
Die Ästhetisierung der Gewalt in der Pädagogik des Nationalsozialismus

Carsten Heinze

1 Die nationalsozialistische „Volksgemeinschaft“ als Projekt generationalen Ordners

Das nationalsozialistische Regime stützte sich in seiner Machtausübung sowohl auf eine brutale Gewaltherrschaft als auch auf die Zustimmung und die Unterstützung der Massen. Faszination und Gewalt wurden dabei wechselseitig aufeinander bezogen, um auf der Grundlage von Staatsterror und Massenverführung die Machtbasis für das „Dritte Reich“ zu schaffen (vgl. Ogan 1992; Stern 1999, S. 190f; Wildt 2007, S. 113f; Schmiechen-Ackermann 2012, S. 15). Die methodische Perfektionierung des Ineinandergreifens von „Führung und Verführung“ wurde auf alle Teilbereiche der Gesellschaft ausgedehnt, und auch in der Pädagogik sahen sich Theoretiker und Praktiker dazu berufen, ihren Beitrag zu leisten (vgl. Heinze und Horn 2011, S. 326–331; Gamm 1990/1984).

Im Rahmen der Untersuchung der Fragestellung, inwieweit das NS-Regime zur Machtsicherung Terror und Gewalt einsetzen musste und in welchem Umfang es auf die Zustimmung der Bevölkerung sowie deren Bereitschaft, sich bei der Umsetzung der Ziele zu beteiligen, zurückgreifen konnte, richtet sich das Forschungsinteresse verstärkt auf das Phänomen der „Volksgemeinschaft“.¹ Dabei werden die Möglichkeiten und Grenzen des Forschungskonzeptes „Volksgemeinschaft“ kontrovers diskutiert (vgl. Kershaw 2011; Wildt 2011; Schmiechen-Ackermann 2012, S. 17–34). Ian Kershaw (2011) stellt die Frage, wie eine „Propagandaparole“ in ein „Instrument der Analyse“ umgewandelt werden könne, und sieht „erhebliche Probleme“, die „Volksgemeinschaft“ als „mobilisierende Verheißung einer besseren Zukunft“ zu erfassen (S. 9; vgl. Mommsen 2007, S. 19f). Vor allem der Nachweis emotionaler

1 Vgl. zum aktuellen Forschungsstand den Überblick von Schmiechen-Ackermann 2012.

Bindungen sowie die Erhebung eines Konsenses in einer terroristischen Diktatur seien problematisch (vgl. Kershaw 2011, S. 9f). Zugleich wendet Kershaw gegen das Konzept der „Volksgemeinschaft“ ein, dass damit „die vollständige Vorherrschaft einer einzigen Identität“ unterstellt würde (ebd., S. 12), und so die Formen der Abwendung und der Kritik am NS-Regime sowie die Ansätze zu deren Überwindung unberücksichtigt blieben (vgl. ebd., S. 10).²

Dagegen sieht Michael Wildt die Bedeutung des Konzeptes der „Volksgemeinschaft“ im Anschluss an Alf Lüdtke darin, diese als „soziale Praxis zu untersuchen“ und vor allem die Prozesse und „Praktiken ihrer Herstellung“ in den Blick zu nehmen (Wildt 2011, Abschn. 4). „Eben um die Vielfältigkeit von Handlungsweisen, von Mit-Tun wie Sich-Abwenden, Bereitwilligkeit wie Widerwille, Anpassungsbereitschaft wie Begeisterung, Sich-Distanzieren wie ‚Dem-Führer-Entgegenarbeiten‘, geht es, wenn ‚Volksgemeinschaft‘ als soziale Praxis untersucht werden soll. Es gilt, gerade die Homogenitätssuggestion der ‚Volksgemeinschaft‘ aufzubrechen“ (ebd., Abschn. 5).

Der Fokus auf das Konzept der „Volksgemeinschaft“ als soziale Praxis erfordert zugleich, auch den Bereich der nationalsozialistischen Pädagogik in den Blick zu nehmen und danach zu fragen, wie über pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Disziplinierung, Formierung, Erlebnisorientierung und Faszination versucht wurde, im generationalen Verhältnis „Volksgemeinschaft“ zu konstituieren, und mit welchen Mitteln im pädagogischen Feld die Grenzen der Inklusion und Exklusion gezogen wurden. Die Beschreibung der NS-Pädagogik als unpädagogisches gewaltförmiges Handeln greift dabei zu kurz. Vielmehr ist es notwendig, die erzieherische Praxis in ihrer Ambivalenz zu betrachten, in der „Gleichzeitigkeit von Zwang und Freiheit“, um so auch die „Varianz der Wirkungen [...] zwischen Überwältigung, Zustimmung und Distanz“ erfassen zu können (Tenorth 2003, S. 20; vgl. Ders. 1995). Zugleich ist die Pädagogik des Nationalsozialismus immer auch im Kontext der Vorbereitung einer potentiellen Gewaltausübung, einer Erziehung zur Gewalt zu betrachten.

Die Erziehung zur „Volksgemeinschaft“ wird dementsprechend im Rahmen pädagogischer Moratorien ausgestaltet (vgl. Zinnecker 2000). Ausgehend von einem diskursiv konstruierten Bild vom „deutschen Kind“ werden von der älteren Generation zur Verwirklichung der Idee einer „Volksgemeinschaft“ kindliche Bedürfnisse definiert, auf deren Grundlage die Entwicklung von Formen der institutionellen „Bearbeitung“ jener Bedürfnisse erfolgt. Die ältere Generation deutet stellvertretend für die Kinder die Welt und vermittelt die im generationalen Verhältnis legiti-

2 Vgl. zur Aufarbeitung der Kritik am Konzept der „Volksgemeinschaft“ Schmiechen-Ackermann, S. 32; Wildt 2011, Abschn. 1.

mierten Inhalte normativ verdichtet und pädagogisch transformiert den Kindern und Jugendlichen (vgl. Bühler-Niederberger 2005, S. 10; Heinze 2011, S. 157–159). Auf der Grundlage einer solchen „generationalen Ordnung“ (vgl. Alanen 2009; Bühler-Niederberger 2011, S. 214–223) wurde mit dem Moratoriumskonzept für das „deutsche Kind“ zugleich die Begründung für den Aufschub an der (gewaltförmigen) Mitwirkung in der „Volksgemeinschaft“ sowie die Konzeptionalisierung der pädagogischen Umsetzung des Formierungsprozesses verbunden.

Für die Konstitution der „Volksgemeinschaft“ kommt der Gewaltausübung eine entscheidende Rolle zu – hier allerdings nicht nur unter der Perspektive von gewaltförmigen Inklusions- und Exklusionsmaßnahmen des nationalsozialistischen Regimes, sondern auch im Hinblick auf das Einvernehmen großer Teile des Volkes mit den Zielen der nationalsozialistischen Bewegung (vgl. Wildt 2007, S. 18; Bessel 2012). Diese Zustimmung bzw. den Willen sich an der Herstellung der „Volksgemeinschaft“ zu beteiligen, hat Wildt anhand der alltäglichen sozialen Praxis der antisemitischen Gewalt gegen Juden verdeutlicht und jenen Prozess als „Selbstermächtigung“ charakterisiert (Wildt 2007, S. 17). „In der politischen Praxis vor Ort hieß das, soziale Distanz herzustellen, jedwede Solidarität und Mitleid mit den Verfolgten zu stigmatisieren, um die Juden zu isolieren und für rechtlos, ja vogelfrei, zu erklären“ (Wildt 2007, S. 361). So konnte mittels gewaltförmiger Ausgrenzung Gemeinschaft gestiftet werden (vgl. ebd., S. 372), d. h., „Gemeinschaft wurde nach nationalsozialistischer Vorstellung nicht nur durch Gewalt formiert, sondern stellte auch ein Instrument zur Ausübung von Gewalt dar“ (Götz 2001, S. 80, zit. n. Schmiechen-Ackermann 2012, S. 46).

Auf der anderen Seite erwies sich vor dem Hintergrund des Scheiterns der Weimarer Republik die Strategie der gleichzeitigen „Entfesselung von Gewalt“ und der „Errichtung von schönen Scheinwelten“ als äußerst erfolgreich (Reichel 1993, S. 30). Für viele orientierungslose Menschen, die in der Zeit der Weimarer Republik eine „Wüste persönlicher und kollektiver Ängste und Ressentiments“ durchschritten hatten, wurde der Nationalsozialismus zu einer „Versuchung“ insofern, als sich nun die Möglichkeit eröffnete, „an Hitler als Erlöser und damit an eine nationale Wiedergeburt zu glauben“ (Stern 1999, S. 171). Vor allem das „religiös-mystische Element im Nationalsozialismus“ habe sich als „unheimlich anziehend“ erwiesen: Die „Versuchung bestand darin, sich diesem Rausch hinzugeben – trotz (oder auch wegen) der Drohung mit Gewalt“ (ebd.).

Anknüpfend an den von Fritz Stern hier angedeuteten paradoxen Zusammenhang zwischen der Entfesselung von Gewalt und der Versuchung der nationalsozialistischen Bewegung beschreibt Ralf Dahrendorf Letztere als „Versuchung der Unfreiheit“, die den einzelnen Menschen dazu bringen sollte, seine Freiheit aufzugeben und sich zugleich der Gewalt zur Erhaltung dieses Zustandes zu unterwerfen (vgl.

Dahrendorf 2006, S. 32). Ihre Wirkung konnte die „Versuchung der Unfreiheit“ vor allem durch das „Versprechen von Bindung“ in der „Volksgemeinschaft“, der „Existenz von Führung“ und der quasi religiösen „ideologischen Verklärung“ entfalten, aber auch durch die „Verherrlichung von Gewalt“ (ebd., S. 30–31). Hier lassen sich weitere Motivkomplexe für die freiwillige Einordnung in die „Volksgemeinschaft“ ergänzen. Schmiechen-Ackermann (2012) hält in diesem Kontext fünf Faktoren für maßgeblich: „(a) ideologische Affinitäten [...] zwischen Regime und Bevölkerung; (b) persuasive Vereinnahmung, also Überredung und Verführung durch eine [...] Propaganda, deren Leitbild die populäre Parole der ‚Volksgemeinschaft‘ darstellte; (c) affektive Vereinnahmung, d. h. Überwältigung durch ein auf der Gefühlsebene ansetzendes rauschhaftes Erleben [...]; (d) materielle Verlockungen, also die tatsächliche Gewährung von Sozialleistungen und materiellen Wohltaten für die ‚arische‘ Bevölkerung [...] und] (e) soziale Verheißungen“ wie z. B. ein höherer Lebensstandard (S. 28f).

Durch die ästhetische Inszenierung der „Volksgemeinschaft“ ist es der nationalsozialistischen Bewegung gelungen, eine starke Anziehungskraft auf die Menschen auszuüben und eine faszinierende Wirkung auszulösen. Diese Faszination basierte auf dem Wechselspiel zwischen einer verschleierte gewaltförmigen äußeren Einwirkung, deren schädigenden Effekte infolge einer Ästhetisierung für die Wahrnehmung im Verborgenen blieben, und einer Selbstüberwältigung mittels „innerer Zwangsmittel“, um sich den Ansprüchen der nationalsozialistischen Bewegung zu unterwerfen und dadurch Anerkennung und Orientierung zu erlangen (vgl. Ogan 1992, S. 13; Friedländer 2007, S. 26–27). Dies führte die Menschen in eine unaufheb- bare Selbstentfremdung, in deren letzter Konsequenz die Selbstaufopferung für die „Volksgemeinschaft“ im Krieg stand, und die, wie das Walter Benjamin formuliert hat, den einzelnen die „eigene Vernichtung als ästhetischen Genuß ersten Ranges erleben läßt“ (Benjamin 1972/1936, S. 51).³

Mit diesem Beitrag soll das Ziel verfolgt werden, die „Mechanismen dieser Faszination“ zu rekonstruieren (Friedländer 2007, S. 129) und in diesem Zusammenhang insbesondere die Fragen zu klären, mit welchen Mitteln die Pädagogik im Nationalsozialismus versucht hat eine solche fesselnde Wirkung gezielt zu befördern, und wie diese Konzeptionen anthropologisch sowie erziehungstheoretisch legitimiert worden sind. Dabei wird von der These ausgegangen, dass sich

3 Vgl. hierzu auch die Überlegungen Theodor Litts zum Verhältnis von Staatsgewalt und Sittlichkeit nach den Erfahrungen des „Dritten Reiches“ 1948: „Berauschend müssen in der Tat die Gefühle desjenigen sein, dem es gegeben ist, durch einen Wink die organisatorisch erfaßten Massen nicht nur überhaupt in die gewünschte Bewegung zu setzen, sondern auch für solche Aktionen zu mobilisieren, in denen es um Sein oder Nichtsein geht“ (Litt 1948, S. 86).

die Pädagogik des paradoxen Wirkungszusammenhangs einer gewaltförmigen Erziehung bediente, mit der die Edukandi durch eine Ästhetisierung der Gewalt zu einer „freiwilligen“ Unterwerfung unter den „Führerwillen“ erzogen werden sollten und zugleich gewaltförmiges Handeln gegen die „Feinde“ der „Volksgemeinschaft“ angebahnt wurde. Der Beitrag versteht sich dabei als Problemaufriss im Rahmen des Forschungsprojektes „Die pädagogisch-didaktische Transformation der nationalsozialistischen Ideologie in den Fibeln des Nationalsozialismus“.⁴ Für die Rekonstruktion der Konzeptualisierung und der methodischen Umsetzung einer gewaltförmigen Erziehung in der Pädagogik des Nationalsozialismus stellt die Untersuchung der Fibeln eine besondere Herausforderung dar, weil die Fibel-Idylle des „unschuldigen Kindes“ so gar nichts von Gewalt an sich hat. Zugleich bietet sich gerade dadurch die Möglichkeit die Ausgangsthese zur pädagogisch-didaktischen Ästhetisierung der Gewalt auf ihre Belastbarkeit zu testen.

2 Pädagogik und Gewalt in der Zeit des Nationalsozialismus

Das Phänomen der gewaltförmigen Einwirkung ist nicht leicht zu fassen, da Gewalt immer eine „komplexe Figuration“ darstellt (Imbusch 2002, S. 37; vgl. Christ & Gudehus 2013, S. 1). Nun ließe sich dieses Problem vergleichsweise einfach durch die Begrenzung der definitorischen Merkmale lösen, indem unter Gewalt eine absichtliche körperliche Schädigung verstanden wird (vgl. Popitz 1986, S. 73; Tenorth 2003, S. 8–12; Enzmann 2013, S. 44–45). Der Vorteil der besseren Operationalisierbarkeit eines solchen Verständnisses von Gewalt birgt jedoch den Nachteil, mit der Begrenzung des Begriffs zugleich die Perspektive auf bestimmte Phänomene und Ausprägungsformen der Gewalt aus dem Blick zu verlieren und somit entsprechende Wirkungsmechanismen im historischen Kontext nicht erfassen zu können (vgl. Christ & Gudehus 2013, S. 2), so z. B. Formen der Zustimmung zu gewaltförmigem Handeln gegen die eigene Person; die Selbstüberwältigung; die Ästhetisierung von Gewalt; strukturelle Gewalt, die nicht einem individuellen Urheber zugeschrieben werden kann; kulturelle Gewalt, durch die direkte Gewalt legitimiert und verschleiert wird, oder medial vermittelte Gewalt. Insofern soll dieser Untersuchung ein Gewaltverständnis im Anschluss an Johan Galtung (1997) zugrunde gelegt werden, mit dem „jeder vermeidbare Angriff auf menschliche Grundbedürfnisse, und auf das Leben im Allgemeinen“, als Gewalt bezeichnet wird, durch den „die Möglichkeiten

4 Gefördert von der DFG.

der Bedürfnisbefriedigung minimiert und auf ein niedrigeres Niveau gedrückt“ werden (S. 913). Galtung verweist in diesem Zusammenhang auf die menschlichen Grundbedürfnisse des „Überlebens“, des „Wohlergehens“, der „Identität“ und der „Freiheit“ (ebd.). Diese relativ weite begriffliche Grundlage ermöglicht eine breite historische Suchbewegung im Rahmen der oben skizzierten Fragestellung.

Um die Prozesse der Verklärung bzw. Verschleierung von Gewalt beschreiben zu können, erfolgt außerdem ein Rückgriff auf Theorieelemente der Ansätze der „kulturellen Gewalt“ von Galtung (1990; 1997) sowie der „symbolischen Gewalt“ von Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron (1973). Galtung verwendet den Begriff „kulturelle Gewalt“, um die Prozesse der Legitimation, Rechtfertigung und Verschleierung von Gewalt beschreiben zu können. Kulturelle Gewalt dient u. a. dazu, den moralischen Status von Handlungen umzudeuten oder die Wahrnehmung von Gewalttatsachen so zu manipulieren, dass diese nicht mehr als solche wahrgenommen werden (vgl. Galtung 1990, S. 291–292; Ders. 1997, S. 917; vgl. Imbusch 2002, S. 40–41). In eine ähnliche Richtung geht die Theorie der „symbolischen Gewalt“ von Bourdieu und Passeron, die jene als eine Gewalt beschreiben, die in ihrer Willkür nicht erkannt werde und der es gelinge, „sich als solche in Vergessenheit zu bringen“ (Bourdieu und Passeron 1973, S. 26–27; vgl. Imbusch 2002, S. 40–41). Allerdings weisen sie auch darauf hin, dass die Verschleierung der Gewalt umso weniger notwendig ist, je stärker eine Verankerung in der jeweiligen Kultur vorliegt (vgl. Bourdieu und Passeron 1973, S. 26–27). Zu achten ist hierbei jedoch auf zwei begriffstheoretische Folgeprobleme. Einerseits besteht die Gefahr einer Entgrenzung des Gewaltbegriffs – in dem Sinne, dass jeder, der unbewusst Handlungsmuster seiner kulturell geprägten Lebenswelt übernimmt, damit auch symbolische Gewalt erfährt bzw. ausübt (vgl. Imbusch 2002, S. 42). Zugleich ergibt sich daraus andererseits die Herausforderung, den Gewaltbegriff nicht der Selbstauflösung anheimzugeben, etwa wenn Bourdieu am Beispiel der Sprache das Wesen der symbolischen Herrschaft erläutert. Diese setze bei den Beherrschten ein „gewisses Einverständnis“ voraus, das jedoch nicht als Ergebnis eines äußeren Zwangs oder einer freiwilligen Übernahme zu denken sei, sondern als unbewusste „Wahl“ des Habitus auf der Grundlage „jenseits von Bewußtsein und Zwang“ entstandener Dispositionen (Bourdieu 1990, S. 27f). Die „symbolische Gewalt“ würde so gleichsam „lautlos“ und „unsichtbar“ dieses Einverständnis erpressen und wäre damit eine jeder Gesellschaft strukturell innewohnende, aber nur kaum zu reflektierende Kraft (ebd., S. 28–29).

Zur Klärung der Frage, ob die Pädagogik des Nationalsozialismus als „Pädagogik der Gewalt“ aufzufassen ist, hat Heinz-Elmar Tenorth für den Begriff der Gewalt im Anschluss an Bourdieu ein Begriffsverständnis vorgeschlagen, das sich – ausgehend von dem Verhältnis von Gewalt und Exklusion – vor allem auf die pädagogischen

Praktiken und das von Bourdieu und Passeron beschriebene „System der Mittel“ zur Vermittlung einer „kulturellen Willkür“ und dessen gleichzeitiger Verschleierung richtet (vgl. Tenorth, 2003, S. 10–11). Insofern ist, so Tenorth, im „Kontext der Pädagogik dann – quasi operationalisiert – [von Gewalt zu sprechen], wenn das ‚System der Mittel‘ sich ‚als Zwang‘ und als Bedrohung der körperlichen Integrität darstellt, die sich der historisch begründbaren Legitimation ebenso verweigern wie der Zustimmung des Adressaten“ (ebd., S. 11). Auch in diesem Vorschlag wird die Schwierigkeit der begrifflichen Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff im Spannungsfeld von Konkretisierung und Entgrenzung deutlich, denn es stellen sich u. a. die Fragen, ob die Prozesse der Ästhetisierung von Gewalt, die auf ein Sich-selbst-Gewalt-Antun im Sinne der Aufgabe von Freiheit und der Hingabe an die „Volksgemeinschaft“ zielen, historisch erfasst werden können (vgl. Dahrendorf, 2006, S. 26), oder aber die Identifikation mit der Gewalt des NS-Regimes als gewaltförmiges Handeln interpretierbar ist. In diesem Zusammenhang hat Matthias Schwerendt darauf hingewiesen, dass die schulische Vermittlung der NS-Ideologie letztlich als „ein Baustein derjenigen gesellschaftlichen Diskurse anzusehen ist, die dazu beitrugen, die mörderische Verfolgungspraxis zu konzeptionalisieren und umzusetzen“, also künftiges gewaltförmiges Handeln pädagogisch anzubahnen (Schwerendt 2009, S. 333; vgl. Tenorth, 2003, S. 29).

Entscheidend für die Beschreibung der Pädagogik des Nationalsozialismus als Pädagogik der Gewalt ist es, die historische Perspektive zu erweitern, um auch die Ambivalenz, jenseits der brachialen, nackten physischen Gewalt, erfassen zu können und dabei die Prozesse der Verschleierung sowie des Zustandekommens eines kulturell bedingten Einverständnisses im Sinne einer Selbstüberwältigung bzw. Selbstentfremdung zu berücksichtigen (vgl. Tenorth, 2003, S. 12). Dabei ist mit Tenorth davon auszugehen, dass Gewalt „physisch wie psychisch, personal und organisatorisch, den untersuchten Phänomenen und Prozessen systematisch inhärent [ist ...], aber eher latent als manifest“ (Tenorth, 2003, S. 12). Darüber hinaus offenbart sich die Gewalt in einer „methodisch transformierten“ und – so lässt sich ergänzen – einer pädagogisierten Form (vgl. ebd.).

3 Gewalt und Macht

Wo aber liegen nun die Motive für die Verschleierung der Gewalt, die doch unverblümt und in ihrer ganzen Tragweite eine wesentlich intensivere Wirkung entfalten konnte? An dieser Stelle erweist es sich als notwendig, das Verhältnis von Macht und Gewalt zu betrachten.

In ihren Ausführungen zur Differenzbestimmung von Gewalt und Macht hebt Hannah Arendt hervor, dass „es [...] nie einen Staat gegeben [hat], der sich ausschließlich auf Gewaltmittel hätte stützen können. Selbst die totale Herrschaft, deren wesentlichen Herrschaftsmittel Konzentrationslager, Polizeiterror und Folter sind, bedarf einer Machtbasis“ (Arendt 1975, S. 51; vgl. Litt 1948, S. 70; Stern 1999, S. 172). Diese Machtbasis sei allerdings nur durch einen gewissen Grad an Zustimmung und Einvernehmen zu sichern (vgl. Arendt 1975, S. 42; Imbusch 2002, S. 48). Würde nun aber versucht, die Macht durch Gewalt zu erringen, so führe dies letztendlich zur Vernichtung der Macht, denn die Gewalt sei rein instrumentell, und Gewalt ohne Machtbasis, „die ihr Ziele und Grenzen setzte“, habe die Instrumentalisierung der ursprünglichen Ziele durch die Gewaltmittel zur Konsequenz (Arendt 1975, S. 56, 79; vgl. Litt 1948, S. 70, 111; Ricken 2006, S. 54–55). Nackte Gewalt kann Macht also gefährden. Insofern war auch die nationalsozialistische Bewegung auf eine Verbreiterung ihrer Machtbasis angewiesen, was durch die suggestive Einforderung des Einverständnisses der Massen erreicht werden sollte. Der Nazismus bediente sich hierbei auf der Grundlage von Rassismus und Antisemitismus mit seinem Modell der „Volksgemeinschaft“ der Konstruktion einer Zugehörigkeitsordnung, die nur zwei Optionen zuließ: dafür oder dagegen zu sein (vgl. Herbst 2005, S. 49–58). Die Ästhetisierung als „permanente Inszenierung einer Scheinwirklichkeit“ in Form der „Volksgemeinschaft“ „war eine unerlässliche Notwendigkeit für die Stabilisierung des Regimes“ (Reichel 1993, S. 44), da so „überkommene Widersprüche“ aufgehoben und sowohl die nationale als auch die soziale Frage gelöst schienen (ebd., S. 39).

Die damalige „faszinierende“ Wirkung auf die Menschen versuchten die Nazis, so Saul Friedländer, mittels einer „ästhetischen Suggestion“ zu erreichen (Friedländer 2007, S. 26–27; S. 62–63), die auf der Verbindung von zwei unvereinbar erscheinenden Elementen beruhte. Zum einen würden einzelne Positionen der NS-Ideologie ästhetisch harmonisiert und deren reale Bedeutung „durch ‚Schönheit‘ verklärt“ in Form von „Edelkitsch“ (ebd., S. 14). Zum anderen würde diese „heile Welt“ mit einer „Weltuntergangspanthasie“ konfrontiert, „deren wichtigstes Versatzstück der Tod war“ (ebd. S. 16). Durch diese Kombination sollte eine emotionale Mobilisierung ausgelöst werden, bei der „die Faszination durch den Kontrapunkt des Todes und der Vernichtung zu einem Erschauern wird“ (Friedländer 2007, S. 14, 45), ein ästhetischer Zustand, der keine Reflexion erlaubt und den einzelnen Menschen in

den Bann des betrachteten Objektes zieht. Zugleich ermöglicht die Ästhetisierung der Gewalt, eine „Identifikation mit der Gewalt des Regimes“ (Ogan 1992, S. 14).

4 Fallbeispiel: Die pädagogisch-didaktische Transformation einer ästhetisierten Gewalt in der Fibel des Nationalsozialismus

Im Folgenden soll nun am Beispiel des Lesenlernens die Frage verfolgt werden, inwieweit die Faszination bei den künftigen „Volksgenossen“ schon im Kindesalter pädagogisch angebahnt wurde und ob sich bei der nationalsozialistischen Erziehung für die Kinder dieser Entwicklungsstufe bereits Formen der Ästhetisierung der Gewalt finden lassen.

Die Darstellung basiert auf einer Vorstudie, in der exemplarisch sechs Fibelwerke analysiert wurden, an deren Erstellung der „Nationalsozialistische Deutsche Lehrerbund“ (NSLB) beteiligt gewesen ist und bei denen eine besonders deutliche ideologische Anpassung der Fibelinhalte zu vermuten gewesen wäre (vgl. Heinze 2011).⁵ In der Kombination einer quantitativen Erhebung des Verhältnisses aller Fibelseiten mit Inhalten der NS-Ideologie zu solchen ohne eine explizite Bezugnahme sowie der Feinanalyse eines ausgewählten Fibelwerkes, der Jung-Deutschland-Fibel (inkl. Nachdrucken und Regionalausgaben), konnten erste Hypothesen in Bezug auf die Ausgangsfrage erarbeitet werden.

Für die angemessene Darstellung dieser Fragestellung wäre es an dieser Stelle notwendig, diejenigen Bedingungen und Einflüsse zu rekonstruieren, die für die Gestaltung der Fibeln im Nationalsozialismus maßgeblich geworden sind. Dazu wurde in der Vorstudie eine Konzeption zur kontextbezogenen historischen Schulbuchforschung erarbeitet, die sich an theoretische Zugänge anschließt, die Unterricht historisch im Kontext der „Grammar of Schooling“ rekonstruieren (Tyack & Tobin 1994; Cuban 1993) und das Schulbuch als ein Element der Schulgrammatik betrachten.⁶ Zu verweisen ist hier u. a. auf die folgenden Kontextbereiche: die zentralstaatliche Regulierung und Steuerung des Schulbuchmarktes, die Schulbuch-

5 Vgl. Jung-Deutschland-Fibel (o. J. [1935]) mit den Bearbeitungen Westmark-Fibel (o. J. [1939]) und Moselland-Fibel (1942); Halloren-Fibel für den Gau Halle-Merseburg (o. J. [1935]); Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen (1935); Ich will dir was erzählen. Erstes Lesebuch für die Kinder des Hessenlandes (1935); Danziger Heimatfibel (1939); Fibel für die deutsche Jugend (1940).

6 Eine ausführliche Darstellung des Ansatzes ist im Rahmen dieses Beitrages nicht möglich. Vgl. zum Forschungsstand und zum Konzept Heinze 2010.

herstellung durch die Verlage und die Autoren, auf den grundschulpädagogischen Diskurs, insbesondere die Auseinandersetzung um die bevorzugte Methode des Lesenlernens, die Konzepte zur Auswahl der Fibelinhalte, deren pädagogisch-didaktische Transformation sowie das zugrunde liegende Moratoriumskonzept. Ferner müssen auch die diskursiv konstruierten Wirkungserwartungen, die tatsächliche Wirkung und die Verwendung der Fibeln im Unterricht Berücksichtigung finden. Hierzu wird nun folgender Kontextbereich ausgewählt: die Begründung der Auswahl der Fibelinhalte und deren pädagogisch-didaktische Transformation. In diesem Zusammenhang soll auch geklärt werden, welche Ausprägungsformen des didaktisch-ideologischen Grundmusters der Ästhetisierung der Gewalt sich in dem ausgewählten Korpus rekonstruieren lassen.

Schon ein erster Blick in die Fibeln zeigt, dass diese scheinbar kaum dem ideologischen Zugriff des NS-Regimes zum Opfer gefallen sind. Im Gegenteil – die Gestaltung der Fibeln ist über die Machtergreifung hinaus durch eine weitgehende Kontinuität der Inhalte, der didaktisch-methodischen Konzeptionen sowie der künstlerischen Umsetzung aus der Weimarer Republik gekennzeichnet (vgl. Heinze 2011; Pfalzgraf 2011; Popp 2006; Thiele 2005). Selbst solche Erstlesebücher, die unter Mitarbeit des Nationalsozialistischen Deutschen Lehrerbundes (NSLB) entwickelt bzw. bearbeitet worden sind, weisen nur in einem vergleichsweise geringen Umfang explizite Ideologisierungen auf (vgl. Heinze 2011, S. 164). Dieser Befund lässt sich auch bezogen auf das Gesamtkorpus der Fibeln im Nationalsozialismus stützen: Von den 424 Fibeln, die in der Zeit des Nationalsozialismus erschienen sind (einschließlich veränderter Auflagen und Nachdrucken), basieren allein 80 auf Ausgaben, die vor 1933 erstmals publiziert worden sind, diese 80 Ausgaben wurden außerdem 110 mal nachgedruckt (Alpert und Teistler 2006). Insgesamt konnte sich die nationalsozialistische Ideologie also nicht als Konzentrationsprinzip zur Auswahl der Fibelinhalte durchsetzen; vielmehr dominierte die reformpädagogisch geprägte kindliche Erlebniswelt mit Märchen, Kinderspielen, Kinderreimen, Kinderpredigten, Rätseln, der Schule, der Familie, Ferien, Weihnachten, den Jahreszeiten, dem Wohnort (Stadt bzw. Dorf) u. a. Der Kanon der nationalsozialistischen Fibelinhalte umfasste nur einige Elemente der NS-Ideologie wie z. B. diverse nationalsozialistische Symbole aus dem kindlichen Alltag, den Eintopfsonntag, die Sammlung für das Winterhilfswerk, marschierende Soldaten (ein kontinuierliches Motiv aus dem Kaiserreich und auch der Weimarer Republik), marschierendes Jungvolk, die Eltern als treue Anhänger des NS-Regimes, evtl. Hitler als väterliche, märchenhafte Führerfigur (vgl. Abb. 13.1), Flieger am Himmel u. a. Vor diesem Hintergrund stellen sich die Fragen, warum die Fibelinhalte der sogenannten „Systemzeit“ nach 1933 nicht als ideologisch dysfunktional abgelehnt und die Erstlesebücher entsprechend gleich-

geschaltet wurden und warum sich die reformpädagogischen Kindheitsmuster aus der Zeit der Weimarer Republik ideologisch als anschlussfähig erwiesen haben?

Bei der Auswahl der Fibelinhalte ging es maßgeblich um eine pädagogisch angemessene und ideologisch dienliche pädagogische Transformation der nationalsozialistischen Weltanschauung in ein für den Leselehrgang der Schulanfänger geeignetes Schulbuchwissen. Dabei erwies sich das reformpädagogisch geprägte Kindheitsbild der Weimarer Republik als ideologisch anschlussfähig, da es sich in seinem Bedeutungszusammenhang durch eine entsprechende Kontextualisierung an die ideologischen Erfordernisse anpassen ließ, zugleich aber auch die Möglichkeit bot die vertraute Erlebniswelt der Kinder zu instrumentalisieren. Das Bild vom „deutschen Kind“ musste also nicht neu geschaffen werden, in den Fibeln der „Weimarer Republik“ fanden die Nationalsozialisten eine entsprechende Grundlage, d. h., die Nationalsozialisten knüpften an den reformpädagogischen Mythos vom Kind an und deuteten diesen im Rahmen ihrer Ideologie um. Damit verbunden war ein Moratoriumskonzept für das „deutsche Kind“, wodurch einerseits der vorübergehende Aufschub für die Einordnung in die „Volksgemeinschaft“ begründet und andererseits der spätere Eingliederungsprozess in dieselbe ausgestaltet wurde. Die zunächst als unvereinbar erscheinenden Prinzipien der reformpädagogischen Kindorientierung und der „Volksgemeinschaftserziehung“ stellten für die nationalsozialistische Pädagogik somit keinen Widerspruch dar, da die Idee „vom Kinde aus“ bzw. die „Kindorientierung“ oder auch „der Grundsatz der Kindesgemäßheit“ (Eckhardt o. J. [1938], S. 15) weiterhin das pädagogische Denken bestimmten. Dem Kind wurde eine zentrale Bedeutung als „Hoffnungsträger“ und künftiger „Volksgenosse“ zugeschrieben. Jedoch wurde die Kindorientierung der nationalsozialistischen Pädagogik durch die Zielperspektive des „Hineinwachsens“ in die „Volksgemeinschaft“ begrenzt (vgl. Heinze 2011, S. 158f).

Mit Bezug auf die Entwicklungsstufe der Sechs- bis Siebenjährigen sollten die Fibelstoffe aus der „heimat- und bodengebundenen Erlebniswelt“ der Kinder entstammen und diese Erlebniswelt zugleich wieder „im völkischen Sinne bereichern“, so die Formulierung von Johannes Springer 1936 in seinen „Grundsätzen zur Fibelbeurteilung“ (S. 245; vgl. Drenkhahn und Schult 1937, S. 14). Ausgehend vom „Lebenskreis“ des Kindes wurde der indoktrinierende Zugang in der ideologisch-völkischen Umdeutung des kindgemäßen „Volksgutes“ gesucht. Dabei funktionalisierten die Nationalsozialisten die kindlichen Aneignungsweisen, die Empfänglichkeit für alles Spielerische, Phantastische, Heldenhafte und auch Ulkige, um die weltanschaulichen Themen in das Blickfeld der Kinder zu rücken und diese nach und nach daran zu gewöhnen.

Dieser kindgemäße Zugang wurde auch von amtlicher Seite bestätigt. In den Ende 1939 vom Reichserziehungsministerium erlassenen „Richtlinien über Er-

ziehung und Unterricht in der Volksschule“ wurde in einer reformpädagogischen Ausdrucksweise deutlich gemacht, dass durch die pädagogische Arbeit in der Volksschule eine „freudige Bejahung der nationalsozialistischen Weltanschauung“ zu erreichen sei und der Lehrer sich deshalb davor hüten solle, „bei den im engeren Sinne erziehlich wirkenden, insbesondere den nationalsozialistischen Stoffen, [...] ihre Gesinnung und Willen bildende Wirkung durch Zerreden, Zerfragen, abstrakte Lehre oder gedächtnismäßigen Drill abzuschwächen oder zu vernichten“ (REM 2000/1939, S. 112; vgl. Eckhardt o. J. [1938], S. 31). Daneben wurde bei der Neugestaltung der Fibeln darauf geachtet, ob die Erstlesebücher nur vordergründig ideologische Vorgaben aufnahmen und ob die nazistische Weltanschauung gar infolge der Vereinfachung für den Leselernprozess ins Lächerliche gezogen oder „verunglimpft“ wurde. Außerdem sollte die Weltanschauung – wie es der Leiter des Fibelarbeitskreises des NSLB Gau Hamburg Schultze ausdrückt – nicht durch stümperhaftes Lesen „profanisiert“ werden (Schultze 1940, S. 20).

Bei der methodischen Aufbereitung zur Vermittlung der Inhalte griffen die Autoren auf vier aufeinander aufbauende didaktische Prinzipien zurück: Zum einen sollen die Kinder sich selbst und ihre kindliche Welt in einer ästhetisierten Form in den Fibeln wiederfinden. Auf diese Weise wird ihnen zunächst ein vertrauter Zugang zu einer neuen Welt ermöglicht und ihre Neugier geweckt (vgl. Abb. 13.2). Zugleich erhalten sie zweitens die Möglichkeit, mit den Fibelhelden im Geiste Freundschaft zu schließen; diese vollziehen stellvertretend bestimmte Handlungen, die in den Fibeln mit der Aufforderung zur Nachahmung präsentiert werden. Sie zeigen den Fibellesern die von den Erwachsenen stellvertretend gedeutete Sicht auf die „wirkliche“ Welt. Gemeinsam werden „Abenteuer“ erlebt, die sich so auch in der Realität ereignen könnten. Besonders bedeutsam für die Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie erwies sich die dritte Dimension, bei der die Schulanfänger spielerisch auf die Eingliederung in die „Volksgemeinschaft“ vorbereitet werden. Dieser Prozess wird als „erstrebenswert“ und für jedes Kind als selbstverständlich dargestellt. Der innere Drang der Kinder, groß zu werden, wird durch die Initiationsriten des Jungvolks und der HJ angesprochen und ideologisch funktionalisiert. Außerdem können die Kinder miterleben, wie etwas ältere Kinder schon die Grenzen des Moratoriums in Richtung „Volksgenossenschaft“ überschreiten. Auf diese Weise erfahren die Kinder Diskrepanzen im Hinblick auf die eigene Entwicklungsstufe, durch deren Ausgleich sie die durch das Regime definierten Entwicklungsaufgaben für das „deutsche Kind“ bewältigen sollen (vgl. Abb. 13.3). Und viertens dürfen die Fibelleserinnen und -leser als „Zaungäste“ am Leben der Erwachsenen in der „Volksgemeinschaft“ teilnehmen und die Initiationsriten der Erwachsenen spielerisch nacherleben, nach dem Motto, „wenn ich einmal groß bin, dann werde ich genau wie meine Eltern“, in der SA marschieren, mich dienst-

und opferbereit in die Gemeinschaft einordnen und dem Führer bedingungslosen Gehorsam leisten.

Die Ästhetisierung der Gewalt zeigt sich vor allem darin, dass die „pädagogische Entbindung zur Selbsttätigkeit [...] einerseits durch die Ästhetisierung der ‚totalen‘ Formierung und andererseits durch eine pädagogisch legitimierte ‚Brauchbarkeitsethik‘ ersetzt“ wird (Heinze & Horn 2011, S. 327). Letztendlich wurden mit den diskursiv konstruierten Kindheitsbildern in den Fibeln die Kinder in ihrem Erlebniszusammenhang funktionalisiert und Grenzen in Bezug auf die Zugehörigkeit zur „Volksgemeinschaft“ gezogen; im Kontext der menschenverachtenden Rassenideologie wurde die Pädagogik zugleich dazu instrumentalisiert, Kriterien für die Erziehbarkeit der künftigen „Volksgenossen“ zu legitimieren. Dabei wurde die Aufgabe von Freiheit zugunsten der „Volksgemeinschaft“ als etwas Schönes und Erstrebenswertes dargestellt und die Identitätsentwicklung des einzelnen Kindes durch die Funktionalisierung und Ästhetisierung des „Groß-werden-Wollens“ auf die kollektiven Identität der Gemeinschaftsideologie ausgerichtet. Die „Volksgemeinschaft“ erschien den Kindern so als selbstverständliche Zugehörigkeitsordnung, in die sie Schritt für Schritt „eingewöhnt“ wurden. Durch die ästhetisierte Transformation spielerischer Handlungen in gewaltförmige erfolgte schließlich der Versuch die Identifikation mit der Gewalt des Regimes anzubahnen.



Abb. 1 Hitler als „väterlicher Freund“ (Wir Kinder 1935, S. 14).



Abb. 2 Die ästhetisch stilisierte Darstellung kindlicher Erlebnisse (Fibel für die deutsche Jugend 1940, S. 9).



Abb. 3 Die Überwindung der Grenzen des Moratoriums (Fibel für die deutsche Jugend 1940, S. 45).

Literatur

- Alanen, L. (2009). Generational Order. In: Qvortrup J., Corsaro, A., Honig, M.-S. (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (S. 159–174). Houndmills u. a.: Palgrave Macmillan
- Arendt, H. (1975). Macht und Gewalt (3. Aufl.). München: Piper
- Benjamin, W. (1972/1936). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Bessel, R. (2012). Eine „Volksgemeinschaft“ der Gewalt. In: Schmichen-Ackermann, D. (Hrsg.), *„Volksgemeinschaft“: Mythos, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im „Dritten Reich“? Zwischenbilanz einer kontroversen Debatte* (S. 357–360). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1973). Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Bourdieu, P. (1990). Was heisst sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller
- Bühler-Niederberger, D. (2005). Einleitung. Der Blick auf das Kind gilt der Gesellschaft. In: Dies. (Hrsg.), *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre* (S. 9–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bühler-Niederberger, D. (2011). Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim/München: Juventa
- Christ, M., Gudehus, C. (2013). Gewalt – Begriffe und Forschungsprogramme. In: Gudehus, C., Christ, M. (Hrsg.), *Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (S. 1–15). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Stuttgart: Metzler
- Cuban, L. (1993). How Teachers Thought: Constancy and Change in American Classrooms, 1880–1990. 2nd ed. New York/London: Teachers College Press
- Dahrendorf, R. (2006). Versuchungen der Unfreiheit. Die Intellektuellen in Zeiten der Prüfung. München: Beck
- Depaepe, M., Simon, F. (2003). Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung. In: Wiater, W. (Hrsg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (S. 65–77). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Drenckhahn, B., Schult, W. (1937). Ganzheitliche Unterrichtsgestaltung im ersten Schuljahr. Theoretische Begründung einer mehrjährigen Versuchsarbeit und ein Einblick in die Praxis des ersten Schuljahres. Langensalza u. a.: Verlag von Julius Beltz
- Eckhardt, K. (o. J. [1938]). Die Grundschulbildung. Dortmund/Breslau: Crüwell; München: Deutscher Volksverlag
- Enzmann, B. (2013). Politische Gewalt. Formen, Hintergründe, Überwindbarkeit. In: Dies. (Hrsg.), *Handbuch Politische Gewalt: Formen – Ursachen – Legitimation – Begrenzung* (S. 43–66). Wiesbaden: Springer VS
- Friedländer, S. (2007). Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus (Erw. Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305
- Galtung, J. (1997). Gewalt. In: Wulf, C. (Hrsg.), *Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie*. (S. 913–919). Weinheim/Basel: Beltz Verlag

- Gamm, H.-J. (1990/1984). Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung. 2. Aufl. Mit einer neuen Einleitung und einer Ergänzungsbibliographie. Frankfurt am Main/New York: Campus; 3. Aufl. München: List
- Heinze, C. (2010). Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the "Grammar of Schooling". In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2, 122–131
- Heinze, C. (2011). „Wir wollen deutsche Kinder sein“. Die Fibel im Nationalsozialismus zwischen Kindorientierung, Erziehung zur Volksgemeinschaft und Lesenlernen. In: Ders. *Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung – Pädagogischer Anspruch – Unterrichtspraktische Wirkungserwartungen* (S. 129–184). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Heinze, C., Horn, K.-P. (2011). Zwischen Primat der Politik und rassentheoretischer Fundierung – Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus. In: Horn, K.-P., Link, J.W. (Hrsg.), *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit* (S. 319–339). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Herbst, L. (2005). Das Nationalsozialistische Deutschland 1933–1945. Die Entfesselung der Gewalt: Rassismus und Krieg. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Hirdina, K. (2006). Ästhetisierung. In: Trebeß, A. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Ästhetik. Kunst, Medien, Design und Alltag* (S. 39–40). Stuttgart/Weimar: Metzler
- Imbusch, P. (2002). Der Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, W., Hagan, J. (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung* (S. 26–57). Opladen: Westdeutscher Verlag
- Kershaw, I. (2011). „Volksgemeinschaft“. Potenzial und Grenzen eines neuen Forschungskonzepts. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte* 59, 1–17
- Litt, T. (1948). Staatsgewalt und Sittlichkeit. München: Erasmus-Verlag
- Mommssen, H. (2007). Forschungskontroversen zum Nationalsozialismus In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 57, 14–21
- Ogan, B. (1992). Faszination und Gewalt – Ein Überblick. In: Ogan, B., Weiß, W.W. (Hrsg.), *Faszination und Gewalt. Zur politischen Ästhetik des Nationalsozialismus* (S. 11–36). Nürnberg: W. Tümmels Verlag
- Pfalzgraf, F. (2011). Ausländer, Fremde(s) und Minderheiten in deutschen Fibel 1933–1945. In: *Muttersprache* 121, 161–192
- Popitz, H. (1986). Phänomene der Macht. Autorität – Herrschaft – Gewalt – Technik. Tübingen: Mohr
- Popp, S. (2006). Illustrationen in NS-Fibel mit Ausblicken auf die faschistische Einheitsfibel in Italien und zwei Fibel aus der Zeit der spanischen Diktatur. In: Teistler, G. (Hrsg.), *Lesen lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre. Fibel in Deutschland, Italien und Spanien* (S. 227–251). Hannover: Hahnsche Buchhandlung
- Reichel, P. (1993). Der schöne Schein des Dritten Reiches. Faszination und Gewalt des Faschismus. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (REM) (2000/1939). Die Richtlinien über Erziehung und Unterricht in der Volksschule vom 15. Dezember 1939. In: Apel, H.J., Klöcker, M. (Hrsg.), *Die Volksschule im NS-Staat. Nachdruck des Handbuchs „Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst einschlägigen Bestimmungen über die Hitler-Jugend und Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“ von A. Kluger. Breslau: Hirt, 1940. Köln u. a.: Böhlau*
- Ricken, N. (2006). Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Schmiechen-Ackermann, D. (2012). „Volksgemeinschaft“. Mythos der NS-Propaganda, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im „Dritten Reich“? Einführung. In: Schmiechen-Ackermann, D. (Hrsg.), „Volksgemeinschaft“. Mythos, wirkungsmächtige soziale Verheißung oder soziale Realität im „Dritten Reich“? Zwischenbilanz einer kontroversen Debatte (S. 13–54). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Schultze, W. (1940). Der erste Leseunterricht mit Hilfe einer Druckschriftfibel. Erläuterungen zur Jung-Deutschland-Fibel und Westmark-Fibel (=Kleine Schriften für Erziehung und Unterricht, hrsg. v. d. Gauverwaltung Hamburg des NS-Lehrerbundes, H. 10). Hamburg: Hartung
- Schwerendt, M. (2009). „Trau keinem Fuchs auf grüner Heid, und keinem Jud bei seinem Eid“. Antisemitismus in nationalsozialistischen Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Zugl. Dissertation. Universität Potsdam 2008, geringfügig überarb., Berlin: Metropol-Verlag
- Springer, J. (1936). Grundsätze zur Fibelbeurteilung und ihre Anwendung. In: Neue Bahnen. Zeitschrift der Reichsfachschaft IV im NSLB Leipzig 47, 245–250
- Stern, F.R. (1999). Der Nationalsozialismus als Versuchung. In: Ders. (Hrsg.), *Der Traum vom Frieden und die Versuchung der Macht. Deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert* (S. 169–216). Berlin: Siedler
- Tenorth, H.-E. (1995). Grenzen der Indoktrination. In: Drewek, P. (Hrsg.), *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag* (S. 335–350). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Tenorth, H.-E. (2003). Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 9, 7–36
- Thiele, J. (2005). Der Beitrag der Fibeln des Dritten Reiches zur Vermittlung der nationalsozialistischen Ideologie. Eine kritische Analyse ihrer Inhalte. Dissertation. Universität Oldenburg, URN: urn:nbn:de:gbv:715-oops-1831; URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/volltexte/2005/183/>
- Tyack, D., Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? In: *American Educational Research Journal* 31, 453–479
- Wildt, M. (2007). Volksgemeinschaft als Selbstermächtigung. Gewalt gegen Juden in der deutschen Provinz 1919 bis 1939. Hamburg: Hamburger Edition
- Wildt, M. (2011). „Volksgemeinschaft“. Eine Antwort auf Ian Kershaw. Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, Online Ausgabe 8 (1), <http://www.zeithistorische-forschungen.de/16126041-Wildt-1-2011>
- Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, D., Tenorth, H.-E., (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext* (S. 36–68). Weinheim/Basel: Beltz Verlag

Fibeln

- Danziger Heimatfibel (1939). Erarbeitet vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Danzig, Bilder von Curt Ziesmer. Danzig: Verlag A. W. Kafemann
- Von Drinnen und Draußen. Ein Lesebuch für die Kleinen (1935). Hrsg. v. Book, P., Metzker, O., Reimold, W., Wamser, E., Wittmann, H., Ausgabe B, hrsg. v. Book, P., Wittmann, H. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg
- Fibel für die deutsche Jugend (1940). Hrsg. v. einer Facharbeitsgemeinschaft deutscher Erzieher. Bilder von Max Teschemacher. Berlin: Deutscher Schulverlag, übernommen von Ferdinand Hirt, Breslau und W. Crüwell, Dortmund, Breslau
- Halloren-Fibel für den Gau Halle-Merseburg (o. J. [1935]). Hrsg. v. NSLB Gau Halle-Merseburg. Bildschmuck von Ernst Kutzer und Roland Langermann. Halle: Schroedel
- Ich will dir was erzählen. Erstes Lesebuch für die Kinder des Hessenlandes (1935). Aufgrund des Zimmermannschen Fibelwerkes bearbeitet vom Beauftragten des NSLB, Gau Kurhessen. Mit etwa hundert farbigen Bildern von Eugen Oßwald. Braunschweig/Berlin/Hamburg: Westermann
- Jung-Deutschland-Fibel (o. J. [1935]). Ein erstes Lesebuch für die Kinder im neuen Reich. Für den hansischen Lebensraum erarbeitet vom Nationalsozialistischen Lehrerbund, Gau Hamburg. Bilder von Walter Schröder. Hamburg: Selbstverlag, für den Buchhandel: C. Boysen
- Moselland-Fibel (1942). Genehmigt durch Erlass des Reichserziehungsministers vom 30. März 1939 E II a Nr. 806/39. Bilder von Walter Schröder. Hamburg: Hartung (Die Moselland-Fibel ist eine Bearbeitung der Jung-Deutschland-Fibel für den Gau Moselland)
- Westmark-Fibel (o. J. [1939]). Die Westmark-Fibel ist eine Bearbeitung der Jung-Deutschland-Fibel für den Gau Koblenz-Trier. (Die Jung-Deutschland-Fibel wurde geschaffen im Fibel-Arbeitskreis des NSLB, Gau Hamburg unter Führung von Dr. Walter Schultze. Die Ausgabe für den Gau Koblenz-Trier entstand in Zusammenarbeit mit Trierer Lehrern. Die Bilder schuf Walter Schröder.) Hamburg: Hartung
- Wir Kinder (1935). Erstes Lesebüchlein für die altbayrischen und schwäbischen Volkshauptschulen. Bearbeitet von Christian Keller, Barthel Reinlein, Hans Stanglmaier. Bilder von Margret Wolfinger. 2. Aufl., München: Verlag Max Kellerer

Bildung und Gewalt

Bilstein, J.; Ecarius, J.; Ricken, N.; Stenger, U. (Hrsg.)

2016, XV, 273 S. 9 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10809-0