
Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte
Herausgegeben vom Deutschen Historischen Institut Paris
(Institut historique allemand)
Band 25/3 (1998)

DOI: 10.11588/fr.1998.3.61450

Rechtshinweis

Bitte beachten Sie, dass das Digitalisat urheberrechtlich geschützt ist. Erlaubt ist aber das Lesen, das Ausdrucken des Textes, das Herunterladen, das Speichern der Daten auf einem eigenen Datenträger soweit die vorgenannten Handlungen ausschließlich zu privaten und nicht-kommerziellen Zwecken erfolgen. Eine darüber hinausgehende unerlaubte Verwendung, Reproduktion oder Weitergabe einzelner Inhalte oder Bilder können sowohl zivil- als auch strafrechtlich verfolgt werden.

ELISABETH BOKELMANN

»UND SIE WERDEN NICHT MEHR FREI IHR GANZES LEBEN«.
ZUR »FORMUNG DES MENSCHEN«.
BILDUNGSSTRATEGIEN UND SCHULALLTAG IM KONTEXT VON
NATIONALSOZIALISMUS UND KRIEG

In totalitären Regimen nimmt ›Jugend‹ einen besonderen Rang ein. Dies beruht einerseits darauf, daß mit ihr ein Element der Bevölkerung angesprochen wird, das in Ermangelung von Erfahrung wenig zu kritischem Zweifel neigt und das infolge fehlender Verantwortlichkeiten vorbehaltlos geneigt und imstande ist, Gefolgschaft zu leisten. Zum anderen läßt sich mit der typologischen Begrifflichkeit ›jung‹ eine Vielzahl von Referenzen symbolisch transportieren, die in der Regel positiv besetzt sind und für eine »neue Ordnung« propagandistisch eingesetzt werden können. Wie Laura MALVANO in einer Untersuchung der Bildwerke des italienischen Faschismus nachweist¹, machte das Regime reichlich davon Gebrauch, figurative Eigenschaften wie Reinheit, Schönheit, Lebenskraft, Zielstrebigkeit, Kampfeswille, schöpferische Fruchtbarkeit, Begeisterungsfähigkeit, Zukunftsorientierung und andere mehr bildhaft durch die Metapher ›Jugend‹ zu vermitteln und sich selbst zuzuschreiben. Die Propagandisten mochten zudem hoffen, durch die Sublimierung der jugendlichen Altersgruppe die Attraktivität des Regimes auf diese Generation zu erhöhen.

Für totalitäre Regime fehlt es also nicht an Argumenten, die für den Versuch sprechen, die junge Generation für ihre Ziele in Dienst zu nehmen. Doch auf welche Weise geschieht dies, welche Strategien sind erfolgreich darin, Jugend politisch zu vereinnahmen? Bedarf es schon im Vorfeld des Totalitarismus disponierender Prägungen, um dem ideologischen Einfluß anheimzufallen? In bezug auf den Nationalsozialismus sind zu diesem Themenkomplex in den letzten Jahren einige Veröffentlichungen erschienen, die neue Ergebnisse liefern.

In dem Sammelband, den Reinhard DITHMAR herausgab², analysieren die Autoren an-

* Zugleich Besprechung von: Giovanni LEVI, Jean-Claude SCHMITT (Hg.), *Histoire des jeunes en Occident*. Tome 1: De l'Antiquité à l'époque moderne. T. 2: L'époque contemporaine, Paris (Editions du Seuil) 1996, 376 und. 407 S.; Reinhard DITHMAR (Hg.), *Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik. Auf dem Weg in die Diktatur*, Berlin (Luchterhand) 1993, VII–289 S.; Hans-Uwe OTTO, Heinz SÜNKER (Hg.), *Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus*, Frankfurt/Main (Suhrkamp Verlag) 1991, 253 S. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 927); Joachim TRAPP, *Kölner Schulen in der NS-Zeit*, Köln (Böhlau) 1994, 163 S.; Berthold MICHAEL, *Schule und Erziehung im Griff des totalitären Staates. Die Göttinger Schulen in der nationalsozialistischen Zeit von 1933 bis 1945*, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 1994, 214 S. (Studien zur Geschichte der Stadt Göttingen, 19); *Restloser, verzehrender Einsatz für Deutschland. Eine Schulklasse erlebt den zweiten Weltkrieg. Das Rundbuch des Abiturjahrgangs 1940 der »Adolf-Hitler-Oberschule« Böblingen*, Stuttgart (Silberburg Verlag) 1992, 211 S.; Jean-Pierre LEVERT, Thomas GOMART, Alexis MERVILLE, *Un lycée dans la tourmente. Jean-Baptiste Say 1934–1944 (avec une préface de René RÉMOND)*, Paris (Calmann-Lévy) 1994, IV–266 S.

1 Laura MALVANO, *Le mythe de la Jeunesse à travers l'image*, in: *Histoire des Jeunes en Occident*, t. 2 (wie Anm. *), S. 277–308.

2 Vgl. DITHMAR (wie Anm. *).

hand von Lehrplänen und Fachbüchern Unterrichtsziele und -inhalte im Vorfeld der Machtergreifung³. Am Ende des Ersten Weltkriegs war das Schulwesen in Deutschland inhomogen und aufgesplittet; Schultypen, Schulträgerschaften, Unterrichtsformen etc. waren zunächst vielgestaltig und uneinheitlich. Zwar hatte die Weimarer Verfassung reichsweit die vierjährige Grundschulzeit vereinheitlicht, doch konnte darüber hinaus kein Reichsschulgesetz verabschiedet werden. Wie auch auf anderen Gebieten wirkte sich das Verhältnis zwischen Reich und Ländern als Dauerproblem aus – wenn auch der Mangel an Einheitlichkeit für die große Zahl an Bildungsreformern manchen Gestaltungsspielraum gelassen haben mag. Gleichwohl läßt sich schon frühzeitig der wachsende Einfluß der konservativ-nationalen Richtung feststellen, deren Erziehungskonzept zunehmend alle Unterrichtsformen durchdringt. Ihr konsistentes Menschenbild wird zum beherrschenden Topos im Weimarer Bildungswesen, zu dem in unterschiedlicher Weise alle Fächer – auch Religion macht keine Ausnahme – ihren Beitrag leisten. Im Vordergrund steht die ganzheitliche »Formung« des jungen Menschen, die eine im Einklang mit den nicht bewußten Anteilen des Psychischen stehende Persönlichkeit anstrebt. Auf reine Wissensvermittlung wird geringerer Wert gelegt. Dies äußert sich in der Prärogative der »kulturkundlichen« Fächer Deutsch, Geschichte, Religion und Geographie gegenüber den naturwissenschaftlichen Sparten. Die Selektion beruht auf zwei Argumenten: einerseits wird den »kulturkundlichen« Fächern ein höherer Erziehungswert für den angestrebten Typus des »deutschen Menschen« zugeschrieben; zum anderen war die Euphorie des technischen Zeitalters schon seit Ende des 19. Jahrhunderts von einer wachsenden Zivilisationsskepsis abgelöst worden. Zunehmend wurde die zu geringe Ausbildung von gefühlsmäßig-seelischen Eigenschaften beklagt; man glaubte, in der Vergangenheit zu stark auf Rationalität und Individualität gesetzt zu haben. Dies habe, so wurde vorgebracht, die nationale Katastrophe nicht nur nicht verhindert, sondern womöglich sogar herbeigeführt. Es sei nun vielmehr nötig, die Bildung der gesamten Persönlichkeit zu stärken und neue Prioritäten zu setzen: Lebenssinn durch Verwurzelung im Gemeinwesen, Dienst an der nationalen Sache, Motivation durch beispielgebende heroisierte Vorbilder. Nicht Pluralität gelte es zu schaffen, sondern Einheitlichkeit, Opferwille für den »absoluten Wert« der Nation. Stand in der Erziehungspraxis der Jahrhundertwende noch »die Mannigfaltigkeit der Persönlichkeiten« im Mittelpunkt pädagogischer Ansätze, so wurde Vielfalt nach dem »Einheitserlebnis der Front« als »Zerrissenheit« erlebt. Man beschwor die »Bildungseinheit«, in der durch den »Glauben an ein Reich absoluter Werte« die Vielfalt von Veranlagungen überwunden werden sollte.

Im Deutsch- und Geschichtsunterricht bestand zunehmend die Aufgabe darin, das als deutsch-völkisches Erbe verstandene Kulturgut weiterzugeben. Die Auflistung der im Unterricht behandelten Literatur dokumentiert den Vorrang der Werke, die in moralisierender Weise die heroisierte Einzelpersonlichkeit in den Vordergrund stellten und damit der nationalen Mythenbildung Vorschub leisteten. Heldenverehrung sei, so die gängige Meinung, die »stärkste kulturpädagogische Kraft, die es im geschichtlichen Leben überhaupt gibt«⁴. Als Bildungsziel galt, den Menschen durch die Darstellung einer machtvollen Vergangenheit Erbauung zu spenden, über die »gegenwärtige Notzeit« hinwegzuhelfen und die Hoffnung auf nationales Wiederaufkommen zu wecken.

Größeres Gewicht als vordem wird dem Turnunterricht wegen seiner Bedeutung für Volksgesundheit und »Wehrhaftigkeit« eingeräumt. Im Biologie-Unterricht stellt der Lehrplan die Darwinsche Evolutionstheorie in den Vordergrund. Das durch den Begriff »Kampf ums Dasein« charakterisierte Selektionsprinzip gelte, so wird den Schülern vermittelt, auch

3 Von demselben Herausgeber erschien 1989 eine Publikation über das Unterrichtswesen im Dritten Reich: Reinhard DITHMAR (Hg.), Schule und Unterricht im Dritten Reich, Neuwied (Luchterhand) 1989.

4 H. WEINSTOCK, Sprachunterricht und Kulturkunde, in: Die Erziehung 3 (1927/28), S. 136.

für den Menschen, nur der Tüchtigste überlebe und nur der Nation, die es verstehe, ihre menschlichen Ressourcen zu nutzen, sei es beschieden, sich zu behaupten. Daraus folgt die theoretische Rechtfertigung sozialer und rassischer Ungleichheit, von Herrschaft und Unterordnung, von Ausgrenzung und Eugenik. Schaubilder von Beispielen individueller Leistungsfähigkeit auf der Grundlage ererbter Eigenschaften oder der »Heredität von moralischer Idiotie« komplettieren den Unterricht. Zum Thema Völkerverständigung liest man in der »Methodik des biologischen Unterrichts«: »Das Bewußtsein, daß der Kampf ums Dasein nicht nur das Einzelindividuum, sondern auch die Völker betrifft, weckt im Schüler den Willen zur Behauptung seines Volkes im politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Wettbewerb mit anderen Völkern. Es macht den Schüler zugleich gefeit gegen schwächlichen Pazifismus und Völkerverbrüderung«⁵. Noch eindeutiger politisiert wurde der Geographieunterricht, der die Schaffung von »Lebensraum« für die deutsche Nation zur allesbeherrschenden Aufgabe erklärt. Das deutsche Volk erscheint hier als »junges Volk«, das entsprechend dem Naturprinzip »Leben ist Bewegung« den ihm angemessenen Raum suche.

Die Schule der Weimarer Republik, so das Fazit der Autoren, sah ihre Aufgabe darin, einen Menschentypus heranzubilden, der eindeutig in bestimmter Weise geprägt war:

- in dem Streben nach »ganzheitlicher Haltung« und der Skepsis gegenüber Rationalität und Intellektualität;
- in der Bejahung von Hierarchie, Autorität und Führerschaft;
- in der Annahme eindeutiger »letzter Wahrheiten«, darunter einer Form biologistisch-rassischer Determinierung und »nationalem Überlebenskampf« und
- in der Sicht der individuellen Rolle, die bestimmt war durch die Einbindung in die »völkische Gemeinschaft«.

Wie einvernehmlich das nachfolgende nationalsozialistische Regime mit den Vorgaben von Weimar leben konnte, zeigt sich auch daran, daß es erst 1938 daran ging, neue Unterrichtsmaterialien für den Deutsch-Unterricht zu erarbeiten. Bereits vor 1933 war die deutsche Bevölkerung durchtränkt mit den Orientierungen und Wertkategorien, auf die sich der Nationalsozialismus berufen sollte. Da, wo der Weimarer Staat an diesen gemessen wurde, wurden sie als Desiderate wahrgenommen; der Nationalsozialismus hingegen versprach ihre Realisierung. Folgt man dieser These – und wenig spricht dagegen – so verblieb dem nationalsozialistischen Regime nicht viel an inhaltlicher Wertsetzung zu tun. Was sich ihm als Aufgabe stellte, war vielmehr die Aus- und Zurichtung der Jugend, ihre Mobilisierung und Instrumentalisierung.

Denn die Jugendlichen hatten, so sieht es Eric MICHAUD, nach dem Willen des neuen Regimes eine Rolle zu übernehmen⁶. Das »Alter«, so äußerte sich Baldur von Schirach, widersetze sich dem Neuen, es sei nicht in der Lage, sich ganz einer Idee zu verschreiben; die Jungen aber müßten »Soldaten einer Idee« sein⁷. Im Gehalt dieser »Idee« unterschied sich der Nationalsozialismus vom Vorbild des italienischen Faschismus, dem er in den äußeren Formen der Jugendkultur gefolgt war. Die »Idee« ist dabei der überzeitliche und grenzüberschreitende Kampf, den die Jugend unter dem Hakenkreuz zur Reinerhaltung der »arischen Rasse« zu führen aufgerufen ist. Dieser Kampf als ununterbrochener Schöpfungsakt, als »processus créateur«, garantiere ihr »ewige Jugend«. Nach Meinung der Vertreter des Regimes konnte die ethnische Bildung nicht von Schule und Elternhaus geleistet werden, folglich wurde deren Einfluß zugunsten der »Staatsjugendorganisation« eingeschränkt, die seit 1936 den einzig zugelassenen Jugendverband darstellte. Immerhin verblieb der Schule, auf

5 Fritz STEINECKE, *Methodik des biologischen Unterrichts*, Leipzig 1932; ebd., S. 237.

6 Eric MICHAUD, *Soldats d'une idée. Les jeunes sous le III^e Reich*, in: *Histoire des Jeunes en Occident*, t. 2 (wie Anm. *), S. 309–338.

7 Baldur von SCHIRACH, *Die Hitler-Jugend – Idee und Gestalt*, Berlin 1934, S. 18–19.

die der Staat durch Säuberungsmaßnahmen und repressive Kontrollen mehr Zugriff nehmen konnte als auf die Elternhäuser, als Aufgabe die inhaltliche Vorbereitung des »Rassebewußtseins«. Nahezu alle Unterrichtsfächer behandelten auf die ein oder andere Weise das Thema »Rassenbiologie«, wobei auch diffuse und widersprüchliche Annahmen von Rassemerkmalen vertreten wurden. Der äußere Anschein könne trügen, so wurde den Schülern mitgeteilt; ein jeder könne »jüdisch im Geist« sein. Diese mangelnde Trennschärfe war geeignet, ein Klima zu erzeugen, in dem Diffamierung und Denunziation ihren Platz hatten. Anschaulich geht der Autor auf die Unterrichtsmethodik ein, die den Schülern das abstruse Instrumentarium an die Hand gibt, um Anderssein festzustellen und auszugrenzen. Aus der permanenten Selektion ergibt sich die Notwendigkeit ständiger Selbstbehauptung, eine kontinuierliche Konkurrenzsituation, die Kombativität fördert und, trotz der Propagierung von »Gemeinnutz vor Eigennutz«, egoistische Ziele in den Vordergrund stellt.

MICHAUD stellt einen neuen Gesellschaftsvertrag fest, den Hitler und der Nationalsozialismus mit der Volksgemeinschaft schließen: das Regime garantiert dem Einzelnen materielle Sicherheit, wofür dieser sowohl seine Zeit wie auch seine kritische Vernunft zur Disposition stellt. Er unterwirft sich vorbehaltlos dem »Führer«, der nach dem Grundsatz, »sie sollen nie mehr frei sein ihr Leben lang«⁸, das Volk dauerhaft zu infantilisieren bestrebt ist. Ein Exkurs über Aufbau und Programm der Hitler-Jugend verdeutlicht das Ausmaß der Indienstnahme, das für die Jungen den Kampf, für die Mädchen die Mutterschaft vorsieht. Letztere wurde denn auch ohne Zugeständnisse an bürgerliche Anstandsvorstellungen propagiert und gefördert. Bei der Bevölkerung erntete die »Staatsjugend« nicht nur Zustimmung. Unter den großstädtischen Jugendlichen verweigerten sich manche der staatlich organisierten Jugendpolitik; ihre Einstellung zum Regime reichte von verhaltener Kritik bis zu aktivem Widerstand. Cliques, Gangs und andere Gruppierungen sagten sich innerlich los von der Vorstellung, »Soldaten einer Idee« zu sein; die freie, nach ihren Vorstellungen gelebte Gegenwart war ihnen wichtiger.

Wie häufig in Untersuchungen aus ausländischer Feder gelingt es auch Michaud in unvoreingenommener Weise Fragen an das Quellenmaterial zu stellen und zu unkonventionellen Folgerungen zu gelangen. Indessen bleibt eine Anmerkung: im Kontext von nationalsozialistischer Jugendpolitik ist es legitim, auf die Formen von Ablehnung und Widerstand hinzuweisen; doch vermittelt die Aufzählung der oppositionellen Gruppen den Eindruck einer zahlenmäßigen Bedeutung, die sicher nicht dem realen Kräfteverhältnis entsprach.

In dem Band »Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus«⁹ befassen sich drei Beiträge mit der »Lagererziehung« als besonders wirksamer Form der Indoktrination Jugendlicher. Schon in der Weimarer Republik waren, wie Peter DUDEK¹⁰ ausführt, »Arbeit, Dienst, Lager als Lebensform Jugendlicher ... über die politischen Fronten hinweg konsensfähige Begriffe«¹¹. Doch blieb es dem neuen Regime vorbehalten, den Freiwilligen Arbeitsdienst 1935 durch einen obligatorischen Arbeitsdienst zu ersetzen, der die »arische« männliche Jugend zwischen 18 und 25 Jahren zu einem halbjährigen »Ehrendienst am deutschen Volk« verpflichtete. Die weibliche Jugend war zunächst weniger angesprochen; erst 1939 wurde auch für sie die Arbeitsdienstpflicht eingeführt. Den ökonomischen Nutzen der Arbeitseinsätze, die in Moor- und Ödlandkultivierungen, Land- und Siedlungsarbeit und der Tätigkeit in Haus- und Landwirtschaft bestanden, beurteilt Dudek

8 Aus Rede Hitlers in Reichenberg, 4. Dez. 1938; zit. nach A. KLÖNNE, *Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner*, Köln 1982, S. 30.

9 Herausgegeben von Hans Uwe OTTO und Heinz SÜNKER (wie Anm. *).

10 Peter DUDEK, *Nationalsozialistische Jugendpolitik und Arbeitserziehung. Das Arbeitslager als Instrument sozialer Disziplinierung*, in: ebd. S. 141–166.

11 Ebd. S. 145.

skeptisch. Aber der wirtschaftliche Gesichtspunkt war nur Nebeneffekt; Ziel der totalen Erfassung der Jugendlichen war vielmehr »die Erziehung zur nationalsozialistischen Haltung gegenüber der Gemeinschaft und gegenüber der Arbeit«¹². Das Lager hatte dabei die Funktion, die Zwangsgemeinschaft zu inszenieren. Es basierte auf dem »Ausstieg aus der normalen Lebens- und Arbeitssphäre, auf einem Sich-Einlassen auf hochautoritäre bzw. hochservile Umgangsformen«¹³.

Jürgen SCHIEDECK und Martin STAHLMANN¹⁴ messen der »Lagererziehung« die Bedeutung einer Chiffre zu, mit der das Regime in Ermangelung einer politisch griffigen Ideologie oder einer geschichtsphilosophisch untermauerten Zukunftszusage die totale Indienstnahme des Individuums anstrebte. Mit der Inszenierung des »permanenten Ausnahmezustands«, der in vieler Hinsicht kampfähnliche Züge trug, sollte diese Indienstnahme bewerkstelligt werden. Die Organisationsform Lager setzte in ihren Elementen wie dem ritualisierten Tagesablauf, der Uniformierung etc., diesen Auftrag methodisch um. Schiedeck und Stahlmann kommen zum Ergebnis, daß mit der »Lagererziehung« eine in die emotionalen Schichten des Individuums reichende Prägung durch das Gemeinschaftserlebnis intendiert war, wobei nach der nationalsozialistischen Anthropologie besonders der »nordische« Mensch eine Affinität zu emotional-ganzheitlichen Kräften offenbart. Nicht etwa nur die Indoktrination der Individuen sollte hier geleistet werden, sondern eine noch tiefgreifendere Zurichtung des Menschen, eine nämlich, die den Menschen in seinen tiefen, emotionalen und affektiven Schichten erreichte und veränderte. Dies sei nicht über den Verstand zu erreichen, sondern über die »Kraft einer unerhörten, aber echten und innerlich wahren Suggestion«¹⁵. Innerhalb des nationalsozialistischen Herrschaftssystems hatte die Lagererziehung herrschaftsstabilisierende Funktionen inne. Sie diente einerseits zur Mobilisierung der aus ihren sozialen Bezügen herausgerissenen Jugendlichen, zur Militarisierung, also zur Vorbereitung auf den »Dienst mit der Waffe«, und schließlich zur Disziplinierung der Jugendlichen, die zu einer instrumentalen Gemeinschaft »zusammengeschweißt« wurden. Die dazu eingesetzten repressiven Mittel von Ausgrenzung und Strafe wurden positiv überlagert durch die allgemeine Emotionalisierung und die Heroisierung der Lagerinsassen als »Helden im Schicksalskampf des deutschen Volkes«.

Der Aufsatz von Dagmar REESE¹⁶ macht deutlich, in welchem hohem Maß in der Erinnerung von Zeitzeuginnen noch heute die in der Gemeinschaft erlebte Phase positiv besetzt ist. Den Ursachen nachzugehen scheint nötig, vor allem deshalb, weil sich der Nationalsozialismus als unverhohlenen sexistisches Regime präsentierte. Worin lagen die Gründe für die kritiklose Gefolgschaft der weiblichen Jugendlichen? Die nationalsozialistische Programmatik sah die Rolle der Frau in der Mutterschaft, doch trat dieser »Auftrag« in den Richtlinien und Verlautbarungen des Bundes Deutscher Mädel kaum in Erscheinung. Vielmehr wurde hier die »körperliche Ertüchtigung« in den Vordergrund gestellt, Gesundheit und Pflichtbewußtsein und »ein jugendliches Eigenleben auch für die Mädchen«. In der strikt von der Welt der Erwachsenen getrennten Welt der Jugend bezogen die Mädchen im letzteren Bereich Position und erlangten so, in Abkehr vom Rollenbild ihrer Mütter und Großmütter, die Ausweitung des ihnen geschlechtsspezifisch zugeordneten Spielraums; daraus resultierte eine neue Selbstsicht. Einer Untersuchung von Führerinnenkarrieren entnimmt die Autorin, daß sich im BDM aufgrund zeitlicher Bedingungen, die umständehal-

12 Wolfgang SCHEIBE, Aufgabe und Aufbau des Reichsarbeitsdienstes, Leipzig 1942, S. 18.

13 DUDEK (wie Anm. 10), S. 151.

14 Jürgen SCHIEDECK, Martin STAHLMANN, Die Inszenierung »totalen Erlebens«: Lagererziehung im Nationalsozialismus, in: OTTO, SÜNKER (wie Anm. *), S. 167–202.

15 W. GROSS, Rassenpolitische Erziehung, Berlin 1943, S. 27.

16 Dagmar REESE, Emanzipation oder Vergesellschaftung: Mädchen im »Bund Deutscher Mädel«, in: OTTO, SÜNKER (wie Anm. *), S. 203–225.

ber mit dem Besuch der höheren Schule verbunden waren¹⁷, und der Kriterien, die bei der Auswahl des Führungspersonals angelegt wurden, die alte soziale Differenzierung wiederherstellte. Doch »trennte die neuen Eliten von den alten das Bewußtsein einer persönlichen Leistung: es wurden Karrieren gemacht«¹⁸. Durch die Verquickung der eigenen Interessen mit denen des Staates verwachsen die Führerinnen mit dem Regime. Die »utopisch andere«, im Gegensatz zur Öffentlichkeit stehende private Sphäre der Vor-Jahrhundertwende, in der noch die Mütter und Großmütter ihre Selbstidentifizierung gefunden hatten, löste sich auf; die Familie als Hort und Aktionsfeld bürgerlicher Subjektivität wurde zunehmend von Öffentlichkeit durchdrungen und zum Zweck der Stabilisierung staatlicher Herrschaft instrumentalisiert.

Folgt man den Ergebnissen der besprochenen Studien, so bestanden die Strategien der Indienstnahme von Jugendlichen einerseits in der auf die jugendliche Mentalität zugeschnittenen Programmatik und andererseits in der Lösung aus privaten und schulischen Bezügen, der Einbindung in das Kollektiv und der Stimulierung von Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz und Erfolgstreben.

Wie aber gelang es dem Regime, »Schule«, diesen bedeutsamen Pfeiler der modernen Gesellschaft, zu »entmachten«? Zwei Veröffentlichungen, die das Schicksal der Schulen in Köln¹⁹ und Göttingen²⁰ während der Zeit des Nationalsozialismus behandeln, ermöglichen einen Vergleich, der den Blick auf das Allgemeine lenkt. In beiden Untersuchungen bildet sich das Schema des Gleichschaltungsprozesses deutlich und übereinstimmend ab. Bereits kurz nach der Machtergreifung lieferte das Gesetz »zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums« die legale Handhabe, um die Ausbildungsstätten von »nicht-arischen« und politisch mißliebigen Personen zu »säubern«. In Köln und Göttingen verloren etliche Pädagogen ihren Arbeitsplatz. Weitere Entlassungen folgten, als 1934 der eingeforderte Treueschwur der Lehrer auf die Person Hitlers aus religiösen oder anderen Gründen verweigert wurde. Bereits 1933 hatte der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB) den Alleinvertretungsanspruch für die Lehrerschaft übernommen, alle anderen Fachverbände wurden in der Folge aufgelöst und verboten. Mit unterschiedlichen Mitteln versuchten die nunmehr neubesetzten Schulbehörden und kommunalen Ämter die Lehrerschaft zum Beitritt in den NSLB oder die NSDAP zu bewegen, wobei persönliche Benachteiligung, Diffamierung und Verlust des Arbeitsplatzes ebenso zum Instrumentarium gehörte wie massiver Druck auf die Familienangehörigen des Betroffenen. Als Maßgabe galt der »bejahende Lehrer« und der »nationale Volkserzieher«. Die Mitgliedschaft in den Verbänden der Nationalsozialisten und das Datum des Beitritts wurden in den Personalakten festgehalten. Konnte eine Schule oder die Stadt insgesamt einen 95%igen oder gar höheren Anteil von NS-organisierten Lehrern melden, so erfuhr dies höheren Orts eine besondere Würdigung und hatte eine nationale Feierstunde mit der Verleihung besonderer Auszeichnungen im Gefolge.

Anders erfolgte die Einbeziehung der Schüler in das doktrinäre System des Nationalsozialismus und ihre Ausrichtung auf eine uniforme Weltanschauung. Ihrem Bedürfnis nach Sinnstiftung wurde in der Schule mit täglich wiederkehrenden Ritualen, Fahnenhissungen, Appellen, Ehrungen, Ansprachen und Inszenierungen des Hitlerkultes Rechnung getragen. Die »Staatsjugend«, deren Mitgliedschaft von 1939 an für alle 10- bis 18jährigen verbindlich war, nahm wachsenden Einfluß auf den zeitlichen Ablauf des Schullebens und konterkarierte als dritte Instanz der Erziehung die Rolle von Elternhaus und Schule. Der Abbau der schulischen Autorität wurde von den nationalsozialistischen Funktionsträgern durchaus

17 Nur die Gymnasiastinnen verfügten über schulfreie Nachmittage.

18 Ebd., S. 217.

19 Vgl. TRAPP (wie Anm. *).

20 Vgl. MICHAEL (wie Anm. *).

planvoll betrieben; dazu trugen sowohl Eingriffe in schulische Belange durch Partei, nationalsozialistischen Lehrerbund und Jugendverbände bei, wie auch die wachsende zeitliche Inanspruchnahme der Schüler durch schulfremde Aktivitäten, Sammelaktionen, Hilfsdienste, Arbeitsdienst, HJ- und BDM-Verpflichtungen. Diese Entwicklung nahm seit Kriegsbeginn weiter zu; die Schulen wurden nun vielfach anderer Nutzung zugeführt, auch die Lehrer hatten schulfremde administrative und sonstige Aufgaben bei Luftschutzübungen, Brandwachen, Meldediensten, Verteilung von Lebensmittelmarken, Einsätzen in Landwirtschaft etc. zu übernehmen. Konsequenz war der Ausfall von Unterrichtsstunden und ein gravierender Leistungsabfall der Schüler, zu dem auch die Senkung der Pflichtschulzeit von 9 auf 8 Jahre beitrug. In der Endphase des Krieges war ein geregelter Unterricht vielerorts nicht mehr möglich. Bereits im ersten Kriegswinter war in Göttingen die Kohleversorgung der Schulen zusammengebrochen. In Köln war seit den Bombardierungen im Juni/ Juli 1943 das Schulwesen weitgehend lahmgelegt: ganze Schulen wurden zur Landverschickung beordert, zahlreiche Schulgebäude, soweit nicht zerstört, durch Wehrmacht, Verwaltung und kriegswichtige Betriebe belegt oder als Lazarette und Notunterkünfte genutzt. Im Zuge der Kriegsentwicklung verlor Schule und Schulwesen an Bedeutung; die Sorge galt den Angehörigen an der Front, der täglichen Versorgung der Familie und dem eigenen Überleben.

Abgesehen von den großen Linien der Entwicklung werden in beiden Veröffentlichungen lokale Besonderheiten deutlich. In Köln hielt sich, bedingt durch den starken Einfluß der katholischen Kirche und der Zentrumspartei, die Zustimmung zur NSDAP in Grenzen. Die NS-Verbände verzeichneten hier weniger Mitglieder als andernorts – am meisten Anklang fand er noch unter den Volksschullehrern – hingegen war eine große Zahl von Pädagogen in den katholischen Fachverbänden organisiert, die freilich 1936 aufgelöst wurden. Ein Konfliktthema besonderer Art bot in Köln die nationalsozialistische Offensive für eine »Entkonfessionalisierung des öffentlichen Lebens«, die auch die Umgestaltung des Religionsunterrichts in einen »Weltanschauungsunterricht« und die Auflösung der Bekenntnisschulen zum Ziel hatte und die in der Rheinmetropole die Form eines regelrechten »Kirchenkampfes« annahm.

Weniger Reibungsfläche scheint die Gleichschaltung der Schulen in Göttingen geboten zu haben. Bei zahlreichen älteren Lehrern hatten offenbar Fronterlebnisse aus dem Ersten Weltkrieg und die als »Schmach« empfundene Vertragsordnung von Versailles für eine erhöhte Anfälligkeit gegenüber den Argumenten von »nationaler Größe« gesorgt und die Öffentlichkeit nahm die weltanschaulichen Positionen bei den Berufsgruppen, die sich mit der Erziehung der Jugend befaßten und folglich mit einem bestimmten Bild der Zukunft umgingen, als Voraussetzung von deren Tätigkeit. Doch muß auch hier differenziert geurteilt werden; die Hinweise auf individuelles Verhalten sind häufig mehrdeutig – Übergänge von Bejahung zu Kritik und von früher Anhängerschaft zu späterem Widerstand sind belegt –, wenn auch insgesamt die Resistenz der Pädagogen gegenüber den nationalsozialistischen Sirenenklängen nicht eben ausgeprägt gewesen zu sein scheint.

Stellt man an die bisher besprochenen Untersuchungen die Frage: Mit welcher Methodik wurde im Bereich von Erziehung und Ausbildung die Verführung durch den Nationalsozialismus realisiert, so läßt sich, grob vereinfacht, ein Muster erkennen.

1. Die disponierenden Inhalte, also Wertungsfaktoren, Zukunftshoffnungen und Sinnstiftungselemente, aus denen sich die nationalsozialistische Weltsicht formte, waren bereits vor der Machtergreifung Gegenstand der Wissensvermittlung in der Schule.

2. Die Pädagogen wurden, soweit sie nicht schon den neuen Machthabern positiv gegenüberstanden, durch Druck und Erpressung auf die nationalsozialistische Linie gezwungen. Durch Bespitzelung und Denunziation wurden kritische Distanz und oppositionelles Verhalten aufgedeckt und je nach Schweregrad mit unterschiedlichen Formen individueller und familiärer Benachteiligung, Verlust des Arbeitsplatzes bis zur Verhaftung geahndet.

Hingegen erhielt konformes Verhalten und Zustimmung zu den Zielen des Nationalsozialismus seinen Lohn in privater Begünstigung und beruflichem Fortkommen.

3. Die Gefolgschaft der Jugend wurde weniger erreicht durch Indoktrination mit theoretischen Inhalten und Zukunftsvisionen, als durch die Lösung der Jugendlichen aus ihrer alltäglichen Normalität und ihre Einbeziehung in eine permanente Situation des Außergewöhnlichen, der steten Herausforderung des Einzelnen zu Höchstleistungen und der kulturellen Überhöhung ihres »Dienstes«. Diese Inanspruchnahme ließ sie »nicht zur Besinnung kommen« und sorgte für eine tiefschichtige Prägung, die das Bestehen von Kampfsituationen und Bewährungsproben zum Bedürfnis und zur persönlichen Sinnstiftung werden ließ.

Der Krieg bedeutete in diesem Kontext die reale Umsetzung eingeübter Verhaltensweisen und die äußerste »Bewährungsprobe«. Daß dies von der Jugend so verstanden wurde, dafür stellt das »Rundbuch« von Böblingen ein beklemmendes Zeugnis aus. Seine Existenz verdankt das Büchlein der Abschlußklasse des Abiturjahrgangs 1940 an der Adolf-Hitler-Oberschule in Böblingen, die in einer Vereinbarung beschlossen, ihre zukünftigen Erlebnisse und Erfahrungen in einem »Rundbuch« festzuhalten. Dieses ist erhalten geblieben und wurde von der Geschichtswerkstatt am Goldberg-Gymnasium Sindelfingen herausgegeben²¹.

Wie in einem Brennspeigel legen die Eintragungen der 17 jungen Männer und 3 Mädchen die Verstrickungen der Jugend in die Geschehnisse der Kriegsjahre offen. Ohne Überlegungen anzustellen über Sinn und Ziel des ihnen zugewiesenen Lebensweges, stellen sich die Rundbuchautoren ihrer so verstandenen »Pflicht und Aufgabe«, die die Mädchen in »kriegswichtige Tätigkeiten« einordnet, die Jungen als Wehrmachtsangehörige an die Front bringt. Die Eintragungen sind in ungewöhnlicher Offenheit und großem Vertrauen in die Gruppe der Freunde abgefaßt und beinhalten auch Hinweise auf die Mitwirkung an Fronteinsätzen, die die jungen Männer mit ihrem Gewissen und ihren ethischen Vorstellungen nicht vereinbaren können. Aus den Texten geht hervor, daß in den Krisen der inneren psychischen Aufarbeitung diese Taten als »Dienst am Volk« begriffen werden, der als »höchste Bewährungsprobe« zu bestehen ist. Den Textstellen läßt sich entnehmen, daß, je quälender die Fronterlebnisse empfunden werden, um so stärker in den Urlaubstagen die »Reinheit« und Schönheit der Heimat empfunden wird, deren Unversehrtheit jedes persönliche Opfer zu rechtfertigen scheint. Mit dem Fortgang des Krieges mehren sich die Nachrufe auf gefallene Freunde; daneben nehmen kurze Mitteilungen über privates Wohlergehen, auch Eheschließungen zu; Nachrichten vom Kriegsgeschehen, Beförderungen und militärische Ehrungen sind nicht mehr interessant. Offenbar gewinnt das Private in den letzten Kriegsmonaten an Bedeutung.

In der Veröffentlichung sind den Eintragungen Ausführungen an die Seite gestellt, mit denen die überlebenden Rundbuchautoren ihre damaligen Beiträge kommentieren. Es ergibt sich der Eindruck einer Generation, die der Wirkung der ideologischen Ausrichtung voll ausgesetzt war und ihr unterlag, die aber auch mit ihrem Schicksal in besonderer Weise für die Folgen der Verblendung zahlte.

Zu dem Böblinger Rundbuch bildet eine aus ähnlichen Ursprüngen hervorgegangene französische Veröffentlichung von 1994²² eine interessante Parallele. Auch hier stießen ein Lehrer und einige Schüler auf verstaubte Dokumente und Korrespondenzen aus der Schulgeschichte der 30er und 40er Jahre. Das Lycée Jean-Baptiste Say, in Auteuil, einem westlichen Pariser Stadtteil gelegen, mag in vieler Hinsicht repräsentativ sein für eine Schule in Paris, wo die Nähe zu den innenpolitischen Verwerfungen der Vorkriegszeit, die Schrecken des Krieges und der großen Fluchtwelle, die Allgegenwart der deutschen Besatzer und die Distanz zur Politik von Vichy in der Jugend eine besondere Sensibilisierung für politische

21 »Restloser, verzehrender Einsatz für Deutschland« (wie Anm. *).

22 LEVERT, GOMART, MERVILLE (wie Anm. *).

Zusammenhänge erzeugte. Die Erfahrung der Ausgrenzung »nicht-arischer« Lehrer und Schüler und der Verhaftung bekannter jüdischer Persönlichkeiten aus der Nachbarschaft, das Erlebnis der alliierten Bombardements auf nahegelegene Fabriken, Versorgungsnöte und Sorgen um die Angehörigen prägen den Alltag der Schule, Umstände, die in ihrer Faktizität sich nicht grundlegend von denen in Deutschland unterscheiden. Auch hier ist der Kult um das Staatsoberhaupt an der Tagesordnung, ebenso die uniformierten Jugendverbände, die Ritualisierung des Schulalltags, die schulfremden Aktivitäten, Sammel- und Hilfsaktionen etc. Gleichwohl drängen sich wesentliche Unterschiede auf: Zum einen vertritt das französische Schulwesen traditionell einen emanzipatorisch-aufklärerischen Ansatz, der in der geistigen Ausbildung das Fundament menschlicher Würde sieht. In der Lehrerschaft fand folglich vorrangig das linke politische Spektrum Unterstützung, was in den Schulen eine skeptische Distanz zu Vichy begünstigt haben mag. Zum anderen bot Vichy, zumindest in seinen offiziellen Bekundungen, der Bevölkerung das Bild eines konservativ-restaurativen Regimes, das sich auf vorrevolutionäre Wertelemente stützte und für das die Nähe zur katholischen Kirche konstitutiv war²³. Der Versuch des Regimes, die Jugend zu indoktrinieren, hatte, unter dem Vorzeichen, daß Individualismus die Quelle allen Übels sei, nicht deren Einbindung in ein anonymes Kollektiv zum Ziel, sondern strebte die Stärkung der christlichen Familie als Keimzelle der Nation an. Den Versuch der ideologischen Vereinnahmung beantworteten die Jugendlichen mit der eigenen individuell getroffenen Positionsbestimmung. Gegenüber Vichy, das in den Augen vieler Franzosen durch die Kollaboration mit der fremden Besatzungsmacht stigmatisiert war, bot sich den französischen Jugendlichen mit den Exponenten der Résistance, vor allem mit der Figur de Gaulles, ein Gegenbild. Im Gegensatz zu Deutschland, wo, wie in Böblingen, sich einhellige Gefolgschaft in den Quellentexten abzeichnet, geriet in Frankreich die Jugend in wachsenden Druck, sich zwischen den beiden Fronten zu entscheiden und dies in mehr oder minder aktiver Weise zu bezeugen. Die Option beruhte dabei nicht notwendigerweise, wie auch René Rémond in seinem Vorwort anmerkt, auf dem alten Rechts-Links-Antagonismus der Vorkriegszeit. Die spannungsgeladene Atmosphäre unter den Jugendlichen führte zu Unruhen und Auseinandersetzungen auch an den Schulen und mündete schließlich in den letzten Wochen vor der Befreiung in Straßenkämpfe und bürgerkriegsähnliche Verhältnisse.

Anders als in Deutschland, wo der Versuch des Regimes, die Jugend für seine Zwecke zu instrumentalisieren, im großen ganzen als erfolgreich gewertet werden muß, erzielte Vichy, soweit sich das Lycée Jean-Baptiste Say in Paris als repräsentativ für französische Schulen allgemein betrachten läßt, nicht die erhoffte Wirkung. Große Teile der Jugendlichen lehnten es ab, die staatlicherseits vorgegebenen Orientierungen zu übernehmen und bezogen in sehr individueller Weise Position in den polarisierten ideologischen und politischen Auseinandersetzungen der Zeit.

23 Was nicht ausschloß, daß diese verschiedentlich Protest gegen die Politik der Vichy-Regierung einlegte.