



Saskia Müller

Der Nationalsozialistische Lehrerbund

Verbrechen, Ideologie und Pädagogik
im NS-System

BELTZ JUVENTA

Saskia Müller
Der Nationalsozialistische Lehrerbund

Saskia Müller

Der Nationalsozialistische Lehrerbund

Verbrechen, Ideologie und Pädagogik
im NS-System

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Saskia Müller arbeitet und lehrt als Mitarbeiterin der Forschungsstelle NS-Pädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihr Schwerpunkt sind die Auseinandersetzung mit den Verbrechen, der Ideologie und der Pädagogik der NS-Zeit sowie mit den Nachwirkungen und (Dis)Kontinuitäten von Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus und eugenischem Denken. Mit der vorliegenden Arbeit hat sie in Erziehungswissenschaften promoviert.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Wilhelm Hahn und Erben-Stiftung und der Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Die vorliegende Arbeit wurde im Juni 2019 als Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main unter dem Titel „Der NS-Lehrerbund. Eine Analyse und Einschätzung seines Wirkens im NS-System“ eingereicht. Erstgutachter war apl. Prof. Dr. Benjamin Ortmeier und Zweitgutachter Prof. Dr. Stefan Weyers. Die Disputation erfolgte am 12.11.2019.

Siegelziffer D.30

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6337-0 Print
ISBN 978-3-799-5641-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	9
Teil I Zum Kontext der Arbeit	17
1. Die Realität der NS-Zeit	18
2. Ideologie und Verbrechen – Zum Zusammenhang von verbaler und physischer Gewalt	25
3. Der (verdrängte) Stand der Forschung	30
3.1 Das Wissen der Gegnerinnen und Gegner des Nationalsozialismus	31
a) Die Exilschriften der Verbände: Berichte zur Realität der NS-Pädagogik	32
b) Die Schriften über die NS-Pädagogik aus der Emigration	40
c) Die Einschätzungen der NS-Pädagogik aus dem englischsprachigen Ausland	54
d) Zusammenfassung	75
3.2 Eine Einführung in die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der NS-Pädagogik nach 1945 in der BRD	77
a) Verdrängung in der Nachkriegszeit und der Zeit des Wiederaufbaus	78
b) Beginnende Auseinandersetzung während des sozial-liberalen Aufbruchs in den 1960er und 1970er Jahren	80
c) Kontroversen ab den 1980er Jahren	82
d) Offensiven gegen Verharmlosung in den 1990er Jahren	88
e) Differenzierung nach der Jahrtausendwende	91
3.3 Die zentralen Publikationen zum Nationalsozialistischen Lehrerbund und den Lehrkräften	93
Teil II Die Lehrkräfte und der Nationalsozialistische Lehrerbund	107
4. Zur Geschichte der Verbände der Lehrkräfte	108
4.1 Die Entstehung der pädagogischen Verbände	109
4.2 Die Verbände in der Übergangsphase von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus	113

5. Der Nationalsozialistische Lehrerbund als zentrale Organisation der pädagogischen Fachkräfte	120
5.1 Zur Geschichte und Struktur des NSLB	120
5.2 Die Pädagogische Presse als ‚Waffe‘ des NSLB	125
5.3 Die Eingliederung der alten Verbände in den NSLB	128
6. Lehrkräfte in Opposition und Widerstand	133
7. Die Lehrkräfte als Stütze des NS-Systems	137
8. Der NSLB als verbrecherische Organisation	143
8.1 Die ideologische Ausrichtung und Schulung der pädagogischen Profession	147
8.2 Die Bespitzelung, Denunziation und Verfolgung	151
8.3 Die Hetze des NSLB gegen Kurt Löwenstein	155
8.4 Die Beteiligung der Lehrkräfte an den Eugenik- und Euthanasieverbrechen	160
8.5 Die Beteiligung der Lehrkräfte an der Auswertung der Kirchenbücher zur Judenverfolgung	164
8.6 Die NS-Pädagogik im Ausland und im besetzten Polen	166
Teil III Verbrechen, Ideologie und Pädagogik im Zentralorgan des NSLB	171
9. Methodischer Zugang und Ablauf der Analyse	172
10. Strukturanalyse: Das Zentralorgan des Nationalsozialistischen Lehrerbundes	179
11. Rassismus	186
11.1 Die Grundgedanken des Rassismus	187
a) Die Konstruktion von verschiedenen, unveränderlichen und gottgegebenen ‚Rassen‘	187
b) Mit ‚Rasse‘ gegen Klasse und Konfession	189
c) Die Warnung vor ‚Rassenmischung‘	190
d) Die Hetze gegen die ‚Rassenmischung‘ in Frankreich	192
11.2 Die Konstruktion der ‚deutschen Volksgemeinschaft‘ und die Erziehung zum ‚Herrenmenschen‘	197
a) Die Erziehung zum ‚deutschen Herrenmenschen‘	198
b) Die Erfindung der ‚deutschen Systemrassen‘	201
c) Die Erfindung der ‚Rassenseele‘	203

11.3	Der Kolonialrassismus	205
11.4	Der Antiziganismus	209
11.5	Die rassistische Didaktik im Unterricht	211
	a) Das Erlebnis: Gefühlserregung und Konditionierung	212
	b) Von Hunderassen zu ‚Menschenrassen‘	213
	c) Rassistische Variation des forschenden Lernens: Ahnen- und Sippschaftstafeln	214
	d) Prinzip des selbstständigen Lernens: NS-Wettbewerbe	216
12.	‚Eugenik‘ und ‚Euthanasie‘	219
12.1	Die Grundidee der ‚Eugenik‘: Aufzucht und Aussonderung	220
12.2	Das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“	222
12.3	Die NS-Kategorie ‚unbrauchbar‘	223
12.4	Die Didaktik im Dienste der ‚Eugenik‘	228
12.5	Die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Mitarbeit bei der ‚Eugenik‘	231
13.	Judenfeindschaft	234
13.1	Der Rückgriff auf den christlichen Antijudaismus	236
	a) Die Judenfeindschaft und die Kirche	237
	b) Die Beschuldigung der Jüdinnen und Juden als Gottesmörder, Teufel und Ritualmörder	239
13.2	Die rassistische Judenfeindschaft	241
	a) Die Konstruktion des Judentums als ‚Rasse‘ oder ‚Rassengemisch‘	242
	b) Die widersprüchliche Konstruktion von körperlichen und charakterlichen Merkmalen des Judentums	243
	c) Die angebliche hinterlistige Intelligenz	245
	d) Der Vorwurf der Tarnung	247
	e) Der Vorwurf der taktischen ‚Rassenschändung‘	247
13.3	Die Verleumdung der Jüdinnen und Juden als geborene Kriminelle	249
	a) Die angebliche jüdische Haltung zur Arbeit	249
	b) Die angebliche Kriminalität durch Religion und ‚Rasse‘	250
13.4	Die Erfindung des ‚Finanzjudentums‘	252
13.5	Die Konstruktion der ‚jüdischen Weltverschwörung‘	255
	a) Die Vorstellung vom weltweiten Netz des Judentums	256
	b) Die unterstellten ‚jüdischen Methoden‘ zur Errichtung von Herrschaft	257
	c) Die Erfindung der ‚Jüdischen Weltverschwörung‘ mit den USA, England und der Sowjetunion	259
	d) Die Erfindung des ‚jüdischen Vernichtungskrieges‘ gegen Deutschland	261

13.6	Die folgenreiche Herabwürdigung der Jüdinnen und Juden als Seuche und Parasiten	264
13.7	Die Konsequenzen: Entrechtung, Vertreibung und Vernichtung	266
	a) Gesellschaftlicher Ausschluss	267
	b) November 1938: Der „befreiende Pogrom“	268
	c) „Zwangsaussiedlung“	271
	d) „Vernichtung der jüdischen Rasse“	271
	Fazit	273
	Verzeichnis der verwendeten Artikel aus dem Zentralorgan des NSLB	281
	Literaturverzeichnis	291
	Abbildungsverzeichnis	309
	Abkürzungsverzeichnis	310
	Danksagung	312

Einleitung

Erziehung hatte für den Aufbau und die Konsolidierung des NS-Systems eine essentielle Bedeutung. Nicht nur der Terror, sondern auch die ideologische Ausrichtung war zentral für dessen Stabilität. Die NS-Ideologie wurde zu diesem Zweck von je zuständigen NS-Organisationen für die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen verbreitet – so auch vom Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) für die Pädagoginnen und Pädagogen. Der NSLB war eine von Lehrkräften bereits vor 1933 erschaffene Struktur. Nahezu alle Lehrkräfte waren hier im Laufe der Jahre organisiert. Der Verband wurde zur alleinigen Organisation der verschiedenen pädagogischen Fachkräfte in der NS-Zeit aufgebaut. Seine primäre Aufgabe war die ideologische Ausrichtung seiner Mitglieder. Das Ziel bestand in der einheitlichen Ausrichtung der Erziehung und der Erfassung des Berufsstandes sowie durch deren multiplikatives Wirken in der umfassenden ideologischen Einflussnahme auf die Kinder und Jugendlichen und darüber hinaus auf die Gesellschaft insgesamt.

Das Erziehungswesen war von der NS-Ideologie und deren elementaren Bestandteilen Antisemitismus und Rassismus durchdrungen. Wesentlich für die NS-Pädagogik war ihr Doppelcharakter: einerseits die ideologische Beeinflussung von Kindern und Jugendlichen und andererseits die Verfolgung derjenigen, die nicht zum rassistisch-nationalistischen Konstrukt der sogenannten ‚deutschen Volksgemeinschaft‘ gehörten. Im Sinne dieser zwei Seiten war es Aufgabe der NS-Pädagogik, die als ‚deutsch‘ eingestuft Kinder und Jugendlichen zu ‚deutschen Herrenmenschen‘ zu erziehen, sie an antisemitische und rassistische Feindbilder heranzuführen, aufgrund derer sie sich an der Verfolgung bis hin zur Vernichtung beteiligen sollten; und zugleich die aus der ‚deutschen Volksgemeinschaft‘ ausgeschlossenen Kinder und Jugendlichen der Verfolgung auszusetzen. Um sie in ihrer ganzen Tragweite zu verstehen, muss die NS-Pädagogik vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Verbindung mit Ideologie und Verbrechen betrachtet werden – als eine Erziehung hin zu Auschwitz.

Insofern war der NSLB nicht einfach eine Interessenvertretung seines Berufsstandes, sondern wichtiges Instrument des NS-Staates in Schulen und anderen Erziehungsinstitutionen und fungierte hier als ideologisierende Kraft innerhalb der Lehrkräfte. In diesem Sinne kommt dem Verband und den derart tätigen Pädagoginnen und Pädagogen eine Mitverantwortung für die nachfolgenden Verbrechen zu. Trotz der zahlreichen Studien zur NS-Pädagogik fehlte bislang aber eine systematische Analyse der antisemitischen und rassistischen Ausrichtung durch den NSLB als zentraler Organisation der pädagogischen Fachkräfte. Damit einher ging eine Unterschätzung dieser verbrecherischen Organisation.

In den Zeitschriften des Nationalsozialistischen Lehrerbundes tritt dieser verbrecherische Charakter der NS-Pädagogik maßgeblich zutage. Die Bedeutung der NS-Ideologie für die Pädagogik zeigt sich deutlich in den professionsorientierten Publikationen. Für die Analyse der ideologischen Ausrichtung der Lehrkräfte durch den NSLB eignet sich die Presse besonders, da sie neben Rundfunk und Film das bedeutendste Propagandamedium darstellte. Im NS-Jargon wurde die Presse auch als ‚Waffe‘ bezeichnet – auch ein Hinweis darauf, dass die veröffentlichte Propaganda bereits Gewalt war. Die primäre Quelle dieser Untersuchung ist das Zentralorgan des NSLB, das als politisch und gesellschaftlich wegweisende Verbandspublikation für die pädagogischen Fachkräfte gelten kann. Das Zentralorgan war das interne Kommunikationsmittel des Verbandes, das vom Großteil der Mitglieder bezogen wurde. Die Zeitschrift bietet mithin einen systematischen Einblick in die Formen der ideologischen Beeinflussung der Lehrkräfte und durch sie auch der Schülerinnen und Schüler. Dazu gehören auch Anweisungen für die Praxis. Das Periodikum eignet sich darüber hinaus als Quelle, weil sich in der Zeitschrift die zentralen Funktionen des NSLB widerspiegeln. Im Kontext des DFG-Projekts „Rassismus und Antisemitismus in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitschriften 1933–1944/45. Über die Konstruktion von Feindbildern und positivem Selbstbildnis“, das 2012 bis 2016 an der Forschungsstelle NS-Pädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main lief, wurden die ersten Ergebnisse der Analyse des Zentralorgans bereits veröffentlicht (vgl. Müller/Ortmeyer 2017).

Die NS-Ideologie besteht aus einer Kombination verschiedener Elemente und konnte eben dadurch breite Teile der deutschen Gesellschaft erreichen. Der Studie liegt insofern die Annahme zugrunde, dass in der Ideologie eine Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Stereotypen statt eines geschlossenen Weltbildes existierte. Die verschiedenen Denkfiguren von Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus und eugenischem Denken, wie sie zur ideologischen Schulung der Pädagoginnen und Pädagogen in der zentralen Zeitschrift des NSLB eingesetzt wurden, werden für die Analyse herausgearbeitet und in den Kontext von Verbrechen, Ideologie und Pädagogik eingeordnet. Überdies ist die praktische Unterstützung des NS-Systems durch den NSLB und seine Mitglieder Teil der Untersuchung. Anhand des Zentralorgans, Dokumenten aus dem Bundesarchiv sowie Ergebnissen bisheriger Forschung soll das Mitwirken des Verbandes an Verbrechen zusammengetragen werden. Mithilfe dieser Analyse soll eine Neubewertung des Verbandes vorgenommen werden.

Ein Problem für die vorliegende Forschung ist die Frage von Intention und Wirkung. Wie und in welchen Dimensionen die im Zentralorgan propagierte NS-Ideologie von den einzelnen Leserinnen und Lesern aufgenommen wurde, kann durch die Inhaltsanalyse nicht beantwortet werden. Dem Problem soll hier mithilfe von Quellen über die Realität der NS-Zeit, wie den Dokumenten des Bundesarchivs, und insbesondere mit Zeugnissen der verfolgten jüdischen

Schülerinnen und Schülern entgegengewirkt werden. Dies beleuchtet die Rolle des NSLB im Sinne des Paradigmas Friedländers, die Perspektive der Verfolgten in die Geschichte zu integrieren (vgl. Friedländer 2007). Zusätzlich werden die Ergebnisse des bereits gut erforschten Aspekts, dass die Lehrkräfte eine Stütze des NS-Systems waren, herangezogen. Keim macht bereits aufgrund der Forschungslage 1990 insgesamt zu den Lehrkräften die Gewissheit aus: „Die Lehrerschaft gehörte bekanntlich zu den Trägern des NS-Systems. Sie war überdurchschnittlich hoch in der NSDAP organisiert; ihre Verbände hatten sich – mit wenigen Ausnahmen – nahezu reibungslos selbst gleichgeschaltet.“ (Keim 1990b, S. 34) Vor dem Hintergrund, dass ein Großteil der Lehrkräfte im NSLB organisiert war, kann so zwischen ideologischer Ausrichtung und der Realität der Verbrechen eine Plausibilität hergestellt werden.

Im Sinne einer kritischen Pädagogik soll die Arbeit auch einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit disziplinären und gesellschaftlichen (Dis-)Kontinuitäten leisten. Eine Beschäftigung mit der Erziehung, die zu Auschwitz führte, und den Bedingungen und Anforderungen an eine Erziehung nach Auschwitz, wie Adorno sie 1966 formuliert hat, sind maßgebend für die Erziehungswissenschaft und Pädagogik, weil die Existenz von Auschwitz die Begriffe, die wir uns von der Welt machen, in ihren Grundfesten erschüttert hat. Auch die Konzepte von Bildung und Erziehung können nicht ungebrochen an die Welt vor Auschwitz anknüpfen. Erziehungswissenschaft und Pädagogik müssen sowohl die Vergangenheit der eigenen Disziplin, die personell und ideologisch an Verbrechen beteiligt war, als auch die gesellschaftlichen Bedingungen reflektieren, die Auschwitz ermöglichten und bis heute fortbestehen. Der Einsatz der Pädagogik für die gezielte ideologische Beeinflussung und die systematische Verfolgung in der NS-Zeit stellt angesichts der Verbrechen auch grundsätzlich die Begriffe von Erziehung und Bildung in Frage. Gerade in der Analyse der NS-Pädagogik zeigen sich die pädagogischen Prozessen innewohnenden Grundprobleme: Sie bergen immer auch die Gefahr von Manipulation und das Erlernen von autoritären Strukturen und Untertanengeist, mit denen pädagogische Fachkräfte umgehen müssen. Die NS-Pädagogik lediglich als Ausnahme in der Tradition der Erziehungswissenschaft und Pädagogik zu begreifen, hieße, die autoritären Dimensionen von Erziehung zu vernachlässigen. Zusätzlich negiert diese Sichtweise, dass Pädagogik in politische und gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden ist.

Zu diesem Verständnis von Aufarbeitung gehört die Frage nach der Aktualität rassistischer, antisemitischer, antiziganistischer und biologistischer Denkfiguren, die sich aus der Beschäftigung mit der NS-Geschichte für die Pädagogik ergibt. In der Analyse der NS-Ideologie lassen sich zahlreiche Parallelen zu tradierten Denkfiguren und Ressentiments heute erkennen. Die Stereotype ließen sich zwar nach 1945 nicht mehr in der spezifischen NS-Sprache äußern, die Konstruktionen der ‚Fremden‘ und ‚Anderen‘ trugen sich aber in

verschiedenen Formen weiter. Aufgrund fehlender Bearbeitung sind sie in der Gesellschaft verfestigt und können jederzeit mobilisiert werden. Die gesellschaftlichen Nachwirkungen zeigen sich in alltäglichen und strukturellen Diskriminierungen, in einer tief verankerten deutschen „Abstammungsideologie“ (Messer-schmidt 2009, S. 59), aufgrund derer Menschen fortwährend auf verschiedene Weise als nicht zur Mehrheitsgesellschaft zugehörig markiert werden. Diese benötigt zur eigenen Abgrenzung das national, religiös und rassistisch konstruierte ‚Andere‘ (vgl. Melter 2016). Der Zusammenhang von Fremdbildern und nationalen Selbstbildern, wie er sich in der NS-Zeit auch in der Konstruktion der ‚deutschen Volksgemeinschaft‘ gezeigt hat, ist von grundlegender Bedeutung für die Auseinandersetzung. Erziehungswissenschaft und Pädagogik haben die Aufgabe, die rassistischen, antisemitischen und antiziganistischen Verhältnisse wahrzunehmen und zu reflektieren, wie sie und ihre Institutionen in diese eingebunden sind. Aus der Aufarbeitung der NS-Geschichte und deren Fort- und Nachwirkungen in der Gegenwart erwächst auch die Möglichkeit, gegen den gesellschaftlich verankerten Rassismus, Antisemitismus und Antiziganismus vorzugehen. Eine wichtige Aufgabe von pädagogischen Fachkräften ist dabei – auch das weiß man durch die Erzählungen von Verfolgten – die Solidarisierung mit Betroffenen, die damit einhergeht, jene in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken.

Diese gesellschaftliche Normalität bricht sich in der Konsequenz in physischer Gewalt und Morden Bahn – wie immer wieder geschehen, etwa bei den rassistischen Ausschreitungen Anfang der 1990er Jahre, für die der größte Pogrom in Rostock-Lichtenhagen synonym steht, oder jüngst in Halle und Hanau. Dabei stehen derartige Verbrechen in Wechselwirkung mit einer zunehmenden Normalisierung menschenfeindlicher Positionen im gesellschaftlichen Diskurs. Die Nazis heute haben von der nationalsozialistischen Propaganda und deren wirksamen Methoden gelernt. Das Verwenden von NS-Jargon beziehungsweise abgewandelten Formen heute ist kein Zufall in der rechten Rhetorik, sondern spekuliert genau auf die Mobilisierbarkeit unbearbeiteter ideologischer Denkfikturen. Vor diesem Hintergrund trägt das Wissen um koloniale und nationalsozialistische Fremd- und Selbstbilder sowie die Kenntnis massenpsychologischer Manipulierungen dazu bei, heute noch wirksame Formen dieser Ideologien zu erkennen und Propaganda-Methoden als solche zu entlarven.

Die Arbeit ist in drei Teile gegliedert. Teil I umfasst den Kontext der Arbeit, ihre Prämissen sowie den Stand der Forschung. Vorangestellt ist ein Kapitel, das die rassistischen und antisemitischen Vorgaben für die Schule sowie anhand von Zeitzeugnissen deren Auswirkungen für die verfolgten Schülerinnen und Schüler darlegt. Weil die Analyse von den Verbrechen des Nationalsozialismus ausgehen muss, soll anhand von Kapitel 1 die Realität der NS-Pädagogik am Schulalltag überprüft werden. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund, anhand dessen eine Plausibilität zwischen der ideologischen Ausrichtung durch den NSLB und der Umsetzung durch Lehrkräfte in der Schule herzustellen.

Grundlegend für die Anlage der Studie ist außerdem der Zusammenhang zwischen Verbrechen, Ideologie und Pädagogik, der in Kapitel 2 erläutert wird. Die ideologische Beeinflussung in Form permanenter antisemitischer und rassistischer Hetze war nicht nur Drohung und Ankündigung von Gewalt, sondern ist im Kontext der Vernichtung selbst als Gewaltform anzusehen. Ebenso war die Propaganda notwendig zur ideologischen Mobilisierung der deutschen Bevölkerung und damit zur Akzeptanz der Verbrechen. In diesem Sinne war sie auch Vorarbeit und Begleitung dieser Gewaltakte. Vor diesem Zusammenhang von verbaler und physischer Gewalt muss die NS-Pädagogik, deren Grundlage die NS-Ideologie war, betrachtet werden, um sie in ihrer Tragweite zu verstehen.

Der Stand der Forschung (Kapitel 3) beginnt mit der zeitgenössischen Einschätzung der NS-Pädagogik durch die ins Exil vertriebenen Pädagoginnen und Pädagogen sowie durch die Publikationen in den USA und England. Angesichts der herausragenden Aspekte, die bereits zwischen 1933 und 1945 über die NS-Pädagogik beschrieben wurden, ist es mehr als erstaunlich, dass diese in der erziehungswissenschaftlichen Literatur nach 1945 im Großen und Ganzen nicht beachtet wurden. Die Darstellung der erziehungswissenschaftlichen Aufarbeitung der NS-Pädagogik nach 1945 konzentriert sich auf die Konfliktlinien innerhalb der Disziplin, die entlang der chronologischen Abschnitte Verdrängung in der Nachkriegszeit, erste Anstöße zur Aufarbeitung in den 1970er Jahren, Kontroversen in den 1980er Jahren sowie Offensiven gegen Verharmlosung ab 1990 und weitere Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes nach dem Jahr 2000 nachgezeichnet werden. Ebenso wird die Forschungslücke zur ideologischen Ausrichtung der Pädagoginnen und Pädagogen durch den NSLB herausgearbeitet. Dabei stehen die Auseinandersetzungen um die Kontinuität der Disziplin sowie die Abgrenzung des Begriffs der Erziehung im Vordergrund.

Teil II dieser Arbeit beschäftigt sich mit den Lehrkräften und dem NSLB. In der Diskussion um die Verantwortung der Lehrkräfte am NS-System ist die Frage von ‚Gleichschaltung‘ und freiwilligem Beitritt von Bedeutung. Warum so viele so schnell in der NS-Organisation Mitglied waren, lässt sich vor dem Hintergrund der Einstellungen der Lehrkräfte und ihrer Verbände vor dem Machtantritt der Nazis erkunden. Deswegen ist ein Kapitel über die Geschichte der Verbände der Lehrkräfte vorangestellt, zu ihrem Entstehen und ihrem Verhalten in der Übergangsphase von der Weimarer Republik in den Nationalsozialismus (Kapitel 4). Die damit zusammenhängende Entstehung des NSLB, seine Verbandsstruktur, Anbindung an die NSDAP, Programm und Führung werden in Kapitel 5 erläutert. Auch soll hier der Aufbau des NSLB zur alleinigen Organisation der pädagogischen Fachkräfte nachgezeichnet werden. Die vorliegende Studie konzentriert sich dabei auf die Lehrkräfte als größte Gruppe. Ebenso werden hier das Zeitschriftenwesen des NSLB als Propagandamedium für Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler erläutert und schließlich die Eingliederung der alten Verbände in den NSLB. Der in diesem Zusammenhang benutzte Begriff der

„Gleichschaltung“ ist dabei problematisch. Der Begriff aus dem Nazi-Jargon ist vor allem deshalb unzutreffend, weil er die aktive Beteiligung der einzelnen Personen verharmlost, indem die staatliche Anordnung als vordergründig betrachtet wird, hinter der die Verstrickung des Individuums und ganzer Berufsgruppen verdeckt bleibt. In diesem Zusammenhang steht auch die Frage des Verhältnisses von Zwang und freiwilligem Beitritt. 97 % der Lehrkräfte waren schließlich 1937 im NSLB organisiert. Nur eine kleine Minderheit der Pädagoginnen und Pädagogen war in der Opposition oder leistete Widerstand. Mit den Möglichkeiten oppositionellen Verhaltens und des Widerstands beschäftigt sich Kapitel 6. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte als eine Stütze des NS-Systems fungierten. Kapitel 7 beleuchtet deshalb die Mitgliedschaft von Lehrkräften in der NSDAP und deren Funktionen innerhalb der Partei. In diesem Zusammenhang geht es auch anschließend um den NSLB als verbrecherische Organisation (Kapitel 8). Die ideologische Ausrichtung und Schulung der Pädagoginnen und Pädagogen war die zentrale Aufgabe des Verbandes. Darüber hinaus beteiligte sich der NSLB an der Bspitzelung, Denunziation und Verfolgung der Kolleginnen und Kollegen. Ein eindrückliches Beispiel ist hier die bereits vor 1933 verübte jüdenfeindliche Hetze gegen Kurt Löwenstein. Besonders perfide war die Mitarbeit der Lehrkräfte an der Auswertung von Kirchenbüchern, die Teil der antisemitischen Verfolgung war. In großem Ausmaß beteiligten sich die Sonderschullehrkräfte auch an der Verfolgung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Damit leisteten sie auch eine Vorarbeit für deren Ermordung im Rahmen des Euthanasieprogrammes. Ein weiterer Abschnitt behandelt die Zuständigkeit des NSLB für die deutschen Auslandsschulen und vor allem die Rolle des NSLB bei der Durchsetzung der NS-Erziehungspolitik zur Versklavung der Bevölkerung im besetzten Polen.

Teil III umfasst die gesamte Analyse des Zentralorgans des NSLB hinsichtlich der darin enthaltenen NS-Ideologie, ihrer Verbindung mit den Verbrechen und ihrer Verknüpfung mit der Pädagogik. Zunächst wird in Kapitel 9 vorgestellt, wie sich die Vorgehensweise an der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert. Das Zentralorgan wird in einer Strukturanalyse vorgestellt, um einen Eindruck der Zeitschrift, ihres Erscheinungsbildes, ihrer Gliederung und Rubriken zu vermitteln (Kapitel 10). Die umfangreiche Zitatensammlung wird in den folgenden Kapiteln entlang der gebildeten und überprüften Kategorien eingeordnet und analysiert. Dabei wird notwendigerweise NS-Jargon verwendet – eine gewaltvolle, verletzende Sprache, die Machtverhältnisse herstellt, herabwürdigt und ausgrenzt. Außerhalb von Zitaten ist sie als solche gekennzeichnet. Sortiert wurden die Inhalte des Zentralorgans nach den Elementen der NS-Ideologie. Rassismus mit der nationalistisch-rassistischen Konstruktion der ‚deutschen Volksgemeinschaft‘, Kolonialrassismus und Antiziganismus (Kapitel 11), ‚Eugenik‘ und ‚Euthanasie‘ (Kapitel 12) und Judenfeindschaft in allen bisher dagewesenen Erscheinungsformen (Kapitel 13) werden mit ihren jeweiligen Unterkategorien

analysiert. Dabei wird auf die Spezifik eingegangen, wie dies mit der NS-Pädagogik verbunden wurde. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Verbrechen betrachtet. Mit dieser Grundlage und anhand der Forschungsergebnisse aus Teil II kann schließlich eine Neubewertung des NSLB als zuständiger Organisation der Lehrkräfte unternommen werden.

Einer Anmerkung bedarf es zur Frage der sprachlichen Darstellung von Geschlechterverhältnissen in der NS-Zeit. Der Nationalsozialismus war eine von Männern getragene Bewegung. Frauen waren aus der NS-Führungselite ausgeschlossen und es gab wenige Funktionärinnen in den Gliederungen des NS-Systems – mit Ausnahme der Frauen- und Mädchenorganisationen. Die systematischen Ermordungen in den Vernichtungslagern und den besetzten Gebieten wurden von Männern verübt. Das propagierte nationalsozialistische Ideal der Frau als Hausfrau und Mutter sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass es in der NS-Zeit zum einen zahlreiche Karrieremöglichkeiten für Frauen gab und sie zum anderen in vielfältiger Weise als Täterinnen in die Verbrechen involviert waren. Frauen arbeiteten als Aufseherinnen in den Konzentrationslagern für die SS und in solchen, die Vernichtungs- und Konzentrationslager waren. Die Ehefrauen der SS-Männer wohnten oft neben den KZs, beschäftigten Häftlinge als Hauspersonal und eigneten sich den Besitz der Ermordeten an. Die Frauen der ‚Volksgemeinschaft‘ waren Profiteurinnen von ‚Arisierungen‘ und vom Raub des Besitzes der Deportierten. Frauen wurden als Sekretärinnen zu Schreibtischtäterinnen beispielsweise bei Verwaltungsvorgängen um ‚Arisierungen‘. Während des Krieges arbeiteten sie etwa in der Rüstungsindustrie oder als Funkerinnen. Und sie beteiligten sich in klassischen ‚Frauenberufen‘ als Lehrerinnen, Sozialarbeiterinnen, Fürsorgerinnen und Krankenschwestern an den Eugenik- und Euthanasieverbrechen. Dieser Zusammenhang verschiedener Beteiligung an den Verbrechen lässt sich durch die einfache Verwendung von ‚Täterinnen und Täter‘ oder geschlechtsneutraler Begriffe aber nicht abbilden. Noch weniger ist es möglich, hier auf das binäre System zu verzichten. Aus den genannten Gründen kann in dieser Arbeit in Bezug auf geschlechtergerechte Sprache oder die Abbildung geschlechtlicher Diversität keine einheitliche Regelung getroffen werden. Der NSLB hatte eine beträchtliche Anzahl an Frauen organisiert, weswegen hier, wenn der Kontext eine Festlegung nicht erfordert, geschlechterneutrale Sprache verwendet wird. Wenn der Zusammenhang bekannt ist, wird im konkreten Benennen von Verantwortung und Täterschaft, aber auch Opposition nach Frauen und Männern unterschieden.

Teil I Zum Kontext der Arbeit

1. Die Realität der NS-Zeit

Ab 1933 fand die NS-Ideologie Eingang in Unterricht und Schulbürokratie. Angeordnet wurden die Richtlinien und Maßnahmen für Erziehung und Unterricht vom Reichserziehungsministerium. Es war die Aufgabe der Rektoren und Lehrkräfte, die Maßnahmen zur Erfassung und Ausgrenzung in den Schulen umzusetzen. Für den Schulalltag bedeutete dies, dass vor allem Antisemitismus und Rassismus systematisch Einzug hielten und in speziellen Fächern wie der ‚Rassenkunde‘, aber auch fächerübergreifend gelehrt wurden. Dementsprechend wurde die NS-Ideologie auch in den Schulbüchern aufgegriffen und durch die verschiedenen Zusatzheftchen des NSLB, wie beispielsweise das „Rassebüchlein für die deutsche Jugend“¹ seit 1933 im Unterricht verteilt. Außerdem existierten zahlreiche antisemitische und rassistische Bilder- und Lesebücher für Kinder und Jugendliche. Drei sehr bekannte dieser Bücher sind allein im Stürmer-Verlag in Nürnberg erschienen und wurden von zwei Pädagogen und einer Pädagogin verfasst: Das Kinderbuch „Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid“ (1936) von der Kindergärtnerin Elvira Bauer, die Schrift „Die Judenfrage im Unterricht“ (1937) des Schulrates Fritz Fink², die Lehrkräften als Handreichung diente, und das Kinderbuch „Der Giftpilz“ (1938) des Lehrers Ernst Hiemer. Zudem gab der NSLB die Schülerzeitschrift „Hilf mit!“ heraus, die in den Schulen verteilt wurde.

Die Frage, wie die Erlasse, Anweisungen und Regelungen von Pädagoginnen und Pädagogen in den Schulen und Erziehungsinstitutionen umgesetzt wurden, wie also die Ideologie in der Realität wirkte, kann nicht ausreichend anhand von NS-Dokumenten belegt werden und lässt sich auch nicht ohne Weiteres aus dem Zentralorgan ablesen. Im Sinne des Paradigmas Saul Friedländers, die Perspektive der Verfolgten in die Geschichte zu integrieren (vgl. Friedländer 2007), kann ein Eindruck von den Auswirkungen der NS-Ideologie im Schulalltag, also der Realität der NS-Zeit, anhand der Schilderungen der verfolgten Schülerinnen und Schüler gewonnen werden. Nur so lässt sich auch eine Plausibilität zwischen der Intention und der gesamtatmosphärischen Wirkung der ideologischen

1 Das „Rassebüchlein für die deutsche Jugend“, vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Kreis Wuppertal, 1933 herausgegeben, erschien in der Reihe des NSLB „Die deutsche Schule im Dritten Reich“, die aus 70 Heften bestand und 1933, noch bevor die Schulbücher ausgetauscht wurden, die NS-Ideologie in den Unterricht trug.

2 Fritz Fink organisierte als NSLB-Funktionär eine regionale Tagung im April 1935 in Franken zum Thema „Rasse und Blut in Schule und Erziehung, bei der Julius Streicher sprach (vgl. RZDE 1935/6, S. 3–4).

Ausrichtung herstellen. Dabei werden hier Beispiele³ gegeben, die allerdings keine Einzelfälle darstellen, sondern exemplarisch für die insgesamt Entfesselung der antisemitischen Grundstimmung im Alltag in Deutschland stehen. Sowohl die Vorgaben des NS-Staates als auch die Auswirkungen in der Schule aus Sicht der verfolgten Kinder und Jugendlichen sollen im Folgenden aufgezeigt werden, die als Ausgangspunkt dieser Arbeit gelten.

Die allgemeinen Verfolgungsmaßnahmen gegen die Jüdinnen und Juden waren auch in der Schule wirksam. Zusätzlich erwirkten und verschärften verschiedene schulische Vorgaben des NS-Staates mit bürokratischer Kälte nach und nach die Diskriminierung und Verfolgung (vgl. Ortmeier/Rhein 2013). Durch die sich stetig verschärfenden Maßnahmen spitzte sich die Situation der Verfolgten zu. Dabei standen die einschneidenden Erlasse im Zusammenhang mit gesamtpolitischen Ereignissen, wie etwa den Novemberpogromen (vgl. Fricke-Finckelnburg 1989, S. 258 ff.). Dies verdeutlicht, dass eine sich gegenseitig bedingende Beziehung zwischen den Verordnungen und der Gewalt auf der Straße bestand.

Für die jüdische Beamtenschaft bedeutete das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7. April 1933 und die Folgeverordnungen den Ausschluss aus Schuldienst und Beamtentum. Darin waren anfangs noch Ausnahmen für ehemalige jüdische Frontsoldaten sowie diejenigen, die vor dem 1.8.1914 Beamte waren, enthalten, die aber nach den „Nürnberger Gesetzen“ 1935 aufgehoben wurden. Alle jüdischen Lehrkräfte an öffentlichen Schulen wurden in den Ruhestand versetzt, was vor allem die jüdischen Lehrerinnen traf. Jüdische Lehrkräfte an öffentlichen jüdischen Schulen durften vorerst weiter unterrichten, erhielten aber eine Kürzung der Besoldung. (Vgl. Röcher 1992, S. 59 f.)⁴ Mit dem „Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen“⁵ vom 25. April 1933 wurde gegen jüdische Schülerinnen, Schüler und Studierende vorgegangen. Danach durften nicht mehr als 1,5 % Jüdinnen und Juden aufgenommen werden, auch hier wieder mit Ausnahme der Kinder ehemaliger

3 Hilfreich für einen Einblick in die Realität der NS-Schule sind die seit den 1980er Jahren erschienenen, meist regionalen Studien, in denen der Antisemitismus im Schulalltag in der NS-Zeit an einzelnen Schulen anhand von Schulakten untersucht und das Schicksal der jüdischen Kinder und Jugendlichen, die dort zur Schule gegangen waren, sowie der jüdischen Lehrkräfte erforscht wurde. Siehe beispielhaft etwa Andrich 1983; Platner 2005; Heither 1987; Hochhuth 1985; Hochmuth/de Lorent 1985; Walk 1991; Conrad/Götting/Naumann 1992; Röcher 1992; Ortmeier 1994 und Meyhöfer 1996.

4 Bei paraphrasierten Sätzen steht die Quellenangabe am Ende des Satzes. Handelt es sich um ganze Absätze, steht sie hinter dem letzten Satz.

5 Es gehört zur Demagogie der Nazis, dass mit diesem Gesetz der Eindruck geschaffen wurde, im Reich würden sehr viele Jüdinnen und Juden leben, die einen großen Teil der Kinder und Jugendlichen in den Schulen ausmachen und diese überfüllen würden. Dabei lebten im Deutschen Reich Anfang der 1930er Jahre nur etwa 500.000 Jüdinnen und Juden. (Vgl. Zymek 1989, S. 199).

„Frontkämpfer“. Dass dies in vorauseilendem Gehorsam von Lehrkräften umgesetzt wurde, zeigt ein ergänzender Erlass, der regelt, dass Jüdinnen und Juden noch nicht gänzlich von höheren Schulen ausgeschlossen werden dürften: „Wie ich erfahre, sind einzelne Lehrer höherer Lehranstalten bereits dazu übergegangen, Schüler nichtarischer Abstammung und zum Teil auch Angehörige ausländischer Staaten vom Besuche der höheren Lehranstalt auszuschließen. Ein solches Vorgehen ist nicht zulässig.“ (Zentralblatt 10/1933, S. 138 zit. n. Ortmeier/Rhein 2013, S. 20) Seit der Bekanntmachung vom 31. Juli 1935 durften jüdische Schülerinnen und Schüler nicht mehr an Klassenfahrten teilnehmen, weil ihnen der Besuch von Schullandheimen untersagt wurde (vgl. Amtsblatt 1935, S. 388 zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 264f.). Die Schullandheime standen unter Trägerschaft des NSLB (vgl. Feiten 1981, S. 167).

Die sogenannten „Nürnberger Gesetze“ vom 15. September 1935 mit den zahlreichen Folgeverordnungen waren die zentrale gesetzliche Verfolgungsgrundlage durch die darin enthaltene rassistische Definition⁶, wer jüdisch sei, die Entrechtung der jüdischen Bevölkerung zu Staatsbürgern ohne politische Rechte sowie das Verbot jüdisch-nichtjüdischer Ehen als sogenannte ‚Rassenschande‘. Bereits im März 1935 hatte ein Erlass die statistische Erfassung der ‚Rassenzugehörigkeit‘ der Schülerschaft gefordert, die von den Schulleitungen durchzuführen war. Kurz vor Bekanntgabe der „Nürnberger Gesetze“ ordnete Reichserziehungsminister Rust dann für alle Schularten die sogenannte ‚Rassentrennung‘ für das Schuljahr 1936 an. Diese wurde schließlich am 2. Juli 1937 unter dem Namen „Auswirkungen des Reichsbürgergesetzes auf das Schulwesen“ wieder aufgenommen, indem Sammelklassen für Jüdinnen und Juden eingerichtet wurden, wo dies möglich war. (Vgl. Ortmeier 1998, S. 126–130)

Nach den Novemberpogromen 1938 wurden eine Reihe von vorbereiteten antisemitischen Maßnahmen erlassen, darunter auch solche für die Schule. Zum 15. November 1938 wurde der Besuch öffentlicher Schulen für Jüdinnen und Juden verboten (vgl. Amtsblatt 22/1938, S. 520 f. zit. n. Ortmeier/Rhein 2013, S. 22). Mit der ergänzenden Anordnung vom 17. Dezember 1938 wurden die restlichen jüdischen Sammelklassen in öffentlichen Schulen aufgelöst. Dafür musste das jüdische Schulwesen wieder gestärkt werden und die während des Pogroms neben den Synagogen und Geschäften zerstörten jüdischen Schulen wiederaufgebaut werden. (Vgl. Ortmeier 1998, S. 135 ff.) Die Reichsvereinigung der Juden Deutschlands musste ab Juli 1939 die Einrichtung jüdischer Schulen als privater Träger übernehmen, was die Beschulung der Jüdinnen und Juden immer schwieriger werden ließ. Ab 1941 begann dann die systematische Vernichtung der europäischen Jüdinnen und Juden. Unter den mehreren Millionen, die in

6 Im Sinne des rassistischen Antisemitismus wurde Jüdisch-Sein nach der Abstammung definiert, also wurde eine unbestimmte Zahl weiterer Menschen dazu gezählt, deren Eltern oder Großeltern einmal zur jüdischen Gemeinde gehört hatten (vgl. Benz 2010, S. 21).

die Vernichtungslager und Ghettos im deutsch besetzten Polen deportiert und ermordet wurden, waren auch die noch in Deutschland verbliebenen jüdischen Schülerinnen und Schüler. Erst im Juni 1942 folgte die Anordnung des Reichssicherheitshauptamtes, wonach sämtlicher Unterricht für Jüdinnen und Juden verboten wurde. (Vgl. Zymek 1989, S. 200)

Für die von Zwangssterilisation und Ermordung bedrohten Hilfsschülerinnen und Hilfsschüler – die größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen an Sonderschulen – wurden eigene Richtlinien erlassen. Der Erlass vom 27. Februar 1935 zur „Überweisung von Kindern in die Hilfsschule“ legte die Notwendigkeit der Hilfsschule für die Ziele der ‚Rassenhygiene‘ fest. Die tätige Mitarbeit der Schule wurde zur Erreichung dieser Ziele vorgeschrieben. (Vgl. Amtsblatt 19/1935, S. 401 zit. n. Fricke-Finkelnburg 1989, S. 137) Mit dem Erlass zur „Sterilisation von Hilfsschulkindern“ vom 21. November 1935 sollten die Schulleitungen dafür Sorge tragen, dass der im Entscheidungsverfahren über die Sterilisation gemachte Intelligenzprüfungstest den Kindern nicht schon bekannt war bzw. diejenigen denunzieren, die mit den Kindern dafür übten. (Vgl. Amtsblatt 24/1935, S. 507 zit. n. Ortmeier/Rhein 2013, S. 61 f.) Die „Allgemeine Anordnung über die Hilfsschule in Preußen“ vom 27. April 1938 und deren Ausführungsbestimmungen legten fest, dass sogenannte ‚nicht brauchbare‘ und ‚bildungsunfähige‘ Kinder aus der Hilfsschule ausgeschlossen wurden und der Fürsorge oder privaten Betreuung übergeben wurden. Das Verbot von Sammelklassen für diese Kinder war ebenfalls enthalten. (Vgl. Amtsblatt 10/1938, S. 232–234 zit. n. ebd., S. 62 f.) Hervorgehoben wurde die Möglichkeit der Hilfsschule „zu langjähriger, planmäßiger Beobachtung der ihr anvertrauten Kinder und damit zu wirksamer Unterstützung der erb- und rassenpflegerischen Maßnahmen des Staates“ (ebd.). Die am 2. März 1940 erlassenen „Personalbögen für die Hilfsschüler“ wurden direkt von den Lehrkräften verwendet und dienten der rassistischen Erfassung der Hilfsschulkinder (vgl. Amtsblatt 6/1940, S. 172–175 zit. n. ebd., S. 63). Die schließlich am 18. Februar 1942 erlassenen „Richtlinien für Erziehung und Unterricht in der Hilfsschule“ erneuerten die Anordnung vom April 1938 und legten den Charakter der Hilfsschule deutlich fest. Sie hatte der Entlastung der Volksschule zu dienen, sollte die „erb- und rassenpflegerischen Maßnahmen“ (Amtsblatt 5/1942, S. 78 zit. n. ebd., S. 59) unterstützen und die Hilfsschulkinder ‚brauchbar‘ machen.

Im Rahmen des Runderlasses zur „Bekämpfung der Zigeunerplage“ vom 6. Juni 1936 erfolgte eine Überprüfung, ob Sintize und Sinti, Romnja und Roma der Schulpflicht genügen würden. Die Beschulung deutscher Sintize und Sinti, Romnja und Roma wurde formal offiziell bis 1942 zugelassen. Zu wenige lebten im Deutschen Reich, als das sie in extra eingerichteten Sammelklassen unterrichtet worden wären. Es liegt in der Sache, dass eigene Schulen aber in den städtischen Lagern existierten, die ihrer Konzentration als Vorbereitung auf die Deportation dienten, wie etwa in Berlin-Marzahn. Zusätzlich wurden sie regelmäßig

an Hilfsschulen überwiesen. Ihr Schulverweis war aber aufgrund eines Erlasses des Reichserziehungsministeriums vom 15. Juni 1939 (am 22. März 1941 allgemein bekannt gegeben) bereits vorher möglich. Dieser galt ebenso für Schwarze, sogenannte ‚Mischlinge‘. Die Verfolgungsmaßnahme funktionierte mit den Denunziationen durch Lehrkräfte. Damit drohte den Kindern der Sintize und Sinti, Romnja und Roma sowie Schwarzen Kindern nun der Ausschluss aus der Schule und die Meldung bei der Polizei. (Vgl. Ortmeier 1996, S. 132–135; Rheinisches JournalistInnenbüro/Recherche International e. V. 2005, S. 151 f.)

Diese sowie die allgemeinen Verfolgungsmaßnahmen wurden von im NSLB entsprechend geschulten Lehrkräften – in individuell verschiedenem Ausmaß – umgesetzt. Es sind kaum Berichte von verfolgten Sonder- und Hilfsschulkindern, Kindern der Sintize und Sinti, Romnja und Roma und Schwarzen Kindern über ihre Schulzeit bekannt. Diese Lücke liegt insbesondere in ihrer lange fehlenden Anerkennung und Wahrnehmung als Opfer der rassistischen Verbrechen sowie in nach der NS-Zeit weiter wirksamen und auch schambehafteten diskriminierenden Stigmata begründet.⁷ Wie sich die antisemitischen Maßnahmen in der Realität widerspiegeln, soll im Folgenden anhand der Schilderungen von verfolgten Schülerinnen und Schülern exemplarisch gezeigt werden. Die Beschreibungen konzentrieren sich hier auf die Darstellung der Verfolgung, finden sich in den Berichten doch selten positive Erinnerungen. Umso wichtiger waren diese Zeichen von Solidarität aber für die Verfolgten, dass Einzelne zu ihnen standen, sich jemand schützend vor sie stellte oder versucht wurde, die Hetze abzumildern und die Kinder aufzufangen. (Vgl. Ortmeier 1996, S. 80–84)

Die verfolgten Schülerinnen und Schüler berichten von der selbstverständlichen und bereitwilligen Aufnahme des Antisemitismus und Rassismus durch ihre Lehrkräfte. Direkt nach dem 30. Januar 1933 schlossen Direktoren völlig ohne Anweisung jüdische Schüler vom Unterricht aus (vgl. AG Pädagogisches Museum 1983, S. 66). In den Schilderungen jüdischer Kinder und Jugendlicher finden sich vielfältige Formen von Demütigungen und Terror, denen sie durch

7 Exemplarisch soll hier auf den biographischen Bericht von Hans Jürgen Massaquoi eingegangen werden, der als Kind einer deutschen Mutter und eines liberianischen Vaters in der NS-Zeit aufwuchs. Insbesondere erinnert er seinen Schulleiter, der fanatischer Nazi war und auf sadistische Weise gegen ihn vorging (Massaquoi 1999, S. 76–81). Dieser drohte ihm vor der versammelten Schule aus Deutschland zu verschwinden, solange er noch könne (vgl. ebd., S. 127). Auch ein weiterer Lehrer quälte ihn, indem er ihn zum Gegenstand im Rassenkundeunterricht machte und ihm drohte: „Wenn wir mit den Juden fertig sind, bist du und deinesgleichen [...] als nächstes dran.“ (Ebd., S. 115) Als sogenannter ‚Nicht-Arier‘ musste Massaquoi nach dem Volksschulabschluss die Schule verlassen (vgl. ebd., S. 145). Auch wie der antisemitische Unterricht wirkte, schildert er eindrücklich. Kein Tag verging ohne Beleidigungen gegen Juden, es wurde aus dem „Stürmer“ und anderen antisemitischen Blättern vorgelesen und antisemitische Filme gezeigt (vgl. ebd., S. 64f.). Diese hinterließen einen tiefen Eindruck: „Noch Wochen später schauderte uns bei dem Gedanken, körperlichen Kontakt mit Juden zu haben.“ (Ebd., S. 65).

ihre Lehrkräfte ausgesetzt waren. Die Bandbreite reichte von der Umsetzung der Anordnungen über grundlose Bestrafungen bis zu sadistischen Demütigungen vor der gesamten Klasse, etwa wenn jüdische Kinder vom Lehrer gezwungen wurden, antisemitische Lieder zu singen. Die Brutalität im Alltag durch kleine und große Drangsalierungen zeigte sich bspw. in Form der Verbannung auf die ‚Judenbank‘, in der Gängelung durch den Hitlergruß, von dem sie nicht wussten, ob sie ihn verwenden durften oder mussten, in der Aberkennung von Leistungen und schlechterer Benotung sowie körperlichen Strafen. (Vgl. Ortmeier 1996, S. 94–101) Mit dem Einzug der ‚Rassenkunde‘ in den Unterricht stellten die jüdischen Schülerinnen und Schüler schmerzhaft fest, dass sie nicht mehr dazu gehörten. Eine Mutter berichtet über ihre Kinder:

„Es gab eigentlich kein Thema mehr, bei dem der Lehrer nicht über die ‚Judenfrage‘ gesprochen hätte. Die jüdischen Kinder mußten mit anhören, wie die Lehrer alle Juden ausnahmslos als Verbrecher bezeichneten und als zersetzende Kraft in allen Ländern, in denen sie lebten. Während solcher Reden durften meine Kinder das Klassenzimmer nicht verlassen, sie wurden gezwungen dabeizusitzen und zuzuhören, und sie mußten fühlen und erleben, wie die anderen Kinder sie als die Mustere Exemplare einer verachteten Rasse anstarrten.“ (M. Appel zit. n. Röcher 1992, S. 68)

Der sukzessive Ausschluss und die vielen Ausnahmebedingungen machten die Jüdinnen und Juden in den Klassengemeinschaften zu dem ‚Fremdkörper‘, der sie laut der im Unterricht vermittelten NS-Ideologie sein sollten. Die derart aufgehetzten Mitschülerinnen und Mitschüler wurden so von Anfang an gegen die Jüdinnen und Juden in ihrer Klasse aufgebracht. Dass deren heftiges Vorgehen vorausseilend und anfangs noch nicht in diesem Ausmaß erwünscht war, geht aus einem Erlass des Badischen Kultusministeriums hervor, der die Schulleiter und Lehrkräfte anwies, die jüdischen Schulkinder vor ihren ‚deutschen‘ Mitschülern zu schützen. Peter Schmidt kommentiert dazu: „Was muß sich da schon in den badischen Schulen ereignet haben, daß das MINISTERIUM einen solchen Erlaß herauszugeben sich genötigt fühlte!“ (Schmidt 1988, S. 229, Herv. i. O.)

Die Verachtung, die den jüdischen Kindern und Jugendlichen entgegen schlug, äußerte sich in alltäglichen Beschimpfungen sowie physischer Gewalt, indem sie bspw. mit Steinen beworfen wurden oder ihnen auf dem Schulweg aufgelauert wurde. Ermutigt wurden die Mitschülerinnen und Mitschüler in ihrem Vorgehen durch die antisemitischen Bemerkungen der NSLB-Lehrkräfte im Unterricht. Schmerzhaft getroffen wurden die jüdischen Kinder und Jugendlichen aber insbesondere auch von den vielen persönlichen Enttäuschungen durch ihnen vertraute Menschen. Sie litten unter den von einem auf den anderen Tag zerbrochenen Freundschaften. Mehrfach wird geschildert, dass sie dieses erfahrene Leid für sich behielten, um ihre Eltern, die ihrerseits unter der Verfolgung litten, nicht zu beunruhigen. (Vgl. Ortmeier 1996, S. 84–94)

Ruth Klüger erinnert in ihrer Autobiographie eine weitere Angst, das alltägliche Verschwinden der Jüdinnen und Juden aus ihrer Klasse:

„Man kam in die Klasse und sah sich um. Die, welche fehlten, waren möglicherweise krank, wahrscheinlicher war es, daß man sie nicht wieder zu Gesicht bekommen würde. Die Zahl der Schüler nahm täglich ab. Wenn es zu wenige waren, dann wurde die Schule aufgelöst und die Schüler wurden in eine andere, ebenso zusammengeschrumpfte, versetzt. Und dann wieder in eine neue. Die Klassenräume waren immer älter und verkommener geworden. [...] Die Kinder, die in Wien geblieben waren, trugen immer ärmlichere Kleidung, ihre Sprache wurde immer dialektdurchsetzter, man hörte ihnen die Herkunft aus den ärmeren Vierteln der Stadt an. Denn ohne Geld konnte man nicht auswandern. [...] Und auch die Lehrer verschwanden, einer nach dem anderen, so daß man sich alle zwei, drei Monate auf einen neuen gefaßt machen mußte.“ (Klüger 1992, S. 17)

Die Hilfslosigkeit, die die jüdischen Kinder und Jugendlichen angesichts der verbalen und physischen Gewalt erlebten, der sie durch ihre Lehrkräfte ausgeliefert waren, war enorm, waren sie doch von diesen abhängig und trafen mit ihnen alltäglich zusammen. Das NS-System ließ – wenn überhaupt – nur wenige Möglichkeiten sich zur Wehr zu setzen. Hinzu kam die Einsamkeit durch den Ausschluss aus der Klassengemeinschaft und aufgrund der Verfolgung durch die gegen sie aufgehetzten Kinder und Jugendlichen.

2. Ideologie und Verbrechen – Zum Zusammenhang von verbaler und physischer Gewalt

Nach der Befreiung vom Nationalsozialismus durch die Alliierten, in manchen Ländern unterstützt durch Verbände von Partisanen und Partisaninnen, standen angesichts des millionenfachen Mordes die Verbrechen der Nazis im Vordergrund – ein nachvollziehbarer Fokus angesichts ihres Ausmaßes und der Breite der daran beteiligten deutschen Gesellschaft. Die im Vorfeld für die Mordverbrechen benötigte ideologische Mobilisierung der Bevölkerung spielte zunächst eine zweitrangige Rolle. Die verbale Gewalt, die sich in der massiven Verbreitung der NS-Ideologie äußerte, steht aber in unmittelbarem Zusammenhang mit den noch folgenden physischen Gewaltakten. Für diese Studie ist deshalb grundlegend, dass verschiedene Zusammenhänge zwischen der Ideologie, dem Schüren von Hass, und den Verbrechen, in Form der Manifestation physischer Gewalt, bestehen. Zum einen waren die permanente Hetze und die sich stetig verschärfenden Drohungen selbst bereits Ausübung von Gewalt, zum anderen erschuf und verfestigte die Ideologie die Feindbilder, die die Individuen in der Realität zu Verfolgung und Vernichtung befähigten. Die verbale Gewalt der NS-Propaganda wirkte umso stärker angesichts der bereits seit den zwanziger Jahren bekannten Brutalität der Nazis und des ab 1933 einsetzenden Terrors. Daniel Goldhagen beschreibt in Anlehnung an John L. Austins Sprechaktheorie, dass keine scharfe Trennung zwischen Sprechen und Handeln besteht:

„Sprache, wenn sie darauf zielt, zu überzeugen oder Leid zuzufügen, ist ebenso als Handeln zu verstehen wie eine körperliche Drohgebärde. Verbale und physische Gewaltakte bilden ein Kontinuum. Mitunter kann die Androhung von Gewalt – etwa von einem bekannten Mörder ausgesprochen – schlimmer sein als bestimmte Akte körperlicher Gewalt.“ (Goldhagen 1996, S. 593)

Dementsprechend dient es der Verharmlosung, „zwischen harmlosen Ressentiments gegen Juden [...] und gewalttätigem Antisemitismus zu unterscheiden“ (Benz 2004b, S. 33). Goldhagen eröffnet damit eine wichtige Perspektive auf die Gewalttätigkeit der NS-Propaganda, die in Anbetracht der Mordverbrechen in den Hintergrund geraten ist. Deutlich ist diese Gewalttätigkeit an den Folgen für die Betroffenen von Hassreden oder Schmierereien erkennbar. Die immense Auswirkung der tagtäglichen verbalen Gewalt auf die verfolgten Jüdinnen und Juden hat Goldhagen eindrücklich formuliert:

„Auch wenn man die physischen Angriffe einmal beiseite läßt und allein die verbalen Attacken betrachtet, denen die deutschen Juden in den dreißiger Jahren ausgesetzt waren, hatten sie mehr Gewalt zu ertragen als jede andere gesellschaftliche Gruppe je zuvor. Angesichts der Schrecken, die noch folgen sollten, wird diese verbale Gewalttätigkeit – zu Unrecht – leicht vernachlässigt. Doch ihre Wirkung, der Tribut, den sie von Juden wie auch von Deutschen forderte, war enorm. Die Häufigkeit und Intensität der verbalen Gewalt – die die weitverbreiteten Schmierereien einschließt, die den Juden das Recht auf individuelle wie gesellschaftliche Existenz absprachen und dies Deutschen wie Juden täglich vor Augen führten – rechtfertigt es, hierin einen Angriff besonderer Art zu sehen, der der Würde und Ehre der Juden schweren emotionalen, psychischen und sozialen Schaden zugefügt hat. Die Wunden, die dadurch geschlagen werden, daß man vor aller Augen – insbesondere in Anwesenheit der eigenen Kinder – antisemitische Beschimpfungen mit anhören muß und nicht darauf antworten kann, können genauso demütigend sein wie öffentlich erlittene Schläge.“ (Goldhagen 1996, S. 156 f.)

Der Effekt auf die Betroffenen wurde durch Häufung und Wiederholung, durch die permanente Beschwörung antisemitischer Zerrbilder als bewusste Methodik weiter verstärkt. In der judenfeindlichen Politik war die Hetze ein integraler Bestandteil, der am konsequentesten und häufigsten eingesetzt wurde:

„Alle öffentlichen deutschen Organe verbreiteten ständig und überall antisemitische Beleidigungen. Das begann mit Hitlers Reden und reichte über endlose Beiträge im Rundfunk, in Zeitungen und Zeitschriften, über Filme, öffentliche Anschläge und verbale Trommelfeuer bis hin zu den Schulbüchern.“ (Goldhagen 1996, S. 171)

Hassreden sind mit konkreter Verfolgung verknüpft, in dem Sinne, dass sie unter dem Eindruck von geschichtlichen Erfahrungen stehen. Hierin besteht auch ihr Unterschied zur Beleidigung. Die rassistische oder antisemitische Hetze wirkte auch dadurch als reale Gefahr, weil sie in Verbindung mit einer jahrhundertalten spezifischen Geschichte von Verfolgung, Gewalt und Mord stand, die als versteckte Drohung wirkte. (Vgl. Delgado/Stefancic 2004, S. 3 und S. 16) Neben den Auswirkungen auf die Betroffenen hatten die Hassreden multiplikatorische Effekte auch auf die deutsche Mehrheitsgesellschaft. Rassistische Hetze verstärkt den historisch gewachsenen Mechanismus der rassistischen Hierarchisierung von Menschen (vgl. Matsuda 1993, S. 36). Menschen kommen zu der Auffassung, jemand sei weniger wert, nicht aufgrund von realen Gegebenheiten, sondern weil sie hören, lesen und sehen, wie andere sich gegenüber den so definierten Gruppen verhalten. Diese Botschaften schreiben sich in die Gesellschaft ein und wirken langfristig. (Vgl. Delgado/Stefancic 2004, S. 12 und S. 26) Die Hetze wirkte immens, wie oben bereits angedeutet, auch auf die Deutschen und deren

Auffassungen über die Jüdinnen und Juden sowie die zwischenmenschlichen Beziehungen untereinander (vgl. Tsesis 2002, S. 9).⁸

Die Kommunikation über Feindbilder wirkte nicht nur als verbale Gewalt, sondern über das gemeinsame Verständnis von einem äußeren Feind auch nach innen (vgl. Tsesis 2002, S. 114). Innerhalb des nationalistisch-rassistischen Konstrukts der ‚deutschen Volksgemeinschaft‘ wirkte die Ideologie als verbindendes Element, auch wenn deren Mitglieder ansonsten wenig gemein hatten. Die psychologischen Rationalisierungen erfüllten für die einzelnen Ideologieelemente Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus und eugenisches Denken durchaus verschiedene Funktionen und bedienten sich unterschiedlicher Methoden, wie in der Analyse noch zu zeigen sein wird. Zusammen wirkten sie aber in dem Ausdruck nationaler Identitätsvergewisserung gegenüber zu Fremden und Kranken Definierten und zu Feinden Erklärten, weil sie ein überlegenes Selbstbild der ‚Deutschen‘ erzeugten. Derart legitimierten sie auch die nationalistischen Herrschaftsbestrebungen, den vermeintlich naturgemäßen Anspruch des ‚deutschen Herrenmenschen‘ auf die Welt.

Da die Hetze also eine eigenständige Form von Gewalt ist, stellt die Verbreitung der antisemitischen und rassistischen NS-Ideologie einen immensen Gewaltakt dar, der als Verbrechen bezeichnet werden kann.⁹ Diese Einschätzung teilten auch die Mitglieder des Internationalen Militärgerichtshofs, die Julius Streicher, den Herausgeber des antisemitischen Hetzblattes „Der Stürmer“, nicht wegen Mordtaten, sondern wegen seiner judenfeindlichen Propaganda im Nürnberger Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher zum Tode verurteilten (vgl. Internationaler Militärgerichtshof 1947, Bd. 1, S. 340–343). Streicher war übrigens als ehemaliger Volksschullehrer auch Tagungsredner beim NSLB.

Treffend in diesem Sinne bezeichnet Simmel in Bezug auf den Antisemitismus die Akzeptanz und Verbreitung von Verleumdungen der Jüdinnen und Juden auch als Teilnahme an einem „*verbalen Pogrom*“ (Simmel 1993, S. 75, Herv. i. O.). Dies drückt sehr deutlich die Verbindung von Sprechen und Handeln aus. Wann diese Hetze in körperliche Gewalt umschlägt, also vom verbalen Pogrom zum physischen Gewaltakt wird, hängt von den tatsächlichen Machtverhältnissen ab. Dabei macht Simmel als grundlegend aus, dass der Antisemitismus sich in physische Gewalt steigert, wenn der Antisemit in der Mehrheit ist: „In

8 Eindrücklich hat insbesondere Victor Klemperer in seiner Schrift zur Sprache des Dritten Reichs festgehalten, wie Sprache sowohl Gewalt ausübt als auch Subjekte – ‚Deutsche‘ und ‚Juden‘ – konstituiert (vgl. Arvi 2017). Im Rahmen seiner Aufzeichnungen, wie die NS-Propaganda in Handeln und Sprache im Alltag der deutschen Gesellschaft aufgenommen wurde, beschreibt Klemperer aus persönlicher Perspektive die verletzend wirkende Wirkung von Sprache, die mit seinem eigenen gesellschaftlichen Ausschluss einherging (vgl. Klemperer 1969).

9 Deutlich wurde diese Dimension der NS-Propaganda auch in der Nachkriegszeit durch die Überarbeitung des § 130, der Volksverhetzung als Straftatbestand definiert und der aufgrund der NS-Vergangenheit erweitert wurde.

Situationen, in denen der Antisemit zur Masse gehört, wird er stets von gedanklichen Aggressionen zu physischen Aggressionen fortschreiten, weil ihm die aktive Kooperation mit der Masse, der Mehrheit, überlegene Brachialgewalt gegenüber den Juden, der Minderheit, verleiht.“ (Simmel 1993, S. 76)

Kein Hassverbrechen wird in diesem Ausmaß, wie die NS-Verbrechen, verübt, ohne vorherige ideologische Mobilisierung der Tatbeteiligten (vgl. Tsesis 2002, S. 102). Für die Verbrechen war die Ideologie notwendiger Bestandteil ihrer Umsetzung. Die Verbreitung der NS-Ideologie spielte bereits eine wichtige Rolle für den Aufstieg und die Konsolidierung der Nazis, weil Hassreden entscheidend sind für die Popularisierung von Hassbewegungen (vgl. Tsesis 2002, S. 101 und S. 113). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Hassreden einen intentionalen Charakter haben. Zu Recht weisen Matsuda et al. darauf hin, dass diese Worte als Waffen eingesetzt werden: „words that are used as weapons to ambush, terrorize, wound, humiliate, and degrade“ (Matsuda et al. 1993, S. 1). Deutlich wird dies im NS-Jargon selbst, in dem die Propaganda explizit als ‚geistiges Schwert‘ bzw. als ‚Waffe‘ gedeutet wurde. Ein Beispiel, das den systematischen und direkten Einsatz der Propaganda für die Anstachelung zu Verbrechen geben mag, ist der Film „Jud Süß“ von Veit Harlan. Der antisemitische Film wurde gezielt zur Verschärfung des Vorgehens gegen die Jüdinnen und Juden eingesetzt, etwa indem er vor den Liquidationen von Ghettos gezeigt wurde. (Vgl. Harlan 2011, S. 136 f.)

Die Vermittlung von ideologischen Feindbildern hatte eine wichtige psychologische Bedeutung für die Verbrechen. Hasskampagnen gehen physischen Gewaltakten voraus, weil die Dämonisierung der Freisprechung von eigener Schuld dient: „The group deserved what they got.“ (Delgado/Stefancic 2004, S. 23 f.) Terror und Ermordungen wurden durch die NS-Ideologie rationalisiert, indem sie Gründe für diese lieferte, sie damit vor den Tätern selbst legitimierte und auch moralisch absicherte. Je mehr der Hass systematisch über einen Zeitraum geschürt wurde, desto naheliegender erschien der physische Gewaltakt (vgl. Delgado/Stefancic 2004, S. 24). Im Falle der antisemitischen Hetzkampagnen wurden die Jüdinnen und Juden projektiv der Verbrechen beschuldigt, die kurz darauf oder währenddessen an ihnen begangen wurden. Somit rationalisierten die falschen Anschuldigungen die eigenen Aggressionen der Täter. Hier diente der Wahn, dass man verfolgt wird, der Legitimation für die Verfolgung. Vor diesem Hintergrund hatte der Terror auch den „emotional befriedigenden Zweck, die Juden in Angst und Schrecken zu versetzen“ (Goldhagen 1996, S. 171).

Dabei war ein wichtiger Faktor, dass der Antisemitismus bereits fest in der deutschen Gesellschaft verankert war. Ohne diese Grundlage hätten die Nazis mit ihrem antisemitischen Programm nicht an die Macht kommen können (vgl. Tsesis 2002, S. 168). Vorbereitet und in gewisser Hinsicht abgestumpft war die deutsche Bevölkerung durch die jahrhundertalte judenfeindliche Ideologie. Diese Vorarbeit machte es den Nazis möglich, dass innerhalb kürzester Zeit

ethische Maßstäbe nicht mehr für die Jüdinnen und Juden galten und selbst Mord moralisch vertretbar wurde. (Vgl. Tsesis 2002, S. 26) Neben der Zustimmung zu den ersten antisemitischen Maßnahmen bereitete die eliminatorische Ideologie die Täter auf den Massenmord vor und verfestigte die Akzeptanz der Verbrechen in der deutschen Gesellschaft insgesamt (vgl. Goldhagen 1996, S. 529). Verstärkt durch Gesetze und Verordnungen wurde die Ausgrenzung der Jüdinnen und Juden aus der Gesellschaft immer weiter verstetigt. Dieses Zusammenspiel von verbaler Gewalt und antisemitischen Maßnahmen machte die jüdische Bevölkerung zu sozial Toten, gegen die Gewalt angewendet werden durfte. (Vgl. Goldhagen 1996, S. 174) Ihre Herabwürdigung diente der Isolierung, „so daß die Deutschen ihnen, die sie nun als durch und durch ehrlos, ja als zur Ehre unfähig wahrnahmen, moralisch kaum noch verpflichtet waren.“ (Goldhagen 1996, S. 171 f.) Die nun verübten Verbrechen erschienen folgerichtig: „The ideology was so deeply entrenched that it seemed logical to them to round up Jews, put them in concentration camps, and eventually try to exterminate them.“ (Tsesis 2002, S. 113) In diesem Sinne hängt die permanente verbale Gewalt unmittelbar mit der Vernichtung zusammen. Auch Goldhagen kommt zu einem ähnlichen Schluss: „In einer wichtigen Hinsicht [...] waren Deportation und physische Gewalt kein Bruch, sondern eine Ergänzung zu dem enormen Leid, daß Deutsche den Juden durch das Medium der Sprache mutwillig und *ständig* zugefügt hatten.“ (Goldhagen 1996, S. 157, Herv. i. O.)

Im Anschluss an diese Überlegungen zum Zusammenhang von verbaler und physischer Gewalt kann festgehalten werden, dass die massive Verbreitung der antisemitischen und rassistischen NS-Ideologie einen eigenen Gewaltakt darstellte, der zudem direkt mit den Mordverbrechen verknüpft war. Diese Perspektive ist grundlegend für die weitere Charakterisierung des NSLB als verbrecherische Organisation. Die vom NSLB betriebene Hetze war die Teilnahme an einem verbalen Pogrom. Wenn hier also die Verbreitung der rassistischen und antisemitischen Ideologie unter den Pädagoginnen und Pädagogen durch den NSLB untersucht wird, so wird dies sowohl als Verbrechen an sich als auch als Vorarbeit für die noch kommenden Mordverbrechen und deren propagandistische Begleitung gedeutet.

3. Der (verdrängte) Stand der Forschung

Das folgende Kapitel zum Stand der Forschung beginnt bereits 1933 mit der zeitgenössischen Kritik an der NS-Pädagogik. Der Grund für die ausführliche Besprechung der Publikationen aus dem Exil und dem englischsprachigen Ausland liegt darin, dass diese Schriften bereits sowohl die relevanten Hinweise auf das Ausmaß der ideologischen Beeinflussung der Kinder und Jugendlichen und der Verfolgung der Jüdinnen und Juden sowie der Hilfsschulkinder enthalten, als auch die Einschätzungen über die Verantwortung der Lehrkräfte und deren Organisation NSLB am NS-System. Bezeichnenderweise wurden sie, mit Ausnahmen, in die Forschung zur NS-Pädagogik nach 1945 im Großen und Ganzen nicht aufgenommen – ein Zeugnis der Verdrängung der NS-Geschichte aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Im Folgenden soll ein Beitrag dazu geleistet werden, diese Lücke zu schließen, indem die relevante zeitgenössische Literatur in Form von Exzerpten dokumentiert wird.

Das erste Kapitel umfasst die Exilschriften der aus Deutschland vertriebenen Pädagoginnen und Pädagogen und ihrer Verbände sowie die Publikationen zur NS-Pädagogik aus dem englischsprachigen Ausland, die im Hinblick auf die Verbrechen, die NS-Pädagogik und den NS-Lehrerbund besprochen werden. Erstere beschäftigten sich hauptsächlich anhand von ihnen zugetragenen Eindrücken und Materialien mit ihren ehemaligen Kolleginnen und Kollegen und sind von Wut und Enttäuschung, aber auch Hoffnung geprägt. Sie geben mit diesen Zeitzeugnissen einen Eindruck von der Realität der NS-Pädagogik und ihrer Akteurinnen und Akteure. Letztere folgten einem Forschungsauftrag und bezogen ihre Informationen in erster Linie aus offiziellen Dokumenten, öffentlich zugänglichen Materialien und Interviews mit Nazis. Unklar ist, inwieweit die Exil-Quellen den Forschenden in den USA und Großbritannien bekannt waren. Zu beachten ist sicherlich, dass die Publikationen, die in Großbritannien und in den USA erschienen, zu dem Zeitpunkt an zusätzlicher Bedeutung gewannen, als die beiden Staaten sich im Krieg gegen Deutschland befanden, obschon vor dem Militarismus innerhalb der NS-Pädagogik bereits sehr früh gewarnt wurde. In diesem Sinne sind manche Arbeiten, wie beispielsweise jene Gregor Ziemers, auch zur Aufklärung gegen die Nazis genutzt worden. Teilweise verfolgten diese Schriften auch einen totalitarismustheoretischen Ansatz und verbanden den Antifaschismus mit Antikommunismus.

Das zweite Kapitel zeichnet schließlich die Auseinandersetzung in der Erziehungswissenschaft nach 1945 chronologisch nach, von der Verdrängung in der unmittelbaren Nachkriegszeit über den sozial-liberalen Aufbruch und die Konflikte, die insbesondere in den 1980er Jahren und 1990er Jahren ausgetragen wurden, bis hin zur Differenzierung zwischen der Jahrtausendwende und heute.

Zur besseren Übersicht wird der Stand der Forschung der für diese Studie zentralen Publikationen zum NSLB und den Lehrkräften in einem dritten Kapitel thematisch zusammengefasst. Hierbei wird ersichtlich, dass eine systematische Analyse der antisemitischen und rassistischen Ausrichtung durch den NSLB als zentraler Organisation der pädagogischen Fachkräfte bislang nicht vorlag. Durch den Fokus auf das Organisatorische und die formulierten, aber nicht erreichten machtpolitischen Ziele des Verbandes wird das Wirken des NSLB bei der ideologischen Ausrichtung der Pädagoginnen und Pädagogen und die Beteiligung an Verbrechen unterschätzt.

3.1 Das Wissen der Gegnerinnen und Gegner des Nationalsozialismus

Eine wichtige Perspektive auf die NS-Pädagogik bieten die Schriften, die zwischen 1933 und 1945 im Exil – meist von Pädagoginnen und Pädagogen geschrieben – über die Erziehung, Schulpolitik und das Verhalten der Lehrkräfte in Deutschland entstanden sind. Ist diese Perspektive aus dem Exil erwartbar, bestätigt sich die eindeutige Einschätzung der Erziehungspolitik der Nazis aber auch in zahlreichen Monographien und Artikeln, die im englischsprachigen Ausland zwischen 1933 und 1945 – hauptsächlich im erziehungswissenschaftlichen Fach – entstanden sind. Wahrgenommen wurden sie auch von den führenden NS-Pädagogen in Deutschland. Dies ist beispielsweise einem Brief Theodor Wilhelms von 1938 zu entnehmen, der in einer Art Empfehlung an den US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler George F. Kneller von verschiedenen dieser Werke abrät und andere empfiehlt (abgedruckt in Kneller 1941, S. 289f.). Zusammengestellt wurde vor allem die Literatur, die aus dem erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Bereich stammt, sowie solche, auf die sich in pädagogischen Publikationen bezogen wurde.

Es gehört zum Vorlauf der Vernichtung, dass vor dem Massenmord der Abschluss, die Hetze und Verfolgung auch in den Schulen – verantwortet vor allem von den Rektoren und Lehrkräften – stattfand. Davon und von der ideologischen Erfassung der Kinder und Jugendlichen für das NS-System berichten die nachfolgenden Quellen. Sie stellen eine wichtige Richtigstellung des nach 1945 verbreiteten Narrativs dar, dass die rassistische und antisemitische Verfolgung, die auch in den Schulen stattfand, nicht angekündigt und bekannt gewesen wäre. Im Gegenteil zeigen vor allem die frühen Arbeiten, wie deutlich die Verbrechen der Nazis sofort erkannt wurden und wie kenntnisreich bereits 1933 über die NS-Erziehung geschrieben wurde – und dies, wie etwa im Falle Alida Bohns¹⁰,

10 Die New Yorkerin Alida Chanler Bohn verbrachte 1933 bis 1934 mit ihrer Familie ein Jahr in München und Umgebung, da ihr Ehemann eine Gastprofessur an der Universität