeit von Arieren und Juden einsehe – unverständlich, wundert sich Marcus²¹⁷.

Ab 1940 verschärfen die DDHS-Autorinnen und -Autoren die Hetze gegen England, das ja als »nordisch« eingestuft worden war. Nun konstatiert Herbert Holtorf, es sei »verjudet«²¹⁸:

²¹⁶ Eggerling, Heinrich: Die Großmächte in geopolitischer Betrachtung, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 9, Mai 1938, S. 290–304, hier S. 299, Herv. i. O.) Heinrich Eggerling arbeitete – wie in DDHS angegeben – als promovierter Lehrer in Northheim. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²¹⁷ Marcus, Hans: Vier Engländer über den Umbruch Deutschlands. Querverbindungen zwischen englischem und nationalpolitischem Unterricht, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 13/14, Juli 1939, S. 456–461, hier S. 459. Hans Marcus (1892–?) war promovierter Studienrat in Berlin, so die Angabe in DDHS. Er veröffentlichte in der NS-Zeit „Great men and great events in British history“ (Berlin 1934); „Great Britain fights communism“ (Braunschweig u.a. 1937); „Chaucer, der Freund des einfachen Mannes“ (Braunschweig 1937); „Heroic fights in Germany’s African colonies“ (Braunschweig u.a. 1938); „Der Kampf in Altengland gegen die kommunistisch-sozialistische Bewegung“ (Leipzig 1941). (DNB).

²¹⁸ Die Beziehung zwischen christlichen Engländern und Juden versucht der Autor Breywisch auch religiös zu erklären: „Denken wir dann nicht unwillkürlich an den Typ des selbstgerechten Pharisäers, wie ihn das Judentum geprägt hat, bei dem der Lohn- und Erwählungsgedanke auch eine entscheidende Rolle spielte? Und in der Tat fühlt sich der Calvinismus und vor allem der auf ihm aufbauende Puritanismus zum Alten Testament viel stärker hingezogen als zum Neuen.“ (Breywisch, Walter: Der Puritanismus, eine Grundlage

„England bleibt gewiss ein ‚uns rassisch verwandtes Volk‘, aber ein Volk, dessen Entartung in immer steigendem Maße vor sich ging. Wir vermögen seine ‚politische Begabung‘ nicht anzuerkennen. Die ‚weltpolitischen Leistungen‘, das wissen wir heute, kommen nicht daher. Das Wesen der imperialen Gewalt Großbritanniens sehen wir mit anderen Augen.

Erstaunlich ist gewiss seine Zähigkeit und die kolonisatorische Energie. Aber im Grunde sind es nur brutaler Machtsinn und beispiellose Rücksichtslosigkeit, die in 150 Jahren ein Viertel des Erdballs, ein Viertel aller Menschen in britische Hand gezwungen haben.“²¹⁹

Warum nun Krieg gegen Deutschland geführt werde, müsse – Holtorfs Meinung nach – jeder Schüler (für sein erstes militärisches Verständnis) wissen:

„Aus welchen Beweggründen uns England den Krieg aufgezwungen hat, ist wohl das erste, das jeder deutsche Junge als sicheren Besitz in sich tragen muss. Das ist die Grundlage, auf der ihm erstes militärisches Geschehen verständlich wird. Er muss wissen um die vergeblichen Einkreisungsbemühungen Englands und sein Buhlen um die Freundschaft Russlands. So verlogen der Kriegsgrund der kriegslüsternen englischen Plutokratie und ihrer jüdischen Hintermänner – zunächst Polen, jetzt ‚Bedrohung der Freiheit Europas‘ – so schamlos ihr angebliches Kriegsziel: ‚Vernichtung des Nationalsozialismus‘, so klar steht das wahre Ziel: Zerstückelung und Vernichtung Deutschlands vor unser aller Augen.“²²⁰

Es seien die „jüdischen Hintermänner“, die hinter „der kriegslüsternen englischen Plutokratie“ stünden. Der Leiter der NSLB-Reichsfachschaft bezeichnet England zu Anfang des Krieges als „im Sold kapitalistischer Juden und Judengönner“ stehend, ist sich in diesem „Geleit ins Neue Jahr“ aber der Kraft „Großdeutschlands“ sicher:

„Dem jetzt aller Welt offenkundigen Vernichtungswillen der englischen Scheindemokratie, die im Solde kapitalistischer Juden und Judengönner handelt, steht das von Adolf Hitler zur tätigen Volksgemeinschaft geeinigte Großdeutschland, steht die gewaltige, unübertreffliche deutsche Wehrmacht zu Wasser und zu Land und in der Luft sieghaft gegenüber.“²²¹

Im Beitrag „Der englische Geheimdienst (Secret Service)“ schreibt Hans Bengl 1943 verschwörungstheoretisch, dass Juden geborene Agenten seien, da sie vermeintlich über ein weltweites Netzwerk verfügten:

„Keiner besonderen Erwähnung bedarf, dass zurzeit eine große Anzahl Emigranten der verschiedensten Nationen, vor allem Juden, das Gnadensbrot des Secret Service essen. Wir

der politischen Haltung des Engländers, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 1/2, Januar 1941, S. 6–17, hier S. 10). Walter Breywisch veröffentlichte in der NS-Zeit zusammen mit Ludwig Mader „Zur Eingliederung des altsprachlichen Unterrichts in die nationale Schule“ (Frankfurt/Main 1934). Der Angabe in DDHS zufolge hatte er promoviert und arbeitete in Quedlinburg als Studienrat. (DNB).

²¹⁹ Holtorf, Herbert: Grundlinien wehrgeistiger Erziehung, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 9/10, Mai 1940, S. 151–159, hier S. 154. Der Katalog der DNB listet einen Philologen Dr. Herbert Holtorf (1913–?), der an einer Reihe von Lateinischen Unterrichtswerken beteiligt war. Von 1933 ist eine Rede von ihm von einer Abiturienten-Entlassungsfeier gelistet: „Plato und Fichte an die deutsche Jugend der Gegenwart“ (Sangerhausen 1933). Es ist also plausibel, wenn auch nicht endgültig zu klären, dass Holtorf um 1933 Gymnasialdirektor in Sangerhausen war. (DNB). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²²⁰ Ebd., S. 156.

²²¹ Frank, Karl: Zum Geleit ins Neue Jahr, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 1/2, Januar 1940, S. 2.

bezweifeln nicht, dass sich Juden auf Grund ihrer rassischen Veranlagung in diesem Dienst bewähren. Der ‚News Chronicle‘ übertreibt sicher nicht, wenn er 1938 erklärt: ‚Der Jude hat eine vorwiegende Begabung für die Spionage. Er ist ein Angehöriger einer international verbreiteten Rasse. Er hat Angehörige und Verwandte in allen Ländern, Beziehungen in allen Städten der Welt.‘²²²

Abgesehen einmal von der Frage, ob und wo die Zeitung diese Behauptung von einer jüdischen „Begabung für die Spionage“ aufstellte, wird hier auf die angeblich große »jüdische Weltverschwörung« abgehoben. Die propagandistische Wirkung dieser Unterstellung liegt 1943 in der großen Angst vor Spionage und Geheimdiensten. Sie wird durch die Behauptung von Juden in Geheimdiensten noch verstärkt. Gleichzeitig wurde mit diesem alten judenfeindlichen Stereotyp der Hass gegen angeblich spionierende und verschlagen Strippen ziehenden Juden noch weiter geschürt.

Soweit die judenfeindlich geprägten Thesen für Erdkunde-Lehrerinnen und -Lehrer zum Thema England. Aber es geht auch gegen England nicht ohne Hautfarbenrassismus.

Gegen die britische Regierung erhebt wiederum Heinrich Eggerling den Vorwurf, die Zahlen von so bezeichneten „Farbigen“ stiegen immer weiter:

„Hier in der Union hat die Rassenfrage schon zu einer ernsten Krise geführt. ‚Coloured people‘ sind zu verschiedenen Zeiten in das Land gekommen. Holländische Siedler holten sich Sklaven aus Java, unter holländischer Herrschaft ließen sich Malaien in großer Zahl als Fischer nieder. Die britische Regierung hat es heute schwer, farbige Einwanderung aus den anderen Reichsteilen, vor allem aus Indien, zu verhindern. Als Eingeborene leben Hottentotten und Buschmänner im Lande; sie wurden im vergangenen Jahrhundert von eindringenden Bantunegern unterworfen. Das Verhältnis der Weißen zu den Farbigen ist heute 1:4; es wird sich bei gleichbleibenden Geburtenzahlen noch weiter zuungunsten der Weißen verschieben.“ (Eggerling, Heinrich: Die Großmächte in geopolitischer Betrachtung, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 9, Mai 1938, S. 290–304, hier S. 298)

Sowohl die Waffe der Judenfeindschaft als auch die des kolonialen Hautfarben-Rassismus (auch die diskriminierende Bezeichnung „Hottentotten und Buschmänner“) sollte also im Unterricht auch gegen England eingesetzt werden.

Frankreich

Beim Erdkunde-Thema Frankreich geht es den DDHS-Autorinnen und -Autoren an erster Stelle um zwei Punkte: einerseits um die angeblich in Frankreich gut getarnten Juden mit ihrem Einfluss und andererseits um die Anerkennung von Menschen aus den Kolonien als gleichgestellte Staatsbürger in Frankreich, durch die die Bevölkerung

²²² Bengl, Hans: Der englische Geheimdienst (Secret Service), DDHS 10. Jg. 1943, Heft 4–6, April–Juni 1943, S. 144–150, hier S. 146f.

Frankreichs »rassisch verdorben« würde. Betrachten wir zunächst die judenfeindlichen Passagen:

Zunächst geht es dem Autor von „Frankreich und die Rassenfrage“²²³ um Tarnung, da „der Jude“ und „die Mediterranen“ eine „gewisse Verwandtschaft“ zueinander hätten. Daher würden die behaupteten Gegensätze weniger wahrgenommen und die Anzahl der Juden sei nicht bewusst:

„Denn warum sollte der Jude, wie in anderen Ländern, so nicht auch in Frankreich sich tarnen können? Hat man vor dem Umbruch in Deutschland je ihre genaue Zahl erfahren? In Frankreich gelingt dem Juden die Tarnung sogar noch leichter; denn dort fällt er weniger auf wegen einer gewissen Verwandtschaft mit den Mediterranen, die wir anderorts schon feststellen konnten. Es ist in Frankreich nicht viel anders als in Italien und Spanien, wo innerhalb der mediterranen Volksschichten die Gegensätze zum jüdischen Wesen nicht nur körperlich, sondern auch geistig zurücktreten, für das Volk kaum fühlbar sind und ihm daher weniger als in Deutschland und anderswo zum Bewusstsein kommen.“ (Gareis, Oskar: Frankreich und die Rassenfrage. In Literatur, Wissenschaft und Politik, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 15/16, August 1937, S. 531–538, hier S. 532)

Es wird die These angeschlossen, dass gerade das »deutsche Volk« so arglos für den „jüdischen Kapitalismus“ gearbeitet habe und ausgesaugt worden sei:

„Kein Volk arbeitete für den jüdischen Kapitalismus mit größerer Hingabe und Arglosigkeit als das deutsche, das jedoch seelisch eine ganz andere Bahn wandelt und nach seiner gottgewollten Beschaffenheit ganz entgegengesetzte Ziele kennt wie der Jude, der sich gerade an dem ihm fremden Volkskörper wie ein Blutegel vollsog. Gerade in dieser tiefen Wesensverschiedenheit liegt die Antwort auf die Frage begründet, warum es so viel mehr Juden in Deutschland gab als in Frankreich.“ (ebd., S. 533)

Diese Metapher spitzt der Autor noch weiter zu:

„Wie hier im Kleinen, so ist es auch im Großen. Mit mindestens der zehnfachen Zahl Juden war Deutschland gegenüber Frankreich ‚beglückt‘. Das Schmarotzern am gesunden fremden Saft ist ja so angenehm leicht und wohltuend! Und da war eben der deutsche Saft als der fremde und gesündere weitaus geeigneter zum Aussaugen als der näher verwandte und weniger ausgiebige französisch-mediterrane.“ (ebd., S. 533)

Neben Beleidigungen der jüdischen Bevölkerung als „Blutegel“ und „Schmarotzer“ eines „gesunden fremden Saftes“ steht die absurde Behauptung der angeblichen „Hingabe“ der „arglosen Deutschen“. Damit wird bezweckt, Angst, Ekel und Aggression bei den Leserinnen und Lesern hervorzurufen.

²²³ Gareis, Oskar: Frankreich und die Rassenfrage. In Literatur, Wissenschaft und Politik, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 15/16, August 1937, S. 531–538. Oskar Gareis (1888–?) promovierte 1925 zum Dr. phil. in Erlangen und war Studienrat in Nürnberg. 1933 trat er der NSDAP und dem NSLB bei. Ein Aufsatz von ihm mit dem Titel „Das französische Volk in rassebiologischer Betrachtung“ wurde in der Zeitschrift „Blätter für Schulpraxis und Erziehungswissenschaft“ (Jg. 1937, Heft 7, S. 379–392) veröffentlicht. (Harten 2006). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Die rassistischen Betrachtungen von Paul Wille in einem weiteren Artikel zu Frankreich bleiben nicht bei der Judenfeindschaft stehen. Massiv werden auf der Basis des deutschen Hautfarbenrassismus „die Franzosen“ beschuldigt:

„Die Franzosen sind stolz darauf, ihre Kolonialvölker auf Grund der Menschenrechte sich gleichgestellt zu haben. Ein Artikel des ‚Schwarzen Korps‘, der die Rassenschande in Frankreich und seinen Kolonien brandmarkte, wurde übersetzt und zu Propagandazwecken in den Kolonien verbreitet. Als auf einer rassenhygienischen Ausstellung in Berlin auch Photographien von Bastarden aus der Zeit der Rheinlandbesetzung durch farbige Truppen gezeigt wurden, schrieb der Berichterstatter des Temps ironisch, er verstehe nicht, warum man sich in Deutschland so aufrege. Diese Bastarde sähen doch sympathischer aus als mancher Deutsche.“²²⁴

Der – genau gelesen auch nicht unproblematische – Humor dieses französischen Autors trifft die rassistischen Ideologen offensichtlich an einem wunden Punkt: Es ist für Paul Wille vollkommen unverständlich und empörend, dass ein „Bastard“ sympathischer als „mancher Deutscher“ sein könnte.

Als Begründung für Franzosenhass wird auch die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg angeführt. So wendete sich Emil Hartmann 1936 in einer Ansprache an Schüler, die von der Schule abgingen:

„Ich denke zurück an jene dunkelste Zeit, die ihr selbst nicht mit Bewusstsein erlebt habt, an die Jahre tiefster deutscher Schmach und größter wirtschaftlicher Not, in denen es uns Lehrern beim Abschiednehmen noch weit schwerer ums Herz war als unseren abgehenden Schülern. Ich denke zurück an das Jahr des Unheils 1919, als auch in Frankfurt rote Horden durch die Straßen zogen und plünderten und mordeten und das Knattern ihrer gegen die deutschen Brüder gerichteten Maschinengewehre in den stillen Friede unseres Schulhauses drang, als ein Jahr später zur Osterzeit weiße und farbige Franzosen dieses schmucke, gepflegte Schulhaus in eine schmutzige Marokkanerkaserne verwandelten und ich die Herren Franzosen vorher um Erlaubnis bitten musste, wenn ich in unserer Schule die Schulgemeinde zusammenrufen wollte.“²²⁵

Antikommunismus gegen „rote Horden“ und Rassismus gegen „farbige Franzosen“ werden hier in scharf formulierter Hetzte miteinander verbunden (Plündern und Morden, Maschinengewehre gegen Brüder, schmutzige „Marokkanerkaserne“).

²²⁴ Wille, Paul: Leitgedanken der französischen Aufklärung und ihre Kritik im Anschluß an Texte von Voltaire, Renan, Georges Sorel und die Artikel des Temps, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 18, September 1937, S. 601–610, hier S. 606f.

²²⁵ Hartmann, Emil: Was man ist, das blieb man andern schuldig. Aus einer Ansprache an die Schulgemeinde und an die abgehenden Schüler, DDHS, 3. Jg. 1936, Heft 13, Juli 1936, S. 504–507, hier S. 504. Dr. phil. Emil Hartmann (1878–1967) war Lehrer und später Oberstudiendirektor. Von 1911 bis 1917 war er Direktor der Rödelheimer Realschule und anschließend Oberstudiendirektor der Klingerschule in Frankfurt/Main (diese wurde 1932 mit der Adlerflycht-Schule zusammengelegt und 1933 in Adolf-Hitler-Schule umbenannt). 1938 wurde er pensioniert. (Hessisches Landesamt für geschichtliche Landeskunde: Hessische Biografie: Eintrag Hartmann, Emil, online unter <http://www.lagis-hessen.de/pnd/116491698>, eingesehen am 8.1.2018). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Die „Bluts“-Zusammensetzung der Bevölkerung Frankreichs nutzt auch der bereits zitierte Heinrich Eggerling zur Kontrastierung „unserer rassischen Auffassung“:

„Der Franzose bekennt sich weiter selbstbewusst zu einer 100-Millionen-Nation (vgl. damit unser 100-Millionen-Volk), die sich freilich aus Angehörigen verschiedenster Völker zusammensetzt. Von den rund 35 Millionen französischen Untertanen in Afrika, den 20 Millionen in Asien, den 4 Millionen auf den ozeanischen Inseln und weiteren 4 Millionen in den Mandatsgebieten ist nur eine einzige Million französischen Blutes. Der Franzose kann daher aus Gründen der Selbsterhaltung unsere rassische Auffassung nicht anerkennen.“²²⁶

Er möchte den Schülerinnen und Schülern in der Vermittlung von Geopolitik die „Überfremdung“ und „Vergreisung“ Frankreichs, bewiesen wissen:

„Wenn wir so die Tatsachen zusammengetragen haben, auf denen Frankreichs Stärke mit beruht, dann ist es angebracht, unseren Schülern auch den Schatten zu zeigen, der auf Frankreichs Zukunft lastet: *die Überfremdung und die Vergreisung des französischen Volkes.*“ (ebd., S. 293, Herv. i. O.)

Nur scheinbar sachlich über »Probleme« Frankreichs wird auf klar rassistischer Grundlage berichtet und damit bezweckt, die »Bevölkerungspolitik« in Deutschland zu kontrastieren und als nötig und richtig darzustellen.

Frankreich sollte im Unterricht also ebenfalls mit Judenfeindschaft und Rassismus (einschließlich eines besonderen Hautfarbenrassismus) und den bekannten Mitteln diffamiert werden. Das diene auch dazu, im Gegensatz dazu Nazi-Deutschland in einem guten Licht dastehen zu lassen.

Japan

Wie schon kurz angeschnitten, galt es bei der Thematisierung Japans eine Schwierigkeit zu lösen: Es gehörte nicht zum Konstrukt der »nordisch-arischen Rasse«. Doch seit dem Bündnis zwischen Deutschland und Japan, dem sog. Anti-Komintern-Pakt, im November 1936 (gegen den Kommunismus) waren »die Japaner« positiv herauszustellen.

Der Aufsatz „Japanische Nationalerziehung“ bewundert 1943 in erster Linie den – angeblich angeborenen – japanischen Nationalismus:

„Wenn auch der Japaner entsprechend seiner rassischen Zusammensetzung und gemäß seiner Art ein geborener Nationalist ist, so trägt doch die Erziehung wesentlich dazu bei, diese vorhandenen Anlagen zu entwickeln und höher zu steigern. So ist es bereits die Volksschu-

²²⁶ Eggerling, Heinrich: Die Großmächte in geopolitischer Betrachtung, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 9, Mai 1938, S. 290–304, hier S. 292.

le, die aus dem Kinde frühzeitig einen fanatischen Japaner macht, der nichts über sein eigenes Land und Volk stellen läßt.“²²⁷

Bewundert wird nicht nur die Erziehung zu dem weiter entwickelten Nationalismus, sondern auch die militärische Erziehung:

„So sind die Japaner, ganz im Unterschied zu den ihnen rassisch nahestehenden Chinesen, durch die in einer langen, freiwilligen Abgeschlossenheit entwickelte Erziehung und Disziplinierung zu einem der einsatzfreudigsten Kriegervölker der Erde geworden, mit dem die Welt auch in der Zukunft wird zu rechnen haben.“²²⁸

Japan wurde obwohl – aus der Sicht der Nazis – nicht »arisch«, nach 1936 als Bundesgenosse für seine angeblichen Qualitäten gefeiert. Das war auch den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln.

Rumänien

Der oben zitierte Heinrich Eggerling beschreibt 1940 „Die Volkstumsverhältnisse im Südosten Europas“: Zum Großteil besteht der Artikel aus judenfeindlicher und auch antiziganistischer Hetze. Über Teile Rumäniens schreibt er, sie hätten ursprünglich „deutschen Charakter“:

„Die Gemeinden trugen ursprünglich rein deutschen Charakter. Erst in den letzten Jahrhunderten drangen auch Ungarn, Rumänen und Zigeuner in die Ortschaften ein. Blutliche Mischungen sind dennoch nicht eingetreten. Das verbietet den Deutschen ihr Herrenbewusstsein.“²²⁹

„Die Deutschen“ dort hätten gegenüber Ungarn, Rumänen und „Zigeunern“ „Herrenbewusstsein“ gehegt und „blutliche Mischung“ abgelehnt. Nach dieser antiziganistischen Diffamierung folgt die „der Juden“: Die Juden – so Eggerling – hätten die Städte planmäßig „überflutet“, sich in ihnen festgesetzt und Einheimische vertrieben:

„Im rumänischen Lebensraum haben sich die Juden nicht wahllos niedergelassen. Sie setzten sich hauptsächlich in den Städten fest und bildeten hier Inseln des fest gefügten jüdischen Lebens. Zuerst wurden die Städte und Marktflecken der nördlichen Moldau von Ihnen überflutet: Tschernowitz, Chotin, Dorohoi, Soroki usw. Die rumänischen Kaufleute und Handwerker wurden von ihnen vertrieben und verschwanden. Heute eroberten sie diese, morgen jene Straße, übermorgen ein ganzes Stadtviertel, und in weniger als 100 Jahren verloren alte und berühmte rumänische Orte völlig ihr rumänisches Gesicht und wurden

²²⁷ Reichel, Karl Ferdinand: Japanische Nationalerziehung, DDHS 10. Jg. 1943, Heft 4–6, April–Juni 1943, S. 141–144, hier S. 142. Von Karl Ferdinand Reichel, der 1938 in München promovierte, erschienen in der NS-Zeit seine Dissertation „Die pazifistische Presse“ (Würzburg 1938) und (zusammen mit Jiro Hayasaka) das Buch „Das Werden der japanischen Zeitungen“ (Würzburg 1943). (DNB). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²²⁸ Ebd., S. 144.

²²⁹ Eggerling, Heinrich: Die Volkstumsverhältnisse im Südosten Europas, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 5/6, S. 73–83, hier S. 76.

Judenstädte. [...] Von den Städten und Marktflecken Bessarabiens, die wie offene jüdische Eiterbeulen den ausgemergelten und zerstörten Leib dieses Landes bedecken, schweigen wir. Diese Krankheit hat sich ausgebreitet und frisst um sich wie ein Krebsgeschwür. Sie hat Buzau und Ploesti erfasst und ist in die Landeshauptstadt eingedrungen. In 145 Jahren ist Bacaresti, ein berühmtes Stadtviertel Bukarests, dieser Seuche zum Opfer gefallen.“²³⁰

Dieser judenfeindliche Bericht über die Lage des in Deutschland eher unbekanntes Landes Rumänien mit den Metaphern „Seuche“, „offene jüdische Eiterbeulen“ auf dem „ausgemergelten und zerstörten Leib dieses Landes“ und „frisst um sich wie ein Krebsgeschwür“ knüpft an die Arroganz des deutschen Nationalismus an und ist zudem rassistisch auch gegen Sinti und Roma gerichtet.

Russland / Sowjetunion

Die Hetze gegen den „jüdischen Bolschewismus“, gegen die Sowjetunion war ein zentraler Teil der NS-Kriegspropaganda. Mit dem Argument, man müsse sich gegen den „jüdischen Bolschewismus“ wehren, wird die Aufrüstung Nazi-Deutschlands schon Jahre vor dem Überfall auf die Sowjetunion begründet:

„Außerdem aber – unverständlich, es immer wieder der Welt von neuem vor Augen halten zu müssen – ist Deutschlands Aufrüstung und damit seine Wehrbereitschaft unbedingt erforderlich und vollauf berechtigt, weil es nur so eine unüberwindliche Bastion gegen den jüdischen Bolschewismus ist, der in einzelnen Teilen Westeuropas und in der Tschechei unverkennbaren Fortschritt gemacht hat. Dass dieser Bolschewismus zu jeder Zeit Angriffsabsichten hegt, beweisen seine unausgesetzte Hetzpropaganda gegen Deutschland und seine bedenkenlosen Wühlereien in Spanien.“²³¹

Es wurde, wie dieser Artikel zeigt, bereits 1937 das Märchen von den „Angriffsabsichten“ des „jüdischen Bolschewismus“ in die Welt gesetzt.

Wie »der Russe« durch Raum und Geschichte geformt worden sei, erklärt 1938 – in abgehackter Sprache – Heinrich Eggerling in seinem Artikel zur Geopolitik:

„Die Formung des russischen Menschen durch den Raum (Weite und Klima!), durch die Mongolenherrschaft und durch die Vernichtung der nordisch betonten Oberschicht. Heute erleben wir die Fremdherrschaft des Judentums in Russland; Anfang 1936 lebten dort von den 16 ¼ Millionen Juden der Welt allein 3 Millionen, das heißt auf 85 Nationalrussen entfällt ein Jude; in Deutschland ist das Verhältnis 1:570. Die Juden dominieren in der Kommunistischen Partei, die im Volke wenig verwurzelt ist.“²³²

²³⁰ Ebd., S. 82.

²³¹ Thomas, Waldemar: Heer, Flotte, Flugzeug! Drei Bücher der Erziehung zur Wehrbereitschaft, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 3, Februar 1937, S. 98–104, hier S. 99. Waldemar Thomas arbeitete laut DDHS in Berlin als Studienrat. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²³² Eggerling, Heinrich: Die Großmächte in geopolitischer Betrachtung, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 9, Mai 1938, S. 290–304, hier S. 294.

Die Botschaft lautet auch hier, früher habe es die „nordisch betonte Oberschicht“ gegeben, heute sei das Judentum in Russland etabliert und beherrsche es sogar. Dagegen stellt Eggerling, stehe es in Deutschland besser.

Für den zukünftigen Krieg gegen die Sowjetunion sollte mit der Behauptung von der Dominanz „der Juden“ in der Kommunistischen Partei Stimmung gemacht werden. Mittels dieser Gleichsetzung wird zugleich gegen „die Juden“ und gegen Kommunismus – als zwei Bedrohungen in einer – gehetzt. Das eine vorhandene Feindbild wird mit dem anderen noch zusätzlich dramatisiert, und das andere mit dem einen.

IX. NS-Ideologie im Deutschunterricht

Auch in den Auseinandersetzungen mit dem Deutschunterricht²³³ in DDHS gehen Rassismus und Nationalismus Hand in Hand. Der Nationalismus sticht besonders hervor, wenn die Bedeutung des Deutschunterricht dadurch betont wird, das ja nun aller Unterricht – gerade auch mit der Betonung eines »Rassegedankens« – dem aktuellen NS-Deutschland zu dienen habe und daher die deutsche Sprache von besonderer Bedeutung sei.

Autorinnen und Autoren diskutierten, wie Hitlers Buch „Mein Kampf“ im Unterricht zu lesen sei, wie »Rasse«, Sprache und Dichtung angeblich zusammenhingen und wie sich gerade innerhalb der Sprache angeblich auch eine »Rassenseele« zeige.

Zu einer wesentlichen Aufgabe des Deutschunterrichts wurde nun, die Kenntnisse zu vermitteln, um Autoren »rassisch« einordnen zu können. So ging es also auch darum, die deutsche Literaturgeschichte zu »säubern«. Die Feindbilder sind hierbei teilweise Lessing, vor allen Dingen aber Heinrich Heine und Ludwig Börne. An diesen beiden sollte gezeigt werden, dass die Nutzung der deutschen Sprache durch jüdische Autoren angeblich eine ganz besonders raffinierte und gehässige Methode darstelle, um das Deutsche in der Literatur abzuschaffen und die Literatur zu »verjuden«. Rassismus und Judenfeindschaft ziehen sich durch die nachfolgend analysierten Artikel²³⁴.

1. Aufgaben des Deutschunterrichts: „Rassenseele“ und „Stil“

Ständig wiederkehrendes Muster war, dass die Vertreter eines bestimmten Unterrichtsfaches mit Penetranz darauf verweisen, wie wichtig ihr Fach sei und dass insbesondere in Hinblick auf eine »rassische Unternehmung« der Biologieunterricht allein ganz und gar nicht ausreiche. Das war auch beim Deutschunterricht der Fall, der zudem den Gegensatz zwischen »deutsch« und »jüdisch« ganz besonders herausstreichen sollte.

²³³ Allgemein zum Deutschunterricht in der NS-Zeit siehe Behr, Klaus: Gymnasialer Deutschunterricht in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Weinheim 1980; Hopster, Norbert / Nassen, Ulrich: Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus – Deutschunterricht als Körperkultur, Paderborn 1983; Lauf-Immesberger, Karin: Literatur, Schule und Nationalsozialismus. Zum Lektürekanon der höheren Schule im Dritten Reich, St. Ingbert 1987.

²³⁴ Insgesamt erschienen zu Fragen des Deutschunterrichts mit deutlichem Abstand die meisten Artikel, nämlich dreißig Beiträge in der hier analysierten Zeitschrift. An zweiter und dritter Stelle standen der Geschichtsunterricht mit achtzehn Artikeln und der Erdkundeunterricht mit sechzehn Artikeln.

Zunächst aber wehrt sich Heinrich Michelis in seinem Artikel „Rassenkunde im Rahmen des Deutschunterrichts“²³⁵ aus einem der allerersten Hefte von DDHS gegen die Überbetonung des Biologischen. Er trat für den Deutschunterricht als weiterhin entscheidendes Kernfach ein:

„*Rassenkunde* ist indessen nicht ausschließlich Angelegenheit der Biologie. Die Biologie wird wohl in der Vererbungslehre die für jede rassenkundliche Betrachtung unumgänglich notwendige Grundlage erarbeiten, aber gerade sein Unterricht führt über diese hinaus in einen im engeren Sinne rassenkundlichen Fragekreis hinein, der *allein* vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus in keiner Weise erschöpfend behandelt werden kann. Rassenkunde ist ebenso sehr Angelegenheit des Geschichts- und des Deutschunterrichts. Als eine einseitig überbetonte, im wesentlichen vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus zu verstehende Auffassung muss daher wohl die programmatische Erklärung eines Schulmanes angesehen werden, dessen vor kurzem in einem östlichen Kreise gemachte Ausführung dahin zielten, dass in Zukunft die Biologie zum eigentlichen *Kernfach* des gesamten Unterrichts zu machen sei, dem nur noch Geschichte und Erdkunde als ähnlich bedeutsam beigeordnet sein dürften. So sehr aber eine Abdämmung der mehr oder weniger intellektualistischen Fächer zugunsten des biologischen Unterrichts begrüßenswert erscheinen muss, so würde es bedauerlich sein, wenn der *Deutschunterricht* – der in jener Ansprache überhaupt nicht erwähnt wurde! – nicht *Kernfach jeder deutschen* Schule bliebe, oder vielmehr erst eigentlich würde!“ (Michelis, Heinrich: Rassenkunde im Rahmen des Deutschunterrichts, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 2–4, hier S. 2f., Herv. i. O.)

Ohne konkret einen Namen zu nennen, polemisiert Michelis gegen eine Position, die als gefährlich für den Stellenwert des Deutschunterrichts angesehen wird. Er fordert, dass im Deutschunterricht der an großen Namen orientierte deutsche Nationalismus mit dem Rassismus kombiniert werden solle. Dies fiel übrigens in der Tat umso leichter, weil in der NS-Ideologie „Volkstum und Rasse“ zwar zwei verschiedene, aber dennoch untrennbare Konstrukte waren. Daher könne – so Michelis – im Deutschunterricht der „Rassegedanke“ immer mit eingebracht werden:

„Es wird die weitere und krönende Aufgabe des *deutschen* Unterrichts sein, das Werden und Wachsen arisch-germanischen Geistesgutes durch das Schrifttum der folgenden Jahrhunderte zu verfolgen und die große Entwicklungslinie herauszuarbeiten, die sich an Begriffe, Bewegungen und Namen wie diese knüpft: Germanische Urzeit, Wanderzeit, Edda, Deutsches Rittertum, Volksepos und Volkslied, Deutsche Mystik (Eckehart, Seuse, Böhme), Luther und Hutten, Goethe und Kant, Schiller und Kleist, Fichte, Hegel und Nietzsche und die Gegenwart (Hitler, van den Bruck und Rosenberg, Grimm, Kyser und viele andere).“ (ebd., S. 3, Herv. i. O.)

Die Reihung Luther, Goethe, Kant, Nietzsche und Hitler ist bemerkenswert.

„Und immer wieder wird der Deutschlehrer in seiner Arbeit an unserer Jugend auch bei diesem Wege auf Fragen und Probleme stoßen, die uns die Beschäftigung mit rassekundli-

²³⁵ Michelis, Heinrich: Rassenkunde im Rahmen des Deutschunterrichts, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 2–4. Der Studienrat Heinrich Michelis (1878–1941) aus Friedland (laut DDHS) unterrichtete die Fächer Deutsch, Französisch, Englisch und philosophische Propädeutik. (DNB). Da es noch einen namensgleichen Autor gab, konnten keine weiteren validen oder relevanten Personalien oder Publikationen ermittelt werden.

chen Fragen stellt, und diese gilt es dann dem Schüler näherzubringen, sei es, welcher Leitgedanke es auch sei, den er seiner Arbeit zugrunde legen will: der deutsche Staatsgedanke oder das Führerproblem oder die Frage nach der Stellung der deutschen Frau in der staatlichen Gemeinschaft, das Problem der Freiheit oder das der Ehre usw. Immer wird der Deutschlehrer – wenn er selbst die nötige Haltung und Kenntnis besitzt, die allerdings Vorbedingungen sind – auf den Rassegedanken zu sprechen kommen können, ja müssen, wenn er erst einmal erfasst hat, von wie unendlicher Größe und Fruchtbarkeit dieser Gedanke ist, und das Volkstum und Rasse Begriffe sind, die wir heute nicht mehr voneinander trennen können.“ (ebd., S. 4)

Immer auf den „Rassegedanken“ zu sprechen kommen zu können und zu müssen, worum es auch gehen mag, das war offensichtlich zentrales Anliegen. „Der Deutschlehrer“ wird in die Pflicht genommen, indem er bei seiner Ehre gepackt wird: Mit „Haltung und Kenntnis“ wird ihm geschmeichelt, wobei die „Haltung“ allerdings auch Bedingung seien.

Wie einfach deutsch-völkisches Gedankengut mit rassistischem Vokabular verbunden wurde und rassistisches Denken sich wiederum mit völkisch-deutschem Denken verbinden ließ, zeigt auch der Beitrag „Nationalsozialistische Dichtung für Schule und Feier“:

„Damit lenkt der Nationalsozialismus die Dichtung und ihre Wertung in neue Bahnen, die in Wirklichkeit nur eine Rückkehr zu dem völkischen Urgrund und den dort ewig verankerten (organisch-)natürlichen Gesetzen bedeuten. An Stelle einer zwischenvölkischen Weltbürger- und Menschheitsdichtung, die uns eine erkrankte Zeit bescheren wollte, wird wieder das Volk als Blut- und Schicksalsgemeinschaft dem Dichter als Aufgabe gestellt. [...] Indem er das rassisch-seelische Hochbild seines Volkes den kommenden Gliedern in seiner Dichtung immer wieder vor Augen stellt, erzieht er zu den völkischen Hochwerten.“²³⁶

„Rasse und Sprache“

Nun ging es im Fach Deutsch ja auch um Sprachunterricht. Im Sinne der NS-Ideologie werden nun konsequent „Rasse und Sprache“ miteinander in einen angeblich untrennbaren Zusammenhang gesetzt. Ganz grundsätzlich behauptet Werner Schulze:

„Sprache entspringt aus dem Mutterboden einer Rasse und ist deren höchster geistiger Ausdruck. Rasse und Sprache können nicht voneinander getrennt oder gar gegeneinander

²³⁶ Kullak, Max: Nationalsozialistische Dichtung für Schule und Feier, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 8, April 1935, S. 242–251, hier S. 243. Max Kullak (1892–1956) arbeitete ab 1920 als Oberlehrer und Studienrat (Deutsch, Religion, Geschichte). 1921 promovierte er mit einem kirchengeschichtlichen Thema in Greifswald zum Dr. phil. (Das Verhältnis der Päpste zum Apostel Petrus in den Briefen des ‚Codex Carolinus‘). 1930 erhielt er eine Professur an der Pädagogischen Akademie Dortmund, sowie 1934 eine Professur für deutsche Sprache und Methodik des Deutschunterrichts an der Hochschule für Lehrerbildung in Frankfurt/Oder. 1931 trat er der NSDAP und im Jahr darauf dem NSLB bei. Dort arbeitete er an der Zeitschrift „Neue Wege“ (Organ der NSLB-Reichsschaft IV [sic], Volksschullehrer) mit. Kullak war außerdem Obersturmführer bei der SA. Ein rassistischer Artikel von ihm erschien unter dem Titel „Der Einbau einer ‚Rassischen Wesenskunde des deutschen Volkes‘ in die Universitäten und Hochschulen“ in der Zeitschrift „Die Neue Deutsche Schule“ (Jg. 1933, Heft 6, Ausgabe B, S. 320f.). (Harten 2006).

ausgespielt werden, wie es hie und da fälschlich geschieht. Die Erkenntnis ihrer Zusammengehörigkeit wie das Bewusstsein des einzigartigen Wertes, den die Sprache für Werden und Bestand eines Volkstums hat, beginnen Allgemeingut zu werden.“²³⁷

Im Deutschunterricht trat nun die Schwierigkeit in der Vermittlung auf, dass die Sprache allein den rassistischen Deutschdidaktikern als Kriterium nicht mehr ausreichen konnte. Das Problem wird dann damit gelöst, dass ein unterschiedlicher Stil als Ausdruck unterschiedlicher „Rassenseelen“ behauptet wird.

Der Autor von „Stilkunde im Deutschunterricht“ schreibt über „Stilforschung“ und schlägt für den Unterricht „Stilübungen“ vor:

„[Wir] sehen das Ziel der Stilübungen darin, dass sie das Artgefühl zum Artbewusstsein steigern. Die deutsche Sprache hat sich aus der germanischen Ursprache entwickelt. Sie ist also Ausdruck des Artgesetzes der nordischen Seele.“²³⁸

Als Schluss des Beitrags schreibt er:

„Weltanschauung, seelische Eigenart, künstlerischer Formwille verraten uns die innere Stilgesetzlichkeit des Dichters oder Schriftstellers, offenbaren uns seine Rassenseele. [...] Als Abschluss sind die Erkenntnisse der zahlreichen Übungen zusammenzufassen und in eine Rassenseelenlehre einzuordnen.“²³⁹

Hier entsteht in der Tat eine neue Aufgabe über den bisherigen Deutschunterricht hinaus. Nun sollten anhand der Sprache unterschiedliche Stile und anhand der unterschiedlichen Stile unterschiedliche Merkmale einer angeblichen „Rassenseelenlehre“ herausgearbeitet werden.

Kurt Kuhn klärt in „Weltgesetz und Weltengesetz in der deutschen Dichtung“²⁴⁰, dass trotz Unterschieden Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch eine bestimmte gemeinsame »rassische« Grundlage hätten. Er führt aus:

„Was heißt es schon, dass Walther von der Vogelweide ‚mittelhochdeutsch‘ geschrieben hat und Schiller ‚neuhochdeutsch‘? Die Sprache ist nicht das ‚tiefste Band der Volksgemeinschaft‘. Bis zur Leugnung des Rassedankens wäre sonst nur noch ein Schritt. Auf rassisch verwurzelte Gesinnungen, ihre Reinheit oder ihre Trübung und Verfälschung ist vor allem zu achten, nicht so auf ihre zeitgebundene Sprachform.“ (Kuhn, Kurt: Weltgesetz und Weltengesetz in der deutschen Dichtung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 12, Juni 1935, S. 398–405, hier S. 398)

²³⁷ Schulze, Werner: Der Deutsche Sprachverein und wir, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 11, Juni 1935, S. 353–356, hier S. 354. Werner Schulze war – so in DDHS angegeben – promovierter Lehrer in Berlin.

²³⁸ Fuchs, Eduard: Stilkunde im Deutschunterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 9, Mai 1935, S. 289–293, hier S. 289. Eduard Fuchs war laut Angabe in der Zeitschrift promovierter Studiendirektor in Breslau. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²³⁹ Ebd., S. 293.

²⁴⁰ Kuhn, Kurt: Weltgesetz und Weltengesetz in der deutschen Dichtung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 12, Juni 1935, S. 398–405. Kurt Kuhn wird in DDHS als promovierter Lehrer in Königsberg vorgestellt.

Mehr als auf die sich wandelnde Sprache komme es bei Schriftstellern auf die „rassisch verwurzelte Gesinnungen“ und ihre „Reinheit“ an. An dieser Stelle kommt für ihn der „Rassegedanken“ im Unterricht ins Spiel.

In weiteren Ausführungen dieses Artikels werden nun Sexualitätsfeindlichkeit und Judenfeindschaft verquickt: „War es früher die Vermönchung der Phantasie, so droht der sogenannten mittelhochdeutschen Dichtung die Sexualisierung der Phantasie.“ (ebd., S. 401). Und weiter: „Die Verjudung der deutschen Dichtung im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert zieht daraus nur die letzten Folgerungen und wirft schließlich auch das sentimentale Zaubermäntelchen ab.“ (ebd., S. 402). So vorbereitet wird dann der eigentliche Feind benannt: Ein

„Hohnbild ist die Heinezeit, die W. Linden²⁴¹ hinreichend gebrandmarkt hat. Neugierig zerwühlte Pubertätskomplexe geben sich als Liebe aus und sind doch nur das Zeichen jüdischer Sinnlichkeit. Der mephistophelische Augenblick siegt, bar jeder Bindung und jeder überwirklichen Beziehung, nur dem Genuss und dem Wirtschaftsinteresse verschrieben, nach außen freilich mit den Papierblumen formaler Akrobatik verkleidet. Der ewige Jude enthüllt sich in der Verwelschung.“ (ebd., S. 405)

Die „Heinezeit“ (auf die Beschimpfungen Heines wird noch gesondert eingegangen) wird hier also gleichzeitig mit der Polemik gegen den »welschen Tand«²⁴², gegen eine „Verwelschung“, d.h. gegen alles Französische verbunden. In ein paar Zeilen werden außerdem noch Mephisto, der „ewige Jude“, Genusssucht und Wirtschaftsinteresse diesem unüberschaubaren Konglomerat hinzugefügt; die „jüdische Sinnlichkeit“ wird auch noch angeprangert.

Die Autorin Margarete Kuhn berichtet von ihrer Erfahrung mit Fritz Reuters²⁴³ plattdeutschem Roman „Stromtid“ als Schullektüre. Sie behauptet, von den Mädchen ihrer Klasse sogar um diese Lektüre sogar gebeten worden zu sein. Die „Mühen der plattdeutschen Lektüre“ seien vergessen gewesen, da Reuter ja „ein Bild von echtem niederdeutschem Volkstum“²⁴⁴ abgebe. Sehr wichtig sei auch die klare Haltung zur „Judenfrage“:

²⁴¹ Wohl ein Hinweis auf Linden, Walter: Aufgaben einer nationalen Literaturwissenschaft, München 1933.

²⁴² Ernst Moritz Arndt formulierte 1813 in seinem Gedicht „Was ist des Deutschen Vaterland“ drastisch: „Das ist des Deutschen Vaterland / Wo Zorn vertilgt den welschen Tand, / Wo jeder Franzmann heißet Feind / Wo jeder Deutsche heißet Freund / da soll es sein.“ (Arndt, Ernst Moritz, zitiert nach Conrady, Karl Otto: Das große deutsche Gedichtbuch, Frankfurt/Main 1987, S. 392).

²⁴³ Fritz Reuter (1810–1874) trat als Student, an Turnvater Jahn orientiert, 1831 dem Mensur schlagenden Corps Vandalia Rostock bei. Später wurde er ein populärer judenfeindlicher Autor, der nur in Niederdeutsch publizierte. Siehe dazu etwa Griese, Volker: Fritz Reuter. Chronik seines Lebens, Husum 2003. Der Wikipedia-Eintrag über ihn vermerkt u.a., dass seine Rezeption in der NS-Zeit noch eine Leerstelle ist.

²⁴⁴ Kuhn, Margarete: Fritz Reuters Stromtid in O III. Ein Arbeitsbericht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 18, September 1935, S. 641–645, hier S. 641f. Margarete Kuhn lebte in Berlin und hieß zuvor Challier; sonstige Angaben fehlen in DDHS und es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

„Die Judenfrage schließt sich an. Reuter wird auch hier niemals gehässig, leih sogar freundlich dem Moses einige gute Züge, trotzdem werden alle gefährlichen Seiten des Judentums erbarmungslos aufgedeckt. Sie sind der Fremdkörper im Staat, das zeigt sich auch hier. – Schmutzig ist die Behausung dieser Landjuden, schmutzig ihre Kleidung, schon äußerlich stechen sie vom sauberen Landvolk ab. Geldgier ist ihr Trieb, Geschäft ihr Mittel dazu. Mit den weißen Juden Pomuchelskopf und Slus’uhr im Verein unterwühlen sie in raffinierter Weise Land und Besitz. Einstürzen soll alles einstmals Starke und Feste, und ihnen das Gold in die Hände fallen. Geschäft ist alles, selbst die Not der anderen und der Krieg (Kapitel 35). David prägt das klassische Wort ‚Gott, du Gerechter! Hab’ ich doch immer gesagt: dieser Christus ist doch gewesen ein großer Mann! Was hat er nicht gebracht in die Welt für’n Geschäft zu Weihnachten!‘ [...] Wir hatten so in diesen Kapiteln ein fast geschlossenes Bild von alldem gefunden, was der Nationalsozialismus dem Liberalismus und dem Judentum vorwirft. Es klingt umso eindringlicher, also Reuter ein ganz unvoreingenommener Kritiker ist, alles bildhaft darstellt und mit Humor durchwürzt.“²⁴⁵

Hier sind eine ganze Reihe der üblichen judenfeindlichen Beschimpfungen enthalten: „der Fremdkörper im Staat“, „schmutzig“, „Geldgier“ als „Trieb“, Geschäftemacherei – und das Ganze auch noch „mit Humor durchwürzt“. Das bössartige Lächerlichmachen durch Karikieren der jiddischen Sprache fehlt auch nicht. Eine solche Lektüre konnte auf das Wärmste empfohlen werden.²⁴⁶

„Rasse und Dichtung“

Albert Streuber²⁴⁷ widmet sich der Aufgabe, das Verhältnis „Rasse und Dichtung“ im Unterricht zu erklären. Zunächst liefert er eine Art Liste von Feinden der „germanischen Dichtung“:

„Die chaotischen Strömungen des Liberalismus und Marxismus, jüdischer, freimaurerischer und moskowitzischer Geist haben sich wie eine dicke Sanddecke über die neu emporkeimenden Triebe der germanischen Dichtung gelegt.“ (Streuber, Albert: Rasse und Dichtung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 20, Oktober 1935, S. 718–726, hier S. 719)

In dieser Aufzählung vom „Liberalismus“ bis hin zum „moskowitzischen Geist“ fehlt – wie zu erwarten – auch der „jüdische“ nicht. Als Aufgabe im Deutschunterricht sollten

²⁴⁵ Ebd., S. 644.

²⁴⁶ Ähnlich auch folgende Passage über die Deutschnationalen zu Anfang des 19. Jahrhunderts: „Inmitten einer erfolgsberauschten, unbekümmerten Zeit fühlen diese Männer schon den drohenden Zusammenbruch – deshalb ihre Klage über die Ziellosigkeit des Lebens, über den Kulturzerfall, über die Vorherrschaft des Judentums“ (Winter, Friedrich: Das Ringen um Führertum und Gemeinschaft in der neueren deutschen Dichtung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 19, Oktober 1935, S. 673–680, hier S. 675).

²⁴⁷ Streuber, Albert: Rasse und Dichtung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 20, Oktober 1935, S. 718–726. Dr. Albert Streuber war von 1934 bis 1945 Schulleiter der Ernst-Ludwig-Schule in Bad Nauheim. Er war Mitherausgeber des Schulbuchs „Saat und Ernte. Deutsches Lesebuch für die höheren Schulen Hessens“ (Frankfurt/Main 1931–1936, 6 Bde.). (DNB; Ernst-Ludwig-Schule, Onlinepräsenz: Schulleiter, online unter <http://www.ernst-ludwig-schule.de/geschichte-der-els/schulleiter.html>, eingesehen am 8.1.2018). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

sodann die „rassischen Merkmalen in dichterischen Gestalten“ erklärt werden, allerdings nicht nur an den „blauen Augen“ und „blonden Haaren“:

„Nicht nur reizvoll, sondern auch aufschlussreich wird es sein, den rassischen Merkmalen in dichterischen Gestalten nachzugehen, und zwar nicht nur den äußeren Merkmalen wie blaue Augen, blondes Haar usw., sondern vor allem der durch ihre Rasseneigentümlichkeit gegebenen geistigen Haltung.“ (ebd., S. 722)

Das war eine Herausforderung, denn der Autor ist der festen Meinung,

„dass die drohende weitere Rassenvermischung und Bastardierung unseres Volkes mit fremdem Blut auch in der Literatur der Literaten, nicht im Schaffen der wirklichen Dichter, ihr Spiegelbild gefunden hat.“ (ebd.)

Unterschieden wird vor dem Hintergrund der angeblichen „Rassenvermischung“ zwischen „Literaten“ und „wirklichen Dichtern“. So wird schon vorbereitet, dass als nächster Schritt nicht nur die dichterischen Gestalten, sondern die Dichter selbst eingeschätzt werden sollten²⁴⁸. Nochmals werden als Feindbild exemplarisch Heine und Börne aufgerufen:

„Besonders wichtig aber ist es sich über die fremdrassischen Einflüsse in unserem eigenen Schrifttum klar zu werden, vor allem der zersetzenden Wirkung des Judentums und Freimaurertums nachzugehen, das zuerst mit Moses Mendelssohn und der Französischen Revolution, stärker von Börne und Heine ab in unserer Literatur eindrang und etwa von 1880 an mit der rasch um sich greifenden Entwurzelung und Verstärkung weiter Kreise unseres Volkes, mit der Zunahme und Verbreitung liberalistisch-marxistischer Gedankengänge unser deutsches Schrifttum entnervte, zersetzte, vergiftete und deutschem Wesen entfremdete.“ (ebd., S. 723f.)

Im Wortgeklingel der Beschimpfungen der jüdischen Autoren (insbesondere „zersetzen“ und „vergiften“ waren gängige Beschuldigungen) geht dennoch nicht die Aufgabe des rassistischen Deutschunterrichts unter: Die „besondere Blutmischung“ solle anhand einzelner Literaten behandelt werden, so zum Beispiel auch die Familie von Thomas Mann:

„Die besondere Blutmischung der Dichter zu kennen, zum Beispiel bei Dauthendey oder Kolbenheyer, auch über den jüdischen Einschlag Bescheid zu wissen, zum Beispiel in der Familie Mann, ist für unsere Zwecke ebenfalls von Wichtigkeit.“ (ebd., S. 724).

²⁴⁸ Siehe auch folgende Ausführung eines anderen Autors: „Zur rassischen Frage sagt Günther, dass zur Zeit des Sonnenkönigs Adel und höheres Bürgertum noch vorwiegend nordisch bestimmt waren.“ (Franke, Reinhold: Der weltanschauliche Gehalt Grimmscher und Perraultscher Märchen als Ausdruck verschiedener Rasseneseelen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 886–892, hier S. 886) Und weiter: „Jede echte Volks- oder volkstümliche Dichtung ist eben wie ein Spiegel der Seele eines Volkes und eignet sich deshalb besonders zum Erkennen und Abgrenzen rassischer Verschiedenheiten.“ (ebd., S. 887) Konkret: „Versuchen wir nun, die charakteristischen Merkmale in Leben und Haltung der handelnden Personen zu einem Bilde zu ordnen, so erkennen wir ohne Mühe bei Perrault wesentlich westische und bei Grimm überwiegend nordische Charaktere.“ (ebd., S. 891) Reinhold Franke war der Angabe in der Zeitschrift zufolge promovierter Studienrat aus Stendal. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Auch hier geht es vor allem um die Feststellung „jüdischen Einschlags“ oder wie beim Nazi-Dichter Kolbenheyer um die Hervorhebung seines »guten Blutes«. Entscheidend ist in jedem Fall, dass nicht im Geringsten auf den Inhalt, sondern auf die jeweilige Person abgezielt wurde, um eine Dichtung zu beurteilen.

Die Beurteilung der Personen bestand in ihrer rassistischen Einkategorisierung; und der Schwierigkeit eben solcher Einordnungen begegnete man, wie schon angedeutet, mit dem Konstrukt der „Rassenseelenlehre“, d.h. der „Rassenseele“, die sich angeblich im „Stil“ zeige.

„Rasse und Seele“ / „Rasse und Stil“

Gerade für den Deutschunterricht wird bzgl. der Charakterisierung nicht genehmer Literatur darauf verwiesen, dass der eigentliche Charakter einer Person »rassisch gedeutet« nur anhand von seelischen Eigenschaften erkennbar sei. Diese wiederum äußerten sich angeblich im Stil. Der Autor Paul Fräger²⁴⁹ liefert unter der Überschrift „Wie leite ich meine Schüler zu Stiluntersuchungen an?“ eine Anleitung für den Oberstufen-Unterricht:

„Ich meine die rassenspsychologische Auswertung stilkundlicher Untersuchungen. Hans Günther legt in seinem verdienstvollen Buch über ‚Rasse und Stil‘²⁵⁰ die Zusammenhänge zwischen Rasse und Gestaltung in Form eines ersten Versuches dar, und auch die Schriften ‚Rasse und Seele‘ von Ludwig Ferd. Clauß²⁵¹ sowie ‚Der Sinn des deutschen Schicksals‘ von Armin Voß²⁵² decken solche Zusammenhänge rassistischer Erscheinungen mit den Geistesleben der Völker auf. Besonders bei Günther wird auch die Dichtung in ihrer rassistischen Bedingtheit gewürdigt.“ (Fräger, Paul: Wie leite ich meine Schüler zu Stiluntersuchungen an?, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 23, Dezember 1935, S. 845–854, hier S. 848)

Um die „Dichtung in ihrer rassistischen Bedingtheit“ beurteilen zu können – so Fräger –, sei eben die Erkenntnis der „seelischen Rassenmerkmale“ in die Stiluntersuchung einzubauen:

„Solche Feststellungen fordern dazu auf, auch die Stiluntersuchungen in den Dienst schärferer Erkenntnis der seelischen Rassenmerkmale und -unterschiede sowie die Erziehung zu artbewusstem Stil zu stellen.“ (ebd.)

²⁴⁹ Fräger, Paul: Wie leite ich meine Schüler zu Stiluntersuchungen an?, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 23, Dezember 1935, S. 845–854. Paul Fräger war in Steinau (Oder) Lehrer, so DDHS. Außer „Der Deutsche in Brasilien“ (Langensalza 1930) wurden keine validen oder relevanten Personalien gefunden (DNB).

²⁵⁰ Günther, Hans F. K.: Rasse und Stil: Gedanken über ihre Beziehungen im Leben und in der Geistesgeschichte der europäischen Völker, insbesondere des deutschen Volkes, München 1926.

²⁵¹ Clauß, Ludwig Ferdinand: Rasse und Seele. Eine Einführung in die Gegenwart, München 1926. Ein Nachdruck der erweiterten 18. Auflage (München 1943) erschien 2005 im sogenannten „Verlag für Ganzheitliche Forschung“ (Viöl 2005), einem Verlag für Nachdrucke von Nazi-Literatur.

²⁵² Voß, Armin: Der Sinn des deutschen Schicksals: Ein Blick in die deutsche Zukunft, Landsberg 1933.

Es gehe nicht nur darum deutsch zu lesen, deutsch zu schreiben und deutsch sprechen zu können; Paul Fräger geht es entscheidend darum, „deutsch denken“ zu lernen (ebd., S. 854). „Deutsch zu denken“ bedeutete nichts anderes als Denken im Rahmen der NS-Ideologie. An einem Auszug aus einem Werk von Kleist demonstriert der Artikel, das angeblich „rassisch-seelische“ (ebd.) bei Kleist herauszufinden, und er fordert seine Kolleginnen und Kollegen auf, dies auch in ihrem Unterricht zu versuchen.

Kampf dem Fremdwort

Nicht einfach war der proklamierte Kampf gegen das Fremdwort, das nun ja selbst im NS-Jargon einen festen, kaum wegzudenkenden Platz hatte²⁵³. Der Kampf gegen das Fremdwort wird in einem Artikel als Teil des Kampfes zur „Bewahrung und Heiligung unserer Sprache“ proklamiert: „Darum sagen wir den Fremdwörtern die unversöhnliche Fehde an, weil sie jenes in unserer heiligen Muttersprache seit Jahrtausenden lebende und wirkende Rasseerbgut bedrängen und gefährden“²⁵⁴.

Ein anderer Autor schreibt „Zur Neugestaltung des Deutschunterrichts auf der höheren Schule“:

„Unsere Sprache weist an die 125.000 Fremdwörter auf, eine Höchstleistung, auf die wir allerdings nicht stolz sein können. Der stetige Einstrom fremden Gutes, manchmal sich unheimlich steigernd, muss durch die Jahrhunderte verfolgt werden. Dann wird die Fremdwörterei als das erscheinen, was sie ist, als eine Auswirkung der gefährlichen Anlage der Deutschen, sich allzu rasch an die Fremde zu verlieren. Dann ist es leicht, ‚die Jugend von der Notwendigkeit des Kampfes gegen sprachliche Überfremdung zu überzeugen‘.“²⁵⁵

Mit Beispielen wird im Beitrag „Das Fremdwort in der Unterrichtssprache“ nicht gespart, um – wie jetzt der richtige Zeitpunkt sei – „fremdsprachliche Fachwörter auszumerzen“, falls sie entbehrlich seien. Das galt wohl insbesondere für die Vererbungslehre, die in der Schule ja intensiv gelehrt werden sollte:

„Viele Fremdwörter wurden und werden noch in die Vererbungslehre durch Hilfswissenschaften, wie die ärztliche Wissenschaft und die Seelenkunde, eingeschleppt. Dazu kommt der beliebte allgemeine Welschvorrat, dem zum Beispiel angehören: Affekt, aktiv, Basis, chronisch, Defekt, demonstrieren, Differenzierung, Epoche, Experiment. Export (von Men-

²⁵³ Goebbels nannte sich z.B. „Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda“; Propaganda ist ein Fremdwort, das aus dem Lateinischen stammt.

²⁵⁴ Lemcke, Heinrich: Die Bewahrung und Heiligung unserer Sprache, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 17, September 1935, S. 593–601, hier S. 595. Heinrich Lemcke (1884–1941) promovierte 1907 zum Dr. phil. an der Universität Freiburg. Er war ferner Lektor für deutsche Sprache an der Universität Nancy. Ab 1912 war er als Oberlehrer und ab 1925 als Oberstudiendirektor in Naumburg beschäftigt. 1937 trat er in die NSDAP ein. In der NS-Zeit publizierte er „Rassisches Erleben in der deutschen Dichtung“ (in: Bruno Manger (Hrsg.): Rassisches Erleben. Grundlagen und Anregungen für die Schule, Halle 1935, S. 67–89. (Harten 2006).

²⁵⁵ Hunger, Karl: Zur Neugestaltung des Deutschunterrichts auf der höheren Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 15/16, August 1938, S. 494–511, hier S. 507f.

schen!), Extrem, Genie, Heros, homogen, human, Import (von Menschen!), Individualismus, Intellekt, Koeffizient, Maximum, Minimum, Moment, normal, optimal, Optimum, Organismus, passiv, physisch, qualifiziert, Qualität, rationell, Resultat, Stimulans, Substanz, Tendenz, Tradition.

Jetzt, wo die Wissenschaft von der Vererbung und ihre Behandlung in der Schule noch verhältnismäßig jung sind, wäre der richtige Augenblick, die entbehrlichen fremdsprachlichen Fachwörter auszumerzen. Ich habe ein mehr als eintausend Wörter umfassendes Verdeutschungswörterbuch zur Vererbungs- und Rassenlehre zusammengestellt, dessen Veröffentlichung in weite Ferne geschoben ist. Die Vorschläge sind nicht aus den Fingern gesogen, sondern dem Schrifttum entnommen. Unterdes sei verwiesen auf das ‚Wörterbuch zur Erblehre und Erbpflege (Rassenhygiene)‘ von Medizinalrat Dr. E. [Erich] Jeske (Verlag Alfred Metzner, Berlin 1934), das nicht nur aus sachlichen Gründen zu empfehlen ist, sondern auch, weil es bereits grundsätzlich Eindeutschung treibt. Auf dem Gebiete der Rassenlehre und Rassenpflege wirkt Hans F. K. Günther nicht nur wissenschaftlich fördernd, sondern auch sprachreinigend.“²⁵⁶

Dieser Kampf gegen die „Eindeutschung“ gebräuchlicher lateinischer, griechischer und französischer Termini hatte und hat etwas Lächerliches an sich (umso mehr, da selbst dieses als vorbildlich empfundene Buch im Titel hinter „Erbpflege“ noch „Rassenhygiene“ in Klammern hinzufügen muss). Das angekündigte „Verdeutschungswörterbuch“ erschien nicht.

„Mein Kampf“ im Unterricht

Im Artikel „Wie lese ich Adolf Hitlers ‚Mein Kampf‘ mit der Oberstufe?“ hält die Autorin Elisabeth Hausmann²⁵⁷ 1935 fest, dass zur Elitebildung auch das Originalstudium von Hitlers Buch ‚Mein Kampf‘ gehöre:

„Viele sind gewiss getreue Kämpfer Adolf Hitlers geworden, ohne sein großes zweibändiges Werk gelesen zu haben, aber von einer Jugend, die demnächst an die Pforten unserer Hochschulen klopfen wird, müssen wir jenes tiefe und klare Wissen um die treibenden Kräfte im Nationalsozialismus verlangen, das letzten Endes doch nur aus der eigenen Versenkung in das Buch unseres Führers hervorgehen kann. So erwächst der höheren Schule die Aufgabe, die Jugend so tief wie möglich in das Verständnis dieses Werkes hineinzuführen.“ (Hausmann, Elisabeth: Wie lese ich Adolf Hitlers ‚Mein Kampf‘ mit der Oberstufe?, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 876–880, hier S. 876)

Sie empfiehlt den Kolleginnen und Kollegen für den Unterricht ein Konzentrat des umfangreichen zweiteiligen Buches. Zu behandelnde Kernpunkte seien u.a.:

²⁵⁶ Runschke, Ernst: Das Fremdwort in der Unterrichtssprache, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 4, April 1942, S. 125–133, hier S. 132. Ernst Runschke (1877–1955) veröffentlichte in der Weimarer Republik u.a. „Deutschland über alles“ (Berlin 1928). In der NS-Zeit folgten dann noch die drei Publikationen „Friedrichs des Einzigen Werk und Vermächtnis“ (Berlin 1936); „Die Olympischen Spiele 1936 in Berlin“ (Berlin 1936) und „Zum Geburtstage des Führers“ (Berlin, um 1937). (DNB).

²⁵⁷ Hausmann, Elisabeth: Wie lese ich Adolf Hitlers ‚Mein Kampf‘ mit der Oberstufe?, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 876–880. Dr. Elisabeth Hausmann war –laut Angabe in DDHS – promovierte Studienrätin in Wanne-Eickel. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

„Innenpolitisch:

Wahrung der Reinheit des deutschen Blutes und der Rassenlehre, Befreiung der deutschen Wirtschaft von jüdischer Geldherrschaft, Hebung des deutschen Arbeiterstandes, Rettung des Handwerkers, Stärkung des Bauernstandes (Kampf gegen Verstädterung), Schaffung eines deutschen volksverbundenen, statt des volksfremden römischen Rechtes, neues Staatsbürgerrecht.

Außenpolitisch:

Befreiung vom Versailler Diktat, Schöpfung der deutschen Wehrmacht, Gewinnung von Kolonialbesitz, Schutz der auslanddeutschen Brüder.“ (ebd., S. 878)

Den Schülerinnen und Schülern müssten die Augen geöffnet werden, damit „des Führers Kampf“ verstanden werde:

„Dann müssen der Klasse die Augen für die Tatsache geöffnet werden, dass die internationalen Mächte: Judentum, Marxismus und politischer Katholizismus, die der deutschen Erhebung am meisten widerstrebten, auch heute noch außerhalb und innerhalb Deutschlands am Werke sind, und dass des Führers Kampf für Deutschlands Zukunft auch der Kampf der deutschen Jugend für ihre eigene Zukunft ist und sein wird.“ (ebd., S. 879)

Die Verfasserin sieht möglichst sowohl für den Geschichts- als auch den Deutschunterricht diese Aufgabe – nämlich zugunsten „eine[r] viel eindringlichere[n] Behandlung und damit auch eine[r] nachhaltigere[n] Beeinflussung“ (ebd.). Am besten sei „Mein Kampf“ auch in zusätzlichen Arbeitsgemeinschaften oder auch im Landschulaufenthalt zu lesen und zu besprechen.

2. Beispiele zur „rassischen“ Unterscheidung von Autoren

Deutsche Literaturgeschichte

Häufig finden sich in Artikeln Einschätzungen einzelner Autoren inklusive Literaturempfehlungen. Der Autor Langenmaier kritisiert in seinem Aufsatz „Das zeitgenössische Schrifttum auf der Oberstufe höherer Lehranstalten“ scharf das – seiner Meinung nach noch nicht genügend »gesäuberte« – Buch „Deutsche Literaturgeschichte für höhere Schulen“²⁵⁸ für dessen Einschätzungen von Schriftstellern:

„Die doch zu mindestens stark angezweifelten Verdienste eines Thomas Mann und Franz Werfel werden mit je einer Seite gewürdigt. Georg Kaiser, der vieldeutige ‚Sudermann des Expressionismus‘ bekommt – obwohl in öffentlichem Gerichtsverfahren gebrandmarkt – für ein einziges seiner Dramen noch immer eine halbe Seite zugebilligt. Juden und Jüdisch-Versippte können beruhigt sein: Hugo von Hofmannsthal (16 Zeilen) – Wedekind (11 Zeilen) – Schnitzler – Max Brod – Heinrich Mann – keiner ist vergessen! Nur Jakob Wasser-

²⁵⁸ Langenmaier meint dieses Buch: Rackl, Josef / Ebner, Eduard / Hunger, Karl: Deutsche Literaturgeschichte für höhere Schulen, Bamberg 1930 (20./21. Aufl.). (Karl Hunger publiziert selbst in DDHS).

mann, Alfred Doebelin und Stefan Zweig wurden bei der Neubearbeitung vom Jahre 1930 gestrichen. – Und die Arier? Die wirklich volkhafte deutschen Dichter? Hans Grimm, Friedrich Griese, Hans Friedrich Blunck bekommen je eine Zeile! Kolbenheyer und Ponten werden als ‚Sondergänger‘ gemeinsam mit fünf weiteren Dichtern in einem Satz abgetan! Ebenso sind Binding und Carossa als ‚zwei ältere Dichter‘ in einen einzigen Satz zusammengekoppelt! Von Hermann Stehr weiß der Verfasser nichts zu sagen, als dass er seinen schlesischen Landsmann Paul Keller übertreffe! Zahlreiche für die reifere Jugend höchst bedeutsame Dichter – wie Walter Flex oder Ernst Jünger – sind in dem ganzen Buche überhaupt nicht genannt!!²⁵⁹

Es muss hier nicht einzeln auf die genannten Autoren eingegangen werden, entscheidend ist, dass und wie sich Langenmaier hier an Personen abarbeitet. Er geht hier mit keinem Satz auf ihre Werke selbst ein. Langenmaier schließt dieser Auflistung sein Urteil „Ein kläglicheres Verkennen unseres zeitgenössischen Schrifttums ließe sich kaum denken!“²⁶⁰ an. In dem Buch sei noch nicht genug gesäubert worden: Mann, Werfel und Kaiser müssten noch gestrichen werden. Jüdische Schriftsteller, denen trotz erster Streichungen – aus der Sicht des Autors – noch zu große Aufmerksamkeit (zu viele Zeilen) zugebilligt werde, müssten eigentlich ganz verschwinden. Die „wirklich volkhafte deutschen Dichter“, die aufgezählt werden (darunter auch Ernst Jünger) kämen viel zu kurz. Damit schlägt Langenmaier eine Art Kanon von wertzuschätzenden und »zu bereinigenden« Schriftstellern für den Deutschunterricht vor.

Gegen „unvölkische Weltliteratur“

Ein anderes Beispiel: Ausgehend von einem behaupteten Zwiespalt Goethes (zwischen National- und Weltliteratur) entwirft Max Kullak in seinem Artikel „Völkische Wertung der deutschen Dichtung“²⁶¹ ein Modell „völkisch bedingter Weltliteratur“. Der Artikel kritisiert Eduard Engel, den Verfasser einer Literaturgeschichte von 1928²⁶². Zunächst wirft er diesem seine angeblich „jüdische Abstammung“ vor. Inhaltlich wird

²⁵⁹ Langenmaier, Theodor: Das zeitgenössische Schrifttum auf der Oberstufe höherer Lehranstalten, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 9, Mai 1935, S. 293–299, hier S. 298f. Langenmaier empfiehlt folgende rassistische und jüdenfeindliche NS-Bücher: „Unentbehrlich sind ferner: ‚Die Rassenkunde des deutschen Volkes‘ von Hans Günther (große Ausgabe 12 Mk.; kleine Ausgabe 3 Mk.) – Ludw. Ferdinand Clauß, ‚Von Seele und Antlitz der Rassen und Völker‘ – das ‚Handbuch der Judenfrage‘ von Theodor Fritsch. Zur Erbkunde und Rassenpflege bietet Bruno Schultz einen übersichtlichen Leitfaden.“ (ebd., S. 295). Dr. Theodor Langenmaier war promovierter Studienrat aus Bayreuth. Er veröffentlichte in der NS-Zeit „Deutsches Schrifttum unserer Zeit und der vorangehenden Jahrzehnte“ (Bamberg 1940) und „Kurze Geschichte der deutschen Dichtung“ (Bamberg 1941). (DNB). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²⁶⁰ Ebd., S. 299.

²⁶¹ Kullak, Max: Völkische Wertung der deutschen Dichtung, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 4, Februar 1936, S. 128–136.

²⁶² Er meint das Werk Engel, Eduard: Was bleibt? Die Weltliteratur, Leipzig 1928.

eine „internationale Menschheitsliteratur“ vehement abgelehnt (bei Engel angeblich hinter dem Begriff „Weltbedeutung“ versteckt):

„Bei weiterem Suchen nach einem festen Standpunkt stößt man auf eine seltsame Literaturbeurteilung mit dem gediegen-verheißungsvollen Titel: ‚Was bleibt?‘ Beim flüchtigen Durchblättern hat man das Gefühl, hier wird endlich wertvolle Dichtung von minderwertiger geschieden. Bei näherem Zusehen allerdings sieht man, wie hinter dem häufigen Gebrauch des Ausdrucks ‚Völkische Dichtung‘ eine gefährliche Werbung für eine überzeitliche, internationale Menschheitsliteratur gemacht wird. Der Verfasser dieses Buches ‚Was bleibt?‘ ist Eduard Engel, dessen Literaturgeschichte als Konfirmationsgeschenk weit mehr bekannt ist als seine jüdische Abstammung. Letzterer entspringt wohl auch die bezeichnende Standpunktverlagerung des Buches.“ (Kullak, Max: Völkische Wertung der deutschen Dichtung, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 4, Februar 1936, S. 128–136, hier S. 128f.)

Auch Engels „Rassengenosse“ Gundolf wird wegen eines „internationalen Maßstab“ angegriffen:

„Engel kennt also *keinen völkischen* Maßstab, sondern den *internationalen* Maßstab der Eignung für eine ‚Weltliteratur‘. Seine Frage ‚Was bleibt?‘ Kann auch so gestellt werden: was in der Dichtung der Völker ist so überzeitlich und verwaschen, so frei von völkischen Eigentümlichkeiten und Bindungen, dass es weltbürgerliche Allgemeinware sein kann? Diese Fassung der ‚Weltliteratur‘ Engels deckt sich bezeichnenderweise durchaus mit der Literaturauffassung seines Rassegenossen Gundolf, der die großen Dichtergestalten aus Zeit und Volk herauslöst und als volkslose einzelne zu farblosen Geisteshelden eines überzeitlichen Geistesreiches hinaufsteigert. Diese ‚Weltliteratur‘ Engels und Gundolfs baut eine falsche zwischenvölkische Brücke, auf der blutleere Schatten, vom Schicksal ihres Volkes unberührte Weltgeister zu einer Tagung der Überzeitlichkeit zusammenkommen soll.“ (ebd., S. 129, Herv. i. O.)

Brücken zwischen verschiedenen Teilen der Weltbevölkerung zu bauen, ist in den Augen Kullaks eben ein Frevel. Weiter schreibt er:

„Diesem gleichmacherischen Weltliteratentum, dieser unvölkischen Weltliteratur stellt der Nationalsozialismus die *völkisch bedingte Weltliteratur* gegenüber, die auf dem nationalen Menschheitsglauben sich gründet; die die Menschheit zusammengesetzt sieht aus den ewig *ungleichen*, durch Rasse und Schicksal unterschiedenen Völkern und ihrem je nach dem Grad der Blutsverwandtschaft unterschiedlichen Geistesgut.“ (ebd., Herv. i. O.)

Die Lösung sei „völkisch bedingte Weltliteratur“ als inhaltliche Abgrenzung und als Sprachregelung. Neben der schon vorgebrachten Judenfeindschaft hetzt er noch gegen den „heimatlosen Zigeuner“. Der Ton wird schärfer und bedrohlicher:

„Schaut du auf dein Werk als Kündler deutscher Seelenwerte oder als weltbürgerlich heimatloser Zigeuner? Suchst du dir deine Stoffe aus dem Geschehen deines Volkes, oder hältst du das Schicksal fremder Völker für wichtiger? Und endlich fragen wir: *Bist du Blut vom deutschen Volke oder missbrauchst du als Rassefremder die deutsche Sprache ohne jemals ihre Seelenwerte erfassen zu können?* Denn rassefremde Versemacher und Schreiber waren es, die glaubten, sich lediglich durch meisterhaft gerissene Handhabung der deutschen Sprache als Volksgenossen einschleichen zu können, um durch Darstellung alles Krankhaften und rassistisch Entarteten die Grundwerte der nordischen Rassenseele zu zersetzen.“ (ebd.; S. 136, Herv. i. O.)

Auf seine rhetorische Frage „missbrauchst du als Rassefremder die deutsche Sprache?“ lässt er direkt die Antwort folgen: Er unterstellt, „durch Darstellung alles Krankhaften und rassisch Entarteten die Grundwerte der nordischen Rassenseele zu zersetzen“. Alle Schlagworte – „krankhaft“, „rassisch“, „Entarteten“, „nordisch“, „Rassenseele“ – enthalten Bestandteile der NS-Ideologie und werden hier in einem einzigen Halbsatz vorgebracht.

Eine „germanische Linie von der Frühzeit bis Luther“

Hermann Harders Artikel zu diesem Thema konstruiert (wie auch im Geschichtsunterricht) eine „germanische Linie“ von Tacitus bis hin zu Luther. Insbesondere wird auf die „die Sprache des deutschen Glaubens“ als eines der Konzentrate der Leistung Luthers abgezielt:

„Unter den Gebildeten des 18. und 19. Jahrhunderts herrschte die Auffassung, die deutsche Kultur sei eine Mischung aus dem antiken Geisteserbe der Griechen und Römer mit morgenländischem: Judentum, Christentum. Diese Anschauung übersah das Wichtigste: die germanischen Grundlagen, den germanischen Kern der Kultur Deutschlands, der germanischen Völker überhaupt; darüber hinaus die Formung der gesamten abendländischen Kultur durch das Germanentum. Wenn ich in der vorliegenden Arbeit die germanische Linie von der Frühzeit bis Luther verfolge, so weiß ich natürlich, dass es auch andere Linien im deutschen Schrifttum gibt, etwa die christliche oder die soziale. Ich weiß ferner, dass ich auf so begrenztem Raum nicht eine erschöpfende Abhandlung liefern kann, dass meine Ausführungen skizzenhaft bleiben, Umrisse, die auszufüllen dem Leser überlassen ist.

Germanisch ist ein Volks-, kein Rassenbegriff. Dennoch will ich ihn hier rassenmäßig fassen. Mit welchem Recht? – Tacitus schreibt in seinem Werk ‚Germania‘: ‚Das Volk der Germanen scheint mir ureingeboren zu sein und ganz und gar nicht berührt durch Zuzug oder Aufnahme aus fremden Stämmen.‘ Er nennt die Germanen fernerhin »ein eigenes, unverfälschtes, keinem anderen vergleichbares Volk« und fährt fort: ‚Daher auch, unerachtet der großen Menschenzahl, überall der gleiche Schlag: hellblaue trotzige Augen, goldblondes Haar, gewaltige Leiber, nur zu Tat und ungestümem Drängen taugend.‘ Dass Tacitus richtig sah, dafür ist ein Beweis, dass heute in allen Gebieten, wo die germanischen Stämme sich rein erhalten haben, diese Menschenart zu finden ist.“²⁶³

Von den alten Germanen zur Zeit des Tacitus, über das Nibelungenlied, Hans Sachs und Parzival spinnt er den Faden dann bis hin zu Luther:

„Gewaltiger noch im germanischen Sinne²⁶⁴ war das Wirken Luthers. Sein Antlitz zeigt einen Einschlag von dem, was heute sudetische Rasse genannt wird. In der Sündenangst seiner Klosterjahre, wo Gott ihm furchtbar, unerfleubar scheint, offenbart sich Geist des Ostens wie bei Dostojewski und Tolstoi. Dann siegt das Germanenerbe in ihm. Gott wird ihm der Freund, der liebe Vater. Er entdeckt die Freiheit eines Christenmenschen ohne Vermitt-

²⁶³ Harder, Hermann: Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von der Frühzeit bis Luther, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 23, Dezember 1936, S. 865–874, hier S. 865.

²⁶⁴ Der Autor definiert „germanisch“ folgendermaßen: „Wenn ich im Folgenden die Bezeichnung germanisch gebrauche, verstehe ich darunter beides: nordische und fälische Art.“ (ebd., S. 865).

lung des Priesters und kirchlicher Gnadenmittel zu Gott zu gelangen. Die germanische Auffassung von der Heiligkeit der Ehe lässt ihn die Ehelosigkeit verwerfen und die Natur entsühnen. Er löst die Sprache des deutschen Glaubens aus dem Sarge ‚des gläsernen Lateins‘.

Aus germanischem Gefühl geboren, ergreift seine Lehre die blutsverwandten Völker. Schweden, Norweger, Dänen, Engländer, Schotten und Niederländer werden Protestanten. Das kann kein Zufall sein. Luthers Tat entflamte fast nur die Völker germanischen Blutes.“²⁶⁵

Offen bleibt, was die „sudetische Rasse“ sein sollte und ob sie eventuell ein Synonym für Hans F. K. Günthers Konstrukt einer „fälischen“ sein sollte? Auch der Zusammenhang zu Tolstoi bleibt offen. Ebenso unklar die Folgerung, die „Heiligkeit der Ehe“ der Germanen habe Luther zur Verwerfung der „Ehelosigkeit“ geführt. Für den Deutschunterricht ist in jedem Fall die „Sprache des deutschen Glaubens“ und die – rassistisch konstruierte – Linie von den Germanen bis Luther entscheidend.

Rassistisch zu Vorbildern erklärt

Als »große Deutsche« werden nicht überraschend Goethe und Schiller geehrt: Es finden sich in DDHS sechs per Überschrift dezidiert Goethe gewidmete Artikel und vier schon per Überschrift Schiller gewidmete. Viele Artikel heben als »große Deutsche« Persönlichkeiten hervor, die explizit rassistisch und judenfeindlich publiziert haben.

Der Beitrag „F. L. Jahns ‚Deutsches Volkstum‘ im Deutschunterricht einer Untersekunda“ von Alfred Großer lobt neben Jahn noch weitere Autoren als vorbildlich:

„Begriffe wie Volk, Volksgemeinschaft, Rassenseele, nordisches Menschentum müssen mit echtem Sinn erfüllt werden. Neben Auslesen aus Reden und Schriften der heutigen geistigen Führer leisten dem Lehrer dabei die besten Dienste die alten Mahner und Warner unseres Volkes: Herder, Arndt, Jahn, Lagarde, Langbehn.“²⁶⁶

Im Fokus allerdings steht »Turnvater« Jahn:

„Was ist ein Volk? Nichts scheint uns klarer zu sein als dieser Begriff, in dem wir leben und weben, und doch tut sich der ganze Reichtum seiner Bedeutung erst bei näherer Untersuchung auf. Unabhängig vom Text lässt man erst einmal die Schüler vorbringen, was sie als die Merkmale eines Volkes zu erkennen glauben. Die gemeinsame Sprache aller Volksgenossen nennen sie als erstes Wesentliches. Aber ist der Jude, der in Deutschland lebt und unsere Sprache spricht, darum ein Deutscher? [...] Wir haben die Rassen als den Urgrund erkannt, aus dem die Völker entstehen. Auch Jahn ahnt etwas von der Macht der Rasse,

²⁶⁵ Ebd., S. 874.

²⁶⁶ Großer, Alfred: F. L. Jahns ‚Deutsches Volkstum‘ im Deutschunterricht einer Untersekunda, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 590–593, hier S. 590. Alfred Großer wird in der Zeitschrift als Anwärter auf das höhere Lehramt und wohnhaft in Berlin angegeben.

wenn er sagt, dass gewisse leibliche Besonderheiten zum Beispiel der Schädelbildung die, Mitglieder einzelner Völker verbinden (S. 13).²⁶⁷

Auch hier geht die rassistische Argumentation nicht ohne judenfeindliche Anklage und schließt auch die angeblichen körperlichen „Besonderheiten“ wie die „Schädelbildung“ ein. Passend werden Arndt, Lagarde und Langbehn genannt. Ob und inwiefern der auch mit der Aufklärung verbundene Herder dazu passt, ist wiederum eine andere Debatte²⁶⁸. Hier werden sie alle als Vorbilder gelobt.

Als Vorbilder führt der bereits zitierte Hermann Harder in seinem Beitrag „Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von Fichte bis in die Gegenwart“²⁶⁹ den Schriftsteller Gustav Freytag (1816–1895) und dessen judenfeindlichen Roman „Soll und Haben“ (1855):

„Freytag erkannte den verwüstenden Einfluss des Judentums, der Bauern und Grundbesitzer von der Scholle drängte.“ (Harder, Hermann: Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von Fichte bis in die Gegenwart, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 41–51, hier S. 45f.)

Auch Nietzsche²⁷⁰ und dann Arthur de Gobineau erhalten von ihm die Eintrittskarte zum Kreis der als Vorbilder Behandelten: „Die Lehre des französischen Grafen Gobineau vom alleinigen Schöpfer- und Adelstum der blonden Rasse ließ ihn das Wort prä-

²⁶⁷ Ebd., S. 591.

²⁶⁸ Herder lehnte die Einteilung der Menschen in Rassen deutlich ab; siehe Herder, Johann Gottfried: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, Frankfurt/Main 1989, insbesondere S. 255f. Gleichzeitig betonte er aber die grundlegende Bedeutung der nationalen Sprache und des Deutschen überhaupt. Zur Geschichte der jüdischen Bevölkerung gibt es von Herder eine Reihe widersprüchlicher Positionen. Siehe genauer dazu den Artikel von Hannah Arendt „Aufklärung und Judenfrage“ (in: Zeitschrift für die Geschichte der Juden in Deutschland, Heft 2–3, 1932, S. 65–77.

²⁶⁹ Harder, Hermann: Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von Fichte bis in die Gegenwart, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 41–51.

²⁷⁰ Ein anderer Autor weiß zu Nietzsche Folgendes: „Im ‚Willen zur Macht‘ formuliert er [Nietzsche] seine strenge Auffassung des Geburtsadels, der durch einen bösen Vorfahren aufgehoben wird. Aus einer Stelle im gleichen Werke erhellt, wie sehr er den geistigen Habitus, die seelische Struktur und Haltung blutverhaftet, leibverankert sieht: ‚Wo von Aristokratinnen des Geistes geredet wird, da fehlt es zumeist nicht an Gründen, etwas zu verheimlichen; es ist bekanntermaßen ein Leibwort unter ehrgeizigen Juden. Geist allein nämlich adelt nicht, vielmehr bedarf es etwas, das den Geist adelt. Wessen bedarf es denn dazu? Des Geblüts.‘ Diese Gedanken und Forderungen Nietzsches finden bei der heutigen Jugend willige und verständnisvolle Aufnahme, da der Boden dazu in Schule und Leben hinreichend vorbereitet ist.“ (Schmitz, Franz: Nietzsche im Deutschunterricht der Prima, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 18, September 1938, S. 599–604, hier S. 603.) Franz Schmitz lebte – DDHS zufolge – in Koblenz und arbeitete als promovierter Lehrer einer höheren Schule. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden. Nietzsche war in der NS-Zeit umstritten, da er öfters auch trotz seiner judenfeindlichen Grundauffassung gegen die zu seiner Zeit aktiven antisemitischen Parteien mit drastischen Worten Stellung genommen hat, da sie ihm zu primitiv und zu sehr an den untersten Schichten orientiert waren. Der – eher an der den Lehrkräften der Volksschule orientierte – führende NS-Erziehungswissenschaftler Ernst Krieck kritisierte Nietzsche und den Herausgeber seiner Werke, den NS-Philosophen und Erziehungswissenschaftler Alfred Baumler, heftig; siehe dazu Ortmeier, Benjamin: NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon, Band II: Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift ‚Volk im Werden‘ 1933–1944 (Ernst Krieck), insbesondere S. 166f.

gen von der ‚blonden Bestie‘, dem schöpferischen Übermenschen.“ (ebd., S. 46f.). Dann kommt Chamberlain zur Sprache:

„Im Wagnerkreis zu Bayreuth lebte der Engländer Houston Stewart Chamberlain. Er wurde unter der Einwirkung Wagners ganz zum Deutschen. Sein Werk ‚Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts‘ erregte ungeheures Aufsehen. Tausende unter den deutschen Gebildeten wurden durch ihn für rassistische Geschichtsschau gewonnen. Chamberlain wurde zum Vater der deutsch-christlichen Bewegung. Er sah in Jesus einen Arier germanischen – in unserer Sprache nordischen – Blutes. Chamberlains Wirkung ist bis heute noch nicht erschöpft. Alfred Rosenberg bekennt, von Chamberlains ‚Grundlagen des 19. Jahrhunderts‘ einen starken Anstoß für seinen ‚Mythus des 20. Jahrhunderts‘ empfangen zu haben.“ (ebd., S. 47)

Harder thematisiert anschließend Langbehn mit seinen Ausführungen über „Arier“:

„Eine ursprünglich verwandte Natur war der Niederdeutsche Julius Langbehn. Sein Buch ‚Rembrandt als Erzieher‘ rüttelte die Tieferen unter seinen Zeitgenossen auf. Er wollte das deutsche Volk zu den Quellen seines Blutes und Wesens zurückführen, einem bäuerlich-adligen germanischen Menschentum. ‚Die Deutschen sollen das sein, was sie von uralterher waren, wozu sie die Natur selbst gemacht hat. Sie sind, waren und werden sein: Arier. Für diesen angeborenen Charakter sollen sie leben, streiten und sterben, wenn es sein muss.‘“ (ebd., S. 47f.)

Es folgt eine Reihe heute weitgehend unbekannter Literaten. Und Harder bringt Hans Grimm ins Spiel:

„Auch Hans Grimm denkt großgermanisch. Sein Roman ‚Volk ohne Raum‘ ist eine Auseinandersetzung des deutschen Volkes mit den stammverwandten Buren und Angelsachsen. Das großartige Werk wird von germanischem Blutstrom gespeist, jenem Blut des alten wehrhaften germanischen Bauerntums, das seit der Zeit der Kimbern und Teutonen sowie der Sueven Ariowists landsuchend in die Welt stürmte.“ (ebd., S. 49)

Zu all diesen aus Sicht von NS-Ideologen so positiv einzuschätzenden Autoren gibt es ausführliche Diskussionen, Debatten und auch Apologien. Fest steht, dass von allen den genannten Schriftstellern – trotz mancher Widersprüchlichkeiten – rassistische und jüdenfeindliche Passagen stammen und von NS-Ideologen genutzt werden konnten und genutzt wurden.

Das gilt teilweise auch für Grillparzer (1791–1872), der schon 1849 die hochaktuelle Anklage formulierte: „Der Weg der neuern Bildung geht von Humanität durch Nationalität zur Bestialität“²⁷¹. Nichtsdestotrotz wird Grillparzer vom Autor Kurt Neuwirth in

²⁷¹ Grillparzer, Franz: Sämtliche Werke (hrsg. von Frank, Peter / Pörnbacher, Karl), München 1960, Bd. I, S. 500. Allerdings richtete sich diese im Allgemeinen hellsichtige Prognose – damals zur Zeit der KuK-Monarchie – gegen Anhänger der von Grillparzer bekämpften und als zentrifugal eingeschätzten Nationalitätsbewegungen nichtdeutschsprachiger Minderheiten in der KuK-Monarchie.

seinem Beitrag „Grillparzers Dramen im Lehrplan der höheren Schule“²⁷² für sein Werk „Die Jüdin von Toledo“ (mit Abstrichen) hochgelobt:

„Noch ein Drama Grillparzers könnte nach der Art seiner Problemstellung als durchaus zeitgemäß für die heutige höhere Schule betrachtet werden: ‚Die Jüdin von Toledo‘, in dem der Dichter, wohl als einer der ersten unter den deutschen Dichtern, das Thema der Rassenschande auf die Bühne gebracht hat.“ (Neuwirth, Kurt: Grillparzers Dramen im Lehrplan der höheren Schule, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 7/8, April 1941, S. 117–121, hier S. 120)

Trotz dass er löblicherweise das Thema „Rassenschande“ auf die Bühne gebracht habe, hat Neuwirth kleine Einwände, schlussendlich jedoch

„muss zugegeben werden, dass der Dichter die Jüdin und ihren Anhang glänzend gezeichnet hat: den geldgierigen Juden, den nicht einmal der Tod der Tochter zu wandeln vermag, Rahel selbst, nicht nur Weib, sondern geradezu Weibchen, beseelt vom Ehrgeiz, den Mann zu erobern, von einer Koketterie, die fast etwas Tierisches an sich hat. Wir begreifen daher auch den Ekel, der den König beim Anblick der Leiche befällt; denn im Tode kann nicht mehr gespielt und geheuchelt werden, wie es die Lebende stets getan hat. Schon um dieser Schilderung willen kann auch nicht, wie gewisse Kreise es früher gern deuten wollten, die Jüdin die Heldin des Dramas sein oder ihr Tod die Tragödie des Judentums; Held ist vielmehr Alfons, der den verderblichen Einfluss der fremden Rasse zu überwinden versteht.“ (ebd., S. 120f.)

Das Beispiel ist von Bedeutung, da sich darin eine Art Kampf um die Interpretation wichtiger dichterischer Werke abzeichnet. Für die Nazi-Ideologen war es damals wichtig, zentrale Werke zu einer judenfeindlichen Interpretation zurechtzubiegen, aber auch – wenn ohnehin vorhanden – zu gebrauchen und in Erinnerung zu rufen. Das sollte der Stützung ihrer Thesen durch Autoritäten dienen.

Teilweise war dies ein heikles Unterfangen, da bei vielen Dichtern manche judenfeindlich interpretierbare Passage andererseits mit humanistischen Passagen verbunden war (so konnte z.B. die Berufung auf Shakespeare auch ein Schuss sein, der nach hinten losging). Daher erklärt Neuwirth vorsorglich:

„Es liegt mir natürlich fern, aus den angeführten Beispielen den Schluss ableiten zu wollen, dass Grillparzer Volkstums- und Rassegedanken unserer Zeit schon so klar erfasst habe, dass jedes seiner Werke unbedenklich unseren Schülern in die Hand gegeben werden könnte. Eines aber können wir ruhig von Grillparzer behaupten: dass er ein Dichter gewesen ist, der, seines Volkstums bewusst, vor der Mehrheit seiner Zeitgenossen den verheerenden Einfluss des Judentums wenigstens gehäht, ja, ihn sogar auf die Bühne zu bringen gewagt hat.“ (ebd., S. 120f.)

²⁷² Neuwirth, Kurt: Grillparzers Dramen im Lehrplan der höheren Schule, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 7/8, April 1941, S. 117–121. Zu Kurt Neuwirth wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

3. Beliebte Feindbilder: Lessing, Heine und Börne

Mit großer Kenntnis und Skrupellosigkeit wurden übrigens in der NS-Zeit auch Lessing und Heine, eigentlich große Feinde der Nazis, so zitiert, dass sie als »Kronzeugen gegen das Judentum« aufgerufen werden konnten.

In der Zeit der deutschen Aufklärung war der sehr anerkannte Dichter Lessing durch seinen Kampf gegen die Ideologie der Judenfeindschaft bekannt. Von Hermann Harder wird er folgendermaßen angeklagt:

„An ‚Nathan dem Weisen‘ ist es nicht der Gedanke religiöser Duldsamkeit, der uns abstößt – Duldsamkeit in Glaubensdingen entspricht durchaus germanischer Neigung, jeden ‚nach seiner Façon‘ zu Gott finden zu lassen –, unerträglich aber wirkt die Verklärung eines Juden als des einzigen edlen, überlegenen Menschen inmitten einer Fülle von Irrenden und Toren.“²⁷³

Lessing hatte damals ins Schwarze getroffen und er war auch in der Nazi-Zeit für die Nazis nicht verdaulich²⁷⁴. Gleichzeitig wird jedoch (ohne Beleg) auch folgende Behauptung aufgestellt:

„Dass indessen Lessings Stellung zum Judentum nicht so urteilslos gewesen ist, wie es nach dem Nathan scheinen möchte, beweist seine ‚Erziehung des Menschengeschlechts‘, worin wenig Freundliches über jüdisches Volkstum und jüdische Religion zu lesen steht.“²⁷⁵

Das nun wiederum ist eine Aussage die weitgehend auf die Unwissenheit der Leserinnen und Leser von DDHS abzielt: Diese 1780 verfasste kurze Schrift Lessings versucht in der Tat, in 100 Thesen das Christentum und das sogenannte »Neue Testament« als fortschrittlicher als das – als »Altes Testament« bezeichnete – »Buch der Bücher« der Juden darzustellen. Es geht Lessing darum, die Aufklärung einzelner Menschen sowie der Menschheit als notwendigen Entwicklungsgang hin zu Moral und Vernunft zu erläutern – ohne Bezug zu Gott, drohender Strafe oder Belohnungen im Sinne Kants. Die Zeitspanne der Entstehung des jüdischen Religionsbuches wurde lediglich als Stadium der Kindheit der Menschheit eingeschätzt.²⁷⁶ Keinesfalls wurde gegen das „jüdische Volkstum“ gehetzt, wie Harder behauptet, auch wenn die jüdische Religion als überholt eingeschätzt wurde.

²⁷³ Harder, Hermann: Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von Luther bis Kleist, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 2–11, hier S. 4.

²⁷⁴ Harder schreibt hier: „Lessings Gegenpol ist Herder. Ein ostischer Typ; breites Gesicht, gerader Haaransatz, breite Nase, starke Backenknochen, dicke Augen.“ (ebd., S. 10).

²⁷⁵ Ebd., S. 4.

²⁷⁶ Siehe Lessing, Gotthold Ephraim: Die Erziehung des Menschengeschlechts (Historisch-kritische Edition mit Urteilen Lessings und seiner Zeitgenossen, Einleitung, Entstehungsgeschichte und Kommentar von Louis Ferdinand Helbig), Bern 1980.

Beliebte Feindbilder der NS-Ideologen waren in erster Linie Saul Ascher, Ludwig Börne, Max Brod, Alfred Doebelin. Heinrich Heine, Lion Feuchtwanger, Heinrich und Thomas Mann, Moses Mendelssohn, Jakob Wassermann, Franz Werfel und Stefan Zweig.

Judenfeindschaft und Anti-Intellektualismus kombinierte der Autor Friedrich Winter miteinander, sodass sie wie eine Einheit erscheinen:

„Für den wurzellosen Intellektualismus aber, der den deutschsprechenden Juden nicht vom Deutschen unterscheiden kann, ist in unseren Schulhäusern kein Platz mehr. Denn auch die wissenschaftliche Arbeit muss bestimmt werden von den völkischen Charakterwerten, die zu allen Zeiten in der schöpferischen Kraft unseres Volkes, zuletzt im Kampf Adolf Hitlers offenbar geworden sind: von der Schätzung der Ehre, der Treue, des Blutes und der Gemeinschaft.“²⁷⁷

Auch ein Bericht über die NSLB-Arbeit in Pommern warnt 1937 am Beispiel von Mendelssohn, Börne, Heine²⁷⁸, Lion Feuchtwanger vor dem „unheilvollen Einfluss des Judentums in unserer Literatur“:

„In Stolp wurde in einer Versammlung des Sachgebietes Deutsch der unheilvolle Einfluss des Judentums in unserer Literatur näher beleuchtet, wobei besonders auf die Juden Mendelssohn, Börne, Heine, Lion Feuchtwanger und die Literarjuden während und nach der Novemberrevolte eingegangen wurde. Dem Erzieher fällt die Aufgabe zu, 1. mitzuhelfen, die vielen Untersuchungen und Fragen, was ist jüdisch, was ist deutsch, zu lösen und 2. unseren Schülern unerschütterliche Klarheit zu geben von dem Wesen des Juden und seinem Kampf gegen unser Volkstum.“²⁷⁹

Auch Heinz Kindermann hetzt gegen Heine und Börne und er verurteilt die Rezeption beider Autoren, der sich Adolf Bartels²⁸⁰ entgegengestellt habe:

²⁷⁷ Winter, Friedrich: Der Philologe im Dritten Reich, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 313–317, hier S. 317.

²⁷⁸ Gegen Heinrich Heine gerichtet fabuliert der Autor Hans Bengl 1942: „Westische Komik kann sich bis zum lüsternen Zynismus steigern, wofür der westisch-vorderasiatische Jude Heine bezeichnende Belege bietet; wir wollen darauf verzichten, zum Beispiel aus seinen Reisebüchern Proben zu geben.“ (Bengl, Hans: Humor als Ausdruck rassischer Wesensart, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 4, April 1942, S. 133–137, hier S. 135).

²⁷⁹ o. A.: Aus dem NSLB – Gau Pommern, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 13/14, Juli 1937, S. 477–487, hier S. 484.

²⁸⁰ Heinz Kindermann lobt den judenfeindlichen Schriftsteller Bartels angesichts seiner Publikationen sehr: „Es ist wesentlich zu betonen, dass sein Kampf gegen die Gefahren des Judentums nur die eine Seite seiner Lebensleistung darstellt. Diese Attacken gegen die Heine-Verherrlichung, mit denen Bartels auch praktisch in den Streit um die Errichtung von Heine-Denkmalern eingriff; diese seit 1919 infolge der jüdischen Vormacht in der Politik der Nachkriegszeit doppelt nötig gewordene theoretische Festlegung: ‚Weshalb ich die Juden bekämpfe‘ (1919), und diese immer dringlicher erhobene Forderung: ‚Die Berechtigung des Antisemitismus‘ (1921), sie hätten nicht die halbe Wirkung erzielt, hätte Bartels nicht zugleich seiner Nation immer neue Bereiche wiederentdeckten Bodens der volkhaften Leistung dazuerobert.“ (Kindermann, Heinz: Adolf Bartels im Kampf um die völkische Entscheidung. Ein Wort des Dankes zum 75. Geburtstag am 15. November, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 21, November 1937, S. 724–725, hier S. 725).

„Um die Jahrhundertwende wagte man ein erstes Mal, die Kulturleistungen des eben abgelaufenen 19. Jahrhunderts zu sichten, zu ordnen, kritisch zu überschauen. [...] Dem Judentum wurde hier zum ersten Mal in der Literaturgeschichtsschreibung die Maske abgerissen. Da waren nicht Börne-Baruch und Heine die großen Helden, sondern hier wurden sie als die großen Verführer erkannt.“²⁸¹

Gegen Heine und Börne brachte ein Beitrag von Fritz Krüger auch den Schriftsteller Christian Dietrich Grabbe (1801–1836) in Stellung:

„Schon sein Märchenlustspiel ‚Aschenbrödel‘, das etwa mit den Hohenstaufen-Dramen entstand, erweckt bei uns Erstaunen über Grabbes Einsicht in das Wesen des Judentums. Sein Hass gegen die Juden lässt sich nicht leugnen. Er erlebt ihren Einfluss in der Dichtung seiner Zeit und spürt, dass er mit seinen Anschauungen hier auf Gegensätze, auf Feindschaft stoßen muss. Börne war zwar nur als Journalist tätig, aber er übte zu seiner Zeit großen Einfluss. Rahel Varnhagen, die als ‚gotterfüllte Priesterin des deutschen Idealismus‘ (!) gelten konnte und als Verkünderin Goethes gefeiert wurde, fand ihren Rassengenossen Börne ‚scharf, tief, gründlich-wahr, mutvoll, nicht neumodisch, gelassen wie einen der guten Alten, empört, wie man sein soll, keck, aber besonnen‘ und zuletzt für einen rechtschaffenen Mann! Heine war wie Börne in den Augen französischer Schriftsteller ‚Publizist großen Stils, Feuilletonist im deutschesten Sinne des Wortes‘ (!). (Vgl. Bartels, Literaturgeschichte, S. 324f.) Diesen Vertretern der Dichtung musste ein kerndeutscher Mann wie Grabbe völlig wesensfremd bleiben. Grabbe spürte die Anmaßung ihres undeutschen Wesens und wandte sich in drastischer Schärfe gegen diese ‚Judenjungen, deren Bildung im Schweinefleischessen besteht, die sich auf den kritischen Richterstühlen spreizen und nicht nur Armseligkeitskrämer zu den Sternen erheben, sondern sogar ehrenwerte Männer mit Lobsprüchen injurieren‘ (‚Scherz, Satire, Ironie und tiefere Bedeutung‘, I, 3). Wenn er von den Juden spricht, denkt er an die ‚schändlichen schwärzlichen Fratzen mit den Katzenaugen‘ (‚Barbarossa‘, I, 2).“²⁸²

²⁸¹ Kindermann, Heinz: Adolf Bartels im Kampf um die völkische Entscheidung. Ein Wort des Dankes zum 75. Geburtstag am 15. November, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 21, November 1937, S. 724–725, hier S. 724. Heinz Kindermann (1894–1985) war fraglos ein bedeutender Literaturwissenschaftler, der in der NS-Zeit eine Fülle rassistischer, judenfeindlicher und antiziganistischer Publikationen veröffentlichte. Er war 1933 der NSDAP beigetreten und förderndes Mitglied der SS. Nach 1945 wurde ihm seine Professur in Wien (seit 1943, vorher ab 1936 in Münster) entzogen. Doch schon rasch er wurde er als „nicht belastet“ entnazifiziert, 1954 wurde er an der Wiener Universität rehabilitiert. Er erhielt 1965 die Ehrenmedaille der Bundeshauptstadt Wien und 1974 das Große Silberne Ehrenzeichen für Verdienste um die Republik Österreich. In der NS-Zeit schrieb er u.a.: „Dichtung und Volkheit: Grundzüge einer neuen Literaturwissenschaft“ (Berlin 1939); „Heimkehr ins Reich: Großdeutsche Dichtung aus Ostmark und Sudetenland 1866–1938“ (Leipzig 1939); „Kampf um das soziale Ordnungsgefüge“ (Leipzig 1939); „Die Weltkriegsdichtung der Deutschen im Ausland“ (Berlin 1940). (DNB; Wikipedia; Pfefferle, Roman / Pfefferle, Hans: Glimpflich: Entnazifiziert. Die Professorenschaft der Universität Wien von 1944 in den Nachkriegsjahren, Wien 2014).

²⁸² Krüger, Fritz: Grabbes politische Sendung, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 9/10, Mai 1941, S. 151–159, hier S. 158. Fritz Krüger (1889–1974) war von 1924 bis 1945 Professor für romanische Philologie in Hamburg. Am 11. November 1933 unterzeichnete er das „Bekennnis der Professoren an den deutschen Universitäten und Hochschulen zu Adolf Hitler und dem nationalsozialistischen Staat“. 1937 trat er der NSDAP bei. 1945 wurde er aus seiner Position entlassen und wurde 1948 dann Professor für Linguistik in Mendoza/Argentinien. 1959 erhielt er das Bundesverdienstkreuz. (DNB; Klee 2003).

Grabbe²⁸³ war offensichtlich ein Hetzer, der vom Verfasser für gehässige Beschimpfungen wie „Judenjungen, deren Bildung im Schweinefleischessen besteht“ oder auch „schändliche schwärzliche Fratzen mit den Katzenaugen“ gelobt wird.

In einen Satz zusammengefasst lässt sich über die Ausrichtung des Deutschunterrichts feststellen, dass in besonderem Maße vorgesehen war, die Judenfeindlichkeit an die Schülerinnen und Schüler zu vermitteln: anhand der Sprache und ihrer angeblichen Herkunft, der „Rassenseele“ und des „Stils“, anhand von „Mein Kampf“, Ehrungen der »großen Deutschen« und Verurteilungen jüdischer »Gegenspieler«.

²⁸³ Zu Dieter Grabbes judenfeindlichen Ansichten und deren Verwendungen in der Nazi-Zeit siehe Kopp, Detlev: Christian Dietrich Grabbe in der Germanistik des Dritten Reiches, in: Broer, Werner / Kopp, Detlev (Hrsg.): Grabbe im Dritten Reich, Bielefeld 1986, S. 9–46.

X. NS-Ideologie im Englisch- und Französischunterricht

In diesem Kapitel wird im ersten Abschnitt zunächst auf Passagen eingegangen, in denen sowohl für den Französisch- als auch für den Englischunterricht die Implementierung von NS-Ideologie behandelt wird.²⁸⁴ Die zwei dann folgenden Abschnitte gehen auf spezielle Fragen des Englisch- bzw. des Französischunterrichts ein, wobei es Überschneidungen mit dem ersten Abschnitt und dem Kapitel zum Erdkundeunterricht gibt.

Die Strategie der Lehrkräfte des neusprachlichen Unterrichts zur Steigerung ihres Stellenwerts bestand in der Eigenwerbung, auch in ihren Fächern Großes für Deutschland leisten zu können: Das Eigene, das »Deutsche« könne durch die Gegenüberstellung zum Anderen viel besser verstanden werden. Es gebe außerdem auch englisch- und französischsprachige Rassisten. Zudem wurde darauf hingewiesen, nur in der Originalsprache könne man die Ideologie und Machttriebe der Feinde genauer verstehen. Dafür seien auch Berichte in ausländischen Sprachen über Deutschland heranzuziehen. Streng ausgeschlossen wurde allerdings, Reden des Führers zu übersetzen, da dies die Ausstrahlung seiner Worte nur verdunkeln könne und am Sinn des Sprachunterrichts vorbeigehe.

Speziell der Französischunterricht hatte einen besonders schweren Stand, hatte Hitler doch insbesondere diesen Unterricht in „Mein Kampf“ als weitgehend unnötig²⁸⁵ bezeichnet. Es wurde betont, eine „biologische Weltanschauung“ könne unmöglich ohne Sprachkenntnisse bewertet werden, da sich in der Sprache erst der angebliche »Rassehintergrund« eines Textes und seines Autors zeige. Auch sollte selbstverständlich im Französischunterricht der Kampf gegen die Idee der Gleichheit der Menschen, diese verabscheute französische Idee, stattfinden. Zudem werde in den Französisch-Stunden die „Rassenschande“ in Frankreich als abschreckend herausgestellt.

Der englische Unterricht sollte bezwecken, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sowohl Figuren in der Literatur als auch Autoren »rassisch« einschätzen zu können. Bemerkenswert ist dabei, dass Shakespeares „Der Kaufmann von Venedig“ als ein Kernstück »nordischer« Dichtung mit jüdenfeindlicher Ausrichtung identifiziert wurde und im Unterricht durch Auszüge jüdenfeindlich genutzt werden sollte.

²⁸⁴ Es existieren insgesamt 17 Artikel zu neusprachlichem Unterricht allgemein, mit Überschneidungen speziell zum Fach Französisch weitere neun Artikel und zum Fach Englisch 19 Artikel.

²⁸⁵ Hitler schrieb: „Von hunderttausend Schülern, die zum Beispiel Französisch lernen, werden kaum zweitausend für diese Kenntnisse später eine ernstliche Verwendung haben, während achtundneunzigtausend in ihrem ganzen weiteren Lebenslauf nicht mehr in die Lage kommen, das einst Gelernte praktisch zu verwenden. Sie haben in ihrer Jugend mithin Tausende von Stunden einer Sache hingegeben, die für sie später ohne Wert und Bedeutung ist.“ (Hitler, Adolf: Mein Kampf, München 1943, S. 455f.).

1. Allgemeines zum neusprachlichen Unterricht

Angst vor „artfremden“ Ideen durch Vermittlung anderer Sprachen

Der Autor Helmut Hamann stellt sich in seinem Artikel „Der neusprachliche Unterricht im Rahmen der nationalpolitischen Erziehung“²⁸⁶ die Frage, wie der neusprachliche Unterricht nicht mehr nach liberalen Werten, sondern an der nationalpolitischen Gesamterziehung ausgerichtet aufgebaut werden könne. Dabei kommt er auf die „eigentliche Schwierigkeit“ zu sprechen:

„Die eigentliche Schwierigkeit des neusprachlichen Unterrichts aber rührt erst aus der Tatsache her, dass nicht nur der einzige arteigene Höchstwert zuchtformbildend wirkt, sondern artfremde Ideen in ein Volk eindringen und Zuchtformen ausbilden. Voraussetzung dafür bildet ein Schwinden des rassischen Instinkts und des Rassebewusstseins. Ergebnis ist aber eine Verschlechterung des rassischen Erscheinungsbildes und der rasseseelischen Haltung.“ (Hamann, Helmut: Der neusprachliche Unterricht im Rahmen der nationalpolitischen Erziehung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 4–8, hier S. 6f.)

Den Englischunterricht führt Hamann als Beispiel für die Behandlung der Fragen des „Rassebewusstsein“ an:

„Der englische Unterricht wird beispielsweise zu zeigen haben, wie das nordisch gesinnte Volk der Engländer aus rassischen Urgründen heraus Widerstand leistet gegen die artfremde Idee der ‚Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit‘, wie das in der Verfassungsgeschichte und in der Erziehung deutlich hervortritt. [...] Dann wird sich auch dem Schülerblick enthüllen, dass es eine Lebensfrage des englischen Volkes ist, ob dieser Widerstand stark genug sein wird, das Artfremde abzustößt und durch innere Umkehr zur Arteigenheit zurückzukehren. Den Verlauf dieses geschichtlich notwendigen Vorganges teilnehmend zu beobachten, ist aus dem Rassebewusstsein gebotene Pflicht aller Deutschen, da es nicht nur um die Selbstbehauptung eines artverwandten Volkes geht, sondern um die Behauptung eines wesentlichen Zweiges der nordischen Rasse.“ (ebd., S. 7)

Nach Ansicht des Autors sei also eher das Französische der Feind, während sich in England „nordische“ Elemente doch auch gegen Frankreich gerichtet hätten. Zudem befinde man sich in England aktuell noch mit „artfremden Ideen“ im Kampf. Diese Einschätzung änderte sich übrigens mit dem Kriegseintritt Englands 1939 (siehe das Kapitel zum Erdkundeunterricht).

Eine Lösung für das Problem einer »rassischen« Zuordnung findet der Verfasser unter Heranziehung von Alfred Rosenberg in einer Orientierung an den „großen Persönlichkeiten“ (ebd., S. 5) und der Erklärung der jeweiligen „Rassenseele“ (ebd., S. 6). Sprache müsse eben als Ausdruck der „Rassenseele“ erkannt und die Jugend zu genau die-

²⁸⁶ Hamann, Helmut: Der neusprachliche Unterricht im Rahmen der nationalpolitischen Erziehung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 4–8. Helmut Hamann arbeitete – so in DDHS angegeben – als Lehrer einer höheren Schule in Hamburg. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

sem Bewusstsein erzogen werden²⁸⁷. Das ist immer wiederkehrendes Vokabular der Erörterung von Fragen des neusprachlichen Unterrichts.

Indoktrination durch „Gegenüberstellung“

Der Beitrag „Nationalpolitische Bildung im neusprachlichen Unterricht“ skizziert, inwiefern neusprachlicher Unterricht der nationalpolitischen Bildung zuarbeitete:

„Dagegen stellen die fremdkundlichen Fächer, und dazu gehören die neueren Sprachen, den fremdvölkischen Menschen und das fremdvölkische Weltbild dar. Sie ergänzen von außen her, durch Gegenüberstellung, Vergleich und Rückschluss, die Vorstellung des Schülers vom deutschvölkischen Menschen und deutschvölkischen Weltbild und festigen so seine nationalpolitische Haltung im Sinne der Erfüllung seiner deutschvölkischen Lebensaufgabe.“²⁸⁸

Der Plan des Verfassers Otto Harlander sind also Gegenüberstellungen nach dem Schema »gut und richtig« versus »schlecht und falsch«. Ein solcher Gegensatz sei z.B. Denken (etwas Französisches) versus Blut (etwas Deutsches): „Die Ratio, die Gesetze des Denkens, nicht die Gesetze des Blutes formen den Bau und die Gliederung der französischen Sprache“²⁸⁹.

Richtig sei hingegen, die „Gesetze des Blutes“ zu verstehen. Dieser Gedanke wird in weiteren Artikeln zum Französischunterricht ausgebaut. Der Kampf gegen sozusagen »französisches Denken« wird dann mit der vehementen Ablehnung der Ideen der Französischen Revolution und des französischen „Rassechaos“ weitergeführt.

Das angebliche „Rassechaos“ und Lob für englisch- und französischsprachige Rassisten

Otto Harlanders Meinung nach sei es nämlich die Französischen Revolution gewesen, die zu „Rassechaos“ geführt habe:

„Frankreich hält aber daran fest, hält fest an Égalité, Fraternité, Liberté, diesen politisch-rationalistischen Grundsätzen der Französischen Revolution, welche im Grunde genommen doch nichts anderes ist als die Vernichtung des letzten Restes wertvollen nordischen Blutes durch ein instinktlos gewordenes Rassechaos. Frankreich verleiht dem Neger von Martini-

²⁸⁷ In der Konklusion seines Artikels zieht Hamann noch die Bewandnis von Gott hinzu: „Gegen Familie, Staat, Volk und Rasse handeln ist gottwidrig“ (ebd., S. 8).

²⁸⁸ Harlander, Otto: Nationalpolitische Bildung im neusprachlichen Unterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 17, September 1935, S. 614–622, hier S. 615. Dr. Otto Harlander (1885–?) wird in DDHS als Studienprofessor aus Unterhaching (bei München) vermerkt. Er trat 1933 in die NSDAP ein, ein Jahr später in den NSLB, in dem er auch – zuständig für neuere Sprachen – aktiv mitarbeitete. Zudem gehörte er der NS-Volkswohlfahrt, der NS-Kriegsopferversorgung, dem „Verein für das Deutschtum im Ausland“, dem Kolonialbund und dem Reichsluftschutzbund an. Er publizierte 1938 ein Englisch-Unterrichtsbuch der Reihe „Englisch als 1. Fremdsprache“ (Harten 2006; DNB).

²⁸⁹ Ebd., S. 617.

que das volle Bürgerrecht des weißen Franzosen, Negeroffiziere kommandieren weiße Franzosen, farbige Regimenter, die ‚schwarze Schmach‘, hielten das Rheinland besetzt, farbige Regimenter liegen in Südfrankreich und bastardieren die Bevölkerung. So fein das Rassebewusstsein bei den Engländern, Deutschen und Amerikanern ist, so gering ist das Gefühl für Rasse und Rassenschande bei den Franzosen.“ (Harlander, Otto: Nationalpolitische Bildung im neusprachlichen Unterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 17, September 1935, S. 614–622, hier S. 617f.)

Der koloniale Rassismus, der Hautfarbenrassismus wird einerseits gegen Frankreich gewendet, andererseits werden andere Länder auch für die dortige „Wichtigkeit der Rassenfrage“ und „Rassenhygiene“ gelobt:

„Die Behandlung der *Rassenfrage* gehört also als sehr wichtige nationalpolitische Bildungsaufgabe auch in den neusprachlichen Unterricht. Dieser weist darauf hin, dass auch andere Völker, Frankreich, England und Amerika, zum Teil schon vor Deutschland, die Wichtigkeit der Rassenfrage erkannt und, wie in Amerika, rassienhygienische Maßnahmen getroffen haben.“ (ebd., S. 620f., Herv. i. O.)

Dieses anerkennende Lob – 1935 geschrieben – gilt vor allem dem US-amerikanischen Hautfarbenrassismus, d.h. der Politik und der Realität der Trennung der Bevölkerung. Mit Hinweisen auf die dortige »Rassen«-Trennung wurden oft genug die Nürnberger Rassengesetze gerechtfertigt.

Autoren werden also, auch wenn sie keine »Deutschen« waren herangezogen und gelobt, wenn sie Rassisten waren.

„Großartig ist das Bild, das alle diese Rassenforscher vom Schicksal der Menschheit und der weißen Rasse entwerfen, erschütternd ihre Darstellung von der Tragödie mancher Völker, die sich gegen die Gesetze des Blutes vergangen haben. Ihre Bücher sind Belehrung und Warnung, sind eindringlichste Aufforderung an der Erhaltung, an der ‚Aufordnung‘ des deutschen Volkes mitzuarbeiten und sich mit allen Kräften gegen die Gefahren zu stemmen, die eine gute Rasse bastardieren.“ (ebd., S. 621)

Ausdrücklich verweist Harlander u.a. auf Gobineau in Frankreich und Galton in England:

„In Frankreich verkündete Graf Gobineau in seinem Werk ‚Essai sur l’Inegalite des Races Humaines‘ (1854) die überragende rassische und kulturelle Bedeutung des nordischen Blutes. [...] In England wandte Galton (1822–1911) die Entwicklungslehre von Darwin auf die Menschen an. Er ist der Vater der Eugenik, der Lehre der Einflüsse, die die angeborenen Eigenschaften einer Rasse veredeln.“ (ebd.)

Otto Harlander fordert die Lektüre solcher Schriften ausdrücklich ein (ebd., S. 621). Allerdings gab es auch, wie später gezeigt werden wird, Uneinigkeit darüber, ob sie im neusprachigen Unterricht gelesen werden sollten.

Die „Ideologien und Machttriebe“ des Feinds verstehen

Heinrich Fischer begründet in „Die Auswirkungen der Neuordnung der höheren Schule auf den Unterricht in den Neueren Sprachen“ 1938 die Notwendigkeit von Fremdsprachen-Unterricht damit, dass der Deutsche die „Ideologien und Machttriebe seiner unmittelbaren Nachbarn“ verstehen lernen müsse. Exemplarisch wird in einem Zitat, das Fischer anführt, Frankreich für mangelnde Rassentrennung angegriffen und England mit jüdenfeindlichem Unterton vorgeworfen, es halte sich für das „auserwählte Volk“:

„Zu unserem Volke gehört nur der, der gleichen Blutes und gleicher Abstammung ist; nach *französischer* Auffassung aber ist Franzose jeder, der sich zu der Idee der französischen Zivilisation bekennt, ganz gleichgültig, welcher Rasse oder welchem Volkstum er entstammt. England hält sich seit den Tagen des Puritanismus für das auserwählte Volk Gottes, betrachtet sein Weltreich als ein Gnadengeschenk von ihm, wofür es ›the White Man’s Burden‹ auf sich zu nehmen hat. Der Deutsche muss die Ideologien und Machttriebe seiner unmittelbaren Nachbarn kennen, um sich richtig in der Welt zu orientieren und seine Gegenmaßnahmen treffen zu können“ (Hinze).²⁹⁰

Mit solchen Aufhetzungen wird – hier 1938 – eine Atmosphäre mitgeschaffen, die wenig später im deutschen Angriffskrieg mündete.

Ausländische Berichte über Deutschland im Unterricht

Waldemar König berichtet über seine Verwendung von ausländischen Berichten im Sprachunterricht. Auch „ungünstige“ Berichte über Deutschland sollten gelesen werden:

„Durch die großen Zeitungen bekommt man einen guten Einblick in die Weltpolitik, einen Einblick, der dem einfachen Leser versagt ist; dafür sind unsere Jungen begeistert. Ausländische Berichte über Deutschland lesen die Schüler sehr gern, die günstigen wie ungünstigen. Ich möchte die ungünstigen Berichte nicht fernhalten, wenn nicht gerade Juden in der Klasse sind, deren Anwesenheit die Besprechung der Dinge unerquicklich machen würde. Unsere Jugend, die sich ihrer frischen Kraft voll bewusst ist, gehört nicht zu den Miesmachern; sie knüpft an die Hetzpropaganda des Auslands eine so kampflustige, herzerquickende Kritik, dass man selber begeistert mitgerissen wird.“²⁹¹

Voraussetzung der Verwendung ausländischer Presseberichte über Deutschland sei, dass keine anwesenden jüdischen Schülerinnen oder Schüler die Besprechung „uner-

²⁹⁰ Fischer, Heinrich: Die Auswirkungen der Neuordnung der höheren Schule auf den Unterricht in den Neueren Sprachen, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 425–431, hier S. 429f., Herv. i. O. Die Quelle dieses Zitats bleibt unklar. Heinrich Fischer wird in DDHS als promovierter Stadtschulrat und NSLB-Reichssachbearbeiter für Neuere Sprachen aus Hannover vorgestellt. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²⁹¹ König, Waldemar: Was die Jugend gern liest. Ein Beitrag zur Auswahl fremdsprachlichen Lesestoffes, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 20, Oktober 1935, S. 737–739, hier S. 739. Waldemar König hatte laut DDHS promoviert und war in Berlin Studienreferendar. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

quicklich“ machten. Die Gefahr, dass es Zustimmung zu einer Kritik an Deutschland geben könnte, müsse von vornherein ausgeräumt sein, damit die „so kampflustige, herzerquickende“ Antwort darauf nicht gestört werde.

Keine Übersetzung der Reden des Führers

Offensichtlich erwogen manche Lehrerinnen oder Lehrer, durch Übersetzungen von Führer-Reden gleichzeitig das Übersetzen zu üben und Indoktrination – auf diese Weise auch im neusprachlichen Unterricht – zu vertiefen. Der DDHS-Autor Josef Gelhard war jedoch dagegen und der Meinung, dass solche Reden nur in der Ursprungssprache wirklich verstanden werden könnten. Übersetzungen hätten sie verzerren können. Gelhard möchte auch klargestellt haben, dass „zum Beispiel übersetzte Reden des Führers oder rassistische Belehrungsschriften nicht als geeignete Lesestoffe gelten können“²⁹².

2. Französischunterricht

Sprachunterricht muss „biologisch“ sein

Im Aufsatz „Die Auseinandersetzung mit dem französischen Rationalismus und Liberalismus als Aufgabe des französischen Unterrichts“²⁹³ erklärt der Autor Paul Wille:

„Der Nationalsozialismus ist seinem Grundcharakter nach eine biologische Weltanschauung. Auch fremdes Volkstum und fremde Kultur werden biologisch gewertet. Diese Wertung ist unmöglich ohne Sprachkenntnis. Damit steht die Bedeutung der Sprachen für die nationalsozialistische Erziehung fest. Sie können durch nichts anderes ersetzt werden. Nur darf der Sprachunterricht eben nicht rationalistisch oder positivistisch, historisch oder kulturkundlich, er muss – man gestatte den Ausdruck – biologisch sein, das heißt er muss zum beziehungslosen Verständnis fremden Wesens führen.“ (Wille, Paul: Die Auseinandersetzung mit dem französischen Rationalismus und Liberalismus als Aufgabe des französischen Unterrichts, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 51–57, hier S. 53)

²⁹² Gelhard, Josef: Die ‚Nebenlektüre‘ im Englischen, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 8, April 1939, S. 275–278, hier S. 277. Josef Gelhard hatte laut Angabe in DDHS promoviert und war Studienrat in Hanau, später in Wiesbaden. Er veröffentlichte Bücher für den Englischunterricht. In der NS-Zeit gab er z.B. das Buch „Der Vertrag von Versailles. Als Arbeitsbuch zur politischen Schulung und Erziehung für die Oberklassen der höheren Schulen, für Schulungskurse und den Unterricht im Arbeitsdienst“ (Bielefeld u.a. 1934) sowie „Englische Stilllehre für den Unterricht an höheren Schulen“ (Bielefeld u.a. 1940). Noch lange nach 1945 erschienen weitere Auflagen und neue Lehrbücher von ihm. (DNB).

²⁹³ Wille, Paul: Die Auseinandersetzung mit dem französischen Rationalismus und Liberalismus als Aufgabe des französischen Unterrichts, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 51–57, hier S. 53. Wille kritisiert vorsichtig einen Artikel von R. Münch und dessen – aus seiner Sicht zu weitgehende – Vorstellung einer nationalpolitischen und rasekundlichen Neuorientierung des Französisch-Unterrichts. Siehe dazu auch Münch, Rudolf: Immer wieder ‚die neusprachlichen Lesestoffe‘, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 646–652.

Er müsse „biologisch“ sein – damit ist hier wohl »naturwissenschaftlich« gemeint, also kein humanwissenschaftliches Verständnis, sondern ein „beziehungsloses Verständnis“. Im Verlauf des Artikels benennt er zwar französische Rassisten, will aber deren Texte nicht zum Gegenstand seines Unterrichts nehmen:

„Ich hebe zunächst die heute so stark angepriesenen rassenkundlichen Lesestoffe heraus. Sie gehören nicht in den fremdsprachlichen Unterricht. Rassenkunde ist Sache des biologischen und geographischen Unterrichts. Weder die Lektüre Gobineaus, noch die von Lapouge führt zur Kenntnis französischen Volkstums [...]“ (ebd., S. 54)

Allerdings tritt er – sich im Schlussteil auch positiv auf Münch beziehend – dafür ein, die „Feindschriften“, also etwa Voltaire und Rousseau zu lesen, da „das fremde Volkstum aus seinem Mittelpunkt heraus begriffen werden müsse, denn nur so lassen sich die Kraftquellen der feindlichen Kultur richtig erkennen und werten“ (ebd., S. 51). Auch Paul Wille empfiehlt also für die Schülerschaft eine Art Feindausforschung.

Die „französische Doktrin“ der Gleichheit

Walter Waterstradt nimmt in einem sehr speziellen Artikel²⁹⁴ Stellung zu einer Debatte in Frankreich über den Rassismus in einer Komödie von André Birabeau. Er freut sich darüber, dass es auch in Frankreich wohl noch Leute gebe, die wüssten, was „Rassenschande“ sei:

„Das Verhängnis ist aber schon auf dem Wege, der illegitime Sohn hält seinen Einzug. Es ist ein kleiner, zehnjähriger Kongoneger – eine andere Folge des Kolonialaufenthalts des Herrn Monfavet! Die Bestürzung in der Familie ist grenzenlos. Nicht so sehr darüber, dass überhaupt ein illegitimer Sohn da ist, sondern, dass nun ein farbiges Glied in die Familie gehört. Was werden die Leute sagen! Das ist der entscheidende Punkt. Man lebt in der Provinz, wo den Menschen die natürlichen Auffassungen noch tiefeingewurzelt und beherrschend im Blut sitzen, mehr jedenfalls, als in der zerstörenden und zersetzenden Atmosphäre der Großstadt. Die französische Doktrin, dass alles, was Menschenantlitz trägt, gleich ist, scheint doch nicht so zur inneren Überzeugung des ganzen Volkes geworden zu sein. Dass weiße Kinder einen Neger ihren Bruder nennen sollen, will nicht in den Kopf der Frau Monfavet. Sie war vorher zu mancherlei Opfern bereit, aber hier kapituliert sie. Die Theorie des Humanitätsgedankens hat für den Einzelfall den Begriff der Rassenschande nicht erschüttern können.“ (Waterstradt, Walter: Krach um Birabeau, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 23, Dezember 1937, S. 773–775, hier S. 774)

Er verfällt in rassistische Beschimpfungen und verurteilt es, „alles, was Menschenantlitz trägt“, gleichzusetzen. Anschließend macht er konkret, was die NS-Ideologie generell am Humanismus ablehnt: „Die instinktmäßige Ablehnung der Farbigen durch die Weißen soll durch die verstandesmäßige Lehre von der Gleichwertigkeit der Menschen

²⁹⁴ Waterstradt, Walter: Krach um Birabeau, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 23, Dezember 1937, S. 773–775. Walter Waterstradt wird in DDHS als Studienrat aus Angermünde vorgestellt. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

völlig unterdrückt werden“ (ebd., S. 775). Der Artikel schließt vom rassistisch diffamierten „kleinen Kongoneger“ rasch auf die „Judenfrage unter dem Gesichtspunkt der Rasse“:

„So ist dieser kleine Zwischenfall um Birabeau äußerst aufschlussreich und zeigt, dass auf ein Verständnis für unsere deutsche Auffassung seitens der Franzosen infolge der mit eisernem Nachdruck vertretenen Humanitätslehre auf lange Sicht schwerlich zu rechnen ist. So wird es auch klar, dass zum Beispiel an eine Regelung der Judenfrage unter dem Gesichtspunkt der Rasse in Frankreich noch nicht zu denken ist.“ (ebd., S. 775)

„Die Franzosen“ sieht Waterstradt durch die „Humanitätslehre“ als noch für längere Zeit unbelehrbar und weit entfernt vom deutschen Rassismus und deutscher Judenfeindschaft²⁹⁵.

„Napoleon vom rassistischen Standpunkt aus gesehen“

Ein Artikel von Alex Niederstenbruch nimmt an der Auseinandersetzung über den Textkanon im neusprachlichen Unterricht teil. Konkret dreht es sich um die Lektüre eines historischen Werks zu Napoleon Bonaparte. Der Autor wirft eine Fülle von Fragen zu dieser Textlektüre auf, um sie dann zu beantworten. Eine davon ist dessen rassistische Bewertung. Seine Antwort:

„*Napoleon vom rassistischen Standpunkt aus gesehen.* ‘ Napoleons nordisch-westischer Charakter mit seinem ostischen Einschlag weist uns unmittelbar auf diese moderne Fragestellung hin. Neben den Worten und Taten Napoleons stehen uns hier Bilder zur Verfügung. Diese zeigen uns einen mittelgroßen Mann von kräftigem Körperbau, in späteren Jahren zur Fülle neigend. Der junge Napoleon zeigt ein hohes schmales Gesicht mit langer Nase. Dem Erscheinungstyp nach war Napoleon vorwiegend westisch; seine geistig-seelische Veranlagung aber war stark nordisch; Günther sagt von ihm, er sei ‚bis auf seine kleine Gestalt selbst stark nordisch‘ (ibid. 333).“²⁹⁶

²⁹⁵ Streit im jüdenfeindlichen Sinne gab es auch um die Einschätzung von Personen. So schreibt Georg Schleyen in DDHS in einer Polemik gegen eine Broschüre Bernhard Piers („Rassenbiologische Betrachtungsweise der Geschichte Englands“, Frankfurt/Main 1935): „Als Beispiel für die Oberflächlichkeit im Inhalt führe ich die Behauptung an, (S. 33) Montaigne sei ‚ein vorwiegend nordischer Mann‘, während er in Wahrheit Halbjude war.“ (Schleyen, Georg: Die Rolle des neusprachlichen Unterrichts in der nationalpolitischen Erziehung, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 24, Dezember 1936, S. 906–913, hier S. 911). Diese Art von jüdenfeindlicher Besserwisseri ist kein Einzelfall. Georg Schleyen wird in DDHS als Studienrat aus Marburg vermerkt.

²⁹⁶ Niederstenbruch, Alex: Ist die Durchnahme von Taines Napoleon Bonaparte noch zeitgemäß? Ein Wort zur Behandlung geschichtlicher Originallektüre im neusprachlichen Unterricht, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 2, Januar 1938, S. 40–46, hier S. 44f., Herv. i. O. Alex Niederstenbruch (1905–?), in Northeim Studienrat, hatte 1927 in Bonn promoviert. Er veröffentlichte 1940 „Rassistische Merkmale in der englischen Sprache“. Laut Hutton lieferte Niederstenbruch auch Beiträge für die Zeitschrift „Neuere Sprachen“ und „Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht“. In den 50er Jahren arbeitete er an Unterrichtsmaterial für den Französisch-Unterricht mit („Schöninghs französische Lesebogen“, Paderborn 1954 und 1956). (DNB; Hutton, Christopher: Linguistic and the Third Reich, London 1999, S. 47f., 56 und 253).

Wegen der Uneinigkeit, wie „nordisch“ nun Napoleon sei, zieht der Autor noch Prof. Hans F. K. Günther als Autorität in »Rassen«-Fragen hinzu. Die Frage ist von solcher Beliebigkeit, dass die Uneinigkeit über »Rassenanteile« lediglich das Konstrukt »Rasse« bestätigt und festigt.

3. Englischunterricht

Der nachfolgend behandelte Artikel „Der Rassegedanke im englischen Unterricht“²⁹⁷ von K. H. Kröger äußert sich zur Auseinandersetzung um die Lektüreauswahl des Englischunterrichts²⁹⁸. Er spricht sich dafür aus, »rassekundliche« Texte im Englischunterricht nicht zu lesen, sondern Literatur, in der das Problem der Rasse verhandelt wird, so dass dann „rassepsychologischen Zusammenhänge“ behandelt werden könnten:

„Geschichtliche und politische Betrachtungen über England oder Amerika werden stets unvollkommen bleiben, wenn dabei nicht die rassepsychologischen Zusammenhänge gebührend berücksichtigt werden [...]“ (Kröger, K. H.: Der Rassegedanke im englischen Unterricht, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 1, Januar 1938, S. 3–10, hier S. 3)

Die Nutzung von Literatur im Unterricht bezeichnet der Autor als „indirekte Methode“, im Unterschied zu der von ihm abgelehnten Lektüre theoretischer Werke über Rassenlehre auf Englisch. Sein Verfahren geht von drei „Typen“ aus:

„Bei der Anwendung des indirekten Verfahrens stößt der Erzieher in der Hauptsache auf drei Typen: 1. die nordische Führergestalt, 2. den Juden, 3. den Mischling, der besser noch als ‚half-caste‘ bezeichnet wird, da ja auch der Jude ein Mischling ist.“ (ebd.)

Nach der Klärung dieser drei „Typen“ von Menschen als Hilfe für eine „rassepsychologische“ Betrachtung geht der Artikel dann auf ein bekanntes Stück von Shakespeare ein. Es wird auf die Figur des „Shylock“ aus dem Kaufmann von Venedig zurückgegriffen und behauptet:

„Der große Gegenspieler des nordischen Menschen ist der Jude, den das englische Volk seit alters als fremdrassig und gefährlich erkannt hat. Shakespeare, das größte dramatische Genie der germanischen Rasse, war nicht nur der Gestalter großer nordischer Männer und Frauen, er schuf in dem Juden Shylock ein Symbol von überzeitlicher Dauer.“ (ebd., S. 6)

Da Kröger Judenfeindlichkeit herausliest, bezeichnet er Shakespeare – obwohl kein Deutscher – als „größtes dramatisches Genie der germanischen Rasse“. Er verschweigt

²⁹⁷ Kröger, K. H.: Der Rassegedanke im englischen Unterricht, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 1, Januar 1938, S. 3–10. K. H. Kröger wird in der Zeitschrift als promovierter Studienassessor aus Friedland (Mecklenburg) angegeben. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

²⁹⁸ Siehe allgemein zum Englischunterricht in der NS-Zeit die umfangreiche Studie Lehberger, Reiner: Englischunterricht im Nationalsozialismus, Tübingen 1986. Für diese Studie wurde auch eine Fülle von Zeitschriften der NS-Zeit ausgewertet.

allerdings, dass in diesem Stück die geschichtliche Verfolgung der Juden angeprangert wird und bei Shakespeare durchaus viel Verständnis für Shylock herauszulesen ist. Für ihn stand aber wohl schon fest, dass nur bestimmte Passagen gelesen werden sollten. So heißt es weiter: „Der Kaufmann von Venedig“ könne

„nicht als inhaltliche Ganzheit und in Synthese vorgeführt werden. Es sei aber erwähnt, dass die Juden das Werk verständlicherweise verabscheuen und es beispielsweise erreicht haben, dass vor kurzer Zeit in den Vereinigten Staaten seine Aufführung für alle Bühnen verboten worden ist.“ (ebd.)

Es gibt eine lang anhaltende Debatte über dieses Stück von Shakespeare, das von den Nazis planmäßig für eine judenfeindliche Hetze genutzt wurde: Es gibt Schriftsteller wie Heinrich Heine²⁹⁹, die nicht von judenfeindlichen Motiven Shakespeares ausgehen, sondern die judenfeindlichen Ausfälle im Stück als Anklage gegen die Judenfeindschaft der damaligen Zeit interpretieren und darauf hinweisen, dass Shylock ja dem Adligen sein Geld ausdrücklich ohne Zinsen verliehen habe. Nur angesichts ständiger Demütigungen und Beschimpfungen habe Shylock verlangt, dass er bei ausbleibender Rückgabe des geliehenen Geldes ein Pfund Fleisch aus dem Körper des Adligen erhalte. Das Geld wird nicht zurückgegeben und Shylock besteht zunächst auf diesem vertraglich beschlossenen Pfund Fleisch, wird aber dann unter großen Drohung dazu gezwungen, nachzugeben. Demnach hätten die Adligen es dem Juden wieder einmal gezeigt und zögen in Ruhe von dannen. So diese Lesart.

Was die Wirkungsgeschichte dieses Stückes angeht, so hängt nicht nur viel von der schauspielerischen Darstellung und der Initiierung überhaupt ab, sondern auch davon, ob das Publikum aus einer judenfeindlichen Atmosphäre kommt oder nicht. So gesehen ist dann wohl doch einer Interpretation zuzustimmen, die vor allem die judenfeindliche Wirkung und Wirkungsgeschichte des Stückes³⁰⁰ hervorhebt.

²⁹⁹ Heine bezeichnet Shylock als „die respektabelste Person im ganzen Stück“ (Heine, Heinrich: Sämtliche Schriften, Bd. 7: Shakespeares Mädchen und Frauen, München 1976, S. 171–294, hier S. 255). Ludwig Börne erklärte 1828 zu diesem Stück, dass es Shakespeares im Kaufmann von Venedig gewiss eher darum gegangen sei, „den Christen als den Juden eine Lehre zu geben.“ (Börne, Ludwig: Der Jude Shylock im Kaufmann von Venedig, in: Sämtliche Schriften, 1. Bd., Dreieich 1977, S. 500). Beide sehen aber durchaus auch das Problem in diesem Stück: Börne erklärt, dass es für ihn ein Kummer sei, dass Shakespeares „nicht in unseren Tagen lebt, sie uns klar zu machen. Es ist als geschähen die Geschichten nicht auf gehörige Art, wenn kein rechter Meister da ist, der sie auf die gehörige Art erzählt.“ (ebd., S. 503). In der Wirkungsgeschichte jedenfalls – so der Historiker der Judenfeindschaft Heinrich Hirsch Graetz – sei das Stück verheerend gewesen. Graetz fasst zusammen, dass Shakespeare eine verblendete „öffentliche Meinung zum Unglück für die Juden verewigt“ habe (Graetz, Heinrich Hirsch: Shylock in der Sage, im Drama und in der Geschichte, Krotoschin 1880, S. 30). Siehe auch den Sammelband Ackermann, Zeno / Schülting, Sabine (Hrsg.): Shylock nach dem Holocaust, Berlin 2011; sowie Schwanitz, Dietrich: Das Shylock-Syndrom, Frankfurt/Main 1997.

³⁰⁰ Eine Anlehnung an dieses Stück Shakespeares war – mit ähnlicher Un-/Logik – das von Rainer Werner Fassbinder auch verfilmte Theaterstück „Der Müll, die Stadt und der Tod“, das bei einer versuchten Aufführung 1985 in Frankfurt/Main zu heftigen Protesten und einer Bühnenbesetzung durch Mitglieder der

Zweites Problem bei Interpretationen von englischer Literatur sei das „Problem der Rassenkreuzung zwischen dem Weißen und Farbigen“, da es „für den Engländer seit jeher eine große Bedeutung gehabt“ habe. (ebd., S. 7) Das erläutert Kröger an einer englischen Novelle³⁰¹:

„Die Novelle ist ein einzigartiges Schulbeispiel, der Heranwachsenden Jugend in erschütternder Klarheit die ganze seelische Zerrissenheit und innere Haltlosigkeit eines Mischlings vor Augen zu führen.“ (ebd., S. 8)

Die rassistische Deutung wird mit der Behauptung verbunden, dass dies alles nur in der „Fremdsprache“ erkannt werden könne:

„Die eben besprochenen Novellen Maughams behandeln das Einzelproblem der Rassenmischung mit Farbigen. Bei dieser Frage hat die Fremdsprache gerade darum eine so große Aufgabe zu leisten, weil sie ein Problem klärt, das nur in ihr klar erkannt werden kann.“ (ebd., S. 10)

So oder so wird klar, dass auch bei der Auswahl der Englisch-Lektüren das entscheidende Moment die Interpretation bzw. Interpretierbarkeit im Sinne der NS-Ideologie war.

Auch der Artikel „Rassistische Deutungen von Inges ‚The Soul of England‘“ – ebenfalls von Alex Niederstenbruch – liefert in der Tat eine jüdenfeindliche Interpretation:

„[...] so scheint doch auch Inge das Gefühl zu haben, dass das ostische Element im Vordringen begriffen ist, wenn er eine immer stärker werdende Überzeugungsunsicherheit und Richtungslosigkeit der Masse, die unter der Leitung von jüdischen Agitatoren volksfremden Ideen in die Arme getrieben wird, anerkennt.“³⁰²

Der Schriftsteller „scheint doch auch das Gefühl zu haben“. Das „ostische Element“ angeblich im Vordringen, die „Richtungslosigkeit der Masse“ und „jüdische Agitatoren“ mit „volksfremde Ideen“ – so funktionierte eine Deutung eines englischen Stücks im Sinne der NS-Ideologie.

NS-Begriffe in Englisch

Hans Marcus äußert sich 1939 in DDHS über „Nationalsozialistisches Wortgut im Englischen“: Etwas skurril ist die Begründung, warum doch (auch wegen der englischen Faschisten) typische NS-Begriffe in das Englische übersetzt werden sollten:

Jüdischen Gemeinde führte. Anleihen entnahm Fassbinder auch dem Roman „Die Erde ist unbewohnbar wie der Mond“ von Gerhard Zwerenz (Frankfurt/Main 1973).

³⁰¹ Bei der Novelle handelt es sich um „The Yellow Streak“ aus „The Casuarina Tree“ vom Schriftsteller Somerset Maugham.

³⁰² Niederstenbruch, Alex: Rassistische Deutungen von Inges ‚The Soul of England‘, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 8, April 1938, S. 258–263, hier S. 262. Es handelt sich um das Werk von William Ralph Inge.

„Aus verschiedenen Gründen dürfte es als wünschenswert erscheinen, dass sich auch der deutsche Neusprachler mit diesen Neuschöpfungen des Englischen beschäftigt. Im Unterricht der Oberstufe, der u. a. auf ‚das rassische und völkische Erwachen in der Welt und die Auseinandersetzung Englands mit ihm‘ eingehen soll (vgl. ‚Erziehung und Unterricht‘ S. 226), werden sie – zum Beispiel gelegentlich der Behandlung der britischen Faschistenbewegung – unentbehrlich sein.“³⁰³

Derartige Übersetzungen sah Marcus dann folgendermaßen vor: „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses – Law for Protection of Hereditary Health – Rassenschutzgesetz – Law for the Protection of the Blood – Ehegesundheitsgesetz – Marriage Health Law“³⁰⁴.

Die Lächerlichkeit dieses Unterfangens steht in krassem Gegensatz zum verbrecherischen Inhalt und der Anwendung eben dieser Gesetze.

³⁰³ Marcus, Hans: Nationalsozialistisches Wortgut im Englischen, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 19/20, Oktober 1939, S. 617–621, hier S. 617f.

³⁰⁴ Ebd., S. 621.

XI. NS-Ideologie in weiteren Unterrichtsfächern

Die in diesem Kapitel behandelten Unterrichtsfächer wurden in „Die Deutsche Höhere Schule“ in geringem Umfang diskutiert, dennoch ist eine judenfeindliche Komponente präsent. Im Kunstunterricht sollten Lehrerinnen und Lehrer gegen die sogenannte »entartete Kunst« eintreten, im Musikunterricht sollte der Kampf gegen das »Judentum in der Musik« vermittelt werden.

Auch für den Mathematik- und Physikunterricht wurden die Lehrkräfte angehalten, das angeblich »nordische« Wesen herauszustellen, durch das die »Deutschen« ihre große Leistung in Mathematik und Physik erbracht hätten. Den Sportunterricht sollten die Lehrkräfte zum einen stark militaristisch ausrichten und zum anderen in den Dienst der »Rassenpflege« stellen. Ein Artikel erschien auch zum Religionsunterricht zu dem anscheinend aufgetretenen heiklen Problem, ob Jesus Jude gewesen sei oder nicht.

1. Kunstunterricht

Auch für den Kunstunterricht³⁰⁵ wurden »Rassefragen« zum Ausgangspunkt erklärt³⁰⁶. In seinem Aufsatz „Kunstaussstellung für Schule und Volk“ befasst sich Ernst Wichert mit einer Reihe von Berliner Kunstaussstellungen der staatlichen Museen, der NS-Kulturgemeinde, der Hauptschulverwaltung und des lokalen NSLB. Er wendet sich darin gegen „modische Kunst“ – in Abgrenzung zur „deutschen Kunst“:

„Je mehr sich diese modische Kunst vom Volke abwandte, umso energischer wandte sich das Volk von der Kunst ab. Eine Weile noch konnte der Kunsthandel, der vielfach infolge seines starken jüdischen Einschlages ein Geschäft aus den wechselnden Mode- und Kunstrichtungen machte, den Klassen den Riss zwischen Volk und Kunst durch Aufbietung immer neuer Anregungen verdecken. Mit dem Aufbruch des Nationalsozialismus aber hat das deutsche Volk wieder als Auftraggeber die Verantwortung für die deutsche Kunst übernommen.“³⁰⁷

³⁰⁵ Zum Kunstunterricht in der NS-Zeit erschien eine Fallstudie zu München: Zuber, Brigitte: Gymnasiale Kunsterziehung der NS-Zeit. Das Beispiel München, Göttingen 2009.

³⁰⁶ Siehe dazu auch, wie über Arbeitstage zu Zeichnen, Kunst und Werkunterricht berichtet wurde, bei denen »Rassefragen« diskutiert wurden und zum Ausgangspunkt des Kunstunterrichts erklärt wurden. (o. A.: Aus dem NSLB – Hessen-Nassau, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 8, April 1936, S. 311–312).

³⁰⁷ Wichert, Ernst: Kunstaussstellung für Schule und Volk, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 28–29, hier S. 28. Ernst Wichert wird in DDHS Zeichenlehrer genannt und lebte in Berlin, wo er auch als Abteilungsleiter im Amt für Kunstpflege der NSDAP tätig war. Laut einer Website zur Ahnenforschung der Familie Wichert habe er (1885–?) während der 30er Jahre Ausstellungen der NS-Kulturgemeinde geleitet (<http://www.wichert.de/personen/ernst1885.html>, eingesehen am 8.1.2018). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Sogar in diesen Kontext ließ sich das altbekannte judenfeindliche Konstrukt der Geschäftemacherei und Profitgier einbauen. In seinem Artikel „Nationalsozialistische Erziehung im Zeichenunterricht“ beschreibt Ernst Wichert dann einige Monate später die „deutsche Kunst“ ein wenig genauer:

„Vor allen Dingen aber gehört in den Mittelpunkt einer deutschen Kunsterziehung die Hervorhebung des rassisch Bedingten, des Heldischen, des Gesunden und Starken der deutschen Kunst und nicht das Krankhafte und Hässliche.“³⁰⁸

Thematisiert wurde auch die populäre Ausstellung „Entartete Kunst“. 1938 stellt Wilhelm Wunderer fest, dass die Säle der Kunstaussstellungen in Deutschland nun von »entarteter Kunst« gesäubert worden seien:

„Die Ausstellung der ‚Entarteten Kunst‘ hat ja aller Welt deutlich gezeigt, wie tief eine Kunst sinken kann, die das Idealschöne hochmütig verachtet. Der Nationalsozialismus hat dieser von bolschewistischem Ungeist erfüllten Richtung ein Ende bereitet, die Säle unsrer Kunstaussstellungen sind wieder sauber geworden.“³⁰⁹

So ist auch in einem Tätigkeitsbericht des Gauess Hessen-Nassau über 1938 (verfasst von Georg Leberwurst) zu lesen, dass die Schülerinnen und Schülern – neben der Vermittlung einer angeblichen rassischen Verwandtschaft zwischen Griechen, Römern und nordischen Völkern durch den Vergleich ihrer künstlerischen Leistungen – auf die Ausstellung „Entartete Kunst“ hinzuweisen seien. Die „rassische Erziehung“ sei auch hier der „Grundsatz“. Als Ergebnisse einer Tagung berichtet Leberwurst in Schlagworten, was an Unterrichtsinhalten erarbeitet wurde:

- „1. Grundsatz bei der Behandlung der antiken Kunst ist der völkische Gesichtspunkt, die rassische Erziehung! Reiche Anregung im Mythos, Günthers Rassenlehre, Schuchardts Alteuropa. Griechische und Römische Kunst lassen zum Beispiel im Porträt die rassisch bedingte Verwandtschaft mit den nordischen Völkern erkennen.
2. Es sind herauszuarbeiten die der deutschen und antiken Kunst gemeinsamen Züge und die Kunst selbst als Ausdruck des Zeitwollens. Etwa bei der Frage nach der Ursache des gewaltigen Aufschwungs der griechischen Kunst nach den Perserkriegen: Staatsführung durch Perikles, Nationalbewusstsein, Streben nach Befreiung von fremden Einflüssen, Förderung durch Sinn für Naturbeobachtung, Vorbilder durch die Sporttätigkeit der ganzen Nation. Oder: Die antiken Bauwerke Ausdruck der politischen und kulturellen Gesamtleistung und als Muster monumentaler Staatsbauten zu werten. Perikles, Augustus.
3. Dem Schüler ist zum Bewusstsein zu bringen, dass der aus den Werken der antiken Kunst sprechende Sinn für reine Form, Maß und Symmetrie stets Kennzeichen artechter Kunst ist. Hinweis auf die Ausstellung ‚Entartete Kunst‘.“³¹⁰

³⁰⁸ Wichert, Ernst: Nationalsozialistische Erziehung im Zeichenunterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 8, April 1936, S. 306–309, hier S. 309.

³⁰⁹ Wunderer, W[ilhelm]: Sport und Kunst im alten Griechenland, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 6, März 1938, S. 192–194, hier S. 193. Wilhelm Wunderer hatte der Angabe in DDHS zufolge promoviert und war Geheimrat in München. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

³¹⁰ Leberwurst, Georg: Aus dem NSLB – Gau Hessen-Nassau, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 11, Juni 1939, S. 378–385, hier S. 385.

Der Artikel „Über die Grundlagen unserer Kunsterziehung“ kommt auch auf die angebliche künstlerische Vergangenheit Hitlers zu sprechen. Der Autor ist sicher, dass mit „Adolf Hitler, dem Führer, der selbst heiß um die deutsche Kunst gerungen hat“ für die Kunst die „Morgenröte einer neuen, besseren Zeit angebrochen“ sei³¹¹. Weiter heißt es:

„Den Zusammenhängen zwischen Rasse und Kunst gebührt in unserer Kunsterziehung bestimmt der Löwenanteil, weil gerade auf diesem lebenswichtigen Gebiet so unendlich viel nachzuholen ist.“³¹²

Der „Löwenanteil“ sollte also auch in der Kunsterziehung der Rassismus sein.

2. Musikunterricht

Mit welchen sehr weit hergeholtten Argumenten die Nazis den Rassismus in jedes Unterrichtsfach einfließen ließen, zeigt sich auch im Fach Musik³¹³. Zum Beispiel will Michael Alt die „altgermanische Tonkunst“, die er in der „deutschen Musikentwicklung“ wiederzuerkennen behauptet, im Unterricht behandelt wissen:

„Aber auch rein musikerzieherisch gesehen stellt dieser Fragenkreis reizvolle Aufgaben, die sich sonst nicht mehr so leicht und so natürlich bieten. Musikalische Grundfragen, die das Wort-Ton-Verhältnis, die Quellen und die künstlerische Wirkung der Rhythmik, die frühgeschichtlichen und folkloristischen Tonalitätsverhältnisse, den Ursprung der Mehrstimmigkeit u. a. betreffen und die sich rassistisch und nationalpsychologisch ausdeuten lassen, können hierbei in einem sinnvollen Zusammenhang dargeboten werden. Ja, man kann und soll die Aufgabe, ausgehend vom Befund der altgermanischen Tonkunst, auf die Darstellung des germanischen Elementes in der deutschen Tonkunst schlechthin auszuweiten versuchen, indem man einzelne bedeutsame Eigenarten der altgermanischen Musikübung in der späteren deutschen Musikentwicklung weiter zu verfolgen sucht. Damit gewinnen die Erkenntnisse über die vorgeschichtliche Musik der Germanen nicht nur fälliger Anschaulichkeit.“³¹⁴

³¹¹ Mager, Richard: Über die Grundlagen unserer Kunsterziehung. DDHS, 3. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 25–28, hier S. 25.

³¹² Ebd., S. 28. Den Zusammenhang von „Kunst und Rasse“ betont auch ein Bericht aus dem Gau Schlesien von einer Tagung des NSLB zum Kunstunterricht. Es ging u.a. um die „Erörterung des Themas ‚Kunst und Rasse unter besonderer Berücksichtigung der Architektur‘“ gegangen sei. (o. A.: Aus dem NSLB – Gau Schlesien, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 13/14, Juli 1937, S. 477–487, hier S. 486).

³¹³ Allgemein zum Musikunterricht in der NS-Zeit siehe Günther, Ulrich: Die Schulmusikerziehung von der Kerstenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Augsburg 1992.

³¹⁴ Alt, Michael: Die Behandlung der altgermanischen Tonkunst im Unterricht, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 20, Oktober 1937, S. 678–685, hier S. 679. Michael Alt (1905–1973) gründete 1929 mit den Fachverband der Musikphilologen, den ersten organisierten Zusammenschluss deutscher Musiklehrer. Im Mai 1933 wurde er NSDAP-Mitglied. 1936 hatte er laut DDHS bereits promoviert war gerade Studienassessor in Unkel am Rhein. Im gleichen Jahr veröffentlichte er laut Prieberg in der Zeitschrift „Die Musik“ den Artikel „Richard Wagner nationalsozialistisch gesehen“. Ab 1937 war Alt Dozent und später Professor an Hochschulen für Lehrerbildung in Oldenburg, Lauenburg und Hannover. Er publizierte zur Musikdidaktik Laut Wikipedia war er bis 1949 in sowjetischer Kriegsgefangenschaft, arbeitete dann bis 1959 in Essen im Schuldienst,

Sogar „die vorgeschichtliche Musik der Germanen“ müsse man kennen, aber im Sinne des Rassismus musste in der Geschichte weit zurückgegangen werden. Michael Alt veröffentlichte in DDHS schon ein Jahr zuvor einen Artikel zum Musikunterricht und u.a. zum Beitrag der Musik zur „Rassenkunde“.

„Wichtige Beiträge kann der Musikunterricht auch zur Rassenkunde geben, um ihre Erkenntnisse eindringlicher und sinnfälliger zu machen. Wenn man auch erst in jüngster Zeit den musikalischen Rassestil beachtet hat und deshalb die Ergebnisse rein wissenschaftlicher Forschung noch nicht in allem standhalten, so lässt sich doch auch jetzt schon manches Bindende und Grundsätzliche sagen. So etwa zu Fragen wie: Volkslied und Rasse. Das Judentum in der Musik. Nordische Musik in den Frühkulturen.“³¹⁵

Obwohl die „musikalische Rassekunde“ noch nicht soweit sei, könne man bereits Grundsätzliches sagen, nämlich zum „Judentum in der Musik“ und „nordischer Musik“. Ohnehin steht für ihn die „Ausmerzungen jüdischer Musik“ fest; unter dem „Rassegesichtspunkt“ könne der Musiklehrer bislang nur dort auf sicherem Boden stehen:

„Bei diesen schwerwiegenden Entscheidungen kann ihm der Rassegesichtspunkt – abgesehen von der Ausmerzungen jüdischer Musik – kaum sichere Leitlinien geben, da die Erkenntnisse der musikalischen Rassekunde, wie schon gesagt, noch zu wenig eindeutig sind.“³¹⁶

Richard Wagner spielt in diesem Thema auch in DDHS eine Rolle. Er wird mit seiner judenfeindlichen Schrift „Das Judentum in der Musik“ vom Autor Kurt Walther in „Musikerziehung aus neuem Geist in der höheren Schule“ aufgegriffen und wird als „Vorkämpfer“ der Nazis dargestellt:

„Wagner erläutert die Vorspiele zu vielen seiner Musikdramen und will damit dem Laien das Verstehen erleichtern. Seine Schrift über das ‚Judentum in der Musik‘ zeigt ihn als Vorkämpfer nationalsozialistischer Anschauungen.“³¹⁷

In seinem späteren Artikel „Wehrgeistige Erziehung in der Musik“ bezeichnet Walther ihn dann als „seherischen Kündler“ und als „kompromisslosen Feind“ des Judentums:

„Als leidenschaftlicher Reformator des deutschen Musiklebens, als kompromissloser Feind des jüdischen Einflusses im musikalischen Schaffen und Nachschaffen wird uns der Bayreuther zum seherischen Kündler nationalsozialistischer Kulturpolitik.“³¹⁸

dann als Professor an der Pädagogischen Hochschule Dortmund. (Berlin-brandenburgische Akademie der Wissenschaften: personendaten.org, Repositorium für biografische Datenbestände, Eintrag Michael Alt, online unter <http://www.personendaten.org/index.php?cat=8&filter=filter&pdrId=pdrPo.001.008.000010483&modus=single>, eingesehen am 18.1.2018; Wikipedia; Prieberg, Fred K.: Handbuch Deutsche Musiker 1933–1945, Kiel 2004, S. 114).

³¹⁵ Alt, Michael: Neue Ziele des Musikunterrichts, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 8, April 1936, S. 298–306, hier S. 299.

³¹⁶ Ebd., S. 301.

³¹⁷ Walther, Kurt: Musikerziehung aus neuem Geist in der höheren Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 20, Oktober 1938, S. 665–671, hier S. 670f. Kurt Walther war laut DDHS Studienrat in Potsdam. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

In diesem Artikel wird die deutsche Musikgeschichte nach den Quellen für den gegenwartsbezogenen Unterricht durchgegangen, um die Musik auch als „Quell seelischer Kraft“ für die Soldaten im Sinne einer „wehrgeistigen Erziehung“³¹⁹ heranzuziehen.

3. Mathematik- und Physikunterricht

Mathematikunterricht

Ernst Tiedge, Autor eines Artikels über den Mathematikunterricht³²⁰, sieht sich genötigt, Mathematik und Naturwissenschaften gegen den Vorwurf von Formalismus und Rationalismus zu verteidigen. Mathematik sei auch eine Frage der Einstellung:

„Das ist nordisch-germanische Einstellung zu den erträumten Paradiesfreuden des schlafenden, genießerischen Orientalen. Das ist die Erkenntnis, dass der Sinn des Menschenlebens Einsatz und Arbeit ist.“ (Tiedge, Ernst: Mathematik und Naturwissenschaften als Erziehungsfächer des Dritten Reiches, in: DDHS 2. Jg. 1935, Heft 18, September 1935, S. 649–660, hier S. 655)

Er bemüht sich zu erklären, warum gerade die Mathematik für eine Charakterbildung im Sinne der NS-Ideologie förderlich sei: Gerade der „Unterricht der exakten Wissenschaften“ bilde „die geistige Seite alles körperlichen Tuns und Schaffens und seine sittliche Bedeutung als Dienst am Volke“ (ebd.). Weiter schreibt Tiedge:

„Der Beitrag der exakten Wissenschaften zur neuen deutschen Erziehung besteht vor allem in der Erziehung zur geistigen Zucht, zu kraftbewusster, soldatischer Haltung, zu verhaltener Selbstbeherrschung, zu dem Schlieffenschen Wahlspruch: ‚Mehr sein als scheinen.‘“ (ebd.)

Was die Ursprünge mathematischen Denkens angeht, behauptet er:

„Die mathematisch-naturwissenschaftliche Geistesarbeit ist ihrem Wesen nach völkisch, da sie aus der Eigenart des nordischen Geistes entsprungen ist, der die naturwissenschaftlich-technische Grundlage der abendlichen Nischenkultur geschaffen hat und trägt.“ (ebd.)

Es bleibt unklar, was die „die naturwissenschaftlich-technische Grundlage der abendlichen Nischenkultur“ sei. Klar ist für ihn jedoch, dass – wie überall – alles Gute, auch die Mathematik dem „nordischen Geist entsprungen ist“.

³¹⁸ Walther, Kurt: Wehrgeistige Erziehung in der Musik, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 1/2, Januar 1941, S. 27–31, hier S. 28.

³¹⁹ Ebd., S. 27.

³²⁰ Tiedge, Ernst: Mathematik und Naturwissenschaften als Erziehungsfächer des Dritten Reiches, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 18, September 1935, S. 649–660. Ernst Tiedge (1876–?) publizierte in der NS-Zeit „Bildungsaufgaben des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts der höheren Schule“ (Frankfurt/Main 1933). Laut DDHS arbeitete er in Düsseldorf als Studiendirektor. (DNB).

Physikunterricht

Ähnlich sieht es in den Artikeln, die den Physikunterricht betreffen, aus. Pars pro toto soll an folgender Passage aufgezeigt werden, dass in Artikeln über den Physikunterricht³²¹ nicht die Wissenschaft der Physik selbst thematisiert wurde, sondern die Anwendung der Physik zum Gegenstand des nazistischen Unterrichts gemacht wurde.

„Wie Geschichte und Biologie die Wurzeln und Bindungen der Volksgemeinschaft darlegen, so stellt die Physik in den Grundzügen das Reich der Arbeit dar, die dem Volk das Leben in seinem Lebensraum gewährleistet, zeigt sie, wie die richtige Ausnutzung der natürlichen Hilfsquellen in unserem wirtschaftlichen Leben gewährleistet sein muss, und dass die Einordnung in die Gemeinschaft Pflicht jedes einzelnen ist.“³²²

Es geht also darum, „das Volk“ in den Themenbereich der Physik einzubauen. Dazu wird die Anwendung der Physik „im Reich der Arbeit“ und damit beim „Volk“ angesprochen. Über diesem Weg (zudem durch eine Parallele zum Biologieunterricht) wird so auch die Physik als Mittel zur „Einordnung in die Gemeinschaft“ interpretiert.

In der Sache geht es oft um Militarismus. So beschäftigen sich die 15 Artikel in DDHS, die sich direkt um den Physikunterricht drehen, teils mit Berichten über lebendigen Physikunterricht in verschiedenen Klassen³²³: Im Sinne militaristischer Ausrichtung geht es um Flugphysik von Vögeln bis zu der von Flugzeug und Fallschirm³²⁴.

³²¹ Zum Naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht in der NS-Zeit im Allgemeinen siehe unter anderem den Sammelband von Brämer, Rainer (Hrsg.): *Naturwissenschaft im NS-Staat*, Marburg 1983, darin insbesondere Behnke, Thies: *Arische Physik* (S. 75–88) sowie Brämer, Rainer: ‚Platz an der Sonne‘. *Naturwissenschaft in der nationalsozialistischen Schule*, S. 103–124.

³²² Hahn, Karl: *Unterrichtsreform und Physik*, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 431–439, hier S. 434. Karl Hahn (1882–1963) war in der Weimarer Republik an Physikbüchern für den Unterricht beteiligt. 1935 veröffentlichte er „Grundgedanken nationalsozialistischen Arbeitsrechtes. Vortrag, gehalten am 26. November 1935“, Essen 1935. DDHS zufolge war Hahn Professor in Hamburg und im NSLB Reichsachbearbeiter für Physik. (DNB; *Deutsche Biographie*: Eintrag zu Karl Hahn, online unter <https://www.deutsche-biographie.de/sfz31770.html>, eingesehen am 10.1.2018).

³²³ Siehe folgende Artikel: Graewe, Herbert: *Lebendiger Physikunterricht*, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 2, Januar 1936, S. 54–60; Baumhauer, F.: *Vom Physikunterricht in der OII der dreijährigen Frauenschule*, DDS 3. Jg. 1936, Heft 20, Oktober 1936, S. 775–776; Graewe, Herbert: *Gedanken zur Grundlegung einer deutschen Schulerziehung. Gezeigt am Beispiel des naturwissenschaftlichen, insbesondere des physikalischen Anfangsunterricht in Übungsform*, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 21, November 1937, S. 710–722; Klages, Hans: *Physik in Klasse 1*, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 9, Mai 1938, S. 305–308.

³²⁴ Scherer, H.: *Versuchsmethoden und Versuchseinrichtungen in der Flugphysik der Oberstufe*, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 13/14, Juli 1937, S. 441–449; Scherer, Hugo: *Zur Methodik und Didaktik der Flugphysik auf der Oberstufe*, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 15/16, August 1937, S. 503–511; Sellien: *Der Wehrgedanke im Physikunterricht*, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 5, März 1939, S. 163–167; Scherer, Hugo: *Erfahrungen mit der Eckschen Flugphysikapparatur*, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 19/20, Oktober 1940, S. 325–332; Hanck, P.: *Zur Behandlung des Fallschirms im physikalischen Unterricht*, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 3/4, Februar 1941, S. 53–55; Scherer, Hugo: *Aus der Praxis einer flugphysikalischen Arbeitsgemeinschaft*, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 19/20, Oktober 1941, S. 368–372; Hanck, P.: *Der Schlingertank. Ein Beitrag zur Physik der Kriegsmarine*, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 19/20, Oktober 1941, S. 390–397; Pasquay, W.: *Zur Flugleistung der Vögel – Ein Beitrag zur Flugphysik in der Schule*, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 1, Januar 1942, S. 20–24; Hanck, Paul: *Gerichtete Schallstrahlung – Ein Beitrag zur Physik der Kriegsmarine*, DDHS 9. Jg.

Mit dem Unterrichtsfach Chemie beschäftigt sich übrigens lediglich ein Artikel³²⁵. So lässt sich sagen, dass in der NS-Zeit unter den naturwissenschaftlichen Fächern mit großem Abstand der Biologieunterricht als das entscheidende Fach für Rassismus-Vermittlung angesehen wurde.

4. Sportunterricht und „Rasseninstinkte“

Die Ziele des Sportunterrichts (es liegen dazu vier Artikel vor) werden 1944 in „Die Leibesübungen an den höheren Schulen“ mit vier Schlagworten beschrieben: „Welche Ziele verfolgen wir mit den Leibesübungen? Die Richtlinien fassen sie zusammen in vier Begriffen: Volk, Wehr, Rasse, Führertum“³²⁶.

1935 bringt der Aufsatz „Die körperliche Erziehung in der neuen Schule“ die Parole „Blut und Boden“ ein:

„Eine Erziehung, die im Dienste der Rassenpflege steht, muss daher alle inneren und leiblichen Kräfte und Anlagen der Rasse im Einzelwesen zur vollen Entfaltung bringen. Darum brauchen wir Leibesübungen aus Blut und Boden.“³²⁷

Leibesübungen sollten – so der Aufsatz weiter – „rasseaufbauend“ wirken:

„Durch bodenständige und artgemäße Übungen und Spiele wollen wir die Rasseninstinkte wieder frei machen von den Hemmungen eines durch zivilisatorische Einflüsse mißgeleiteten Verstandes und seelische Urkräfte der Rasse wieder wecken. Nur so kann die körperliche Erziehung rasseaufbauend wirken.“³²⁸

1942, Heft 2, Februar 1942, S. 63–70; Weinreich, Hermann: Physikunterricht extra muros, DDHS 11. Jg. 1944, Heft 3/4, März/April 1944, S. 61–69. Folgende Wohnorte und Berufe laut Angabe in DDHS: Hugo Scherer war Lehrer in Wanne-Eickel, W. Pasquay in Metten (Bayern) und Paul Hanck Oberstudienrat in Pasewalk. Ewald Sellien (1893–?) war Oberstudienrat in Potsdam. Er veröffentlichte 1919 „Die erkenntnistheoretische Bedeutung der Relativitätstheorie“ (Nachdruck Vaduz 1978). In der NS-Zeit wurde er eine Art Spezialist für den Luftschutz und die Berufsschulen und veröffentlichte sieben Bücher mit Titeln wie „Der Luftschutz in Schulen und Hochschulen“ (Berlin 1942). (DNB). Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden. Hermann Weinreich (1884–?) publizierte in der Zeit vor 1933 philosophisch-mathematische Abhandlungen wie etwa „Die sokratische Methode und wir Mathematiker: Eine pädagogische Auseinandersetzung mit allen Lehrern, insbesondere der Mathematikern und Naturwissenschaftlern“ (Berlin 1926). In der NS-Zeit erschienen weiter Physik-didaktische Bücher, eines mit dem Titel „Physikalische Denkaufgaben aus der Welt des Soldaten“ (Berlin 1939). (DNB).

³²⁵ Lerp, Karl: Die organische Chemie in Klasse 5, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 27–28. Karl Lerp war laut DDHS promovierter Lehrer in Stettin. Es wurden keine weiteren Personalien gefunden.

³²⁶ Schmidt, Julius: Die Leibesübungen an den höheren Schulen, DDHS 11. Jg. 1944, Heft 1/2, Jan./Feb. 1944, S. 13–19, hier S. 13. Julius Schmidt arbeitete laut DDHS als Lehrer in Jena und hatte promoviert.

³²⁷ Berendes, Hans: Die körperliche Erziehung in der neuen Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 13, Juli 1935, S. 456–462, hier S. 457. Hans Berendes arbeitete der Angabe in DDHS zufolge in Berlin als Oberschullehrer. Es war laut der Zeitschrift „Deutsches Bildungswesen“ auch im Reichsreferat für Leibeserziehung des NSLB in Berlin tätig (Deutsches Bildungswesen, Jg. 1936, Heft 6, S. 322).

³²⁸ Ebd.

Den Autoren, die sich zum Sportunterricht äußerten, geht es sicherlich auch darum, mit rassistischen und militaristischen Begründungen die Bedeutung des Sportunterrichts innerhalb der NS-Erziehung³²⁹ herauszustellen, so wie beinahe alle Autoren sich bemühen, mit ähnlichen rassistischen Argumenten auf „ihr“ Fach hinzuweisen.

5. Religionsunterricht und die Frage „War Jesus Jude?“

Zu diesem Thema liegt nur der Artikel „Jesus und das Vaterland“ von Herbert Schmidt³³⁰ vor. Dort wird direkt die große Frage aufgeworfen: War Jesus ein Jude?

„Die Schüler der Oberklassen beschäftigt naturgemäß die Frage: war Jesus Jude?“ (Schmid, Herbert: Jesus und das Vaterland, DDHS, 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 900–902, hier S. 900)

Der Autor bringt einige Erwägungen an und erläutert dann die „Hauptfrage: Fühlte sich Jesus als Angehörigen des jüdischen Volkes?“ (ebd.):

„Hier gilt es nun zu bremsen. Denn sofort kommt, aus heißem Herzen heraus, die rassistische Frage. Ich bin überzeugt, und ich meine es mit 95 % Wahrscheinlichkeit wissenschaftlich nachweisen zu können, dass Jesus, rassistisch gesehen, alles andere eher war als ein Jude; aber an dieser Stelle ist es gegeben die Selbstsucht der Wahrhaftigkeit einzusetzen. Es gilt festzustellen, dass die Rassenfrage als solche in den Worten Jesu nicht vorkommt und auch nicht vorkommen kann. Tendenziöse Vermutungen aber sind eines jungen Deutschen unwürdig.“ (ebd., S. 900f.)

Sogleich bringt er die „Würde“ eines „Deutschen“ ein. Immerhin wird „mit 95% Wahrscheinlichkeit“ behauptet, Jesus sei kein Jude gewesen, habe überwiegend in Galiläa gelebt. Schmidt gibt dann zu, dass „die Rassenfrage als solche“ in Jesus Worten nicht vorkam. Jesus habe den Staat bejaht und habe sich an alle Menschen der Welt, die guten Willens sind, gewendet. Es entsteht der Eindruck einer gewissen Hilflosigkeit dieses Artikels über den Religionsunterricht, zumal auch Textstellen der Bibel wiedergegeben werden, in denen es heißt, dass Jesus „der König der Juden“ sei, o.ä. (ebd., S. 901).

Fragen des Religionsunterrichtes spielten in „Die Deutsche Höhere Schule“ bis auf diesen einen kurzen Artikel aus dem Jahr 1935 offensichtlich keine Rolle.

³²⁹ Allgemein zum Sportunterrichts in der NS-Zeit siehe Tietze, Lothar: Nationalsozialistische Leibeserziehung. Ursprung und Entwicklung ihrer Theorie, Krefeld 1984; sowie Kliem, Konstantin: Sport in der Zeit des Nationalsozialismus. Entwicklung und Zielsetzungen im Höheren Schulwesen und in der Hitlerjugend, Saarbrücken 2007.

³³⁰ Schmidt, Herbert: Jesus und das Vaterland, DDHS, 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 900–902. Herbert Schmidt arbeitete laut Angabe in DDHS als Studienrat in Bergen auf Rügen. Es wurden keine weiteren validen oder relevanten Personalien gefunden.

Nachtrag: Re-Education als Erziehungsprogramm „der Juden“, oder: Angst vor den Juden nach dem verlorenen Krieg

Im letzten Heft von „Die Deutsche Höhere Schule“ von Juli/August 1944 wird ganz offensichtlich entgegen des anfänglichen Optimismus, der vielleicht bis 1942 anhielt, die Niederlage Deutschlands als reale Möglichkeit bzw. als Schreckensszenario in den Raum gestellt:

Grundlinie der NS-Propaganda war nun nicht mehr länger, zu bejubeln, wie gut es sei, dass Deutschland in andere Länder einfällt, sondern nun kamen Armeen der überfallenen Staaten, um Deutschland zu besetzen. Es ging in den letzten Kriegsjahren darum, die Bevölkerung mit erzeugter Angst zusammenzuschweißen. Die Bevölkerung durfte den sich abzeichnenden Sieg der Alliierten auf keinen Fall als Befreiung ansehen. Dieser mögliche Sieg der Feinde musste in der Propaganda auf die fürchterlichste mögliche Weise ausgemalt werden, um die Bevölkerung noch zu einem letzten »Volksturm« aufzupeitschen. Ziel war nun nur noch, die endgültige Niederlage entweder zu verzögern oder zu verhindern, dass Deutschland besetzt würde. Dafür wurde massiv Angst – vor allem vor dem »jüdischen Bolschewismus« – geschürt, vor den sowieso in allen Stereotypen als rachsüchtig charakterisierten »Juden«.

Der Artikel im letzten DDHS-Heft ist überschrieben mit „Die Umerziehungspläne gegen das deutsche Volk“³³¹ und stammt von Johann von Leers. Er leitet ein:

„‘Time and Tide‘ schrieb am 30. Januar 1943: ‚Die Alliierten müssen sich nach dem Siege auf mindestens eine Generation hinaus der Erziehung des deutschen Volkes und insbesondere seiner Jugend annehmen.‘“ (von Leers, Johann: Die Umerziehungspläne gegen das deutsche Volk, DHS 11. Jg. 1944, Heft 7/8, Juli/August 1944, S. 115–117, hier S. 115)

Der thematisierte Text in „Time and Tide“ wurde nicht eingesehen, es ist aber auch für von Leers folgende Positionen unerheblich, ob eventuell falsch übersetzt, direkt verfälscht wurde oder ähnliches. Es begann schon Monate vor Kriegsende Propaganda gegen die »Antideutschen«, d.h. es wurde behauptet, von den Feinden werde alles »Deutsche« schlecht gemacht und daher würden große „Umerziehungspläne“ drohen. Weiter soll in dem angeführten Artikel aus Großbritannien Folgendes stehen:

„Die gesamte Lehrerschaft muss entlassen und die führenden Lehrkräfte einem internationalen Gerichtshof zur Aburteilung vorgeführt werden. Darauf werden nichtdeutsche Lehrkräfte eingesetzt, die dann mindestens eine Generation lang das gesamte deutsche Erziehungswesen überwachen und leiten.“ (ebd.)

³³¹ von Leers, Johann: Die Umerziehungspläne gegen das deutsche Volk, DHS 11. Jg. 1944, Heft 7/8, Juli/August 1944, S. 115–117. Zu Johann von Leers und seiner sehr bemerkenswerten Biografie siehe ausführlich 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, S. 61.

Die Forderung, sämtliche Lehrkräfte zunächst einmal zu entlassen und zu überprüfen, wäre angesichts der Realität in den Nazi-Schulen sofort nachvollziehbar gewesen, ebenso wie der nicht realisierte Vorschlag von Prozessen gegen die führenden Lehrkräfte in einem internationalen Gerichtshof. Realistisch war es jedoch nicht, nach dem Sieg eine ganze Generation lang nur nichtdeutsche Lehrkräfte in Schulen und Universitäten lehren zu lassen.

So oder so begann schon hier der große Kampf gegen die nach dem 8. Mai 1945 beginnenden Pläne zur sogenannten »Reeducation«³³². Und wer seien die größten »Antideutschen«, die sich angeblich der »deutschen Jugend« bemächtigen wollten?

„Der deutsche Lehrer weiß also, was ihm die Feinde zgedacht haben. Das ist keine vereinzelte Stimme; der Jude Felix Langer³³³ fordert in seinem Buch ‚Der Weg zum Frieden‘ nicht nur die völlige Ausplünderung jedes Haushaltes in Deutschland zugunsten der Juden, sondern auch die Zwangserziehung der deutschen Kinder durch die Juden.“ (ebd.)

Hier zeigt sich die Lüge als Mittel der NS-Ideologen, nämlich ohne jeglichen Skrupel Behauptungen in die Welt zu setzen, um eine bestimmte, von ihnen gewünschte Atmosphäre zu erzeugen: Die Unterstellung, man beabsichtige, dass Juden alle Kinder zwangsweise umerziehen würden und alle Haushalte geplündert würden, ist frei erfunden, wie eine Durchsicht des Buches von Felix Langer ergab.

Die judenfeindliche Grundeinstellung großer Teile der Bevölkerung Deutschlands nach 1945 konnte offensichtlich (zumindest in der ersten Zeit) nahtlos an solche Angst schürenden Behauptungen, wie diese von Johann von Leers im Sommer 1944, anknüpfen.

³³² Eine Art Zusammenfassung der gängigen Ablehnung der Reeducation lieferte der vormalige NS-Führungsoffizier und in der BRD höchst angesehene Erziehungswissenschaftler Erich Weniger: Weniger, Erich: Die Epoche der Umerziehung 1945–1949. Hermann Nohl zum 80. Geburtstag [in fünf Teilen], in: Westermanns Pädagogische Beiträge (Teil I.: 11. Jg., Heft 10, Oktober 1959, S. 403–410; Teil II: 11. Jg., Heft 12, Dezember 1959, S. 517–525; Teile III und IV: 12. Jg., Heft 1, Januar 1960, S. 9–13; Teil V: 12. Jg., Heft 2, Februar 1960, S. 74–79).

³³³ Felix Langer publizierte schon in der Weimarer Republik gegen Judenfeindschaft. Er schrieb die von den Nazis hier angegriffene Schrift wohl in Amerika auf Englisch (zunächst unter dem Titel „Stepping Stones to Peace“, London 1943).

Fazit und Ausblick

Die Durchsicht von „Die Deutsche Höhere Schule“ zeigt im Grunde unendliche Variationen von Judenfeindschaft und Rassismus. Jedes Thema – ob Platon, der »deutsche Wald«, Sprichwörter, Sportunterricht, Shakespeare oder physikalische Gesetze – ließ sich so drehen, dass es als besonders wichtig dastand und dass vor allem Rassismus und Judenfeindschaft darin untergebracht werden konnten. Mit ihnen indoktrinierten die DDHS-Autoren ihre Kolleginnen und Kollegen an den Schulen und so sollten wiederum sie ihre Schülerinnen und Schüler indoktrinieren.

Die Zeitschrift hatte zwei große, elementare Funktionen:

I.

Es ging zunächst (insbesondere in den ersten Jahren) darum, die oft konservativen Lehrkräfte der höheren Schulen an die NS-Ideologie heranzubringen. Es sollte mit »Zuckerbrot und Peitsche« im Grunde jenes Bündnis geschmiedet werden, das auf der politischen Bühne Hitler und Hindenburg vorexerziert hatten.

Dabei spielten auch Querelen um Bedeutung und Ansehen einzelner Personen und Unterrichtsfächer eine Rolle. Es gehörte zur Realität der NS-Zeit, dass jede Institution seine angebliche Unverzichtbarkeit für den NS-Staat unterstrich. Solche internen Kämpfe waren wesentlicher Bestandteil des Bündnisses zwischen einerseits den NSDAP-Mitgliedern und andererseits den dem Staat und Hitler verbundenen nationalkonservativen Personen. Um die eigene Wichtigkeit zu unterstreichen, musste man auch besonders rassistisch und jüdenfeindlich auftreten bzw. besonders vehement die NS-Ideologie und NS-Politik vertreten.

In diese Richtung gingen auch die grundsätzlichen Artikel, die sich nicht nur auf einzelne Fächer bezogen. Hier fällt auf, dass keinesfalls nur mit großem Pathos die sogenannte »deutsche Volksgemeinschaft« als Grundlage herausgestellt wurde, sondern dass der Rassismus die Funktion hatte, zu definieren was »deutsch« eigentlich sei, und wer die Feinde seien.

Deutlich wurde in der Durchsicht zudem die in DDHS vertretene Eugenik, d.h. mit welcher Vehemenz den sogenannten »Erbkranken« die Existenz in der »deutschen Volksgemeinschaft« verweigert wurde und mit welchem Nachdruck ihre »Ausmerze« an die Lehrkräfte und durch sie an die Kinder und Jugendlichen herangetragen wurde. Selbst der Nachweis einer sogenannten »arisch-nordischen-germanischen« Vergangenheit schützte teilweise nicht vor Sterilisation und Mord.

Es ist ebenfalls ein Wesensmerkmal dieser Zeitschrift, dass die Judenfeindschaft ihren Platz auch darin hatte, dass mit Akribie die Vertreibung der jüdischen Schülerinnen und Schüler dokumentiert wurde, und dass zudem sehr alte Judenfeindschaft und die neue NS-Judenfeindschaft miteinander kombiniert wurden.

2.

Die andere große, elementare Funktion der Zeitschrift war die Ausrichtung der einzelnen Unterrichtsfächer und ihrer Inhalte. Die riesige Anzahl der Artikel zu Unterrichtsfächern macht ersichtlich, wie sehr dies die Lehrkräfte damals beschäftigte.

Hier muss auch weitere Forschung ansetzen und mit größerer Systematik als bisher sowohl die Schulbücher genauer unter die Lupe nehmen, als auch umfassender als bisher Schulhefte aus der damaligen Zeit auswerten.

Die Zeitschrift DDHS – als an die Lehrkräfte der höheren Schule gerichtete Zeitschrift – ist neben amtlichen Erlassen, Schulbüchern, Schulchroniken, Konferenzbüchern und Schulheften ein sehr wichtige Quelle zur Erforschung. Die Zeitschrift zeigt selten die Unterrichtsrealität³³⁴ in der NS-Zeit (wenn dann in Form von (Erfahrungs-) Berichten von Lehrkräften über durchgeführte Unterrichtseinheiten), aber sie enthält unverfälscht die Konzeptionierung der Nazis von Schule und Schulfächern sowie die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte.

Sehr deutlich wurde erkennbar, dass die nationalpolitische Erziehung dem NSDAP-Parteiprogramm angeglichen wurde. Rassismus, Judenfeindschaft und Eugenik waren die damals behandelten, aktuellen politische Fragen und sie dienten als ideologische Grundlage nahezu des kompletten Unterrichts.

Autoren von Artikeln zum Biologieunterricht waren durchaus als Teil der Naturwissenschaften bemüht, der NS-Ideologie einen Anschein von Wissenschaftlichkeit zu geben. Mithilfe des Biologieunterrichts wurden die Prinzipien der »Auslese« und »Ausmerze« mittels Tierreich-Vergleichen auf die Menschheit übertragen. Bis in die einzelnen Familien wurden im Unterricht mit großangelegter »Sippenforschung« Stammbäume angelegt. Mit als abschreckend intendierten Bildern sollte die NS-Eugenik gerechtfertigt werden. Allerdings scheinen in „Die Deutsche Höhere Schule“ eher die althilologi-

³³⁴ Es hat sich in Befragungen zur erlebten Realität an Schulen der NS-Zeit gezeigt, dass viele nicht verfolgte Schülerinnen und Schüler im Nachhinein von »glücklichen Zeiten« sprechen, während aus Berichten von damals jüdischen Schulkindern und Jugendlichen hervorgeht, dass die Schule für sie eine „tägliche Qual“ war. Siehe dazu Ortmeier, Benjamin: Schulzeit unterm Hitlerbild, 2. Aufl., Frankfurt/Main 2017; sowie Ortmeier, Benjamin (Hrsg.): Berichte gegen Vergessen und Verdrängen von 100 überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schülern über die NS-Zeit in Frankfurt am Main, 4. Aufl., Frankfurt/Main 2016.

schen Autoren dominierend gegenüber den Autoren zu naturwissenschaftlichen Fächern gewesen zu sein.

Eine viel größere Dimension hatte nämlich die Debatte über die Antike, die eng verbunden war mit dem Geschichts-, Latein- und Griechischunterricht. Neben dem Mythos von den Germanen als Vorläufer des »deutschen Volkes«, der bei der Urzeit beginnend aufgerollt wurde, sollte die Betrachtung der alten Griechen und Römer einem simplen Prinzip folgen: Alles, was gute Leistungen gewesen seien, sei auf die Germanen zurückzuführen; alles, was sich (später) zum Schlechten entwickelt habe, habe an der »Rassenvermischung« gelegen, die angeblich zum Untergang dieser Vorläufer des Abendlandes führte. Dieses Schema wurde mit oft großer historischer Kenntnis, aber dennoch im Kern falsch, auf die verschiedensten Aspekte der Antike, des Latein- und Griechischunterrichts angewandt.

Dass Platon als Vorläufer des NS-Rassismus dargestellt wird und seine autoritäre Staatsvorstellung sehr ausführlich begrüßt wurde, ist ein Spezifikum dieser Zeitschrift. Für die Lehrkräfte des Lateinunterrichtes war es ein Glücksfall, dass Adolf Hitler die Bedeutung dieser Sprache sogar ausdrücklich hervorgehoben hatte. Da hatten die Lehrkräfte für Griechisch und erst recht die für die neueren Sprachen (insbesondere für Französisch), wie gezeigt wurde, einen deutlich schwereren Stand.

Für die Geschichtslehrerinnen und -lehrer war die Zeitspanne rund um die Französische Revolution 1789 ein entscheidender Einschnitt. Klassischer Franzosenhass wurde mit Judenfeindschaft kombiniert. Humanistische und demokratische Ideen wurden im Geschichtsunterricht als Sündenfall der Weltgeschichte, als Vorläufer der Sozialdemokratie und des Kommunismus dargestellt. Dies und die »Rassenvermischung« seien genau das, wogegen die NS-Weltanschauung und der NS-Staat angegangen seien und angehen mussten, um die »deutsche Volksgemeinschaft« vor dem Untergang zu retten – das war die Denkfigur für die Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler im Französischunterricht.

Die Artikel bezüglich des Erdkundeunterrichts grenzen ihn einerseits vom Biologieunterricht ab, andererseits stellen sie aber auch den angeblichen, untrennbaren Zusammenhang von »Rasse und Raum« als grundlegend für die Analyse der einzelnen Länder dar. Es lässt sich in diesen Artikeln eine imperiale Ausrichtung auf eine führende Rolle Deutschlands in Europa und der Welt zeigen. Insbesondere der afrikanische Erdteil wurde rassistisch als Beutegebiet der deutschen Kolonialisten eingestuft.

Die einzelnen Länder Europas und die USA wurden als von »Juden« zumindest fortgeschritten durchdrungen oder gar als schon von »Juden« dominiert (vor allem Sowjetunion, dann England und die USA) eingestuft. Deutschland sollte damit kontrastiert und als politisch richtig handelnd präsentiert werden. Die Feindschaft zwischen solchen

Ländern und Deutschland sollte im Unterricht als folgerichtige Selbstverständlichkeit vermittelt werden. Speziell gegen Frankreich und die USA spielte der Hautfarbenrassismus eine sehr große Rolle.

Eine Besonderheit der NS-Ideologie war generell der Sonderfall Japan. Klassische rassistische Klischees wurden durch eine positive Darstellung »der Japaner« im Grunde infrage gestellt, dafür aber wurde nun ihre Haltung (nationalistisch, fanatisch, diszipliniert, kriegswillig) gelobt. In der Zeitschrift wurde daraus allerdings kein großes Thema gemacht.

Sprachunterricht war in erster Linie Deutschunterricht. Hier gab es Gelegenheiten in Hülle und Fülle, Schriftsteller und Schrifttum nach »deutsch« und »nicht-deutsch« zu unterscheiden. Es galt, mit dem Werkzeug des Rassismus Dichter/Schriftsteller zu bewerten. Es galt zudem, zu zeigen, wie sich in der Sprache – als Ausdruck der »Rassenseele« – das nachweisen lasse, was am Körper nicht nachgewiesen werden konnte: Welcher Schriftsteller »Jude« sei, welche »Rassenanteile« dieser oder jener Dichter habe, wie sich dies in seinem Werk ablesen lasse.

Der aufgemachte rassistische Gegensatz zwischen Menschen war in erster Linie der Gegensatz zwischen »Deutschen« und »Juden«. Hier sollte der Deutschunterricht auch auf judenfeindliche Schriftsteller des 19. Jahrhunderts zurückgreifen, insbesondere aber wurde gegen den Aufklärer Lessing und die als „jüdisch“ abgestempelten Dichter und Schriftsteller Front gemacht. Insbesondere Heinrich Heine und Ludwig Börne wurden als Feindbilder immer wieder ins Feld geführt. Ein immer wiederkehrender Vorwurf war hier die angebliche »Tarnung« mit der deutschen Sprache (insbesondere bei Heine und Börne), um mit dieser »Tarnung« eine gewisse von »den Juden« ausgehende Bedrohung zu konstruieren.

Die Lehrkräfte der neuen Sprachen hatten es schwieriger, sie diskutierten hin und her, welche Texte in den Fächern Englisch und Französisch als Lektüren verwendet werden sollten. In diese Unterrichtsstunden sollte auch das eingebaut werden, was ebenfalls in Erdkunde behandelt werden sollte: etwa die »Rassenvermischung« in Frankreich und wie sehr England schon von »Juden« und vom »jüdischen Geist« untergraben sei. Dass Reden des Führers nicht übersetzt werden sollten, da sie sonst verzerrt werden könnten, sei hier ebenso wie die rassistische Einschätzung Napoleons (als »nordisch«) nur noch einmal am Rande erwähnt.

Der Kunst- und Musikunterricht, aber auch der Unterricht in Sport, Mathematik und Physik boten unter dem Strich offensichtlich weniger, aber dennoch einige vorhandene Anknüpfungspunkte zur Implementierung von Judenfeindschaft und Rassismus. Der Religionsunterricht wurde nur in einem einzigen Artikel behandelt, in dem die offen-

sichtlich heikle Frage behandelt wurde, wie und ob es denn sein könne, dass Jesus ein geborener Jude war.

* * *

Summa summarum zeigt die dokumentarische Auswertung der elf Jahrgänge von „Die Deutsche Höhere Schule“ ein Spiegelbild der NS-Ideologie überhaupt. Darüber hinaus hat die Zeitschrift einige Spezifika, die sicherlich durch den auch in der NS-Zeit elitären Charakter der höheren Schulen sowie durch die Ausbildung ihrer Lehrkräfte mit bedingt waren.

Deutlich wurde auch, dass noch große Aufgaben anstehen, mehr analytisch als dokumentarisch die pädagogischen Materialien auch der einzelnen Unterrichtsfächer aus der NS-Zeit genauer auszuwerten und ferner bisherige lokale Forschungen zu zentralisieren und zu systematisieren.

Die mit diesem Band abgeschlossenen Studien und Forschungsberichte³³⁵ über zehn erziehungswissenschaftliche und pädagogische Zeitschriften der NS-Zeit sollen dafür einige wichtige Hilfestellungen bieten.

³³⁵ In der vorliegenden Reihe zu schulspezifischen NS-Zeitschriften die Forschungsberichte über „Die deutsche Sonderschule“ (Frankfurt/Main 2017) und Volksschul-Zeitschriften des NSLB (Frankfurt/Main 2018); in vier Bänden „NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon“ Bd. I–IV, Frankfurt/Main 2016 (über die vier erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften „Deutsches / Nationalsozialistisches Bildungswesen“, „Volk im Werden“, „Weltanschauung und Schule“ und „Die Erziehung“); zum Zentralorgan des NSLB in „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); zum offiziellen Amtsblatt in „Bürokratische Kälte mit mörderischen Konsequenzen – Antisemitismus und Rassismus im offiziellen ‚Amtsblatt‘ für Erziehung und Unterricht des NS-Staates“ (Frankfurt/Main 2013) sowie zu der Zeitschrift „Hilf mit!“ für Schülerinnen und Schüler in „Indoktrination – Rassismus und Antisemitismus in der Nazi-Schülerzeitschrift ‚Hilf mit!‘ (1933–1944)“ (Weinheim u.a. 2013).

Anhang

I. Verzeichnis der verwendeten Artikel

1934

- November 1934 Schemm, Hans: Ohne Titel, Vorspann, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, November 1934, S. 1
- November 1934 Rust, Bernhard: Zum Geleit, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, November 1934, S. 2
- November 1934 Vom Herausgeber: Unsere Aufgabe, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, November 1934, S. 2–5
- November 1934 o. A. [evtl. Schmudde, Adalbert]: Kulturströmungen im neuen Deutschland. Vortrag gehalten in Genf in der Sommerschule der Ligen des Völkerbundes im August 1934, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 1, November 1934, S. 10–19
- November 1934 Haacke, Ulrich: Wandlungen im Geschichtsbild, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 2, November 1934, S. 39–47
- Dezember 1934 Harder, Hermann: Lagarde als Kündler des Dritten Reiches, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 4, Dezember 1934, S. 100–106
- Dezember 1934 o. A.: Amtliche Erlasse und Verfügungen – Gutachten über arische Abstammung, DDHS 1. Jg. 1934, Heft 4, Dezember 1934, S. 123–127

1935

- Januar 1935 Michelis, Heinrich: Rassenkunde im Rahmen des Deutschunterrichts, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 2–4
- Januar 1935 Hamann, Helmut: Der neusprachliche Unterricht im Rahmen der nationalpolitischen Erziehung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 4–8
- Januar 1935 Ratz, Ernst: Rasse, Volk, Familie. Ausstellung der Rhein-Mainischen Stätte für Erziehung Mainz-Zitadelle, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 23–24
- Januar 1935 o. A.: Kleine Mitteilungen – Zahl der jüdischen Studenten in Deutschland, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 1, Januar 1935, S. 24–25
- Januar 1935 Gütt, Arthur: Rassenhygienische Erkenntnisse für die Reform der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 2, S. 33–40
- Januar 1935 Steinfatt, Gustav: Gedanken zur Entwicklung der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 2, Januar 1935, S. 43–46
- Februar 1935 Erbt, Wilhelm: Die rassische Entwicklung des deutschen Volkes im Mittelalter, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 4, Februar 1935, S. 98–109

- Februar 1935 Bahr, Konrad: Die Rassenfrage im Erdkundeunterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 4, Februar 1935, S. 109–115
- April 1935 Graf, Jakob: Die Familienkunde im Unterricht der höheren Schule, von der Lebenskunde aus gesehen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 7, April 1935, S. 199–208
- April 1935 Weidemann, Karl: Erziehung zur bewußten Volksgemeinschaft durch Familienkunde, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 7, April 1935, S. 208–212
- April 1935 Kullak, Max: Nationalsozialistische Dichtung für Schule und Feier, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 8, April 1935, S. 242–251
- April 1935 Pieper, Gernot: Wege und Ziele des mittelbaren und unmittelbaren nationalpolitischen Unterrichts, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 8, April 1935, S. 251–257
- April 1935 o. A.: Amtliche Erlasse und Verfügungen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 8, April 1935, S. 262–267
- Mai 1935 Fuchs, Eduard: Stilkunde im Deutschunterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 9, Mai 1935, S. 289–293
- Mai 1935 Langenmaier, Theodor: Das zeitgenössische Schrifttum auf der Oberstufe höherer Lehranstalten, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 9, Mai 1935, S. 293–299
- Mai 1935 o. A.: Aus dem NSLB – Die rassekundliche Tagung in Nürnberg, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 9, Mai 1935, S. 305–308
- Mai 1935 Winter, Friedrich: Der Philologe im Dritten Reich, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 313–317
- Mai 1935 Gutsche, Elisabeth: Der nationalpolitische Unterricht in den Tertien, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 325–328
- Mai 1935 Bubbe, Walter: Die alte Geschichte eine Lehrmeisterin für uns!, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 328–332
- Mai 1935 Klinz, Albert: Nationalsozialistisches Gedankengut im Lektüreplan des griechischen Unterrichts, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 332–338
- Mai 1935 o. A.: Kleine Mitteilungen – Die Zahl der Schüler an höheren Lehranstalten, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 10, Mai 1935, S. 338–340
- Juni 1935 Schulze, Werner: Der Deutsche Sprachverein und wir, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 11, September 1935, S. 353–356
- Juni 1935 o. A.: Aus dem NSLB – Ein eigentümliches Urteil, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 11, Juni 1935, S. 383–386
- Juni 1935 Benze, Dr. Rudolf: Schulreform und Fachschaftsarbeit. Nach dem Vortrage des Reichsfachschaftsleiters Dr. Benze auf Burg Lauensein am 30. und 31. Mai 1935, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 12, Juni 1935, S. 395–398
- Juni 1935 Kuhn, Kurt: Weltgesetz und Weltengesetz in der deutschen Dichtung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 12, Juni 1935, S. 398–405

- Juni 1935 Calliebe, Otto: Neue Aufgabe des Lateinunterrichts an den höheren Schulen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 12, Juni 1935, S. 409–412
- Juli 1935 Berendes, Hans: Die körperliche Erziehung in der neuen Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 13, Juli 1935, S. 456–462
- August 1935 Förster, Hedwig: Die Dreijährige Frauenschule. Nach dem Vortrag auf der Lauensteiner Tagung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 513–516
- August 1935 Bartelt, Friedrich: Rasse, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 521–523
- August 1935 Zeller, Hugo: Erziehung im Rassegedanken, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 523–530
- August 1935 Tobias, Alfred: Auslese. Ein Beitrag einer erb- und rassenbiologischen Erziehungskunde, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 15, August 1935, S. 531–534
- August 1935 Sauer, Oskar: Rasse, Volk und Lebensraum, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 16, August 1935, S. 580–581
- September 1935 Lemcke, Heinrich: Die Bewahrung und Heiligung unserer Sprache, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 17, September 1935, S. 593–601
- September 1935 Harlander, Otto: Nationalpolitische Bildung im neusprachlichen Unterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 17, September 1935, S. 614–622
- September 1935 Schönemann, Friedrich: Rassenfragen in den Vereinigten Staaten von Amerika, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 18, September 1935, S. 633–636
- September 1935 Kuhn, Margarete: Fritz Reuters Stromtid in O III. Ein Arbeitsbericht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 18, September 1935, S. 641–645
- September 1935 Tiedge, Ernst: Mathematik und Naturwissenschaften als Erziehungsfächer des Dritten Reiches, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 18, September 1935, S. 649–660
- Oktober 1935 Winter, Friedrich: Das Ringen um Führertum und Gemeinschaft in der neueren deutschen Dichtung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 19, Oktober 1935, S. 673–680
- Oktober 1935 Seifert, Hans: Das 19. und 20. Jahrhundert im Geschichtsunterricht, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 19, Oktober 1935, S. 684–690
- Oktober 1935 o. A.: Aus dem NSLB – Die Sondertagung des NSLB im Apollotheater, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 19, Oktober 1935, S. 706–707
- Oktober 1935 o. A.: Amtliche Erlasse und Verfügungen – Besuch von Schullandheimen durch nichtarische Schüler, DDHS, 2. Jg. 1935, Heft 19, Oktober 1935, S. 707–708
- Oktober 1935 Streuber, Albert: Rasse und Dichtung, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 20, Oktober 1935, S. 718–726
- Oktober 1935 König, Waldemar: Was die Jugend gern liest. Ein Beitrag zur Auswahl fremdsprachlichen Lesestoffes, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 20, Oktober 1935, S. 737–739

- Oktober 1935 Schulze: Aus dem NSLB – Zur Bremer Geschichts- und Vorgeschichtstagung vom 28. Sept. bis 6. Okt. 1935, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 20, Oktober 1935, S. 743–745
- November 1935 Schulz, Max: Friedrich Ludwig Jahn. Vorkämpfer für das völkische Deutschland, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 22, November 1935, S. 810–814
- November 1935 o. A.: Kleine Mitteilungen – Die Juden in Ungarn, Österreich und der Tschechoslowakei: DDHS 2. Jg. 1935, Heft 21, November 1935, S. 782–783
- November 1935 Stachowitz, Werner: Vom lebenskundlichen Unterricht in der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 22, November 1935, S. 793–798
- November 1935 Haß, Kurt: Die deutsche Volkskunde im Unterricht der höheren Schule, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 22, November 1935, S. 815–820
- Dezember 1935 Fräger, Paul: Wie leite ich meine Schüler zu Stiluntersuchungen an?, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 23, Dezember 1935, S. 845–854
- Dezember 1935 Hausmann, Elisabeth: Wie lese ich Adolf Hitlers „Mein Kampf“ mit der Oberstufe?, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 876–880
- Dezember 1935 Franke, Reinhold: Der weltanschauliche Gehalt Grimmscher und Perraultscher Märchen als Ausdruck verschiedener Rassenseelen, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 886–892
- Dezember 1935 Schmid, Herbert: Jesus und das Vaterland, DDHS, 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 900–902
- Dezember 1935 o. A.: Aus dem NSLB – Der Einfluss des Judentums in England, DDHS 2. Jg. 1935, Heft 24, Dezember 1935, S. 902–904

1936

- Januar 1936 Wichert, Ernst: Kunstausstellung für Schule und Volk, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 1, Januar 1936, S. 28–29
- Januar 1936 Wasserloos, Ewald: Grundsätzliches zur Gestaltung des biologischen Unterrichts, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 2, Januar 1936, S. 42–48
- Januar 1936 Oppermann, Karl: Zur Gestaltung des biologischen Unterrichtes in den höheren Schulen, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 2, Januar 1936, S. 48–51
- Januar 1936 Graewe, Herbert: Lebendiger Physikunterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 2, Januar 1936, S. 54–60
- Februar 1936 Kruschka, Otto: Erziehung und humanistische Bildung, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 4, Februar 1936, S. 120–123
- Februar 1936 Gerlach, Wolfgang: Die ‚Politik‘ des Aristoteles, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 4, Februar 1936, S. 123–127

- Februar 1936 Kullak, Max: Völkische Wertung der deutschen Dichtung, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 4, Februar 1936, S. 128–136
- März 1936 Hamann, Walter: Nationalpolitische Bildung im englischen Lektüreunterricht der Oberstufe, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 5, März 1936, S. 162–166
- April 1936 Kretzschmar, Johannes: Die Verbindung des Unterrichts in der deutschen Vorgeschichte mit dem Altertum, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 7, April 1936, S. 247–256
- April 1936 Schäfer, Otto: Grundsätze für die Aufstellung eines Geschichtslehrplanes in der nationalsozialistischen höheren Schule, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 7, April 1936, S. 257–262
- April 1936 Dreyer, Johannes: ‚Nationalpolitische Stunden‘. Ein Gang zu Horst Wessels Kampfstätten, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 8, April 1936, S. 283–285
- April 1936 Alt, Michael: Neue Ziele des Musikunterrichts, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 8, April 1936, S. 298–306
- April 1936 Wichert, Ernst: Nationalsozialistische Erziehung im Zeichenunterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 8, April 1936, S. 306–309
- April 1936 o. A.: Aus dem NSLB – Hessen-Nassau, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 8, April 1936, S. 311–312
- Mai 1936 Petersen, Johannes: Einige Gedanken zur Rassenfrage im Erdkundeunterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 9, Mai 1936, S. 346–350
- Mai 1936 Baur, Karl: Natur und Ganzheit, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 10, Mai 1936, S. 361–368
- Mai 1936 Bengl, Hans: Platons Forderungen zur Rassenpflege und Rassenhygiene, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 10, Mai 1936, S. 368–371
- Mai 1936 Winter, Friedrich: Der Rassegedanke im erdkundlichen Unterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 10, Mai 1936, S. 371–374
- Juli 1936 Harder, Heinz: Wehrkundliche Aufgaben des Erdkundeunterrichts, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 13, Juli 1936, S. 496–503
- Juli 1936 Hartmann, Emil: Was man ist, das blieb man ändern schuldig. Aus einer Ansprache an die Schulgemeinde und an die abgehenden Schüler, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 13, Juli 1936, S. 504–507
- Juli 1936 Uplegger, Fritz: Römische Geschichte als nationalpolitischer Unterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 14, Juli 1936, S. 528–534
- August 1936 o. A.: Bericht über die Weihefeier des Hauses der Deutschen Erziehung und die Reichstagung des NSLB in Bayreuth vom 11. bis 13. Juli 1936, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 562–564

- August 1936 o. A.: Bericht über die Sondertagung der Fachschaft 2 anlässlich der Reichstagung des NSLB im Juli 1936, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 564–576
- August 1936 Ley, Robert: Rede des Reichsorganisationsleiters Dr. Ley bei der Festkundgebung des NSLB am 12. Juli 1936, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 576–580
- August 1936 Dr. Groß: Rede des Leiters des Rassenpolitischen Amtes Dr. Groß bei der Haupttagung des NSLB am 13. Juli 1936, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 583–587
- August 1936 Großer, Alfred: F. L. Jahns ‚Deutsches Volkstum‘ im Deutschunterricht einer Untersekunda, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 15/16, August 1936, S. 590–593
- September 1936 Münch, Rudolf: Immer wieder „die neusprachlichen Lesestoffe“, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 17, September 1936, S. 646–652
- September 1936 Petersen, Johannes: Erdkunde als Ganzheitslehre. Ihre Grundlegung durch das Heimerlebnis und die Heimerkundung, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 18, September 1936, S. 680–687
- Oktober 1936 Janeff, Janko: Südosteuropa und der deutsche Geist, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 19, Oktober 1936, S. 722–726
- Oktober 1936 Steckhan, Hans: Zur Frage der Lebensgemeinschaften und des Freilandunterrichts im Biologieunterricht, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 20, Oktober 1936, S. 769–775
- Oktober 1936 Baumhauer, F.: Vom Physikunterricht in der OII der dreijährigen Frauenschule, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 20, Oktober 1936, S. 775–776
- November 1936 Philipp, Hans: Vorgeschichte im Unterricht der höheren Schule, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 21, November 1936, S. 785–794
- Dezember 1936 Harder, Hermann: Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von der Frühzeit bis Luther, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 23, Dezember 1936, S. 865–874
- Dezember 1936 o. A.: Kleine Mitteilungen – Forschungsabteilung Judenfrage eröffnet, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 23, Dezember 1936, S. 897–900
- Dezember 1936 o. A.: Aus dem NSLB, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 23, Dezember 1936, S. 900–901
- Dezember 1936 Schleypen, Georg: Die Rolle des neusprachlichen Unterrichts in der nationalpolitischen Erziehung, DDHS 3. Jg. 1936, Heft 24, Dezember 1936, S. 906–913

1937

- Januar 1937 Harder, Hermann: Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von Luther bis Kleist, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 2–11

- Januar 1937 Friel, Karl: Nationalpolitisches Denken ist biologisches Denken! Eine Unterrichtseinheit im nationalpolitischen Unterricht einer Oberprima, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 11–25
- Januar 1937 Hohmann, Walther: Ein Vorschlag für die Stoffauswahl und den Gang des Geschichtsunterrichts im Abschlusskursus der jetzigen Unterprima, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 1, Januar 1937, S. 26–28
- Januar 1937 Harder, Hermann: Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von Fichte bis in die Gegenwart, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 41–51
- Januar 1937 Wille, Paul: Die Auseinandersetzung mit dem französischen Rationalismus und Liberalismus als Aufgabe des französischen Unterrichts, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 2, Januar 1937, S. 51–57
- Februar 1937 Thomas, Waldemar: Heer, Flotte, Flugzeug! Drei Bücher der Erziehung zur Wehrbereitschaft, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 3, Februar 1937, S. 98–104
- März 1937 Leberwurst, Georg: Aus dem NSLB – Arbeitstagung der Reichsfachschaft 2 (Höhere Schulen) des NSLB, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 6, März 1937, S. 207–210
- März 1937 Klinz, Albert: Die Keltenfrage bei Caesar und Tacitus, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 5, März 1937, S. 154–160
- April 1937 o. A.: Aus dem NSLB – Gau Hessen-Nassau, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 8, April 1937, S. 278–285
- Mai 1937 Harder, Hermann: Bücherschau – Eine notwendige Entgegnung, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 9, Mai 1937, S. 323–328
- Mai 1937 Fischer, Albert: Die Charaktererziehung in der Schule, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 10, Mai 1937, S. 342–345
- Juni 1937 Luckhard, Fritz: Homer, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 11, Juni 1937, S. 361–376
- Juni 1937 Grasser, H[ans] J[akob]: Naturschutz und höhere Schule, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 11, Juni 1937, S. 376–387
- Juni 1937 Fuchs, Achim: Die Behandlung der Judenfrage im Geschichtsunterricht der Mittel- und Oberstufe, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 12, Juni 1937, S. 416–422
- Juli 1937 Scherer: H.: Versuchsmethoden und Versuchseinrichtungen in der Flugphysik der Oberstufe, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 13/14, Juli 1937, S. 441–449
- Juli 1937 Heidt, Heinrich: Vom gesamtdeutschen Bewußtsein zur volksdeutschen Haltung, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 13/14, Juli 1937, S. 449–461
- Juli 1937 o. A.: Aus dem NSLB [diverse Gaue], DDHS 4. Jg. 1937, Heft 13/14, Juli 1937, S. 477–487
- August 1937 Scherer, Hugo: Zur Methodik und Didaktik der Flugphysik auf der Oberstufe, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 15/16, August 1937, S. 503–511

- August 1937 Gareis, Oskar: Frankreich und die Rassenfrage. In Literatur, Wissenschaft und Politik, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 15/16, August 1937, S. 531–538
- August 1937 Grasser, H[ans] J[akob]: Kleine Mitteilungen – Berichtigung zu dem Aufsatz: Naturschutz und höhere Schule, Seite 381, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 15/16, August 1937, S. 544
- September 1937 Wille, Paul.: Leitgedanken der französischen Aufklärung und ihre Kritik im Anschluss an Texte von Voltaire, Renan, Georges Sorel und Artikel des Temps, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 17, September 1937, S. 561–574
- September 1937 Wille, Paul: Leitgedanken der französischen Aufklärung und ihre Kritik im Anschluß an Texte von Voltaire, Renan, Georges Sorel und die Artikel des Temps, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 18, September 1937, S. 601–610
- September 1937 Oberle, Wilhelm: Die deutsche höhere Schule am Vorabend der großen Schulreform, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 18, September 1937, S. 623–624
- September 1937 o. A.: Kleine Mitteilungen – Unkenntnis der nationalsozialistischen Weltanschauung Dienstvergehen, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 18, September 1937, S. 624–625
- Oktober 1937 Eggert, Gerhard: Die Orestie des Aischylos als Beispiel einer rassenseelischen Interpretation einer Dichtung, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 19, Oktober 1937, S. 642–649
- Oktober 1937 Alt, Michael: Die Behandlung der altgermanischen Tonkunst im Unterricht, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 20, Oktober 1937, S. 678–685
- November 1937 Graewe, Herbert: Gedanken zur Grundlegung einer deutschen Schulerziehung. Gezeigt am Beispiel des naturwissenschaftlichen, insbesondere des physikalischen Anfangsunterricht in Übungsform, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 21, November 1937, S. 710–722
- November 1937 Kindermann, Heinz: Adolf Bartels im Kampf um die völkische Entscheidung. Ein Wort des Dankes zum 75. Geburtstag am 15. November, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 21, November 1937, S. 724–725
- Dezember 1937 Waterstradt, Walter: Krach um Birabeau, DDHS 4. Jg. 1937, Heft 23, Dezember 1937, S. 773–775

1938

- Januar 1938 Kröger, K. H.: Der Rassegedanke im englischen Unterricht, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 1, Januar 1938, S. 3–10
- Januar 1938 Kramer, Hans: Der Regenerationsplan des Augustus und die ‚Römeroden‘ des Horaz, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 1, Januar 1938, S. 10–13
- Januar 1938 Niederstenbruch, Alex: Ist die Durchnahme von Taines Napoleon Bonaparte noch zeitgemäß? Ein Wort zu Behandlung geschichtlicher Originallektüre im neusprachlichen Unterricht, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 2, Januar 1938, S. 40–46

- März 1938 Manthe, Heinz: Geopolitische Schularbeit. Grundlagen und Beispiele, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 5, März 1938, S. 142–152
- März 1938 Wunderer, W[ilhelm]: Sport und Kunst im alten Griechenland, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 6, März 1938, S. 192–194
- März 1938 Rust [Bernhard]: Amtliche Erlasse – Bestimmungen über die Zulassung zum Studium an den Hochschulen für Lehrer- und Lehrerinnenbildung, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 6, März 1938, S. 201–205
- April 1938 Niederstenbruch, Alex: Rassische Deutungen von Inges ‚The Soul of England‘, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 8, April 1938, S. 258–263
- Mai 1938 Eggerling, Heinrich: Die Großmächte in geopolitischer Betrachtung, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 9, Mai 1938, S. 290–304
- Mai 1938 Klages, Hans: Physik in Klasse 1, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 9, Mai 1938, S. 305–308
- Juni 1938 Stadlmann, Hans: Das höhere Schulwesen in Österreich, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 11, Juni 1938, S. 353–359
- Juni 1938 Illig, Leonhard: Gymnasium und altsprachlicher Unterricht im nationalsozialistischen Gesamterziehungsplan, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 12, Juni 1938, S. 396–404
- Juli 1938 Fischer, Heinrich: Die Auswirkungen der Neuordnung der höheren Schule auf den Unterricht in den Neueren Sprachen, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 425–431
- Juli 1938 Hahn, Karl: Unterrichtsreform und Physik, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 431–439, hier S. 434
- Juli 1938 Vorwahl, Heinrich: Die menschlichen Grundformen und die Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 456–460,
- Juli 1938 o. A.: Aus dem NSLB – Gau Hessen-Nassau, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 13/14, Juli 1938, S. 467–478
- August 1938 Hunger, Karl: Zur Neugestaltung des Deutschunterrichts auf der höheren Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 15/16, August 1938, S. 494–511
- September 1938 Schmitz, Franz: Nietzsche im Deutschunterricht der Prima, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 18, September 1938, S. 599–604
- Oktober 1938 Walther, Kurt: Musikerziehung aus neuem Geist in der höheren Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 20, Oktober 1938, S. 665–671
- Oktober 1938 Röhrsheim, L.: Unsere deutsche höhere Schule. Beobachtungen eines amerikanischen Schulmannes, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 20, Oktober 1938, S. 688–690
- November 1938 Knust, Hermann: Die Sonderaufgabe der höheren Schule, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 21, November 1938, S. 698–702

November 1938 Börtzler, Friedrich: Volk und Philosophie, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 21, November 1938, S. 714–722

Dezember 1938 Amtliche Erlasse – Schulunterricht an Juden, DDHS 5. Jg. 1938, Heft 24, Dezember 1938, S. 828–830

1939

Januar 1939 Lerp, Karl: Die organische Chemie in Klasse 5, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 1, Januar 1939, S. 27–28

Januar 1939 Carstensen, Richard: Die Ungeborenen klagen an! Eine volkskundliche Studie, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 2, Januar 1939, S. 56–57

Januar 1939 o. A.: Aus dem NSLB – Gau Mecklenburg, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 2, Januar 1939, S. 60–66

Februar 1939 Frank, Karl: Die höhere Schule im Dienste der nationalsozialistischen Jugend-erziehung, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 4, S. 113–121

Februar 1939 Leberwurst, Georg.: Aus dem NSLB – Reichslehrgang der Gaufachschäftsleiter und Gaureferentinnen der Fachschaft 2 (Höhere Schulen) vom 22. bis 26. Januar 1939 im Hause der Deutschen Erziehung, Bayreuth, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 4, Februar 1939, S. 136–139

März 1939 Sellien, Ewald: Der Wehrgedanke im Physikunterricht, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 5, März 1939, S. 163–167

April 1939 Gelhard, Josef: Die ‚Nebenlektüre‘ im Englischen, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 8, April 1939, S. 275–278

Juni 1939 Leberwurst, Georg: Aus dem NSLB – Gau Hessen-Nassau, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 11, Juni 1939, S. 378–385

September 1939 Wille, Paul: Römische Personennamen und römischer Nationalcharakter, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 17, September 1939, S. 553–563

Oktober 1939 Marcus, Hans: Nationalsozialistisches Wortgut im Englischen, DDHS 6. Jg. 1939, Heft 19/20, Oktober 1939, S. 617–621

1940

Januar 1940 Frank, Karl: Zum Geleit ins Neue Jahr, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 1/2, Januar 1940, S. 2

Januar 1940 Oberle, Wilhelm: Das höhere Schulwesen im Deutschen Reich im Jahre 1938, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 1/2, Januar 1940, S. 12–18

Februar 1940 Graewe, Herbert: Neue Ergebnisse der Zwillingsforschung, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 3/4, Februar 1940, S. 51–55

- März 1940 Eggerling, Heinrich: Die Volkstumsverhältnisse im Südosten Europas, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 5/6, März 1940, S. 73–83
- Mai 1940 Holtorf, Herbert: Grundlinien wehrgeistiger Erziehung, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 9/10, Mai 1940, S. 151–159
- Oktober 1940 Scherer, Hugo: Erfahrungen mit der Eckschen Flugphysikapparatur, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 19/20, Oktober 1940, S. 325–332
- November 1940 Lohrlich, Hermann: Wehrgeistige Erziehung im lateinischen Unterricht, DDHS 7. Jg. 1940, Heft 21/22, November 1940, S. 371–377

1941

- Januar 1941 Breywisch, Walter: Der Puritanismus, eine Grundlage der politischen Haltung des Engländers, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 1/2, Januar 1941, S. 6–17
- Januar 1941 Walther, Kurt: Wehrgeistige Erziehung in der Musik, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 1/2, Januar 1941, S. 27–31
- Februar 1941 Hanck, P.: Zur Behandlung des Fallschirms im physikalischen Unterricht, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 3/4, Februar 1941, S. 53–55
- April 1941 Manthe, Heinz: Das Meer als Kraftfeld der Weltpolitik und Weltwirtschaft. Weckung des Willens zur Seegelung im Erdkundeunterricht, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 7/8, April 1941, S. 109–114
- April 1941 Neuwirth, Kurt: Grillparzers Dramen im Lehrplan der höheren Schule, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 7/8, April 1941, S. 117–121
- Mai 1941 Krüger, Fritz: Grabbes politische Sendung, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 9/10, Mai 1941, S. 151–159
- Juli/Aug. 1941 Seemann, Alfred: Platons Staat auf rassistisch-biologischer Grundlage, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 13/16, Juli/Aug. 1941, S. 272–278
- Oktober 1941 Scherer, Hugo: Aus der Praxis einer flugphysikalischen Arbeitsgemeinschaft, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 19/20, Oktober 1941, S. 368–372
- Oktober 1941 Hanck, P.: Der Schlingertank. Ein Beitrag zur Physik der Kriegsmarine, DDHS 8. Jg. 1941, Heft 19/20, Oktober 1941, S. 390–397

1942

- Januar 1942 Pasquay, W.: Zur Flugleistung der Vögel – Ein Beitrag zur Flugphysik in der Schule, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 1, Januar 1942, S. 20–24
- Februar 1942 Hanck, Paul: Gerichtete Schallstrahlung – Ein Beitrag zur Physik der Kriegsmarine, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 2, Februar 1942, S. 63–70

- April 1942 Runschke, Ernst: Das Fremdwort in der Unterrichtssprache, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 4, April 1942, S. 125–133
- April 1942 Bengl, Hans: Humor als Ausdruck rassischer Wesensart, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 4, April 1942, S. 133–137
- Oktober 1942 Manthe, Heinz: USA.-Imperialismus von Monroe bis Roosevelt. Die USA rauben ihr Weltreich zusammen, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 10, Oktober 1942, S. 335–342
- Oktober 1942 Holler, Ernst: Von einer Karte Großdeutschlands. Ein Feldpostbrief aus dem Osten, DDHS 9. Jg. 1942, Heft 10, Oktober 1942, S. 360–362

1943

- Februar 1943 Frank, Karl: Rückschau und Ausblick zum 30. Januar 1943, DDHS 10. Jg. 1943, Heft 2, Februar 1943, S. 39–45
- März 1943 Hohmann, Walther: Der Blick nach Rußland (im Geschichtsunterricht der Oberstufe), DDHS 10. Jg. 1943, Heft 3, März 1943, S. 69–76
- April–Juni 1943 Reichel, Karl Ferdinand: Japanische Nationalerziehung, DDHS 10. Jg. 1943, Heft 4–6, April–Juni 1943, S. 141–144
- April–Juni 1943 Bengl, Hans: Der englische Geheimdienst (Secret Service), DDHS 10. Jg. 1943, Heft 4–6, April–Juni 1943, S. 144–150
- Nov./Dez. 1943 Hinrichs, Emil: Das erdkundliche Lehrbuch und die Arbeit mit dem Lehrbuch, DDHS 10. Jg. 1943, Heft 11/12, Nov./Dez. 1943, S. 233–244

1944

- Jan./Feb. 1944 Schmidt, Julius: Die Leibesübungen an den höheren Schulen, DDHS 11. Jg. 1944, Heft 1/2, Jan./Feb. 1944, S. 13–19
- März/April 1944 Hunger, Herbert: Wehrgeistige Erziehung im altsprachlichen Unterricht, DDHS 11. Jg. 1944, Heft 3/4, März/April 1944, S. 40–46
- März/April 1944 Weinreich, Hermann: Physikunterricht extra muros, DDHS 11. Jg. 1944, Heft 3/4, März/April 1944, S. 61–69
- Juli/August 1944 von Leers, Johann: Die Umerziehungspläne gegen das deutsche Volk, DDHS 11. Jg. 1944, Heft 7/8, Juli/August 1944, S. 115–117

II. Inhaltsverzeichnis aller Ausgaben

Diese Tabelle ist als durchsuchbare Datei auf der Homepage der Forschungsstelle NS-Pädagogik enthalten (<https://forschungsstelle.wordpress.com>).

1934 1. Jahrgang		
Heft 1 (1. November 1934)		
Zum Geleit	Hans Schemm	1
Unsere Aufgabe	Vom Herausgeber [Dr. Rudolf Benze]	2–5
Wir Erzieherinnen	Friederike Matthias	5–6
Grundsätzliches zur Nachwuchsfrage, insbesondere zur Lage der preußischen Studienassessoren und -assessorinnen	Adalbert Schmutde	6–10
Kulturströmungen im neuen Deutschland. Vortrag gehalten in Genf in der Sommerschule der Ligen des Völkerbundes im August 1934	o. A. [evtl. Adalbert Schmutde]	10–19
Schiller als Erzieher im neuen Reich. Zu seinem 175. Geburtstag	Albert Fischer	19–24
„Eins tut not“	Karl Büchenschütz	24
Kleine Mitteilungen		24–27
Aus dem NSLB		27–29
Amtliche Erlasse und Verfügungen		29–30
Bücherschau		30–32
Heft 2 (15. November 1934)		
Gedanken über die Zukunft des mathematischen Unterrichts	Otto Zander	33–39
Wandlungen im Geschichtsbild	Ulrich Haacke	39–47
Römer, Griechen und Germanen	Paul Gohlke	47–50

Grundsätzliches zur Trierer Tagung	Dr. Rudolf Benze	50–52
Kleine Mitteilungen		52–53
Aus dem NSLB		53–56
Amtliche Erlasse und Verfügungen		56–59
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		59–60
Bücherschau		60–64
Heft 3 (1. Dezember 1934)		
Gedanken über die Zukunft des mathematischen Unterrichts (Fortsetzung)	Otto Zander	65–73
Hitlerjugend – Schule – Elternhaus	Georg Usadel	73–76
Nationalpolitik als Unterrichtsfach?	Otto Calliebe	76–78
Die Jugendherberge im Dienste der Höheren Schule	Paul Conrad	78–80
Zwei Jahre Geländesport an der Höheren Schule	Konrad Menzel	81–84
Der Student und die Höhere Schule	Wolfgang Erxleben	84–87
Von der „Ungeistigkeit“ der neuen Jugend	Heinrich Garbe	87–88
Kleine Mitteilungen		88–90
Aus dem NSLB		90–92
Amtliche Erlasse und Verfügungen		92
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		93
Bücherschau		94–96
Heft 4 (15. Dezember 1934)		
Ernst Moritz Arndt. Zum 165. Geburtstag (Weihnacht 1934)	Johann Georg Sprengel	97–100
Lagarde als Kündler des Dritten Reiches	Hermann Harder	100–106
Homunculus oder deutscher Mensch? Zu Lagardes Todestag am 22. Dezember	Fritz Krog	106–108
Erziehung zur Volkheit	Otto Schäfer	108–110
Über die Zukunft des mathematischen Unterrichts (Fortsetzung)	Otto Zander	111–117
Schüleraustausch 1934	Max Hobinder	117–118

Kleine Mitteilungen		118–119
Aus dem NSLB		119–123
Amtliche Erlasse und Verfügungen		123–127
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		127
Bücherschau		128
1935 2. Jahrgang		
Heft 1 (1. Januar 1935)		
Aus der Gedankenwelt Jacob Grimms. Zum hundertfünfzigsten Geburtstag am 4. Januar 1935		1–2
Rassenkunde im Rahmen des Deutschunterrichts	Heinrich Michelis	2–4
Der neusprachliche Unterricht im Rahmen der nationalpolitischen Erziehung	Helmut Hamann	4–8
Nationalpolitische Bildungswerte im altsprachlichen Unterricht	Hans Kurfelß	8–14
Die Wahrung des einheitlichen Erziehungsgedankens beim Aufbau der höheren Schule	Johannes Petersen	15–18
Aus den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. Ziel und Einrichtung der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten Preußens		18–19
2. Schulungswoche für Rassen- und Vererbungsfragen, Mainz-Zitadelle	Ernst Ratz	19–22
„Rasse, Volk, Familie“. Ausstellung der Rhein-Mainischen Stätte für Erziehung	Ernst Ratz	23–24
Kleine Mitteilungen		24–25
Aus dem NSLB		25–27
Amtliche Erlasse und Verfügungen		27–30
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		30
Bücherschau		30–32

Heft 2 (15. Januar 1935)		
Rassenhygienische Erkenntnisse für die Reform der höheren Schule	Dr. Arthur Gütt	33–40
Die Aufbauschule	Albert Fischer	40–43
Gedanken zur Entwicklung der höheren Schule	Gustav Steinfatt	43–46
Der Arbeitsunterricht	Josef Gelhard	47–51
Über die Auslese innerhalb der höheren Schulen	Fritz Jauß	51–53
So war der Krieg	Gustav Gräfer	53–54
Kleine Mitteilungen		54
Aus dem NSLB		55–57
Amtliche Erlasse und Verfügungen		57–59
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		59–61
Bücherschau		61–64
Heft 3 (1. Februar 1935)		
Die deutsche Aufgabe und die Erziehung	Ernst Kriek	65–70
Nationale Formcharaktere in der bildenden Kunst	Eugen Lüthgen	70–78
Die Ausgrabungen in Haithabu	Herbert Jankuhn	79–85
Ganzheit	Rudolf Kußmann	85–88
Kleine Mitteilungen		88–89
Aus dem NSLB		89–92
Amtliche Erlasse und Verfügungen		92–93
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		94
Bücherschau		94–96
Heft 4 (15. Februar 1935)		
Reichsminister Rust zum Jahrestag der nationalsozialistischen Revolution an die deutschen Erzieher	Bernhard Rust / Reichsminister	97
Die rassische Entwicklung des deutschen Volkes im Mittelalter	Wilhelm Erbt	98–109

Die Rassenfrage im Erdkundeunterricht	Konrad Bahr	109–115
Gehört die Chromosomentheorie der Vererbung in den Unterricht der Mittelstufe?	Annemarie Müller	115–116
Kleine Mitteilungen		116–117
Aus dem NSLB		117–120
Amtliche Erlasse und Verfügungen		120–125
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		125
Bücherschau		125–128
Heft 5 (1. März 1935)		
Zur Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts	Alwin Paul	129–133
Naturwissenschaft und Mathematik in der neuen Erziehung	Eugen Löffler	134–141
Gedanken zur Ausgestaltung des Musikunterrichts an höheren Schulen	Alexander Sydow	141–145
Die deutsche Schulreform im Lichte der französischen Presse	Gerhard Gräfe	145–149
Der Ferien-Lehreraustausch mit Frankreich 1934	Ludwig Faser	149–153
Kleine Mitteilungen		153–154
Aus dem NSLB		154–156
Amtliche Erlasse und Verfügungen		157–158
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		158–159
Bücherschau		159–160
Heft 6 (15. März 1935)		
Hans Schemm	Max Kolb	161
Musik und Religion	Hans Schemm	163
Worte von Hans Schemm		164
Durch Gabelung zur Leistung	Hans Mannhart	165–170
„Jedem das Seine“ und Sonstiges	Friedrich Wilmsen	170–174
Einiges zu dem Aufsatz von Ottot Zander „Gedanken über die Zukunft des mathematischen Unterrichts“	Jakob Hoffmann	174–177

Stoffauswahl im mathematischen Unterricht	Fritz Heiland	177–180
Die Osterversetzung 1935	Karl Büchenschütz	180
Zur Ausbildung der Studienreferendare	Adolf Vogel	181–182
Kleine Mitteilungen		183
Aus dem NSLB		185
Amtliche Erlasse und Verfügungen		186
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		190
Bücherschau		191–192
Heft 7 (1. April 1935)		
Totenmaske Hans Schemms		193
Unseres Reichsamtleiters letzte Fahrt	Keine Angabe	194–197
Staat und Partei	Hans Schemm	198–199
Die Familienkunde im Unterricht der höheren Schule, von der Lebenskunde aus gesehen	Jakob Graf	199–208
Erziehung zur bewußten Volksgemeinschaft durch Familienkunde	Karl Weidemann	208–212
Familienforschung als Gemeinschaftserziehung in der Schule	Martin Ritscher	212–216
Bevölkerungspolitik und Erdkundeunterricht	Heinz Harder	217–220
Heimatkarte der Schulklasse	Hubert Tschersig	220–221
Kleine Mitteilungen		221–224
Aus dem NSLB		224–226
Amtliche Erlasse und Verfügungen		226–230
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		230–231
Bücherschau		231–232
Heft 8 (15. April 1935)		
Wehrkunde in der höheren Schule	Ottmar Fecht	233–242
Nationalsozialistische Dichtung für Schule und Feier	Max Kullak	242–251
Wege und Ziele des mittelbaren und unmittelbaren nationalpolitischen Unterrichts	Gernot Pieper	251–257

Schule und „Schönheit der Arbeit“		257–259
Kleine Mitteilungen		259–261
Aus dem NSLB		261–262
Amtliche Erlasse und Verfügungen		262–267
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		267
Bücherschau		268–272
Heft 9 (1. Mai 1935)		
Gott und Volksverbundenheit	Hermann Lohrlich	273–275
Germanische Erziehung	Gustav Wenz	275–285
Die geistig-seelischen Kräfte des Germanentums	Gerhard Röttger	286–289
Stilkunde im Deutschunterricht	Eduard Fuchs	289–293
Das zeitgenössische Schrifttum auf der Oberstufe höherer Lehranstalten	Theodor Langenmaier	293–299
Über die Notwendigkeit des Gebrauchs erdkundlicher Ergänzungshefte	Emil Hinrichs	299–303
Kleine Mitteilungen		304–305
Aus dem NSLB		305–308
Amtliche Erlasse und Verfügungen		308–310
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		310–310
Bücherschau		311–312
Heft 10 (15. Mai 1935)		
Der Philologe im Dritten Reich	Friedrich Winter	313–317
Der nationalpolitische Unterricht an Frauenschulen	Bettina Kronacher	317–325
Der nationalpolitische Unterricht in den Tertiern	Elisabeth Gutsche	325–328
Die alte Geschichte eine Lehrmeisterin für uns	Walter Bubbe	328–332
Nationalsozialistisches Gedankengut im Lektüreplan des griechischen Unterrichts	Albert Klinz	332–338
Kleine Mitteilungen		338–340

Aus dem NSLB		340–344
Amtliche Erlasse und Verfügungen		344–346
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		347
Bücherschau		347–352
Heft 11 (1. Juni 1935)		
Der Deutsche Sprachverein und wir	Werner Schulze	353–356
Heilige deutsche Muttersprache!	Heinrich Lemcke	356–361
Hermann Lietz als Vorkämpfer neuer deutscher Erziehung	Heinrich Walther	361–364
Schule, Elternhaus und Hitlerjugend	Fritz Meinecke	365–370
Deutsche Jugend und höhere Schule	Ernst Lüddeckens	370–373
Die Olympischen Spiele 1936. Eine nationale Aufgabe für die deutsche höhere Schule	Konrad Menzel	373–378
Schüleraustausch als Arbeitsgebiet deutscher Schulen	Max Hobinder	378–379
Deutsch in der deutschen Schule	Karl Scheffler	380
Kleine Mitteilungen		381–383
Aus dem NSLB		383–386
Amtliche Erlasse und Verfügungen		386–388
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		388
Bücherschau		388–392
Heft 12 (15. Juni 1935)		
Burg Lauenstein		393
Fahnenprüche der Lauensteiner Tagung	Ena von Berlepsch	394
Schulreform und Fachschaftsarbeit. Nach dem Vortrage des Reichsfachschaftsleiters Dr. Benze auf Burg Lauensein am 30. und 31. Mai 1935	Dr. Rudolf Benze	395–398
Weltgesetz und Weltengesetz in der deutschen Dichtung	Kurt Kuhn	398–405
Über die Bedeutung des englischen Unterrichts für die völkische Erziehung	Josef Gelhard	406–409

Neue Aufgabe des Lateinunterrichts an den höheren Schulen	Otto Calliebe	409–412
Vom Sinn des mathematischen Unterrichts	Fritz Malsch	413–420
Kleine Mitteilungen		421–423
Aus dem NSLB		423–425
Amtliche Erlasse und Verfügungen		425–428
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		429
Bücherschau		429–432
Heft 13 (1. Juli 1935)		
Die nationalpolitischen Lehrgänge im Rheinland	A. Huhnhäuser	433–437
Rückschau und Ausblick	Friederike Matthias	437–442
Die Bedeutung des Handarbeitsunterrichts für die nationalsozialistische Mädchenerziehung in der höheren Schule	Anna Hürfeld	443–446
Die kunsterzieherischen Ansprüche im Zuge der Schulreform und ihre Begründung	Robert Böttcher	446–451
Die politische Erziehung der deutschen Jungen in der Hitlerjugend	K. Petter	451–456
Die körperliche Erziehung in der neuen Schule	Hans Berendes	456–462
Kleine Mitteilungen		462–463
Aus dem NSLB		463–465
Amtliche Erlasse und Verfügungen		465–470
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		471
Bücherschau		471–472
Heft 14 (15. Juli 1935)		
Das höhere Schulwesen Preußens 1935	Eduard Simon	473–480
Die Mädchenschule und die Parteigliederungen	Auguste Reber-Gruber	480–485
Ein Wort zur Volkshochschule im Dritten Reich	Franz Hedicke	485–489
Das Winterlager des Staatlichen Jahn-Gymnasiums zu Salzwedel im Urteil der Schüler	Herbert Holtorf	489–497
Der Sinn der nationalpolitischen Schulungslehrgänge für Erzieher	Günther Maunß [?]	497–499

Kleine Mitteilungen		499–501
Aus dem NSLB		502–503
Amtliche Erlasse und Verfügungen		503–506
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		506
Bücherschau		506–512
Heft 15 (1. August 1935)		
Die Dreijährige Frauenschule	Hedwig Förster	513–516
Die politische Erziehung der deutschen Mädel im BDM	Erna Bohlmann	516–521
Rasse	Friedrich Bartelt	521–523
Erziehung im Rassegedanken	Hugo Zeller	523–530
Auslese. Ein Beitrag einer erb- und rassenbiologischen Erziehungskunde	Alfred Tobias	531–534
Von Führertum, Helden und Heldenverehrung. Eine Würdigung Carlyles	Georg Heinemann	535–539
Bildung als Zucht	Ernst Lüddeckens	539–541
Studienassessoren im Landjahr	Walter Hermannsen	541–543
Die Bedeutung der Nordischen Gesellschaft in Lübeck für die deutsche Schule	W. Janßen	543–545
Kleine Mitteilungen		545–546
Aus dem NSLB		546–547
Amtliche Erlasse und Verfügungen		547–549
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		549
Bücherschau		550–552
Heft 16 (15. August 1935)		
Kausalitätsbegriff, Schicksalsidee und volksorganische Schau in der Geschichtsbetrachtung	Ulrich Haacke	553–559
Friedrich von Logau als sozialer und politischer Dichter	Wolfgang Gerlach	559–563
Musik und Geschichte	Eckhard Loge	564–568

Die Musikerziehung vor neuen Aufgaben	Gustav Behrendt	568–573
Zur Psychologie des heutigen Zeichenunterrichts	Bruno Lange	573–578
Leiden und Heilungen stimmkranker Lehrer. Kurze Einführung mit zwei Behandlungsberichten	Herbert Biehle	578–580
Rasse, Volk und Lebensraum	Oskar Sauer	580–581
Der koloniale Gedanke in der Schule	Heinrich Ließ	582–583
Kleine Mitteilungen		584
Aus dem NSLB		584–585
Amtliche Erlasse und Verfügungen		585–588
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		588
Bücherschau		589–592
Heft 17 (1. September 1935)		
Die Bewahrung und Heiligung unserer Sprache	Heinrich Lemcke	593–601
Dichter als Führer zum Staat	Johann Georg Sprengel	602–614
Nationalpolitische Bildung im neusprachlichen Unterricht	Otto Harlander	614–622
Die „Aussprache“ im neusprachlichen Unterricht der höheren Schule	H. Matthaei	622–623
Kleine Mitteilungen		624–625
Aus dem NSLB		625–627
Amtliche Erlasse und Verfügungen		627
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		627
Bücherschau		628–632
Heft 18 (15. September 1935)		
Rassenfragen in den Vereinigten Staaten von Amerika	Friedrich Schönemann	633–636
Der neue Deutschunterricht	Eduard Fuchs	637–641
Fritz Reuters Stromtid in O III. Ein Arbeitsbericht	Margarete Kuhn	641–645
Gedanken über den zukünftigen Erdkundeplan für die höheren Schulen	Fritz Gerloff	645–649

Mathematik und Naturwissenschaften als Erziehungsfächer des Dritten Reiches	Ernst Tiedge	649–660
Das Ziel des biologischen Unterrichts	Ulrich Steusloff	660–662
Kleine Mitteilungen		662–664
Aus dem NSLB		665–668
Amtliche Erlasse und Verfügungen		668–669
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		669
Bücherschau		669–672
Heft 19 (1. Oktober 1935)		
Das Ringen um Führertum und Gemeinschaft in der neueren deutschen Dichtung.	Friedrich Winter	673–680
Die kulturgeschichtliche Bedeutung der Runenschrift	Edmund Weber	681–683
Das 19. und 20. Jahrhundert im Geschichtsunterricht	Hans Seifert	684–690
Die Erdkunde im Umbruch	Rudolf Völkel	691–700
„Friede“ und „pax“. Eine zeitgemäße sprachgeschichtliche Betrachtung	Alfons Wiedersich	701–703
Die Luftfahrt im Unterricht der höheren Schule	Johannes Petersen	703–704
Kleine Mitteilungen		704–706
Aus dem NSLB		706–707
Amtliche Erlasse und Verfügungen		707–708
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		709
Bücherschau		709–712
Heft 20 (15. Oktober 1935)		
Deutsche Erzieher, haltet zum deutschen Buch! Ein Wort aus Verlagskreisen	Löffelholz	713–714
Fünf Jahre Elternbücherei – ein Rückblick und zugleich ein Vorschlag für die neue Schulgemeinde	Fritz Eggerding	714–718
Rasse und Dichtung	Albert Streuber	718–726
Der Wehrwolf, ein Werk nationalsozialistischen Geistes	Josef Graul	726–729

Der Einzelne und die Gemeinschaft. Zur Auswahl des griechischen Lesestoffes der Oberstufe	Rudolf Sellheim	729–737
Was die Jugend gern liest. Ein Beitrag zur Auswahl fremdsprachlichen Lesestoffes	Waldemar König	737–739
Ein französisches „Emden“-Buch.	Gehlsdorf	739–740
Nach der Schulzeit. Ein Vorschlag	Ernst Heyda	740–741
Kleine Mitteilungen		741–742
Aus dem NSLB	Schulze	743–745
Amtliche Erlasse und Verfügungen		745–746
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		746
Bücherschau		746–752
Heft 21 (1. November 1935)		
Bessere Musikpflege!	Albert Fischer	753–757
Grundfragen der Erziehung in der höheren Schule	Bernhard Schmidt	758–764
Zwischen Trieb und Gestaltung	Will Götze	764–765
Die Volkstumsarbeit und ihre Stellung in der Schule	Heinz Krieger	766–772
„Hlosêt ir, chindo liopôstun“. Ein Beispiel für die Aufgabe der neuen deutschen Bildung	W. M. Esser	772–776
Gegenwartsfragen im Deutschunterricht	K. Friedrich Probst	776–780
Der Zeichen- und Kunstunterricht auf der Oberstufe der höheren Schule	August Arensmeier	781–782
Kleine Mitteilungen		782–783
Aus dem NSLB		783–786
Amtliche Erlasse und Verfügungen		786
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		787
Bücherschau		787–792
Heft 22 (15. November 1935)		
Vom lebenskundlichen Unterricht in der höheren Schule	Werner Stachowitz	793–798

Erzeugungsschlacht und höhere Schule	Christian Roos	798–804
Vererbung und Erziehung	Adolf Schmidt	805–808
Die französische Geschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts und die Rassenfrage	Erwin Güntsch	808–810
Friedrich Ludwig Jahn. Vorkämpfer für das völkische Deutschland	Max Schulz	810–814
Die deutsche Volkskunde im Unterricht der höheren Schule	Kurt Haß	815–820
Volkskundliche Arbeitsweise im Unterricht	Walter Kroemer	820–821
Kleine Mitteilungen		821–823
Aus dem NSLB		823–826
Amtliche Erlasse und Verfügungen		826–828
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		828
Bücherschau		828–832
Heft 23 (1. Dezember 1935)		
Berthold Otto (1859–1933) u. die höhere Schule im Dritten Reich	Georg Friedrich Muth	834–842
Zur Berufsvorbildung der Philologen	Wolfgang Erxleben	842–845
Wie leite ich meine Schüler zu Stiluntersuchungen an?	Paul Fräger	845–854
Shakespeares Bild von der Frau	Bettina Kronacher	855–858
Noch einmal: Die Aussprache im neusprachlichen Unterricht	J. Dijong	858–860
Der Schüler höherer Lehranstalten in der Berufsschule	Rudolf Rjost / Rjosl [?]	860–862
Kleine Mitteilungen		863
Aus dem NSLB		863–867
Amtliche Erlasse und Verfügungen		867–868
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		868
Bücherschau		868–872
Heft 24 (15. Dezember 1935)		
Deutsche Erzieher und Erzieherinnen!	Fritz Wächtler	874
Aus dem Leben des neuen Hauptamtsleiters des NSLB, Staatsminister Pg. Wächtler	Keine Angabe	875

Wie lese ich Adolf Hitlers „Mein Kampf“ mit der Oberstufe?	Elisabeth Hausmann	876–880
Zusammenfassende Behandlung volkskundlicher Stoffe in der U II	Kurt Haß	880–886
Der weltanschauliche Gehalt Grimmscher und Perraultscher Märchen als Ausdruck verschiedener Rassenseelen	Reinhold Franke	886–892
Einige Bücher für die Erziehung unserer Jugend zum Soldatentum	Waldemar Thomas	892–900
Jesus und das Vaterland	Herbert Schmidt	900–902
Kleine Mitteilungen		902
Aus dem NSLB		902–904
Amtliche Erlasse und Verfügungen		904–905
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		905
Bücherschau		905–912
1936 3. Jahrgang		
Heft 1 (1. Januar 1936)		
Die Frauenschule – eine nationalsozialistische Forderung	Bruno Seeliger	1–12
Prätorianer oder Landwehrmann. Eine Schlußstunde in der Oberprima	Erich Stengel	12–14
Mittellatein und Schulreform	Hans Walther	15–21
Gedanken zum griechischen Unterricht der Oberstufe	Kurt Wöhe	21–24
Über die Grundlagen unserer Kunsterziehung	Richard Mager	25–28
Kunstaussstellung für Schule und Volk	Ernst Wichert	28–29
Kleine Mitteilungen		29–30
Aus dem NSLB		30–33
Amtliche Erlasse und Verfügungen		33–34
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		34
Bücherschau		34–40

Heft 2 (15. Januar 1936)		
Grundsätzliches zur Gestaltung des biologischen Unterrichts	Ewald Wasserloos	42–48
Zur Gestaltung des biologischen Unterrichtes in den höheren Schulen	Karl Oppermann	48–51
Dichtung Vererbung. W. Bergengruens Novelle „Schimmelreute hat mich gossen“	Wilhelm Arens	52–54
Lebendiger Physikunterricht	Herbert Graewe	54–60
Verdeutschung mathematischer Fachausdrücke	Heinrich Hofmann	60–68
Kleine Mitteilungen		68–70
Aus dem NSLB		70–72
Amtliche Erlasse und Verfügungen		72–74
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		74
Bücherschau		74–80
Heft 3 (1. Februar 1936)		
Nationalsozialistische Erziehung im Kinderdorf Wegscheide	Friedrich Keyl	81–85
Gegenwartsfragen im Deutschunterricht	K. Fr. Probst	85–91
Der Hakon-Charakter in Ibsens „Kronprätendenten“ als Beispiel nordischer Seelenhaltung	Gustav Rönsch	91–99
Aus der Praxis des französischen Unterrichts auf der Oberstufe des Oberlyzeums	Harriet Brunnemann	99–106
Gesetz und Freiheit. Grundsätzliches zur bewußten Sprachgestaltung	W. M. Esser	106–108
Noch ein „Emden“-Buch!	Hellmut Zenker	108–109
Kleine Mitteilungen		109–112
Aus dem NSLB		112–113
Amtliche Erlasse und Verfügungen		113–114
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		114
Bücherschau		115–120

Heft 4 (15. Februar 1936)		
Erziehung und humanistische Bildung	Otto Kruschka	120–123
Die „Politik“ des Aristoteles	Wolfgang Gerlach	123–127
Völkische Wertung der deutschen Dichtung	Max Kullak	128–136
Organische Gestaltung des deutschen Lesestoffpläne	Kurt Reiche	137–141
Vorschläge für die Neugestaltung der Referendarausbildung	Julius Schrör	141–144
Vorschläge zur Ausbildung unseres Nachwuchses	Heinrich Wefelscheid	144–148
Kleine Mitteilungen		148
Aus dem NSLB		148–152
Amtliche Erlasse und Verfügungen		152–154
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		154
Bücherschau		155–160
Heft 5 (1. März 1936)		
Nationalpolitische Bildung im englischen Lektüreunterricht der Oberstufe	Walter Hamann	162–166
Schülerbriefwechsel mit Frankreich, England und den Vereinigten Staaten und das Lesen englischer und französischer Zeitungen im Klassenverbund	Richard Müller	167–170
Entwurf eines amerikakundlichen Lehrgangs auf der Oberstufe	Rudolf Gauger	171–173
Ausländer sehen das deutsche Schulwesen	Gerhard Stieglitz	174–178
Vom Lande aus!	Gustav Steinfatt	178–183
Staatsjugendtag und höhere Schule. Ein Beitrag aus der Praxis für die Praxis	Hans Mähl	183–187
Schulfunk – höhere Schule – Staatsjugendtag	Walter Kroemer	187–188
Kleine Mitteilungen		188
Aus dem NSLB		189–192
Amtliche Erlasse und Verfügungen		192–196
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		196

Bücherschau		197–200
Heft 6 (15. März 1936)		
Die Kriegsdichtung im Unterricht	Theodor Maus	201–205
Die Isländer-Sagas. Ihr völkischer Bildungswert und Wege zu ihrer Erarbeitung	Lotte Sommer	205–209
Rassebedingtheit und Raumnot als Schicksalsfaktoren. Beispiele für den englischen Unterricht	Walter Schönherr	209–214
Die Mathematik als unersetzliches Kernfach im Unterricht des völkischen Staates und ihre Gestaltung	Oskar Przewisinski	214–223
Schule und Wehrgeist im Ausland: Italien, Japan und Amerika	Willi Hennig	224–226
Die Feierstunde im Geschichtsunterricht		226–228
Von grundständiger Bildung	Ernst Lüddeckens	228–229
Kleine Mitteilungen		230–231
Aus dem NSLB		231–232
Amtliche Erlasse und Verfügungen		232–234
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		234
Bücherschau		234–240
Heft 7 (1. April 1936)		
Erziehung zum Staat	Karl Beyer	241–247
Die Verbindung des Unterrichts in der deutschen Vorgeschichte mit dem Altertum	Johannes Kretzschmar	247–256
Grundsätze für die Aufstellung eines Geschichtslehrplanes in der nationalsozialistischen höheren Schule	Otto Schäfer	257–262
Gedanken zur Neugestaltung der Ausbidung unserer Studienreferendare	Ludwig Müller	262–265
Zur Auslese des Lehrernachwuchses an den höheren Schulen	Elisabeth Michelsen	266–268
Zur Frage des Rechtsunterrichts an höheren Schulen	K. Gebhardt	268–270
Kleine Mitteilungen		270
Aus dem NSLB		271–272

Amtliche Erlasse und Verfügungen		272–274
Bücherschau		274–280
Heft 8 (15. April 1936)		
Adolf Hitler (Bild)		281
Hitler-Zitate		282
„Nationalpolitische Stunden“. Ein Gang zu Horst Wessels Kampfstätten	Johannes Dreyer	283–285
Adolf Hitlers „Mein Kampf“ in der Schule	Rudolf Völkel	285–287
Kleist's „Hermannschlacht“ in nationalpolitischer Betrachtung	Gustav Rönsch	288–294
Herders deutsche Sendung	Kurt Hoffmann	294–298
Neue Ziele des Musikunterrichts	Michael Alt	298–306
Nationalsozialistische Erziehung im Zeichenunterricht	Ernst Wichert	306–309
Kleine Mitteilungen		310–311
Aus dem NSLB		311–312
Amtlich Erlasse und Verfügungen		312–315
Nachrichten aus Verwaltung und Schule		315
Bücherschau		315–320
Heft 9 (1. Mai 1936)		
Altgermanisches Heldentum und mittelalterliches Bürgertum	Wilhelm Arens	321–324
Zur Frage der Einführung des Englischen an den Hochschulen für Lehrerbildung	Martin Beutler	324–327
Gedanken über den zukünftigen mathematischen Unterricht	Kuno Fladt	327–333
Begabung und Auslese	Jan Groeneveld	333–335
Ein Beitrag zur Durchführung der nationalpolitischen Lehrgänge für Schüler	Herbert Graewe	336–343
Die Eisenbahn im Deutschunterricht	Ernst Holler	344–346
Einige Gedanken zur Rassenfrage im Erdkundeunterricht	Johannes Petersen	346–350
Kleine Mitteilungen		350

Aus dem NSLB		350–352
Amtliche Anordnung		352
Bücherschau		352–360
Heft 10 (15. Mai 1936)		
Natur und Ganzheit	Karl Baur	361–368
Platons Forderungen zur Rassenpflege und Rassenhygiene	Hans Bengl	368–371
Der Rassedanke im erdkundlichen Unterricht	Friedrich Winter	371–374
Pflanzenzüchtung in Müncheberg (Mark)	H[ans] J[akob] Grasser	374–377
Umgestaltung und Neuwertung der Turnnote	Georg Gaul	377–380
Zur freieren Gestaltung und Entlastung der Oberstufe	E. Karl	380–384
Leitgedanken und Lesestoffe für den deutschen Lehrplan	Eduard Fuchs	385–388
Kleine Mitteilungen		388–389
Aus dem NSLB		389–390
Amtliche Bestimmungen		390–391
Bücherschau		391–400
Heft 11 (1. Juni 1936)		
Die Bedeutung Oliver Cromwells und des Puritanismus für den nationalpolitischen Unterricht im Englischen	Paul Wenzel	401–408
Die Gegenwartswerte der Romantik	Wolfgang Gerlach	408–414
Kriegsgeschichte im Unterricht	Rudolf Manns	414–420
Vorschläge zu einheitlicher Gestaltung der höheren Schule	Theodor Langenmaier	420–422
Lehrgang an der Bayrischen Landesturnanstalt in München für Leiter höherer Lehranstalten. Eine Rückschau	Karl Albert	422–425
Nationalsozialistische Führerziehung und Schule	Otto Harlander	425–430
Kleine Mitteilungen		431–433
Aus dem NSLB		433–436
Amtlicher Erlaß		436
Bücherschau		436–440

Heft 12 (15. Juni 1936)		
ohne Titel	Karl Frank	441
Entwicklungsgeschichtlicher Unterricht in der Lebenskunde der Quarta	Hans Duncker	442–449
Die Alleinschulen unter den höheren Knabenanstalten	Candidus Barzel	449–453
Die Frage des Zeitgewinns im Deutschunterricht. Ein Hinweis auf eine vorläufige Notmaßnahme	H. H. Schmidt-Voigt	453–455
Die dritte Turnstunde	Heinrich Opper	456–458
Einige Anforderungen an die neuen Schulbücher für den Unterricht in fremden Sprachen	E. O. Zellmer	458–462
Das Theater und seine Abteilungen in der Schule	Dr. Erwin Meyenburg	462–464
Nationalpolitisches Lager in Silberberg im Eulengebirge	Ernst Meincke	464–465
Kleine Mitteilungen		465–468
Aus dem NSLB		468–471
Bücherschau		471–480
Heft 13 (1. Juli 1936)		
Weihefeier		481–482
Vom Bau des Hauses der Deutschen Erziehung. Der Bau des Hauses gab vielen Volksgenossen Arbeit und Brot!		483–484
Ohne ausgiebige biologische Betrachtungen im Freien seitens unserer Schulen kein wirkliches Naturverhältnis und keine wahre Natur- und Heimatliebe	Ludwig Ploch	484–492
Volksdeutsche Schulen im Reich	Oskar Höfling	492–496
Wehrkundliche Aufgaben des Erdkundeunterrichts	Heinz Harder	496–503
„Was man ist, das blieb man ändern schuldig“. Aus einer Ansprache an die Schulgemeinde und an die abgehenden Schüler	Emil Hartmann	504–507
Reichsstelle für Schulwesen	Candidus Barzel	508–509
Schule und Wehrgeist im Ausland: Rußland und Frankreich	Willi Hennig	509–511
Kleine mitteilungen		511–512
Aus dem NSLB		512

Amtliche Verfügung		512–513
Bücherschau		514–520
Heft 14 (15. Juli 1936)		
Die Lyrik der jungen Generation im Unterricht der höheren Schule	Karl Kerber	521–528
Römische Geschichte als nationalpolitischer Unterricht	Fritz Uplegger	528–534
Die Behandlung des Rheinproblems im französischen Unterricht der Oberstufe	Wilh. Quirin	534–537
Ein neue Beaumarchais	Walther Waterstradt	537–541
Die Schülerzahlen an den verschiedenen Anstaltsarten der höheren Knabenschulen Preußens in der Zeit von 1900 bis 1935. Ein Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland	Wilhelm Oberle	541–546
Kleine Mitteilungen		546–552
Aus dem NSLB		552–553
Amtliche Anordnungen		553
Bücherschau		554–560
Heft 15/16 (August 1936)		
Das Standbild der Deutschen Mutter (Bild)		561
Bericht über die Weihefeier des Hauses der Deutschen Erziehung und die Reichstagung des NSLB in Bayreuth vom 11. bis 13. Juli 1936	F.	562–564
Bericht über die Sondertagung der Fachschaft 2 anlässlich der Reichstagung des NSLB im Juli 1936		564–576
Rede des Reichsorganisationsleiters Dr. Ley bei der Festkundgebung des NSLB am 12. Juli 1936	Dr. Robert Ley	576–580
Rede des Professors Dr. Krieck anlässlich der Haupttagung des NSLB am Montag, dem 13. Juli 1936	Prof. Dr. Krieck	580–582
Rede des Leiters des Rassenpolitischen Amtes Dr. Groß bei der Haupttagung des NSLB am 13. Juli 1936	Dr. Groß	583–587
Rede des Reichswalters des NSLB und Gauleiters Wächtler anlässlich der Abschlußkundgebung am 13. Juli 1936 im Festzelt	Wächtler	587–590

F. L. Jahns „Deutsches Volkstum“ im Deutschunterricht einer Untersekunda	Alfred Großer	590–593
Zur Gestaltung des Lehrplans der Neueren Fremdsprachen	Albert Mack	594–599
Die deutsche Dichtung und das Abendland	Karl Hunger	600–615
Kleine Mitteilungen		615–616
Aus dem NSLB		616–617
Amtliche Verfügungen		618
Bücherschau		618–624
Heft 17 (1. September 1936)		
Wilhelm Heinrich Riehl. Ein Kündler deutschen Volkstums	Theodor Maus	625–629
Der deutsche Aufsatz auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schule. Die Lehre vom neuzeitlichen Aufsatz in 22 Leitsätzen	Jak. Curschmann	629–635
Österreich im deutschen Geschichtsunterricht	Heinz Manthe	635–638
Deutschunterricht in Verbindung mit nationalpolitischen Lehrgängen. Ausgeführt 1935/36 von der Ursprungsschule	Fritz Ehrecke	639–646
Immer wieder „die neusprachlichen Lesestoffe“	Rudolf Münch	646–652
Lehrer der höheren Schulen im Ausland	F. W. Schröter	652–653
Kleine Mitteilungen		653–656
Aus dem NSLB		656–658
Amtliche Verfügungen		658
Bücherschau		659–664
Heft 18 (15. September 1936)		
„Das Abenteuer“ von B. v. Mechow als Beispiel realistischer Kriegsdichtung	Hermann Knust	665–671
Der deutsche Aufsatz auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schule. Die Lehre vom neuzeitlichen Aufsatz in 22 Leitsätzen (Fortsetzung)	Jak. Curschmann	671–677
Ludwig Finckh und wir	Hanns Schmiedel	677–680
Erdkunde als Ganzheitslehre. Ihre Grundlegung durch das Heimateerlebnis und die Heimateerkundung	Johannes Petersen	680–687

Der Berufsgedanke als Einstellungsgrundsatz der Schulorganisation	Adolf Schwarzlose	687–693
Kleine Mitteilungen		693–694
Aus dem NSLB		694–695
Amtliche Verordnung		695
Bücherschau		695–704
Heft 19 (1. Oktober 1936)		
Die Frage der „polnischen Teilungen“ im Geschichtsunterricht	Walter Sprink	705–711
Der deutsche Aufsatz auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schule. Die Lehre vom neuzeitlichen Aufsatz in 22 Leitsätzen (Fortsetzung)	Jak. Curschmann	711–718
Franz Schauwecker: Soldatendienst. Ein Beispiel für die Auswertung eines zeitgemäßen Lesestoffes im Deutschunterricht	Erich Wunderich	718–722
Südosteuropa und der deutsche Geist	Janko Janeff	722–726
Wie die Alten den Tod gebildet. Ein Beitrag zur heroischen Weltanschauung	Wolfgang Alp	726–736
Kleine Mitteilungen		737–738
Aus dem NSLB		738–739
Amtliche Verfügungen		739
Bücherschau		739–744
Heft 20 (15. Oktober 1936)		
Die Woche des deutschen Buches und ihre Auswertung im deutschen Aufsatzunterricht. Bericht über einen Lehrgang in Oberprima und Quarta	Herbert Kummer	745–751
Der deutsche Aufsatz auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schule. Die Lehre vom neuzeitlichen Aufsatz in 22 Leitsätzen (Fortsetzung)	Jak. Curschmann	751–758
Charakterschulung durch Leibesübungen	Rudolf Lüttringhaus	758–768
Zur Frage der Lebensgemeinschaften und des Freilandunterrichts im Biologieunterricht	Hans Steckhan	769–775
Vom Physikunterricht in der OII der dreijährigen Frauenschule	F. Baumhauer	775–776

Kleine Mitteilungen		776–778
Aus dem NSLB		778–782
Bücherschau		782–784
Heft 21 (1. November 1936)		
Vorgeschichte im Unterricht der höheren Schule	Hans Philipp	785–794
Der deutsche Aufsatz auf der Unter- und Mittelstufe der höheren Schule. Die Lehre vom neuzeitlichen Aufsatz in 22 Leitsätzen (Fortsetzung)	Jak. Curschmann	795–800
Gedanken zum Deutschunterricht in Obersekunda	Kurt Bona	800–809
Carlyle und das neue Deutschland	Theodor Jost	809–812
Aus der Arbeit des deutschen Gymnasiums. Abschiedsworte des Leiters des staatlichen Gymnasiums Kiel an die Abiturienten 1936		812–816
Kleine Mitteilungen		816
Aus dem NSLB		816
Amtlicher Erlaß		817
Bücherschau		817–824
Heft 22 (15. November 1936)		
Heinrich von Kleist. Zur Erinnerung an seinen Todestag am 21. September 1811	Julius Richter	825–836
Von der Heimat zu Staat und Volk. Das Erwandern der Heimat	Rudolf Schmidt	836–844
Ibsens Hjørdis, ein nordischer Frauencharakter	Gustav Rönsch	845–851
Leitsätze zum künftigen Deutschunterricht	H. H. Schmidt-Voigt	851–857
Kleine Mitteilungen		857–858
Aus dem NSLB		858
Amtliche Verfügung		859
Bücherschau		859–864

Heft 23 (1. Dezember 1936)		
Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von der Frühzeit bis Luther	Hermann Harder	865–874
Heimatlich gebundener Geschichtsunterricht	Max Söllner	874–883
Görres und das nationale Deutschland	Wolfgang Gerlach	883–890
Angewandte Geschichte. Ein Beitrag zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts	Walther Hohmann	890–895
Die zweite Geschichtstagung des NSLB verbunden mit der Reichstagung des Reichsbundes für Deutsche Vorgeschichte in Ulm vom 17. bis 21. (25.) Oktober 1936	L. von Caprivi	895–897
Kleine Mitteilungen		897–900
Aus dem NSLB		900–901
Bücherschau		901–904
Heft 24 (15. Dezember 1936)		
Gedenket der notleidenden Volksgenossen! Winterhilfswerk 1936–1937		905
Die Rolle des neusprachlichen Unterrichts in der nationalpolitischen Erziehung	Georg Schleypen	906–913
Der Bauer als Landschaftsgestalter	Julius Wagner	914–925
Erziehungsgrundsätze Friedrichs des Großen. Ein Gedenkblatt zum 150. Todestage	Erich Forwick	925–929
Die neue „Deutsch-Russische Höhere Schule der Stadt Berlin mit Deutsch-Russischer Grundschule“	Bernhard Thies	929–933
Aus dem NSLB		933–938
Amtliche Erlasse und Verfügungen		938–939
Bücherschau		939–944

1937
4. Jahrgang

Heft 1 (1. Januar 1937)

Zum Geleit ins Neue Jahr	Karl Frank, kommissarischer Reichsfachschaftsleiter 2	1
Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von Luther bis Kleist	Hermann Harder	2–11
Nationalpolitisches Denken ist biologisches Denken! Eine Unterrichtseinheit im nationalpolitischen Unterricht einer Oberprima	Karl Friel	11–25
Ein Vorschlag für die Stoffauswahl und den Gang des Geschichtsunterrichts iim Abschlußkursus der jetzigen Unterprima	Walther Hohmann	26–28
Die Verkürzung der Schulzeit in Zahlen	Candidus Barzel	28–31
Die kriegsgeschichtliche Bücherei im Unterricht	H. Dahmen	31–33
Kleine Mitteilungen		33
Aus dem NSLB		33
Amtliche Verfügungen		34
Bücherschau		34

Heft 2 (15. Januar 1937)

Die germanische Linie im deutschen Schrifttum von Fichte bis in die Gegenwart	Hermann Harder	41–51
Die Auseinandersetzung mit dem französischen Rationalismus und Liberalismus als Aufgabe des französischen Unterrichts	Paul Wille	51–57
Abschließender Lehrgang in Geschichte 1937/38 (als Vorbereitung zur Reifeprüfung)	P. Malthan	58–63
Zum altdeutschen Lesebuch. Eine Entgegnung	Gerhard Röttger	63–65
Kleine Mitteilungen		65
Aus dem NSLB		65

Amtliche Verfügung		66
Bücherschau		66–72
Heft 3 (1. Februar 1937)		
Nationalpolitische Geschichte und französische Geschichtsschreibung im neusprachlichen Unterricht	E. Schön	73–83
Ein biologischer Streifzug mit einer naturkundlichen Arbeitsgemeinschaft von Lehrern	Ludwig Ploch	84–93
Heimat und Volkstum erlebt an zwei Novellen der Gegenwart	Ernst Holler	93–98
Heer, Flotte, Flugzeug! Drei Bücher der Erziehung zur Wehrbereitschaft	Waldemar Thomas	98–104
Kleine Mitteilungen		104–106
Bücherschau		106–112
Heft 4 (15. Februar 1937)		
Die Stoffauswahl im mathematischen Unterricht der Prima im Schuljahr 1937/38	R. Fladt	113–117
Heinrich der Löwe in der Geschichtsschreibung	G. Jensen	117–126
Der Weltkrieg und das neue Deutschland (nach Kriegsbüchern)	H. Krieger	126–133
Zur Kultur und Geschichte der heutigen Balkanvölker	Adolf Schweckendiek	133–136
Kleine Mitteilungen		136–137
Aus dem NSLB		137
Bücherschau		138–144
Heft 5 (1. März 1937)		
Die Behandlung der deutschen Vor- und Frühgeschichte im Schulunterricht	Gustav Soyter	145–153
Die Keltenfrage bei Caesar und Tacitus	Albert Klinz	154–160
Das politische Kampflied im Musikunterricht der Oberstufe der höheren Schule	Eugen Mayer-Rosa	160–164
Gleichgewicht nationalsozialistischer Erziehung	Otto Schäfer	164–167
Sinn und Schwierigkeit des Schullandheim-Aufenthaltes	Max Söllner	167–171

Kleine Mitteilungen		172
Aus dem NSLB		172–174
Amtlicher Erlaß		175
Bücherschau		175–184
Heft 6 (15. März 1937)		
Aufgaben, Ausbildung und Anstellung der Lehrer an den höheren Schulen im Dritten Reich	Karl Frank	185–193
Gedanken und Vorschläge zum Problem der Auslese in der höheren Schule	Theodor Arzt	194–197
Gedanken über den mathematischen Unterricht an den höheren Schulen	Ludwig Baumgartner	197–205
Erwiderung	Kurt Bona	205–206
Kleine Mitteilungen		206–207
Aus dem NSLB	Georg Leberwurst	207–210
Amtlicher Erlaß		210–211
Bücherschau		211–216
Heft 7 (1. April 1937)		
Die Behandlung der Protozoen in der Schule unter besonderer Berücksichtigung des Lebenswerkes von Fritz Schaudinn	Christian Roos	217–227
Herodot für unsere Schule	Rudolf Ebeling	227–232
D' Ormesson: Qu' est-ce qu' un Français?	Heinrich Klingenberg	232–237
Einzel- und Mannschaftsleitung im Schulturnen	Heinz Lampe	237–241
Die höhere Schule und der deutsch-polnische Kulturaustausch	W. Gallion	241–248
Kleine Mitteilungen		248–250
Amtliche Erlasse		250–251
Bücherschau		251–256
Berichtigung		256

Heft 8 (15. April 1937)		
Der Führer Adolf Hitler (Bild)		257
Forderungen des Heeres an den mathematischen Schulunterricht	Karl Becker	258–261
Herodot für unsere Schule (Fortsetzung)	Rudolf Ebeling	261–270
Der völkische Gedanke in der französischen Literatur des 19. Jahrhunderts	Wilhelm Quirin	271–278
Aus dem NSLB		278–285
Bücherschau		286–288
Heft 9 (1. Mai 1937)		
Die Ganzheitsbetrachtung in der Biologie	Annemarie Müller	289–292
Zeitungslektüre im neusprachlichen Unterricht	Friedrich P. Gülke	292–300
Ist Fontanes Werk noch lebendig?	Hermann Knust	300–309
Lebendige Erdkunde	Fritz Kranz	309–316
Ein „Handwörterbuch“ als Arbeitsgrundlage für die Erziehung zu volksdeutschem Denken	Walther Jantzen	316–319
Albrecht Dürer, Mutter des Meisters (Aus dem Reifeprüfungsaufsatz von E. Malinowski; Dorotheenschule, Berlin-Köpenick)		319–320
Bericht über die Reichstagung des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in Nordhausen	Otto Scheler	320–321
Aus dem NSLB		322–321
Bücherschau		323–328
Heft 10 (15. Mai 1937)		
Schülerversuche und Anschauungsmaterial für den Unterricht in Vererbungslehre aus der Oberstufe der höheren Lehranstalten	Hans Marthaler	329–334
Die Wandlung des deutschen Schrifttums von der Neuromantik zur Gegenwart	Theodor Langenmaier	334–342
Die Charaktererziehung in der Schule	Albert Fischer	342–345
Das Bild der Mutter im Deutschunterricht der Untersekunda	Gerda Kühn	346–347

Die Aufsichtspflicht des Lehrers nach dem Bürgerlichen Gesetzbuch	A. Rexheuser	347–349
Kleine Mitteilungen		350–351
Aus dem NSLB		351–352
Bücherschau		352–360
Heft 11 (1. Juni 1937)		
Homer	Fritz Luckhard	361–376
Naturschutz und höhere Schule	H[ans] J[akob] Grasser	376–387
Wehrpolitik der Gegenwart	Georg Schleypen	387–390
Das Landheim der höheren Schule	H. Sahrhage	390–393
Kleine Mitteilungen		393
Aus dem NSLB		393–394
Amtlicher Erlaß		394–395
Bücherschau		395–400
Heft 12 (15. Juni 1937)		
Ein praktischer Versuch mit dem Erlebnisaufsatz	Friedrich Hermsmeier	401–412
Die Pflege des deutschen Kolonialgedankens im Erdkundeunterricht der höheren Schule	Ottwilm Ottweiler	412–416
Die Behandlung der Judenfrage im Geschichtsunterricht der Mittel- und Oberstufe	Achim Fuchs	416–422
Heinz Steguweits Schauspiel „Der Nachbar zur Linken“	Karl Hunger	422–423
Kleine Mitteilungen		424–425
Aus dem NSLB		425
Amtliche Erlasse		425–426
Bücherschau		426–432
Heft 13/14 (Juli 1937)		
Die Einheit von Denken, Dichten, Leben und Sterben bei Walter Flex. Zu seinem 50. Geburtstag am 6. Juli 1937	Hermann Knust	433–441

Versuchsmethoden und Versuchseinrichtungen in der Flugphysik der Oberstufe	H. Scherer	441–449
Vom gesamtdeutschen Bewußtsein zur volksdeutschen Haltung	Heinrich Heidt	449–461
Ein Wort zur neusprachlichen Klassenarbeit	Heinrich Heerwagen	462–466
Das Ideengut der Lyrik unserer Zeit	Magda Sprang	467–472
Die neuen Ausgrabungen in Olympia	W[ilhelm] Wunderer	472–474
Leopardis Weltdeutung		474–477
Aus dem NSLB		477–487
Amtliche Erlasse		488–496
Heft 15/16 (August 1937)		
Ein Beitrag zur wehrpolitischen Erziehung im Geschichtsunterricht	Walter Hohmann	497–503
Zur Methodik und Didaktik der Flugphysik auf der Oberstufe	Hugo Scherer	503–511
Rudolf G. Binding. Zu seinem 70. Geburtstag	Paul Müller	512–519
Latein als zweite Fremdsprache an der Deutschen Oberschule		519–522
Dichter der Gegenwart im Deutschunterricht der Mittelstufe. Anregungen zur zeitnahen Gestaltung des Lektüreplans		522–526
Die Auseinandersetzung deutscher mit fremder Art	Max Söllner	526–530
Frankreich und die Rassenfrage. In Literatur, Wissenschaft und Politik	Oskar Gareis	531–538
Ariovist, der Gründer des ersten germanischen Reiches	H. Sperling	538–544
Kleine Mitteilungen		545–548
Aus dem NSLB		548–549
Amtliche Erlasse		549–553
Bücherschau		553–560
Heft 17 (1. September 1937)		
Leitgedanken der französischen Aufklärung und ihre Kritik im Anschluß an Texte von Voltaire, Renan, Georges Sorel und Artikel des Temps	P. Wille	561–574
Wege und Irrwege im Unterricht der Ur- und Frühgeschichte	Hans Philipp	574–584

Volkssage. Eine methodische Behandlung	L. Büttner	584–590
Die Gebietsbereinigungen in Norddeutschland und die höhere Schule	Candidus Barzel	590–592
Kleine Mitteilungen		592–593
Aus dem NSLB		593–596
Amtliche Verordnung		597
Bücherschau		597–600
Heft 18 (15. September 1937)		
Leitgedanken der französischen Aufklärung und ihre Kritik im Anschluß an Texte von Voltaire, Renan, Georges Sorel und die Artikel des Temps	P. Wille	601–610
Was bedeutet für uns Deutsche das heutige Griechenland?	Gustav Soyter	610–619
Jahn und die Idee des deutschen Olympia	Max Schulz	620–623
Die deutsche höhere Schule am Vorabend der großen Schulreform	Wilhelm Oberle	623–625
Aus dem NSLB		626
Amtliche Verordnung		627–629
Bücherschau		629–632
Heft 19 (1. Oktober 1937)		
Heinrich von Kleists „Der zerbrochene Krug“. Eine Neuwertung für die heutige Schule	Ludwig Büttner	633–641
Die Orestie des Äschylos als Beispiel einer rassenseelischen Interpretation einer Dichtung	Gerhard Eggert	642–649
Rudolf Hildebrand, ein wahrer Lehrer der Deutschen	Peter Vasters	649–655
Naturschutz und Schullandheim	Gerhard Dittrich	655–658
Kleine Mitteilungen		658–659
Aus dem NSLB		659–662
Amtliches		662–663
Bücherschau		663–672

Heft 20 (15. Oktober 1937)		
Wehrhaftigkeit und deutscher Nationalcharakter	Ernst Holler	673–678
Die Behandlung der altgermanischen Tonkunst im Unterricht	Michael Alt	678–685
Karl Benno von Melchow: „Das ländliche Jahr“, „Vorsommer“	Joseph Schwetje	685–692
Aus dem NSLB		693
Amtliche Verordnungen		693–696
Bücherschau		696–704
Heft 21 (1. November 1937)		
Philosophische Arbeitsgemeinschaft	W. G. Schuwerack	705–710
Gedanken zur Grundlegung einer deutschen Schulerziehung. Gezeigt am Beispiel des naturwissenschaftlichen, insbesondere des physikalischen Anfangsunterricht in Übungsform	Herbert Graewe	710–722
Schafft Schallplatten-Schularchive!	Franz Türk	722
Adolf Bartels im Kampf um die völkische Entscheidung. Ein Wort des Dankes zum 75. Geburtstag am 15. November	Heinz Kindermann	724–725
Kleine Mitteilungen		725–726
Aus dem NSLB		726–729
Amtliches		730–731
Bücherschau		732–736
Heft 22 (15. November 1937)		
Lateinunterricht und deutsche Sprachpflege	Heinrich Matthaei	737–740
Naturkundliche Heimatforschung und Naturschutz	Otto Roche	740–746
Josef Pontens Romanwerk „Volk auf dem Wege“	Theodor Maus	746–750
Friedrich August Wolf. Der Begründer des wissenschaftlichen Lehrerstandes	Rudolf Sellheim	750–752
Das höhere Schulwesen in Frankreich	Hermann Maenicke	752–756
Kleine Mitteilungen		757–758
Aus dem NSLB		758–759

Bücherschau		759–768
Heft 23 (1. Dezember 1937)		
Englands Einfluß auf den deutschen Wortschatz	A. Heinrich	769–773
Krach um Birabeau	Walter Waterstradt	773–775
Die Fremdsprache auf der Unterstufe	Johann Stöcklein	775–790
Die Aufgaben des Mathematikunterrichts	Kuno Fladt	790–791
Dritter Internationale Neuphilologenkongreß in Paris	Georg Beck	791–792
Erstes ständiges Studienreferendar-Lager	D. Bessenrodt	792–794
Aus dem NSLB		794–795
Amtliche Verordnungen		795
Bücherschau		796–800
Heft 24 (15. Dezember 1937)		
Heldenprüfung (Der Aias des Sophokles)	Rudolf Ebeling	801–807
Nationalpolitische Haltung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht	J. Groeneveld	807–813
Volkskundliche Einführung in germanisch-religiöses Denken	H. Hellberg	813–818
Kleine Mitteilungen		818–819
Aus dem NSLB		819–826
Bücherschau		826–832
1938 5. Jahrgang		
Heft 1 (1. Januar 1938)		
Deutsche Erzieher und Erzieherinnen!	Karl Frank	2
Der Rassegedanke im englischen Unterricht	K. H. Kröger	3–10
Der Regenerationsplan des Augustus und die „Römeroden“ des Horaz	Hans Kramer	10–13

Friedrich Bethge: Marsch der Veteranen	Joseph Schwetje	13–17
Die Fliegeraufnahme als Hilfsmittel des Erdkundeunterrichts	Hans Berninger	18–20
Die Wehrerziehung in der Tschechoslowakei. Nach dem Gesetz vom 15. Juli 1937	Willi Hennig	20–23
Kleine Mitteilungen		23–24
Aus dem NSLB		24–26
Amtliches		26
Bücherschau		26–32
Heft 2 (15. Januar 1938)		
Der Vierjahresplan in Schule und Haus	Jakob Hamacher	33–36
Man spare „h“!	Kinzel	37–40
Ist die Durchnahme von Taines Napoleon Bonaparte noch zeitgemäß? Ein Wort zu Behandlung geschichtlicher Originallektüre im neusprachlichen Unterricht	Alex Niederstenbruch	40–46
Ein Beitrag zur Erziehung der Führerpersönlichkeit in den alten englischen Public Schools	Krebs	46–51
Der Atlas für deutsche Volkskunde	Walter Diener	51–54
Bücherschau		54–64
Heft 3 (1. Februar 1938)		
Grenzen der Erziehbarkeit	Herbert Graewe	65–68
Zur Gestaltung der Schulfeier	Michael Alt	68–72
Wir sprechen Hebels Kannitverstan	Christian Winkler	72–78
Können uns die Frauen in den Balladen der Lulu von Strauß und Torney Vorbilder sein?	Elise Gollnisch	78–79
Das hundertjährige deutsche Wörterbuch	Wilhelm Schoof	79–82
Ein Beitrag zur Erziehung der Führerpersönlichkeit in den alten englischen Public Schools	K. Krebs	82–87
Der neusprachliche Lehrer und das Dolmetscherwesen	A. Schröder	87–89
Erneuerung der Schulbüchereien an höheren Schulen und „Jugendschriftenwarte“ des NSLB	Theodor Langenmaier	89–91

Kleine Mitteilungen		91–92
Aus dem NSLB		92–93
Bücherschau		93–104
Heft 4 (15. Februar 1938)		
Fasnacht	Ludwig Büttner	105–110
Der Altersaufbau unserer Leherschaft	Heinrich Wefelscheid	110–114
Bevölkerungspolitische Ergebnisse und Schulbiologie	Erich Giesbrecht	114–117
Der deutsche Gottsched (1700–1766)	Herbert Schönfeld	117–119
Schulfunk auf Schallplatten	Franz Türk	119–121
Amtliche Erlasse		121–125
Bücherschau		125–136
Heft 5 (1. März 1938)		
Kriegsbriefe deutscher Soldaten	Theodor Maus	137–139
Die Kriegsverluste der Lehrer an den höheren Knabenanstalten in Preußen	Candidus Barzel	139–142
Geopolitische Schularbeit. Grundlagen und Beispiele	Heinz Manthe	142–152
Auslandsgriechentum	Fritz Loheit	152–153
Aus dem NSLB		155–160
Amtlicher Erlaß		160–174
Bücherschau		174–176
Heft 6 (15. März 1938)		
Zur Frühgeschichte		177–183
Der Vierjahresplan als Aufgabe des Erdkundeunterrichts	Heinz Harder	183–189
Der Sport im griechischen Erziehungssystem	Gerd Hagenow	190–192
Sport und Kunst im alten Griechentum	W[ilhelm] Wunderer	192–194
Kleine Mitteilungen		194–195
Aus dem NSLB		195–201

Amtliche Erlasse		201–205
Bücherschau		205–208
Heft 7 (1. April 1938)		
Brudergruß an die Kameraden an Österreich	Karl Frank	209–210
Erster zusammenhängender Lesestoff im Englischen	Otto Theodor Müller	211–216
Von tragischen Lehrerschicksalen	Hermann Knust	216–223
Königin Luise und Hardenberg im Kampf für Preußens Wiedergeburt	Hans Bengl	223–227
Der Atlas der deutschen Volkskunde (II)	Walter Diener	228–229
Bei den Siebenbürger Sachsen		230–233
Kleine Mitteilungen		234–236
Aus dem NSLB		236–242
Amtlicher Erlaß		242
Bücherschau		243–248
Heft 8 (15. April 1938)		
10. April – 1928 – 20. April	Karl Frank	249–250
„Die Häuser von Ohlendorf“ von Hermann Löns im Unterricht der höheren Schule	Hans Schrader	251–258
Rassische Deutungen von Inges „The Soul of England“	Alex Niederstenbruch	258–263
Die nordischen „Barbaren“ in der antiken Literatur	Karl Gabler	263–267
Kleine Mitteilungen		267–268
Amtliche Erlasse		268–272
Bücherschau		272–280
Heft 9 (1. Mai 1938)		
Österreichs Jugend – befreit!	Karl Heinz Dworzak	281–283
Herder Theorie des Übersetzens	Georg Schleypen	283–290
Die Großmächte in geopolitischer Betrachtung	Heinrich Eggerling	290–304

Physik in Klasse 1	Hans Klages	305–308
Mitteilung		308
Aus dem NSLB		308–312
Amtliche Erlasse		312–313
Bücherschau		313–320
Heft 10 (15. Mai 1938)		
„Unterrichtsgrundsatz ist ein maßvoller, gebundener Arbeitsunterricht“	Paul Schneider	321–326
Meisternovellen der Gegenwart im Deutschunterricht	Ernst Holler	327–334
Goethes Egmont – ein Vorkämpfer der Volkheit	Hans Friese	334–339
Vergils vierte Eloge. Ein kleiner Beitrag zum großen Augustus-Jubiläum	Alfons Kurfeß	339–342
Amtliche Erlasse		242–343
Bücherschau		343–352
Heft 11 (1. Juni 1938)		
Das höhere Schulwesen in Österreich	Hans Stadlmann	353–359
Englische Stimmen zu den Kämpfen um Deutschlands afrikanische Kolonien	Hans Marcus	359–372
Zur Neugestaltung der lateinischen Wortkunde	Max Rabenhorst	372–375
Wilhelm Raabes dichterische Eigenart	Paul Ostwald	375–381
Aus dem NSLB		381–382
Amtliche Erlasse und Verordnungen		382–383
Bücherschau		383–392
Heft 12 (15. Juni 1938)		
Mitsommernachtsfeuer einst und jetzt	Georg Müller-Giersleben	393–396
Gymnasium und altsprachlicher Unterricht im nationalsozialistischen Gesamterziehungsplan	Leonhard Illig	396–404

Versuche zur Vererbungslehre	Ludwig Spanner	404–408
Bemerkungen zur Stokesschen Widerstandsformel und zum Hagen-Poiseuilleschen Gesetz	Hugo Scherer	408–412
Der Altersaufbau der reichsdeutschen Lehrerschaft an den deutschen Auslandsschulen	Johannes Paul	412–415
Kleine Mitteilungen		415–417
Amtliche Bekanntmachungen		417
Bücherschau		418–424
Heft 13/14 (Juli 1938)		
Die Auswirkungen der Neuordnung der höheren Schule auf den Unterricht in den Neueren Sprachen	Heinrich Fischer	425–431
Unterrichtsreform und Physik	Karl Hahn	431–439
Das österreichische Gymnasium und Realgymnasium	Hans Stadlmann	440–444
Aufbauschulen und Arbeitermittelschulen in Österreich	Hans Stadlmann	444–447
Geschichtsunterricht und Vierjahresplan	Ferdinand Krüppel	447–454
Stündliche Schülerniederschriften des Unterrichtsverlaufs im Deutschen. Eine methodische Anregung	Emil Malyga	454–456
Die menschlichen Grundformen und die Schule	H. Vorwahl	456–460
Heimatwerke im Deutschen Museum zu München	Maximilian Bobinger	460–461
Im Burgenland	Editha Kühn	461–466
Kleine Mitteilungen		466–467
Aus dem NSLB		467–478
Bücherschau		478–488
Heft 15/16 (August 1938)		
Die Fachzeitschrift im Dienste der neuen Lehrpläne. Ein praktischer Vorschlag an alle Leser	Kurt Schmidt	489–494
Zur Neugestaltung des Deutschunterrichts auf der höheren Schule	Karl Hunger	494–511
Die „Kunsterziehung“ in den neuen amtlichen Lehrplänen der höheren Schule	Robert Böttcher	512–518

Die österreichische Realschule (Werdegang und Bildungsaufgabe)	Rudolf Klemt	519–527
Die österreichischen Mädchenmittelschulen	Ludwig Koller	527–529
Vergils Georgika in der Schule	Valentin Radtke	530–533
Vers und Sprache in Paul Ernsts Kaiserbuch	Ernst Lemke	534–535
Kleine Mitteilungen		536–538
Aus dem NSLB		538–539
Amtliche Erlasse		539–540
Bücherschau		540–552
Heft 17 (1. September 1938)		
Unser Schillerbild	Johann Georg Sprengel	553–558
Die neuen Lehrpläne für den Geschichtsunterricht	Ulrich Haacke	558–568
Ein Zwiegespräch über den neuen mathematischen Lehrplan	Herbert Bieber	569–576
Die Arbeit am sprachlichen Stil im englischen Unterricht	Josef Gelhard	577–579
Hans von Wolzogen, dem „Gralsritter“, zum Gedächtnis!	Walther Eggert	580–582
Vorsicht bei Räumung der Schulklasse	Emil Martin	582–584
Kleine Mitteilungen		584
Amtliche Erlasse		584–588
Bücherschau		588–592
Heft 18 (15. September 1938)		
Englands „religiöser“ Imperialismus	Otto Harlander	593–599
Nietzsche im Deutschunterricht der Prima	Franz Schmitz	599–604
Französische als dritte Fremdsprache	Ernst Barts	604–609
Der Atlas der deutschen Volkskunde (III)	Walter Diener	609–611
Die polnische höhere Schule	Alfred Jarończyk	611–615
Kleine Mitteilungen		616
Amtliche Erlasse		616–618
Bücherschau		618–624

Heft 19 (1. Oktober 1938)		
Truppengeschichte im Unterricht	Ottmar Fecht	625–635
Deutschösterreichisches Soldatentum	Walther Hohmann	635–641
Die Landsknechte im Unterricht	Ernst Holler	641–647
Georg von Frundsberg, der Vater der deutschen Landsknechte	Rudolf Jacobs	647–652
Wehrüberlieferungen aus früheren Zeiten	Kl. Becker	652–655
Kleine Mitteilungen		655
Aus dem NSLB		655–656
Amtliche Erlasse		656–657
Bücherschau		657–664
Heft 20 (15. Oktober 1938)		
Musikerziehung aus neuem Geist in der höheren Schule	Kurt Walther	665–671
Ergebnisse ganzheitlicher Sprachforschungen	Richard Woesler	671–675
Zwei Bismarcknovellen	August Schenkel	675–678
Die biologischen Grundlagen der menschlichen Zwillingsforschung	Herbert Graewe	678–681
Georg von Frundsberg, der Vater der deutschen Landsknechte	Rudolf Jacobs	681–688
Unsere deutsche höhere Schule. Beobachtungen eines amerikanischen Schulmannes	L. Röhrsheim	688–690
Kleine Mitteilungen		691
Amtliche Erlasse		691–692
Bücherschau		692–696
Heft 21 (1. November 1938)		
Wir grüßen die sudetendeutschen Kameraden	Karl Frank	697
Die Sonderaufgabe der höheren Schule	Hermann Knust	698–702
Musikerziehung und Musik im Gemeinschaftsleben einer Nationalpolitischen Erziehungsanstalt	Eugen Mayer-Rosa	702–710

Der Turmphilologe	Julius Schmidt	710–714
Volk und Philosophie	Friedrich Börtzler	714–722
Georg von Frundsberg, der Vater der deutschen Landsknechte	Rudolf Jacobs	723–727
Mährische Reise	Editha Kühn	727–728
Die deutsch-englische Feriengemeinschaft im Ambach am Starnberger See	L. Röhrsheim	729–730
Etwas vom Sudetenland. Die Heilbäder		730–731
Amtliche Erlasse		731–732
Bücherschau		732–736
Heft 22 (15. November 1938)		
Die Germanen in den Rheinlanden während der Römerherrschaft. Erläutert an den jüngsten Ausgrabungen und Funden	Walther Faber	737–749
Die Behandlung von Storms „Schimmelreiter“ in Klasse 5. Ein Unterrichtsbeispiel	Fritz Krüger	750–756
Trygve Gulbrandsens Björndal-Bücher und ihr nationalpolitischer Gehalt	Alfred Heinrich	757–758
Etwas vom englischen Schulsport	Ilse Sliwinski	758–760
In den Bahnen des Schülersauslandbriefwechsels	Alfred Jarończyk	760–761
Kleine Mitteilungen		762–763
Aus dem NSLB		763
Amtliche Erlasse		764
Bücherschau		764–768
Heft 23 (1. Dezember 1938)		
Die nordischen Sprachen	Hans Willy Peupelmann	769–774
Der arktische Lebensraum. Ein Unterrichtsbeispiel aus dem erdkundlichen Stoff der 6. Klasse	Heinrich Eggerling	774–781
Ostmark, Sudetenland und technischer Vierjahresplan	Hermann Groß	782–787
Das altgriechische Gymnasium	W[ilhelm] Wunderer	787–791

Heroische Kämpfe und Leidenschaften. E. G. Kolbenheyer und das neue deutsche Drama. Zum 60. Geburtstag des Dichters am 30. Dez. 1938	Ernst Lemke	791–794
Aus der Arbeit der Schule: Einführung	Die Schriftleitung	794–795
Beiträge zur Behandlung des Vierjahresplanes im Unterricht	Karl Lerp	795–799
Kleine Beiträge		799–801
Amtlicher Erlaß		801
Bücherschau		801–808
Heft 24 (15. Dezember 1938)		
Hans Carossa	J. Heydel	809–816
Sudetendeutsche Gegenwartsdichtung in der höheren Schule	R. Carow	816–821
Bilder aus dem Sudetenland. Landschaften und Menschen	Editha Kühn	822–825
Goethes Kenntnis der französischen Literatur	Alfred Heinrich	825–826
Die Jugenderziehung im alten Iran	Klopp vom Hofe	826–828
Die deutsche Schule in Tientsin. Bericht		828
Amtliche Erlasse	Zschintzsch	828–830
Bücherschau		830–840
1939 6. Jahrgang		
Heft 1 (1. Januar 1939)		
Deutsche Erzieher und Erzieherinnen!	Fritz Wächtler	1–2
Zum Geleit ins Neue Jahr	Karl Frank	3
Deutsche Vorgeschichte und Lateinunterricht	B. Prehn	4–22
Wesenszüge des Engländers nach Stanley Baldwins Reden	R. Salewsky	22–25
Shakespeares Macbeth in Klasse 7. Ein Unterrichtsbeispiel	Wilhelm Henke	25–27
Die organische Chemie in Klasse 5	Karl Lerp	27–28

Angleichung der Bezeichnungen in Mathematik	Franz Prowaznik	29–30
Mitteilung		30
Amtlicher Erlaß		30–31
Bücherschau		32–40
Heft 2 (15. Januar 1939)		
Racine „Bérénice“ in moderner unterrichtlicher Behandlung	Alex Niederstenbruch	41–56
Die Ungeborenen klagen an! Eine volkskundliche Studie	Richard Carstensen	56–57
Der Atlas der deutschen Volkskunde (IV)	Walter Diener	58–60
Aus dem NSLB		60–66
Bücherschau		66–72
Heft 3 (1. Februar 1939)		
Themistokeles und Perikles als nordische Führerpersönlichkeiten	Siegfried Erasmus	73–89
Sprecherziehung. Vorschläge aus der Praxis für die Praxis	Walter Kroemer	89–96
Der dramatische Unterricht an den Unterrichtsanstalten in USA	Erwin Meyenburg	97–98
Englischer Anfangsunterricht in der ersten Klasse	Erich Weltzien	99–105
Amtliche Erlasse		105–106
Bücherschau		106–112
Heft 4 (15. Februar 1939)		
Die höhere Schule im Dienste der nationalsozialistischen Jugenderziehung	Karl Frank	113–121
Friedrich Friesen	Julius Schmidt	121–127
Ein Weg zur Behandlung der Abstammungslehre in der 8. Klasse	Wilhelm Peter	127–132
Bilder aus dem Sudetenland. Landschaften und Menschen	Editha Kühn	132–134
Von der Medresse zu Okul und Halkevi. Jugend- und Volkserziehung in der alten und der neuen Türkei	Klopp vom Hofe	134–136
Aus dem NSLB	Georg Leberwurst	136–139
Amtlicher Erlaß		139–140

Nachruf: Oberstudiendirektor Dr. Schmidt		140–141
Bücherschau		141–143
Heft 5 (1. März 1939)		
Einige Gedanken über das Verhältnis von Schule und Wehrmacht in der Vergangenheit und in der Gegenwart	Ernst Holler	145–157
Der Gedanke der Wehrhaftigkeit im mathematischen Unterricht	Paul Kirchner	157–162
Der Wehrgedanke im Physikunterricht	Ewald Sellien	163–167
Bilder aus dem Sudetenland. Landschaft und Menschen	Editha Kühn	167–171
Dichter aus dem Gymnasial- und Reallehrerstand	Joseph Borst	171–173
Amtliche Erlasse		173–175
Bücherschau		175–184
Heft 6 (15. März 1939)		
Bevölkerungspolitik in der mathematischen Arbeitsgemeinschaft	Wilhelm Menk	185–192
Fremdsprachliche Dichtung im Dienste nationalpolitischer Erziehung	Adolf Becker	192–200
Bilder aus dem Sudetenland. Landschaften und Menschen	Editha Kühn	201–205
Der deutsche Schüleraustausch mit dem Ausland		205–206
Amtliche Erlasse		206–208
Bücherschau		208–216
Heft 7 (1. April 1939)		
Geopolitische Gedanken zur Einheit des römischen Reiches	G. Hagenow	217–223
Germanische Volksüberlieferung im Lichte neuzeitlicher Naturwissenschaft	Hermann Harder	223–227
Die Machtentwicklung des Deutschen Ordens. Eine Unterrichtsstunde in der 3. Klasse	Gerhard Bratsch	227–230
Einführung in die Differentialrechnung unter Anlehnung an den Begriff Geschwindigkeit [1. Teil]	Willy Schröder	231–234
Hundertundfünfzig Jahre Reifeprüfung	Wilhelm Oberle	234–237

Mitteilung		237–238
Aus dem NSLB		238–243
Amtliche Erlasse		243–244
Bücherschau		244–256
Heft 8 (15. April 1939)		
Adolf Hitler, der Führer aller Deutschen (Bild)		257
Zum 20. April 1939	Karl Frank	258
Die irische Frage im englischen Unterricht	Otto Theodor Müller	259–273
Blutsbande sind stärker als despotisches Machtgebot. Ein Beitrag zur Deutung der sophokleischen „Antigone“	Hans Bengl	273–275
Die „Nebenlektüre“ im Englischen	Josef Gelhard	275–278
Historisch-sprachphysiologische Behandlung des Umlauts im Deutschunterricht der 3. Klasse	Heinrich Spier	278–280
Mitteilung		280
Amtliche Erlasse		280–281
Bücherschau		281–288
Heft 9 (1. Mai 1939)		
Vorlesen im Deutschunterricht	Walther Bücheler	289–301
Europa und die Industrialisierung der Übersee	Hans Börner	301–306
Der Vierjahresplan und seine Bedeutung	H. Scherer	307–310
Die Behandlung des 19. und 20. Jahrhunderts auf der Oberstufe nach den Grundsätzen von „Erziehung und Unterricht“	Erich Haak	311–316
Mitteilung und kleine Beiträge		316–318
Bücherschau		318–328
Heft 10 (15. Mai 1939)		
Volkskunde und Unterricht nach dem neuen Lehrplan	Ludwig Büttner	329–334
Wege zur Stilbildung	Max Söllner	335–339

Musik in der Reifeprüfung	Kurt Walther	339–341
Vom Schülerwitz. Das Humorbedürfnis unserer Jugend im Unterricht	Josef Derbolav	341–346
Rundfunk im neusprachlichen Unterricht	Georg Beck	346–349
Wege zu Goethe. Ein Bericht	Johann Georg Sprengel	349–352
Amtliche Erlasse		352–354
Bücherschau		354–360
Heft 11 (1. Juni 1939)		
Weltanschauliches bei Börries Freiherr von Münchhausen (geb. 20. März 1874) und Agnes Miegel (geb. 9. März 1879)	Hermann Knust	361–370
Die Behandlung eines englischen Prosatextes auf der Mittelstufe	Erich Weltzien	370–376
Neuordnung des deutschen Privatschulwesens		376–377
Deutsch-ausländischer Schülerbriefwechsel		378
Aus dem NSLB	Georg Leberwurst	378–385
Amtliche Erlasse		385–386
Bücherschau		386–391
Heft 12 (15. Juni 1939)		
Das englische Kinder- und Volkslied im englischen Anfangsunterricht	Heinz Krieger	393–400
Zum Problem der Beurteilung neusprachlicher Schülerleistungen	Ernst Barts	401–410
Zur zeitlichen Gliederung des Deutschunterrichts	F. G. Dellling	411–414
J. Chr. Fr. Guts Muths – ein deutscher Erzieher	Günter Müller-Lotz	414–415
Mitteilung		416
Amtliche Erlasse		416–417
Bücherschau		417–424
Heft 13/14 (Juli 1939)		
Römischer Principat – Englischer Imperialismus. Bemerkenswerte Wesenszüge zweier Völker	Wilhelm Quirin	425–431

Kunstgeschichtliche Parallelen im neusprachlichen Unterricht	Alex Niederstenbruch	431–438
Die Verwendung von Film und Bild im neusprachlichen Unterricht. Mit praktischen Vorschlägen	Gustav Otto	438–444
Zum Aufsatzunterricht an der Mädchenoberschule	Dorothea Strecker	445–448
Einführung in die Differentialrechnung unter Anlehnung an den Begriff Geschwindigkeit [Schluß]	Willy Schröder	448–450
Erlebte Public School	Werner Kränzlin	450–456
Vier Engländer über den Umbruch Deutschlands. Querverbindungen zwischen englischem und nationalpolitischem Unterricht	Hans Marcus	456–461
Herder-Renaissance?	Georg Schleypen	461–463
Aus dem NSLB		463–470
Amtliche Erlasse		470–475
Bücherschau		475–488
Heft 15/16 (August 1939)		
1914–1939. Rückschau in Zeitgedichten	Karl Frank	489–496
Die gestaltenden Kräfte der Kriegsführung	Rudolf Krieger	497–505
Wehrgeographie in der Schule	Heinz Manthe	506–519
Schiller und unsere Zeit	Erich Klotz	519–523
Das Laienspiel als Grundlage werkgerechter Dramenbehandlung	Walter Kroemer	523–529
Zur Berechnung der Zahl e im Mathematikunterricht der 6. Klasse	Willy Schröder	529–534
Nachtrag zu dem Aufsatz „Der Gedanke der Wehrhaftigkeit im mathematischen Unterricht“ in Heft 5, 1939	P. Kirchner	534
Die Entstehung des Kunstwerks in Wagners „Meistersinger“	A. Reinert	535–536
Erzieherische Auswirkungen des Erntehilfsdienstes	Karl Heinz Dworzak	536–537
Das Musische Gymnasium in Frankfurt. Ein neuer Schultyp für die musikalisch begabte Jugend	Adolph Meuer	537–539
Mitteilungen		539–540
Aus dem NSLB		540–541
Amtliche Erlasse		541–542

Bücherschau		542–552
Heft 17 (1. September 1939)		
Römische Personennamen und römischer Nationalcharakter	Paul Wille	553–563
Schillers „Wallenstein“ in der Schule von heute	Wilhelm Dobbek	564–568
Geläuterte Natur, geklärte Wirklichkeit, überhöhtes Leben. Hans Franck und das neue deutsche Drama	Ernst Lemke	568–571
Erziehung zum Gentleman. Beispiele aus der englischen Lektüre	Hans Kruschwitz	571–575
Lehrausflug in den Klassen 2 und 3	Erich Mundt	575–577
Aus dem NSLB		578–586
Amtlicher Erlaß		586
Bücherschau		586–592
Heft 18 (15. September 1939)		
Die deutschen Erdöllager	Rudolf Hohl	593–597
Neuere Dramen im Unterricht	Walther Hofstaetter	597–602
Zur Volksbiologie der Deutschen in Polen	Helmut Wolter	602–605
Amtliche Erlasse		606
Bücherschau		606–608
Heft 19/20 (Oktober 1939)		
Vernachlässigte Sinne im biologischen Unterricht	Ludwig Ploch	609–617
Nationalsozialistisches Wortgut im Englischen	Hans Marcus	617–621
Zwei englische Gedichte im Unterricht. Interpretationsbeispiel	Maria Woesler	621–624
Das Rolandslied (Zur Lesestofffrage bei Französisch als dritter Fremdsprache)	Annemarie Kahlert	624–628
Zwischen Tag und Traum, Geschichte und Sage. Hans Friedrich Blunck und das neue deutsche Drama	Ernst Lemke	628–630
Der Atlas der deutschen Volkskunde (V)	Walther Diener	631–634
Schule und Wehrgeist im ehemaligen Polen	Willi Hennig	634–637

Vorsicht bei Kampfspielen der Schüler	Emil Martin	637–638
Dichter aus dem Gymnasial- und Reallehrerstand (Nachtrag zu „Deutsche Höhere Schule“ 1939, Heft 5, S. 171ff)	Joseph Borst	638–639
Amtliche Erlasse		639–640
Mitteilungen		640
Bücherschau		640–644
Heft 21/22 (November 1939)		
Leonidas und Fulkaris. Eine Betrachtung über die Tapferkeit	Georg Müller-Giersleben	645–651
Deutscher und englischer Geist im Spiegel der Soldatenbriefe. Ein Vergleich	Herbert Weyand	652–664
Buch und Gesundheitserziehung	Gustav Bergmann	664–667
Beispiele vom Bildungswert der Dichtung	R. Beyer	667–670
Polen war nichts ohne Deutschland! Ein Blick in die Neuyorker Weltausstellung	Ernst Brüser	670–672
Schulpraktische Bedeutung und Verwendung gedruckter guter Übersetzungen im altsprachlichen Unterricht	Jos. Borst	672–674
Amtliche Erlasse		674
Bücherschau		675–680
Heft 23/24 (Dezember 1939)		
Berufskameraden und Berufskameradinnen!	Karl Frank	681
Rhein und Reich, Westwall und Großdeutschland	Franz Schwalke	682–686
National-Naturwissenschaften in England	Georg Wolff	686–693
Erziehung zum Gentleman – anders gesehen!	Heinrich Klingenberg	693–701
Die aufbauende Hilfestellung	Julius Schmidt	701–703
Das Kochsalz im chemischen Anfangsunterricht	Hans Zeitler	703–706
Bücherschau		706–708

1940
7. Jahrgang

Heft 1/2 (Januar 1940)

Deutsche Erzieher! Deutsche Schuljugend!	Fritz Wächtler	1
Zum Geleit ins Neue Jahr	Karl Frank	2
Der „kriegerische Geist“ und die seelische Widerstandskraft des deutschen Soldaten	Walther Hohmann	3–8
Die Trevererburg im Westwall	Otto Theodor Müller	8–11
Lodz – ein auslandsdeutsches Industrieschicksal	Ernst Brüser	11–12
Das höhere Schulwesen im Deutschen Reich im Jahre 1938	Wilhelm Oberle	12–18
Vom Vokabellernen im Lateinischen. Mit besonderer Berücksichtigung der neuen Richtlinien über Erziehung und Unterricht	Joseph Borst	19–21
Vier Stunden gegenwartsnaher Geschichtsunterricht. Die beiden ersten Jahre des Siebenjährigen Krieges mit besonderer Berücksichtigung der Schlacht bei Leuten im Unterricht der 4. Klasse	Heinrich Schwenke	21–25
Wie der junge Seydlitz in Schwedt erzogen wurde. Ein Vorschlag für eine Deutschstunde in Klasse 4	Otto Dietrich	25–27
Amtliche Erlasse		27–30
Mitteilung		30
Bücherschau		31–36

Heft 3/4 (Februar 1940)

Englands Lügentaktik und Brutalität kurz vor dem Weltkriege. Eine zeitgemäße Erinnerung an die Enthüllungen eines englischen Generalstabsoffiziers	Alfred Heinrich	37–40
Der Erzähler Kolbenheyer	Paul Fräger	40–51
Neue Ergebnisse der Zwillingsforschung	Herbert Graewe	51–55
Zur Biologie in der Reifeprüfung	Annemarie Müller	55–57

Eine Methode, die Abteilungen der Sinus- und Kosinusfunktion zu finden	Alfred Brachvogel	57–58
Die höheren Schulen in den Großstädten	Wilhelm Oberle	58–59
Wissenslücken. Neuerwerbungen für Schülbüchereien	Hermann Schnapp	59–61
Neusprachlicher Schullandheimunterricht	Erwin Bütow	61–65
Amtliche Erlasse		65–66
Bücherschau		67–72
Heft 5/6 (März 1940)		
Zum Gedenken der Gefallenen		73
Die Volkstumsverhältnisse im Südosten Europas	Heinrich Eggerling	73–83
Welche Möglichkeiten der Artenentstehung sind uns bis heute bekannt?	L. Spanner	84–88
Zur Frage des Lehrernachwuchses an den höheren Schulen Preußens nach dem Kunze-Kalender (Jahrbuch der Lehrer der höheren Schule)	Wilhelm Oberle	88–91
Rudolf Fitzeks „Volk an der Grenze“ in der 7. Klasse	Werner Neumann	91–97
„Der Zug des Hauptmanns von Eckert“ im Deutschunterricht der 6. oder 7. Klasse	Kurt Hoffmann	97–102
Amtliche Erlasse		102–103
Mitteilung		103
Bücherschau		104–108
Heft 7/8 (April 1940)		
Die Schule im Krieg – Der Krieg in der Schule	Ernst Holler	109–119
John Bull und die Logik.	Karl Büchenschütz	119–121
Sprechtechnik und fremdsprachlicher Unterricht	Walther Schnabel	121–129
Zur Einführung in die Blutgruppeneigenschaften	P. Hanck	129–131
Schüler spielen E. W. Möllers „Frankenburger Würfelspiel“	Hermann Keßler	131–135
Amtliche Erlasse		135–137

Mitteilung		137
Bücherschau		137–144
Heft 9/10 (Mai 1940)		
Gelöbnis zum 51. Geburtstag des Führers am 20. April 1940		145
Geopolitisches Kräftespiel im Nordseeraum	Joseph Kärtner	145–159
Deutsche Leistung in Ostgalizien	Rudolf Neumann	159–162
Der Lateinunterricht auf der Oberschule nach seinen Bedingungen und Voraussetzungen	H. Matthaei	163–170
Theoderich, König des Abendlandes. Zu dem neuen Werke Wilhelm Schäfers	Ernst Holler	170–173
Amtliche Erlasse		173–175
Bücherschau		175–180
Heft 11/12 (Juni 1940)		
Unzulängliche Wehrpolitik im Zweiten Reich. Ein Beitrag zur wehrgeistigen Erziehung	Walter Hohmann	181–185
Erziehung in selbständiger Arbeit	Karl Beyer	185–192
Grundsätzliches zur neuen Volksliedpflege	Michael Alt	192–197
Die Engländer im arabischen Raum	Heinrich Brückner	197–202
Unsere Stellung zu Kipling	Ida Chelius	202–204
Zur Behandlung und Auswahl des Gegenwartsschrifttums. Mit einem Beispiel: Margarethe von Wrangell. Das Leben einer Frau [1. Teil]	Dorothea Strecker	204–209
Amtliche Erlasse		209–211
Bücherschau		211–216
Heft 13/14 (Juli 1940)		
Englands Zwingburgen am „kurzen Weg“ nach Indien. Zur Geopolitik des Mittelmeeres	Heinz Manthe	217–225
Der Beitrag des Lateinunterrichtes zur geistigen Wehrerziehung	Friedrich Lammert	225–232

Die volkspolitische Aufgabe der höheren Schule in ländlicher Umgebung. Ein Beitrag zur Bekämpfung der Landflucht	Kurt Schmidt	233–241
Wilhelm Dörpfeld †	W. W.	241–242
Zur Behandlung und Auswahl des Gegenwartsschrifttums. Mit einem Beispiel: Margarethe von Wrangell. Das Leben einer Frau [Fortsetzung]	Dorothea Strecker	242–246
Amtliche Erlasse		246–248
Bücherschau		248–252
Heft 15/16 (August 1940)		
Italien auf dem Wege zu Freiheit und Macht	Heinz Manthe	253–261
Der Buchhändler Palm, ein Märtyrer für Deutschlands Erhebung. Zu seinem Todestag am 26. August 1806	Hans Bengl	261–265
Die Saga in der Sprachkunde der 6. Klasse. Von der sprachlich-stilistischen Bedeutung der Nacherzählung	K. Friedrich Probst	265–270
Vom historischen Roman	Karl Kerber	270–276
Vom Gedichtlernen	Jos. Borst	277–279
Weltzeit, M.E.Z. und D.S.Z. im Soldatenleben	H. Voderberg	279–281
Einige Zahlen über unsere Schulen	Wilhelm Oberle	281–282
Kiplings Deutschenhaß	Hermann Kügler	282
Amtliche Erlasse		283
Bücherschau		283–288
Heft 17/18 (September 1940)		
Mathematikunterricht im Kriege	Horst Herrmann	289–299
Potz Bomben und Granaten! Wehr und Waffen im Spiegel der Sprache	K. Thierbach	299–303
Methoden englischer Kolonialpioniere beim Aufbau des indischen Reiches	Hans Bengl	303–307
Hermann Burtes Gedicht „Faust zum Schüler“. Ein Hinweis für die Faust-Lektüre	Georg Müller-Giersleben	307–310
Hinweis auf einen brauchbaren Lesestoff für die Kolonialfrage im Unterricht	Heinrich Eggerling	311

Conrad Ferdinand Meyers „Amulett“ in der Klasse 5. Versuch einer Novellenbehandlung	Karl Beyer	311–316
Kleine Mitteilungen		316–319
Bücherschau		319–324
Heft 19/20 (Oktober 1940)		
Erfahrungen mit der Eckschen Flugphysikapparatur	Hugo Scherer	325–332
Zur Mädchenbildung	Karl Beyer	333–338
Deutsches Wirken und Schaffen in Bessarabien und im Buchenland	Rudolf Neumann	338–346
Der Bombenabwurf vom Flugzeug aus	Willy Schröder	346–353
Amtliche Erlasse		353–355
Bücherschau		355–360
Heft 21/22 (November 1940)		
Schlaglichter zu einer Weltreichschöpfung. Stoff für zeitgemäße weltpolitische und weltgeschichtliche Stunden	Heinz Manthe	361–371
Wehrgeistige Erziehung im lateinischen Unterricht	Hermann Lohrlich	371–377
Herder als deutscher Denker und Erzieher	Johannes Jacobi	377–385
Das Kunstwerk im Unterricht der politischen Geschichte	Paul Friedrich Alms	386–390
Amtliche Erlasse		391
Bücherschau		391–395
Heft 23/24 (Dezember 1940)		
Japan im Kampf um Macht und Raum	Heinz Manthe	397–404
Aufstieg und Sturz John Churchills, des Herzogs von Marlborough	Hans Bengl	404–406
Von der Zucht der lateinischen Sprache	Karl Beyer	406–410
Der Bericht des OKW. Im englischen Unterricht der Mittelstufe	Hans Sehlbach	410–412
Autorität und Entwicklung. Der Wandel des Lehrerideals in den Augen der reifenden Jugend	Josef Derbolav	412–420
Die Benutzung des Rechenstabes bei Serienaufgaben	Willy Schröder	421–427

Amtlicher Erlaß		427
Bücherschau		428–432
1941		
8. Jahrgang		
Heft 1/2 (Januar 1941)		
Ins neue Jahr des Kampfes	Fritz Wächtler	1
Zum Geleit ins Neue Jahr	Karl Frank	2
Gauleiter Fritz Wächtler, seit fünf Jahren Reichswalter des Nationalsozialistischen Lehrerbundes – 50 Jahre alt	Reichsfachschäftsleiter Karl Frank	3–6
Der Puritanismus, eine Grundlage der politischen Haltung des Engländers	Walter Breywisch	6–17
Englands Herrschaft in Indien. Material zur Behandlung des indischen Problems in weltpolitischen Stunden	Heinz Manthe	17–27
Wehrgeistige Erziehung in der Musik	Kurt Walther	27–31
Luftschutz in der englischen Lektüre	E. Zinke	31–34
Amtliche Erlasse		34–35
Bücherschau		35–36
Heft 3/4 (Februar 1941)		
Englands Weg zur Seeherrschaft. Eine Stoffzusammenstellung für den Unterricht in den Oberklassen	Heinz Manthe	37–47
Von deutschen Volksgruppen in Litauen, Rumänien und Ungarn – zur Umsiedlung	Rudolf Neumann	47–52
Zur Behandlung des Fallschirms im physikalischen Unterricht	P. Hanck	53–55
Erlebnismäßige Grundlegung des politischen Kampfes des Führers	Manfred Pechau	56–57
Amtliche Erlasse		57–68
Bücherschau		68–72

Heft 5/6 (März 1941)		
Die deutsche Ostkolonisation in Vergangenheit und Gegenwart	Walter Hohmann	73–81
Der „Gentleman Adventurer“ und sein Anteil am Aufbau des Britischen Reiches	Wilhelm Dening	82–88
Bestimmung von Wolkenhöhen	Gerhard Dittrich	88–91
Gesamtdeutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts in der historischen Romandichtung der Gegenwart	Joh. Heydel	91–98
Zum deutschen Wortschatz: Verwertung der feldmäßigen Betrachtung im Unterricht	M. Titz	99–102
Amtliche Erlasse		102–103
Bücherschau		103–108
Heft 7/8 (April 1941)		
Das Meer als Kraftfeld der Weltpolitik und Weltwirtschaft. Weckung des Willens zur Seegelung im Erdkundeunterricht	Heinz Manthe	109–114
Irland und England, vor hundert Jahren und heute	Hans Bengl	114–117
Grillparzers Dramen im Lehrplan der höheren Schule	Kurt Neuwirth	117–121
Gesamtdeutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts in der historischen Romandichtung der Gegenwart (Fortsetzung)	Joh. Heydel	121–126
Sternenkunde in der Schule	Annemarie Müller	126–127
Mariechen auf Socken, der scheinotote Heinrich, und anderes aus unserer Soldatensprache	H. E. Müller	128–129
Bismarcks Außenpolitik von 1871–1878 in der 7. Klasse der deutschen Oberschule	Heinrich Schwenke	129–133
Aus dem NSLB		134
Amtliche Erlasse		135–141
Bücherschau		141–144
Heft 9/10 (Mai 1941)		
Zu Führers Geburtstag am 20. April 1941		145
Der Fluch der Minerva	W[ilhelm] Wunderer	146–148

Walter Savage Landor über britische Gesittung und Staatsführung	Hermann Harder	148–151
Grabbes politische Sendung	Fritz Krüger	151–159
Ermittlung des Höhenwindes aus dem Wolkenzug	Gerhard Dittrich	159–162
Klima und Boden	Heinrich Menke	162–164
Das Wesen des Krieges. Zu dem neuen Werke Hermann Stegemanns	Ernst Holler	164–166
Der Kunze-Kalender (Jahrbuch der Lehrer der höheren Schule)	Wilhelm Oberle	166–168
Bismarcks Außenpolitik von 1871–1878 in der 7. Klasse der deutschen Oberschule (Fortsetzung)	Heinrich Schwenke	168–174
Amtliche Erlasse		174
Bücherschau		175–180
Heft 11/12 (Juni 1941)		
Der deutsche Aufsatz der Oberstufe	Karl Hunger	181–192
Peter Roseggers nationale Sendung	Karl Heinz Dworzak	192–195
Leibeserziehung und Wehrerziehung	L. Geisler	195–199
Die vormilitärische Jugenderziehung in England	Willi Hennig	199–203
Körperliche Ertüchtigung und Jugendverbände in Frankreich	Erich Müller	204–206
Eine deutsche Facharbeit auf heimatkundlicher Grundlage	Dorothea Strecker	206–209
Amtliche Erlasse		209–210
Bücherschau		211–218
Heft 13–16 (Juli–August 1941)		
Die deutschen Volksgruppen im ehemaligen Jugoslawien und ihr Werdegang im Rahmen der deutschen Südostkolonisation	Rudolf Neumann	219–226
Zur britischen Zeitungspropaganda im Englischen Kriege	Hans Marcus	227–237
Verkehrsgeographische Stoffe im Erdkundeunterricht der höheren Schule	Heinz Manthe	237–247
Aufgaben über den Fernluftverkehr der Länder für den Rechen- und Mathematikunterricht	K. Pietzker	247–256

Die Bedeutung der Mathematik für die Untersuchung von Lebensgemeinschaften (Eine Anregung für eine naturwissenschaftlich-mathematische Arbeitsgemeinschaft)	W. Pasquay	256–261
Ägyptische Mathematik in Kunst und Handwerk	Georg Wolff	261–271
Platons Staat auf rassistisch-biologischer Grundlage	Alfred Seemann	272–278
„Seefahrt ist not!“ im lateinischen Anfangsunterricht	Walter Breywisch	278–280
Vom Sprachdenken im Deutschunterricht	Theodor Maus	280–284
Das höhere Schulwesen des Großdeutschen Reiches zu Beginn des Krieges	Wilhelm Oberle	284–293
Von Prüfungen, Prüflingen und Prüfern	Ernst Barts	293–296
Wie behandle ich „Bau und Lebensvorgänge des menschlichen Körpers“ auf der Unterstufe?	Erich Mundt	296–300
Bücherschau		301–312
Heft 17/18 (September 1941)		
Dr. Richard Woesler (Todesanzeige)	Dr. Früchtl	313
Die geschichtliche Sendung des deutschen Volkes	Franz Schwalke	313–317
Der Volkskampf der Ostmark, ein Blick in eine Schülereibücherei	Wilhelm Hammerschmidt	317–322
Kriegsenglisch (Bausteine und Beiträge)	Alfred Heinrich	322–329
„Riesenspielzeug“ und „Lebenstanz“ (Wesensschau lebender Dichtung)	Johann Georg Sprengel	330–335
Joh. Friedr. Herbart. Eine neue Würdigung des großen Erziehers	A. Wolff	335–342
Leistungssteigerung in der Höheren Schule	Ernst Schwarzinger	342–345
Wie behandle ich „Bau und Lebensvorgänge des menschlichen Körpers“ auf der Unterstufe? (Fortsetzung des im Juliheft erschienenen Aufsatzes)	Erich Mundt	345–351
Aus dem NSLB		351–352
Amtliche Erlasse		352–355
Mitteilung		355
Bücherschau		355–358

Heft 19/20 (Oktober 1941)		
Die nordisch-deutsche Aufgabe im europäischen Osten	Otto Schäfer	359–368
Aus der Praxis einer flugphysikalischen Arbeitsgemeinschaft	Hugo Scherer	368–372
Zehn Geschichten von Paul Ernst, Form und Deutung	Georg Müller-Giersleben	372–381
Goethe in Straßburg	Theodor Maus	381–385
Höhere Schule des Ostens als politische Funktion	Hans Wendt	385–387
Einige Bemerkung zum deutschen Anfangsunterricht an den Auslandsinstituten	Alex. Niederstenbruch	387–389
Bericht über die 8. Lektorentagung der Deutschen Akademie in München	M. Niederstenbruch	389–390
Der Schlingertank. Ein Beitrag zur Physik der Kriegsmarine	P. Hanck	390–397
Amtliche Erlasse		397–398
Aufforderung zur Mitarbeit		399
Bücherschau		399–404
Heft 21/22 (November 1941)		
Wir sind des Allmächtigen Saat (Lied)	Fritz Fink (Text); Curt Rücker (Musik)	405
Wir sprechen mit scheuem Munde (Lied)	Fritz Fink (Text); Curt Rücker (Musik)	405
Hausmusik und Schule	Gerhard Saupe	406–409
Wege zur Klassik	Richard Groeper	409–415
Lieder mit Klavierbegleitung in der höheren Schule	Karl Schmid	415–417
Die deutschen Volksgruppen in der Sowjetunion	Rudolf Neumann	417–428
Kleine muttersprachliche Plauderei	Walter Schachner	428–432
Bücherkunde, eine wertvolle Ergänzung des Deutschunterrichtes	Jos. Borst	433–434
Sowjetjugend lernt Deutsch	Kriegsbericht Martin Raschke	434–435
Zum deutschen Aufsatz. Ein Weg zur Erarbeitung der Darstellungsform des sogenannten Gedichts in Klasse 1	Luise Fleck	435–440

Amtliche Erlasse		440–442
Berichtigung		442
Bücherschau		442–450
Heft 23/24 (Dezember 1941)		
Rom als Mythos und als Idee in faschistischer Staatsauffassung	Egon Kirchner	451–457
Die Ostsee. Material für erdkundliche und geschichtliche Sonderstunden	Heinz Manthe	457–469
Erzieherische Sprachkräfte in den deutschen Volksbüchern (Zur vergleichenden Sprachkunde in den Klassen 7 und 8)	K. Friedrich Probst	469–478
Zur neuzeitlichen Methodik des mathematischen Unterrichts	Georg Wolff	478–481
Amtliche Erlasse		481
Bücherschau		482–488
1942 9. Jahrgang		
Heft 1 (Januar 1942)		
Zum Geleit ins Neue Jahr	Karl Frank	1
Weltpolitische Stoffe im südasiatischen Kraftfeld. Stoffe für weltpolitische Erdkunde in der 7. Klasse	Heinz Manthe	2–10
Zur Interpretation von Dichtungen im Deutschunterricht der Oberstufe	Joachim Müller	11–19
Zur Flugleistung der Vögel (Ein Beitrag zur Flugphysik in der Schule)	W. Pasquay	20–24
Heimatgeschichte und Schule	J. Rottenkolber	24–27
Erinnerungen an Sowjetrußland	Editha Kühn	27–31
Amtliche Erlasse		31–32
Buchbesprechungen		33–38
Berichtigung		38

Heft 2 (Februar 1942)		
Die Deutschkunde in der neuen Schule	Walther Hofstaetter	39–45
Kriegsfranzösisch	Doris Schönrock	46–59
Astronomie an höheren Schulen	Wilhelm Wenk	59–63
Gerichtete Schallstrahlung (Ein Beitrag zur Physik der Kriegsmarine)	Paul Hanck	63–70
Aus dem NSLB		70
Amtliche Erlasse		70–72
Buchbesprechungen		73–76
Heft 3 (März 1942)		
Mahnung	Walther Etterich	77
Lebensnähe im Mathematikunterricht	Wilhelm Wenk	78–84
Goethe und wir	Fritz Buchholz	84–93
Die neue Wertung der Arbeit und des Arbeiters. Nach Dichtungen von Heinrich Lerch	Karl Springer	93–102
Zum Geschichtsunterricht in Klasse 8	Kurt Schmidt	102–106
Der „Bremer Sprachschlüssel“	Kunze	106–107
Englische Lektüre	Büchschütz	107–108
Aus dem NSLB		108
Professor Dr. Heinrich Wolf †		109
Buchbesprechungen		109–114
Berichtigung		114
Heft 4 (April 1942)		
Römischer und faschistischer Lebensstil	Egon Kirchner	115–119
Gerhard Menzels „Scharnhorst“ im Deutschunterricht	Walter Wendler	119–125
Das Fremdwort in der Unterrichtssprache	Ernst Runschke	125–133
Humor als Ausdruck rassischer Wesensart	Hans Bengl	133–137

Wie behandle ich den Menschen als „biologisches Einzelwesen“ in Klasse 5	Erich Mundt	138–143
Der alte und der neue Stromtarif eines Stadtwerkes als Stoff für die mathematische Unterrichtsstunde	Hugo Bross	143–145
Amtliche Erlasse		145–146
Aus dem NSLB		146
Bücherschau		147–152
Heft 5 (Mai 1942)		
Treuschwur	L. von Schenkendorfs	153
An die Front.	Walther Etterich	154
Kampf um den Ostraum	G. Albrecht	155–161
Römisches Heldentum	Heinz Panitz	161–169
Wilhelm von Scholz: „Die Pflicht“	Fritz Krüger	169–173
Wege geschichtlicher Bildung in unserer Zeit	Paul Hartig	173–177
Anschauliche Einführung in die Integralrechnung über die Begriffe Beschleunigung und Geschwindigkeit	Richard Stender	177–182
Hermann Weimers Fehlerkunde	Walther Schmied-Kowarzik	183–184
Aus dem NSLB		184–186
Amtliche Erlasse		186–188
Bücherschau		188–190
Berichtigung		190
Heft 6 (Juni 1942)		
Jean-Paul-Worte für unsere Zeit	Johannes Wirth	191–192
Ein pädagogischer Studienplan	Hans Georg Peters	192–200
England und die Engländer im Urteil deutscher Dichter	Albert Streuber	200–213
Geschichtsunterricht als politische Erziehung – Die soziale Frage im Bismarck-Reich (Ein Unterrichtsbeispiel aus der 5. Klasse)	Franz Schwalke	213–219
Leibeserziehung an der Deutschen Schule Sofia	S. Elend	219–223

Hans Carossas neue Selbstdarstellung („Das Jahr der schönen Täuschungen“)	Theodor Maus	223–225
Bücherschau		225–228
Heft 7/8 (Juli/August 1942)		
Gedenken	Joseph Faßbinder	229
Entwicklung und Bedeutung der deutschen Handelsschiffahrt (Eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Stoffe für den Unterricht in Geschichte und Erdkunde)	Heinz Manthe	230–246
Islands Geschichte und Besiedlung	Karl Wührer	246–257
Zum Ursprung der Sagaform	Hermann Harder	257–260
Altgermanische Kultur als Ausdruck nordischen Wesens	Fritz Kiesel	260–268
Ein bunter Abend im Schullandheim	Karl Memmel	268–275
Eine Abschiedsrede an Abiturienten des Jahrgangs 1942	Paul Wetzel	275–277
Das Vokalskelett – Ein Beitrag zur Lernmethodik	Fritz Wiebach	277–278
Ein sowjetrussisches Schulbuch	Heinrich Beyer	278–280
Versuche zur Bestimmung von Geschößgeschwindigkeiten	P. Hanck	281–285
Aus dem NSLB		285–289
Amtliche Erlasse		290–292
Bücherschau		293–298
Heft 9 (September 1942)		
Kampf um den Ostraum. Der Kampf um die Ukraine	G. Albrecht	299–305
Die Behandlung von Richard Wagners Tetralogie „Der Ring der Nibelungen“ im Deutschunterricht der Oberstufe	Werner Ramann	305–310
Stammesgeschichte im Rahmen des Geschichtsunterrichtes der Höheren Lehranstalten (Dargelegt am Beispiel der bayerischen Geschichte)	Hans Linhardt	310–319
Der Dichter als Baumeister (Ein Beitrag zur Betrachtung von Dichtungen)	Heinz Georg Kumme	320–325
Die Asche, ein wertvolles pflanzenphysiologisches Unterrichtsmaterial	Otto Stöhr	325–331

Amtliche Erlasse		331
Bücherschau		331–334
Heft 10 (Oktober 1942)		
Heinrich Friedmann	Karl Frank	335
USA-Imperialismus von Monroe bis Roosevelt. Die USA rauben ihr Weltreich zusammen	Heinz Manthe	335–342
Der Kampf der höheren Schule um den Auslese-Erlaß	Walther Hohmann	342–348
Zur Frage der Vektorrechnung an der höheren Schule	Edwin Wagner	348–354
Die Schülerbücherei und ihre Leser	Ruth Maiwald	354–358
Buchpreise und einiges andere	Jos. Borst	358–360
Von einer Karte Großdeutschlands. Ein Feldpostbrief aus dem Osten	Ernst Holler	360–362
Erntedank	W. Etterich	362
Amtliche Erlasse		362–365
Bücherschau		365–366
Heft 11 (November 1942)		
Noch einmal: Kriegsendlich	Alfred Heinrich	367–372
Die französische Schulreform	Erich Müller	372–387
Betrachtungen zur Gestaltung der Schulooper	F. W. Beinroth	387–390
Schulaufführung der Gluckoper „Orpheus und Eurydike“	Richard Groeper	390–392
Ihr lieben Jungen... (Lehrerworte ins Feld)	Rudolf Kußmann	392–393
Wert des Sprachunterrichts in der Schule	Dr. Helmut Werner	393
Ein altdeutscher Zauberspruch unter den Goetheschen Gedichten	Georg Bähnisch	393–394
Die Gautagung der Fachschaft 3 im Warthegau	A. Jope	394–395
Amtliche Erlasse		395
Bücherschau		396–400

12 (Dezember 1942)		
Napoleons Urteil über England in Caulaincourts „Schlittengesprächen“	Otto Th. Müller	401–403
Das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches	Wilhelm Oberle	403–408
Symbole und „Bilder“ nordisch-germanischen Lebens (Zur Behandlung der Edda in der Schule)	Roswitha Priem	408–413
Der Barock im Kunstbetrachtungsunterricht	Alex Niederstenbruch	413–418
Um Heinrich von Kleist	Johann Georg Sprengel	418–426
Alexandria im Altertum	Rudolf Neumann	426–430
Amtliche Erlasse		430–432
Bücherschau		432–434
1943 10. Jahrgang		
Heft 1 (Januar 1943)		
Zum Geleit ins Neue Jahr	Karl Frank	1
Der Kampf um Europas Seegeltung (Material für wehrgeistige Erziehungsarbeit in Geschichte und Erdkunde)	Heinz Manthe	2–9
Physiologische Betrachtung unserer Klassiker	Julius Schmidt	9–14
Der Morgen (Versuch einer erschließenden Gedichtauslegung)	Ferdinand Bergenthal	14–21
Kriegsitalienisch	Fritz Dommerich	21–35
Bücherschau		35–38
2 (Februar 1943)		
Rückschau und Ausblick zum 30. Januar 1943	Karl Frank/ Reichsfachschäftsleiter	39–45
Erziehung zur Selbstüberwindung in Leben und Dichtung	A. Wolf	45–54
Friedrich Grieses „Wagenburg“ (Die unterrichtliche Behandlung der Erzählung)	Erwin Rohrmann	54–61

Das Wasser als Gegenstand der ersten chemischen Untersuchung eines zusammengesetzten Stoffes	Hans Zeitler	61–65
Amtliche Erlasse		65–66
Bücherschau		66–68
Heft 3 (März 1943)		
Den Toten!	Heinrich Gutberlet	69
Der Blick nach Rußland (im Geschichtsunterricht der Oberstufe)	Walther Hohmann	69–76
Innere Reibung und molekulare Größen	Wilhelm Wenk	76–83
Die Begründung des römischen Anspruchs auf Weltherrschaft in den Werken einiger Schulschriftsteller	Wilhelm Quirin	83–86
Aus Feldpostbriefen über Griechenland	Ernst Holler	86–93
Aus der Arbeit der Fachschaft II: Bericht über die Arbeitstagung der Fachschaft II des Gaus Thüringen am 7. Januar 1943 in Erfurt	W. Otto Herrmann	93–94
Amtliche Erlasse		94–95
Bücherschau		95–98
Heft 4–6 (April–Juni 1943)		
Grundsätzliches über den Luftverkehr als Beitrag zum deutschen Luftfahrtgedanken	Heinrich Brückner	99–104
Deutscher Frühling	Christian Jansen	105
Die Sprache der Sterne	Wilhelm Wenk	105–112
Die Wirkung Hölderlins im geistigen Ringen der Zeit (Zur Erinnerung an den Tod des Dichters vor 100 Jahren am 7. Juni)	Richard Groeper	113–119
Conrad Ferdinand Meyers „Jürg Jenatsch“ im Unterricht	Kurt Dahinten	119–125
Das Gedicht im Unterricht	Theodor Langenmaier	125–131
Perikles und die Kriegsschuldfrage (Ein Beitrag zur Interpretation des Thukydides)	Hermann Brauer	131–136
Darstellende Geometrie auf der höheren Schule	Edwin Wagner	136–141
Japanische Nationalerziehung	Karl Ferdinand Reichel	141–144
Der englische Geheimdienst (Secret Service)	Hans Bengl	144–150

Trotziger Glaube	Walther Etterich	150
Ein sowjetrussisches Lehrbuch des Englischen	Alfred Heinrich	150–152
Amtliche Erlasse		152–153
Bücherschau		154–156
Heft 7/8 (Juli/August 1943)		
Schicksal und Ehre im Heldenlied der Edda (Zur unterrichtlichen Behandlung des Atliliedes und Hamdirliedes)	Wilhelm Poethen	157–161
Die nationalpolitischen Beziehungen in Hebbels Agnes Bernauer	Karl Mederle	161–169
Brite und Deutscher in R. Wagners „Pilgerfahrt zu Beethoven“	Otto Deppermann	169–172
Einfache Aufgaben zur Schallmessung	Gerhard Kropp	172–174
Beiträge zum modernen englischen Vokabelschatz	Hedwig Kopetzky v. Rechtperg	175–178
Gerhart Hauptmanns Ahnen. Ein Beispiel für die Auswertung einer Ahnentafel	Emil Kröning	179–182
Die deutschen Inschriften. Eine nationale Aufgabe der Forschung	Johann Georg Sprengel	183–186
Eine weltliche Kantate nach Johann Seb. Bach	Karl Kroiß	187–188
Umschau		188–189
Amtliche Erlasse		189–193
Bücherschau		193–194
Heft 9/10 (September/Oktober 1943)		
Unsterblicher Homer	Hermann Lohrich	195–202
Hölderlins „Germanien“	Richard Groeper	203–212
Gedanken zur Grenzziehung zwischen den künstlerischen und den wissenschaftlichen Fächern	Otto Nehring	212–217
Ein Trutzlied der Deutschen	Walther Etterich	218
Kriegsspanisch	P. Berens	218–228
Amtliche Erlasse		228–229
Bücherschau		229–232

Heft 11/12 (November/Dezember 1943)		
Das erdkundliche Lehrbuch und die Arbeit mit dem Lehrbuch	Emil Hinrichs	233–244
Vom Wert und Wertung in der Erziehung	Hans-Georg Peters	244–247
Das Puppenspiel im Deutschunterricht der Unterstufe	Hanns Ott	247–252
Das volksdeutsche Schulwesen in Südosteuropa	Rudolf Neumann	252–265
Amtliche Erlasse		265–266
Bücherschau		266–270
1944 11. Jahrgang		
Heft 1/2 (Januar/Februar 1944)		
Zum Geleit ins Neue Jahr!	Karl Frank	1
Der Schule Morgenspruch 1944	Theodor Steudel	2
Höhere Schule und akademische Nachwuchsfrage	Wilhelm Schuh	2–6
Der Krieg und das Berufsethos	Otto Nehring	6–12
Die Leibesübungen an der höheren Schulen	Julius Schmidt	13–19
E. G. Kolbenheyers Roman „Das gottgelobte Herz“	Erwin Rohrmann	19–28
Luftschutz-Englisch	Alfred Heinrich	28–32
Amtliche Erlasse		32–33
Bücherschau		33–38
Heft 3/4 (März/April 1944)		
Leitspruch zum Geburtstag des Führers		39
Ein Trutzlied der Deutschen	Text: Walther Etterich, Musik: Carl Seidemann	39
Mythische Heldenfeier	Walther Etterich	40
Wehrgeistige Erziehung im altsprachlichen Unterricht	Herbert Hunger	40–46

Luftwaffenhelfer und Gymnasium	Hans Silomon	46–50
Die Leibesübungen an der höheren Schule (Fortsetzung)	Julius Schmidt	50–56
Deutscher Stil und alte Sprachen	August Zweymüller	56–58
Von deutscher Innerlichkeit (Zum Deutschunterricht in der 8. Klasse)	Rudolf Kanzler	59–61
Physikunterricht extra muros	Hermann Weinreich	61–69
Nachhilfestunden	Joseph Borst	69–70
Allerlei Sprachpsychologisches. Aus den „Grundlagen der allgemeinen Sprachpsychologie“ von Friedrich Kainz	Alfred Heinrich	71–74
Amtliche Erlasse		74
Bücherschau		74–76
Heft 5/6 (Mai/Juni 1944)		
Geschichtsunterricht und Rüstung. Karl Richard Ganzer zum Gedächtnis	Walther Hohmann	77–81
Zur geistigen Wehrerziehung im Geschichtsunterricht von der Urzeit bis zu den Hohenstaufen in Klasse 6	Friedrich Lammert	81–84
Die Leibesübungen an der höheren Schule (Schluß)	Julius Schmidt	84–88
Das Prosaschrifttum im Unterricht (Überlegungen, Vorschläge und Beispiele zur Behandlung von Lesestücken und Ganzschriften)	Theodor Langenmaier	88–104
Deutsche Sprachlehre vom Lesebuch aus	Max Paul	105–109
Amtliche Erlasse		110
Mitteilungen		110–111
Bücherschau		111–114
Heft 7/8 (Juli/August 1944)		
Die Umerziehungspläne gegen das deutsche Volk	Johann von Leers	115–117
Die lebensgemäß-volkliche Sicht der Dichtung im Deutschunterricht (der höheren Schule)	Heinrich Newe	117–133
Theodor Storm: Pole Poppenspäler	Fritz Krüger	133–140
Ist das Nibelungenlied unser Nationalepos?	Theodor Maus	140–143

Die Methodik der Probleme „Wechselstromarbeit und Phasenverschiebung“	Heinz Jahnke	143–148
Bücherschau		148–152

Literaturverzeichnis

Artikel aus NS-Zeitschriften, die nicht aus „Die Deutsche Höhere Schule“ stammen, wurden in der Regel nur in der entsprechenden Fußnote ausgewiesen.

ACKERMANN, ZENO / SCHÜLTING, SABINE (HRSG.): Shylock nach dem Holocaust, Berlin 2011

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. 162–181

ALTER, PETER / BÄRSCH, CLAUS-EKKEHARD / BERGHOFF, PETER (HRSG.): Die Konstruktion der Nation gegen die Juden. München 1999

ALTSCHÜLERINNENBUND DER LUISENSCHULE ZU ESSEN: Onlinepräsenz, zur Geschichte der Luisenschule unter http://www.asb-luisenschule-essen.de/?page_id=40, eingesehen am 7.1.2018

ANDRICH, MATTHIAS / MARTIN, GUIDO (HRSG.): Schule im 3. Reich: Die Musterschule – Ein Frankfurter Gymnasium 1933–1939, Frankfurt/Main 1983

ARENDT, HANNAH: Aufklärung und Judenfrage, in: Zeitschrift für die Geschichte der Juden in Deutschland, Heft 2–3, 1932, S. 65–77

BÄUMER-SCHLEINKOFER, ÄNNE: NS-Biologie und Schule, Frankfurt/Main 1992

BEHNKE, THIES: Arische Physik, in: Brämer, Rainer (Hrsg.): Naturwissenschaft im NS-Staat, Marburg 1983, S. 75–88

BEHR, KLAUS: Gymnasialer Deutschunterricht in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Weinheim 1980

BENZ, WOLFGANG: Was ist Antisemitismus, Bonn 2004

BERLIN-BRANDENBURGISCHE AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN: [personendaten.org](http://www.personendaten.org), Repo-

sitorium für biografische Datenbestände, Eintrag Michael Alt, online unter <http://www.personendaten.org/index.php?cat=8&filter=filter&pdrId=pdrPo.001.008.000010483&modus=single>, eingesehen am 18.1.2018

BIBLIOTHEK FÜR BILDUNGSGESCHICHTLICHE FORSCHUNG: Katalog, unter <http://opac.bbf.dipf.de/cgi-opac117/digiakt.pl?id=p95341>, zu Heinz Harder, eingesehen am 7.1.2018

BIBLIOTHEK FÜR BILDUNGSGESCHICHTLICHE FORSCHUNG: Archivdatenbank, online unter <http://archivdatenbank.bbf.dipf.de/actaproweb/archive.xhtml?id=Vz++++++59f6ac77abab5e-4576-8bd4-c9585066a0c8>, eingesehen am 10.1.2018

BÖHM, WINFRIED / FUCHS, BIRGITTA / SEICHTER, SABINE (HRSG.): Hauptwerke der Pädagogik, Paderborn 2009

BÖRNE, LUDWIG: Der Jude Shylock im Kaufmann von Venedig, in: Sämtliche Schriften (hrsg. von Rippmann, Inge / Rippmann, Peter), Bd. I, Dreieich 1977, S. 499–505

BÖRSENVEREIN DER DEUTSCHEN BUCHHÄNDLER / ADRESSBÜCHER REDAKTION (HRSG.): Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adressbuch, Leipzig 1931, 1933, 1935, 1937, 1939

BOTT, MARIE LUISE: ‚Deutsche Slavistik‘ in Berlin? Zum Slavischen Institut der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin 1933–1945, in: Bruch, Rüdiger vom / Jahr, Christoph / Schaarschmidt, Rebecca (Hrsg.): Die Berliner Universität in der NS-Zeit, Bd. 2, Stuttgart 2005, S. 277–298

- BRÄMER, RAINER (HRSG.): Naturwissenschaft im NS-Staat, Marburg 1983
- 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
- BROER, WERNER / KOPP, DETLEV: Grabbe im Dritten Reich, Bielefeld 1986
- BRUCH, RÜDIGER VOM / JAHR, CHRISTOPH / SCHAARSCHMIDT, REBECCA (HRSG.): Die Berliner Universität in der NS-Zeit, Bd. 2, Stuttgart 2005
- 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
- BRUMLIK, MICHA: Auf dem Weg zu einer neuen Theorie des Antisemitismus?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 43/1991, S. 357–364
- CLAUSS, LUDWIG FERDINAND: Rasse und Seele. Eine Einführung in die Gegenwart, München 1926
- 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
- CONRADY, KARL OTTO: Das große deutsche Gedichtbuch, Frankfurt/Main 1987
- DEUTSCHE BIOGRAPHIE: Eintrag zu Karl Hahn, online unter <https://www.deutschebiographie.de/sfz31770.html>, eingesehen am 10.1.2018
- DÖBERT, FRANK: Jenaer ‚Grete-Unrein-Schule‘ feiert 100-Jähriges, in: Ostthüringer Zeitung, 14.2.2012, online unter <http://jena.otz.de/web/jena/startseite/detail//specific/Jenaer-Grete-Unrein-Schule-feiert100->
- Jaehriges-1301302675, eingesehen am 7.1.2018
- EIKE HENNIG, EIKE: Die politische Soziologie faschistischer Bewegungen und die hermeneutische Analyse nationalsozialistischer Selbstdarstellungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jg. 1982, S. 549–563
- ERNST-LUDWIG-SCHULE, online unter <http://www.ernst-ludwig-schule.de/geschichte-der-els/schulleiter.html>, eingesehen am 8.1.2018
- FICHTE, GOTTLIEB: Beiträge zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die Französische Revolution, Leipzig 1957
- FLECK, LUDWIG: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache, Frankfurt/Main 1980 (zuerst 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
- GRAETZ, HEINRICH HIRSCH: Shylock in der Sage, im Drama und in der Geschichte, Krotoschin 1880
- GRIESE, VOLKER: Fritz Reuter. Chronik seines Lebens, Husum 2003
- GRILLPARZER, FRANZ: Sämtliche Werke (hrsg. von Frank, Peter / Pörnbacher, Karl), Bd. I, München 1960
- GRONKE, HORST / MEYER, THOMAS / NEISER, BARBARA (HRSG.): Antisemitismus bei Kant und anderen Denkern der Aufklärung, Würzburg 2001
- GRÜTTNER, MICHAEL: Biographisches Lexikon zur nationalsozialistischen Wissenschaftspolitik, Heidelberg 2004
- GÜNTHER, HANS F. K.: Rasse und Stil: Gedanken über ihre Beziehungen im Leben und

- in der Geistesgeschichte der europäischen Völker, insbesondere des deutschen Volkes, München 1926
- 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
- GÜNTHER, HANS F. K.: Mein Eindruck von Adolf Hitler, Pähl 1969
- GÜNTHER, ULRICH: Die Schulmusikerziehung von der Kerstenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Augsburg 1992
- HAGNER, MICHAEL (HRSG.): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/Main 2001
- HAGNER, MICHAEL: Homo cerebialis. Der Wandel vom Seelenorgan zum Gehirn, Frankfurt/Main 2008
- HARTEN, HANS-C. / NEIRICH, UWE / SCHWENDT, MATTHIAS: Rassenhygiene als Erziehungsideologie des Dritten Reichs. Bibliographisches Handbuch, Berlin 2006
- HASBERG, WOLFGANG (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
- HEINE, HEINRICH: Shakespeares Mädchen und Frauen, in: Sämtliche Schriften, Bd. 7, München 1976, S. 171–294
- HENNIG, EIKE: Die politische Soziologie faschistischer Bewegungen und die hermeneutische Analyse nationalsozialistischer Selbstdarstellung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34. Jg. (1982), S. 549–563
- HERDER, JOHANN GOTTFRIED: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, Frankfurt/Main 1989
- HESKE, HENNING: Und morgen die ganze Welt: Erdkundeunterricht im Nationalsozialismus, Gießen 1988
- HESSE, ALEXANDER: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926–1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933–1941), Weinheim 1995
- HESSISCHES INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND SCHULENTWICKLUNG (HRSG.): Erziehung zu nationalsozialistischer Weltanschauung und Staatsgesinnung? Höhere Schulen im Nationalsozialismus, Frankfurt/Main 1991
- HESSISCHES LANDESAMT FÜR GESCHICHTLICHE LANDESKUNDE: Hessische Biografie: Eintrag Hartmann, Emil, online unter <http://www.lagis-hessen.de/pnd/116491698>, eingesehen am 8.1.2018
- HITLER, ADOLF: Mein Kampf, München 1943
- HOLZ, KLAUS: Nationaler Antisemitismus. Wissenssoziologie einer Weltanschauung, Hamburg 2001
- HOPSTER, NORBERT / NASSEN, ULRICH: Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus – Deutschunterricht als Körperkultur, Paderborn 1983
- HORN, KLAUS-PETER / LINK, JÖRG-W. (HRSG.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit, Bad Heilbrunn 2011
- INGRAO, CHRISTIAN: Hitlers Elite. Die Wegbereiter des nationalsozialistischen Massenmords, Berlin 2012
- JACOBMEYER, WOLFGANG: Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945, Bd. III, Berlin 2011
- JAECKEL, EBERHARD (HRSG.): Hitler. Sämtliche Aufzeichnungen 1905–1924, Stuttgart 1980

- 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
- KEY, ELLEN: Das Jahrhundert des Kindes, Neuenkirchen 2010, dt. Erstausg. 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
- KLEE, ERNST: Das Kulturlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945, Frankfurt am Main 2007
- KLEE, ERNST: Das Personenlexikon zum Dritten Reich – Wer war was vor und nach 1945?, Koblenz 2011
- KLEE, ERNST: Auschwitz – Täter, Gehilfen, Opfer und was aus ihnen wurde – ein Personenlexikon, Frankfurt/Main 2013
- KLIEM, KONSTANTIN: Sport in der Zeit des Nationalsozialismus – Entwicklung und Zielsetzungen im Höheren Schulwesen und in der Hitlerjugend, Saarbrücken 2007
- KOLLER, CHRISTIAN: Rassismus, Paderborn u.a. 2009
- KOPP, DETLEV: Christian Dietrich Grabbe in der Germanistik des Dritten Reiches, in: Broer, Werner / Kopp, Detlev: Grabbe im Dritten Reich, Bielefeld 1986, S. 9–46
- KRAUL, MARGRET: Das deutsche Gymnasium 1780–1980, Frankfurt/Main 1984
- 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
- LABISCH, ALFONS / TENNSTEDT, FLORIAN: Der Weg zum ‚Gesetz über die Vereinheitlichung des Gesundheitswesens‘ vom 3. Juli 1934, Düsseldorf 1985, online unter: http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010051932910/1/TennstedtWegZumGesetzGesundheitswesen_2.pdf, eingesehen am 18.1.2018
- LAGARDE, PAUL DE: Schriften für Deutschland (1853), Stuttgart 1933
- LANGER, FELIX: Stepping Stones to Peace, London 1943
- LAUF-IMMESBERGER, KARIN: Literatur, Schule und Nationalsozialismus – Zum Lektürekanon der höheren Schule im Dritten Reich, St. Ingbert 1987
- LEHBERGER, REINER: Englisch Unterricht im Nationalsozialismus, Tübingen 1986
- LEHMANN, HARTMUT / OEXLE, OTTO: Nationalsozialismus in den Kulturwissenschaften. Fächer, Milieus, Karrieren, Bd. 1, Göttingen 2004
- LENK, KURT: Rechtsextreme „Argumentationsmuster“, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 42/2005, S. 17–22
- LESSING, GOTTHOLD EPHRAIM: Die Erziehung des Menschengeschlechts, Bern 1980
- LEY, MICHAEL: Genozid und Heilserwartung. Zum nationalsozialistischen Mord am europäischen Judentum, Wien 1993
- LINDEN, WALTER: Aufgaben einer nationalen Literaturwissenschaft, München 1933
- 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
- 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
- OMLAND, SABINE: NS-Propaganda im Unterricht deutscher Schulen 1933–1945, Berlin 2014
- ORTMEYER, BENJAMIN: Werner Jaeger: Paideia, in: Böhm, Winfried / Fuchs, Birgitta / Seichter, Sabine (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik, Paderborn 2009, S. 212–214
- 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 (HRSG.): Berichte gegen Vergessen und Verdrängen von 100 überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schülern über die NS-Zeit in Frankfurt am Main, 4. Aufl., Frankfurt/Main 2016
- 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
- ORTMEYER, BENJAMIN: Schulzeit unterm Hitlerbild, 2. Aufl., Frankfurt/Main 2017
- ORTMEYER, BENJAMIN: Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit, Teil II: NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift ‚Die Deutsche Volksschule‘ 1934–1944, Frankfurt/Main 2018
- PETERSEN, HANS-CHRISTIAN: Bevölkerungsökonomie – Ostforschung – Politik. Eine biografische Studie zu Peter-Heinz (1902 bis 1979), Osnabrück 2007
- PFEFFERLE, ROMAN / PFEFFERLE, HANS: Glimpflich: Entnazifiziert. Die Professorenschaft der Universität Wien von 1944 in den Nachkriegsjahren, Wien 2014
- PLATON: Politeia, in: Sämtliche Werke, Bd. 2 (Übersetzung F. Schleiermacher), Hamburg 2002, S. 211–537
- POLIAKOV, LÉON / DELACAMPAGNE, CHRISTIAN / GIRARD, PATRICK: Über den Rassismus, Frankfurt/Main u.a. 1984
- POLIAKOV, LÉON / WULF, JOSEPH: Das Dritte Reich und seine Denker – Dokumente und Berichte, Wiesbaden 1989
- POLIAKOV, LÉON: Geschichte des Antisemitismus, 8 Bde., Worms u.a. 1977–1989
- POPPER, KARL: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. 1: Der Zauber Platons, 8. Aufl., Tübingen 2003 (zuerst als: The Open Society and Its Enemies. Part I: The Spell of Plato, London 1945)
- POPLOW, ULRICH: Schulalltag im Dritten Reich. Fallstudie über ein Göttinger Gymnasium, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 18, 1980, S. 33–69

- PRIEBERG, FRED K.: Handbuch Deutsche Musiker 1933–1945, Kiel 2004
- 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
- ROCHE, HELEN: Surviving Stunde Null: Narrating the Fate of Nazi Elite-School Pupils during the Collapse of the Third Reich, in: German History, 33. Jg., Heft 4, Dez. 2015, S. 570–587, online unter <https://academic.oup.com/gh/article/33/4/570/2355321>, eingesehen am 7.1.2018
- SALZBORN, SAMUEL: Antisemitismus: Geschichte und Gegenwart, Gießen 2004
- SARRAZIN, THILO: Deutschland schafft sich ab, München 2010
- SCHLETTE, MARC: Der Zauber Poppers: Zur Kritik des Historizismus- und des Totalitarismusvorwurfs gegenüber Platon in Karl R. Poppers ‚Die offene Gesellschaft und ihre Feinde‘, Duisburg 2001
- SCHMUEHL, 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
- SCHMUEHL, HANS-WALTER: Rassenforschung an Kaiser-Wilhelm-Instituten vor und nach 1933. Geschichte der Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft im Nationalsozialismus, Bd. 4, Göttingen 2003
- SCHNEIDER, BARBARA: Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung, Köln 2000
- SCHRECKENBERG, HEINZ: Erziehung, Lebenswelt und Kriegseinsatz der deutschen Jugend unter Hitler, Münster 2001
- SCHUSTER, WALTER: Der Erdkundeunterricht als Instrument der politischen Erziehung an Höheren Schulen im Nationalsozialismus, Wien 1995
- SCHWANITZ, DIETRICH: Das Shylock-Syndrom, Frankfurt/Main 1997
- SEGAL, LILLI: Die Hohenpriester der Vernichtung, Anthropologen, Mediziner und Psychiater als Wegbereiter von Selektion und Mord im Dritten Reich, Berlin 1991
- SÖSEMANN, BERND: Propaganda – Medien und Öffentlichkeit in der NS-Diktatur; eine Dokumentation und Edition von Gesetzen, Führerbefehlen und sonstigen Anordnungen sowie propagandistischen Bild- und Textüberlieferungen im kommunikationshistorischen Kontext und in der Wahrnehmung des Publikums, 2 Bde., Stuttgart 2011
- STERLING, ELEONORE: Judenhass. Die Anfänge des politischen Antisemitismus in Deutschland (1815–1850), Frankfurt/Main 1969
- STOCKHORST, ERICH: Fünftausend Köpfe – Wer war was im Dritten Reich, Velbert 1967
- TIETZE, LOTHAR: Nationalsozialistische Leibeserziehung – Ursprung und Entwicklung ihrer Theorie, Krefeld 1984
- TRIEBE, MARIETHERES: Die schulspezifische ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte in der NS-Zeit, Teil I: NS-Ideologie in der NSLB-Zeitschrift ‚Die deutsche Sonderschule‘ 1934–1944, Frankfurt/Main 2017
- UEBERHORST, HORST: Elite für die Diktatur: Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten 1933–1945. Ein Dokumentarbericht, Düsseldorf 1969
- VOSS, ARMIN: Der Sinn des deutschen Schicksals: Ein Blick in die deutsche Zukunft, Landsberg 1933
- WEINGART, PETER / KROLL, JÜRGEN / BAYERTZ, KURT: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt/Main 1992
- WEINSTOCK, HEINRICH: Polis – Der griechische Beitrag zu einer deutschen Bildung heute an Thukydides erläutert, Berlin 1934

WEINSTOCK, HEINRICH: Politische Erziehung einst und jetzt, in: Die Erziehung, 9. Jg. 1933/34, Heft 8, Mai 1934, S. 362–369

WENIGER, ERICH: Die Epoche der Umerziehung 1945–1949. Hermann Nohl zum 80. Geburtstag, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Teil I: 11. Jg., Heft 10, Oktober 1959, S. 403–410; Teil II: 11. Jg., Heft 12, Dezember 1959, S. 517–525; Teile III und IV: 12. Jg., Heft 1, Januar 1960, S. 9–13; Teil V: 12. Jg., Heft 2, Februar 1960, S. 74–79

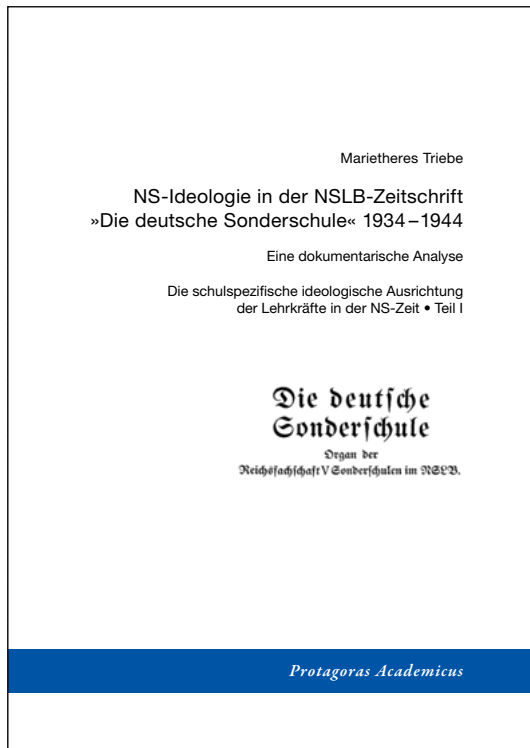
WICHERT.DE: Website zur Ahnenforschung der Familie Wichert, Eintrag zu Ernst Wichert, online unter <http://www.wichert.de/personen/ernst1885.html>, eingesehen am 8.1.2018

WIKIPEDIA: Eintrag zum Matthias-Claudius-Gymnasium, online unter https://de.wikipedia.org/wiki/Matthias-Claudius-Gymnasium_Hamburg, eingesehen am 10.1.2018

WILDT, MICHAEL: Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes, Hamburg 2002

ZUBER, BRIGITTE: Gymnasiale Kunsterziehung der NS-Zeit. Das Beispiel München, Göttingen 2009

ZWERENZ, GERHARD: Die Erde ist unbewohnbar wie der Mond, Frankfurt/Main 1973



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 €

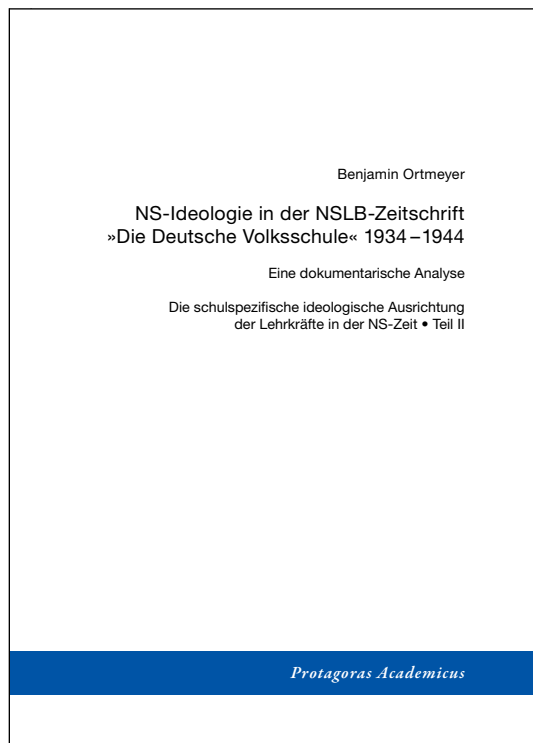
Benjamin Ortmeyer

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

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

Protagoras Academicus
Frankfurt am Main 2018

ISBN 978-3-943059-24-3
278 Seiten • 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 Krieck)

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 Höhere Schule« wurde als schulspezifisches Organ der Reichsfachschaft Höheren Schulen des Nationalsozialistischen Lehrerbunds (NSLB) herausgegeben, um speziell die Lehrkräfte im Bereich der Höheren Schulen mit der NS-Ideologie zu indoktrinieren.

Die Autorinnen und Autoren dieser Zeitschrift sind bemüht, sich in Sprache und Themenwahl als Vertreterinnen und Vertreter einer höheren Bildung zu präsentieren. In Auseinandersetzung mit dem bisherigen Bildungskanon wird die NS-Ideologie als Mittel gegen Humanismus auf völkisch-rassistischer Grundlage Thema für Thema ausgebreitet.

Ob und wie Platon für Gedanken der »Rasse« eingetreten sei, wird ebenso behandelt wie die Frage, ob die alten Griechen überhaupt mit der »nordischen Blutsgemeinschaft« in Verbindung gebracht werden können oder wie die verschiedenen Bereiche der Geisteswissenschaften »rassisch« geprägt seien.

Das Prinzip der Auslese einer Elite der »deutschen Herrenrasse« wird in dieser Zeitschrift begeistert unterstützt. Der klassische Gymnasiallehrer mit seiner elitären Grundhaltung begründet nun – verknüpft mit der NS-ideologie –, warum nur die Besten auf Höhere Schulen gehen dürften und wie gut und wichtig es sei, dass der elitäre Charakter dieses Schultyps erhalten bleibe.

Rassismus, »Rassenhygiene« und Judenfeindschaft sind selbstverständliche Bestandteile der Beiträge in dieser Zeitschrift, die ein breit gefächertes Themenfeld behandeln.