

Robert Patett

## Zwischen Indoktrination und Tradition

### Richtlinien und Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holsteins zur Zeit des Nationalsozialismus und ihre Umsetzung durch die Lehrerschaft

#### 1.0 Einleitung

Die vorliegende Darstellung macht es sich zur Aufgabe, Richtlinien und Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holsteins zur Zeit des Nationalsozialismus auf ihre Ideologielastigkeit zu prüfen und zu untersuchen, in welchem Maße der Reichsschulgesetzgebung von Seiten der Lehrer nachgekommen wurde. Es wird dabei unterstellt, dass in Schleswig-Holstein nicht wesentlich anders verfahren wurde als in den übrigen Ländern des Reiches, in einem zentralistisch regierten Staat auch gar nicht anders möglich. Es wird aber versucht, soweit die Quellenlage es zulässt, unterstützende Beispiele aus der Region heranzuziehen.

Das angesprochene Thema wird eingeleitet durch eine Erläuterung der Maßnahmen der Anfangsphase 1933 vor aller Lehrplanrevision. Es folgt dann die Analyse der Richtlinien und Lehrpläne für die einzelnen Schularten (Grundschule, Volksschule, höhere Schule) an Hand der einleitenden grundsätzlichen Vorbemerkungen und an ausgewählten Fächern (Deutsch, Geschichte, Biologie, Leibeserziehung). Dabei wird besonderer Wert darauf

gelegt nachzuweisen, dass die neue nationalsozialistische Sicht die traditionellen Stoffe und Pläne (der Weimarer Zeit) geschickt umformt, bestimmte Tendenzen verstärkt und einer Neuinterpretation unterzieht. Anschließend wird die Rolle der Lehrerschaft bei der Umsetzung der staatlichen Vorgaben untersucht in Verbindung mit einer Darstellung der grundsätzlichen Haltung der Lehrerschaft zum neuen Regime.

Als Quelle dienen auf der überregionalen, der Reichsebene Gesetze, Erlasse und Richtlinien, wie sie bis Ende 1934 im *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*<sup>1</sup> und ab 1. Januar 1935 im *Amtsblatt des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*<sup>2</sup> erschienen sind.<sup>3</sup> Für die regionale, die schleswig-holsteinische Ebene, die es vorwiegend mit der unterrichtlichen Umsetzung durch die Lehrerschaft zu tun hat, werden vor allem die *Schleswig-Holsteinische Schulzeitung* des Jahrgangs 1933<sup>4</sup> sowie die Tagespresse in Gestalt der Itzehoer Zeitung *Nordischer Kurier*<sup>5</sup> herangezogen.

Außerdem werden Erinnerungen ehe-



Abb. 1: Einladungskarte zum Schulfest 1933, Kaiser-Karl-Schule, Itzehoe

unergiebig. Entweder wurden die Ereignisse der Jahre 1933 bis 1945 schlichtweg übergangen, oder aber die Verfasser waren um persönliche Rehabilitation bemüht.<sup>6</sup> Analysen von Lehrerlebensläufen, wie sie für andere Länder der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wurden,<sup>7</sup> sind m. W. für Schleswig-Holstein nicht erstellt worden.

Schulchroniken und Jahresberichte von Gymnasialdirektoren boten, so wichtig sie für andere Aspekte sind, keine Hinweise auf die „Innenansicht“ des Unterrichts des einzelnen Lehrers, vor allem nicht auf

maliger schleswig-holsteinischer Schüler an ihre Schulzeit ausgewertet. Erkundigungen bei ehemaligen Lehrern waren nicht mehr möglich, da sie (fast) alle nicht mehr leben. Auch die Lektüre von Lebensläufen einer Gruppe inzwischen verstorbener Itzehoer Lehrer, nach deren Pensionierung verfasst, war

den Grad einer politischen Indoktrination. Das schleswig-holsteinische Landesarchiv (LAS) in Schleswig bot nur in geringem Maße brauchbares Quellenmaterial. Insofern sind die Aussagen ehemaliger Schüler trotz des relativ großen Zeitabstands von erheblichem Wert.

## 2.0 Die Maßnahmen der Anfangsphase 1933

Bevor neue Richtlinien mit einheitlichen Reichslehrplänen erstellt wurden und erscheinen konnten, versuchten die neuen Machthaber, die weiterhin geltenden Unterrichtsstoffe (der Weimarer Zeit) den Grundsätzen der neuen Ideologie anzupassen und als Unterrichtsprinzi-

pien die alten Gegenstände einer Neuinterpretation zu unterziehen. Vor allem durch Erlasse zur „Vererbungs- und Rassenlehre“, zum Geschichtsunterricht und zur „Leibeserziehung“ wurde versucht, den ideologischen Vorgaben auf der Grundlage sozialdarwinistischer

Ideen und einer rassistischen Betrachtungsweise zum Durchbruch zu verhelfen. Im Folgenden werden die erwähnten drei Bereiche in ihrem inhaltlichen Anliegen überblicksartig vorgestellt

Für die Vererbungslehre und Rassenkunde war der preußische Erlass vom 13. September 1933<sup>8</sup> richtungweisend. Damit wurden zum 1. Oktober 1933 „Vererbungslehre, Rassenkunde, Familienkunde und Bevölkerungspolitik“ für die „Abschlußklassen sämtlicher Schulen“ verbindlich eingeführt und zum Prüfungsgegenstand in den Abschlussprüfungen erklärt. Außer der Biologie wurden auch die Fächer Geschichte, Deutsch, Kunstunterricht und Singen ausdrücklich erwähnt und der nationalsozialistischen Weltanschauung dienstbar gemacht. Deutlich wird das Ziel einer rassistischen Erziehung mit den Merkmalen der „Auslese“ und „Ausmerze“.

Die „Richtlinien für die Geschichtslehrbücher“<sup>9</sup> stellten ebenfalls die Be-

deutung der Rasse sowie zusätzlich den „völkischen Gedanken“ heraus. Die „Geschichte Europas“ wird als das Werk „nordrassischer Völker“ angesehen und entsprechend interpretiert. An „großen Führerpersönlichkeiten“ sei die „heldische Weltanschauung“ aufzuzeigen. Als Höhepunkt und Ziel der deutschen Geschichte stehe der Staat Hitlers als „Erfüllung der Sehnsüchte aller Deutschen in einem großgermanischen Reich“.

Der dritte große Bereich betraf das Fach Sport. Dieses wurde durch Herannahme von „Wehrturnen“ sowie Gelände- und Schießausbildung für Zwecke der vormilitärischen Erziehung benutzt, um die Schüler physisch und psychisch auf einen künftigen Krieg vorzubereiten. Detaillierte „Lehraufgaben“ für die verschiedenen Altersstufen enthalten u. a. die „Richtlinien für die Erziehung zur Wehrhaftigkeit“ des „Ministeriums der Kirchen und Schulen“ des Landes Oldenburg, dem auch der Landesteil Lübeck angehörte, vom 4. April 1933.<sup>10</sup>

### 3.0 Richtlinien und Lehrpläne 1937 – 1939

#### 3.1 Die Grundschule

Die öffentliche Grundschule wurde als erster Bereich des Volksschulwesens durch Erlass vom 10. April 1937 reichseinheitlich geregelt.<sup>11</sup> Im Hinblick auf die Neuordnung des höheren Schulwesens wurden die „Richtlinien für die unteren Jahrgänge der Volksschule“ vorgezogen, zumal die höhere Schule um ein Jahr verkürzt werden sollte und daher Aufgaben nach unten verlagert werden mussten. Ausdrücklich wird im Einführungserslass darauf aufmerksam gemacht, dass sie als Teil der geplanten Volksschulrichtlinien zu verstehen seien

und keine Sonderstellung einnehmen. Alle bisherigen regionalen Maßnahmen, so für Schleswig-Holstein der sog. „Ingwersen-Plan“, die bereits vorher die Unterrichts- und Erziehungsarbeit im nationalsozialistischen Sinne ausgerichtet hatten, fanden nun ihr Ende. Die regionale Tagespresse brachte die neuen Richtlinien zweiseitig an vorrangiger Stelle zum Abdruck<sup>12</sup> und betonte damit ihre Wichtigkeit.

Wie sah nun der neue Erlass aus, wo lagen vor allem Unterschiede zu den früheren Unterrichtsplänen der Weima-

rer Republik, und wo hatte „der neue nationalsozialistische Geist“ Einzug gehalten? Kernstück der Richtlinien ist der Heimatkundeunterricht, der mit dem „Deutschunterricht ein Ganzes“ zu bilden hat. Detailliert werden Ziele, Aufgaben und Stoffbereiche der einzelnen Fächer genannt, auch auf die „Lebenswelt der Kinder“ und „echte Kindertüchtigkeit“ geachtet, so dass die Nähe zu den Plänen der Weimarer Zeit deutlich wird. Allerdings ist das stoffliche Pensum im Rechen- und Sprachlehreunterricht einseitig auf die Anforderungen der höheren Schule ausgerichtet, vom NS-Lehrerbund auch deshalb stark gerügt, da dieser die Einheitschule mit dem Einheitslehrer anstrebte und nicht eine Etablierung des dreigliedrigen Schulwesens.<sup>13</sup>

Wo lagen nun die ideologischen Vorgaben? Zunächst sind die Vorbemerkungen mit einigen nationalsozialistischen Phrasen durchsetzt. So ist die Rede von der „hohen Aufgabe, die deutsche Jugend zur Volksgemeinschaft und zum vollen Einsatz für Führer und Nation zu erziehen“. Bei der Darlegung der Aufgabenstellung der einzelnen Fächer werden gängige ideologische Begriffe eingestreut. Der geschichtliche Teil der Heimatkunde habe den „heldischen Gedanken in den Vordergrund zu stellen“. Die auswendig zu lernenden Gedichte seien in den „Ablauf der Jahreszeiten und der völkischen Fest- und

Fei ergestaltung hineinzustellen“. Die Musik in ihrer „völkischen und gemeinschaftsbildenden Kraft“ habe „die Kinder zu deutschbewußten Menschen“ zu erziehen. „Lieder der nationalsozialistischen Bewegung wie auch Marsch-, Fahrten- und Soldatenlieder“ gehörten zum Liedgut der unteren vier Jahrgänge.

Bei der Lektüre des gesamten Grundschullehrplans kann man sich aber des Eindrucks nicht erwehren, dass die Beziehungen zu nationalsozialistischen Inhalten eher mühsam hergestellt werden und die Darlegung sachlicher Aufgaben und Zielsetzungen im Vordergrund steht. Sogar moderne reformpädagogische Bestrebungen der Weimarer Republik – wie z. B. der Gesamtunterricht, vor allem im 1. und 2. Schuljahr sowie die Beachtung der kindlichen Psyche bei Stoffauswahl und Methode – werden in dem neuen Plan angesprochen. Eine Lehrerschaft mit stark nationalkonservativer Prägung, wie sie überwiegend in der Weimarer Zeit bestand, konnte sicherlich den neuen Richtlinien positiv begegnen und viele Traditionselemente erkennen. Eine naive politische Haltung konnte sogar der Einbildung erliegen, dem geistigen Wachstum des einzelnen Schülers jenseits aller ideologischen Beeinflussung zu dienen und damit das ursprüngliche pädagogische Selbstverständnis eines jeden Lehrers zu erfüllen.

### 3.2 Die Volksschule

Im Dezember 1939 wurden schließlich die Richtlinien für Volksschulen erlassen (mit den überarbeiteten Richtlinien für die vier unteren Klassen); sie wur-

den Anfang 1940 veröffentlicht und traten mit Beginn des neuen Schuljahres in Kraft. Die Richtlinien weisen im Hinblick auf Sachlichkeit und ideologische



*Abb. 2: Fahnenappell zum Beginn des Schultages*

habe der Deutschunterricht den „Stolz auf deutsche Art wachzurufen“ und „die Kampfdichtung der nationalsozialistischen Bewegung zu berücksichtigen“. Im Erdkundeunterricht hätten „geopolitische und wehrgeographische Betrachtungen“ das „Verständnis für wichtige Maßnahmen der nationalsozialistischen Führung“ anzubahnen. „Lieder der nationalsozialistischen Bewegung“ seien im Fach Musik zu

Ausrichtung starke Ähnlichkeit mit den Grundschulrichtlinien von 1937 auf.<sup>14</sup> So sind die allgemeinen Eingangsmerkungen ebenfalls von einigen nationalsozialistischen Phrasen durchsetzt. Es ist die Rede vom „Einsatz für Führer und Volk“, vom Hineinwachsen „in die große politische Volks- und Wehrgemeinschaft aller Deutschen“, von der „freudigen Bejahung der nationalsozialistischen Weltanschauung durch den Lehrer und sein überzeugendes Vorbild“.

Bei der Darlegung der Aufgaben der einzelnen Fächer werden ebenfalls – wie bei den Grundschulrichtlinien – gängige ideologische Begriffe eingestreut. So

singen. Der Rechenunterricht habe „Errungenschaften des nationalen Lebens von der Zahl her den Kindern nahebringen“ und „insbesondere nationalpolitische Sachgebiete zu durchdringen“. Im Vordergrund steht aber die sachliche Darlegung der durchzuarbeitenden Stoffbereiche der einzelnen Fächer, von kundigen pädagogischen Fachleitern mit einer nationalen Grundhaltung verfasst, die – so der allgemeine Eindruck – eher mühsam hier und da nationalsozialistische Floskeln eingestreut haben.

Bemerkenswert, wie auch bei den Grundschulrichtlinien bereits zu erkennen, ist die große Nähe zum Arbeitsun-

terricht der Reformpädagogik, an vielen didaktischen und methodischen Hinweisen deutlich zu sehen und frei von jeglicher ideologischen Unterfütterung. Bereits bei den allgemeinen einleitenden Bemerkungen ist die Rede von der „Pflege der Eigentätigkeit im Klassenunterricht“, von „Gruppen- und Einzelarbeit“ sowie von der „Stillarbeit“, die „zu einer wertvollen Form der Selbstbildung“ zu gestalten sei.

Diese Hinweise erfahren bei der Darlegung der einzelnen Fächer ihre Konkretion. Der Aufsatzunterricht habe „eigene Beobachtungen und Erlebnisse der Kinder“ sprachlich zu formen. Im Fach Erdkunde seien „Karte, Hochbild oder Globus“ sowie „Bild, Lichtbild und Film, Schilderung und Reisebericht“ zur Veranschaulichung heranzuziehen. „Lupe, Bildwerfer, Mikroskop und Unterrichtsfilm“ hätten im lebenskundlichen Unterricht eine wichtige Rolle zu spielen sowie „planmäßige Beobachtungen und Versuche, Tier- und Blumenpflege, Arbeit im Schulgarten, Unterrichtsgänge“. In der Naturlehre habe der Unterricht „von Erfahrung, Beobachtung und Versuch“ auszugehen.

Eine Ausnahme von dieser relativ sachlichen Darstellung machen die Fächer Geschichte und – mit Einschränkung – Lebenskunde als Teilbereich der Naturkunde, da sich hier zentrale Anliegen der nationalsozialistischen Weltanschauung besonders gut vermitteln ließen und von den Verfassern auch nicht übergangen werden konnten oder durften. So heißt es gleich zu Beginn der Erläuterungen zum Fach Geschichte: „Die politische Erziehung in der Volksschule gründet sich in erster Linie auf den Geschichtsunterricht“. Die In-

strumentalisierung dieses Faches für Zwecke politischer Indoktrination wird an diesem Satz besonders deutlich. Weiter heißt es, dass der Geschichtsunterricht die Kinder „mit dem Glauben an die geschichtliche Sendung und die Zukunft unseres Volkes erfüllen“ solle und „die Jugend zum freudigen, opferbereiten Einsatz für Volk und Vaterland“ zu erziehen habe. Die „rassischen Grundkräfte vorwiegend nordischer Artung“ seien nachdrücklich herauszustellen. „Heldischer Geist und der Gedanke des Führertums in germanisch-deutscher Ausprägung“ habe „den gesamten Unterricht zu erfüllen“ und damit den „Wehrwillen“ zu wecken und zu stärken.

Nach solchen allgemeinen ideologisch bestimmten Zielsetzungen folgen dann die Stoffbereiche für die einzelnen Jahrgänge, die allerdings nicht weniger ideologiebehaftet sind. Dabei fällt auf, dass der Geschichtsunterricht sich vorwiegend auf deutsche Geschichte beschränkt. Eine sachliche Darlegung historischer Vorgänge ist nicht beabsichtigt, vielmehr geht es um ein „vorzugsweise erzieherisches Ziel dieses Unterrichts“ unter Beachtung der „Grundzüge des nationalsozialistischen Gedankengutes“. Das „deutsche Heldentum, tief verwurzelt im Blut unserer Ahnen“, sei an „Bildern der großen Männer der Geschichte“ aufzuzeigen wie dem Großen Kurfürsten, Prinz Eugen, Friedrich dem Großen, Bismarck und vor allem dem „Führer“, dessen Bild „mit besonderer Sorgfalt“ zu zeichnen sei. Sehr eingehend sei die Geschichte der jüngsten Vergangenheit („Weltkrieg, Zusammenbruch und Erwachen der Nation, Schaffung und Sicherung des Großdeutschen Reiches“)



Abb. 3: Erstklässler verabschieden sich von Rektor und Lehrerin mit dem „Deutschen Gruß“

zu behandeln, wie überhaupt alles vergangene Geschehen nur deutlich machen soll, dass das Ziel der deutschen Geschichte in der „nationalsozialistischen Revolution und der Schaffung des Dritten Reiches unter seinem Führer Adolf Hitler“ liege. Wie bei den anderen Fächern fehlt auch hier nicht der Hinweis auf Formen der Schüler selbsttätigkeit sowie auf moderne Anschauungsmittel wie „Geschichtsquellen, Jugendschriften, Besichtigungen, Bilder, Filme, Karten“.

In den Richtlinien für die Lebenskunde wird die nationalsozialistische Rassenideologie in besonderer Weise bei der Behandlung der Erblehre angesprochen. An Hand der Mendelschen Gesetze sei „die lebensgesetzliche Be-

deutung der Anlage, der Auslese, Gegenauslese und Ausmerze“ den Kindern klarzumachen. „Einfache Betrachtungen aus der Tier- und Pflanzenzüchtung führen zur Anwendung dieser Erkenntnisse aus der Erblehre auf den Menschen“. Deutlich wird an solcher Zielsetzung die Hinführung zum „Erbgesundheitsgedanken des Dritten Reiches“ und zum „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ vom 14. Juli 1933 mit seinen gravierenden Folgen.

Die Grundsätze der punktuellen Erlasse der Anfangsphase werden in den reichseinheitlichen Plänen, wenn auch unterschiedlich stark, wieder aufgenommen, so vor allem die Richtlinien für die „Vererbungslehre und Rassenkunde“ und die „Geschichtslehrbücher“.

### 3.3 Das höhere Schulwesen

Kernstück der nationalsozialistischen Umgestaltung des allgemeinbildenden Schulwesens war die höhere Schule, die als erste vereinheitlicht und inhaltlich neu geordnet wurde. Als früheste Maßnahme führte man „mit Beginn des Schuljahres 1937“ an sämtlichen höheren Schulen Englisch als erste Fremdsprache ein.<sup>15</sup> Ebenfalls 1937 wurde dann eine Reduzierung auf wenige Typen verfügt.<sup>16</sup> Künftig gab es als Hauptform die grundständige Oberschule für Jungen und Mädchen und als Nebenform „für die leistungsfähige ländliche Jugend“ die sechsklassige Aufbauschule. Ebenfalls als Nebenform blieben einige humanistische Gymnasien für Jungen erhalten. Die Oberstufe an den Oberschulen für Jungen teilte sich in einen sprachlichen und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen, die an den Oberschulen für Mädchen in einen sprachlichen und einen hauswirtschaftlichen Zweig. Schon jetzt wurde die Schulzeit um ein Jahr verkürzt.

Im Januar 1938 wurden diese Übergangsbestimmungen zum Schuljahr 1938/39 von dem Grundsatzerslass „Neuordnung des höheren Schulwesens“ abgelöst.<sup>17</sup> Darin wurde die Vereinheitlichung der Schultypen ebenso bestätigt wie die Verkürzung der Schulzeit auf acht Jahre.

Die regionale Presse lobte einhellig diese Neuordnung und zitierte, wie auch der Itzehoer *Nordische Kurier*, Reichserziehungsminister Rust, der vor Vertretern der Presse in Berlin geäußert habe, dass „die verhängnisvolle Zersplitterung des deutschen Schulwesens – es waren bisher 78 verschiedene

Sprachfolgen in den Lehrplänen zu finden – endgültig beseitigt“ sei.<sup>18</sup>

Wie steht es nun mit der inhaltlichen, vor allen Dingen ideologischen Gestaltung der neuen Oberschule? Darüber geben die mit dem Erlass gleichzeitig eingeführten neuen Richtlinien „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“<sup>19</sup> Auskunft, deren Lehrpläne allerdings wegen ihres Umfangs in einem Sonderdruck in Buchform erschienen.<sup>20</sup> In einem vorgeschalteten Kapitel „Grundsätzliches“ werden erzieherische und didaktische Fragen allgemeiner Art erörtert und die „Reform des höheren Schulwesens vom Jahr 1925“ einer Kritik unterzogen. Gegen das „Chaos der Zeit“, in einer „zerklüfteten Gesellschaft“, so heißt es dort, „glaubte man fälschlicherweise in der Vergangenheit die Grundlage für den Neubau einer deutschen Schule gefunden zu haben, nämlich im deutschen Idealismus“. Dies aber sei nur „die Flucht aus der Not der Gegenwart in das Bildungsreich einer dahingegangenen Zeit“. Durch Bildung könne nicht eingeholt werden, „was wir an politischer Macht verloren hatten“. Es gehe um „die Stiftung einer neuen Ordnung“, und diese habe „der Führer durch die Schöpfung seines Reiches in einer einzigen, alle durchdringenden Weltanschauung geschaffen und dadurch erst wieder große und sinnvolle Erziehung möglich“ gemacht. Das Ziel aber sei die „Formung des nationalsozialistischen Menschen“.

Auch diese einleitenden Bemerkungen stellen eher inhaltslose Phrasen als konkrete Ausführungen dar, die vielleicht auch gewollt nebelhaft und unklar

gehalten wurden. Es folgen nun Erläuterungen zu den Aufgaben der höheren Schule, die jeder nationalkonservative Lehrer, aber auch jeder Reformpädagoge durchaus gutheißen konnte. Es ist die Rede davon, nicht einseitig Gelehrte oder gar „Intellektuelle“ zu „züchten“, sondern „die Zucht des Geistes, die Entwicklung der Verstandeskräfte und die Vermittlung lebendiger Bildungstoffe“ habe „den ganzen Menschen [zu] ergreifen“. Der junge Mensch solle befähigt werden, „das Leben zu meistern. Ohne Rücksicht auf Herkunft und Besitz“ sei jedem der Weg dazu „freizumachen“. Spezielle Aufgabe der höheren Schule sei es, „die fähigen und bereiten jungen Deutschen“ auszulesen. Nicht umfangreiches Fachwissen solle angeeignet werden, sondern die Fähigkeit, „sich an den eigentlichen Berufserziehungsstätten das für ihre Sonderaufgaben notwendige Wissen selbständig anzueignen“.

Bei der dann folgenden Betonung des reformpädagogischen Arbeitsunterrichts wird die Kontinuität zur vergangenen Zeit noch deutlicher. So hätten neben Lehrgespräch und Lehrervortrag die Gemeinschaftsarbeit mit Arbeitsteilung

und -vereinigung (der frühere Gruppenunterricht) ihren Platz zur Förderung der Selbsttätigkeit des Schülers. Lebensnähe, straffe Unterrichtsführung und „lebendiges Weiterschreiten des Unterrichts“ seien Grundsätze eines „maßvollen, gebundenen Arbeitsunterrichts. Wachsenlassen und Führen sind die sich ergänzenden Grundsätze aller planvollen Erziehung“. Mit diesen Ausführungen aber stehen die Verfasser der Richtlinien ganz in der Tradition der Ergebnisse der reformpädagogischen Bewegung, wie sie gegen Ende der zwanziger Jahre in einer Art Selbstkritik formuliert wurden und in einer Schrift des Erziehungswissenschaftlers Theodor Litt ihren Ausdruck fanden.<sup>21</sup> Nicht zuletzt diese gedankliche Kontinuität verbreitete Sympathie bei einem großen Teil der Lehrerschaft der höheren Schule. Dass dies alles nur didaktisch-methodische Maßnahmen waren, um desto effektiver das alleinige Erziehungsziel zu erreichen, nämlich „die Formung des nationalsozialistischen Menschen“, wurde entweder nicht gesehen, übersehen oder aber auch aus einer nationalkonservativen Haltung heraus akzeptiert.

### 3.3.1 Der Lehrplan für das Fach Deutsch

Setzen sich diese an die Tradition anknüpfenden Gedanken bei der Darlegung der Aufgaben der einzelnen Fächer fort? An den Beispielen Deutsch, Geschichte und Biologie als den der nationalsozialistischen Ideologie besonders zugänglichen Fächern soll dieser Frage nachgegangen werden.

Bei der Beschreibung von „Ziel und Weg“ des Deutschunterrichts, also der

didaktischen Grundlegung, fällt die Betonung des „Völkischen“ und des „Deutschbewußtseins“ ins Auge. Das „völkisch-geschichtliche Leben“ in Muttersprache und Schrifttum müsse fruchtbar gemacht, der „völkische Lebensgrund“ erfasst werden. Nicht zu übersehen sind die Beziehungen zu den Lehrplänen der Weimarer Republik, so zur dort etablierten Deutschkunde,

wenn es heißt: „Der Deutschunterricht bildet in der neuen deutschen Schule mit Geschichte, Erdkunde, Biologie und den künstlerischen Fächern eine engere geschlossene Gruppe“. Die „Befreiung der sprachlichen Kräfte des jungen Menschen“ auf jugendpsychologischer Grundlage in der Nachkriegszeit wird lobend erwähnt, wenn auch das Endziel jetzt ein anderes sei. Die in den zwanziger Jahren gepflegte Reformpädagogik findet ihren Niederschlag in dem geforderten, „durch den Lehrer geführten Arbeitsunterricht“, zu dem „Sprechplatte, Rundfunk und, soweit vorhanden, geeignete Sprechfilme“ als Hilfsmittel herangezogen werden könnten.

Bei der Beschreibung der einzelnen Teile des Deutschunterrichts wie bei der Stoffverteilung auf die Klassen fällt das hohe Anspruchsniveau auf, ganz entgegen der Intention Hitlers, den Primat der geistigen Bildung dem Primat der „körperlichen Ertüchtigung“ unterzuordnen. Aber die Verfasser im Reichserziehungsministerium waren sicherlich nicht nur überzeugte Nationalsozialisten, sondern auch engagierte Lehrer, die sich eine anspruchsvolle leistungsorientierte Schulbildung als Ziel gesetzt hatten. Detailliert werden für die einzelnen Bereiche wie „Sprecherziehung, Erziehung zum Schreiben, Erziehung zum Sprachdenken“ mit Sprachlehre und Sprachkunde Anweisungen didaktischer und inhaltlicher Art gegeben, nur mit wenigen ideologischen Floskeln durchsetzt, so bei der Forderung der Benutzung der Mundart „als kostbares rassisches Erb- und Heimatgut“ – eine Bemerkung, die fast verloren in der sonst sachlichen Diktion des Deutschlehrplans steht.

Moderne aufsatzdidaktische Grundsätze, so bei der Erwähnung der „vier Grundformen des Schulaufsatzes“ (Erzählung, Sachbericht, Schilderung, Betrachtung), von der muttersprachlichen neuen Sicht nach dem Weltkrieg stark beeinflusst, durchziehen die „Erziehung zum Schreiben“. Dazu gehört auch der Begriff der inneren Sprachbildung, die im Bereich der Sprachlehre genannt wird und die als Gegenpol zu dem alten „humanistischen Grammatikbetrieb“ alle Übungen „auf ein Sprach- oder Sinn Ganzes“ beziehen sollte. Dahinter stehen die Gedankengänge des Germanisten Leo Weisgerber zur Grundlegung einer neuen Sprachwissenschaft, die er Ende der zwanziger Jahre veröffentlichte und die wiederum auf Thesen Herders und Humboldts zurückgeht.<sup>22</sup> Deutlich wird daran, dass der Deutschlehrplan, aber auch die Pläne der meisten anderen Fächer eine Anerkennung und Fortschreibung früherer Entwicklungstrends darstellten und die Verfasser bestrebt waren, einen auch wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden Plan zu erstellen.

Stärker ideologisch unterfüttert ist dagegen das Kapitel „Erziehung durch Schrifttum“. Dichtung solle „Sinnbilder nationalsozialistischer Haltung“ schaffen und „das die Zeiten überdauernde deutsche Wesen“ lebendig werden lassen. Dazu gehört der „dreimalige Durchbruch deutscher Volkheit, wie er sich zeigt im Sturm und Drang, in der Romantik und in der deutschen Gegenwart“. Das vorgeschlagene Schrifttum orientiert sich in der Unter- und Mittelstufe an den erschienenen Lesebüchern. Traditionelle Texte wechseln ab mit deutschümelndem oder sogar nationalsozialistischem Schrifttum. Mit höhe-

rem Lebensalter der Schüler wächst auch der ideologisch ausgerichtete Anteil. So sind bestimmend im Plan für die Unterstufe kindertümliche Umwelttexte, Sagen und Märchen, allerdings ergänzt durch „Bilder aus dem deutschen Volksleben im neuen Staat (Jungvolk, Jungmädels, Feste)“ und durch „Erzählungen aus dem Weltkrieg und dem nationalsozialistischen Kampf“. Der Mittelstufe dann sind die Bereiche „Der kämpfende Mensch“ und „Der Deutsche in der Volksgemeinschaft“ zugewiesen, zwei Titel, die starke ideologische Bezüge aufweisen. So ist der Begriff des „Kampfes“ an Kriegsgeschehnissen, am „Kampf für Ehre und Manneswürde“ und am „Kampf des Menschen mit der Natur“ darzustellen gemäß der nationalsozialistischen Sicht, dass alles menschliche Dasein ein unablässiger Kampf sei.

Der Begriff der Volksgemeinschaft findet seinen Niederschlag in den „Schicksalen deutscher Auswanderer“, in Erlebnissen in den deutschen Kolonien und im „Heldentum des Volkes“. Verbindlich wird das Lesen zweier Schillerscher Dramen (*Wilhelm Tell*, *Jungfrau v. Orleans*) gemacht, während als Ganzschriften Novellen von Schriftstellern des 19. Jahrhunderts (Storm, Meyer, Keller) empfohlen werden. Die 6. Klasse hat sich mit dem „Menschen der germanisch-deutschen Frühzeit“ zu beschäftigen, dargestellt an den Heldensagen, an denen die „germanischen Grundlagen

der deutschen Wesensart“ wie Gehorsam, Schicksalsglaube, Führer- und Gefolgschaftsidee aufgezeigt werden sollen.

Der 7. Klasse (Oberstufe) wird als Gesamtthema „Die Selbstbefreiung des deutschen Geistes“ vorgeschrieben. Dazu sollen – entsprechend der zugeordneten Lesebuchkonzeption – passende vaterländische Texte aus dem 16. Jahrhundert (Luther und Hutten), Beiträge Herders und Goethes aus den Blättern „Von deutscher Art und Kunst“, Kleists „Katechismus der Deutschen“ sowie Texte von Arndt, Jahn, Humboldt und Jakob Grimm über „Volk und Sprache“ herangezogen werden. Die 8. Klasse (Prima) hat das Thema „Das ewige Deutschland“ zu bearbeiten, wovon Prosaschriften Goethes und Schillers (Briefe und Abhandlungen) fallen wie auch Gedichte bekannter Lyriker des 19. Jahrhunderts (Eichendorff, Mörike, Storm, Keller, Meyer). Trotz der kontroversen, überwiegend negativen Haltung der Nationalsozialisten zur Klassik<sup>23</sup> stehen als verbindlich zu behandelnde Dramen Werke von Goethe, Schiller, Hebbel und Kleist auf dem Programm. Es soll wohl der Anschein vermieden werden, nationalsozialistischer Deutschunterricht breche mit der Tradition und bevorzuge ausschließlich germanische und heroische Literatur. Allerdings kommt der Plan der herrschenden Ideologie entgegen, indem er eine „völkische Deutung“ der klassischen Dichtung fordert.

### 3.3.2 Der Lehrplan für das Fach Geschichte

Obwohl das Fach Geschichte zu den Realien und sog. Kurzfächern gehört, findet es eine starke Bevorzugung. Ein-

mal ist es in der Stundentafel mit drei Wochenstunden (sonst zwei bei den übrigen Realien) angegeben, zum anderen

umfasst sein Stoffverteilungsplan den gleichen Umfang wie bei Deutsch. Dies alles hat mit der herausragenden Bedeutung zu tun, die die nationalsozialistischen Bildungspolitiker diesem Fach beimaßen. So ist schon in den Vorbemerkungen zum eigentlichen Lehrplan die Rede von den „unzerstörbaren fort-dauernden rassischen Grundkräften des deutschen Volkes“, vom „Rassebegriff“, der „den Schlüssel für die großen Zusammenhänge der Weltgeschichte“ biete, und vom „schicksalhaften Ringen des deutschen Volkes um seine Selbstbehauptung“. Der Volk-ohne-Raum-Gedanke mit seiner Forderung nach neuem Lebensraum findet seinen Niederschlag in der Formulierung vom „Mißverhältnis zwischen dem völkischen Wert des deutschen Volkes und seiner politischen Geltung“ und der „ungleichen Verteilung der Lebensräume im Verhältnis zu geschlossener Volkszahl und kultureller Weltleistung“. Hinweise auf Formen der Schülerselbsttätigkeit und „Mittel der Veranschaulichung“ wie „Quelle, Anekdote, dichterische Gestaltungen, geschichtliche Erinnerungsstätten, Zeitung, Rundfunk, Film, Bild, Skizze, Karte“ beschließen die Vorbemerkungen.

Wie wirken sich nun die ideologischen Vorgaben und Leitbegriffe auf die Stoffverteilung selbst aus? Der Vorkurs der 1. Klasse darf nur Geschichtserzählungen bieten, in deren Mittelpunkt „jeweils eine große volkstümliche Persönlichkeit“ zu stellen sei. Neben „einzelnen für die Heimatlandschaft bedeutenden Menschen“ sind dies vor allem „Adolf Hitler, Hindenburg, Helden der nationalsozialistischen Erhebung und des Weltkriegs, Bismarck, Andreas Hofer und Schill, Blücher, Prinz Eugen,

der Große Kurfürst, Friedrich der Große, Ordensritter, Widukind, Armin“. Eine frühe Bekanntschaft mit heldisch-heroischer Weltanschauung auf der Grundlage gefühlsmäßiger Aneignung ist offensichtlich das Ziel des Einführungskurses.

Der „planmäßige Gang durch die deutsche Geschichte“ setzt mit der 2. Klasse „von den Anfängen bis Kaiser Karl“ ein. Besonders bei der Vorgeschichte bestimmen ideologische Grundsätze die Behandlung. So habe sie „die Grundlage für das Rassebewußtsein, das Verständnis für den nordischen Ursprung unseres Volkes“ und „für nordisch-deutsche Haltung“ zu legen. Der Rentierjäger sei der „Vorfahr des deutschen Menschen“. Am „nordischen Bauernkrieger“ müsse der „Wert des Bauerntums für nordisch-germanisches Wesen“ dargestellt werden. Die „groß-germanische Zeit“ habe vor allem „Armins Befreiungstat, Marbods völkisches Versagen und das Heldentum der Völkerwanderungszeit“ herauszustellen.

Der für die 3. Klasse vorgesehene Stoff („Von der Gründung des Ersten Reiches bis 1648“) wird verhältnismäßig sachlich dargestellt, nur von wenigen Begriffen der rassisch-völkischen Ideologie durchsetzt. Die Kreuzzüge seien „als Beispiel für die Verschwendung deutscher Kraft an ein unvölkisches Ziel“ zu sehen, Luthers „Tat von Worms in ihrer völkischen Bedeutung“ und die Folgen des 30-jährigen Krieges insbesondere „in rassischer und völkischer Hinsicht“ darzustellen. Für die 4. Klasse gilt das gleiche: sachliche Darlegung der Epoche von 1648 bis 1871, mit fast den gleichen Stereotypen aus dem ideologischen Vokabular (spar-

sam) durchsetzt: die Befreiungskriege als völkischer Durchbruch Preußens, Vernichtung der nordrassischen Führerschicht in der Französischen Revolution, Burschenschaft und Wartburgfest als „Auflehnung des Frontkämpfergeistes gegen die Reaktion“, „jüdischer Wucher und Ablehnung des Judentums im Mittelalter“, Bismarcks Verfassungskonflikt als „Verteidigung des soldatischen Preußentums gegen den bürgerlichen Parlamentarismus“.

Dagegen wird der Stoff für die 5. Klasse („Von 1871 bis zur Gegenwart“) wieder in starkem Maße für die herrschende Ideologie instrumentalisiert, nicht zuletzt deshalb, weil in dieser Epoche bis hin zur „Machtergreifung durch Adolf Hitler“ die Grundlagen des nationalsozialistischen Geschichtsbildes gelegt werden, vor allem die Rassenideologie mit ihrem menschenverachtenden Antisemitismus. So sei bei der Darstellung der „großen Unternehmer des 19. Jahrhunderts“ näher einzugehen auf „die Ausbeutung durch gewissenlose, mit fremdem, vielfach jüdischem Leihkapital arbeitenden Fabrikanten“. Weitere antisemitische Passagen finden sich für die Zeit nach „Bismarcks Sturz“ in folgenden stichwortartigen Hinweisen: „Übersteigerung des Kapitalismus, vorwiegend in jüdischen Händen, Politischer und kultureller Einfluß des jüdischen Kapitals, Zunehmendes Einströmen jüdischen Blutes in den deutschen Volkskörper, Völkische und judengegennerische Strömungen und Vorkämpfer“. Bei der Bearbeitung der Weimarer Republik werden folgende Hinweise gegeben: „Einströmen der Ostjuden, Zersetzung der völkischen Haltung und des Wehrwillens durch das Judentum“.

Kriegsverherrlichung und Stärkung der „Wehrbereitschaft“ findet unter folgenden Stichworten, vor allem bei der Darstellung des Weltkrieges, statt: „Bedeutung des Flottenbaues, Gestalt des Frontkämpfers in ihren Wandlungen von 1914 bis 1918, Das Fronterlebnis der Volksgemeinschaft, Fortleben und Wandlungen des Frontgeistes in den Freikorps“. Antiliberalistische und antiparlamentarische Positionen bestimmen die Darstellung der Weimarer Republik: „Fluch des parlamentarischen Parteiengestes, Versagen des Staates und des in liberalistischen Gedankengängen befangenen Unternehmers, Widerstandslose Erfüllungspolitik, Anschwellen der kommunistischen Gefahr“. Gegen Ende dieses Schuljahres sind dann die „rassischen, völkischen, sozialistischen Grundlagen des Nationalsozialismus“ zu legen und der „Aufbau des Dritten Reiches“ zu würdigen. „Einheitsstaat, Führerstaat, Volksstaat, rassische Bevölkerungspolitik, sozialistische Volksgemeinschaft, völkische Kulturpolitik, Zerreißung des Versailler Diktats, Befreiung Deutschlands, Befriedung Europas“ liefern dazu die Stichworte.

Bei einem zweiten Durchgang durch die Geschichte in den Klassen 6 bis 8 wiederholen sich die ideologischen Tendenzen des ersten Durchgangs, jetzt aber auf Grund der größeren Reife der Schüler vertiefend dargestellt. So geht es bei den einzelnen Epochen um die geistesgeschichtlichen Grundlagen und um eine systematischere Darstellung der historischen Tatsachen. Da aber das nationalsozialistische Geschichtsbild in gleicher Weise wiedergegeben wird, kann auf eine ausführliche Darlegung verzichtet werden.

Wie ist nun der Geschichtslehrplan insgesamt zu beurteilen, vor allem im Hinblick auf seine unterrichtliche Umsetzung? Zunächst muss gesagt werden, dass die „Richtlinien für die Geschichtslehrbücher“ von 1933 (siehe Abschnitt 2.0) voll erfüllt werden. Den Grundsätzen einer „Herausstellung der Bedeutung der Rasse“, des „völkischen Gedankens“ sowie einer „heldischen Weltanschauung“ wird voll entsprochen, allerdings in den unteren und mittleren Klassen mehr formalbegrifflich als in-

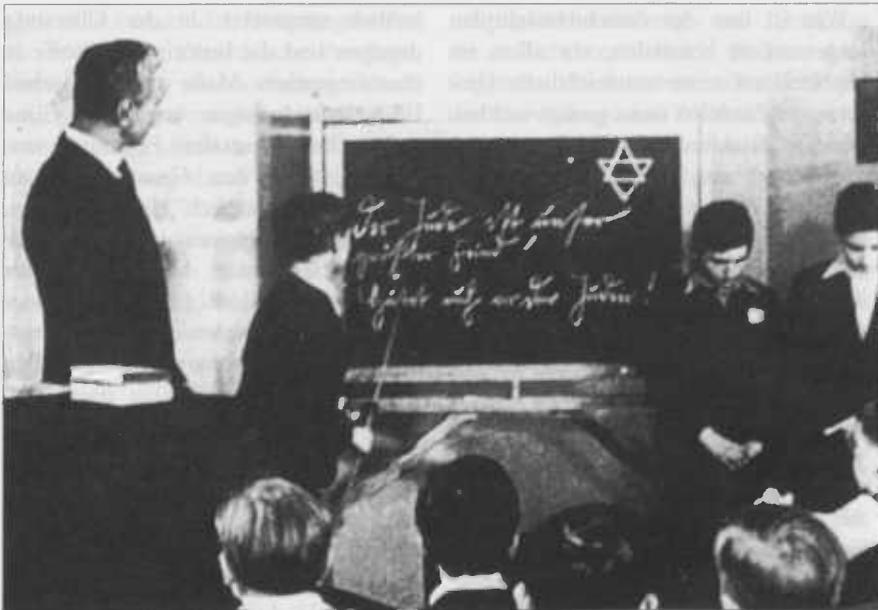
haltlich umgesetzt. In der Oberstufe dagegen sind die historischen Stoffe in überwiegendem Maße der rassistischen Herrschaftsideologie angepasst. Eine andere, mehr neutralere Position einzunehmen, wird den Geschichtslehrern nur schwer möglich gewesen sein, höchstens ein Rückzug auf deutschnationale Standpunkte, die die Lehrer der Weimarer Republik sowieso überwiegend vertraten, wobei man den aggressiven Antisemitismus möglichst in den Hintergrund treten ließ.

### 3.3.3 Der Lehrplan für das Fach Biologie

Als drittes Lehrplanbeispiel wird das Fach Biologie herangezogen, dem nach den Vorbemerkungen zum Lehrplan „eine hohe weltanschauliche Bedeutung“ zukommt. In den Erlassen von 1933, 1934 und 1935 waren der Biologie bereits die Bereiche „Vererbungslehre, Rassenkunde, Rassenhygiene, Familienkunde und Bevölkerungspolitik“ zugewiesen worden, wie in Abschnitt 2.0 dargelegt wurde. Diese Vorgaben erfahren nun im Lehrplan von 1938 ihre Konkretion. Der Schüler müsse das „Naturgesetz der Ausmerze“ und „den biologischen Unsinn der Gleichheitslehre“ erkennen und begreifen, „daß erst der nationalsozialistische Staat durch Rassengesetzgebung und Erbgesundheitspflege das Gesetz der Auslese wieder zur Geltung gebracht hat“. Damit wird auf das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ mit seinen verheerenden Folgeerlassen bis hin zum Euthanasiebefehl Hitlers hingewiesen und inhaltliche Zustimmung gefordert. Nicht „reines Tatsachenmaterial“ habe der Biologielehrer

„aneinanderzufügen“, sondern im Unterricht „die weltanschaulichen Folgerungen wach werden zu lassen“. Die Jugend habe die Verpflichtung zu übernehmen, „die ewigen Gesetze des Blutes und der Rasse zu achten“. Ein längeres Zitat aus Hitlers *Mein Kampf* unterstreicht autoritativ diese Forderung.

Solche mehr allgemeinen Hinweise werden dann durch Herausstellung besonderer Gesichtspunkte detaillierter verdeutlicht. Dabei hat der allen nationalsozialistischen Anschauungen zugrunde liegende Sozialdarwinismus in seinen Einzelheiten und Folgerungen vom Lehrer „klar und einsichtsvoll“ Darstellung zu finden. Der Unterricht dürfe sich nicht „bei der Durchnahme der Mendelspaltung in einem Rechen-spiel erschöpfen“, sondern müsse „mit Sorgfalt die Begriffe Auslese und Ausmerze“ entwickeln und zur Einsicht führen, „daß in der freien Natur unerbittlich das Gesetz der Auslese herrscht“. Durch Beobachtung sei „auf die Bedeutung des Kampfes ums Dasein“ hinzuweisen, um so „eine tragfähige Grund-



*Abb. 4: Direkter Antisemitismus als Bestandteil des Unterrichts. Die Tafelinschrift lautet: „Der Jude ist unser größter Feind! Hütet euch vor den Juden!“*

lage für die Behandlung bevölkerungspolitischer Fragen" zu schaffen.

Wie wirken sich nun die weltanschaulichen Vorgaben auf den Stoffverteilungsplan aus? Für die Klassen 1 bis 4 werden kaum Hinweise auf ideologisch bestimmte Ziele gegeben. Pflanzen- und Tierkunde bestimmen die einzelnen Stoffbereiche. Nur gegen Ende dieser Pläne gibt es jedesmal die Aufforderung, „familienkundliche und erbbiologische Beobachtungen aus dem Lebenskreis des Schülers" anzustellen. Ab Klasse 5 ändert sich diese politische Abstinenz. Jetzt geht es vermehrt um rassen- und erbbiologische Begriffe. Es fallen folgende Stichworte: „Darstellung der Mendelschen Regeln, Erbgut und Umwelt, Nichtvererbbarkeit erworbener Eigenschaften". Auch die politischen

Konsequenzen werden nicht vergessen: „Erbgesundheitspflege, Bevölkerungspolitik und Rassenpflege".

Am Ende von Klasse 7 erfolgt „eine vertiefte Behandlung der Erblehre", ausgehend von der Pflanzen- und Tierzucht mit ihrer Übertragung auf den Menschen: „Erbanlage und Umwelt, Vererbung körperlicher und geistig-seelischer Merkmale, Erbkrankheiten". Die Abschlussklasse (Prima) ist dann ganz in den Dienst der rassistischen Herrschaftslehre gestellt. Das Gesamtthema lautet: „Die biologisch-rassischen Grundlagen der Volksgemeinschaft und der Staatsführung". Eingeleitet wird es durch einen Überblick über die Abstammungslehre, über „Lamarckismus und Darwinismus" sowie über den „vorgeschiedlichen Menschen und seine Ras-

sen". Es folgen als rassenkundlicher Beitrag die Stichworte: „Rassenbestandteile des deutschen Volkes, Der nordische Mensch als Kulturschöpfer, Die biologischen Ursachen des Verfalls von Kulturvölkern". Etwa die Hälfte des Stoffplans der 8. Klasse nimmt das Unterthema „Bevölkerungspolitik und Rassenpflege" ein, in der zweiten Hälfte des Schuljahres, also kurz vor dem Abitur, zu behandeln. Hier wird das rassenpolitische Gesetzgebungswerk der nationalsozialistischen Führung bis hin zur Verfolgung der jüdischen Mitbürger erklärt und begründet. Dazu gehören die Stichworte: „Ursachen und Folgen des Geburtenrückgangs in Deutschland, Erhaltung der Erbgesundheit, Die Gefahr kranken Erbgutes für den Volkskörper, Die Erhaltung der Rassereinheit, Vermischung mit Fremdrassen und ihre Gefahren, Die Judenfrage, Die Nürnberger Gesetze".

Wie ist nun der Biologielehrplan insgesamt zu beurteilen, vor allem im Hinblick auf seine unterrichtliche Umsetzung? Der für die Unter- und Mittelstufe vorgesehene allgemeinbiologische Unterricht, vornehmlich Pflanzen- und Tierkunde, konnte bei der Lehrerschaft

sicherlich auf große Akzeptanz stoßen, war er doch auch nach den preußischen Richtlinien zur Zeit der Weimarer Republik ähnlich vor sich gegangen. Didaktische Kontinuität wiesen auch die in den Lehrplan eingegangenen Gedanken der reformpädagogischen Bewegung, speziell des Arbeitsunterrichts, auf. So sollten „Lichtbild und Film", Beobachtung und Bestimmung, Arbeit im Schulgarten sowie „Pflege von Aquarien und Terrarien" herangezogen werden und „reiner Buch- und Tafelunterricht" unterbleiben. Schwieriger war es sicherlich, die ideologischen Forderungen des Lehrplans zu erfüllen, vornehmlich in der Oberstufe. Mögen Vererbungs- und Abstammungslehre noch neutral dargestellt worden sein, so ergaben sich doch größere Vorbehalte bei der Rassenkunde sowie der „Rassen- und Erbgesundheitspflege" mit ihren gesetzgeberischen Konsequenzen. Selbst stramme Nationalsozialisten unter den Lehrern schreckten häufig vor einer Darbietung zurück, blieben bei Andeutungen stehen oder klammerten diesen Stoff aus angeblichem Zeitmangel einfach aus, wie es viele ehemalige Schüler aus ihrer Erinnerung bezeugen.

### 3.4 Richtlinien für die Leibeserziehung

Das Fach Leibeserziehung erfordert eine gesonderte Betrachtung, da einmal die Richtlinien dafür schulartübergreifend erstellt wurden, zum anderen es der dritte große Bereich war, in dem die ideologische Ausrichtung der Unterrichtsfächer schon frühzeitig 1933 vor aller Lehrplanrevision einsetzte (siehe Abschnitt 2.0). Die nationalsozialistischen Vorstellungen über die Leibeser-

ziehung basierten auf den Äußerungen Hitlers in *Mein Kampf*. Hauptziel sei „das Heranzüchten kerngesunder Körper", bei den Jungen im Hinblick auf Wehrhaftigkeit, bei den Mädchen auf Mutterschaft. Durch Mutübungen, Kraft- und Kampfsportarten sollten die Jungen körperlich und charakterlich auf den Wehrdienst vorbereitet werden. Selbst Kleinkaliberschießen und Gelän-

deausbildung erschienen als Forderung in den Erlassen der einzelnen Länder. Schließlich ergingen 1937 die reichseinheitlichen „Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen“,<sup>24</sup> verbindlich für alle Schularten. Mit Erlass vom 14. September 1937 wurden sie eingeführt und zum 1. Oktober in Kraft gesetzt. Wie weit die ad-hoc Bestimmungen von 1933 mit ihren ideologischen Vorgaben übernommen wurden bzw. Eingang in die neuen nun verbindlichen Richtlinien fanden, soll im Folgenden näher untersucht werden.

Zunächst muss festgestellt werden, dass die Wochenstundenzahl außer bei den unteren vier Jahrgängen auf fünf angehoben wird, die höchste eines Schulfaches überhaupt. Das einleitende Kapitel nennt als „Ziel und Inhalt der Erziehung“ die Begriffe „Volksgemeinschaft, Wehrhaftigkeit, Rassebewusstsein und Führertum“, die als „bewegende Kräfte der Nation“ bezeichnet werden. Die Leibeserziehung habe „zur körperlichen Leistung und zum kämpferischen Einsatz“ zu führen und die „Grundlagen für die Wehrfähigkeit“ zu legen. Bei der Darlegung des „Erziehungsweges“ und dem „Aufbau der Leibeserziehung“ überwiegt aber die sachliche Beschreibung der Übungen und Aufgaben, wie sie auch zur Weimarer Zeit in Form von Leichtathletik, Turnen und Spiel durchgeführt wurden. Auffällig ist die starke Berücksichtigung der kindlichen und jugendlichen Entwicklungsstufen bei der Zuordnung der einzelnen Übungsteile. Schieß- und Geländeausbildung wird nirgends erwähnt. Nur bei „Vorliegen besonderer örtlicher Verhältnisse“ könnten „Kleinkaliberschießen und Segelfliegen“ als

Arbeitsgemeinschaft für „sportbegeisterte Schüler“ außerhalb des normalen Unterrichts betrieben werden. Das Boxen, dem die Nationalsozialisten einen besonders hohen Stellenwert für die Willens- und Charakterschulung beimäßen, wird eher randständig erwähnt.

Die Nähe zu den Plänen der Weimarer Zeit ist offensichtlich und stieß deshalb auf große Zustimmung bei der Erzieherchaft. Die überwiegend nationalkonservative Haltung der meisten Lehrer wird sich auch nicht an der geforderten „soldatischen Haltung in Auftreten und Sprache“ gestört haben, eher schon am „deutschen Gruß“ zu Beginn und Ende jeder Stunde. Das Fehlen ideologischer Bezüge, speziell von Elementen einer vormilitärischen Ausbildung, bei der Darlegung der eigentlichen Stoffbereiche konnte – wie auch bei anderen Fächern – den Eindruck entstehen lassen, dass die alten Pläne im Wesentlichen weiterbeständen, und so dem einzelnen Lehrer ein gutes Gewissen geben. Der ideologische Rahmen wurde in politischer Naivität einfach übersehen, auch obrigkeitstreu akzeptiert oder aber als etwas Vorübergehendes eingeschätzt. Natürlich gab es auch Zustimmung zum Gesamtkonzept, nicht zuletzt aus Kreisen der Turnlehrer, die durch die Aufwertung ihres Faches ihre Stellung in der Schulhierarchie verbessert sahen. Begeistert griffen viele die Intention einer wehrsportlichen Ausrichtung auf und leisteten so, bewusst oder unbewusst, Hilfestellung bei der Absicht der nationalsozialistischen Machthaber, eine Politik der Kriegsvorbereitung zu betreiben und dazu die Schüler als künftige Soldaten frühzeitig physisch und psychisch einzustellen.



*Abb. 5: Nahtlose Weiterführung ideologischer Konzepte in der Hitler-Jugend*

#### 4.0 Die Umsetzung der Richtlinien durch die Lehrerschaft

Dass die äußere und innere Umgestaltung des Schulwesens im Sinne des Nationalsozialismus nur gelingen konnte, wenn die Lehrerschaft bereit war, sie entsprechend in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit umzusetzen, darüber waren sich die führenden Männer des Schulwesens durchaus im Klaren. Entsprechende Formulierungen in den neuen Richtlinien zeugen davon. So heißt es in dem „Erlaß über die Neuordnung

des höheren Schulwesens“ folgendermaßen: „Ich lege damit in die Hand des Erziehers eine verantwortungsvolle Aufgabe. Sie kann nur dann erfüllt werden, wenn die Lehrerschaft der höheren Schule aus den neuen Bestimmungen Ansporn und Verpflichtung für ihren Dienst an der deutschen Jugend entnimmt und im rechten Geiste den nationalsozialistischen Erziehungswillen in die Tat umsetzt“.<sup>25</sup>

#### 4.1 Grundsätzliche Haltung der Lehrerschaft zu den neuen Machthabern

Wie stand nun die Lehrerschaft grundsätzlich zu den neuen Machthabern und ihrer Ideologie? Zunächst ist festzustellen, dass die nationalsozialistische Machtübernahme 1933 nicht zwangsläufig geschah, kein historischer „Betriebsunfall“, sondern Konsequenz antidemokratischer, antiliberalistischer und sogar rassistischer Einstellungen und Haltungen von breiten Kreisen der deutschen Bevölkerung war, die aus weit ins 19. Jahrhundert zurückreichenden gesellschaftlichen Bedingungen resultierten.<sup>26</sup>

Welchen Anteil hatte die Lehrerschaft daran? Hier muss zwischen den Volksschullehrern und den Lehrern an den höheren Schulen unterschieden werden. Letztere standen in besonderer Weise in der Tradition der obrigkeitsstaatlichen Nationalerziehung im wilhelminischen Kaiserreich und wurden dadurch nahezu zwangsläufig an die Seite antidemokratischer und antiparlamentarischer Parteien oder Gruppen zur Zeit der Weimarer Republik geführt. Neben den rund 30.000 Mitgliedern des Philologenverbandes spielten die Gruppierungen mit demokratischer Ausrichtung (z. B. Bund entschiedener Schulreformer) nur eine geringe Rolle.

Anders stand es mit den Volksschullehrern. Trotz nationalistischer Grundhaltung fühlten sie sich in der Anfangsphase der Weimarer Republik eher durch die linksliberale Deutsche Demokratische Partei und durch die Sozialdemokratie vertreten, welche erfolgreich die standespolitischen Ziele dieser Lehrergruppe verfolgten: Akademisierung der Ausbildung und daraus folgen-

de Besoldungsverbesserung, Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht und obligatorische vierjährige Grundschule. Als aber weiter gehende Vorstellungen wie Einheitsschule und einheitlicher Lehrstand – von den Volksschullehrern seit 1848 heiß ersehnt – ab Mitte der zwanziger Jahre auf Grund politischer und wirtschaftlicher Zwänge nicht vorankamen und schließlich im Zuge der Weltwirtschaftskrise am Ende der Weimarer Republik Gehaltskürzungen und Stellenreduzierungen eintraten, ergab sich ein Rechtsruck innerhalb der Lehrerschaft, der in den Wahlen und in der zunehmenden Resonanz der nationalsozialistischen Propaganda seinen Ausdruck fand.<sup>27</sup> Nur eine verschwindend kleine Gruppe stammte aus politisch wachen, meistens liberaldemokratisch oder sozialistisch eingestellten Elternhäusern und leistete einen wie auch immer gearteten Widerstand.<sup>28</sup>

Die schleswig-holsteinischen Volksschullehrer bildeten bei der Hinwendung zum Nationalsozialismus keine Ausnahme. Ihre Standesorganisation, der „Allgemeine Schleswig-Holsteinische Lehrerverein“, erklärte ohne Widerstand seiner Mitglieder in einer Art vorauseilendem Gehorsam bald nach dem 30. Januar 1933 Beitritt und Überleitung in den „NS-Lehrerbund – Gau Schleswig-Holstein“. Die übergeordneten Dachorganisationen, der „Preußische“ und der „Deutsche Lehrerverein“, vollzogen ebenfalls den Beitritt zur nationalsozialistischen Lehrergruppierung (NSLB).<sup>29</sup> Dieser problemlose Anschluss an die neue Bewegung deutet

darauf hin, dass das demokratische Potenzial in weiten Teilen der schleswig-holsteinischen Volksschullehrerschaft nicht stark entwickelt war und diese eine mehr passive Haltung gegenüber dem Weimarer Staat zeigte, nur an der

Verwirklichung standespolitischer Ziele interessiert.

Der NSLB nahm diese Zielsetzung auf und versprach die Schaffung eines einheitlichen Lehrerstandes und einer einheitlichen Schule.

## 4.2 Inhaltliche Affinitäten zu zentralen Begriffen der neuen Ideologie

Neben solchen mehr (standes-)politischen Affinitäten gab es auch auf anderen Gebieten Berührungspunkte mit der neuen Ideologie. In der reformpädagogischen Bewegung wie auch in der akademischen Erziehungswissenschaft wurden Traditionen gepflegt, auf denen nationalsozialistisches Denken aufbauen konnte. Es handelte sich dabei um Leitbegriffe, die nicht von vornherein im nationalsozialistischen Sinne gebraucht und interpretiert wurden, sondern von der pädagogischen Theorie her ihren Stellenwert erhielten. Die Nationalsozialisten bemächtigten sich allerdings dieser Begriffe und deuteten sie in ihrem Sinne um, von den Lehrern nicht bemerkt oder wohlweislich übersehen bzw. sogar akzeptiert. Vor allem die Begriffe „Heimat“ und „Gemeinschaft“, „Erlebnis“ und „Deutschtum“ spielten in der Reformpädagogik eine wichtige Rolle.

So wurde der Erlebnisbegriff durch die Kunsterziehungsbewegung zum Unterrichtsprinzip erhoben und versucht, eine Methodik des Erlebens zu entwickeln, vor allem in den Fächern Kunst und Deutsch, aber auch in Heimatkunde, Erdkunde und Geschichte, basierend auf der psychologischen Erkenntnis, dass erlebnishaft Angeeignetes tief in das Bewusstsein eindringt und dort lange verbleibt, allerdings durch

rationales Erfassen der in ihm angelegten Begriffe zu einer systematischen Durchdringung vorstoßen muss. Die nationalsozialistische Ideologie bediente sich dieser Erlebnispädagogik, betonte dabei aber die irrationalen Kräfte des Menschen und setzte sie für ihre Ziele ein, vor allem bei der Feierygestaltung. Einsicht, Verständnis oder diskursive Fähigkeiten waren dabei nicht gefragt.

Eng verbunden mit dem Erleben war der Begriff der Gemeinschaft, die im Schulleben stark zum Ausdruck kommt und nicht nur im Unterricht, sondern vor allem durch Spiele, Feste, Feiern, Wanderungen und Reisen gebildet wird. Die Reformpädagogik räumte ihr z. B. in dem Konzept einer Lebensgemeinschaftsschule einen breiten Raum ein und sprach sogar von einer Erziehung zur Volksgemeinschaft. Diese war aber nicht identisch mit der Volksgemeinschaftskonzeption des Nationalsozialismus, die zu einer Manipulation der Massen als einer Volks- und Wehrgemeinschaft missbraucht wurde.

Der Begriff der Heimat endlich wurde nicht nur in der Heimatkunde, sondern in allen Unterrichtsfächern betont. Er fand seine Begründung im pädagogischen Prinzip der Anschauung und der Lebensnähe, seit Pestalozzi fester Bestandteil aller Unterrichtstheorie und von der Reformpädagogik in besonde-

rer Weise zur Grundlage ihrer Vorhaben gemacht. Die völkisch-nationale Betonung der Heimat und die Verbindung mit dem Blut-und-Boden-Mythos war eine weitere Indienstnahme ursprünglich pädagogischer Begriffe durch die Nationalsozialisten.

Letzter hier zu behandelnder Begriff ist der des Deutschtums in Verbindung mit der Deutschkunde. In ihr wurden Deutsch und deutschkundliche Fächer wie Geschichte, Erdkunde, Kunst und Musik in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Gewollt oder ungewollt erwuchs daraus eine Bevorzugung deutscher Dichtung als Ausdruck „deutscher Wesens und deutscher Kultur“<sup>30</sup> gegenüber „fremdvölkischem Denken“, auch bei Reformpädagogen. Die Gefahr einer Erziehung zu einer übertriebenen vaterländischen Gesinnung war durchaus gegeben. In Schleswig-Holstein vertrat bereits in der Zeit der Weimarer Republik der Direktor der Pädagogischen Akademie in Kiel, Ulrich Peters, das Konzept der Deutschkunde und glaubte es schließlich bei den Nationalsozialisten besonders gut aufgehoben. „Wir sind Wegbereiter des Neuen gewesen, das damals Verheißung war und jetzt Erfüllung geworden ist“, schreibt er 1933 und fährt fort, dass es in den zurückliegenden Jahren „einer marxisti-

schen und pazifistischen Regierung“ nicht immer leicht gewesen sei, „den Gedanken einer deutschen Bildung zu vertreten“.<sup>31</sup>

Die antidemokratische Tendenz einer solchen Aussage macht deutlich, dass die deutschkundliche Bewegung sich vielfach gegen den Weimarer Staat richtete und in Peters einen ihrer führenden Vertreter in Schleswig-Holstein hatte, der bei der amtierenden Lehrerschaft sicherlich eine Vorbildfunktion einnahm. Die Pervertierung deutschvölkischen Denkens in der einseitigen Auslegung einer Überlegenheit allen Deutschtums mit der Folge einer menschenverachtenden Rassenideologie war von Peters und anderen Lehrern gewiss nicht gewollt. Deutlich wird aber, und das sollte dieses Kapitel zeigen, dass es Affinitäten von pädagogischem und nationalsozialistischem Denken gab, dass die Empfänglichkeit für antidemokratische Sichtweisen stark war und der neue Staat nur bestimmte Tendenzen, Leitbilder und Lebensformen zu verstärken brauchte bzw. an sie anknüpfen konnte. Von daher erscheint es, wenn auch in gewissem Rahmen, verständlich, dass die Lehrerschaft, vornehmlich am Anfang, den verbrecherischen Charakter des Regimes nicht erkannte oder auch nicht erkennen wollte.

### 4.3 Die Ambivalenz im Verhalten der Lehrerschaft

Eine relativ starke Akzeptanz erfuhren die neuen Richtlinien. Eine Lehrerschaft mit nationalkonservativer Prägung konnte ihnen durchaus positiv gegenüberstehen. Neben traditionellen Gegenständen enthielten sie auch viele reformpädagogische Elemente wie Ak-

tivierung der Schülerschaft und Lebensnähe der Unterrichtsbereiche. Die Stoffgebiete waren so breit gefächert, dass sie den persönlichen Interessen des einzelnen Lehrers Raum gaben. Sowohl engagierte Nationalsozialisten als auch kritisch Gesonnene konnten sich in den

angeführten Themen wiederfinden und eine gewisse Kontinuität zu den Plänen der Weimarer Zeit feststellen. Bei der relativen Fülle des Stoffangebots waren von Lehrerseite ja immer Betonungen, Weglassungen oder distanzierte, rein objektive Behandlung ohne eigenes Engagement möglich.

Man kann wohl Christian Graf von Krockow im Gegensatz zu anderen Meinungen in seiner Einschätzung damaliger Verhältnisse durchaus zustimmen, dass „in den Schulen [...] – außerhalb der Feierstunden – das Hergebrachte“ überwog. „Man lernte das kleine und große Einmaleins, Vokabeln und Schillers ‚Lied von der Glocke‘; das Englische rückte zur ersten Fremdsprache auf – und die lateinische Schrift vor die deutsche“.<sup>32</sup> Die Vorstellung von Bildung und Erziehung als einem interpersonalen Verhältnis zwischen einem reifen und einem jungen Menschen, von dem Erziehungswissenschaftler Hermann Nohl in den zwanziger Jahren in die pädagogische Fachsprache eingeführt, galt in gewissen Grenzen weiterhin in deutschen Schulstuben, wie viele ehemalige Lehrer und Schüler dies aus ihrer Erinnerung bezeugen.<sup>33</sup> Das Interesse an der individuellen Bildung des einzelnen Schülers, seinem geistigen Wachstum jenseits aller ideologischen Beeinflussung, gehörte zum existentiellen Selbstverständnis eines jeden Lehrers und wurde auch weithin praktisch umgesetzt.

Als ein Beispiel aus einer schleswig-holsteinischen Kleinstadt sei die Charakterisierung des Oberstudiendirektors der dortigen Oberschule in Aufbauform durch einen ehemaligen Schüler angeführt. Dieser Schulleiter „wurde durch

das, was er sagte und tat und wie er mit uns umging, zu einer Art Gegenpol im Getümmel der großen Worte, die uns 1935 – 1940 draußen umgaben. Er ist für uns damals, ohne daß es uns bewußt war, zu einem lebendigen Orientierungspunkt geworden, der den ideologisch fixierten Einfluß, dem wir in den Feierstunden, Liedern, Gedichten und Heimabenden der Hitlerjugend ausgesetzt waren, relativierte“.<sup>34</sup>

Als ein gegenteiliges Beispiel soll die Beurteilung der Lehrerschaft durch einen ehemaligen Schüler der Kieler Gelehrtenschule dienen: „Mein Gymnasium, das sich stolz ‚Alte Kieler Gelehrtenschule‘ nannte, hatte einen Lehrkörper, der sich etwa zu 70 Prozent als nationalsozialistisch verstand und gebärdete. Die grüßten stramm mit deutschem Gruß, die kamen im Braunhemd in ihre Klassen, waren niedrige Chargen als ‚Politische Leiter‘ der Partei, erzählten von Krieg und Kriegsgeschrei und bewährten sich im ‚Nationalpolitischen Unterricht‘ und in der ‚Rassenkunde‘“.<sup>35</sup>

Es gab also auch den gegenteiligen Lehrertyp, dessen Einfluss auf das Schülerbewusstsein aber durch Indifferenz oder versteckt gezeigte Ablehnung anders eingestellter Lehrer wieder relativiert wurde. Diese Ambivalenz im Verhalten der Lehrerschaft klingt auch im Bericht des Altphilologen und Schriftstellers Walter Jens an, der von 1933 – 1941 Schüler an der „Gelehrtenschule des Johanneums zu Hamburg“ war und sich folgendermaßen über seine damaligen Lehrer äußert: „Die Mehrzahl war stramm, ein wenig einfältig und national“. Es gab eine „Vielzahl von Paukern und uniformierten Marschierern, von Griese und Blunck fei-

ernden, Ernst Wiechert verachtenden Deutschlehrern und Altphilologen. [...] Da unterwiesen uns Lehrer, die von Fontane viel und von Anacker und Schirach nicht das Geringste hielten und keinen Hehl daraus machten, und da unterrichteten uns andere, für die Kolbenheyers Paracelsus-Trilogie den Höhepunkt deutscher Dichtung markierte".<sup>36</sup>

Alle angeführten Beispiele zeigen, dass die Lehrerschaft zur Zeit des Nationalsozialismus keine einheitliche Gruppierung darstellte, dass selbst bei vorbehaltloser Zustimmung zur nationalsozialistischen Ideologie diese keineswegs durchgängig auf den Unterricht übertragen wurde, zumal den Lehrkräften in der Schule ein gewisser Handlungsspielraum verblieb, der mit einigem Mut und Engagement durchaus genutzt wurde. Es sei allerdings betont, um dem Vorwurf einer Verharmlosung nationalsozialistischer Erziehungstheorien und ihrer Umsetzung entgegenzutreten, dass ein Grundzug aller Erziehungsmaßnahmen des nationalsozialistischen Deutschland nicht zu verkennen war und auch in Erlassen, Lehrplänen und Schulungsthemen der Lehrerschaft sich mehr oder weniger deutlich nie-

derschlug, nämlich „die physische und psychische Vorbereitung des jungen Menschen auf den als Selbstbehauptungskampf des deutschen Volkes vorgestellten zweiten Weltkrieg".<sup>37</sup> Diese Vorbereitung geschah aber überwiegend in den außerschulischen Erziehungsorganisationen durch Schulung und Wehrrertüchtigung und an den NS-Ausleseschulen für den Elitenachwuchs und bedeutete zunächst eine gewisse Vernachlässigung des allgemeinen staatlichen Bildungswesens, wo fest eingewurzelte national-konservative Pädagogik der Weimarer Zeit relativ unbehelligt wirken konnte. Erst „im Zuge der Machtkonsolidierung [...] dringt die Instrumentalisierung der Erziehung für Zwecke einer kriegerisch-imperialen Politik allmählich in alle Bereiche vor", gewann „zunehmend auch im staatlichen Bildungswesen an Einfluß"<sup>38</sup> und drängte eine an humanen Werten orientierte Erziehung und Bildung mehr und mehr zurück. Bei länger andauernder Machtausübung hätte sicherlich eine neue Lehrergeneration in Verbindung mit der Hitlerjugend die vollständige ideologische Gleichschaltung des allgemeinbildenden Schulwesens erreicht.

## 5.0 Anmerkungen

Ein erster Beitrag des Autors zu diesem Themenkomplex – Die Unterwerfung des allgemeinbildenden Schulwesens unter die nationalsozialistische Herrschaft in der Anfangsphase 1933 – erschien in *ISHZ* Heft 35 (April 1999) S. 32-39.

1. Hrg. vom Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, künftig *Zbl* abgekürzt.
2. Der Name des Blattes lautete *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*.
3. Zitiert nach Renate Fricke-Finkelnburg (Hrg.):

Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933 – 1945. Opladen 1989.

4. *Schleswig-Holsteinische Schulzeitung*, hrg. vom Allgemeinen Schleswig-Holsteinischen Lehrerverein. Kiel 1933 (künftig als *SHSchZ*).

5. Gelagert auf Mikrofilm im Gemeinsamen Archiv des Kreises Steinburg und der Stadt Itzehoe (im Folgenden als *NK* abgekürzt).

6. Gemeinsames Archiv des Kreises Steinburg und der Stadt Itzehoe, Abt. Jot Nr. 79.

7. Für Berlin liegt vor: Marion Klewitz, Lehrer-

- sein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis. Weinheim und München 1987.
8. *Zbl* 1933, S. 244.
  9. *Zbl* 1933, S. 197ff.
  10. Landesarchiv Schleswig-Holstein (LAS) Nr. 260/20250.
  11. *Deutsche Wissenschaft* 1937.
  12. Vgl. *NK* (Itzehoe) 26.4.37.
  13. Vgl. Bundesarchiv Koblenz (BAK) NS 12 (804).
  14. *Deutsche Wissenschaft* 1940, S. 75.
  15. *Deutsche Wissenschaft* 1936, S. 210.
  16. Übergangsbestimmungen zur Vereinheitlichung des höheren Schulwesens vom 20.3.1937; *Deutsche Wissenschaft* 1937, S. 11.
  17. *Deutsche Wissenschaft* 1938, S. 46.
  18. *NK* (Itzehoe) 25.3.38.
  19. *Deutsche Wissenschaft* 1938, S. 46.
  20. *Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*. Berlin 1938.
  21. Theodor Litt: *Führen oder Wachsenlassen*. Leipzig 1927. Stuttgart 131963.
  22. Leo Weisgerber: *Muttersprachliche Bildung*. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft*, hrg. von Franz X. Eggersdorfer, Max Ettlinger u. a., IV. Teil, Bd. 2. München 1932, S. 27-180.
  23. Vgl. Gerhard Fricke: *Zur Interpretation des dichterischen Kunstwerks*. Ein Beitrag zum Thema: *Klassische Dichtung und deutscher Unterricht*. *Zeitschrift für Deutschkunde* 53. Jg. (1939) S. 337-353.
  24. *Deutsche Wissenschaft* 1937, S. 522.
  25. *Deutsche Wissenschaft* 1938, S. 46.
  26. Vgl. hierzu besonders Fritz Fischer: *Hitler war kein Betriebsunfall*. München 1992, und Hans-Ulrich Wehler: *Das deutsche Kaiserreich 1871 – 1918*. Göttingen 1973.
  27. Rainer Bölling: *Volksschullehrer und Politik*. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933. Göttingen 1978, insbesondere S. 226-229.
  28. Vgl. Lutz van Dick (Hrg.): *Lehreropposition im NS-Staat*. Biographische Berichte über den „aufrechten Gang“. Frankfurt/Main 1990.
  29. Vgl. *SHSchZ*; Robert Patett: *Der Nationalsozialistische Lehrerbund – Gau Schleswig-Holstein*. Eine Skizze zu seiner Herrschaftsübernahme, Organisation und Tätigkeit. In: *Demokratische Geschichte*. Jahrbuch zur Arbeiterbewegung und Demokratie in Schleswig-Holstein, Bd. X. Kiel 1996, S. 207-244.
  30. Vgl. Lotte Müller: *Deutsche Sprachkunde in der Arbeitsschule*. Leipzig 1927.
  31. Ulrich Peters: *Deutsche Bildung gestern und heute*. In: *Zeitschrift für Deutsche Bildung* 1933, S. 337-341.
  32. Christian Graf von Krockow: *Die Deutschen in ihrem Jahrhundert*. Reinbek 1992.
  33. Vgl. Klewitz (wie Anm. 3) sowie Marcel Reich-Ranicki (Hrg.): *Meine Schulzeit im Dritten Reich*. Erinnerungen deutscher Schriftsteller. Köln 1982.
  34. Peter Brunkert: *Man nannte ihn den Chef*. Lebendige Erinnerungen an einen ganz besonderen Lehrer. In: *Holsteinischer Courier* (Neumünster) 5.3.1994.
  35. Peter Wapnewski: *Meine Schulzeit im Dritten Reich*. In: Reich-Ranicki, S. 91-101.
  36. Walter Jens: *Mein Lehrer Ernst Fritz*. In: Reich-Ranicki, S. 103-112.
  37. Karl-Christoph Lingelbach: *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*. Frankfurt/Main 1987, S. 248.
  38. Ebenda, S. 269.

### Abbildungsnachweis:

- Abb. 1: 125 Jahre Kaiser-Karl-Schule Itzehoe 1866 – 1991. Itzehoe 1991, S. 133 / Archiv der KKS.  
 Abb. 2: M. Broszat/N. Frei (Hrg.), Ploetz. *Das Dritte Reich*. Würzburg 1983, S. 171 / Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz.  
 Abb. 3: G. Platner (Hrg.), *Schule im Dritten Reich*. Erziehung zum Tode. Köln 1988, S. 95.  
 Abb. 4: H. Ebeling (Hrg.), *Die Reise in die Vergangenheit*. Band 3. Braunschweig 1983, S. 165.  
 Abb. 5: M. Broszat/N. Frei (Hrg.), Ploetz. *Das Dritte Reich*. Würzburg 1983, S. 171 / Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz.