



Alexander Bolz

NATIONALSOZIALISMUS UND GEMEINSCHAFTSERZIEHUNG

ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG SACHSEN E.V.

Alexander Bolz

**NATIONALSOZIALISMUS
UND
GEMEINSCHAFTSERZIEHUNG**

**Demagogie. Auslese. Ausmerzung.
Kontinuitätsbrüche**

TEXTE ZUR POLITISCHEN BILDUNG

Im Auftrag der Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e. V.
herausgegeben von
Lutz Höll, Klaus Kinner, Wolfgang Scheler und Ernst Wurl

Heft 28

ISBN 3-89819-075-7

© ROSA-LUXEMBURG-STIFTUNG SACHSEN e. V. 2001
Harkortstraße 10
D-04107 Leipzig
Telefon: (0341) 9608531
Telefax: (0341) 2125877
e-mail: RosaLuxemburg-Stiftung.Sachsen@t-online.de

Titelfoto: Übungsalarm während des Unterrichts von Luftwaffenhelfern in einer Flak-Stellung (1943). Für die Genehmigung zur Publikation danken wir dem Bundesarchiv in Koblenz (Signatur des Bildes 146/78/13/19).

Redaktion: Gerhild Schwendler
Satz: Lutz Höll
Herstellung: GNN-Verlag Sachsen/Berlin GmbH
Badeweg 1, D-04435 Schkeuditz

Inhalt

Vorwort	5
I. EINLEITUNG: DIE NS-ERZIEHUNG IST WEITERHIN EIN THEMA DER AUSEINANDERSETZUNG	7
II. WESENTLICHE ASPEKTE DER NS-ERZIEHUNG	11
Deutsche oder »arteigene« Erziehung	13
Verwurzelung im Irrationalismus	17
Völkische Gemeinschaftserziehung und »Prägung« des Individuums	19
III. RASSEGEDANKE – GRUNDLAGE DER NS-ERZIEHUNG	25
Demagogie	25
Gemeinschaftsmythos	26
Neuer Typus der Deutschen	29
»Nordische« Werte	31
Aufnordung, Ausgrenzung, Auslese	33
»Arteigene« Erziehung	34
Schülersauslese rassisch	40
NS-Ausleseschulen	43
»Dienst« in der HJ	52
Körperliche Ertüchtigung im Mittelpunkt	53
»Artgerechte« moralische Erziehung	56
IV. ZUM FÜHRER-GEFOLGSCHAFTSSYSTEM	65
Anachronismus der Führergefolgschaft	66
Ein Pädagoge im Zwielficht	72
Selbstführung von Gemeinschaften auch an Schulen?	75
Exkurs: Die Pädagogik hat ihre »Lektion« aus der NS-Erfahrung noch immer zu lernen	77
Kontinuitätsbrüche	78
Das »Verdrängen«	83
Literaturverzeichnis	93
Über den Autor	103

Vorwort

Wissenschaftliche Untersuchungen zur NS-Gemeinschaftserziehung sind aus pädagogischer Sicht noch heute von Bedeutung, da sie in der Vergangenheit zumeist »verdrängt« wurde.

Die Bezeichnung der NS-Erziehung als »totalitär« und die Anwendung dieses politischen Zweckbegriffes auf die Erziehung im »realen Sozialismus« war ein Totschlaginstrument des Kalten Krieges und instrumentalisierte politisch und ideologisch die Diskussion. Das behinderte auch wesentlich die wissenschaftliche und pädagogische Arbeit.

Prof. Dr. Richard Herrmann (Halle/Saale) möchte ich für den Gedankenaustausch zu Fragen der Gemeinschaft und Gemeinschaftserziehung danken, der, aus pädagogischer und soziologischer Sicht geführt, sich als sehr vorteilhaft erwies, da sich die unterschiedlichen Sichten ergänzten und oft zu neuen Denkansätzen und damit zu neuen Erkenntnissen führten. Die längere Zeit geführten Dispute erbrachten die Erkenntnis, daß die NS-Gemeinschaftserziehung tiefer auszuloten und zu untersuchen ist, um der nachfolgenden Generation zu helfen, Irrtümer und Irrwege auf schulpolitischem und pädagogischem Gebiet zu vermeiden.

Der Autor dankt dem FÖBIS-Institut, Gesellschaft für Bildung, Beratung, Begutachtung mbH Halle-Querfurt, insbesondere Frau Dr. Ch. Fischer, für die Unterstützung und Frau U. Meyer für die umfangreichen Schreibarbeiten.

Leipzig, im Mai 2000

Alexander Bolz

I. EINLEITUNG: DIE NS-ERZIEHUNG IST WEITERHIN EIN THEMA DER AUSEINANDERSETZUNG

Die Vergangenheitsbewältigung hat nach der Wiederherstellung der staatlichen Einheit Deutschlands im Jahre 1990 neue Dimensionen erlangt. Sie hat auch vor der Volksbildung sowie vor Erziehung und Pädagogik als Profession nicht Halt gemacht. Einerseits betrifft das die Zeit der Spaltung Deutschlands von 1945 bis 1990 und andererseits die Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland von 1933 bis 1945.

Die Gründe dafür sind unterschiedlich. In seiner aufschlußreichen Untersuchung weist Peter Dudek darauf hin, daß die »zeitliche Distanz zum ›Dritten Reich‹ die politische und moralische Sensibilität gegenüber der Nazizeit erhöht hat, und um seine Bewertung leidenschaftlicher und polemischer gestritten wird als in den fünfziger und sechziger Jahren«. (P. Dudek, 1995, S. 23)

Wolfgang Keim stellte fest, daß die Zeit des Faschismus »nicht nur wegen unübersehbarer rechtsextremistischer und neofaschistischer Tendenzen in der Bundesrepublik, sondern auch wegen der bis heute nur unzureichend bearbeiteten NS-Vergangenheit des Faches wie der Profession« nach wie vor eine Herausforderung für die Pädagogik darstellt. (W. Keim, 1995, S. 1)

Karl Christoph Lingelbach weist bereits in seiner aus dem Jahre 1970 stammenden Analyse darauf hin, daß die geistig nicht bewältigte Vergangenheit gewissermaßen ein »Trauma« hinterließ, was sich negativ ausgewirkt habe, »die reale gesellschaftliche und politische Position der deutschen Erziehungswissenschaften in den letzten fünfzig Jahren aufzudecken«. (K. C. Lingelbach, 1970, S. 253)

Dieses Trauma wirkte noch auf die Tätigkeit des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen in der BRD ein. In seinen Empfehlungen und Gutachten aus den Jahren 1953 bis 1965, wurden zwar historische Aspekte des Schulwesens untersucht, jedoch Schule und Erziehung in der Zeit des Nationalsozialismus mit dem Satz abgetan, daß die »Vereinheitlichungstendenzen des Nationalsozialismus« von einer »verderblichen Ideologie« getragen worden sind, ohne das näher zu erläutern. (Empfehlungen, Deutscher Ausschuß, S. 68)

Die nationalsozialistische Ideologie stellte ein Konglomerat reaktionärer Utopien, »völkischer« Wertvorstellungen, vom Rassismus sowie

vom Traditionalismus durchdrungenen Leitbildern, Überzeugungen und Forderungen dar, dominiert von einem extremen Antikommunismus. Letzterer richtete sich in einem bis dahin nicht gekannten Terror gegen die Arbeiterbewegung und alle Demokraten, und forderte, politisch gesehen, Revanche, um die angeblich erlittene Demütigung, die das deutsche Volk durch das Versailler Diktat erfahren habe, zu tilgen, ihm endlich »Gerechtigkeit« widerfahren und ihm eine gebührende Rolle unter den Völkern zukommen zu lassen. In Verbindung damit waren Nationalismus und Chauvinismus sowie ein hemmungsloser Rassismus wesentliche Elemente der Naziideologie, die auch die Grundlage für die nationalsozialistische Erziehungslehre, die praktische Erziehung und natürlich für die gesamte NS-Propaganda darstellten. Mit letzterer war eine raffinierte Sozialdemagogie verbunden, die *allen* »goldene Zeiten« versprach, was nicht ohne Wirkung blieb.

Die NSDAP sprach schon vor der Machtergreifung von einer »antikapitalistischen Sehnsucht«, um damit neue Wählerschaften zu erreichen. (J. Pätzold / M. Weißbecker, 1998, S. 210ff.) Je nach innenpolitischer und im Krieg auch je nach militärischer Situation pries die NSDAP den »deutschen Sozialismus«. Auf dem Höhepunkt ihrer Kriegserfolge ließ die NSDAP Robert Ley im September 1940 im »Angriff« den »sozialistischen Durchbruch unserer Zeit« (Angriff Nr. 232, 1940, S. 2) verkünden, was den Gipfelpunkt sozialer Demagogie darstellte. Von Zeit zu Zeit setzten sich die Nationalsozialisten auch die Maske des »Staatssozialismus« auf (E. Bloch, 1955, S. 486) und ließen, in demagogischer Absicht, R. Ley schon den Sieg des »Staatssozialismus« auf sozialem Gebiete verkünden (Angriff Nr. 238, 1940, S. 2), der aber erst nach dem Kriege, betreffend den Wohnungsbau, die Löhne oder das Gesundheitswesen voll erreicht werden könne. Aus nazistischer Sicht wurde unter »Staatssozialismus« nichts weiter als die »restlose Eingliederung des Arbeiters in die Nation verstanden«, der sich allmählich »durchpaukt« (Ebenda, S. 4), was einerseits utopischen Reaktarismus und andererseits glatten Betrug darstellte.

Diese Art von Verkündung einer »Volksgemeinschaft« ist als ein *Gemeinschaftssurrogat* aufzufassen, in dem »keine Klassengegensätze bestünden, in der alle Krisennot aufgehoben, alle besonderen Aufstiegs Wünsche erfüllt, alle Bedrohungen eines vorhandenen Besitzstandes beseitigt würden«. (W. Heise, 1964, S. 319)

Die nationalsozialistische Konzeption einer »völkischen Gemeinschaft« diente, ideologisch gesehen, als Instrument der Manipulierung der deutschen Bevölkerung und erfüllte sich in einer die Völker aufs

äußerste bedrohenden militanten Kraftentfaltung nach außen, worauf das Terrorsystem ausgerichtet war.

Das romantische Bild einer »organisierten Volksordnung« widersprach jedoch den Tendenzen einer modernen industriellen Entwicklung und kann als »Wende zum Mittelalter« bezeichnet werden, worin sich die Sehnsucht nach Geborgenheit in vorindustriellen Lebensformen ausdrückte (K. Ch. Lingelbach, 1970, S. 81), die vor allem dem Germanentum entlehnt waren.

Der Nationalsozialismus hatte eine weitere Wurzel seiner Rückwärtsgerichtetheit in der Romantik, die ganz vom Übersinnlichen, Transzendentalen, Göttlichen und Unendlichen bewußt oder unbewußt beherrscht war. (J. Baxa, 1924, S. 3) Sie hatte sich damit von den aufklärerischen Vorstellungen einer rational beherrschten und humanistischen Gesellschaft »enttäuscht« abgewandt. (F. D. E. Schleiermacher, 1984, S. 18) Die Romantiker wollten »mittelalterliche Zustände wieder herstellen« und »auf organische Lebensformen zurückgreifen, welche das Jahr 1789 vernichtet hatte«. (J. Baxa, 1924, S. 16)

Victor Klemperer verwies als ausgezeichnete Kenner auf die enge Verbundenheit des Nazismus mit der Romantik. Er enthüllte, daß alles, was dem Nazismus innewohnte, in der Romantik bereits keimhaft vorhanden war: »...die Entthronung der Vernunft, die Animalisierung des Menschen, die Verherrlichung des Machtgedankens, des Raubtieres, der blonden Bestie ...«. (V. Klemperer, 1978, S. 150)

Der Philosoph Ernst Bloch bezeichnete das Deutschland der Nazi-Zeit auch als das »klassische Land der Ungleichzeitigkeit«, die dem Nationalsozialismus dieses »Ungleichzeitige« aus der tiefsten Zurückgebliebenheit zugewälzt habe, nämlich aus der Barbarei. (E. Bloch, 1979, S. 189)

Die nationalsozialistische Erziehungslehre griff den mystifizierten Gemeinschaftsbegriff des »Volkstums« und der »Volksgemeinschaft« auf und schuf die schulischen und pädagogischen Voraussetzungen, damit der heranwachsenden Generation »völkische Gemeinsamkeit« eingepflanzt, besser »eingepägt« werden konnte, weil das eine der wichtigsten Komponenten (bei E. Krieck: Grundkomponente) der nationalsozialistischen Weltanschauung sei.

Thomas Mann bezeichnete 1938 im Vorwort zu einer Schrift seiner Tochter Erika die nationalsozialistische Erziehung als einen »abscheulichen Gegenstand«, deren *Kern* m. E. die Gemeinschaftserziehung darstellt.

In der vorliegenden Publikation will ich versuchen, den durch die faschistische Rassenlehre begründeten Inhalt der Erziehung aufzuzei-

gen, wobei ich die sich daraus ergebenden schulpolitischen und pädagogischen Konsequenzen darstellen will, die den antihumanen und zugleich barbarischen Charakter der NS-Erziehung verdeutlichen.

II. WESENTLICHE ASPEKTE DER NS-ERZIEHUNG

Die Aufarbeitung der NS-Pädagogik und NS-Erziehung führte nach fast 20jähriger Sprachlosigkeit in den alten Bundesländern (1945 bis Mitte der 60er Jahre) zunächst über die Interpretation von Gedanken führender NS-Politiker (A. Hitler, A. Rosenberg, B. v. Schirach u.a.) zur kritischen Aufarbeitung der Ansichten exponierter Vertreter der NS-Pädagogik (A. Baeumler, E. Krieck, B. Rust u.a.). Danach folgten Analysen zum Einfluß von nationalsozialistischem, militaristischem, antisemitischem und rassistischem Gedankengut auf Pädagogik und Erziehung. Sie dienten als Beweis für pädagogische und politische Kontinuitätsbehauptungen, da sie in der deutschen Geschichte schon einmal existent waren und in der NS-Zeit nur eine andere Bezeichnung durch ein neues Präfix erhalten hätten.

Im Rahmen der »sozialwissenschaftlichen Wende« (zwischen 1965 und 1970) führten sozial- und strukturgeschichtliche Ansätze in der Bildungsforschung der alten Bundesländer schließlich dazu, Bildungs- und Gesellschaftsgeschichte miteinander zu verknüpfen und den »Blick auf die strukturellen Funktionen von Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus zu richten«. (P. Dudek, 1995, S. 20)¹

1 Hannah Arendt weist in ihrem Buch »Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft« (1998, S. 946) darauf hin, daß das nationalsozialistische Terrorregime die geschichtliche Kontinuität unterbrochen hat, was die Begriffe und Kategorien unseres politischen und historischen Denkens sprengte. Das berührt gleichermaßen das pädagogische Denken und die wissenschaftliche Erkenntnis für die Zeit von 1933 bis 1945, was die Diskussion über die »Pädagogik des Nationalsozialismus«, die in den alten Bundesländern bis in die 70er Jahre geführt wurde, plastisch vor Augen führt. Peter Dudek berührt dieses Problem in seiner Schrift, die der »pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990)« gewidmet ist. Er kritisiert jene Autoren, die über die Anwendung von »Hitlerismus-Theoremen« und simplen »Totalitarismus-Theorien« nicht hinausgekommen sind (S.62). Tatsächlich zeigen sich bei einigen von Dudek zitierten Autoren große Unsicherheiten in der Anwendung pädagogischer Begriffe. Sie werfen u.a. die Frage auf, ob man gegenüber der NS-Pädagogik überhaupt noch den Begriff Pädagogik verwenden könne. Einige schlagen sogar vor, besser von einer »Un-Pädagogik« zu sprechen (S.63). Ich versuche, die NS-Erziehung differenzierter zu betrachten und die Erörterungen darüber nicht auf die lapidare und wenig aussagekräftige Totalitarismus-These zu beschränken, die in der Zeit des Kalten Krieges lediglich als politisches Totschlag-Instrumentarium zu dienen hatte. Die pauschale Verurteilung machte auch nicht deutlich, worin eigentlich das Totale der nationalsozialistischen Pädagogik bestand.

Das Potsdamer Abkommen von 1945 hatte für das Erziehungsweisen in Deutschland festgelegt, daß »die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird«. (Dokumente 1970, S. 180)

Der kleinste gemeinsame Nenner aller Besatzungsmächte in Deutschland, die Ausrottung der faschistischen Ideologie, war damit bezeichnet. Erstmals in der Geschichte moderner kapitalistischer Staaten wurde eine erzieherische Lösung angestrebt, und zwar die Strategie der »Educational solution«, die jede Besatzungsmacht in Deutschland anders benannte. Die Amerikaner verwendeten den Begriff Re-Education, die Briten Re-Orientation, und die sowjetische Besatzungsmacht gebrauchte den Begriff der antifaschistischen Erziehung. (H.G. Hofmann, 1996, S. 11)

In der sowjetischen Besatzungszone und später in der DDR fand eine konsequente Auseinandersetzung auf schulpolitischem und pädagogischem Gebiete mit dem Ziel statt, die Jugend im Geiste des Antifaschismus und Antimilitarismus zu erziehen und faschistisches Gedankengut aus den Köpfen der Jugend zu verbannen. Dabei half die antifaschistisch-demokratische Schulreform entscheidend, die verheerenden Auswirkungen der faschistischen Ideologie erfolgreich zu bekämpfen und demokratisches Denken und Handeln bei der Jugend zu wecken und zu initiieren.

Nicht zu übersehen ist, daß sich im Verlaufe der »sozialistischen Umwälzung« eine Praxis des »Verdrängens« des Faschismus aus dem Bewußtsein der Heranwachsenden (G. Uhlig, 1991, S. 399) breit machte und die Auseinandersetzung nur oberflächlich betrieben wurde oder in Ritualen erstarrte.

In der DDR hat sich vor allem die pädagogische Historiographie mit faschistischen Theorien auf pädagogischem Gebiete auseinandergesetzt. (G. Hohendorf, 1989) Einen Schwerpunkt der wissenschaftlichen Untersuchungen bildete dabei der antifaschistische Widerstandskampf der Lehrer.² Ab 1970 gab es einen Zentralen Forschungsplan,

2 Manfred Weißbecker weist darauf hin, daß im Vordergrund historischer Untersuchungen in den 50er und 60er Jahren in der DDR die Erforschung der Geschichte der Arbeiterbewegung und der antifaschistischen Widerstandsbewegung standen, in die sich die pädagogische Historiographie einzuordnen hatte. Er gibt einen sehr informativen Überblick über die Ergebnisse dieser Forschungen. Vgl. den Beitrag von M. Weißbecker in: Wolfgang Keim (Hrsg.) »Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft«. Frankfurt a. Main; Bern, New York, Paris. 1991.

der aber kaum spezielle Untersuchungen zur NS-Erziehung auswies, jedoch durch die pädagogische Historiographie der DDR und auch in anderen pädagogischen Disziplinen durchaus weiterbetrieben wurde.

Nachteilig wirkte sich auf alle Untersuchungen aus, daß bis in die Gegenwart die Suche nach einer Theorie des Faschismus zu wünschen übrig läßt, (W. Laqueur, 1997, S. 13), was für die Pädagogik als Wissenschaft nicht ohne Folgen sein konnte. Die Berufung auf die sogenannte Faschismus-Definition von Georgi Dimitroff reichte dafür keinesfalls aus.

Im 20. Jh. gab es in Europa und darüber hinaus viele Faschismen, so daß es bisher nur gelungen ist, ein »Minimum« herauszuarbeiten, von Definitionen abgesehen, was *alle* Faschismen betrifft. Walter Laqueur rechnet zu diesem Minimum den Glauben an den Nationalismus, an hierarchische Strukturen und das »Führerprinzip«.

»Alle Faschismen waren antiliberal und antimarxistisch, doch auch antikonservativ, da sie sich dem alten Establishment nicht unterordnen, sondern es durch eine neue Elite ersetzen wollten«. (Ebenda, S. 140) Ferner besaß der Faschismus Stützen in einer Staatspartei, im Propagandamonopol sowie in der Androhung und dem Einsatz von Gewalt gegenüber seinen Gegnern.

Im weiteren will ich einige Aspekte der nationalsozialistischen Pädagogik herausarbeiten. Mein Ziel ist es, tiefer in das *Wesen* nationalsozialistischer Erziehung einzudringen, woran sich weitere Untersuchungen anschließen sollten.

Deutsche oder »arteigene« Erziehung

Den Machtantritt der Nationalsozialisten am 30. Januar 1933 feierten völkisch gesinnte Autoren aller Couleur als »welthistorische Stunde« (J. Hermand, 1995, S. 200) oder euphorisch als »österliches Auferstehen«. Die darin einstimmenden nationalsozialistisch gesinnten Pädagogen standen dem nicht nach, denn sie wollten *ihren* Beitrag dazu leisten, dem Aufbruch zur »völkischen Gemeinschaft« auf pädagogischem Gebiet den nötigen seelischen Tiefgang zu verleihen. Die Nationalsozialisten wollten insgesamt dem »Deutschtum« zum Durchbruch verhelfen, was einschloß, einstmals »deutsche Werte« wiederherzustellen und alles Fremde, Entartete und Jüdische zugleich zu beseitigen. (W. Laqueur, 1997, S. 95)

Nach der Machtübernahme gelangten Bücher, Artikel und Abhandlungen, die im Titel das Wort *deutsch* führten, lawinenartig in die Buchhandlungen und in die Lehrer- und Schülerbüchereien. Hunderte von Titeln, auch »umgeschriebene« Lehrbücher, wurden für den Unterricht sowie für die Weiterbildung der Lehrer zur Verfügung gestellt.

»National« gesinnte Wissenschaftler, auch viele Pädagogen, setzten auf einen »eruptiven Durchbruch deutscher Seele und deutschen Geistes« (J. Hermand, 1995, S. 205) und ersehnten die Wiedergeburt des tatbegeisternden »faustischen« Idealismus (Ebenda, S. 205), worin sich angeblich das höchste Merkmal deutschen Wesens verkörpere. Die Anhänger solcherart Deutschtums hatten eine »eindeutig rechtskonservative Ausrichtung«. (Ebenda) In den Vordergrund drängten sich die Vertreter völkisch gesinnter Ideologien, die in sich zwar nicht homogen, aber alle »deutschbelastet« waren. Die Betonung lag dabei auf »völkisch«, was die Nation eine, während Bildung sie zerreiße (E. Kriek).

Der Kultusminister von Bayern, zugleich auch Vorsitzender des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, forderte in diesem Sinne, Menschen zu erziehen, »die mit sittlicher, rassischer, ethischer und charakterlicher Vollwertigkeit Deutsche sind«. (H. Schemm, 1934, S. 6) Ein anderer Autor forderte, durch die Wirtschaftskrise verirrte Menschen wieder im Volke zu verankern, sie zu Staatsstützen und »echten deutschen Menschen« (F. Söllheim, 1934, S. 108) zu erziehen.

Nicht wenige Pädagogen hatten nach der Machtübernahme sogar an einen Umschwung zugunsten einer »tatsächlichen Volksgemeinschaft« geglaubt. Sie träumten von der Erziehung des »gebildeten Deutschen«, der nach dem Wegfall aller Klassen- und Standesunterschiede nun in greifbare Nähe gerückt schien. (E. Bergmann, 1933, S. 16) Die Idee vom »gebildeten Deutschen« basierte einerseits auf einem reaktionären Utopismus und verharmloste andererseits eine nazistische Eliteerziehung.

In einer der ersten Schriften, die sich mit der Erziehung des »neuen Menschen« nationalsozialistischer Prägung beschäftigten, werden drei Wege und Methoden genannt, die im Schoße einer Nation verborgen lägen, nämlich: Abriegelung, Ausmerze und Auslese. (Ebenda, S. 22) Sieht man das im Zusammenhang mit der Forderung nach Wiederherstellung einstmals deutscher Werte, wozu auch ein »deutscher« Begriff von Gemeinschaft zählt, so enthüllt sich des Pudels Kern. Ideelle Grundlage für den Begriff einer »deutschen« Gemeinschaft war der Mythos vom Volk. Damit wurde die deutsche »Hochkultur« einer angeblich »minderwertigen« westlichen Zivilisation gegenübergestellt.

(W. Laqueur, 1997, S. 40) Die Nationalsozialisten führten hier eine nationalistische Traditionslinie auf einen nie zuvor gekannten Höhepunkt, die in der Bismarck-Ära begründet und unter Wilhelm II. fortgeführt wurde. Nach der Reichsgründung im Jahre 1871 wurde die bis dahin betriebene Einschließungspolitik durch eine Ausschließungspolitik ersetzt, die vor allem das Deutschtum betraf. Mit der Ausschließungspolitik wurde die »romantische Idee von der rassischen Herkunft der Nationen« übernommen (W. Pfaff, 1994, S. 45), die in der Zeit des Nationalsozialismus verheerende Ausmaße in Politik, Wirtschaft, Kultur und auf pädagogischem Gebiet annahm.

In Deutschland kann man am Ende des 20. Jh. beobachten, daß diese Politik erneut auflebt, wenn man sich z.B. die Asyldebatte oder die Diskussion um die doppelte Staatsbürgerschaft vor Augen führt.

Die romantische Auffassung von »deutscher Gemeinschaft«, einer mystischen und im Irrationalen verhafteten Ganzheit, spiegelt sich bereits im Universalismus der Romantiker Heinrich von Kleist und Adam Müller wider, wonach der Mensch »nichts ist ohne die vereinigen Bande der Gesellschaft, des Staates und der Nation«. (J. Baxa, 1924, S. 613) Aus dieser Sicht forderte z.B. Adam Müller die Hingabe jedes Einzelnen an das Ganze, wobei er vor allem die »Geschicke des Vaterlandes« oder die des Staates meinte.

Die philosophische Richtung des Universalismus, dominant in den 20er Jahren des 20. Jh., verlieh diesem Gedanken eine andere Richtung, nämlich, daß nicht der Einzelne, »sondern die Ganzheit, die Gesellschaft« das Primäre sei. (O. Spann, 1931, S. 23) Der Einzelne sei »nur als Bestandteil des Ganzen vorhanden, er ist daher das Abgeleitete«. (Ebenda) Der Einzelnen könne somit als »ein Glied des Staates« (Ebenda, S. 25) aufgefaßt werden. Der »Gliedschaftsgedanke« von Othmar Spann wurde von Ernst Krieck und Alfred Baeumler in die NS-Pädagogik eingeführt.³

3 Othmar Spann war ein österreichischer Faschist, über den Georg Lukács schreibt, daß er seine Anschauungen aus einem philosophisch-soziologischen System heraus entwickelte, welches »dem österreichischen Kleriko-Faschismus angepaßt« war. Seine Hauptgegner sah Spann »in den liberalen Ideen von 1789, aber vor allem in den marxistischen Ideen von 1917«. (Georg Lukács. Die Zerstörung der Vernunft. Berlin, Weimar 1988. S. 507f.)

Der NS-Ideologe Alfred Rosenberg verwarf Spann, zum einen wegen seiner Anlehnung an den Katholizismus, zum anderen, weil in der »scholastisch-katholischen Hierarchie« kein Raum für die Rassentheorie und für eine irrationalistische »Führermystik« vorhanden war. (Ebenda)

Die nationalsozialistische Pädagogik, die wir auch als völkisch-politische Anthropologie bezeichnen können, griff den mystischen Ganzheitsgedanken auf, der sich bis zum Ende des 19. Jh. zur mystischen Auffassung einer »deutschen Gemeinschaft« entwickelt hatte, und zog daraus Konsequenzen für eine »artgerechte« oder angeblich »deutsche Pädagogik«, die gegenüber anderen Ländern (aus rassistischer Sicht) höherwertig wäre. Damit schloß sich die NS-Pädagogik, genährt von unseligem Rassedünkel, selbst aus den europäischen Traditionslinien aus.

Die nationalsozialistische Erziehungslehre verwarf z.B. den Gedanken von der Allmacht der Erziehung, der gerade die Aufklärung bestimmte, und setzte an seine Stelle den Glauben von der Allmacht der Erbanlagen und Erbtüchtigkeit. (E. Bergmann, 1933, S. 19) Dem aufklärerischen Gleichheitsgedanken wurde die nationalsozialistische Ideologie der »Gleichheit« entgegengesetzt, die in der gleichen Anerkennung sittlicher und völkischer Werte sowie im »Gliedschaftsgedanken« (E. Kriek) zu sehen ist.

Das Ziel nationalsozialistischer Kulturpolitik bestand darin, eine »arteigene« Bildung zu schaffen, die auf altnordischen Dogmen fußte sowie ein nordisches Grundwesen erstrebte, das die Bildung von »vollfremden Kulturgütern« säubern sollte. (W. Arp, 1943, S. 85)

Die romantische Idee von der rassistischen Herkunft der deutschen Nation hatte besonders nach der Reichsgründung 1871 den Glauben an eine *deutsche* Identität des Blutes hervorgebracht (W. Pfaff, 1994, S. 45f.). Diese »Idee« nahm im Sammelsurium der rassistischen Ansichten des Nationalsozialismus einen bedeutenden Platz ein. Sie sollte in den geistigen Bestand eines ganzen Volkes einfließen. Die deutsche Bildung fußte auf dieser Idee, und sie war insofern Demagogie, da mit ihr eine Herrenrasse herangezüchtet werden sollte (ein nie dagewesenes Menschengeschlecht). Das ist im Zusammenhang mit dem Anspruch zu verstehen, den die Nationalsozialisten erhoben, zur Herrschaft über andere Völker berechtigt zu sein, der sich in einer »höheren« Bildung widerspiegeln mußte. Höhere Bildung gehörte dazu, oder vielmehr, was man aus nationalsozialistischer Welteroberungssicht darunter zu verstehen glaubte, um Überlegenheit über andere Völker und Kulturen zu erlangen. Alles das verbarg sich hinter »arteigener« Pädagogik.

Der ukrainische Pädagoge A. S. Makarenko machte bereits Anfang der 30er Jahre darauf aufmerksam, daß es bei der Annahme von angeblich *geistigen* Unterschieden zwischen den Rassen auch entsprechende Erziehungsmethoden geben müsse, und zwar »bei den Deutschen eine, bei den Slawen eine andere und bei den Negern eine dritte«.

(A. S. Makarenko, 1962, S. 378) Er ergänzte diesen Gedanken damit, daß diese Theorie Ähnlichkeit mit der von Lombroso habe, »der behauptete, die Menschen würden mit verbrecherischen Anlagen geboren«.

Verwurzelung im Irrationalismus

Georg Lukász bezeichnete das Deutschland des 19. und 20. Jh. als das »klassische« Land des Irrationalismus, auf dessen Boden er sich am vielseitigsten und umfassendsten entfaltet hat. (G. Lukász, 1962, S. 35)

Der Irrationalismus war in einer Reihe von Philosophien *tragender* Bestandteil, der besonderen Einfluß auf die Lebensphilosophie, den Existentialismus und ganz besonders auf die Philosophie des Nationalsozialismus hatte. (Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1, 1975, S. 586f.) Irrationales betonte *nicht* die Vernunft, sondern »Blut, Gefühle und Instinkte«. (Laqueur 1997, S. 109) Die Basis der nazistischen Philosophie war die Rassentheorie, und insofern hat der Irrationalismus seinen Niederschlag im »Mythus der Rassenseele« von Rosenberg und in der Beschwörung eines »Volksmythos« gefunden.

Die dem Irrationalismus zugrunde liegende Erkenntnistheorie geht davon aus, daß das Erlebnis der Welt die *letzte* Grundlage der Erkenntnis ist. So erhielt z.B. das »Fronterlebnis« der Ersten-Weltkriegs-Generation eine politische *und* soziale mystische Grundlage für eine künftige Erneuerung Deutschlands, woraus sich gefährliche Konsequenzen für die politische Entwicklung und für das Geistesleben in Deutschland ergaben. Gerade Rosenbergs »Mythus des 20. Jahrhunderts« stellte einen demagogischen Angriff auf Geist und Wissenschaft dar (G. Lukász, 1962, S. 473), da er eine mythische geschichtslose Geschichte nachzuweisen suchte, eine Weltgeschichte leugnete und die absolute Vorherrschaft der Deutschen in der Welt begründen wollte. (Ebenda)

Der Irrationalismus hatte u.a. großen Einfluß auf die Leipziger Schule der Gestaltpsychologie, die ihren Ursprung in der deutschen Romantik und in der religiösen Mystik sah. Wesentliche Tendenz dieser Lehre ist es, affektiv-emotionelle Elemente und den irrationalen Gefühlsgrund des Erlebens hervorzuheben, wobei zugleich die Rolle des Intellektes und des Wissens im Bewußtsein herabgesetzt wird. (S. L. Rubinstein, 1958, S. 96) Viele Wissenschaftler dieser Schule stellten ihre Lehre in den Dienst der NS-Ideologie (Psychologisches Wörter-

buch 1976, S. 191); viele von ihnen gingen 1933 in die Schweiz oder in die USA.

Der Irrationalismus fand schon zu Beginn des 20. Jh. Eingang in das pädagogische Denken und wurde später beherrschende philosophische Grundlage für die NS-Pädagogik und deren Vertreter. Dieses Denken beherrschte z.B. schulorganisatorische Maßnahmen, den Inhalt des Schulstoffes sowie der Erziehung. Einer der NS-Ideologen drückte die Stimmung der damaligen Zeit mit den Worten aus, daß die Untergangs- und Todesstimmung, die durch das »Fronterlebnis« nach dem I. Weltkrieg vorherrschte, mit dem Machtantritt der Nazis endlich einer »neuen kulturphilosophisch zuversichtlichen Gestimmtheit« gewichen sei. (E. Bergmann, 1933, S. 52) Das ist nur eine Verschleierung des Umstandes, daß sich irrationalistisches Gedankengut im Geistesleben voll durchsetzen würde.

Spannungen im gesellschaftlichen und persönlichen Leben sollten durch das Mysterium einer »inneren Einheit«, die einen irrationalen Gefühlsgrund besäße, ausgeglichen werden. Das Gefühlsmäßige ist ein besonderes Charakteristikum der faschistischen Ideologie, die rationale Elemente außerordentlich beschränkte, und statt dessen eine trübe Gefühlsflut setzte, die alle Wissensfundamente unterspülte und über alle Vernunftsdämme hinwegschwämmte. (J. R. Becher, 1946, S. 35)

Auf der irrationalistischen Denkweise basierte die Forderung, die Volksgemeinschaft und jede Persönlichkeit auf »höhere« Interessen auszurichten, die wichtiger als materieller Besitz seien. So könne man Klassenschranken überwinden, da gerade die überpersonalen Gebilde beseelen, erheben und »innerlich« zusammenführen. Der Einzelne könne seine Beziehungen und Abhängigkeiten *nur* von »überindividuellen Kultur- und Gemeinschaftszusammenhängen« her begreifen. Gemeint war damit ein »spezifisches Sozialgebilde«, das anders auch Volkstum und Volkskultur genannt wurde. (F. Söllheim, 1934, S. 34f.) Gefühlsmäßigkeit bezog sich auch auf das Verhältnis zwischen Führer und Gefolgschaft, das ebenfalls »irrational« war, da man an den Führer einfach zu »glauben« hatte.

Das Mysterium der »inneren Einheit«, auf irrationalem Gefühlsgrund stehend, konnte für das nationalsozialistische Erziehungswesen vielerlei bedeuten: In schulorganisatorischer Hinsicht z.B. war die sogenannte gegliederte Einheitsschule, die ein System sich ergänzender Schultypen darstellte, äußeres Kennzeichen für den »völkischen Einheitsschulgedanken«. In schulorganisatorischer Hinsicht wurde 1938

die »Vereinheitlichung« für das höhere Schulwesen abgeschlossen, dem später weitere Maßnahmen folgen sollten.

Um die »innere Einheit« des Bildungsgutes herzustellen, wurde den sogenannten Querverbindungen z.B. im Gesamtunterricht oder im Fach Heimatkunde große Bedeutung beigemessen. Angeblich sei durch die bisherige Systematik der Lehrpläne die »innere« Einheit zerstört gewesen, was korrigiert worden sei, um der Gefühlsbezogenheit wieder zu ihrem alten Recht zu verhelfen. Das bezog sich vor allem auf den Unterricht in der Volksschule.

Die Betonung des Gefühls kann natürlich nicht schlechthin als Ausdruck von Irrationalismus im Unterricht bezeichnet werden. So geriet z.B. der bekannte Reformpädagoge Berthold Otto ganz zu unrecht nach 1945 in den Verdacht, Wegbereiter der faschistischen Pädagogik gewesen zu sein, weil er u.a. auf eine »systematische Wissensvermittlung« verzichtet habe. (Meyers Kleines Lexikon, Bd. 2, 1971, S. 881)

Der nationalsozialistische Denkanatz zeigt sich vor allem in der engen Verknüpfung von Irrationalismus und Rassismus, und zwar in der mystisch anmutenden Forderung, auf den *Urgrund* der persönlichen Lebenseinheit und Formung aus tiefstem *arteigenem* Erleben zurückzugreifen. Die volkhaft gebundene Religiosität bestimmt die Sicht auf eine metaphysische Ganzheitsform, die auf dem Erlebnis *und* dem Verstehen und *nicht* auf wissenschaftlicher Erkenntnis beruht.

Völkische Gemeinschaftserziehung und »Prägung« des Individuums

Die Vorstellungen über Erziehung waren unter den NS-Pädagogen nicht einheitlich, sie besaßen bei allem jedoch Vorrang gegenüber Bildungsfragen. Allgemein läßt sich feststellen, daß ihnen jeglicher theoretische Tiefgang fehlte. Zumeist sind die Gedanken populistisch-propagandistisch aufgemacht.

Hans Schemm bezeichnete z.B. Erziehen als »ein Ziehen, ein Indie-Höhe-Führen«, was aus dem Ziel der nationalsozialistischen Bewegung abgeleitet ist, das deutsche Volk durch Kämpfe unentwegt vorwärts zu führen. (H. Schemm, 1934, S. 5) Das Bild von Erziehung im Sinne von Hochziehen ist in der Pädagogik seit Platon (427–347 v.u.Z.) bekannt. Ob Schemm allerdings das Bild vom Höhlengleichnis in Platons »politeia« kannte, sei dahingestellt. Originalität wurde diesem Bild aber dadurch verliehen, daß es in eine nordische Traditionslinie gestellt wurde, dem Streben »nach oben«.

Viele Autoren verwendeten oft markige Formulierungen, worin sich eine gewisse Unsicherheit in den Anfangsjahren der Nazizeit offenbart, bis sich schließlich die Ansichten führender NS-Pädagogen durchgesetzt hatten. Unter dem neuen Persönlichkeitsideal wollten einige die Erziehung zur »Sozialpersönlichkeit«, zum »Nationalbürgertum« oder auch zum »Kulturhumanismus« verstehen, wobei offen blieb, was damit gemeint ist.

Die meisten Autoren waren sich darin einig, daß das Neue in einer »völkischen Erziehung« zu sehen sei oder, anders ausgedrückt, die »organische Eingliederung in das Volksganze« im Vordergrund steht. Über allem stand der Gedanke der »völkischen« Gemeinschaftserziehung, die im Zusammenhang mit der von Philipp Hördt zur gleichen Zeit begrifflich geprägten »Pädagogik vom Volke aus« steht.

Die »völkische Gemeinschaftserziehung« avancierte zum Kern einer völkisch geprägten Staatspädagogik⁴, wobei zu sagen ist, daß »Völkisches« älter als der Nationalsozialismus ist.

Diese Pädagogik verwarf Individualität, wenn »sie sich nicht in völkischer Artung und Gliedschaft, sondern in bloßer Humanität erfüllt«. Sie lehnte auch eine Totalität ab, »die sich nicht als ganzheitliche Gestalt, sondern in weltanschaulicher Universalität erweist«. (W. Arp, 1943, S. 11) Hier offenbart sich der nationalsozialistische Begriff der »Totalität« in seiner Einseitigkeit und Beschränktheit, der sich grundsätzlich vom humanistischen Gedankengut der Aufklärung unterscheidet und letzteres negierte. Anstelle des humanistischen Gedankens der Aufklärung über die Herausbildung der Individualität traten Vorstellungen von der »Formung des Einzelmenschen«, der als »Glied« einer natürlichen Gemeinschaft zu betrachten sei und »überpersönlichen Werten« zu dienen habe. (W. Arp, E. Krieck)

Die Orientierung auf den »völkischen« Gemeinschaftsgedanken wurde in der Literatur als »nordische Renaissance« bezeichnet. Gera-

4 Philipp Hördt war ein Schüler Kriecks. Er gebrauchte 1930 erstmals die Formel einer »Pädagogik vom Volke aus«. Spiel, Arbeit, Lehrgang und Feier beschrieb er später als »Grund- und Ur-Formen« einer volkhafte Bildung. Peter Petersen bezeichnete seine Auffassungen als Markstein erster Ordnung auf dem Wege zu einer neuen Didaktik. (P. Petersen. Pädagogik der Gegenwart. Berlin 1937. S.137) E. Krieck wird von P. Petersen als Vertreter einer »Staatspädagogik« völkischer Prägung charakterisiert. Danach sei der Staat mit »allen seinen Organen und Einrichtungen als Erzieher des Volkes und des völkischen Nachwuchses« anzusehen. (Ebenda, S. 162) In Krieck solle wieder »die hohe Bedeutung des ›Staates‹ anklängen, wie sie bereits Hegel gelehrt habe, der selbst noch den Plan einer »Staatspädagogik« gefaßt, aber nicht mehr ausgeführt habe. (Ebenda, S. 29)

de der »völkische« Gedanke könne das Volk auf eine übergeordnete Idee ausrichten, der ein Hauch von Religiosität anhaftet. Der seinerzeit in Prag tätige NS-Pädagoge Ernst Otto formulierte gegen Ende der 20er Jahre, daß die »Grundgesinnung völkischer Einheit« biologisch ihre Stütze in der Blutsgemeinschaft fände. (E. Otto, 1928, S. 112) Eine einigende Grundgesinnung sowie physiologische Eigenarten der Rasse würden eine NS-Gemeinschaft ausmachen. Später formulierte er, daß das drängende Problem für Schule und Staat »die Integration, die Verinnerlichung durch Sammlung und die Rückbindung des einzelnen Menschen durch Gemeinschaft« sei. (Ebenda, 1935, S. 58)

In der heutigen Erziehungswissenschaft werden Anlage, Umwelt und Erziehung als jene Faktoren bezeichnet, die für die Entwicklung des Menschen entscheidend sind. NS-Pädagogen rückten jedoch andere in den Vordergrund wie: 1. Rasse, 2. Milieu und 3. zeitgeschichtliche Augenblicke. (E. Otto, 1933, S. 10)

Die NS-Pädagogik erkannte als bestimmend für die Entwicklung des Menschen die Rasse an. »Außenkräfte« seien auch Bedingungen, und hier zeigt sich das Irrationale dieser Position, wenn sie gefühlsmäßig erlebt würden, und auch der Geist könne im strengen Sinne als »Richtkraft« auf die Entwicklung einwirken. Für die völkisch ausgerichtete Staatspädagogik galt also, daß die rassisch bedingten Anlagen das Entscheidende für die Entwicklung des Menschen darstellen.

In seiner bemerkenswerten Schrift über das Bildungsmonopol hob Robert Alt hervor, daß das vorhandene genetische Material der Heranwachsenden ein großes Feld von Möglichkeiten darstellt, »die erst durch soziale Determinanten in notwendigem Umfang und in entsprechender Qualität realisiert werden, und die erst durch die gesellschaftlichen Anforderungen an das Individuum und günstige soziale Bedingungen für die Ausbildung der »Anlagen« in das Ganze der menschlichen Persönlichkeit eingehen und wirksam werden«. (R. Alt, 1978, S. 274)

Die Auffassung von Individualität, wie sie sich in der Humboldt'schen Bildungsidee verkörperte und von R. Alt vertreten wurde, ist von NS-Pädagogen geradezu verteufelt worden. Gründe wurden schon weiter oben genannt.

Im Sinne der NS-Weltanschauung kann der Einzelne *seine* Erfüllung nur in der Gemeinschaft finden, weil er, und zwar als »gleichartiges Artwesen« (ganz im Rassischen gedacht), von vornherein »gemeinschaftliches Gliedwesen« ist, das *nur* in »einer Gemeinschaft Artgleicher ausgeprägt werden kann«. (W. Arp, 1943, S. 95) Das i-Tüpfelchen ist die politische Gliedschaftsbildung, die immer auch

personale Bildung sei, da »Volksstaat« und »Einzelperson« vom gleichen Grundwertstreben angetrieben würden. Das setze aber voraus: 1. Anerkennung der Staatsgewalt, 2. Bejahung des Staatsganzen und 3. Unterordnung unter Führer und Vorgesetzte. (Ebenda, S. 97)

Die Individualität reduziert sich demnach auf Gefolgschaft einem Führer gegenüber, bzw. man kann von Individualität überhaupt nicht mehr sprechen, weil ein »Gliedschaftswesen« dem anderen gleich, gewissermaßen austauschbar ist, die allgemeinmenschlichen Züge verloren gehen und die Individualität zerstört wird. (H. Arendt)

Mit der Absage an bürgerlich-humanistisches Denken verteuflten die NS-Pädagogen auch das von humanitärem Geist getragene Gleichheitsstreben. Gleichheit wurde auf die Anerkennung sittlicher, sogenannter vaterländischer Werte eingengt, die fordernden Charakter trügen, was sich mit der Vorstellung einer Erziehung »von oben« verbindet. Das Denken und Handeln im Sinne überindividueller Werte sowie das Streben nach Grundwerten läge der »nordischen Rasse« geradezu im Blut, was demagogisch als schöpferischer Drang ausgegeben wurde, der sich folgendermaßen zeige:

1. In einer normativ ausgerichteten *Selbsterziehung*. Diese könne nur im »selbstgetriebenen Mitleben« mit anderen erfolgen, und zwar auf der Grundlage sogenannter anbefohlener Normen eines überlieferten und »festgesetzten Gemeinschaftsgeistes« sowie der Haltungen, Überzeugungen und Wertungen des Einzelnen im »gemeinsamen und gleichgerichteten« Erlebnisstrom. Da dem Einzelnen trotz »eigener Eingebung« und Ausrichtung meist die Kraft fehle, sich selbst durchzusetzen, bedarf es einer »unterstützenden Selbsterziehung«.
2. Die gemeinschaftsgestaltende *Fremderziehung*. Solange das »Ichzentrum« nicht voll »ausgezeugt« sei, bedürfte das Grundwertstreben der Fremdhilfe. (W. Arp, 1943, S. 118f.) Im Klartext heißt das, daß der Einzelne und die Gemeinschaft »ausgerichtet« werden müßten, wozu der Begriff der »Richtkraft« in die Wissenschaftssprache eingeführt wurde. In der Zeit der Weimarer Republik waren jedoch schon andere Begriffe in Gebrauch, und zwar Determination, Regulation und Steuerung, die in anderen Wissenschaftsgebieten Eingang gefunden hatten. Die NS-Pädagogik verlieh dem Begriff »Richtkraft« nun die Bedeutung einer »völkisch« ausgerichteten Kraft, womit die Pädagogik auf eine Art Techniklehre reduziert wurde, der die Aufgabe zukam, »nordische« Erbanlagen zu erhalten, sie von fremden Rassen reinzuhalten und zu ihrer »Aufartung« beizutragen. (Schemm als Hrsg., 1934, S. 19)

Die NS-Pädagogik grenzte sich vom sogenannten nichtarischen Weg ab, der zum einen »Entartung« der Innenwelt und zum anderen als »Verwahrlosung« bezeichnet wurde. Dafür wurden entsprechende Anweisungen erteilt:

1. Die *Verbildung*.

Hier handelte es sich um die Entartung des Grundwertstrebens, die durch Selbsterziehung »zurechtgerückt« werden könnte. Versuche dieser Art konnte durch Aufsicht und Prüfung vorgebeugt werden, Verfehlungen wurde mit Strafen und Tadeln begegnet.

2. Angeborene *Mißbildungen*.

Darunter wurden Erbfehler, Erbschwächen und Erbgeborenen verstanden. Die »ausgleichende Fremderziehung« sollte bewirken, daß die Selbsterziehung »umgesteuert« und eine noch vorhandene Leistungsfähigkeit für ein als »randständig« bezeichnetes Gemeinschaftsleben gewonnen werden konnte.

3. Die grundständige *Verkehrung* der Anlagen.

Das betraf vor allem die nichtarischen Teile der Bevölkerung, die nicht mehr zu erziehen wären. Anstelle von Erziehung trat die »Verwahrung«, weil durch Fremdeinwirkung keine Anknüpfungspunkte mehr für Selbsterziehung gegeben wären. (Arp, S. 118f.)

Diese menschenverachtende Methodik im Kampf gegen »Nichtarier« wurde im NS-Erziehungssystem gnadenlos praktiziert und führte bis zur Ausmerzung bestimmter Bevölkerungsteile. »Nichtartgerechte« Anlagen wurden in ministeriellen Anordnungen in erster Linie den Juden oder anderen als Randgruppen bezeichneten Bevölkerungsteilen wie Roma, Sinti, Schwule, Kommunisten u.a. zugesprochen. Ihnen wurde die Fähigkeit abgesprochen, sich in die Volksgemeinschaft integrieren zu können. Sie waren keine richtigen Deutschen und sollten deswegen ausgerottet werden. Das sind bittere Konsequenzen einer »artgerechten« Pädagogik, die nicht verharmlost und verdrängt werden dürfen.

III. RASSEGEDANKE – GRUNDLAGE DER NS-GEMEINSCHAFTSERZIEHUNG

Demagogie

Im Rahmen der NS-Propaganda kam der hitlerfaschistischen Demagogie von der »Volksgemeinschaft« eine besondere Funktion zu. Die pädagogische Faschismus-Forschung hat jedoch die Konsequenzen, die sich u.a. für die Schulpraxis und Pädagogik daraus ergaben, kaum untersucht, obwohl die Grundaussagen führender NS-Politiker und NS-Erziehungsideologen genügend hinterfragt und ausführlich kommentiert worden sind.

Auf einem der Spruchbänder der Nazizeit war häufig die Losung aus Hitlers Kampfschrift zu lesen: »Du bist nichts, dein Volk ist alles!«, was bedeutete, daß jeder *nie* mit sich selbst oder mit den Seinen allein, aber stets im Angesicht seines Volkes stehen müsse. (V. Klemperer, 1978, S. 29) Unter dem Begriff »Volk«, hergeleitet aus dem Germanischen, wird in den einschlägigen Lexika eine *vornationale* Bildung von Gemeinschaften verstanden, die durch Sprache, Herkunft, Geschichte, Kultur, durch Religion und gemeinsames Territorium verbunden sind. (Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 23, S. 405) Die wirtschaftliche Basis eines solchen Volkes waren ausschließlich *vorkapitalistische* Produktionsweisen. (Philosophisches Wörterbuch, Bd. 2, S. 1270)

Mit der Herausbildung von Nationalstaaten, d.h. mit der Entstehung des Kapitalismus, wurden die Begriffe »Volk« und »Nation« im politischen sowie alltäglichen Sprachgebrauch nicht immer klar unterschieden. Im letzten Drittel des 19. Jh. wurden die Begriffe »Volk« und »völkisch« im nationalistischen Sinne gebraucht, was besonders nach der »Reichsgründung« 1871 in Deutschland ungeheure Ausmaße annahm und sich auch durch antisemitische Züge auszeichnete. (Brockhaus Enzyklopädie, Bd.23, S. 411)

In Hitlerdeutschland wurden die Begriffe »Volk« und »völkisch« in bis dahin ungekannten Ausmaß politisiert und ideologisiert, so daß sie nach 1945 geradezu tabu waren! Sie wurden in einer Weise diskreditiert, daß auch heute nur wenig davon Gebrauch gemacht wird, es sei denn in nationalistischer Hypertrophie. Im pädagogischen Begriffssystem sind sie seit 1945 *nicht* mehr vorhanden. Sie tauchen lediglich

in pädagogischen Wörterbüchern oder Enzyklopädien auf, zumeist im Zusammenhang mit Vertretern, die vor dem ersten Weltkrieg oder in der Weimarer Zeit sich dazu exponiert oder Standpunkte dazu vertreten haben (z.B. G. Kerschensteiner, P. Natorp oder B. Otto).

Das Nationale wurde von diesen Vertretern überhöht und vom Sozialen getrennt. Mit der »Volksgemeinschaft« sollte eine über die Klassengrenzen hinweg sich einigende Stiftung und Ideologie erzeugt werden.

Der demagogische Gebrauch des Begriffes »Volksgemeinschaft« nach 1933 vermittelte die Illusion einer »wertgebenden Gemeinschaft«, die aus ihrem Totalitätsanspruch heraus alles technisierte und organisierte, sich des Innenlebens jedes Einzelnen zu bemächtigen suchte, weil jeder Einzelne als Rädchen, d.h. als Instrument einer »verschworbenen Gemeinschaft« betrachtet wurde. (V. Klemperer, 1978, S. 100)

Der Nationalsozialismus belebte vornationale und feudale Gemeinschaftsformen im Industriezeitalter, was mit der Verwurzelung im »ewig Deutschen« begründet wurde und im Laufe der Geschichte immer wieder einmal übermächtig hervorgebrochen sei. Der Rassen-theoretiker Houston Stewart Chamberlain (1855–1927), auf den sich die NS-Ideologen besonders beriefen, bezeichnete die Germanen als *die* großen Kulturträger, von denen aus sich das Deutsche über Staufische Ritterkultur und Ekkehard, z.T. über Luther, Hutten, das Preußentum, die Klassik und Romantik bis zum Nationalsozialismus fortgesetzt habe. (R. Benze, 1943, S. 15)

Gemeinschaftsmythos

»Mystische Kollektivideale« (H.-G. Assel, 1969, S.141) basierten in Deutschland zum *einen* auf der »indogermanischen« Kultur, wobei die nordisch-fälische Rasse die eigentliche Schöpferin deutscher Kultur und Größe gewesen sei, und zum *anderen* lag dem nationalsozialistischen Begriff ein Staatsgedanke zugrunde, der den Freiheitsgedanken pervertierte, indem er ihn allem voranstellte. Der »völkische Staat« wurde ausdrücklich vom Nationalstaat »westeuropäischer Prägung« unterschieden, da dieser auf den Staatstheorien der Aufklärung des 18. Jahrhunderts beruhe. Darin äußerte sich die generelle Abkehr von den Ideen der Aufklärung, des Liberalismus und der Demokratie durch den Nationalsozialismus.

Josef Goebbels schrieb über die praktischen Ergebnisse des Faschismus, daß Mussolini zum ersten Male an die Stelle von Marxismus, Demokratie, Anarchie und Klassenwahn einen nationalen Gemeinschaftssinn (!) setzte, »der auf einer neuen Plattform die Klassen, Stände, Konfessionen und Berufe einigte zu einer neuen nationalen Schicksalsgemeinschaft«. (E. Nolte, 1979, S. 315) In Wirklichkeit wurden die nationalen Bindungen »zerschnitten« und der Niedergang der bestehenden Klassenstruktur eingeleitet. (H. Arendt, 1998, S. 676f.)

Die »völkische Idee« als Ausdruck der am Ende des zweiten Weltkrieges von Goebbels beschworenen Schicksalsgemeinschaft verdrängte die Persönlichkeit, das Individuum; denn der Einzelne hatte sich voll in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen. Er war nicht einmal mehr relativ ein »autonomes« Wesen, sondern *nur* in der Gebundenheit, in der »Gliedschaft« (E. Kriek) denkbar. In einer straff organisierten Glaubens- und Kampfgemeinschaft wie in der Zeit des Nationalsozialismus, die auf einer Vielzahl von Gemeinschaften und Gruppen basierte, hatte der Einzelne auf die Vertretung seiner persönlichen Belange und auf eigene Interessen zu verzichten. Jeder Einzelne sollte auf eine »immer gleichbleibende Identität von Reaktionen« reduziert werden, was voraussetzte, eine »Spezies Mensch« zu installieren, die es bisher noch nicht gab. Die einzige »Freiheit« sollte darin bestehen, die »eigene Art zu erhalten«. (H. Arendt, 1998, S. 907) Das richtungweisende Gesellschaftsideal, nämlich ein Reaktionsbündel »hervorzubringen«, das beliebig austauschbar war, sollte gerade mit der totalen Herrschaft erreicht werden. (Ebenda) Propagandistisch wurde das als rassebedingter Gemeinschafts»mythos« dargestellt, der von einem seiner Protagonisten so formuliert wurde: »Aus der Gemeinschaft, aus der Sippe und Gefolgschaft strömt dem Einzelnen die Kraft für den Kampf um das Wirken im Dienste der Mitgardordnung zu«. (R. Benze, 1943, S. 40) Hannah Arendt hebt hervor, daß mit dem Anspruch auf Weltherrschaft, den *alle* totalen Bewegungen stellen, immer auch der Anspruch verbunden ist, eine »neue Menschheit« zu produzieren – »sei es eine Rassegesellschaft oder eine klassen- und nationslose Gesellschaft« –, die aktiv handelnde Gesetze in sich verkörpert und deren Erfüllung hemmen oder beschleunigen kann. Rassenideologisch bedingt, wollten beispielsweise die Nationalsozialisten »unwertes Leben« ausmerzen, also etwas beschleunigen, was »naturgemäß« sowieso abstirbt. (H. Arendt, 1998, S. 948f.)

Für die Tat des Einzelnen trat auch die Gemeinschaft ein, so daß sich z.B. nach dem Holocaust keiner für die Verbrechen der Nazis zu-

ständig oder verantwortlich fühlte und alle Schuld auf den »Führer« geschoben wurde. Im NS-Regime war es dem in der »Masse« Handelnden möglich, anonym zu bleiben, die Verantwortung für Verbrechen mit anderen zu »teilen« oder »abzuwehren«, d.h. sich gruppenkonform zu verhalten (immer mit der »Masse« gehen), was einer Deindividualisierung gleichkam, Dehumanisierung und moralisches Disengagement begünstigte. (H. D. Schmidt, 1996, S. 13) Gewalt gegenüber Andersdenkenden war an der Tagesordnung und wurde gebilligt sowie darauf gerichtetes individuelles Handeln hinter der Anonymität einer überindividuellen Instanz (Staat, Gesetz, Gruppe u.a.) zu verbergen gesucht. Gruppenkonformes Verhalten blieb zumeist folgenlos, und der Mensch als Bestie trat ungehindert dahinter hervor.

Der Gemeinschaftsdemagogie des Nationalsozialismus liegt eine zutiefst antihumane und antiindividuelle Auffassung zugrunde, die sich in zweifacher Hinsicht ergibt. *Einmal* ist das Wohl des Einzelnen *nur* über ein allgemeines Wohl, und zwar der mystifizierten »völkischen« Gemeinschaft, zu erreichen. Zum *anderen* wird – infolge der Mystifizierung dieser »überindividuellen« und größtenteils anonym bleibenden Instanz – der Blick von der Entfaltung der Schöpferkraft des Einzelnen weg auf ein Gemeinschaftsleben ausgerichtet. Der Einzelne soll sich total in den »völkischen« Organismus eingliedern. Damit wurde das Ende eines humanen Gemeinschaftsdenkens und -handelns eingeleitet. Jeder mußte sich dem Staate opfern, sich ihm gänzlich preisgeben, wodurch seine Individualität »aufgehoben« wurde (im Hegelschen Sinne). Im entgegengesetzten Falle lief der Einzelne Gefahr, aus der Gemeinschaft ausgestoßen, ausgegrenzt oder ausgemerzt zu werden. Der Einzelne galt als Feind, falls er sich der »völkischen« Gemeinschaft widersetzte oder sich von ihr zu lösen suchte. Er wurde unbarmherzig verfolgt und war wie im Mittelalter vogelfrei.

Das NS-System hatte ein »Gesetz zur Behandlung des Gemeinschaftsfremden« ausgearbeitet, das infolge des nahenden Kriegsendes nicht mehr zur Anwendung gelangte. (Brockhaus o.J., S. 282) Darin wurden u.a. folgende Eigenschaften als »gemeinschaftsfremd« charakterisiert:

- außergewöhnliche Mängel des Verstandes und des Charakters,
- Arbeitsscheu und Liederlichkeit,
- Hang zur Arbeitsbummelei,
- Hang zu Ausschreitungen bei Trunkenheit.

Selbst schlechte sportliche Leistungen konnten Ausgrenzungsprozesse seitens der NS-Organisationen zur Folge haben, und sie sollten das eigene Selbstwertgefühl in Frage stellen. (Ebenda, S. 284)⁵

Neuer Typus der Deutschen

Der von E. Kriek in den zwanziger Jahren begründete und von der NS-Erziehung aufgegriffene funktionale Erziehungsbegriff implizierte, einen neuen »Menschentyp heranzubilden«, der im »Dienste an der

⁵ Victor Klemperer beschreibt im Tagebuch des Jahres 1942 das System der sukzessiven Ausgrenzung der jüdischen Bevölkerung aus dem »Deutschen Volkskörper«: »Und der kleine Nadelstich ist manchmal quälender als der Keulenschlag. Ich stellte einmal die Verordnungen zusammen: 1) Nach acht oder neun Uhr abends zu Hause sein. Kontrolle! 2) Aus dem eigenen Haus vertrieben. 3) Radioverbot, Telefonverbot. 4) Theater-, Kino-, Konzert-, Museumsverbot. 5) Verbot, Zeitschriften zu abonnieren oder zu kaufen. 6) Verbot zu fahren; (dreiphasig: a) Autobusse verboten, nur Vorderperron der Tram erlaubt, b) alles Fahren verboten, außer zur Arbeit, c) auch zur Arbeit zu Fuß, sofern man nicht 7 km entfernt wohnt oder krank ist (aber um ein Krankheitsattest wird schwer gekämpft). Natürlich auch Verbot der Auto-droschke. 7) Verbot, »Mangelware« zu kaufen. 8) Verbot, Zigarren zu kaufen oder irgendwelche Rauchstoffe. 9) Verbot, Blumen zu kaufen. 10) Entziehung der *Milch*-karte. 11) Verbot, zum Barbier zu gehen. 12) Jeder Art Handwerker nur nach Antrag bei der Gemeinde bestellbar. 13) Zwangsablieferung von Schreibmaschinen, 14) von Pelzen und Woldecken, 15) von Fahrrädern – zur Arbeit darf geradelt werden (Sonntagsausflug und Besuch zu Rad verboten), 16) von Liegestühlen, 17) von Hunden, Katzen, Vögeln. 18) Verbot, die Bannmeile Dresdens zu verlassen, 19) den Bahnhof zu betreten, 20) das Ministeriumsufer, die Parks zu betreten, 21) die Bürgerwiese und die Randstraßen des Großen Gartens (Park- und Lenné-Straße, Karcherallee) zu benutzen. Diese letzte Verschärfung seit gestern erst. Auch das Betreten der Markthallen seit vorgestern verboten. 22) Seit dem 19. September der *Judenstern*. 23) Verbot, Vorräte an Eßwaren im Hause zu haben. (Gestapo nimmt auch mit, was auf Marken gekauft ist.) 24) Verbot der Leihbibliotheken. 25) Durch den Stern sind uns alle Restaurants verschlossen. Und in den Restaurants bekommt man immer noch etwas zu essen, irgendeinen »Stamm«, wenn man zu Hause gar nichts mehr hat. Eva sagt, die Restaurants seien übertoll. 26) Keine Kleiderkarte. 27) Keine Fischkarte. 28) Keine Sonderzuteilung wie Kaffee, Schokolade, Obst, Kondensmilch. 29) Die Sondersteuern. 30) Die ständig verengte Freigrenze. Meine zuerst 600, dann 320, jetzt 185 Mark. 31) Einkaufsbeschränkung auf *eine* Stunde (drei bis vier, Sonnabend zwölf bis eins). Ich glaube, diese 31 Punkte sind alles«. (V. Klemperer. Tagebücher (2) 1942-1945. S. 107f.) Im NS-System wurde aus rassistischen Gründen gnadenlos bestraft, und das betraf vor allem die nicht-ärische Bevölkerung. Die Bevölkerungsgruppe der Juden wurde systematisch aus dem Volkskörper ausgeschlossen, wobei der Tod mit einkalkuliert war. Die ständig verschärfte Maßnahmen zur Isolierung dienten schließlich dazu, die jüdische Bevölkerung gänzlich auszurotten.

völkischen Gemeinschaft seine Pflicht erblickte«. (H.-G. Assel, 1969, S. 58) »Zuchtsysteme« waren bestimmte Sozialgebilde, die Kriek z.B. als Männerbünde, als römischen Staat oder als germanische Gefolgschaft bezeichnete, und die gewissermaßen den Geruch des Animalischen an sich trugen. Die in den »Zuchtsystemen« obwaltenden Normen, Werte und vorgeschriebenen Entwicklungsgänge (eine neuere Bezeichnung ist »Prägung«) formen jene »Typen«, die den Aufgaben und Zielen der Sozialgebilde zu entsprechen hatten.

Die »Züchtung« von »Typen«, die in der Reihe Ritter – Mönch – preußischer Offizier – SA-Mann aufgezählt werden (Handbuch für Erziehung 1943, S. 88), stellten angeblich die »Verkörperung einer rasisch bedingten Weltanschauung dar«, wie sie der Nationalsozialismus berufen ist hervorzubringen.

Der Typus des Deutschen, dem der SS- oder der SA-Mann am nächsten käme, entstehe in der vom Nationalsozialismus angestrebten »neuen Volksordnung«. Die Begründung der nationalsozialistisch geprägten »Typenzucht« bedeutete den offenen Bruch mit humanistischen Bildungsidealen und progressiven Traditionslinien z.B. der Aufklärung, des Liberalismus und der modernen Zivilisation in Europa. Die durch die genannten Traditionslinien hervorgebrachten Lebensformen standen der von den NS-Ideologen begründeten »Prägungsmaschinerie« entgegen. Sie wurden durch vorindustrielle Lebensformen, die im germanischen Gefolgschaftsleben begründet lagen, ersetzt, was den Schritt zurück in die Barbarei bedeutete. (E. Bloch).

Kasimierz Moczarski charakterisiert in seinem Buch »Gespräch mit dem Henker« treffend jene Person, unter deren Leitung mit grausamer Härte und unvorstellbarer Vernichtungswut das Warschauer Ghetto dem Erdboden gleichgemacht wurde. Der Autor des Buches hatte mit diesem »Henker«, namens Stroop, mehrere Monate die Gefängniszelle teilen müssen. Stroop wurde von einem polnischen Gericht zum Tode verurteilt und hingerichtet.

K. Moczarski führt die wichtigsten Merkmale des »Henkers« auf, die dem Wertekatalog der SS entstammen und als Inkarnation des Deutschtums in der Hitlerzeit bezeichnet werden können. Stroop hatte eine spezifische Auffassung von »Rittertum«, die eine Huldigung von Gewalt und Brutalität war, eine Bindung an anachronistisch zu nennende Werte wie Gemeinsinn und Kameradschaft (dem Raubrittertum und Feudalismus ähnlich). Ihn zeichnete die Verachtung alles Schwachen und der Respekt vor dem Stärkeren aus, weil er höherwertig war. Ihm imponierten Rücksichtslosigkeit, Cleverness und Erfolg. Der Traum des »Henkers« war der Besitz von Ländereien »im Osten« und sein

Vorbild der Prototyp des preußischen Offiziers. Er war darüber hinaus von unbändigem Haß gegen das Judentum erfüllt, das als Gattung von »Untermenschen« anzusehen und als »unwertes« Leben auszulöschen sei. (K. Moczarski, 1981, S. 12ff.)

Im Grunde handelte es sich hier um jene berüchtigten »preußischen Tugenden«, die zwar sittliche Bestandteile enthielten, »sich aber jeweils auch für die schandbarsten sozialen und politische Zwecke hemmungslos »einsetzen« ließen«. (E. Kogon, 1974, S. 45)

»Nordische« Werte

Die Weltanschauung des Nationalsozialismus beinhaltete einen Wertekatalog, der mit »fremden« Rassewelten (A. Rosenberg) nicht zu vereinbaren war, weil, wie einer der Protagonisten bekannte, jede »Rassewelt« ihr *eigenes* Wertgefüge mit Höchstwerten besitze, die sich gegenseitig ausschlossen, und »treten sie nebeneinander, so muß notwendig einer an erste, der andere an zweite Stelle rücken«. (Handbuch für Erziehung 1943, S. 47)

A. Rosenberg, einer der führenden NS-Ideologen, begründete, warum es *kein* Nebeneinander *gleichberechtigter* Höchstwerte geben könne. Die nordische Rassenseele begreife zwar, »daß sich rassistisch und seelisch Verwandtes eingliedern läßt«, behauptet er und führt fort, »daß aber Fremdes unbeirrbar ausgesondert, wenn nötig niedergekämpft werden muß. Nicht weil es »falsch« oder »schlecht« an sich, sondern weil es *artfremd* ist und den inneren Aufbau unseres Wesens zerstört«. (A. Rosenberg, 1933, S. 119)

Der Rassenetheoretiker Artur Comte Gobineau (1816–1872), auf den sich die NS-Ideologen beriefen, schob »den Oberbegriff der Menschheit zugunsten der verselbständigten Rassen« beiseite und stellte die »germanische Herrenrasse einer semitischen Schädlingrasse« gegenüber. (V. Klemperer, 1978, S. 145). Dadurch wurde die Rassenideologie auf Antisemitismus reduziert.

Die Ideen der Aufklärung, der Demokratie und des Sozialismus wurden im 20. Jh. von der nationalsozialistischen Ideologie durch den »Mythus des Blutes« (A. Rosenberg) ersetzt. Der »Mythus des Blutes« – nach Kant das *summum bonum* im ethischen Sinne für den Nationalsozialismus – kann als höchster Wert in der Weltanschauung des Nationalsozialismus verstanden werden. Er kehrte denn auch die »nordischen Werte« heraus und stellte andere Werte, vor allem der semitischen Rasse, dieser als minderwertig gegenüber. Nach Kant ist

das *summum bonum* ein Urbild »aller unserer Begriffe vom Guten« (I. Kant, 1990, S. 16). Als das Gute im Sinne der NS-Ideologie wurden Ehre, Siegfried oder Tuscheta propagiert und in Gegenüberstellung dazu das Schlechte in Gestalt der Liebe, des Hiob oder der »Heiligen Elisabeth« verdammt. (Handbuch für Erziehung 1943, S. 47)

Die grundsätzliche Erkenntnis, die sich aus diesem Sachverhalt ableiten läßt, besteht darin, daß jeglicher Anspruch, einen »absoluten Wert« besitzen zu wollen, der für alle gilt, zurück in die Barbarei führt und Ausdruck eines längst überholten Festungsdenkens in Europa darstellt.

In Publikationen, die das *Vorfeld* des Nationalsozialismus untersuchten, wurde noch Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre der Frage nachgegangen, inwieweit Ansätze in Bezug auf »eine Affinität an das Ideologiereservoir des Nationalsozialismus« festgestellt werden können, wobei die Gemeinschaftserziehung mit in Betracht gezogen wurde.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, daß führende NS-Pädagogen ihre Ansichten schon in der Weimarer Zeit entwickelten und damit in Widerspruch zum Erkenntnisstand der Pädagogik und der pädagogischen Soziologie standen. Das sei exemplarisch am Beispiel der funktionalen Erziehung erläutert, die von E. Kriek (führender NS-Pädagoge) schon in der Weimarer Zeit in die Pädagogik eingeführt wurde.

Pädagogische Soziologen verstanden unter Sozialisierung einen Assimilationsprozeß, bei dem die *Gruppe* das Subjekt und der *Gruppenzuwachs* das Objekt bedeuteten. Die Assimilationskraft wurde als Resultante des Gruppenlebens aufgefaßt. »Naturhaft ist Assimilation immer mit der Gemeinschaft gegeben«, hieß es in einer soziologischen Schrift von C. Weiß. (C. Weiß, 1929, S. 48) In ihr wird festgestellt, daß E. Kriek in der Assimilation den Sinngehalt der Sozialisation gesehen und dies als Erziehung und zugleich als eine Funktion der Gemeinschaft bezeichnet habe, was bereits in die Nähe einer rassistisch-biologischen Erziehung führte.

Die pädagogische Soziologie der Weimarer Zeit hatte bereits eine *dialektische* Sicht, nämlich, daß es neben der Assimilation, die den Sozialisierungsprozeß verstärke, auch den Vorgang der Dissimilation gebe, der ihn wiederum abschwäche. E. Kriek hatte diese Sicht *nicht* und reduzierte die Sozialisation auf *funktionale* Erziehung.

Die NS-Erziehungslehre griff *nur* die einseitige Sicht Kriecks auf, wodurch der Weg für die Begründung der Totalisierung und Funktionalisierung der Erziehung frei war. Die Assimilationskraft, die der

»Volksgemeinschaft« geradezu »naturhaft« innewohne, brauchte dann nur noch rassistisch ausgelegt zu werden. (F. Kron, 1989, S. 195)

Ziele der Erziehung zur Gemeinschaft tragen von vornherein den Keim der Entindividualisierung und des Antiliberalismus in sich, falls sie, wie in der NS-Erziehung, den Einzelnen zwingen, sich der Gemeinschaft »preiszugeben«, was den Totalitätsanspruch der Gemeinschaft, vor allem der »völkischen«, gegenüber dem Individuum bedeutete.

Die Verwendung solcher Begriffe wie »Volksgemeinschaft« oder »völkisch«, also eines gleichnamigen Musters, ist kein hinreichender Grund, eine Affinität zur nationalsozialistischen Gemeinschaftserziehung anzunehmen. Die NS-Ideologen stellten den »deutschen« Gemeinschaftsbegriff dem der westlichen Gesellschaftsideen, »die deutsche ›Hochkultur‹ der ›minderwertigen‹ westlichen Zivilisation« gegenüber. (W. Laqueur, 1997, S. 40) Von einer Affinität kann m.E. nur dann gesprochen werden, wenn die entsprechenden Begriffe rassenideologisch begründet werden oder sich dem »deutschen« Gemeinschaftsbegriff angepaßt haben. Objektiv wäre das sonst eine Verharmlosung der NS-Erziehung oder zumindest der Versuch, ihren antihumanen Charakter zu relativieren.

Aufnordnung, Ausgrenzung und Auslese

Im Zentrum der nationalsozialistischen Weltanschauung stand der Rassebegriff (A. Baeumler, 1942, S. 62), der den *Grundbegriff* der nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft darstellte. (Ebenda, S. 81) Nationalsozialistisches Denken und Handeln war darauf gerichtet, *einer* Rasse, nämlich der arischen, »ihre Höchstform zu geben, damit sie die großen ihr von der Vorsehung gestellten Aufgaben erfüllen kann«. (H. Stellrecht, 1943, S. 8) Alle Rassedoktrinen weisen eine starke Affinität zu Untergangslehren auf (H. Arendt, 1998, S. 378), was auch auf Artur Comte Gobineau und den in Deutschland lebenden Houston Stewart Chamberlain zutrifft, auf die sich die Nationalsozialisten beriefen.

Gobineau entwickelte die Theorie von der »Degeneration der Rassen«, die angeblich dem Untergang der Zivilisation vorangehen würde, was er auf »Rassenmischung« zurückführte. Er vertrat die Auffassung von der nicht nur körperlichen, sondern auch die von der geistigen Verschiedenheit der Rassen. Weiterhin begründete er die Neuschöpfung einer Elite (Ebenda, S. 381), weil die alte im Absterben

begriffen sei (gemeint war hier der Adel – A. B.), und zwar sollte das die »arische Rasse« sein, die allen anderen Rassen überlegen wäre, und die ihnen gegenüber eine führende Rolle einzunehmen hätte.

Die Lehren Gobineaus gelangten erst nach dem I. Weltkrieg voll zur Geltung. Das originelle an Gobineau ist jedoch nicht die Gliederung der Menschheit nach unterschiedlichen körperlichen Merkmalen, das hatten Naturwissenschaftler schon vor ihm entdeckt, vielmehr, so konstatierte V. Klemperer, daß er den »Oberbegriff der Menschheit zugunsten der verselbständigten Rassen« beiseite schob. (V. Klemperer, 1974, S. 145) Einer der NS-Ideologen verstieg sich sogar zu der Behauptung, daß die Idee der Menschheit eine »luftige Abstraktion« sei. (U. Beck, 1933, S. 259)

Die Nationalsozialisten stützten sich auf eine Terminologie, die bereits vorlag. So konnten sie sich auf dem Umwege über das Völkische hinter angeblichen Traditionen verstecken und »die ... politischen und moralischen Standards« der abendländischen Kultur leugnen. (H. Arendt, 1998, S. 404)

Houston Stewart Chamberlain verherrlichte in seinen Schriften die Germanen als große »Kulturträger«. Indem er naturwissenschaftliche Kategorien auf Entwicklungsprozesse der Menschheit übertrug, begründete er die arische Rassenideologie, die die Germanen angeblich legitimiere, eine führende Rolle als Herren der Welt einzunehmen. Chamberlain »synthetisierte«, wie G. Lukász schrieb, »... die Lebensphilosophie, mit der Rassentheorie und mit den Ergebnissen des sozialen Darwinismus, und damit wird er zum *Vorläufer* von Hitler und Rosenberg, d.h. zum philosophischen »Klassiker des Nationalsozialismus««. (G. Lukász, 1962, S. 17)

»Arteigene« Erziehung

Führende NS-Ideologen bauten auf der mystischen Gedankenwelt ihres »völkischen Vorkämpfers« auf und erklärten die Völkervermischung, die man in Europa besonders gut verfolgen könne, als »Völkerchaos«, dem man Einhalt gebieten müsse. Ganz entschieden brandmarkten sie den humanistischen Gedanken von der Herstellung der Gleichheit als Ursache für die »lähmende Dekadenz« und den erkennbaren »kulturellen Verfall« in Deutschland. Sie beschworen, die schicksalhaft zu nennende »endgültige Entscheidung« herbeizuführen, entweder das »uralte Blut, gepaart mit erhöhtem Kampfeswillen« zu »reinigender Leistung« neu zu erleben, oder »letzte germanisch-abend-

ländische Werte der Gesittung und Staatenzucht« versinken und versickern zu sehen. (A. Rosenberg, 1933, S. 80f.)

Im Interesse der Erhaltung der arischen Rasse müsse letzteres unbedingt verhindert werden. Die NS-Führung erklärte deshalb die »Reinerhaltung der Rasse und die Liquidierung des minderwertigen Blutstromes« zu den wichtigsten »völkischen« Aufgaben. (H.-G. Assel, 1969, S. 23) Sie wurden von ihr grausig ins Werk gesetzt, wobei Erziehungswesen und Erziehungswissenschaft ihren Anteil einzubringen hatten und sich dem engagiert zuwendeten.

Das Wichtigste war, daß die Rassenlehre *über* die Lehre vom Menschen (Anthropologie) gestellt und die »Bildsamkeit« des Individuums und rassischer Gruppen auf die Herausbildung des arischen Rasse-Typs festgelegt wurde. Dabei kam Gemeinschaften die entscheidende Rolle zu, diesen Typus hervorzubringen. Damit war angeblich das »wahre Prinzip der Bildsamkeit« entdeckt, was verheerende Folgen für das pädagogische Denken und Handeln sowie für die Erziehungswissenschaft haben sollte. Letztere geriet auf die Bahn einer pseudowissenschaftlichen Lehre.

Dem NS-Erziehungswesen war somit die Aufgabe gestellt, staatliche Sorge für Kinder gesunder Eltern zu tragen (d.h. Eltern arischer Abstammung) und den rassisch bedingten Ausleseprozeß (d.h. Ausmerzung »artfremden« Blutes) zu unterstützen.

Die faschistische Gemeinschaftserziehung stellte eine Erziehung auf »arteigener« Grundlage dar, denn gerade in der Rasse läge angeblich die »naturhafte Gemeinschaftsverbundenheit an die gleichartigen Genossen, ihr gemeinschaftliches Lebensgesetz und Lebensziel«. (E. Kriek, 1933, S.6)

Der Anlagebestand ist für die faschistische Erziehungslehre nicht individuell gegeben, sondern rassebedingt. Erst durch die bildende Einwirkung der »anderen, der naturhaften Verbundenheit mit Gleichartigen« gelangt der Einzelne zu sich selbst, gelangten schließlich auch seine Anlagen und Fähigkeiten zu höchstmöglicher Entfaltung.

Führende NS-Pädagogen formulierten das Ideal, wonach jeder Junge und jedes Mädchen streben sollte, nämlich einen »gesunden und rassisch wohlgebildeten Körper« zu haben, »ein reines Herz, einen festen Willen und einen klaren Verstand« zu hegen. (R. Benze, 1943, S. 5) Diese Eigenschaften erwiesen sich für das deutsche Volk erst dann als wertvoll, »wenn sich mit ihnen echter Gemeinschaftsgeist verbindet«. (Ebenda) Jeder sollte sie »im Dienste der Volksgemeinschaft« anwenden. Daraus ergaben sich für NS-Pädagogen folgende Zielstellungen: 1. Erziehung zum rassisch gesunden und tüchtigen Einzelmen-

schen und 2. Erziehung zum einsatzbereiten Gemeinschaftsglied. Die völkische Idee war als einigendes Band und zugleich Abgrenzung gegen alles Fremde gedacht. (Ebenda, S. 6) Obendrein wurde das mit dem »Führer«-Wort vom Gemeinnutz vor Eigennutz »garniert«.

Die Begriffe »Gemeinschaft«, »Typus« oder auch »Bildsamkeit« werden in der NS-Erziehung stets im »biologisch-rassischen« Sinne verwendet. Die Erziehung auf »arteigener« Grundlage einerseits und rassenbedingter »Auslese« andererseits sollte zur Herausbildung einer »staatstragenden Elite« und ihr »blind« gehorchender Untergebener führen, d.h. zu »Führern« und »Gefolgsleuten«. Diese rassistische Einteilung spaltete die Nation, und von einer »Volksgemeinschaft« kann nicht die Rede sein. Der führende NS-Ideologe A. Rosenberg gestand das indirekt ein, indem er feststellte, daß es sich seit 1870/71, nach 1914 und nach 1918 »zwei Deutschlands« gegenüberstehen: das »nordisch-germanisch (bzw. verordnetes Blut) und Untermensch...« (A. Rosenberg, 1933, S. 105)

Die Übertragung biologistischer Kategorien auf menschliche Entwicklungsprozesse, wie sie in der sozialdarwinistischen These von der »natürlichen Auslese im Kampf ums Dasein« ihren Niederschlag gefunden hatte, beförderte die rassenideologisch begründete These, daß der »Stärkere« immer der »Höherwertige« sei.

Die pseudowissenschaftliche Lehre, daß »die Gesetze des Blutes und der Rasse für den Menschen ebenso gelten wie für Tiere und Pflanzen« (Handbuch 1943, S. 68) verwischte die Grenzen zwischen Menschheit und Tierreich und gestattete es, Begriffe wie »Zucht«, »Auslese« und »Typus« auf Menschen *und* Tiere anzuwenden.

Die naturhafte Verbundenheit mit »Arteigenem« oder die bildende (!) »Einwirkung« anderer ergibt sich dann auch im Naturreich. Der ukrainische Pädagoge A. S. Makarenko drückte das so aus: »Der Wechselwirkung und dem gemeinschaftlichen Reagieren haftet durchaus nichts Menschliches, nichts Soziales an. Es sieht vielmehr ganz und gar nach Biologie aus«. Das könnte auch eine Herde Affen, eine Kolonie Polypen oder sonst etwas sein. (A. S. Makarenko, 1962, S. 489) So läßt sich ein Unterschied zwischen Erziehung, Dressur oder Abrichtung kaum ausmachen, was zugleich die Auflösung des Erziehungsbegriffes bedeutete. (Enzyklopädie 1995, Band 1, S. 392)

Die Apologetik einer »arteigenen« Grundlage der Erziehung, die von der pseudowissenschaftlichen Zusammengehörigkeit von Erziehung und Rasse ausgeht, geißelte sogenannte Entartungen, und zwar den »sentimentalen Schwärmer« als Blut ohne Willen und den »ent-

scheidungsscheuen Nörgler« als Geist ohne Willen. Damit wurde ein Feindbild begründet und aufgebaut.

Mit unerbittlicher Schärfe wurden »entartete Gemeinschaften« verunglimpft, geschmäht und bekämpft, da diese auf dem Boden einer »zerstörten Blutwelt« entstanden seien. Dazu wurden »die bürgerliche Gesellschaft, die kommunistische Kollektiv->Gemeinschaft« sowie alle Arten von imperialistischen Systemen, sei es weltlicher, sei es religiöser Art« gezählt. (H. A. Grunsky, 1935, S. 103) Alles, was nach bürgerlichem Nationalstaat, nach politischem Katholizismus, nach Judentum oder Bolschewismus aussah, wurde als »fremde Blutwelt« verfermt.

Es hört sich wie Hohn an, wenn Schülern in der Nazizeit bei Morgenappellen u.a. der Hitlersche »Leitgedanke« übermittelt wurde, daß es das »heiligste Menschenrecht« sei, das »Blut« rein zu halten. (Der Morgenappell, 1942, S. 98) Auf diese Weise wurde die nationalsozialistische Lehre tröpfchenweise in die Hirne der jungen Menschen geträufelt, was nicht ohne Wirkung blieb. Nach anfänglicher Zurückhaltung unternahmen führende NS-Pädagogen den Versuch, ihre Auffassungen von der »arteigenen« Grundlage der Erziehung auf angeblich vorhandene »Vordenker« zurückzuführen. So beriefen sie sich z.B. auf die Schriften von Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1821–1868), auf Johann Friedrich Herbart (1776–1841) und seine Nachfolger sowie auf Strömungen der Reformpädagogik, um den Eindruck zu erwecken, daß die NS-Erziehung historischen Traditionen folgt. In Wirklichkeit wurde damit Mißbrauch betrieben, um der nationalsozialistischen Erziehungs- und Unterrichtslehre eine »wissenschaftliche« Grundlage zu geben. (W. Arp)

Unmittelbar nach der Machtergreifung des Faschismus verkündeten die NSDAP und der nationalsozialistische Staat, die »zweieinige Erziehungsmacht« (R. Benze), mehrere Erlasse, die für das Schul- und Erziehungswesen von einschneidender Bedeutung sein sollten. Von grundsätzlicher Bedeutung waren der Erlaß über die »Vererbungslehre und Rassenkunde in den Schulen« vom 13. September 1933 sowie die nachfolgenden Ausführungsbestimmungen vom 15. Januar 1935, mit denen die Grundsätze der nationalsozialistischen Erziehung Gesetzeskraft erlangten.

Die Schüler sollten vor allem Einsicht in Zusammenhänge, in die Ursachen und Folgen aller mit Vererbung und Rasse in Verbindung stehenden Probleme gewinnen. So wurde verfügt, *wie* künftig Fragen der »Rasse und Volksgemeinschaft«, die »sittlich-ethischen Grundlagen des Sterilisierungsgesetzes« und die »verpflichtende Bedeutung des

Erbgutes« an die Schüler zu vermitteln sind. Zugleich wurden grundsätzliche Fragen wie die der Erziehbarkeit und das Erziehungsziel berührt, die »rassisch-biologisch« ausgerichtet waren. Besonderer Nachdruck wurde auf den Willen des »Führers« gelegt, wonach künftig *kein* Schüler die Schule verlassen dürfe, ohne zur letzten Erkenntnis über die »Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit« geführt worden zu sein. (Amtsblatt 1935, S. 43)

In der Vergangenheit hätte es eine Überschätzung der Bildungs- und Erziehungseinflüsse gegeben, so daß die »tatlähmende Anhäufung« von Wissensvielerlei zu verwerfen und *nur* das wissenswert sei, was »den Menschen und sein Volk« hebt. Die Wertung und Stoffauswahl sollte nunmehr »volksbiologischen Grundsätzen« folgen, »wie denn überhaupt die Biologie als Lebenskunde zum Kerngebiet aller Schulung geworden und die gesamte Erziehung auf den Lehren der Erb- und Rassenkunde aufgebaut ist«. (R. Benze, 1943, S. 9)

Im Zusammenhang mit der »neuen« Gesetzgebung erfolgte eine *Hochwertung* nordischer Erbanlagen betreffend den Leib *und* die Seele. Die Betrachtung der angeblich auch seelischen Erbungleichheit der Menschenrassen wurde zu einem Politikum gefährlichen Ausmaßes; denn sonst wäre der Betrachtung rassischer Erscheinungen nur eine geringe Bedeutung zugekommen. (H. Günther, 1939, S. 190) Hitler hatte Hermann Rauschnig gegenüber einmal geäußert, daß es, angeblich wissenschaftlich gesehen, keine Rassen gäbe, er jedoch diesen Begriff benötige, um als Politiker eine »Neuordnung der Welt« anstreben zu können. (H. Rauschnig, 1940, S. 219ff.)

Die Überbewertung körperlicher und seelischer Erbanlagen bezog sich vor allem auf den »nordischen Menschen als *Erbträger*« und nicht auf ihn als den »nordischen Einzelmenschen«. (H. Günther, 1935, S. 142) Der Gedanke der Aufnordung wurde von führenden NS-Ideologen dahingehend genutzt, die eigentliche »Deutschheit« vor dem Untergang bewahren zu wollen, wobei das vor allem auf die nordische Rasse, als die »Herrenrasse«, bezogen wurde. Wissenschaftliche Untersuchungen hatten diesen Gedanken zu stützen und zu rechtfertigen.

Ein Beispiel dafür ist der XIV. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie vom 22. bis 26. Mai 1934, auf dem ein wenig bekannter Psychologe das »System der seelischen Eigenschaften der deutschen Rassen« vorlegte. (Psychologie des Gemeinschaftslebens..., 1935, S. 128) Diesem System zufolge könne man der nordischen Rasse »besondere Fähigkeiten« und der ostischen hingegen

»besondere Mängel« zuordnen, die ausgeprägte Wesenszüge dieser Rassen darstellten.

In der nachfolgenden Übersicht wird deutlich, daß ein ursächlicher Zusammenhang von Rasse *und* »prägenden Merkmalen« der entsprechenden Rasse konstruiert wurde.

Herkunft der sozialen Haltung Typische Verschiedenheiten		
Merkmal	Nordisch	Ostisch
Reichweite des sozialen Empfindens	Vaterland	Familie
Selbstgefühl	gesundes Selbstvertrauen	unsicher, gehemmt
Ehrgefühl	innerlicher Ehrbegriff	gleichgültig, vorsichtig
Umgangsformen	gewandt, höflich, taktvoll	unhöflich, plump, taktlos
Freundschaft und Kameradschaft	Alleingänger, treu	Massengeist, Herdenmensch
Geselligkeit	hält Abstand, zurückhaltend	spießbürgerlicher Stammtisch
Hilfsbereitschaft	selbstloser Opfersinn	eigennützig, selbststüchtig
Gewissenhaftigkeit	Pflichtgefühl und Verantwortungsbewußtsein	kleinlich, engherzig
Heldentum, Führertum	ausgesprochen heroisch, geborener politischer Führer	kein Sinn für Heldentum, guter »Untertan«

Hier ist die Richtung für die Aufnordnung angegeben, die »als erzieherische ›Ausrichtung‹ des deutschen Volkscharakters auf seinen nordischen Urgrund in seiner rassischen Zusammensetzung« von einem der Apologeten bezeichnet wurde. (W. Arp 1939, S. 568)

Die Kategorien »gut« und »böse« sowie »würdig« und »unwürdig« werden jeweils der nordischen oder der ostischen Rasse zugeordnet und damit politisch und ideologisch instrumentalisiert. Die Ausprägungsformen der Persönlichkeitslinien werden bei der nordischen

Rasse als »stark« und bei der ostischen sowie den anderen, hier nicht aufgeführten Rassen, als »schwach« bezeichnet. Letztere galten somit gegenüber der nordischen Rasse als minderwertig. (Ebenda, S. 127) Die anderen deutschen Rassen, zu denen die westische, die ostbaltische und die dinarische zählen, wurden von A. Rosenberg als »eingesickerte« Rassen bezeichnet. (A. Rosenberg, 1933, S. 85)

Der »stärkeren« Linie, der nordischen, gehörte der absolute Vorrang; denn nur *sie* könne die Art erhalten und blutsmäßig auffrischen. Hier liegt der tiefere Grund für den rassistisch begründeten Gemeinschaftsbegriff, denn »blutsmäßig« sollte zusammengehören, was von der Natur bereits zur Gemeinschaft auserlesen und geschaffen war. Die Auffassung, wonach Anlage, Umwelt, Vererbung *und* Erziehung die Person bestimmten, sei »Begriffsspielerei« und laufe darauf hinaus, die Erbanlagen geschickt zu umgehen (W. Arp, 1939, S. 556), die die Person eigentlich bestimmen würden.

Schülersauslese rassistisch

Der Erlaß vom 27. März 1935 über die »Schülersauslese« hatte für die Betroffenen weitreichende Folgen. Die Begriffe »Begabung« und »Auslese« wurden im rassistischen Sinne gebraucht. In den Ausführungsbestimmungen wurde festgelegt, wer als »Würdiger« und »Geigneter« besonders zu fördern sei und wie »Unwürdige« und »Ungeeignete« von der Förderung auszuschließen sind. Die Prüfung, wer als geeignet oder ungeeignet zu gelten habe, bezog sich auf die körperliche, die charakterliche, die geistige und die völkische Gesamteignung.

Das Muster für die Maßnahmen zur Auslese war der Erlaß über die Bestimmungen an den Höheren Schulen, der sinngemäß auf alle anderen Schulen anzuwenden war. Der Erlaß rückte die Leibeserziehung an die erste Stelle, da sie im rassistischen Sinne ausschlaggebend für die Heranbildung »kerngesunder Körper« sei. »Körperliche Auslese« erfolgte, wenn Jugendliche mit schweren Leiden behaftet oder Träger von Erbkrankheiten waren, wenn sie Scheu vor Körperpflege zeigten oder wenn ein dauerndes Versagen bei den Leibesübungen vorlag.

Der Verweis von der Schule infolge einer »charakterlichen Auslese« hätte zu erfolgen, wenn z.B. Verstöße gegen Kameradschaftlichkeit und Gemeinschaftssinn, gegen Zucht und Ordnung sowie gegen Ehrlichkeit vorlägen, was einer »Gesinnungsüberprüfung« gleichkam.

»Geistige Auslese« sollte auf der Grundlage der in den Lehrplänen geforderten Denkfähigkeit, geistigen Reife und Kenntnisse erfolgen.

Nicht die Summe des »angelernten« Wissensstoffes, sondern die »geistige Gesamtreife« (!) sei ausschlaggebend, was sehr willkürlich ausgelegt werden konnte.

Das wichtigste Kriterium war jedoch die »völkische Auslese«, die sich im Wortlaut so anhört: »1. Arische Schüler dürfen hinter nicht- arischen nicht zurückgesetzt werden. Es ist daher nicht angängig, an Nichtarier (im Sinne des Reichsgesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 und seiner Nachträge) irgend- welche Vergünstigungen zu geben (Schulgelderlaß, freie Lehrmittel, Erziehungsbeihilfen u. dgl.), solange sie arischen Schülern versagt wurden. 2. Schüler, die durch ihr Verhalten in und außerhalb der Schule die *Volksgemeinschaft oder den Staat* wiederholt *schädigen*, sind von der Schule zu weisen« (R. Benze, 1943, S. 13)

Nationalsozialistische Gemeinschaftserziehung war auf die Auslese des »Stärkeren«, den rassisch Höherwertigen sowie auf die Ausgrenzung und schließlich sogar auf die Ausmerzung des »Schwächeren« gerichtet, der rassisch als minderwertig galt. Die Bestimmungen für *Nichtarier*, wurden später weiter verschärft. Das bedeutete, Juden schrittweise aus der »werdenden« Volksgemeinschaft auszuschließen und ihre Kinder aus den deutschen Schulen zu entfernen.

Die Entfernung aus den Schulen vollzog sich allmählich und lang- fristig. Am Anfang stand der Erlaß des Reichserziehungsministers über die »Absonderung der jüdischen Schüler« vom 10. September 1935 und am Ende schließlich der Geheime Erlaß des gleichen Ministers vom 20. Juni 1942 an die Reichsvertretung der Juden, der die Auflösung des jüdischen Schulwesens anordnete.

Allen Lehrkräften wurde mit einem ergänzenden Schreiben vom 7. Juli 1942 untersagt, jüdische Kinder zu beschulen. Mit der »Endlösung der Judenfrage« in Deutschland, beschlossen auf der berüchtigten Wannsee-Konferenz vom 20. Januar 1942, war auch die »Endlösung« der Erziehungsfrage für die jüdischen Kinder (J. Walk, 1991, S. 69) und deren »totale Ausgliederung« aus dem deutschen Volkskörper verbunden. V. Klemperer beschrieb tief erschüttert, wie demütigend, ehr- verletzend und unwürdig die jüdischen Menschen systematisch aus der »Volksgemeinschaft« ausgeschlossen wurden. (V. Klemperer, 1995-2, S. 107)

Der Weg zur Haupt- oder Mittelschule sowie zu den neu eingerich- teten Lehrerbildungsanstalten blieb auch jenen Schülern versperrt, die »charakterliche Mängel« im Verhalten in- und außerhalb der Schule erkennen ließen. Die Bestimmungen für die Höheren Schulen galten hier sinngemäß.

Körperliche, charakterliche *und* geistige Mängel wurden stets in Verbindung mit den Anlagen gesehen, und zwar den »schlechten«, die als rassistisch bedingt galten und auch so auszulegen waren. In »Grenzfällen« sollten Erkundigungen durch das Rassenpolitische Amt der NSDAP über die »erbbiologischen und rassistischen Verhältnisse« des Schülers *und* seiner Sippe eingeholt werden.

Aufnordung und Ausgrenzung wurden auch auf die Berufspädagogen angewandt. Demnach war von der Jugenderziehung jeder ausgeschlossen, der wider die »völkischen Gebote« und gegen nationale Erfordernisse handelte, wodurch der »Schaden« für die NS-Erziehung möglichst gering gehalten werden sollte. »Grundgebot ist, daß alle Erziehungsbeauftragten dem deutschen Volke angehören, deutschen Blutes ist«. (R. Benze, 1943, S. 16)

NS-Politiker und NS-Ideologen hegten gegenüber dem Judentum, der Freimaurerei und dem politischen Katholizismus ein geradezu krankhaftes Mißtrauen, d.h. gegenüber sogenannten »überstaatlichen Mächten«, da diese im feindseligen Gegensatz zur werdenden Volksgemeinschaft stünden. Personen, die mit den »überstaatlichen Mächten« Kontakt hatten oder mit ihnen in Zusammenhang gebracht werden konnten, sollten vom öffentlichen Dienst ferngehalten und »ausgeschaltet« werden, was für die Betroffenen mit erheblichen Konsequenzen verbunden war und zumeist das Ende ihrer beruflichen Tätigkeit bedeutete. Juden, Freimaurer und Angehörige des politischen Katholizismus – letztere seien schon immer »Gegenspieler« des deutschen Reiches und nordisch-deutscher Geistigkeit gewesen (Handbuch 1943, S. 83f.) – wurden 1933 ebenso wie Kommunisten und Sozialdemokraten aus dem öffentlichen Dienst entfernt.

Führende NS-Pädagogen strebten die Förderung und Frühauslese auf breiter Basis an, und zwar von der Volksschule über die Hauptschule bis hin zur Höheren Schule. »Auslese und Förderung müssen unter Berücksichtigung des *Gesamtzusammenhanges* der nationalen Arbeit planmäßig erfolgen«, schrieb A. Baeumler und forderte ein in der Ausbildung begriffenes Ausleseverfahren. (A. Baeumler, 1942, S. 131)

Auf den ersten Blick war der rassistische Inhalt der Auslese nicht sofort erkennbar, sondern erst durch die entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen.

Von erstrangiger Bedeutung war der bereits erwähnte Ausleseerlaß vom 27. März 1935 (Amtsblatt 1935, S. 125ff.), der intern als das »Kernstück« der nationalsozialistischen Schulreform galt. Der Erlaß zielte darauf ab, ein »Führergeschlecht« heranzubilden »das in strah-

lenden Körpern klare Geister und starke, reine Seelen« vereinigt. Bevorzugt gefördert werden sollte nur, wer in dieser Hinsicht zu »steter Vervollkommnung und zu bewußter Einfügung in die Gemeinschaft« (die »völkische« – A. B.) steht. (Amtsblatt 1935, Nichtamtlicher Teil, Heft 7, S. 83f.)

Im nationalsozialistischen Sinne konnte die »Züchtung« eines Führergeschlechts, als künftiger staatstragender Schicht, nur »biologisch-rassisch« geprägt sein. Der von NS-Regierungskreisen hofierte und mit Auszeichnungen dekorierte Rasseforscher Hans Günther lieferte die entscheidenden Argumente für NS-Ideologen und NS-Erziehung verstand er nur noch als Anpassung. (H. G. Günther, 1939, S. 111) Diesen Gedanken präziserte er dahingehend, daß Anpassung immer *dann* vorläge, wenn es dem Erzieher gelänge, »das *Gemeinwohl* über allem Besonderen zu lehren: das völkische *Gemeinwohl*. Erst hierdurch kann sich Erziehung als der richtige Anpassungsvorgang erweisen«. (Ebenda, S. 123) Auf der Grundlage dieser von der Rassenlehre geprägten Erziehungsauffassung leitete Günther die Aufgabe für die Schule ab, nämlich an der Begründung einer »deutschen *Führerschicht*, einer Schicht ausgelesener Familien« mitzuwirken, die erblich bestausgerüstet ist. (Ebenda, S. 124)

In den einschlägigen Dokumenten der Nazi-Administration wurde stets darauf hingewiesen, daß die durch die »nationalsozialistische Bewegung« hervorgebrachte Schule endgültig den Bildungsoptimismus des 18. und 19. Jh. gebrochen und dadurch die Möglichkeit eröffnet habe, dem auszugestaltenden »völkischen Erziehungssystem« nunmehr die nötige Durchsetzungskraft zu verschaffen.

A. Baeumler beschrieb die Aufgabe der Schule dann auch so, daß diese »... Menschen von bestimmter rassischer Anlage zu dem Höchstmaß ihrer Leistungen innerhalb der nationalen Gemeinschaft ...« zu bringen habe. (A. Baeumler, 1942, S. 135)

NS-Ausleseschulen

In den weiteren Ausführungen will ich auf NS-Ausleseschulen eingehen. Dazu gehören die Hauptschulen und vor allem die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NPEA). Letztere wurden ab 1940 als Modell für eine Umstrukturierung im Bildungswesen angesehen und diesem eingegliedert.

Mit der Errichtung von Hauptschulen (ab 1942) wurde die allgemeine Schulpflicht dahingehend erweitert, daß jeder Schulpflichtige

bei entsprechender Begabung einer »gehobeneren Schule« zugeführt werden konnte, was mit dem Begriff der »Bildungspflicht« bis zum 18. Lebensjahr umschrieben wurde.

Das Reichserziehungsministerium verfügte am 25. Juni 1941 die Einführung der Hauptschule in den Gauen außerhalb des alten deutschen »Reichsgebietes«. Zu gegebener Zeit sollten die Hauptschulen dann in den übrigen Gebieten des Großdeutschen Reiches eingeführt werden. Da das Vorhaben auf heftigen Widerstand stieß, wurde mit Runderlaß vom 13. Juni 1942 »von der allgemeinen Einführung der Hauptschule im Altreichsgebiete« (Amtsblatt 1942, S.231) abgesehen und deren Einführung nur im begrenzten Rahmen realisiert.

Die Hauptschule hatte die Aufgabe, »Pflichtschule« für die Bedürfnisse aller »mittleren und gehobenen praktischen Berufe« (z.B. Landwirt, Handelsvertreter, niederer Beamter u.a.), d.h. für eine aus diesen Schichten zu rekrutierende Elite zu sein. Dadurch sollte das »Bildungsvorrecht der Besitzenden zurückgedrängt« und die Verwirklichung »des Leistungsprinzips der nationalsozialistischen Weltanschauung« ein Stück nähergebracht werden. (Jahrbuch 1943, S. 185)

Die Förderung mittelständischer Schichten gehörte zur Vorstellung der Nationalsozialisten vom Sozialstaat, der diesen Schichten bedingte Aufstiegsmöglichkeiten einzuräumen gedachte. Was unter diesem Leistungsprinzip zu verstehen ist, besagte der Runderlaß vom 3. Juli 1941 über die »Schülersauslese für die Hauptschulen«. (Amtsblatt 1941, S. 271) Darin heißt es: »1. In die Hauptschule werden Schüler aufgenommen, die die vierte Schulstufe der Volksschule zum *Aufsteigen* (hervorgehoben – A.B.) in die Hauptschule für *reif* (hervorgehoben – A.B.) erklärt werden«. (Ebenda, S. 247)

Diesem Runderlaß lagen jene Bestimmungen zugrunde, die der Ausleseerlaß vom Jahre 1935 schon festgelegt hatte. Danach waren eine entsprechende »charakterliche« Haltung, die »körperliche« Eignung und die »geistige Leistungsfähigkeit« des Schülers zu beachten. Bei charakterlichen Mängeln, »die auf offenbar schlechten Anlagen beruhen«, bei schweren körperlichen Leiden und geringem Vermögen zu selbständigem Denken sollte keine Empfehlung für den Übergang in die Hauptschule ausgesprochen werden.

Die Einführung der Hauptschule erfolgte zu einem Zeitpunkt, als sich die führende NS-Clique der Erfüllung ihrer Weltherrschaftspläne bereits greifbar nahe wähnte und sich anschickte, Begabte auch aus unteren und den Mittelschichten stärker für diese Ziele einzusetzen und dienstbar zu machen. Gegenüber der Volksschuloberstufe sollte die Hauptschule die Leistungen der Schüler steigern und dabei praktische

Arbeits- und Betrachtungsweisen einer theoretischen vorziehen. Die ausgewählten Schüler wurden sozusagen zum Hauptschulbesuch »zwangsverpflichtet. Sie erhielten zwar eine »gehobenere Bildung« gegenüber der Volksschuloberstufe, die jedoch eine »niedere Bildung« gegenüber der Mittelschule bedeutete, und zwar überall dort, wo die Hauptschule eingeführt und im gleichen Zuge die Mittelschule abgebaut wurde.

In den »Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule« vom 9. März 1942 hieß es, daß die neue Schulart eine »abgesonderte Gesamtschau der politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Grundlagen des deutschen Volkes ... vermitteln und die Ausrichtung des Lebens nach der germanisch-deutschen Wertordnung« anbahnen solle. (Amtsblatt 1942, S. 128) Die Hauptschule vermittelte den Kindern aus den unteren und mittleren Volksschichten eine »gehobenere Bildung«, nicht zu verwechseln mit der »höhere(n) Bildung«, die den erblich besseren Schichten vorbehalten blieb. Die Einrichtung von Hauptschulen wurde, bedingt durch den Kriegsverlauf, bald wieder eingestellt. Nur bereits vorhandene Schulen wurden ausgebaut. (Amtsblatt 1943, S. 164) Anfang 1943 gab es im Großdeutschen Reich 3.500 Hauptschulen einschließlich der Hauptschulklassen an den Mittelschulen.

Das nationalsozialistische Regime arbeitete zielstrebig daran, in Europa eine »wahre Völkergemeinschaft« zu errichten, mit Deutschland als führender Ordnungsmacht an der Spitze. (E. Kogon, 1970, S. 42) Dazu bedurfte es der Heranbildung eines entsprechenden »Führernachwuchses«.

Höhere SS-Kreise, die zu den Ausbildern des »Führernachwuchses« gehörten, lebten in der Vorstellung, ein Staatswesen zu errichten, in dem fünf bis zehn Prozent der Bevölkerung, »ihre beste Auslese«, herrschen und der *Rest* zu arbeiten und zu gehorchen habe. (Ebenda) Adolf Hitler äußerte in Gesprächen mit Hermann Rauschning, daß es in einer künftigen Sozialordnung auf der *einen* Seite die Menge der hierarchisch geordneten Parteimitglieder und auf der *anderen* die große Masse der Anonymen, der ewig Unmündigen geben würde. (H. Rauschning, 1940, S. 45f.)

Diese geradezu archaischen Vorstellungen von einer künftigen Sozialordnung geboten, die »Führerschicht« in eigens dazu vorgesehenen Anstalten heranzubilden, die nach und nach entstanden und ständig erweitert wurden. Dazu gehörten die NPEA, die bereits am 20. April 1933 in den einstigen Kadettenanstalten Plön, Köslin und Potsdam eröffnet wurden und auch deren Geist wieder auferstehen ließen.

Die NPEA unterstanden dem Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Als 1936 der »Dienst« im Jungvolk und in der Hitlerjugend zur allgemeinen Pflicht gemacht wurde, nahm die Hitlerjugend Einfluß auf diese Einrichtungen.

Das Leben in diesen Anstalten war streng militärisch geregelt. Anstelle von Schulklassen gab es Züge, die in Kompanien zusammengefaßt waren und die die Tradition eines ehemals »berühmten« deutschen Regiments zu pflegen hatten, was nichts anderes bedeutete, als nationalistischen, militaristischen und antisemitischen Geist zu beleben.

Die »Napola-Erziehung«, wie sie auch genannt wurde, zeichnete sich durch die Erziehung zu »soldatischen Tugenden« aus, d.h. durch Härte, Selbstüberwindung (der Feigheit, des »inneren« Schweinehundes) und züchtete bornierten Fanatismus. Die Ausbildung stellte eine enge Verzahnung von Leibeserziehung, einer Art vormilitärischer Erächtigung, und von wissenschaftlichem Unterricht dar, was immer man darunter auch verstehen mochte. (Ch. Schubert-Weller, 1993, S. 209) Der solcherart herangebildete »Führernachwuchs« bestand vor allem aus vormilitärisch geschulten Führungskräften, bei denen die geistige Bildung hintenanstand, was durchaus dem Wesen der nationalsozialistischen Weltanschauung entsprach.

Im Mai 1934 wurde, vom damaligen Reichspräsidenten v. Hindenburg und vom Reichswehrminister v. Blomberg unterzeichnet, mit der Schrift »Das Wesen der soldatischen Erziehung« den Ausbildern in den Truppenteilen Richtlinien in die Hand gegeben, die auch den Inhalt der vormilitärischen Erziehung in den Napola prägten.

Dort heißt es u.a.:

- höchste Soldatentugend ist der kämpferische Mut,
- Feigheit ist schimpflich, Zaudern unsoldatisch,
- die Kampfgemeinschaft erfordert Kameradschaft. (F. Altrichter, 1941, S. 223)

Die Schrift enthielt detaillierte Vorschriften, was den Soldaten im Hinblick auf Ehre, Mut, Tapferkeit, Gehorsam, Kameradschaft und Treue sowie über die Schaffung von dienstlichen Gemeinschaftserlebnissen zu vermitteln sei, um sie auf den »Dienst« in der Wehrmacht oder bei der Waffen-SS politisch und moralisch vorzubereiten. In diesem Sinne erfolgten auch die Unterweisungen an den Napola, die somit den Geist »altpreußischer« Traditionen nahtlos in die vormilitärische Erziehung integrierten.

Die erste Nationalpolitische Erziehungsanstalt für *Mädchen* wurde 1939 in Hubertendorf-Türnitz eingerichtet. Weitere folgten in Kolm-

Berg und in Achern. Seit 1937 existierten Adolf-Hitler-Schulen (AHS), die unmittelbar der Führung der Hitlerjugend unterstanden; Schulträger war die NSDAP. Die erste nach Adolf Hitler benannte Schule wurde am 20. April 1937 auf der Ordensburg in Crössinsee eröffnet; später wurde sie nach Sonthofen verlegt. Nach und nach entstanden in *allen* Gauen AHS, die dort einen weltanschaulichen und geistigen Mittelpunkt bilden sollten. Eine ihrer vorrangigen Aufgabe bestand darin, dem Nachwuchs »künstlich« die »Kampfzeit der NS-Bewegung« nachempfinden zu lassen. Dieser Schultyp galt denn auch als ausgesprochen bildungsschwach. (H. Giesecke, 1993, S. 203) Erst 1942 wurden die Abschlußbeurteilungen der Schulen dem Reifezeugnis der Höheren Schulen gleichgestellt. (Amtsblatt 1942, S. 56)

Die AHS sollten einen *besonderen* Beitrag dazu leisten, »politische Soldaten des Führers« und »führende Köpfe« für die NS-Bewegung im Rahmen einer Internatserziehung heranzubilden, bei der nicht der Unterricht, sondern die »frische Jungengemeinschaft«, d.h. die Gemeinschaftserziehung die tragende Rolle zu spielen hatte. Dieses Herangehen war mit Vorstellungen von der »Selbstführung« durch die Hitlerjugend verbunden, die damit stärker *in* der Schule zur Geltung kommen sollte. Unter Zurückstellung von Lernzielen sollte die Gemeinschaftserziehung das Bewußtsein hervorrufen, zur *Elite* zu gehören, ohne tiefere geistige Bedürfnisse zu wecken.

Darüber hinaus gab es noch folgende Ausleseschulen:

- Die »Reichsschule der NSDAP Feldafing«, gelegen am Starnbergersee, die mit Wirkung vom 1. Februar 1936 als Schule der Obersten SA-Führung ins Leben gerufen wurde. Als eine »Spitzenschule des Dritten Reiches« galt ihr die besondere Fürsorge der NSDAP; hatte sie doch deren Nachwuchs zu sichern und als *einzige* Schule dieser Art »Schrittmacherdienste« zu leisten.⁶

6 Ehemalige Schüler der »Reichsschule der NSDAP Feldafing« begründeten die »Feldafinger Briefe«, die in loser Folge erschienen sind. Der Brief Nr. 28 (1996) enthält einen Beitrag von Heinz Fäh unter der Überschrift »Reichsschule Feldafing – was war denn das?« Ihm sind die folgenden Passagen entnommen. »Als NSD-Oberschule im Schuljahr 1934/35 durch die Oberste SA-Führung zunächst mit 6. Klassen begründet (s. Jahresbericht der Schule 1934/35), wurde sie mit Wirkung vom 1. Februar 1936 dem Stellvertreter des Führers, Rudolf Heß, unterstellt und damit eine Schule der NSDAP (s. Jahresbericht 1935/36). Am 8. August 1939 erhielt die Schule in Würdigung und Anerkennung ihrer Leistungen den Namen »Reichsschule der NSDAP Feldafing« verliehen« (s. Jahresbericht 1939/40, S. 52). Der Unterricht erfolgte auf der Grundlage der Lehrpläne für die höheren Schulen, der »auf die Fächer Deutsch (mit volkstümlicher Dichtung und »arteigener

- Die Deutschen Heimschulen, die für Kinder gefallener Wehrmachtangehöriger, auslandsdeutscher Eltern, politischer Leiter sowie von Offizieren eingerichtet wurden. Ihnen wurden 1942 die

Sprache), Geschichte (Siegeszug der germanischen Völker), Biologie (Rassenkunde) und Erdkunde (Lebensraumtheorie)« besonderes Gewicht legte. Breiten Raum nahm der Sport ein. (S. 52f.) Das Ziel der schulischen Tätigkeit bestand in der Herausbildung eines nationalsozialistischen Führernachwuchses, »dem eine dem Wesen des neuen Staates entsprechende körperliche, charakterliche und geistige Ausbildung vermittelt wird«. (S. 54)

Die Feldafinger Schule wurde als Vorbild für andere NS-Ausleseschulen betrachtet, indem es heißt:

»Das großzügige und vielseitige Angebot der Schule hatte sich herumgesprochen, die Schulleitung unternahm viel, um die Reichsschule als vorbildliche Schule erscheinen zu lassen. So ist es nicht überraschend, daß die Schule immer mehr zu einer nationalsozialistischen Vorzeigeschule wurde. Wenn 1936/37 noch Gauleiter (Streicher, Wächtler) und Gruppenleiter (Raake, Uhland) die Schule besuchten, waren es ab 1939 Reichsamtseiter (Sommer, Schmidt), Reichsleiter (Bormann, Schwarz) und Reichsminister (Dr. Goebbels). Letztere wurden fast immer mit Aufmärschen und Feiern geehrt, besonders Dr. Goebbels mit einem »Feldafinger Bekenntnis« am 5. Juli 1942« (s. Jahresbericht 1941/42, S. 16, S. 34, S. 56f.)

Der Autor dieses Beitrages zieht folgendes *Fazit*:

»Auch mit dem etwas hoch gegriffenen Namen »Reichsschule« mit all ihren Besonderheiten war die Feldafinger Schule nur ein dienender Teil, ein kleines Rad in einem riesigen Prozeß, der von 1933 bis 1945 ablief ... Manipuliert, total enttäuscht und ratlos stand man als überlebender Feldafinger wie viele andere junge Menschen vor einem politischen, geschichtlichen und weltanschaulichen Trümmerhaufen und mußte lernen, eine neue Lebens-, Geschichts- und Weltorientierung zu finden«. (S. 57/58)

Der »Feldafinger Brief« enthält auch Mitteilungen, die als »Bekenntnisse« oder Lebenseinsichten einer »verführten« Generation gelten können. So heißt es u.a.: »... breitet endlich – 50 Jahre nach Kriegsende – den Mantel des Vergessens über das »Tausendjährige Reich«, dessen »Wolfsschanze« ich letzten September in Masuren besichtigen konnte. Eine Gänsehaut lief mir über den Rücken, aber nicht aus Ehrfurcht, sondern bei dem Gedanken, was aus unserem Land (Volk) hätte werden können, wenn es beizeiten Mitglied der demokratischen Völkergemeinschaft geworden wäre« (s.a. S. Haffner »Anmerkungen zu Hitler«, S. 32) »Ich war auch Freiwilliger der Waffen-SS, aber darauf stolz bin ich keineswegs ... aber nirgendwo sind junge, zunächst idealistisch ausgerichtete Menschen so sinnlos in den Opfertod getrieben worden wie wir, die Männer vieler SS-Einheiten! Von einer braunen Gaunerbande, der es um das eigene Leben und Privilegien ging, wurden sie noch verheizt, als der Feind übermächtig und der Kriegsausgang längst entschieden war«. (S. 33) Nach über 50 Jahren wird hier das Schweigen von all denen gebrochen, die sich mit einem solchen »Bekenntnis« von einer sie erdrückenden Last befreien konnten. Ihre mahnenden Stimmen sollten deshalb von den nachfolgenden Generationen aufmerksam zur Kenntnis genommen werden und auch Gehör finden.

Es gibt natürlich auch Stimmen von anderen, die aus der Geschichte nichts gelernt haben.

bisherigen Internatsschulen in Bad Liebenstein, Gotha und Wickersdorf zugeordnet. Die Heimschulen waren als Vorschulen für die NPEA gedacht und sollten Nachwuchskräfte für die mittlere Laufbahn in verschiedenen faschistischen Organisationen heranzubilden. Am 1. September 1944 berichtete der zuständige Instrukteur von 61 Deutschen Heimschulen und von 66 »unterstellten Internatsschulen«.

- Im Frühjahr 1939 (!) wurden sogenannte »Sonderzüge für die fliegerische Ausbildung« an den NPEA Potsdam und Köslin und ab Ostern 1941 in Rottweil (Baden-Württemberg) eingerichtet, um einen politisch geschulten und soldatisch gestählten Nachwuchs für die faschistische Luftwaffe vorzubereiten. Ab 1942 wurde dazu übergegangen, den Nachwuchs für die Wehrmacht und die SS ausschließlich den NPEA zuzuführen.

Die bestehenden Höheren Schulen (ab 1938 als Deutsche Oberschule oder noch als Gymnasium bezeichnet) schienen der NSDAP-Führung *nicht* geeignet, die »neue Elite« heranzubilden, die aus tiefster Überzeugung nationalsozialistisch dachte und handelte. Das resultierte aus dem abgrundtiefen Haß gegenüber »wissenschaftlichen« Bildungsstätten, die es nicht vermochten, in relativ kurzer Zeit den »politischen Soldaten Adolf Hitlers« heranzubilden, der weder Tod noch Teufel fürchtete, wenn es um das Schicksal des Dritten Reiches ging.

Die Auswahlkriterien für die Aufnahme an den NPEA waren streng rassenpolitisch ausgerichtet, jedoch noch strenger für die Kandidaten der Adolf-Hitler-Schulen. Ausschlaggebend waren rassische Veranlagung und charakterliche Haltung der Kandidaten, d.h. deren erbliche Voraussetzungen.

Großen Wert legten die NS-Ausleseschulen auf die Charakterformung, d.h. auf die Ausbildung der nationalsozialistischen Grundhaltung, des daraus erwachsenden Elite-Bewußtseins und den nationalsozialistischen Gemeinschaftssinn, der in den entsprechenden Einrichtungen besonders ausgeprägt werden sollte. In der Gemeinschaftserziehung in Internaten, abgesehen von der Familie, sah das NS-Regime die ideale Form, die zum Instrument der Auslese entwickelt wurde, um den »Typ des nationalsozialistischen Menschen« zu erziehen. Diese Erziehung steht für die Züchtung von »Führerpersönlichkeiten« unter Ausschaltung von »unerwünschten« Nebeneinflüssen.

Die von den Nationalsozialisten installierten »Muster«-Erziehungsformen besaßen angeblich »Vorläufer«. Der von der SS und vom Reichserziehungsministerium gleichermaßen bestellte Instrukteur für

die »neuen« Erziehungsformen, der im SS-Dienst stehende Heißmeyer, bezeichnete die Erziehung in den neugegründeten Einrichtungen als »typenbildende« und »mannschaftsformende Erziehung«, deren Vorbild er in den ehemaligen preußischen Kadettenanstalten sah. (R. Benze, 1943, S. 60) Das traf durchaus zu; denn die Erziehung in den NPEA war streng soldatisch ausgerichtet, und baute auf der »typenprägenden« Wirkung der Gemeinschaft auf. Diese auf »soldatische Zucht« ausgerichtete Erziehung empfahl sich ganz besonders für die »Neuprägung« des deutschen Menschen.

Der Reichserziehungsminister sah in den NPEA die Nachfolgeeinrichtungen der Schullandheime und deren »Aufwertung« im nationalsozialistischen Sinne. Auf der 5. Tagung des Reichsbundes der deutschen Schullandheime in Hannover vom 7. bis 9. Oktober 1933, wurden der Sprachregelung des Reichserziehungsministeriums folgend, die Schullandheime als »Stätte(n) der Gemeinschaftserziehung« bezeichnet; als Stätten, »wie sie der Nationalsozialismus neben verwandten Einrichtungen gleichen Grundgedankens als wesentlich für das neue Erziehungswerk erkennt«. (Vierteljahrsschrift 1933, Heft 4, S. 204/205)

Ideen und Erfahrungen der Schullandheimbewegung hinsichtlich »neue(r) Erziehungswege« boten sich besonders für die NS-Erziehung in den Internaten an. Von Interesse war, die Ergänzung des Unterrichtes durch Gemeinschaftserlebnisse sowie die Verknüpfung des Arbeits- und Lebensraumes der Schüler. Die Gemeinschaftserziehung in den Schullandheimen kann jedoch nicht als »Pionierarbeit« im Sinne der nationalsozialistischen Erziehungsauffassung gedeutet werden. Vertreter der Schullandheimbewegung bezogen 1933 sehr unterschiedliche Haltungen zum NS-Regime, wobei z.B. die Hermann-Lietz-Schulen für reibungslose »Selbstangleichung« stehen. Obwohl nationalistische, militaristische und rassistische Tendenzen nachweisbar sind (W. Keim, 1995, S. 117), waren sie 1933 noch nicht faschistisch ausgerichtet. Quellenanalytische Untersuchungen belegen, daß die sogenannten Schulen der Reformpädagogik in den großen Kontext von Widerstand und Opposition einzureihen sind. (Ebenda)

Die Schullandheimbewegung wurde am 15. November 1934 in die Gauen des Reichsverbandes für Deutsche Jugendherbergen integriert und damit in den Dienst der nationalsozialistischen Erziehungsidee: »Persönlichkeit durch Charakterbildung in der Gemeinschaft« gestellt, was zu keiner Zeit Inhalt und Ziel der Schullandheimbewegung war.

Mit dem Erlaß »Das Schülerheim der höheren Schule« vom 1. Februar 1939 wurde Bilanz über die Entwicklung der Schülerheime

gezogen und von einem Regierungsvertreter diesbezüglich festgestellt, daß das Heimwesen eigentlich noch am Anfang seiner Entwicklung stehe. (Amtsblatt, Nichtamtlicher Teil, Heft 4/1939, S. 43)

Im November 1940 hielt A. Hitler eine Rede, die zum Anlaß genommen wurde, die NS-Schulreform weiter voranzutreiben; denn sie war keineswegs, wie verschiedene Autoren behaupten, bis zum Ausbruch des II. Weltkrieges abgeschlossen. (Th. Wilhelm, 1977, S. 152) Das betraf die Einführung von Hauptschulen und von Lehrerbildungsanstalten, die Erweiterung der Kinderlandverschickung, den Ausbau der NPEA und die Einrichtung von Internatsschulen. (H. Scholtz, 1973, S. 257)

Das soziale Prestige der höheren Schulbildung war vom NS-Regime in den Augen der Bevölkerung erfolgreich herabgesetzt worden, so daß nunmehr dazu übergegangen werden konnte, die Oberschule durch Ausbau der NPEA »überflüssig« zu machen. (E. Naake, 1970, S. 67) Einzig Internatsschulen waren für das NS-Regime *das* Mittel zur Ausbildung und Erziehung einer politischen Führerschicht, die sich voll und ganz in den »Dienst« der Volksgemeinschaft stellte. Der Inspekteur für die NS-Ausleseschulen, A. Heißmeyer, plädierte für die Schaffung von Internatsschulen »neuen Typs« nach dem Vorbild der »Deutschen Heimschulen«.

Die Erweiterung der Internatsschulen während des II. Weltkrieges war nicht zufällig. Damit wurde einerseits die Machtausweitung des NS-Regimes in den annektierten Gebieten unterstützt (»führende Köpfe« wurden mehr denn je gebraucht) und andererseits nutzten die Schulen die verschiedenen Einsätze wie Landdienst, sogenannte Osteinsätze, Kinderlandverschickung und Kriegseinsatz als »Trainingsmöglichkeiten«.

Ende 1943 veröffentlichte die regierungsamtliche Zeitschrift »Weltanschauung und Schule« einen Artikel, in dem etwas verschwommen über die Schülerheime formuliert ist: »Will man den Menschen *anders* (hervorgehoben v. Verf.) erziehen, so muß man den innersten Erziehungsraum reformieren, entweder indem man grundsätzlich Internate auf neuem Grunde baut oder indem man die Familie gesund macht«. (R. Streck, 1943, S. 172) A. Baeumler, der Herausgeber der Zeitschrift, kritisierte in den Vorbemerkungen zu dem Artikel, daß es dem Verfasser nicht gelungen sei, die »neue Form der öffentlichen Schülerheime« darzustellen, die der »politische Wille« verlange. Nach Ansicht Baeumlers waren noch weitere Erfahrungen zu sammeln. Seine Bemerkungen bezogen sich vor allem auf die Rolle der Hitlerjugend und deren »Selbstführungsfunktion«, als dem eigent-

lichen Träger der Jungengemeinschaft. Das deutet nicht zuletzt darauf hin, daß die »Selbstführungsfunktion« auf andere Internate übertragen werden sollte. Diese Annahme ist nicht von der Hand zu weisen, da für die »Neuordnung« Europas »führende Köpfe« in weitaus größerem Umfang als angenommen benötigt wurden. Auf diese Situation waren auch die führenden NS-Pädagogen eingestellt.

»Dienst« in der HJ

Der faschistische Gemeinschaftsgedanke wurde durch die verschiedenen Formen und Methoden sowie durch vielfältige »gemeinsame Veranstaltungen« gefördert. Dazu gehörten: gemeinsames Hören von Rundfunksendungen, Märsche, Fackelumzüge, sportliche Wettkämpfe als vormilitärische Ausbildung getarnt, Lager des Jungvolks und der HJ. So wurde im Laufe der Jahre ein umfassendes System entwickelt, damit Jungen und Mädchen gemeinsam »Dienst« tun oder ihre Freizeit verbringen konnten.

In dieses System waren die Aufbauschulen, die Hauptschulen und die Lehrerbildungsanstalten, die NPEA sowie die Deutschen Heimschulen mit öffentlichen Schülerheimen (Internaten) integriert. Weiterhin wurden die Jugendherbergen, die Landschulheime sowie die Lager der HJ, die Wehrrüchtigungslager im Kriege, Einsätze in der Landwirtschaft, Schulungslager z.B. für Segelflieger, für Nachrichtentechnik oder für Sanitäter in das System der »völkischen« Gemeinschaftserziehung einbezogen.

Eine besondere Art der Gemeinschaftserziehung war ab 1936 der Pflichtdienst in der Hitlerjugend. Ausgenommen davon waren nur Kinder, die als rassistisch ungeeignet galten z.B. jüdische Kinder, Kinder von Kommunisten und anderen »Staatsfeinden«. Anfang 1940 wurden die Zehnjährigen erstmals zum *Dienst* (genauer: Zwangsdienst) in der Hitlerjugend verpflichtet. Damit gab es nunmehr außer der Arbeitsdienstpflicht und der allgemeinen Wehrpflicht auch eine *Jugenddienstpflicht*. Der Pflichtdienst sollte vor allem das Erlebnis »Gemeinschaft« nach dem Prinzip »Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft« vermitteln.

Der NS-Pädagoge A. Baeumler erklärte das Prinzip »Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft« wie folgt: »Erziehung zur Gemeinschaft durch die Gemeinschaft bedeutet hier: der Führer einer Formation erzieht die Kameraden durch sein Vorgehen innerhalb der Gemeinschaft unmittelbar. Der Lehrer hingegen erzieht mittelbar, in-

dem er die Schüler zum Vollzug bestimmter Leistungen instandsetzt. Beide führen auf ihre Weise vom Erlebnis einer konkreten Situation zum Erlebnis der Gemeinschaft. Denn so wie die Gemeinschaft unmittelbar im Befehlen und Gehorchen erlebt werden muß, muß sie auch unmittelbar im Arbeiten und Gestalten erlebt werden«. (A. Baeumler, 1943, S. 164)

Der »Zwangsdienst« in der Gemeinschaft der Hitlerjugend, auch als »Dienst in der Formation« bezeichnet sollte zum »unmittelbaren Einsatz« erziehen. Damit wurde die Absicht des NS-Regimes verschleiert, die Jugend zu »kriegerische(r) Tüchtigkeit« zu erziehen, sie in die Grundzüge des Kriegshandwerks einzuführen und die psychische Bereitschaft zu seiner Ausübung zu wecken. (E. Mann, 1988, S. 130) Damit ist das Wesen der Gemeinschaftserziehung, die sich in der Schule etwas anders ausnahm, für die Hitlerjugend charakterisiert.

Körperliche Ertüchtigung im Mittelpunkt

In der NS-Erziehung gebührte der Leibeserziehung unumstritten der Vorrang. Sie erhielt im Schulunterricht die höchste Stundenzahl pro Woche im Vergleich mit anderen Fächern. Auch in der Hitlerjugend nahm sie eine überragende Stellung ein. Die faschistische Leibeserziehung sollte dort ansetzen, »wo der Jugendliche am leichtesten erziehbar ist, im Turnen, im Spiel, im Sport, in der Bewegung«. (Richtlinie 1937, S. 7) Dieser Gedanke ist der Pfadfinder-Organisation entlehnt, deren Ziel jedoch ein anderes war als das der NS-Erziehung. Dem Gründer der Scout-Bewegung, Baden-Powell (1857–1941), ging es darum, zivile Zwecke durchzusetzen, d.h. mit spielerischen Mitteln und mit »Hilfe des jungengerechten Alters« gute Staatsbürger zu erziehen. (Ch. Schubert-Weller, 1993, S. 169) Die nationalsozialistische Leibeserziehung hingegen war der »völkischen Idee« untergeordnet, den »Volksleib« rein, d.h. rasserein, zu erhalten, seine Gesundheit und Kraft zu steigern. Sie berief sich auf das antike Vorbild der Gebundenheit von Leib und Seele, das besagte, *nur* in einem gesunden Körper kann ein gesunder Geist wohnen, »mens sana in corpore sano«, was ganz im Sinne der »völkischen Idee« ausgelegt wurde.

Die Bedeutung, die das NS-Regime der Leibeserziehung beimaß, erleichtert den Zugang zu den Formen und Methoden der nationalsozialistischen Gemeinschaftserziehung, die ein Gemeinschaftsleben in Gestalt der Jungengemeinschaft als Vorstufe für das Leben in der

Volksgemeinschaft beförderte. Dem sollte vor allem die Erziehung in der Hitlerjugend und analog dazu im BDM dienen.

Die 1937 erlassenen »Richtlinien für die Leibeserziehung« sind sehr aufschlußreich hinsichtlich der postulierten Ziele:

- Leibeserziehung sollte in erster Linie Gemeinschaftserziehung sein. In der Turnriege oder Turngemeinschaft sollten z.B. Gehorsam, ritterliches Verhalten, Kameradschafts- und Mannschaftsgeist gefordert und entwickelt werden;
- Leibeserziehung führt auf dem Wege der Übung »zur Leistung und zum körperlichen Einsatz«. Sie sollte die körperlichen und seelischen Grundlagen für die Wehrfähigkeit sowie für die Freizeitgestaltung schaffen;
- Leibeserziehung sollte Leib und Seele als Träger des Rassenerbis entwickeln und formen und sich in den Dienst der Rassenpflege stellen;
- Leibeserziehung sei Willens- und Charakterschulung und fordere im Rahmen der sportlichen Gemeinschaft Härte gegen sich selbst und Einsatzbereitschaft, gewissermaßen als soldatische Tugenden.

Mit der Erreichung dieser Ziele sollten Werte gestärkt werden, wie sie schon »im germanischen Wesen schlummern und sorgfältig hochgezüchtet werden müssen«. (A. Rosenberg, 1933, S. 624) Und H. Stellrecht formuliert ergänzend drei Eigenschaften, die der Leibeserziehung geradezu immanent seien, »... Schulung des Willens bis zur Überwindung des Schmerzes, Konzentration bis zur vollkommenen Hingabe und blitzschneller Wechsel der Schaltung durch Erfassen, Entschließen und Handeln«. (H. Stellrecht, 1943, S. 137)

Diesbezüglich sollte im Turnunterricht große Aufmerksamkeit der »Pflege des Mannschaftsgedankens durch wettkampfmäßige Übungen« (Richtlinie 1937, S. 16) getragen werden. Der »Wert« des Einzelnen werde vor allem am »Verhalten in der Mannschaft« beim Spiel und in der »kämpferischen Haltung« beim Boxen gemessen, wobei die Beurteilung des Charakters »infolge der Bewertung des Mannschafts- und Kampfverhaltens im Spiel und im Boxen« (Richtlinie 1937, S. 19) unmittelbar in die Leistungsnote einfließen sollte.

Die politische Instrumentalisierung wird an den Fragen deutlich, die der Turnlehrer bei der Beurteilung des Charakters, d.h. der weltanschaulichen Haltung, beachten sollte, um die Leistungsbewertung zu verbessern. Solche Fragen waren: Zeigt der Schüler straffe Haltung und Disziplin? Gibt er sich dem Lehrer und seinen Kameraden gegenüber offen, oder ist er verschlossen? Liebt er die Wahrheit? Steht er in

jedem Falle für sein Verhalten ein? Hat er guten Einfluß auf seine Kameraden? (Richtlinie 1937, S. 20f.)

Ihre Krönung sollte die Leistung im Wettkampf finden, »der zur Anspannung aller Kräfte zwingt und zur Härte, Einsatzbereitschaft und Ritterlichkeit erzieht«. (Ebenda) Das steht völlig im Einklang mit der Erziehungsauffassung, wonach der Maßstab der Mannschaft in erster Linie der Charakter, die Verbundenheit der Mannschaftsglieder untereinander und nicht die Leistung ist. Der Charakter bewähre sich gerade im Dienste der Gemeinschaft und in der Aufopferung für die Gemeinschaft im Kleinen wie im Großen. Das galt dem NS-Regime als höchste Tugend, die jedoch Mut erfordere. Feigheit oder Mangel an Einsatzfähigkeit würden zur Auflösung der Gemeinschaft führen. (A. Baeumler)

Die physische und psychische Vorbereitung auf einen Krieg erfolgte am konsequentesten beim Dienst in der Hitlerjugend, vor allem in Jugendlagern und nach Beginn des II. Weltkrieges in den Wehrtüchtigungslagern. Der Dienst beinhaltete vorrangig Wehrsport, untergliedert in »Geländesport«, »Körperertüchtigung« und in »Kleinkaliber-Gewehr-Übungen«. Höhepunkt dieser Ausbildung war »Marschieren in voller Ausrüstung«, in den Schulen auch als »Gepäckmarsch deklariert«, nach folgenden Vorschriften:

Alter	Strecke pro Tag	Strecke pro Tag auf läng. Marschen	Gewicht des Gepäcks
10 Jahre	8–10 km		
11 Jahre	10 km		
12 Jahre	15 km	10–12 km	
13 Jahre	18 km	12–15 km	
14 Jahre	20 km	15 km	
15 Jahre	22 km	18 km	5 kg
16 Jahre	25 km	20 km	5 kg
17 Jahre	25 km	20 km	7 kg
18 Jahre	30 km	25 km	10 kg

(E. Mann, 1988, S. 138)

Dieses »harte Training« war mit großen Strapazen verbunden, denen die Jungen und Mädchen oft nicht gewachsen waren. Im Grunde war es militärischer Drill, der einen Vorgeschmack auf die spätere Rekrutenausbildung lieferte.

Das gesamte Leben der »Staatsjugend« war auf den Kampf gegen einen Feind ausgerichtet, der im Rahmen der NS-Propaganda und in

NS-Schulungen als »jüdisch-bolschewistischer« bezeichnet wurde. Diese ideologische Indoktrination wurde bis in die Familie getragen. Da er angeblich das »Reich« von innen und außen bedrohe, müsse man dagegen gerüstet sein und sich auf diesen Kampf vorbereiten. Der Sieg über den »Weltfeind« verlange von jedem Übermenschliches und – wenn es sein muß – im Interesse des Überlebens des Volkes sein Leben dafür hinzugeben.

Der Öffentlichkeit und insbesondere der Jugend wurde dieser Gedanke unablässig als höchste Ehre und im Interesse von Volk und Vaterland liegend nahegebracht. Neben Führer-Reden, Fahnenweihen, Treueschwüren, Appellen und der »sportlichen Betätigung« dienten auch Zeitschriften und vieles andere diesem Ziel. Millionen von Jugendlichen wurde so das Bewußtsein eines Kampfes gegen tödliche Bedrohung vermittelt. Im Glauben daran, opferten Hunderttausende ihr Leben.

»Artgerechte« moralische Erziehung

Die nationalsozialistische Moral war Ausdruck der NS-Weltanschauung. Sie richtete sich vor allem *gegen* die religiöse Moral, um einerseits evangelische Christen zur Abkehr vom Judentum zu bewegen (J. Petzold, 1982, S. 94) und andererseits einem Denken »vom Ich aus« entgegenzuwirken. Nationalsozialistische Moral, auf dem Boden eines Terrorsystems gedeihend, war im sprichwörtlichen Sinne eine Wolfsmoral.

Die »artgerechte« Moral unterschied sich wesentlich von der all-gemeinmenschlichen, da sie angeblich »höherwertig« sei.

Der Biologismus lieferte die pseudowissenschaftliche Begründung für »artgerechtes« moralisches Denken und Handeln. O. Höffe leitete die Normen des Handelns und Erkennens aus den biologischen Lebensbedingungen (Erbanlagen) ab. (O. Höffe, 1992, S. 26) Anderes als »arisches« moralisches Denken und Handeln war für die Nationalsozialisten suspekt und stand für sie jenseits von Moral und Gesetz. In diesem Sinne hatten Nichtarier keine Moral. Persönliche Eigenschaften und moralisches Handeln machten für den Nationalsozialismus nur Sinn, wenn diese im Dienste der (völkischen) Gemeinschaft standen.

Moralisches Denken und Handeln der Nationalsozialisten war sowohl irrational als auch in der deutsch-nordischen Ethik verhaftet. So insistierten NS-Ideologen eine »Aktions- oder Kampfesethik« mit voluntaristischen Zügen. Diese »Ethik der Tat« sollte quasi Ausdruck

eines heldischen (germanischen) Geistes sein. Sie war aber mehr ein »zerstörerischer Aktivismus«, der dem Kriegserlebnis der Frontgeneration des I. Weltkrieges entsprach, und zwar »der Erfahrung einer ständigen, zerstörerischen Aktivität im Rahmen einer durch keine Aktion abzuwehrenden Fatalität«. (H. Arendt, 1998, S. 710f.)

Die moralischen Prinzipien des Nationalsozialismus lassen sich aus den allgemeinen Kampfzielen der nationalsozialistischen Bewegung und dem Programm der NSDAP ableiten. Es waren politische Forderungen und Aufforderung zum Handeln zugleich. Der Hauptgrundsatz könnte lauten: »Du bist nichts, Dein Volk ist alles«. Ein anderer: »Eine deutsch-völkische Ethik erzieht zum Denken vom Volke aus«. Und schließlich ein dritter: Das Religiöse »ist der Geheimgrund des Menschen, aus dem all sein Wesen und Verhalten quillt«. (E. Bergmann, 1933, S. 94 u. 99)

Der Autor dieser Grundsätze beruft sich auf eine »natürliche Gotteslehre«, die er »Anthropotheologie« (Menschgottlehre) nennt, und »die deutsch und indogermanisch« sowie aus der altnordischen Licht-Gott-Religion erwachsen sei. (Ebenda, S. 111)

Das Anknüpfen am Religiösen sowie an religiösen Gefühlen der Menschen unter Berufung auf die altgermanische Anthropotheologie sollte die vorherrschende christliche Religion in Deutschland vor »fremden« religiösen Einflüssen bewahren, nämlich den jüdischen, sie zurückdrängen und die Menschen an altgermanische Moralauffassungen heranführen. Der bereits zitierte Autor einer neuheidnischen und kirchenkämpferischen Strömung innerhalb der NSDAP verkündete: »Der wahre ›Christus‹, der nordische, der artrechte, erhebt sich heute«. (Ebenda, S. 73)

In der Wertehierarchie der Nationalsozialisten nahmen Ehre und Kameradschaft einen besonderen Platz ein. Der NS-Ideologe A. Rosenberg schrieb in seinem »Mythus des 20. Jahrhunderts«, daß überall dort, wo nordisches Blut vorherrscht, der »Ehrbegriff vorhanden« sei. (A. Rosenberg, 1933, S. 154) Die Kanonisierung des Ehrbegriffes ist auf den Versuch zurückzuführen, ethische Ideale der Germanen, des Vor- und Frühfeudalismus, besonders des Rittertums, wieder zu beleben und mit dem Fronterlebnis-Trauma der Ersten-Weltkriegs-Generation zu verbinden. Der Ritterstand war bereits im 15. und 16. Jh. untergegangen, jedoch seien seine Ideale wieder bei den Händlern der Hanse und unter Friedrich II. im 18. Jh. erwacht.

Der »ritterliche Ehrbegriff« wurde im Dritten Reich auf den *seelischen* Mittelpunkt einer »ganzen Rasse« eingestellt. (Ebenda, S. 89) Er sollte fortan dem Denken und Handeln eines ganzen Volke aufgezwin-

gen werden unter den Bedingungen der »Gemeinschaftsidee«. (H. Becker, 1933, S. 17) Das nationalsozialistische Wertesystem hatte sich in der »völkischen« Gemeinschaft zu erfüllen, die als »Sinnvollendung« oder »Werterfüllung« der nationalsozialistischen Idee angesehen wurde. (Ebenda)

Die *Ehre* galt als Wesenskern des »wiedererwachten Deutschtums« (W. Arp 1939, S. 11) Da sie »blutsmäßig« zu verstehen sei, wurde sie zur entscheidenden »Richtkraft« bei der Herausbildung eines neuen Deutschtums. Nicht von ungefähr stand auf dem Dienstdolch der SS »Meine Ehre heißt Treue« und auf dem Fahrtenmesser der HJ »Blut und Ehre«, was auf das sogenannte Aufnorden des Deutschtums hindeutet.

Mit dem Ehrbegriff verbanden NS-Politiker und NS-Ideologen die Forderung an jeden Volksgenossen, »heroische Taten« zu vollbringen. Das bedeutete, sich blindlings für die Verwirklichung der Ziele des Nationalsozialismus einzusetzen. Das war der Kitt, um »völkischen Geist« im Sinne eines germanischen Traditionalismus zu erzeugen. Solche Taten gelängen vor allem im Miteinander der Gefolgschaft, d.h. einer Gemeinschaft, die an altdeutsche Traditionen waffentragender Vasallen erinnerte; denn bei den Germanen und im Ritterstand sei es üblich gewesen, daß jeder seinen Weg frei wählen konnte, entweder den Weg der »Unehre«, sich feige zu retten, oder den Weg der »Ehre«, kämpfend unterzugehen. (H. A. Grunsky, 1935, S. 68f.)

Der freie Mann suchte oft Schutz bei einem Haus- oder Burgherren. Damit vergab er einen Teil seiner rechtlichen Handlungsfreiheit. So geschah es, daß der Freie zur »Instandhaltung oder Verteidigung« der Burg oder des Hausbesitzes herangezogen werden konnte. (W. Schlesinger, 1963, S. 15)

Dieses Sammelsurium ethischer Vorstellungen, der Germanen- und Feudalzeit entnommen, »endete« im 20. Jh. in neogermanischen und neofeudalen Wegen, die die nationalsozialistische Bewegung angeblich beschritt. In der NS-Zeit besaß der Gefolgsmann jedoch nicht mehr individuelle Entscheidungsfreiheit, sondern ihm blieb *nur* der Weg der Ehre, der ihm aufoktroiert wurde. Ging er den anderen Weg, galt das als Feigheit oder als Verrat am Volke, was schwer geahndet wurde. Der wiederbelebte Ehrbegriff der Germanen wirkte somit als Regulativ und die damit verbundenen Tugenden und Moralauffassungen bestimmten angeblich das Maß des Ansehens und der Achtung im Volksganzen

Die nationalsozialistische Ehrauffassung orientierte sich auch am germanischen Todesbegriff, etwa in der Art, daß »der Kämpfer stirbt,

damit die Idee lebt; ... denn der Gefallene geht als bereicherndes Symbol in die Idee ein«. (H. A. Grunsky, 1935, S. 68f.) Das Ehrideal forderte von jedem Lebensopfer; Todesfurcht war verpönt. Diese sogenannte altgermanische Tugend war für die Durchsetzung nationalsozialistischer Welteroberungspläne außerordentlich bedeutsam. Die Hingabe des Lebens für die Ziele des Nationalsozialismus galt nach altgermanischen Vorstellungen als höchste Erfüllung des Lebens, wobei das Schicksal des Einzelnen bedeutungslos war. Die Ehre der Sippe (im NS-System des Volkes – A. B.) war hochzuhalten. Solange sie existierte, war auch die Ehre des Einzelnen existent. Sie wurde gewissermaßen mit der Sippe »gerettet«, da der Einzelne stets einen *Anteil* an der Ehre der Gemeinschaft hatte, die behütet *und* genossen wurde. (Grönbech 1937, S. 218)

Der Tod war nur die Fortsetzung des Lebens in höherer Form, was wesentlicher Bestandteil der nationalsozialistischen Weltanschauung war, denn die Toten der NS-Bewegung marschierten »stets im Geiste mit«. Die altgermanische Weltanschauung kannte drei Arten vom Leben nach dem Tode: »1. im Nachruhm«; ewig lebt des Toten Tatenruhm, »2. im Ahnenkult«; ewig lebt, wer heimkehrt zum »Ahnensaal im heiligen Berg«; 3. in der Wiederverkörperung; weiter lebt, wer Söhne hat; wem aber die Söhne gestorben sind, »der ist wirklich lebensleer geworden ...«. (W. Arp, 1942, S. 25)

Daraus erwuchs jene Haltung, die Todesverachtung genannt und im Nationalsozialismus kultiviert wurde. Inbegriff der Todesverachtung war das »lachende Sterben«, das der völkischen Idee so etwas wie Unsterblichkeit verleihen sollte. Im Sittengedicht der Edda »Des Toten Tatenruhm« heißt es: »Besitz stirbt, Sippen sterben, Du selbst stirbst wie sie. Doch Nachruhm stirbt nimmermehr, den der Wackre gewinnt«. (H. Wagenführ, 1937, S. 77)

Die Wiederbelebung von Tugenden und Moralauffassungen der Germanen und des Rittertums stellte im Industriezeitalter einen Anachronismus und den Rückfall ins Vor- und Früh- sowie Spätmittelalter dar. Hunderttausende, ja Millionen, erlagen der Demagogie des NS-Regimes, was bis heute als unerklärliches Phänomen gilt. Die NS-Propaganda glorifizierte den »heroischen Einsatz« derjenigen, die ihr Leben gelassen haben und setzte in altpreußischer Manier noch ein i-Tüpfelchen. Wenn in Preußen die Formel »Für König und Vaterland« lautete, so gaben die Gefallenen des Dritten Reiches ihr Leben im II. Weltkrieg für »Führer und Vaterland«, was zugleich Inbegriff höchster Ehre war. (V. Klemperer, 1978, S. 130) »Dulce et decorum est, pro

patria more« (Süß und ehrenvoll ist es, für das Vaterland zu sterben – A. B.). So wurde es in der Schule gelehrt.

Dem Typus des »neuen Menschen« wäre schon jener Matrose sehr nahe gekommen, der im I. Weltkrieg mit wehender Kriegsflagge auf dem Kiel der »Nürnberg« stehend, mit dem Schiff in den Tiefen des Ozeans versank. Dem Typus des »neuen Menschen« entsprachen auch die Gefallenen des November-Putsches vor der Feldherrnhalle in München 1923. So kann Beispiel an Beispiel gereiht werden, die in der Schule, in der Hitlerjugend und im Rahmen der NS-Propaganda als angeblich beispielhaftes Verhalten suggeriert wurden, um im Sinne der nationalsozialistischen Ehre zu »heldenhaften Taten« anzuregen.

Für die Herstellung eines weltanschaulich, einheitlich ausgerichteten Volksganzen kam der Herausbildung eines kameradschaftlichen Geistes große Bedeutung zu, weil der Einzelne seine »ichsüchtigen Sonderwünsche« (G. Usadel, 1936, S. 69) im Interesse der Volksgemeinschaft zurückstellen müsse. Germanischer Geist wurde auch hier beschworen. Kamerad sein sollte bedeuten, »miteinander in einer Kampfgemeinschaft stehen, die die Treue zum gleichen Führer, zur gleichen Idee einschließt«. (H. A. Grunsky, 1935, S. 72) Mehr noch zielte das auf die Erziehung zum militärischen »Korpsgeist« ab, wie er in der Truppenerziehung gepflegt und gehandhabt wurde.

In der bereits erwähnten Schrift von Friedrich Altrichter wird über die »Soldatenpflichten« u.a. gesagt, daß Kameradschaft eine »lebenswichtige moralische Kraft ist«. (F. Altrichter, 1941, S. 128) Ihr Wesen drücke sich in einer »schicksalhaften Verbundenheit zur Erfüllung« einer sittlichen Idee aus, die, was hier nicht näher ausgeführt wird, im Völkischen liegt. Kameradschaft im Sinne einer »schicksalhaften Verbundenheit« verlange von jedem »ganz bestimmte Pflichten, zu deren Erfüllung Hilfsbereitschaft, Entsagungsfähigkeit, Opferbereitschaft und Treue verlangt werden«. (Ebenda, S. 129)

Der NS-Pädagoge A. Baeumler deutete Kameradschaft aus weltanschaulicher Sicht folgendermaßen:

1. Die unpersönliche Verbundenheit der Mitglieder einer Mannschaft (bezogen auf den Sport), die einem »technischen Zweck« dient, nämlich eine Leistung zu vollbringen, die weder politisch noch erzieherisch von Bedeutung ist. Baeumler nannte diese zeitweilige Verbundenheit eine »vorübergehende Leistungskameradschaft«. (A. Baeumler, 1943, S. 164)
2. Die Kameradschaft zwischen Lehrer und Schüler sowie der Schüler untereinander, die sich aus der Verpflichtung ergibt, konkrete Leistungen (heute: Lernleistung) in einer vorgeschriebenen Zeit-

einheit zu erbringen. Da Kameradschaft in der Schule sehr von der Leistung abhängt, benannte Baeumler diese als Leistungskameradschaft. Der Lehrer sei gegenüber seinen Schülern zwar auch Kamerad, stehe ihnen auf Grund seiner Funktion als Erzieher doch fern, so daß die »unmittelbare Erziehung«, wie sie der Nationalsozialismus anstrebe, nicht erreicht würde. Daraus schlußfolgte er, daß der Jungengemeinschaft größere Bedeutung zukäme und in ihrem Rahmen die unmittelbare Erziehung ausgebaut werden könne. (Ebenda, S. 161)

3. Kameradschaft als Charaktereigenschaft, die sich in der Fähigkeit äußert, Kamerad sein zu können. (A. Baeumler, 1942, S. 165)

Für die NS-Pädagogik waren Charakter und Weltanschauung eng miteinander verbunden und Charaktereigenschaften unmittelbarer Ausdruck von Weltanschauung. Insofern war die Auffassung von Kameradschaft die geeignetste für den Nationalsozialismus. Baeumler bezeichnete sie deshalb auch als »Gesinnungskameradschaft«, weil sie sich auf Gleichgesinnte bezog und im rassistischen Sinne Andersrassige davon ausgeschlossen waren. In einer »verschworenen Gemeinschaft« vermittelte Kameradschaft ein Geborgenheitserlebnis, das jeden auf Leben und Tod miteinander verband und die eigene Art zu erhalten suchte.

Hier deutet sich ein generelles Problem an. Der auf Leben und Tod basierende Zusammenhalt einer Gemeinschaft erzeugt nach innen Identifikation und nach außen Intoleranz, was im Zusammenleben der Menschen zerstörerische Kräfte freizulegen vermag.⁷

In der Kameradschaft äußert sich auch die »Tat-Philosophie« des Nationalsozialismus. Ein Ausspruch von A. Rosenberg soll das belegen, was sich wie eine Verschwörerformel anhört. Seinen Ausspruch, der kommentarlos wiedergegeben wird, lautet: »Die Kameradschaft ist

7 Hans-Joachim Gamm macht zurecht darauf aufmerksam, daß das hochstilisierte Erlebnis der sogenannten »Frontkameradschaft« des Ersten Weltkrieges einen Verschwörerkreis hervorgebracht hat, der die Verfassung der Weimarer Republik als »artfremd« schmähte und mit allen Mitteln außer Kraft setzen wollte. Die solcherart entstandenen Elemente von Kameradschaft seien die Einfügung in eine militärische Organisation, die Sicherheit in materiellen Grundbedürfnissen und die gegenseitige Verbundenheit in einer auf Leben und Tod basierenden funktionierenden Einheit gewesen, die auch heute nicht zu unterschätzen sind. »In Kameradschaft und Gehorsam der Brüderhorde und im Vorgesetzten als Übervater« verknüpfen sich die Fäden, die den immer noch schwer erklärbaren Zusammenhalt von NS-Gemeinschaften ausmachen. Näheres dazu erläutert Hans-Jochen Gamm im Jahrbuch für Pädagogik 1995. Frankfurt a. Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien; S. 24f.

ein Gürtel innerer und tatbereiter Verbundenheit. Aber in den Augen der nationalsozialistischen Bewegung ist sie noch viel mehr. Sie ist die große Kraft der Auslese in unserem Leben, das Gesetz unserer Weltanschauung für die Tat des Lebens. Diese Auslese soll schon bei der Jugend beginnen. Und ist Tapferkeit die Moral des Einzelnen, so ist Kameradschaft die Tapferkeit des Volkes«. (Morgenappell 1942, S. 73)

Die nationalsozialistische Erziehungslehre vermittelte Erkenntnisse zur Durchsetzung moralischen Verhaltens. Dazu gehören: 1. unreflektiertes »Führertum«, d.h. Vorbild und Beispiel eines zielvollen Führers; 2. rational geregeltes »Führertum«, d.h. die planmäßige Einwirkung auf den Geführten, das Moralisieren, das Spiel u.a.; 3. Aufstellung normativer Verhaltensmuster nach dem Vorbild der »Gefolgschaftsgesetze« im Germanentum.

Das nationalsozialistische Wertesystem findet sich in verkürzter Form in den sieben »Schwertworten« als Normativ wieder. Der Schriftsteller P. Rühmkopf erinnert sich in seinen Memoiren über die NS-Schulzeit, daß bei der Aufnahme in das Deutsche Jungvolk solche Normative bzw. vorgegebene Verhaltensmuster regelrecht eingepflegt wurden. Jungvolkjugend sollten demnach hart, schweigsam, treu sowie kameradschaftlich sein. (M. Reich-Ranicki 1997, S. 29 u. W. Arp, 1942, S. 9)

Im Hinblick auf die Wiederbelebung germanischer Sitten und Bräuche in Verbindung mit den Fronterfahrungen der Ersten-Weltkriegs-Generation sollten die »Schwertworte« wohl eine Erinnerung daran sein.⁸ Sie beziehen sich vorrangig aber auf die Vorstellungen Hitlers über die deutsche Jugend. Nach Hitler sollte sie flink (wie die Windhunde) und zäh (wie Leder) sein. Das Höchste sollte für sie entsprechend dem Sittenkodex des neuen Deutschtums aber die *Ehre* sein.

Für das tägliche Handeln gab es dazu ungezählte Normative, die in Regeln, Redewendungen, in Fahnenprüchen oder kurzen Sinnsprü-

8 Die Aufnahme in den Ritterstand erfolgte mit einem leichten Schlag auf die Schultern des Knappen. Bei der Übernahme in die Hitlerjugend können die »Schwertworte« – symbolisch – als eine Erinnerung daran angesehen werden. Ein Schulfreund des Autors berichtete, daß er die Schwertworte mehrfach repetieren mußte, bis er sie fehlerlos nachsprechen konnte. Erst dann durfte er sich das Fahnenmesser an den Gürtel hängen. Der Jungzugführer nutzte die Gelegenheit, um ihn öffentlich vor allen bloßzustellen. Der Schulfreund empfand das, noch fast 60 Jahre danach, als demütigend und als »tiefe Blamage« in seinem Leben.

chen Ausdruck fanden und überall im Leben anzutreffen waren. Einige der Regeln oder Alltagsforderungen lauteten:

- ohne Wahrhaftigkeit gibt es keine Treue,
- Veruntreuung ist ein Bruch der Kameradschaft,
- Treulosigkeit ist Meuterei gegenüber dem Führer,
- der Führer hat immer Recht,
- eine wahre Gemeinschaft beherrscht nur *ein* Gedanke,
- das Recht der persönlichen Freiheit tritt zurück gegenüber der Pflicht zur Erhaltung der Rasse,
- im Krieg zählt der Einsatz und der durch den Einsatz erreichte Erfolg.

Die »Umsetzung« dieses Wertesystems, einschließlich seiner Regeln, sollte in der und durch die Volksgemeinschaft geschehen. Gemeinschaftserziehung im Nationalsozialismus war immer eine Erziehung *zu* dieser Volksgemeinschaft und *für* sie. Angeblich schuf nur sie die Voraussetzung für eine echte »Interessenharmonie aller Gesellschaftsmitglieder« (R. Alt, 1978, S. 99). Diese Interessenharmonie war aber in Wirklichkeit illusionär und verlogen.

Die NS-Ideologen beriefen sich bei der Realisierung ihres Sittenkodex' auf die Lehre Immanuel Kants vom Kategorischen Imperativ, der jedem Menschen a priori gegeben sei. Kant leitete seinen Imperativ aus der praktischen Vernunft ab, der lediglich die Forderung »Du sollst« enthielt. Imperative drücken im Sinne Kants immer nur ein Sollen aus. Moralische Notwendigkeiten erwachsen darum aus einer »inneren Bonität«. So gibt es nach Kant keinerlei Ausübung z.B. von Pflichten, ohne von einem inneren Wert auszugehen. (I. Kant, 1990, S. 134) Die höchste Pflicht bestehe in der Hochachtung des Rechtes anderer Menschen. (Ebenda, S.209) Ideelle Triebkräfte des menschlichen Handelns sind somit von vornherein nicht verwerflich (z.B. das Streben nach Pflichterfüllung), solange die darauf beruhenden Ursachen bekannt sind. Wird das Streben nach Pflichterfüllung seines konkreten Inhaltes beraubt und vom praktischen Leben gelöst, so wird Pflichterfüllung zur formalen Angelegenheit.

Der Kategorische Imperativ Kants gibt keine detaillierten Handlungsanweisungen. Jedoch können Lebensgrundsätze, seien sie persönlicher oder gemeinschaftlicher Natur, d.h. Maximen, durchaus als sittlich oder unsittlich beurteilt werden. (O. Höffe, 1992, S. 137) Insofern kann die Forderung, nur seine Pflicht zu tun, zumal sie, wie im Nationalsozialismus, »von oben« angeordnet bzw. gar befohlen wurde, mißbraucht werden. Aufforderungen, seine Pflicht zu tun, kann auch ein Verhalten begünstigen, das nur vorgetäuscht wird, und die

Fremdsteuerung »von außen« durch Gewalt oder Manipulation sowie »von innen« durch Kameradschaftsgeist oder Kameraderie noch verstärken.

In Deutschland reduzierte sich die Sittlichkeitslehre schon seit Beginn des 19. Jahrhunderts auf eine »Gehorsamshaltung« oder eine »Pflichterfüllung an sich«, d.h. sie wurde sinnentleert. (W. Leo, 1993, S. 113) Während des Hitlerfaschismus erreichte diese Sinnentleerung Perfektion. So konnten sich z.B. SA- und SS-Leute, Hitlergenerale, Juristen und Ärzte auf eine nebulöse Pflichterfüllung berufen und unter Ausschaltung ihres Gewissens Verbrechen gegen die Menschlichkeit begehen. Darüber hinaus konnte jeder, der den Sittenkodex des Nationalsozialismus ignorierte oder zu umgehen suchte, ausgegrenzt oder aus der Volksgemeinschaft ausgeschlossen werden. Das betraf vor allem Juden, Kommunisten, Katholiken, Schwule, Roma usw. Infolge ihrer rassistischen Herkunft wurde Nichtariern die Fähigkeit abgesprochen, sich jemals assimilierten und die Normen des neuen Deutschland erfüllen zu können. Sie und ihre Nachkommen sollten für immer aus der Volksgemeinschaft verstoßen sein, was im Sinne der NS-Un-Moral als höchst moralisch galt.

IV. ZUM FÜHRER-GEFOLGSCHAFTSSYSTEM

In Deutschland wurde in der Zeit des Nationalsozialismus die »Gefolgschaft« wiederbelebt, die auf uralten Traditionen fußte und im Industriezeitalter erneut eine Rolle spielen sollte. Das trifft auf kein anderes Land zu, in dem der Faschismus im 20. Jh. sein Haupt erhob. An die Stelle der fest eingebürgerten Belegschaft trat wieder die Gefolgschaft, und zwar die »arische«. Sie verwandelte das gewohnt friedliche Bild einer Belegschaft ins Kriegerische und erinnerte an die zu germanischer Treue verpflichteten Gefolgschaftsleute gegenüber adligen und feudalen Herren.

Das Gefolgschaftswesen entstand im Zerfallsstadium der Urgesellschaft, wo es neben der Sippe eine selbständige Stellung einzunehmen begann. Angehörige der Gentilordnung, die Aristokraten, umgaben sich mit einer Gefolgschaft, der männliche Mitglieder verschiedener Stämme und Sippen, sogar Unfreie oder Freigelassene angehören konnten. Die Gefolgsmannen dienten hauptsächlich der Kriegführung und wohnten in Friedenszeiten auf dem Hof ihres Gefolgsherren. (Meyers Lexikon, Band 5, 1973, S. 290)

Bei Kelten, Germanen, Slawen und anderen Völkern war »Herren-gewalt« zuerst eine »Gefolgherrschaft«, die über eine Hausherrenschaft hinausging und im Rahmen der militärischen Demokratie als Institution entstand. Im Mittelalter beruhte Gefolgschaft auf der *freiwilligen* Unterordnung unter einen Herren, und betraf hauptsächlich kriegerische Zwecke. Der »Herr« konnte der Hausvater über die zum Hause Gehörigen, der Landesfürst über das Land, der Großgrundbesitzer über die Hintersassen *und* der Gefolgschaftsführer über sein Gefolge sein.

Unter Gefolgschaft ist ein Verhältnis zwischen einem Herrn und seinen Mannen zu verstehen, »das freiwillig eingegangen wird, auf Treue gegründet ist und den Mann zu Rat und (kriegerischer) Hilfe, den Herrn zu Schutz und ›Hilfe‹ verpflichtete«. (W. Schlesinger, 1963, S. 18) Dieses Verhältnis löste sich mit der Entstehung des Fabrik-systems auf und wurde zu einem ausschließlichen Verhältnis zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, das auf unbedingtem Gehorsam basierte, während es zwischen Führer und Gefolgsmannen noch durch das »Band der Freundschaft und der Treue« (Ebenda) geprägt war.

Die Vorstellung von Führer und Gefolgschaft bürgerte sich zu Beginn des 20. Jh. in verschiedenen gesellschaftlichen Organisationen ein, u.a. in der Jugendbewegung. In einer Rückbesinnung auf die Bündische Jugend stellte Hans Raupach fest, daß während der Weimarer Republik in den *bündischen* Jugendgruppen das Verhältnis zwischen Führung und Gefolgschaft keineswegs mit Vorstellungen »eines unbedingten Gehorsams, beschworener Treue oder dem Fehlen von Kritik und Widerstand« verbunden war. (H. Raupach, 1974, S. 1745) Gleiches traf auch auf die sozialistische Jugendbewegung zu. Die sozialdemokratische Bewegung der »Kinderfreunde« strebte z.B. die Erziehung zur demokratischen Form der Selbstverwaltung an. (W. Keim, 1995, S. 42) Die der Jugendbewegung insgesamt zugrunde liegende Idee war vor allem die Selbsterziehung der Einzelpersonlichkeit in der und durch die Gemeinschaft. (K. O. Paetel, 1954, S. 56) So förderte die »Gruppenerziehung« des Bundes u.a. soziales Verantwortungsgefühl, das Zuhören im Gespräch und das Üben von Toleranz.

Anachronismus der Führergefolgschaft

Ganz anders war es in dieser Hinsicht mit den paramilitärischen Verbänden in der Weimarer Zeit bestellt, die nach der Art »hierarchisch gegliederter Orden zur Macht« strebten. (H. Raupach 1974, S. 1743) Die Hierarchie im Sinne von Führer und Gefolgschaft war von Anfang an in der nationalsozialistischen Bewegung etabliert, die »mittelalterliches Kaisertum« im großen Stile aufzog, angeblich nach dem Vorbild des germanischen Führer-Gefolgschaftswesens. Dieses System mutierte zum bedingungslosen Untertanen-Verhältnis und war alles Germanischen beraubt. Geboten war einerseits die Gefolgschaft für das Charisma des »Führers« und andererseits der Entzug des Rechtes auf »Gegenentscheidung«. Der unbedingte Verlaß des »Führers« auf seine »Mannen« sei, so wurde propagiert, eine echte deutsche Tugend, die wieder gepflegt werden müsse.

Der Gefolgschaftsführer, der in den Betrieben, in der NSDAP und ihren Gliederungen, im Staatswesen und teilweise in Schulen in Erscheinung trat, sollte »Königsglück« auf die Gefolgschaft ausstrahlen und »im Sinne einer seelischen Beeinflussung« Heil spenden. (Handbuch 1943, S. 40ff.) Der Führer-Gefolgschaftsgedanke wurde bis in die letzte Schulstube getragen und dort auf einfache Formeln reduziert. So ist dem Tagebuch einer 14jährigen Schülerin aus dem Jahre 1934 der Satz zu entnehmen, der im Fach »Gemeinschaftskunde« gelehrt

wurde: »Gefolgschaft und Führer, Belegschaft und Untertanen sind auf Gedeih und Verderb gebunden«. (Westsächsisches Schulmuseum, D 12)

Der Philologe V. Klemperer entlarvt in seiner Schrift LTI die Sprache des Dritten Reiches, indem er sie als eine Art Glaubenssprache bezeichnet, die sich eng an das Christentum anlehnt. Reden von Nazi-Führern erinnerten ihn zum *einen* an einzelne spezifische christusmäßig geformte Wendungen, zum *anderen* und im stärkeren Maße an den predigtartigen und enthusiastischen Vortrag ausgedehnter Redeteile. (V. Klemperer, 1978, S. 120)

Indem sich die NS-Propagandisten der Sprache des Evangeliums bedienten, die der Mehrheit des deutschen Volkes geläufig war, vermochten die Nationalsozialisten das für ihre Zwecke auszunutzen. Die Absicht bestand darin, über die Faschisierung der Jugend Einfluß auf die Bevölkerung zu erlangen. Die oberflächliche »Populärphilosophie« eines der Apologeten lautete dann auch, daß das Bekenntnis zum Blut, zum Volk und zum Erbgut keineswegs »Heidentum« sei. »Das Bekenntnis zum Volk als einer Blutsgemeinschaft erfüllt Gottes Willen mehr als das, welches es verwirft. Blut und Rasse sind durch Gott geschaffen, und der Mensch hat dieser Schöpfung entsprechend zu leben und ihre ehernen Gesetze zu achten«, schrieb Georg Usadel. (G. Usadel, 1935, S. 47f.)

Im Ergebnis dieser Propaganda bildete sich eine »unterwürfige« Gesinnung und eine »ehrfürchtige« Verehrung des Führers heraus, eine Art »Gottesverehrung«, die in dem Satz gipfelte: »Führer, befehl, wir folgen!«

Das Führer-Gefolgschaftssystem, das fast alle Lebensbereiche durchdrang, diente dazu, die Bevölkerung in eine Art Kampfsituation nach dem Vorbild der Germanen zu versetzen – so lautete die Version –, was dem Leben so etwas wie ein soldatisches Gepräge geben sollte. (G. Usadel, 1935, S. 11) Die NS-Propaganda nutzte das als Element ihrer ausgeklügelten Herrschaftstechnik, indem das angeblich im Sinne *der* Persönlichkeit liegen sollte, die umfassend zu fördern sei. In Wirklichkeit wurde jeder Einzelne zum Automaten degradiert und als »Rädchen« dem Staatsmechanismus eingegliedert, was nichts anderes als Manipulation war. Autoren wie H. J. Gamm bezeichneten das mit dem Wort »Verführung«. Und V. Klemperer schrieb: »Jeder sollte Automat in der Hand des Vorgesetzten und Führers, zugleich auch Druckknopfbetätiger der ihm unterstellten Automaten sein«. (V. Klemperer, 1978, S. 162) Von oben nach unten gab es also eine ganze Hierarchie von Führern und Geführten, von Druckknopfbetätigern und Automa-

ten. Die der Technik entlehnten Begriffe des »Gleichschaltens« und »Automatisierens« dienten zugleich dem Aufbau eines Feindbildes. Die NS-Ideologen verteuflten damit das »Gespenst« der Vermassung, das angeblich der Marxismus und der »jüdische Bolschewismus« erstrebe. Die haßerfüllte Hetzjagd gegen solche angeblich vorhandenen Gespenster waren ein probates Mittel, um von der Unterdrückung der Bevölkerung abzulenken, und sie möglichst willenlos für die Welteroberungspläne mißbrauchen zu können.

Die Begriffe »Führer«, »Führertum«, »Führung« und »Gefolgschaft« tauchten massenhaft nach der Machtübernahme in der NS-Propaganda sowie im Alltag auf und fanden Eingang in die Wissenschaftssprache von Pädagogik und Psychologie.

Im Hauptreferat des XIV. Psychologie-Kongresses, der 1934 stattfand und der hier als Beispiel dient, finden sich folgende Formulierungen: »Von Anbeginn gibt es Führertum mit Autorität und freiwilliger Gefolgschaft«, »Führertum, Gefolgschaft und Kameradschaft sind in jedem Herren kraftvoll aufgeformt« (Psychologie des Gemeinschaftswesens..., 1935, S. 51 u. S. 58), was mit der Sprachregelung des NS-Regimes übereinstimmte und darauf ausgerichtet war.

Mit »freiwilliger Gefolgschaft« hatte das NS-Regime allerdings nichts gemein, wir wiesen bereits darauf hin, was ursprünglich Gefolgschaft ausmachte. Vielmehr hatte die Gefolgschaft ihrem »Führer« unbedingten Gehorsam zu leisten und sich in preußischer Manier unterzuordnen.

Dieser Vorgang, die Sprachregelung des NS-Regimes anzunehmen, ist vielgestaltig. Pädagogen und auch Wissenschaftlern ging es wohl in erster Linie darum, sich den neuen Machtverhältnissen »anzupassen«, nicht unnötig aufzufallen und eine gewisse Dienstbereitschaft zu signalisieren, die vorgetäuscht sein konnte. Nicht wenige pädagogische und psychologische Wissenschaftler, wie H. Nohl⁹, sowie Prakti-

9 Im sozialpsychologischen Denken der Faschisten hatte die Humanität als Grundsatz des menschlichen Zusammenlebens keinen Platz. An ihre Stelle trat die auf antihumanen Prinzipien basierende Zweckkameradschaft, der »Gefühls- oder Humanitätsduselei« fremd war. (Hierzu auch Hartmut Mommert: Das Dominoprinzip. Berlin 1997. S. 242)

Eine grundlegende und stets umgangene Prüfung der Pädagogik von H. Nohl steht noch aus, wobei es mehr um die Funktion und die Kontinuität des »spezifischen Denktypus« geisteswissenschaftlicher Pädagogen der damaligen Zeit geht. Rassenbiologische Begriffe hatten in der von Nohl begründeten »Nationalerziehung« bis zum Ende der Weimarer Republik noch nicht Fuß gefaßt, wohl aber danach, als er seine Nationalpädagogik an faschistische Rassentheorien »ankoppelte«. Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß sich Nohl den jeweiligen Verhältnissen »anzupas-

ker glaubten anfangs, »neue« Ansätze für ihre Arbeit zu erhalten. Das stellte sich als folgenschwerer Irrtum heraus.

Jürgen Oelkers bemerkt dazu, daß es sich oft um eine »Affinität in der Sprache und der Denkfiguren« handelte. Eine damit zusammenhängende politische Gesinnung ist nicht in jedem Falle anzunehmen. Das scheint insofern richtig zu sein, da pädagogische Auffassungen nicht automatisch auf eine entsprechende politische Gesinnung zurückgeführt werden können. Affinität ergäbe sich schon aus der »gemeinsamen Semantik und den darin wirksamen traditionellen Mustern« (J. Oelkers, 1989, S. 40)

Das Führer-Gefolgschaftssystem ist nicht mit dem Vater-Kind-Verhältnis gleichzusetzen, da es sich um verschiedene Bezugssysteme handelt. Väterliches kann im »Führertum« durchaus vorhanden sein, denn ein »echter« Führer wäre auch wohlwollend. Im patriarchalischen Sinne ist es sogar ins Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis integriert. Aber »Väterliches« ist dort vorgetäuscht, hochstilisiert oder nur eine marginale Erscheinung. Im Vordergrund des Führer-Gefolgschaftssystems des Nationalsozialismus stand jedoch die *Herrschaft* des »Gefolgsherren«, des SA-Führers, des Betriebs-Führers u.a. gegenüber seinen »Männern«, um jeden »Gefolgsmann« politisch so auszurichten, daß er sich »freiwillig« in das Leben der Volksgemeinschaft integriert. Das Verhältnis zwischen »Führer« und »Geführten« basierte *nicht* auf verstandesmäßiger Erwägung, vielmehr war es eine »gefühlsmäßige Gefolgschaft« Dieses Verhältnis war »irrational«, denn man glaubte einfach an den Führer.

Gefolgschaft verpflichtete, »Dienst« bei der Arbeit, in der Wehrmacht, in der NSDAP oder einer ihrer Gliederungen zu leisten. Obendrein wurde von jedem verlangt, die NS-Gesetze anzuerkennen und zu befolgen, ansonsten war er Maßregelungen ausgesetzt. Die Struktur des »Geführten« wurde bereits von Ernst Otto 1928 in seiner »Allgemeinen Erziehungslehre« wie folgt beschrieben: »Er zeigt keinen Trotz, keine Negation, sondern fügt sich freiwillig in das Ganze ein. Das Vorbild des Führers bringt ihn zur Selbstdisziplin. Er glaubt, auf das Gesamtziel hin spontan zu handeln und ist in dieser Beziehung

sen« wußte, was sich auch auf den sogenannten Neubeginn nach 1945 feststellen läßt. Hasko Zimmer macht am Beispiel von Nohl auf die verhängnisvolle Rolle von Denktraditionen innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland aufmerksam, die selbst nach dem Holocaust »die nationale Borniertheit der deutschen Pädagogik im Grundsatz« erhalten hat. Vgl.: Hasko Zimmer. In »Jahrbuch für Pädagogik«. Auschwitz und die Pädagogik. 1995. S. 112.

doch vorwiegend reaktiv tätig. Seine Spontaneität ist auf die untergeordneten, die Teilziele gerichtet. Demnach entfaltet er in den gesteckten Grenzen die größte Aktivität und in gewisser Hinsicht auch Spontaneität«. (E. Otto, 1928, S. 55)

Hier deutet sich bereits die fatale Auffassung des Nationalsozialismus von einem Menschen an, der noch zu »züchten« ist, der auf ein »Reaktionsbündel« reduziert werden soll und sich von allem trennt, »was ›Person‹ oder ›Charakter‹ in ihm ist mit der gleichen Radikalität wie die Geisteskrankheit«. (H. Arendt, 1998, S. 913)

In der Schule stieß das Führer-Gefolgschaftssystem auf Grenzen, da es nicht ohne weiteres, von heute auf morgen, das traditionell gewachsene Lehrer-Schüler-Verhältnis zu ersetzen vermochte. Jedoch konnten sich die Lehrer und Erzieher nicht einfach den »neuen« Aufgaben entziehen. Die Mehrheit von ihnen beteiligte sich *aktiv* an der Erziehung im nationalsozialistischen Sinne und im antidemokratischen Geist. (W. Keim, 1991, S. 7) Anderenfalls hätten sie mit drastischen Maßnahmen seitens der neuen Machthaber zu rechnen.¹⁰

Der Pädagoge hatte, so formulierte es einer der Apologeten der NS-Erziehung, »kleine Gemeinschaftskreise« zu gestalten, die der Politiker wiederum »in großen Volksgliederungen zusammenfaßt«. »Ferner richtet der erzieherische Politiker (ein Unwort des Nationalsozialismus – A. B.) die Staatsordnung so ein, daß sie den Einzelnen zu ihren Trägern und Mitgestaltern erzieht, umgekehrt wirkt der politische Erzieher auf die Einzelnen ein, daß sie von sich aus die Staatsordnung tragen und mitgestalten«. (W. Arp, 1939, S. 563)

Der Begriff Gefolgschaft taucht hier nicht auf. Setzt man jedoch anstelle von Volksgliederung »Gefolgschaft« kommt das Führer-Gefolgschaftssystem an den Tag, das offensichtlich an den Schulen nicht realisiert werden konnte, weil die entsprechenden Voraussetzungen erst geschaffen werden mußten.

Das »Aufgehen« der Erziehung in der Politik hatte zur Folge, daß der Erziehungsbegriff und vor allem die Sozialpädagogik »überflüssig« und »aufgelöst« wurden.

10 Den »politischen Säuberungen« der Nazis sollen schätzungsweise 3.000 Lehrer zum Opfer gefallen sein. (W. Keim, 1991, S.7) Die Zahl liegt vermutlich weitaus höher. Das Jahrbuch zum Pestalozzi-Kalender 1934 enthält Mitteilungen aus dem sächsischen Schulwesen, in dem u.a. die Namen von 388 im Jahre 1933 sofort aus dem Schuldienst entlassenen Lehrern veröffentlicht sind. Zwangsmaßnahmen anderer Art (z.B. Strafversetzungen sind darin nicht erfaßt). Dieser ersten Entlassungswelle folgten weitere. (Westfälisches Schulmuseum Leipzig. Signatur: D1, Nr. 121, 4641)

Im nationalsozialistischen pädagogischen Sinne impliziert »Führer« das Wegweisen und Zielsetzen sowie das »Gemeinschaftsgestalten«, um die Gefolgschaft »zum Tateinsatz« zu befähigen. Das ist aber etwas anderes, als durch pädagogische Führung die Selbsttätigkeit anzuregen, was den eigentlichen Kern der pädagogischen Arbeit ausmacht. NS-Pädagogen beriefen sich, was das Problem des Wegweisens und des Zielsetzens anbelangt, auf J. F. Herbarts Auffassungen von »Zucht«, wobei es sich aber nur um eine sprachliche Affinität und nicht um den Inhalt dieses Begriffes handelte. J. F. Herbart bediente sich der Begriffe »Regierung«, »Zucht« und »Unterricht«, um die Komplexität des Erziehungsprozesses für die wissenschaftliche Arbeit zugänglicher zu machen und dem Lehrer eine einsichtige Systematik zu geben. W. Rein, einer der bekanntesten Verbreiter der Ideen Herbarts, faßte die Lehre von der »Regierung« und der »Zucht« unter dem Begriff der »Hodegetik« (d.h. Wegführung und im ursprünglichen Sinne durch *Mitgehen* – A. B.) zusammen, der in der NS-Erziehungslehre nicht auftaucht und in diesem Sinne auch nicht gebraucht wurde. Die Berufung auf Herbart ist daher irreführend; denn nicht er, sondern seine Nachfolger, die »Herbartianer«, betonten formale und autoritäre Züge der Unterrichts-»Führung«.

Wegweisen und Zielsetzen, betreffend die Führung von Gemeinschaften, brachte einer der NS-Führer auf die Formel, daß der »Führer« seiner Gefolgschaft »den Weg zum Ziel weisen« und seine Gefolgsmänner »auf diesem Wege mit sich reißen« müsse.

»Dazu muß er *Macht* (hervorgehoben von A. B.) besitzen über ihren Willen«. (K. Hierl, 1938, S. 8) Besser hieße es, daß der »Führer« den Geführten gegenüber *seinen* Willen und der Gemeinschaft *seinen* Stempel aufzuzwingen habe. Der »Geführte« bedurfte jedoch eines ideologischen Denkens, das ihm nur durch Schulung im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung vermittelt werden konnte, gewissermaßen einen sechsten Sinn, der den »Willen des Führers« zu erfassen vermochte, was aber irrational ist. Um so verheerender ist es, wenn dieses »Bild« in die Pädagogik übertragen und auf die Führung von Jungengemeinschaften oder des Unterrichtes angewandt wurde. Mit diesem »Führermodell« ist nicht zu erklären, wie eine Selbsttätigkeit zustande kommen kann, die von jedem verlangt, im »Geiste des übergeordneten Führers« das Beste zu tun. (K. Hierl, 1938, S. 11) Eigenes Denken war unerwünscht. In der geschichtlichen Tradition, so schreibt H. Arendt, wurde Handeln im negativen Sinne immer als »Erteilen und Ausführen« von Befehlen verstanden, vorausgesetzt, »daß der Befehlende denkt und will, um dann sein Denken und Wollen

einer gedanken- und willenlosen Gruppe aufzuerlegen«, entweder durch Überzeugung, Autorität oder Gewalt. (H. Arendt, 1998, S. 701)

Im NS-Staat besaß der »Führer« gegenüber seiner Gefolgschaft eine große Machtfülle. Deshalb sollte er in »gesteigerter Form« selbst allen Werten gerecht werden, die er von seinen Untergebenen verlangte, um »Wertüberlegenheit« und »eine innere Verbundenheit« mit seinen Gefolgsleuten zu erreichen. Die persönliche Haltung widersprach dem aber oft, so daß das als Schauspielerei oder als Heuchelei empfunden werden konnte. Einige NS-Ideologen registrierten das mit Besorgnis; denn bei offenkundigem Machtmißbrauch war eine Gemeinschaft oder Gefolgschaft nicht zur Volksgemeinschaft »emporzuführen«.

Politische »Führungseigenschaften«, die den Nationalsozialisten auszuzeichnen hatten, sind nicht identisch mit Eigenschaften, die einen Pädagogen kennzeichnen müssen. Der Versuch, das nationalsozialistische »Führermodell« auf die Pädagogik zu übertragen, führte zwangsläufig zu einer Politisierung der pädagogischen Führung und bedeutete, die Tätigkeit des Pädagogen auf die eines politischen Funktionärs zu beschränken. *Pädagogische* Führung ist funktional auf die Selbsttätigkeit des Schülers und der Schülergemeinschaft bezogen. Der *pädagogische* Begriff vom Erziehen beinhaltet somit das *Führen* als Komponente der komplexen Lehrer- oder Erziehertätigkeit (L. Klingberg, 1996, S. 123) und ist nicht mit dem *politischen* Begriff von Erziehen im Sinne des Nationalsozialismus identisch.

Der Sinn »pädagogischer Führung« wird *entstellt*, wenn er aus der Logik »politischer Führung«, »staatlicher Leitung« oder aus wirtschaftlichen Erfordernissen direkt abgeleitet wird. Die NS-Pädagogik leitete den Begriff der »Führung« unmittelbar aus der politischen Bewegung des Nationalsozialismus sowie aus dem politischen Kampf der NS-Bewegung ab und reduzierte Erziehung auf Weltanschauung, was in der NS-Pädagogik mit »Charaktererziehung« umschrieben wurde. Führen im Sinne des Nationalsozialismus bedeutete, die Gefolgschaft an ein »vorgeschriebenes Ziel« zu bringen und durch Erziehung aus den »vorhandenen Anlagen« Charakterwerte zu entwickeln. (K. Hierl) Erziehung wurde somit als Herrschaftsmittel des Führens benutzt.

Ein Pädagoge im Zwielicht

Der Pädagoge Peter Petersen begründete die *Führung des Unterrichtes* und erklärte dies auch in der Zeit des Nationalsozialismus zur »wichtigsten Aufgabe der Gegenwart auf innerschulischem Gebiet«. (P.

Petersen, 1937, S. 15) Dabei hielt er an einer pädagogischen Fragestellung fest. Wohl mehr unbewußt, grenzte er sich vom politischen Führungsbegriff ab und hypertrophierte diesbezüglich auch nicht den Begriff der Führung in seiner Unterrichtslehre. Petersen schrieb, daß das Gemeinschaftsleben auf echten Grundlagen aufgebaut sein muß. Das bedeutete für ihn, das Leben »menschlicher und würdiger« zu gestalten (Ebenda, S. 57), etwa im Sinne Albert Schweitzers, der den christlich-humanistischen Grundsatz der »Ehrfurcht vor dem Leben« aufstellte und verfocht. Der allgemeinste Begriff der Gemeinschaft war für Petersen die »Gruppe«, und zwar als Bezeichnung für jene Gliederungen, die sich die Gemeinschaft schafft. (Ebenda, S. 57) Obwohl nach Petersen die Schule, von ihm als »Mischform« zwischen »reicher Sozialform und Gemeinschaft« begriffen, auf die oberste Gemeinschaftsbildung, auf das Volk, auszurichten sei, strebte er nach einem Gemeinschaftsbewußtsein, das sich auf die gesamte Menschheit beziehen sollte und nicht im »Nationalen« oder »Völkischen« verhaftet blieb. Wenn in diesem Zusammenhang das Wort Volk auftaucht, so kann nicht ohne weiteres auf eine Affinität zum Nationalsozialismus geschlossen werden.

J. Oelkers bemerkt richtig, daß man bei Petersen von einer »bis zuletzt zustimmenden Anpassung« sprechen kann (J. Oelkers, 1992, S. 495) und er keinesfalls zu den »klassischen« NS-Pädagogen zählt. Das waren vor allem A. Baeumler und E. Kriek. Einige der NS-Pädagogik »ähnelt Gedanken« von Petersen wurzeln m.E. im Irrationalismus und Universalismus, deren philosophische Richtungen in den 20er Jahren in Deutschland dominierten.

Das »Gemeinschaftsdenken« Petersens lehnte sich an entschwundene »historische Vorbilder« (J. Oelkers) an, so daß die von ihm entwickelte »Gemeinschaftserziehung« als utopisch zu bezeichnen ist, die sich aber zugleich als anpassungsfähig erwies. Oelkers bemerkt durchaus zurecht, daß sich der Erziehungsbegriff bei Petersen deshalb auch von einer »kategorial-idealisierten Gemeinschaft« her definieren läßt. (Ebenda, S. 493)

W. Keim stellt ebenfalls fest, daß sich Petersen dem NS-Staat angepaßt und dem NS-Regime seine Reverenz erwiesen habe. Sicherlich bewegte sich Petersen in dieser Zeit auf einem sehr schmalen Grad, bedingt durch sein »Angepaßtsein«, was ihm den Vorwurf der NS-Nähe einbrachte. Seine pädagogischen Ansichten jedoch lassen diesen Vorwurf nicht ohne weiteres zu. Petersen definierte Erziehung als einen Vorgang des »Hineinlebens« und des »Hineingelebtwerdens« in die Gemeinschaft, und zwar vor allem die Umgebung und die Wirklichkeit

des Menschen betreffend. Dazu gehörte auch die Schulwirklichkeit, die er aber nicht rassistisch oder im völkischen Sinne auslegte. Er grenzte sich von Ansichten des NS-Pädagogen E. Kriek ab, der sein Erziehungsverständnis auf einer biologisch verkürzten Anthropologie begründete. In der NS-Zeit bedeutete dies, sich auf einen gefährlichen Pfad zu begeben, weil das bereits als Kritik am NS-System oder als »jüdisch-bolschewistische Unterwanderung« ausgelegt werden konnte, was Petersen offensichtlich befürchten mußte. Das Problem der NS-Nähe muß also recht differenziert betrachtet werden.¹¹

Die pädagogischen Ansichten von Petersen kommen am sinnfälligsten in seinem Jena-Plan zum Ausdruck, der bereits vor 1933 über die Grenzen Deutschlands hinaus große Aufmerksamkeit in Fachkreisen gefunden hatte. Dieses Projekt konnte zwar in der Nazi-Zeit weitergeführt werden, was viele Autoren kritisch vermerken, jedoch nutzte das NS-Regime das wiederum als Aushängeschild, was in der Literatur wiederum als kritikwürdig betrachtet wird. Dieses Phänomen ist natürlich weiter zu untersuchen und ebenfalls differenziert zu werten.

Der Vorwurf von Oelkers scheint mir nicht gerechtfertigt, daß Petersen angeblich die Instrumentalisierung von Erziehung als Herrschaftstechnik *nicht* erkannt habe und die »politische Theorie der ›Volksgemeinschaft‹ *pädagogisch*« habe lesen wollen. Letzteres ist eine verkürzte Darstellung, die nicht ganz den Kern des Sachverhaltes trifft. (J. Oelkers, 1991, S. 41)

E. Nyssen ist zuzustimmen, daß die meisten Studien, die sich nach 1945 mit der NS-Erziehung auseinandersetzten, dem allgemeinen Schulsystem wenig Beachtung schenkten. Diese Tendenz ist bis in die jüngste Zeit zu beobachten. (E. Nyssen, 1979, S. 10) Die These, daß die NS-Ideologie kaum im Unterricht gewirkt und der nazistische Einfluß auf die Jugend vor allem *außerhalb* der Schule zum Tragen gekommen sei, ist wenig überzeugend. Gerade der Unterricht in den

11 Wolfgang Keim hebt in seinem kritisch gehaltenen Beitrag zur Petersen-Renaissance in der BRD hervor, daß Petersen vom Schüler- und Schüler-Schüler-Kreis nach seinem Tode (1952) als eine Person dargestellt wurde, »die jeglicher irdischen Begrenzung« entrückt gewesen sei. Den nachfolgenden Untersuchungen in den 80er Jahren sei das »Bemühen um eine distanzierte Urteilsbildung« jedoch nicht abzusprechen, wengleich es sich hier nur um erste Anfänge handeln könne. (W. Keim, 1989, S. 136) Eine gründliche ideologisch-kritische Untersuchung von Petersens erziehungstheoretischer und politischer Position vor 1933, in der Nazi-Zeit und danach, steht noch aus. In diesem Beitrag beschränkte ich mich auf das Problem der »pädagogischen Führung«.

gesinnungsbildenden Fächern (einschließlich Biologie) übte einen großen Einfluß auf die weltanschaulichen Erziehung der Schüler aus.

Allgemeine Erziehungsziele, wie z.B. Rassesinn und Rassegefühle, in die Herzen und Hirne der Jugend zu pflanzen, die Jugend zu politisieren und für die Ziele des NS-Systems zu gewinnen, waren eine vorrangige Aufgabe des Unterrichtes. Wie anders sollte der »totale« Anspruch an jeden Heranwachsenden sonst zu realisieren sein? Der zweimalige Dienst in der Hitlerjugend pro Woche dürfte dazu nicht ausgereicht haben.

NS-Pädagogen haben selbst betont, daß Erziehung immer den *ganzen* Menschen im Blickpunkt haben müsse, und es sei oberflächlich und unvollständig, NS-Erziehung im Unterricht auszusparen. Der Nationalsozialismus wollte und brauchte den *ganzen* Menschen! Offensichtlich haben sich viele Autoren vom Standpunkt einer Theorie der *paedagogica perennis* bei der Beurteilung dieses Sachverhaltes leiten lassen und gelangten zu falschen Schlußfolgerungen. Objektiv wird die Bedeutung des Unterrichtes für die weltanschauliche Erziehung unterschätzt und zugleich relativiert. Das aber ist von prinzipieller Bedeutung.

Selbstführung von Gemeinschaften auch an Schulen?

Wesentlicher Bestandteil bei der Umgestaltung des Bildungswesens in den letzten Jahren des NS-Regimes war, die »Selbstführungsfunktion« der Jungmannschaften in den Ausleseschulen und deren Eingliederung in die HJ-Hierarchie noch in die Wege zu leiten, was zuerst an den Adolf-Hitler-Schulen erfolgte und danach auch in anderen Ausleseschulen Fuß zu fassen begann.

Die HJ-Führung erhob bereits zu einem früheren Zeitpunkt, und zwar kurz nach der erwähnten Hitlerrede im November 1940, den Anspruch, »Trägerin des Rechtes auf Gemeinschaftserziehung« in der Kinderlandverschickung zu sein, die zu Beginn des 2. Weltkrieges wesentlich forciert wurde. (H. Scholtz, 1973, S. 286) Infolge des Mangels an geeigneten Führungskräften mußte das Vorhaben auf die Forderung reduziert werden, »das Gemeinschaftsleben in den Internaten zu gestalten«.

Die HJ-Führung konnte trotzdem zumindest das Weisungsrecht gegenüber der von ihr einzusetzenden »Selbstführung« geltend machen und durchsetzen. (Ebenda)

Selbst die Jugenddienstpflicht wurde nach dem Eingeständnis eines leitenden HJ-Führers in den Heimen nur »allmählich geordnet« (E. Randel, 1942, S. 76), was ein Indiz für die außerordentliche Schwierigkeit ist, die »Selbstführungsfunktion« überhaupt ins Werk zu setzen.

Den größten Einfluß bei der »Selbstführung« gewann die Hitlerjugend in den Internaten der Lehrerbildungsanstalten, die ab 1942 die Ausbildung von Pflichtschullehrern übernommen hatten. Da die Ausbildung internatsmäßig erfolgte, bestanden hier besonders günstige Voraussetzungen. An den Lehrerbildungsanstalten, die 14- bis 19-jährige Schüler auf den Lehrerberuf in Volksschulen vorbereiteten, war es bald Gepflogenheit, daß in der Zeit, die für den HJ-Dienst vorgesehen war, ein Lehrer zugleich die Funktion des HJ-Führers versah. Die Verschmelzung von Lehrer- und NS-Führungsfunktionen bedeutete die Installierung des Führer-Gefolgschaftssystems an den Lehrerbildungsanstalten, was an weiteren NS-Ausleseschulen auch noch Eingang finden sollte. Wenn NS-Pädagogen von der Umwandlung der Internatsschulen in einen »neuen einheitlichen Internatsschultyp« redeten, war damit gemeint, die pädagogische Führung auf ein Minimum zu reduzieren und durch die politische zu ersetzen.

In meinen Darlegungen bin ich darauf eingegangen, daß die Reformen im NS-Bildungswesen bereits zu Beginn des 2. Weltkrieges ins Auge gefaßt und zum Teil realisiert wurden. Das NS-Regime hatte noch weitere Reformen geplant, die aber nicht mehr verwirklicht werden konnten.

Die NS-Erziehung bleibt für immer eine Mahnung an deutsche Politiker, Pädagogen und Erziehungswissenschaftler sowie an alle pädagogisch Interessierten, die Vereinnahmung von Erziehung durch die Politik niemals zuzulassen, obwohl das schon in früheren Zeiten der Fall war, jedoch nicht in diesem verheerenden Ausmaße. Seine Auswirkungen sind bis auf den heutigen Tag spürbar. Einerseits gibt es infolge des Mißbrauchs von Erziehung für politische und ökonomische Zwecke in der Nazi-Zeit, insbesondere der Gemeinschaftserziehung, große Unsicherheiten, z.B. die Begriffe »pädagogische Führung« oder auch nur »Führung« in der Wissenschaftssprache zu verwenden und neuere Fragen von Gemeinschaftserziehung überhaupt aufzugreifen. Dadurch entstehen neue Einseitigkeiten. Andererseits gibt es Versuche, über Jahrhunderte hinweg gebrauchte pädagogische Begriffe wegen einer angeblichen Affinität zur NS-Pädagogik zu ignorieren oder sie durch andere zu ersetzen, was einer »Verdrängung« gleichkommt.

Auf diese Probleme will ich im folgenden Exkurs eingehen.

Exkurs: Die Pädagogik hat ihre »Lektion« aus der NS-Erfahrung noch immer zu lernen

In der schon Jahrzehnte andauernden Diskussion um die NS-Pädagogik wurde u.a. die Frage aufgeworfen, ob der Nationalsozialismus eine eigenständige Pädagogik hervorgebracht habe. Je nach Notwendigkeit hat er »vorfindbare pädagogische Strömungen« (P. Dudek, 1995, S. 237) gefördert oder toleriert, behindert oder verboten. In der Literatur wird vielfach belegt, daß die NS-Pädagogik versucht hat, neben der Inanspruchnahme des Arsenal der preußischen Drill- und Prügelpädagogik, Theorien und Praktiken der Reformpädagogik zu nutzen und zu vereinnahmen (z.B. bei der Einrichtung der NPEA). Insgesamt flossen in die NS-Pädagogik Elemente des Nationalismus, des Militarismus, des »preußischen Sozialismus« (J. Goebbels) und des philosophischen Irrationalismus, also jeweils rückwärts in die Geschichte gewandte Strömungen und Ideologien ein.

Mit der Erklärung des Rassismus zur Staatsdoktrin und der Verkündung der Rassenlehre zur entscheidenden Grundlage für die Erziehung und die Erziehungswissenschaft wurde die Kontinuität in der Pädagogik in Deutschland unterbrochen. Die NS-Pädagogik läßt sich nicht in das historisch gewachsene Verständnis von Pädagogik einordnen.

In der Diskussion stellte H. J. Gramm die normative Frage, ob die Pädagogik ihre »Lektion« aus der Erfahrung des Nationalsozialismus gelernt habe. Aus der Sicht der 90er Jahre des 20. Jh. antwortete P. Dudek: »Sicher nicht und nicht genügend, aber sie ist auf dem Wege zu lernen – vor allem ihre Möglichkeiten und Grenzen realistisch einzuschätzen, ihren eigenen Allmachtsphantasien zu mißtrauen und zu erkennen, daß Erziehung weder den »neuen Menschen« schafft noch eine »neue Menschheit«, aber dennoch den Prinzipien der Aufklärung verpflichtet sein muß«. (P. Dudek, 1995, S. 318)

Durch die pädagogische Faschismus-Forschung sind in Deutschland noch manche Probleme einer Lösung zuzuführen. In den weiteren Ausführungen will ich mich mit zwei m. E. offenstehenden Problemen befassen, erstens mit Kontinuitätsbrüchen und zweitens mit der »Verdrängung« von Gemeinschaftserziehung in der Erziehungswissenschaft nach dem 2. Weltkrieg.

Kontinuitätsbrüche

Ein erstes Problem sehe ich darin, daß die NS-Pädagogik einen Prozeß der Auflösung des Erziehungsbegriffes einleitete, was lange unbemerkt blieb oder verschwiegen wurde. Das äußert sich in Versuchen, erzieherische Vorgänge unter dem Begriff der *funktionalen* Erziehung zu subsumieren.

Erziehung im nationalsozialistischen Sinne »prägte« oder »züchtete« und sollte »ausrichten«. Letzteres ist im Sinne einer linearen *Gerichtetheit* zu verstehen, die zum einen ein »funktionales« und zum anderen ein »geistiges« Gerichtetsein bedeuten kann. (E. Otto, 1928, S. 318) Geistiges oder Charakterliches ist im nationalsozialistischen Sinne als Weltanschauung zu verstehen.

Die Bezeichnung »funktionale Ausrichtung« steht in Beziehung zu dem von Ernst Krieck 1922 eingeführten Begriff der *funktionalen* Erziehung. In der einschlägigen pädagogischen Literatur wird das heutzutage als Versuch angesehen, die Vielfalt der erzieherischen Vorgänge begrifflich besser zu erfassen. Demzufolge ist darunter jede gewollte oder ungewollte, jede bewußte und unbewußte Wechselwirkung zwischen den Menschen zu verstehen. Zugleich kann das aber auch eine (unbewußte) Wechselwirkung zwischen Tieren sein. Funktional beinhaltet demnach sowohl eine menschliche als auch biologische Funktion. Eine in diese Dimension erweiterte Begriffsbestimmung kann zu recht als der Beginn der Auflösung des Erziehungsbegriffes angesehen werden. (Enzyklopädie, Bd. 1, S. 392)

Was könnte Erziehung demnach eigentlich ausmachen? Die formende Wechselwirkung zwischen den Menschen entzieht sich jeder Planung und Organisation, wenn sie ins Unbewußte verlagert wird. Erziehung in diesem Sinne erfolgt sozusagen durch »anonyme Bildungsmächte«, die nicht einmal Menschen als Träger voraussetzt. Damit sind die Unterschiede zwischen Erziehung, Dressur oder Abrichtung nicht mehr zu erkennen. Die Krieck'sche Auffassung von funktionaler Erziehung läßt sich mühelos in die pseudowissenschaftliche Zusammengehörigkeit von Rasse und Erziehung einfügen, zumal seine Auffassungen völlig dem rassistisch geprägten Menschenbild des Nationalsozialismus entsprachen.

Jene vorrangig die Wechselbeziehung zwischen den Menschen bestimmenden Kräfte, die im Leben verhaftet sein sollten, waren im rassistischen Sinne die völkischen, die unbewußt in der gemeinsamen Lebenstätigkeit und zum anderen bewußt im Rahmen planvoller Bildung und Erziehung auftreten konnten. Diese »Richtkräfte« sollten

bewirken: 1. ein rassistisch-biologisches Ausdrucksverhalten, 2. einen völkischen Lebens- und Geschmacksstil sowie völkische Sitten und 3. eine entsprechende Entäußerung in der Sprache. (Berge/Hiller als Hrsg., 1935, S. 199)

Die Auflösung des Erziehungsbegriffs setzte sich nach dem 2. Weltkrieg fort, indem er zunächst entwertet wurde, was sich folgendermaßen charakterisieren läßt:

- Im NS-System entartete die funktionale Erziehung zu einer rassistisch-biologischen Funktion, während sie *nach* der NS-Zeit einem Vorgang Vorschub leistete, wonach sich Erziehung in den Prozeß von Sozialisation »einordnen« ließ. Sozialisation ist ein lebenslanger Prozeß, der besonders in der Kindheit und der Jugendzeit die Form von Erziehung annimmt oder sie darin einschließt. Das bedeutet noch keine Auflösung der Erziehung, vielmehr deren Integration in ein anderes Bezugssystem.
- Die »antiautoritäre« Erziehung, die in den 60er und 70er Jahren des 20. Jh. einsetzte, versuchte, Erziehung durch Sozialisation zu ersetzen und damit quasi abzuschaffen. Sie lehnte öffentliche *und* elterliche Gewalt sowie »autoritäre« Einflußnahme generell ab. Daraus zogen die Vertreter einer »antiautoritären« Erziehung den Schluß, daß sich eine besondere Einflußnahme in Form von Erziehung, gleichgesetzt mit Gewalt »von oben«, erübrigt. Aber: Autorität ist auch im Rahmen einer demokratischen Erziehung nötig. Die Folge war, daß auf erzieherische Einflußnahme weitgehend verzichtet wurde. Nichterzogenheit oder das Sichselbst-überlassen der Heranwachsenden bedeutet auf weite Sicht, daß ein nicht kalkulierbares Risikopotential in der Gesellschaft heranwächst.
- Erziehung wird zum »Sonderfall« von Sozialisation, als Teilaspekt von Sozialisation erklärt. Sie kann dann nur noch »unter mannigfachen Schwierigkeiten abgegrenzt werden«, und zwar »als ein darunter zu subsumierender Sonderfall«. (Enzyklopädie, Bd. 1. S. 393)

In der einschlägigen Literatur ist die weitverbreitete Meinung anzutreffen, daß Erziehung ein »abgegrenzter Teilaspekt« der Soziologie sei, der die Aussage zuläßt, Erziehung als eine spezielle Soziologie zu bezeichnen.

Wesentlich für die Betrachtung von Erziehung ist, welches Menschenbild ihr zugrunde liegt, und zwar, ob der zu Erziehende als »rein« geistiges, moralisches, konsumierendes oder als nur-biologisches Wesen aufgefaßt wird.

Hinter der nationalsozialistischen Auffassung vom »Gliedschaftswesen« verbirgt sich das utopisch-reaktionäre Sinnbild von einem toten Uhrwerk, in dem der Einzelne nur *Teil* oder ein »Rädchen« ist, d.h. ein austauschbares Reaktionswesen. Adam Heinrich Müller, ein politischer Romantiker, zog bereits zu Beginn des 19. Jh. das Sinnbild des »lebendigen Organismus«, welches eine Grundlage seiner staatswissenschaftlichen Ansichten darstellte, dem der »künstlichen Wanduhr« vor, weil Glieder immer totes Räderwerk sind. (J. Baxa, 1924, S. 610)

Das künstliche Uhrwerk läuft immer mechanisch; es muß von außen aufgezogen werden, damit sich jedes Rädchen dreht. Sonst bleibt das Uhrwerk stehen. Die Vorstellung, daß ein Uhrwerk »von außen« in Bewegung zu setzen ist, beherrschte bis ins 20. Jh. pädagogische Vorstellungen vom Erziehen, im Sinne des Einwirkens von außen. Der Edukandus war in dieser Vorstellung das »Rädchen«, d.h. ein Reaktionswesen, das auf Außeneinwirkungen reagiert und eine passive Rolle spielt. Erziehung wäre demnach als linearer Vorgang von äußerer Einwirkung und einem passiv reagierenden Edukandus aufzufassen, ein mechanischer Vorgang, der spontanes Verhalten möglichst in Grenzen hält.

Die Reformpädagogik setzte diesem mechanischen Vorgang andere Erziehungsmodelle entgegen., in denen der Zögling (als Einzelner oder als Gemeinschaft) eine aktive Rolle spielt. Sie sah sie als lebendige Organismen an. Eines der bekanntesten Modelle von Erziehung im 20. Jh. ist das von A. S. Makarenko, der zugleich zukunftsweisende theoretische Aussagen formulierte. Der ukrainische Pädagoge betrachtete Erziehen als aktiven Vorgang, der die Dialektik von Einwirkung des Erziehers, als kollektives Subjekt gesehen, und des zu Erziehenden einschließt, wobei der Edukandus als Subjekt der Herausbildung seiner Persönlichkeit anzusehen ist. Die Vorstellungen Makarenkos basieren zudem auf einem Menschenbild, das den Menschen als aktives, tätiges Wesen sieht.

Die Diskussion über Erziehung, die dem Prozeß einer Auflösung oder Entwertung von Erziehen entgegenwirkt, ist wieder in Gang gekommen. Der Erziehungswissenschaftler E. Mannschatz vertritt z.B. den Standpunkt, »daß *soziale* Verhaltensprogramme dem Menschen nicht angeboren sind, sondern daß sie erlernt werden, und zwar in einem Vermittlungsprozeß zwischen den Generationen«. Die Frage scheint nur zu berechtigt, welchen Sinn es macht, von Erziehung als von einer besonderen Form von Sozialisation zu sprechen. »Erziehung als Elementarvorgang ist eine wichtige Schaltstelle, über welche

Generationsfolge gewährleistet wird; und zwar deshalb, weil sie in der Generationsfolge als Kontinuität von Kultur, Bildung und Lebensweise ein Beeinflussungsmoment mit Verinnerlichungseffekt einbringt; zudem mit der Möglichkeit der Optimierung der Weitergabe, durch die Irrwege, Umwege, Sackgassen und Zufälligkeiten weitgehend ausgeschlossen werden können« (E. Mannschatz, 1997, S. 12 und 13) Soziale Gegebenheiten müssen unter Berücksichtigung der verschiedensten Standpunkte neu betrachtet werden.

Wenig sinnvoll ist es m.E., von einem Begriffspaar »funktionale-intentionale Erziehung« zu sprechen, weil »intentionale Erziehung als Mittel zum Zweck der funktionalen Erziehung uninterpretiert und dieser untergeordnet oder gleichgestellt« werden kann. (F. Kron, 1989, S. 195) Die Unterordnung der intentionalen unter die funktionale Erziehung wirkte im Rahmen der NS-Pädagogik negativ auf das pädagogische Denken und Handeln. Damit wurde die »Idee des Individuums« fallengelassen und der Einzelne in ein mystisches Volksganzes als austauschbares »Glied« eingeordnet.

Die pädagogische Auffassung von Erziehung impliziert den Begriff der pädagogischen Führung, womit ein weiteres Problem berührt wird, das den Kontinuitätsbruch sichtbar werden läßt.

Das Führerprinzip war ein spezifisches Merkmal des Faschismus. Das Interesse des Staates hatte Vorrang vor dem Individuum, und Staatsmacht beruhte auf Führerschaft. Indem der Versuch unternommen wurde, dieses Prinzip auf die Pädagogik zu übertragen und im praktischen erzieherischen Geschehen umzusetzen, verlor die pädagogische Führung ihre ursprüngliche Bedeutung. Sie nahm Merkmale des Autoritären, des Diktatorischen oder des Regierens »von oben« an (die Reduzierung von Führung auf Anordnen und Befehlen). Der Begriff der pädagogischen Führung geriet in Mißkredit und sein Gebrauch kam nach 1945 »aus der Mode«. In der pädagogischen Literatur werden oft Bilder vom Erziehen gebraucht. F. Kron stellt sechs von ihnen vor, und zwar Erziehen als Ziehen (nach oben), als Führung, als Regierung und Zucht, als Wachsenlassen, als Anpassung sowie als Lebenshilfe. (Ebenda, S. 173ff.)

Friedrich Kron erörtert in diesem Zusammenhang Erziehen als Führen. Dem Sinn nach würde es bedeuten, »daß die Führungsperson einem Auftrag entsprechend handelt«, ohne das zu erläutern. Im vorgestellten Bild des »Führens mit der Erziehung« sind seiner Meinung nach »Autorität und/oder die Macht bzw. die Herrschaft oder gar die Gewalt gleichursprünglich«, bzw. können es sein. (Ebenda, S. 178) Erziehen als Führen wäre ein »reales Geschäft«, »das in einer realen,

gestuften und arbeitsteiligen Gesellschaft betrieben wird« (Ebenda). Diese Gesellschaft wird aber nicht genauer bezeichnet, man soll sie sich vorstellen. So kann angenommen werden, daß das Bild vom Erziehen als Führen einer »autoritären Pädagogik« entnommen und veraltet ist. Es paßt nicht mehr in die heutige Zeit. Aus diesem Grunde ist es auch müßig, z.B. das Problem der führenden Rolle des Lehrers im Unterricht oder in der Erziehung überhaupt für die Gegenwart noch zu hinterfragen.

Die Erinnerung an das »Führerprinzip« hat einerseits ein Trauma hinterlassen und ist andererseits Veranlassung, mit dem Begriff pädagogische Führung behutsam umzugehen. Übergänge zum Verführen (H.-J. Gamm) oder die schulpädagogische Adaptation zu Führungsbegriffen z.B. aus der Jugendbewegung oder aus der »pädagogischen Bewegung« der ersten Dezennien des 20. Jh. sind tunlichst zu vermeiden. (L. Klingberg)

Höchst bedenklich ist es, den Begriff der pädagogischen Führung abschaffen zu wollen, weil das m.E. zur Auflösung grundlegender Begriffe in der Pädagogik beiträgt.

Marianne Granz schreibt in der Zeitschrift »Pädagogische Führung« (hier ist im Titel der Begriff beibehalten worden), mit Blick auf den Mißbrauch dieses Begriffes, »daß man ihn in der Schule meist, bewußt oder unbewußt, vermeidet und stattdessen Vokabeln wie »Leistung« oder »Einflußnahme« wählt. Andererseits läßt sich, auch in meinem Verständnis, der Erziehungsprozeß ohne Führung gar nicht begreifen. (M. Granz, 1992, S. 4)

Im Ausweichen auf andere Begriffe zeigt sich deutlich der Kontinuitätsbruch, der von progressiven Traditionen, auch der deutschen Pädagogik, wegführt. Der Begriff pädagogische Führung ist nicht delegitimiert, weil er mißbraucht wurde, und er kann schon gar nicht durch andere ersetzt werden.¹²

Pädagogische Führung muß sich infolge des Mißbrauchs abgrenzen:

12 In der »Verordnung über die Unterrichtsstunde« vom 4. Juli 1950 wurde die »führende Rolle des Lehrers« im Unterricht der DDR-Schule als didaktisches Prinzip festgelegt, und zwar bei »gleichzeitiger Entfaltung der Bewußtheit und des schöpferischen Charakters der Schüler im Unterricht«. Nach Erscheinen der Verordnung wurden in den erforderlichen Unterweisungen und der theoretischen Untermauerung dieses Prinzips die gesellschaftlichen Grundlagen überbetont. Die Aneignung wissenschaftlicher Kenntnisse, so die Begründung, könne nur bewußt geschehen, und das müsse durch den gesamten Unterrichtsprozeß erfolgen. Im Laufe der Zeit wurde jedoch mehr Wert auf die pädagogischen Grundlagen dieses Prinzips gelegt.

- von politischer Führung, da Pädagogisches dort einerseits zwar eine marginale Erscheinung ist, andererseits nicht darauf reduziert werden kann. Bei weiterem Mißbrauch besteht die Gefahr, wie in der NS-Pädagogik, politische Führungsstile und entsprechende Denkstrukturen ins Pädagogische zu übertragen;
- vom Begriff der Leitung (z.B. eines Betriebes, einer Institution), die durch solche operationale Elemente wie Analyse, Information, Planung, Kontrolle usw. bestimmt wird;
- vom Gebrauch der antimarxistischen Formel des »Hineintragens« der Bewußtheit in die »Volksmassen«, demzufolge, deduktiv als Schlußfolgerung daraus gezogen, das Bewußtsein vom Lehrer oder Erzieher zu vermitteln sei. Das ist nicht mit dem Gedanken der Aufklärung gleichzusetzen, der die Vermittlung von Vernunft forderte;
- von jeglicher Doktrination und Manipulation.

Der ursprüngliche Sinn von pädagogischer Führung ist immer dann entstellt worden, und dadurch in Mißkredit geraten, wenn er, wie in der NS-Pädagogik, aus der Logik politischer, ökonomischer, militärischer und staatlicher Erfordernisse abgeleitet wurde.

Im Hinblick auf eine künftige Verwendung des Begriffes pädagogische Führung ist sowohl seine Einordnung in das komplexe pädagogische Geschehen, also keine isolierte Sicht, als auch ein dialektisches Herangehen erforderlich. Diese Aspekte kommen m.E. besonders bei L. Klingberg zum Ausdruck. Bei ihm ist pädagogische Führung auf Hinführung *und* Anleitung, auf Anregung von Selbsttätigkeit bezogen. Ihre wesentlichste Funktion, so Klingberg, ist das »Anregen von Selbsttätigkeit« (L. Klingberg, 1994, S. 229), um die schöpferischen Kräfte des Heranwachsenden zu fördern und zu entwickeln, wobei Erzieher *und* zu Erziehende Subjekte (Träger) der Führung sind. Diese dialektische Sicht ordnet sich in pädagogische Traditionen ein, die seit der Aufklärung bekannt sind und im 20. Jh. von Reformpädagogen aufgegriffen, theoretisch wie praktisch verfochten und unter mannigfachen Schwierigkeiten in dem pädagogischen Alltag umgesetzt wurden.

Das »Verdrängen«

Die Gemeinschaftserziehung im NS-System basierte auf der rassistischen Ansicht, daß der Einzelne als Artwesen, d.h. als Angehöriger einer Rasse, zu betrachten sei. Der Einzelne war lediglich »gemein-

schaftliches Gliedwesen«, und als solchem wurde seiner Individualität kaum Beachtung geschenkt. Die Erziehung stellte gewissermaßen einen naturhaften Vorgang dar, der als Dressur, als Anpassung oder auch als »Prägung« des von den Nationalsozialisten propagierten »neuen Menschen« bezeichnet werden kann. Durch die Gemeinschaftserziehung sollte vor allem dieser Menschentyp hervorgebracht werden.

Die auf der faschistischen Rassentheorie fußende Gemeinschaftserziehung bewirkte, daß über einen längeren Zeitraum das pädagogische Denken wie gelähmt schien, und in der Tat erlitt die Gemeinschaftserziehung in den alten Bundesländern einen herben pädagogischen Funktionsverlust.

Auf zwei damit im Zusammenhang stehende Probleme will ich näher eingehen: auf Ängste vor der »Masse« und »Systemdenken«.

Ängste vor der »Masse«

Seit der Aufklärung stellen Philosophen, Soziologen und Pädagogen ein »Auseinandertreten von Mensch und Lebensordnung« (Th. Litt) fest. Bis in die jüngste Zeit versuchten sie, eine Erklärung für diese bedrohliche Tendenz abzugeben.

Im 20. Jh. verstärkte sich diese Tendenz, die bereits nach dem 1. Weltkrieg einen gewissen Höhepunkt erreichte. Nach dem 2. Weltkrieg nahm sie infolge des Mißbrauchs von Gemeinschaftserziehung während des Nationalsozialismus ein bisher nicht bekanntes Ausmaß an.

Im Industriezeitalter entwickelten sich neben den Manufakturen und Handwerksbetrieben die Großbetriebe, in denen Hunderttausende von Arbeitern (negativ als Proleten bezeichnet) arbeiteten. Den Proletariern wurden fast ausschließlich negative Eigenschaften zugesprochen, die mit Attributen wie dümmlich, triebhaft, willen- und ziellos oder »wenig qualifiziert« versehen wurden.

Die jeweils politisch herrschende Klasse stellte immer dann, wenn sie sich durch die »Masse«, infolge von Massenaktionen wie Streiks oder Demonstrationen, bedroht fühlte, entsprechende Theorien auf, um vor der Gefahr der »Massen« zu warnen.

Der Spanier José Ortega y Gasset versuchte diese Entwicklung bereits zu Beginn des 20. Jh. in seiner Schrift »Aufstand der Massen«¹³

13 Victor Klemperer schreibt in seinen Tagebüchern 1945-1949, daß ein Dichter Individualist sein müsse. »Aber wir bekämpfen Individualismus als asoziale Absonderung vom Volk ... Aber wenn sich Ortega y Gasset im ›Aufstand der Massen‹ für das asoziale Individuum ausspricht – das bekämpfen wir ...« (Victor Klemperer. Tagebücher 1945-1949. Berlin 1999, S. 453.)

philosophisch zu deuten. In Europa sei erstmals ein Menschentypus erschienen, der den Anspruch erhoben habe, die Gesellschaft zu führen, ohne dazu fähig zu sein. (J. Ortega y Gasset, 1947, S. 48) Daraus folgerte er, daß man auf ein »kultiviertes Zusammenleben« verzichtet, welches »ein Zusammenleben unter Normen ist« und man in eine »barbarische Gemeinschaft« zurückfallen werde. (Ebenda, S. 49)

Die Massen seien ein unorganisierter Haufen, leicht verführbar und, was als besonders gefährlich galt, eine zerstörerische Kraft, vor der bewußt Angst geschürt wurde. Dieser angeblich zerstörerische und zu Gewalttaten neigende Teil der Gesellschaft erhielt die verschiedensten diskriminierenden Bezeichnungen, z.B. Plebs, Mob oder Lumpenproletariat.¹⁴

In der Zeit des Nationalsozialismus erreichte die Diskriminierung verheerende Ausmaße. Vor allem Nichtarier waren davon betroffen und wurden verächtlich als »Untermenschen« bezeichnet. Sie seien Abschaum und deshalb zu vernichten. Die Bekämpfung des »Untermenschen« war schon in der Weimarer Zeit Bestandteil antikommunistischer Hetzkampagnen. Ideologen aller Couleur argumentierten, daß der »Massenmensch« immer nur in der Masse denke und lebe und sein Glück darin sähe, »in der Masse den auf ihn anfallenden Anteil des Erdenglücks zu konsumieren«. (Schulpolitisches ABC, 1931, S. 3)

Der sogenannte Massenmensch wurde dem Einzelmenschen conträr gegenübergestellt. Ihm wurde unterstellt, daß er niemals allein, niemals für sich sein könne, vielmehr immer in und mit der Masse sein müsse. Der Einzelne verlöre damit alles Menschliche und Persönliche. Selbst die Intimosphäre bliebe davon nicht verschont.

Im NS-System galt »Vermassung« als antikommunistisches Schlagwort, und zugleich verlief die Grenze zur Masse unterhalb der neuen »Scheinelite«, die das System hervorbrachte.

Im Unterschied zu anderen Parteiensystemen, wo jede Partei *nur* partikulare Interessen vertrat, erhob die NSDAP die Forderung, »Anspruch auf den Menschen als Ganzes« zu haben. (H. Arendt, 1998, S. 719) Die »totale« Beherrschung jedes Einzelnen erlaubte keinerlei Spontaneität, keine »freie Initiative«, womit für die politisch herrschende Partei, die NSDAP, das Handeln vorausschaubarer wurde.

14 Friedrich Nietzsche schreibt, daß es »die Guten« selbst gewesen sind, »das heißt die Vornehmen, Mächtigen, Höhergestellten und Hochgesinnten, die sich und ihr Tun als gut, nämlich als ersten Ranges empfanden, im Gegensatz zu allen Niedrigen, Niedrig-Gesinnten, Gemeinen und Pöbelhaften. Aus diesem Pathos der Distanz heraus haben sie sich das Recht, Werte zu schaffen, Namen der Werte auszuprägen, erst genommen ...«. (Zur Genealogie der Moral. 1988. S. 18)

(Ebenda, S. 724) Darüber hinaus waren der Nationalsozialismus, der Chauvinismus und vor allem die »völkische« Idee jene »Bindungsmittel« (H. Arendt) oder der Kitt, um das Volk über alle Gegensätze hinweg, bezogen auf das Auseinanderdriften von Mensch und Lebensordnung, gewaltsam zu einen. Zugleich wurde die »Vermassung« des eigenen Volkes betrieben. Die im Nationalsozialismus bewußt gehandhabte Praxis, jeden »total zu vereinnahmen«, wurde nach seiner Zerschlagung als Warnung verkündet, solcherart menschenverachtende Experimente nicht mehr zuzulassen, was z.T. nur als Phrase gebraucht wurde.

Der Antikommunismus mit seiner Vorstellung vom Massenmenschen sowie die gewaltsame Aufoktroierung von überindividuellen Ideen, wie sie die »völkische« darstellte, trugen wesentlich zum Verlust von Gemeinschaftserziehung in den alten Bundesländern bei. Gemeinschaften waren ungeachtet dessen aber immer präsent. Allerdings auf einer anderen Grundlage. Als Beispiele wären religiöse Gemeinschaften, Jugendverbände, Truppeneinheiten u.a. zu nennen, ohne daß das von der Öffentlichkeit negativ beurteilt worden wäre. Eher das Gegenteil ist der Fall.

Mit dem Wegfall des Ost-West-Konfliktes, der sich durch den Zusammenbruch des »realen Sozialismus« ergab, ist die moderne Zivilisation keineswegs auf dem Weg zu einer Gesellschaft, in der die individuelle Entfaltung für jeden Einzelnen zur Realität wird, obgleich die Chancen dafür erheblich gestiegen sind.

Die Technologisierung produziert ständig »gleichgeschaltete« Menschen, was scheinbar absurd ist. Aber die Marktwirtschaft mit ihrem gigantischen Warenangebot verlangt geradezu, den durch die Werbung manipulierten Konsumenten. Sie verkündet zwar die »Freiheit« als höchsten Wert, beeinträchtigt in Wirklichkeit jedoch die Entwicklung der Individualität des Einzelnen. So versucht sie beispielsweise, alle Menschen in gleicher Weise zu zerstreuen, durch das Fernsehen zu »verdummen« und den Massentourismus als Profitquelle zu nutzen. All das sind neue Formen der Vermassung.

Die Massenverarmung durch die Langzeitarbeitslosigkeit konnte die Marktwirtschaft bisher nicht beseitigen. Vermassung und Individualität stehen im diametralen Gegensatz zueinander, der vom Einkommen oder von der Größe des Geldbeutels bestimmt wird. Je größer er ist, um so mehr Möglichkeiten bestehen, eigene Individualität zu entfalten und die Errungenschaften der modernen Zivilisation umfassend zu nutzen. Das trifft vor allem auf die »Schickeria« zu, und zwar auf einen sich exponierenden Teil der Alt- und Neureichen, die über den

Sport, Werbespots oder über »seichte« Massenpublikationen die »Vermassung« im großen Stil befördern und als auserkorene »Elite« daran verdienen.

Tendenzen der Vermassung zeigen sich bis hinein in das Schul- und Hochschulwesen, und zwar in hohen Klassenfrequenzen, die ein individuelles Eingehen auf den Schüler verhindern; weiterhin in den Seminaren an den Hochschulen, die zu Massenveranstaltungen ausarten und dem schöpferischen Studium des einzelnen Studenten wenig Raum lassen.

Spitzenleistungen z.B. in »Jugend forscht« oder in »Jugend musiziert« sind natürlich gefragt. Sie werden durch öffentliche Gelder oder Sponsoren gefördert, was aber nur einem kleinen Teil der Kinder und Jugendlichen zugute kommt. An die Spitze gelangt nur, wer sich anstrengt, plagt und abmüht. Aber das war schon zu allen Zeiten so.

Systemdenken

In der gesellschaftlichen Entwicklung vollziehen sich ständig wechselseitige Prozesse, die durch Tendenzen der Vereinheitlichung und der »Vermassung« einerseits sowie durch gegenläufige Tendenzen der Vereinzelung und der Vereinsamung andererseits begleitet werden; wobei Vereinheitlichung nicht mit Vermassung und Vereinzelung nicht mit Vereinsamung gleichzusetzen sind.

Seit Beginn des 20. Jh. haben sich politische, ökonomische, demographische u.a. Prozesse in Europa vollzogen, die die o.g. Tendenzen nachhaltig beeinflussten. Neue Dimensionen – im negativen Sinne auch Impulse – erlangten sie nach dem 1. Weltkrieg durch den einsetzenden Ost-West-Konflikt und nach Beendigung des 2. Weltkrieges, durch die sich feindlich gegenüberstehenden Gesellschaftssysteme, was sich zu einer globalen Ausmaße annehmenden Auseinandersetzung entwickelte und das sogenannte Systemdenken hervorrief.

Die Industrialisierung, die Urbanisierung sowie die Massenmedien begleiteten den Prozeß der globalen und insbesondere der gesellschaftlichen Entwicklung. In den hochindustrialisierten Ländern stieg das Bildungs- und Kulturniveau unter der Bevölkerung erheblich an. Daraus ergab sich zwangsläufig die Frage, inwieweit sich im Rahmen der globalen Wandlungsprozesse auch neue Formen des sozialen Lebens herausbilden werden.

Die heranwachsende Generation stellte sich als erste auf diesen »Wandel« ein bzw. wurde als erste davon erfaßt; denn sie pochte auf

eine neue Lebensqualität, auf Originalität im Denken und Handeln, bzw. sie beanspruchte das für sich.

Im Rahmen der Systemauseinandersetzung schwang ständig die Frage mit, welches der beiden das bessere System sei, so daß an die Stelle von Sachlichkeit die Ideologisierung und Instrumentalisierung traten, inbegriffen die Probleme der Gemeinschaftserziehung. Auf letzteres will ich näher eingehen.

Nach Beendigung des 2. Weltkrieges erachteten es die westlichen Besatzungsmächte für notwendig, zur »Umerziehung« der Deutschen eine entsprechende Strategie auszuarbeiten, die als Educational solution bezeichnet wurde, wobei aber die genaue Richtung zunächst unklar blieb.

Die Frankfurter Allgemeine Zeitung veröffentlichte am 11. Februar 1998 einen Artikel von R. Braune unter der Überschrift »Die Heilung der Verwirrten«. Der Autor macht in seinem Beitrag auf Programme aufmerksam, die von einem soziologischen Expertenteam der USA unter der Leitung von Talcott Parsons noch vor Kriegsende ausgearbeitet worden waren, um eine »vollständige« Wandlung des deutschen Nationalcharakters zu bewirken und das Land zu demokratisieren. Der vom NS-Regime strapazierte »Volksbegriff« sollte ersetzt werden, z.B. durch den der Gesellschaft. Im Zusammenhang damit sollte auch der Gemeinschaftsbegriff »verdrängt« werden.

Die seit Jahrzehnten unterlassene oder nur zurückhaltend geführte Auseinandersetzung auf pädagogischem Gebiet mit dem faschistischen Gemeinschaftsbegriff sowie mit dem seit Ende des 19. Jh. existierenden Begriff der »deutschen Gemeinschaft« (sie waren 1945 erst einmal tabu) leisteten der Betrachtung des Individuums inclusive seiner egoistischen Eigenschaften enormen Vorschub. Dem Individuum, dem Individualismus gebührte fortan der absolute Vorrang, da alles, was mit dem Begriff der Gemeinschaft zusammenhing, durch den Nationalsozialismus stark belastet war.

1986 erschienen erstmals in deutscher Übersetzung die OMGUS-Studien der Militärregierung der Vereinigten Staaten von Amerika für Deutschland, die bereits 1946 angefertigt, aber erst 40 Jahre danach für die Öffentlichkeit freigegeben wurden.

Die OMGUS-Studien¹⁵ geben einen tiefen Einblick in die Strategie, die für die westlichen Besatzungsmächte im Rahmen der Systemaus-

15 Bei den OMGUS-Studien handelt es sich um Untersuchungen über die Verstrickungen deutscher Banken mit dem NS-Regime, die von der Militärregierung der Vereinigten Staaten für Deutschland bereits 1946 angestellt worden waren.

einandersetzung künftig eine Rolle spielen sollte. Im Vorwort zu den OMGUS-Ermittlungen gegen die Dresdner Bank (OMGUS 1986) heißt es u.a., daß die Optanten beabsichtigen, »aus Deutschland ein ›Bollwerk gegen Rußland zu machen« (S. LXXVI) und Deutschland bereits zum »diplomatischen Hauptkampffeld zwischen dem ›totalitären Rußland und den westlichen Demokratien« geworden sei. (S. CXIV)

Diese strategischen Positionen fanden auch Eingang in die Wissenschaftssprache der Pädagogik, und führten zu überaus starrsinnigen Vorurteilen z.B. gegenüber dem Gemeinschaftsgedanken überhaupt sowie zur Aversion (auch einer Hypertrophie) gegenüber staatlicher Bevormundung und autoritären Strukturen. Die Nazi-Zeit war diesbezüglich noch gut in Erinnerung!

Diese letztlich vom Antikommunismus bestimmten ideologisch-strategischen Positionen trugen einerseits zum Verlust an Gemeinschaftserziehung bei. Der Mißbrauch der Gemeinschaftserziehung in der Zeit des Nationalsozialismus förderte in den alten Bundesländern ungemein das Mißtrauen gegen das »Wir-Gefühl«, wodurch der Blick für eine vom humanistischen Gedankengut bestimmte Gemeinschaftserziehung, und zwar als sittliches und soziales Anliegen für den Einzelnen, einfach verbaut wurde. Die genannten strategischen Positionen dienten andererseits als Argumente *gegen* die Gemeinschaftserziehung im »realen Sozialismus«, worauf ich gesondert eingehe. Die Gegner der Gemeinschaftserziehung, wie sie im »realen Sozialismus« praktiziert wurde, belegten den Begriff des Kollektivs (Kollektiv war die gebräuchlichste Bezeichnung für Gemeinschaft) mit Konnotationen wie »schematisch«, »vermassend« oder »nivellierend«. Das Kollektiv wurde z.B. als »seelisch uniformierter Haufen« (nachzulesen in einschlägigen Lexika) bezeichnet, was mit der rassistisch ausgerichteten Argumentation einiger Nazi-Ideologen fast deckungsgleich ist und von dort entlehnt sein kann. So sei die Kollektivseele »geistig unterwertig«.

In der Einleitung wird zur Edition folgendes gesagt:

»Die vorliegende Ausgabe entstammt den Akten der Amerikanischen Militärregierung (OMGUS), deren Original in den National Archives in Washington lagern ... Unsere Vorlage (verlegt bei Franz Greno. Nördlingen 1986 – A.B.) basiert auf Aktenkopien aus Washington, weil in der Mikroform-Reproduktion einige Seiten fehlen« (S. CXXXIV)

In den »OMGUS-Ermittlungen gegen die Dresdner Bank 1946« finden sich in der Einleitung unter dem Stichwort »Anti-Bolschewismus« z.B. folgende Sätze: »Der ›Bolschewismus‹ war wieder einmal der Hauptfeind, der die Expansionisten mit den westeuropäischen Kollaborateuren zusammenschweißte« (S. L) »... aus Großdeutschland einen gegen den ›Bolschewismus‹ gerichteten Vormachtposten der ›europäischen Kultur‹ zu machen« (S. LX)

(F. A. Beck, 1933, S. 107) Das durch das Kollektiv angeblich »einheitlich« hervorgebrachte Verhalten sei »stets ein reaktives Geschehen, daher seine Primitivität«. (Ebenda)

In der antikommunistischen Terminologie wurde das Kollektiv u.a. als »Entwicklungsform des Untermenschen« bezeichnet Das erinnert an die Argumente von Nazi-Ideologen vom jüdisch-bolschewistischen Untermenschen, der der untersten Stufe des »Massenmenschen« zugeordnet wurde.

Wir haben es hier mit einer neuen Variante des Irrationalismus nach dem 2. Weltkrieg zu tun, nämlich mit dem Kampf gegen den »Totalitarismus«, der »Faschismus und Kommunismus auf einen gemeinsamen Nenner bringt«. (G. Lukács, 1988, S. 604) Der neue Irrationalismus besteht nach Lukács darin, daß die Erkenntnis der Gottheit »nur für die von Gott Auserwählten« möglich ist. (Ebenda, S. 132) Nach Franz v. Baader gehören diese Auserwählten zur sogenannten »Heilsaristokratie«, die allein in der Lage ist, auch in die letzten Geheimnisse der Welt einzudringen.

Faschismus und Kommunismus scheinen angeblich gemeinsame Eigenschaften zu haben, die auch der Anlaß zur Totalitarismusdebatte waren. (W. Laqueur, 1997, S. 26, Fußnote) Philosophisch gesehen, wird ein bestimmter Typus von Ganzheit, in diesem Falle der Terror (H. Arendt), zum *Wesen* einer Gesellschaft erklärt, wobei konkrete Bestimmungen dieser Ganzheit »verdrängt« oder nach Belieben gedeutet werden, was purer Eklektizismus ist. Die angenommene »Totalität« wird in Bezug auf einzelne Dinge zur Allseitigkeit erklärt, die aber dem Einzelnen erkenntnismäßig verschlossen bleibt, ihm nicht zugänglich ist. (Philosophisches Wörterbuch (1) S. 447)

Die Totalitarismus-Doktrin verhindert nach wie vor als »Tot-schlaginstrument« eine auf wissenschaftlicher Grundlage sachlich zu führende Debatte, zumal diese, wenn sie durch Gefühle emotional aufgeheizt wird, ins Irrationale abgeleitet. Nach Lukács ist gerade die Vernunft (Rationalität) eines der wesentlichsten Mittel gegen panische Angst vor einer »Vermassung« oder gegen die Heilserwartungen der Vertreter der Totalitarismus-Doktrin. (Ebenda, S. 670)

Vertreter einer »antitotalitaristischen Ideologie« haben sich zur Genüge hervorgetan. Auf pädagogischem Gebiete ist einer der prononciertesten Vertreter Th. Wilhelm (alias Oetinger). Nach Peter Dudek steht Wilhelm für die personelle Kontinuität NS-belasteter Pädagogen nach 1945. (P. Dudek, 1995, S. 143) Wilhelm habe im NS-System die Merkmale »totalitärer Jugenderziehung« zu bestimmen versucht (Ebenda, S. 149) und sich zugleich kompromißlos mit »dem

Marxismus, der Studentenbewegung der sechziger Jahre und der totalitären Jugenderziehung in den sozialistischen Staaten« (Ebenda) auseinandergesetzt. Obendrein habe er sich als »Opfer« der Nazi-Diktatur gesehen.

Was die Gemeinschaftserziehung, im Sinne von Kollektiverziehung betrifft, so ist es notwendig, sich von wissenschaftlich unhaltbaren Thesen zu trennen, was an dieser Stelle nur exemplarisch geschehen kann.

Die Pädagogik sowie andere wissenschaftliche Disziplinen, die sich in den Ländern des »realen Sozialismus« etabliert hatten, haben z.T. eine unmarxistische Begründung einer Anthropologie vertreten, die zu korrigieren ist, weil sie einer negativen Sicht auf die Gemeinschaftserziehung Vorschub leistete und noch leistet. Eine der Begründungen bezog sich auf die Feuerbachthesen von Marx wonach der »Mensch Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse« ist. Diese These wurde oberflächlich so interpretiert, daß der Einzelne ein von der Gesellschaft, von der Gemeinschaft, einem Kollektiv oder auch von einer Ideologie formbares Wesen ist. Eine solche Interpretation geht von der fälschlichen Annahme aus, daß der Mensch vor allem als *sozialer* Typ und weniger als Individualität anzusehen sei.

Ein Effekt des Domino-Prinzips kann m.E. darin gesehen werden, daß z.B. der ideologischen Beeinflussung durch die Kollektive der Kinder- und Jugendorganisation der DDR eine hyperdimensionale Bedeutung zugeschrieben wurde, zumal diese als Bestandteil der politischen Organisation der sozialistischen Gesellschaft galten. In Verbindung damit wurde ihnen auch gegenüber den Klassen- oder Freizeitkollektiven ein höheren Stellenwert zugemessen. Die Hypertrophie der Kollektive öffnete wildesten antikommunistischen Verleumdungen geradezu Tür und Tor.

Ein anderes Problem ist die enge und einseitige Betrachtung der Individualität. Die Annahme, daß bei einer Betrachtung der Subjektivität der Individualität *nur* die »individuelle Leistung« zur Vergesellschaftung führt, grenzt Gesellschaft auf die Praxis des Besitzindividualismus ein. Das verhindert die Sicht auf eine kollektive Subjektivität, auf Gemeinschaft.

Beide Aspekte, die individuelle wie die kollektive Subjektivität, sind zu beachten, um von vornherein Einseitigkeiten ausschließen zu können.

Die Ablehnung gemeinschaftlichen Verhaltens schlechthin, die z.T. mit dem Verhaltensmißbrauch von Gemeinschaftserziehung durch den Nationalsozialismus und durch die einseitige Instrumentalisierung im

realen Sozialismus zu erklären ist, kann nicht als das Ende der Gemeinschaftserziehung interpretiert werden. Individuelle Selbstverwirklichung als humanistischer Anspruch in einer Demokratie geschieht niemals losgelöst von sozialen Gemeinschaften oder gar im Alleingang des Einzelnen.

In die Zukunft reichende Gemeinschaften, die von brüderlichem Gemeinschaftssinn erfüllt sind, bedeuten nach Ernst Bloch die »Rettung des Individuums«. Nur auf dem Wege dorthin kann eine *Versöhnung* von Individualität und Sozietät stattfinden. In dieser Hinsicht hat die Aufklärung bereits einen Entwurf vorgelegt, und zwar eines in Gemeinschaften sich nützlich betätigenden und zu sich selbst findenden Menschen. Es ist Helmut Seidel zuzustimmen, daß heute eine Renaissance der Aufklärung ebenso notwendig ist wie sie Not wenden kann, und zwar »als Einheit von Neu- und Wiedergeburt«. (H. Seidel, 1999, S. 13)

Literaturverzeichnis

- Alt, Robert: Das Bildungsmonopol. Berlin 1978.
- Altrichter, Friedrich: Das Wesen der soldatischen Erziehung. Oldenburg i.O., Berlin 1941.
- Amman, Anton: Soziologie. Ein Leitfaden zu Theorien, Geschichte und Denkweisen. Wien, Köln, Weimar 1991.
- Amtsblatt des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen. Jg. 1935–1945.
- Arendt, Hannah: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München, Zürich 1998.
- Arp, Wilhelm: Zum Begriff der Erziehung. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen. Heft 11/1939. München.
- Arp, Wilhelm: Das Bildungsideal der Ehre. 2. Aufl. München 1942.
- Arp, Wilhelm: Deutsche Bildung im Kampf um Begriff und Gestalt unseres arteigenen Menschentums. Leipzig 1943.
- Assel, Hans-Günther: Die Pervertierung der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus. München 1969.
- Baader, Franz von: Gesellschaftslehre. München 1957.
- Bahrtdt, Hans Paul: Schlüsselbegriffe der Soziologie. München 1992.
- Baxa, Jacob: Gesellschaft und Staat im Spiegel deutscher Romantik. Jena 1924.
- Baeumler, Alfred: Bildung und Gemeinschaft. Berlin 1942.
- Baeumler, Alfred: Jugenddienstpflicht, Hitlerjugend und Schule. In: Weltanschauung und Schule. Nr. 10/12. Berlin 1943.
- Becher, Johannes R.: Erziehung und Freiheit. Berlin, Leipzig 1946.
- Beck, Friedrich Alfred: Geistige Grundlagen der neuen Erziehung, dargestellt aus der nationalsozialistischen Idee. Osterwieck Harz 1933.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- Becker, H.: Dörfer heute. Ländliche Lebensverhältnisse im Wandel 1952, 1972 u. 1993/95. Forschungsgemeinschaft für Agrarpolitik und Agrarsoziologie e.V. Bonn 1997.

- Becker H. / Hainz, M: Vereine, Dorfgesellschaft und politische Gemeindestruktur-Wandel ihres wechselseitigen Verhältnisses. Soziologie-Kongress Freiburg im Breisgau 1998. Abstract-Band.
- Benz, Wolfgang / Graml, Hermann: Enzyklopädie des Nationalsozialismus. Stuttgart. 1997.
- Benze, Rudolf: Erziehung im Großdeutschen Reich. Frankfurt a. M. 1943 a.
- Benze, Rudolf (Hrsg.): Handbuch für Erziehung und Unterricht an höheren Schulen. Frankfurt a. M. 1943 b.
- Berg, Christa / Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Du bist nichts, dein Volk ist alles. Weinheim 1991.
- Bergmann, Ernst: Deutschland das Bildungsideal der neuen Menschheit. Breslau 1933.
- Bergschicker, Heinz: Deutsche Chronik 1933/45. Berlin 1982.
- Bertelsmann Universallexikon. Gütersloh 1991.
- Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule. Berlin 1939.
- Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule. Berlin 1939.
- Bloch, Ernst: Der Faschismus als Erscheinungsform der Ungleichzeitigkeit. In: Ernst Nolte (Hrsg.) Theorien über den Faschismus. Hanstein, Königstein 1979.
- Bloch, Ernst: Das Prinzip Hoffnung. 2. Bd. Berlin 1955.
- Böhnisch, Lothar: Pädagogische Soziologie. Weinheim, München 1996.
- Bolz, Alexander / Griese, Hartmut (Hrsg.): Deutsch-deutsche Jugendforschung. Weinheim, München 1995.
- Bonhoefer, Dietrich: Ethik. München 1963.
- Braun, Rüdiger . Die Heilung der Verwirrten. Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 35 v. 11. Februar 1998. S. N5.
- Brockhaus Enzyklopädie. Mannheim 1994.
- Cloer, Ernst / Wernstedt. Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Weinheim 1994.
- Demokratische Erziehung. Köln. Heft 1/1979.
- Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Berlin 1940.
- Der Morgenappell in der deutschen Schule. Hrsg. K. Seibold. München 1942.

- Dietrich, Otto: Die philosophischen Grundlagen des Nationalsozialismus. Breslau 1935.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955. Ausgew. v. G. Uhlig. Eingel. v. K.-H. Günther u. G. Uhlig. Berlin 1970.
- Dudek, Peter: Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen. Opladen 1995.
- Dudek, Peter / Rauch, Thilo / Weeren Marcel: Pädagogik und Nationalsozialismus. Wiesbaden 1995.
- Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Stuttgart 1965.
- Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bände 1, 4, 7, 8 u. 11. Stuttgart 1995.
- Eschmann, Ernst Wilhelm: Der faschistische Staat in Italien. Breslau 1933.
- Esser, Hartmut: Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a. M., New York 1993.
- Etzioni, Anita: Die Entdeckung des Gemeinwesens. Stuttgart 1995.
- Feldafinger Brief, Nr. 28, das Jahr 1996. Hrsg. von ehemaligen Schülern der »Reichsschule Feldafing«.
- Finckh, Renate: Mit uns zieht die neue Zeit. Baden-Baden 1979.
- Gamm, H.-Joachim: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964.
- Geißler, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands, zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. Opladen 1996.
- Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich vom 6. Juli 1938 unter Berücksichtigung der Änderung vom 16. Mai 1941 sowie Erste Verordnung zur Durchführung des Reichsschulpflichtgesetzes vom 7. März 1939.
- Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M. 1988.
- Giesecke, Hermann: Hitlers Pädagogen. Weinheim, München 1993.
- Giodarno, Rolf: Wenn Hitler den Krieg gewonnen hätte. Berlin 1990.
- Goebbels, Joseph: Revolution der Deutschen. Oldenburg i.O. 1933.
- Grönbech, Wilhelm: Kultur und Religion der Germanen. Bd. 1 u. 2. Hamburg 1937.

- Granz, Marianne: Pädagogische Führung ... zeigen wie sie auszusehen hätte. In: Pädagogische Führung. Heft 1/1992.
- Grunsky, Hans Alfred: Seele und Staat. Berlin 1935.
- Günther, Hans F.K.: Rassenkunde des jüdischen Volkes. München 1931.
- Günther, Hans F.K.: Herkunft der Rassengeschichte der Germanen. München 1935 a.
- Günther, Hans F.K.: Kleine Rassenkunde des deutschen Volkes. Wahlband der Buchgemeinde. Bonn 1935 b.
- Günther, Hans F.K.: Rassenkunde des deutschen Volkes. München 1939 a.
- Günther, Hans F.K.: Führeradel durch Sippenpflege. München 1939 b.
- Harenberg: Kompaktlexikon. Dortmund 1994.
- Herlyn, Ulfert: Stadt- und Regionalsoziologie. In: Einführung in Spezielle Soziologien. Opladen 1993.
- Hauk, Gerhard: Geschichte der soziologischen Theorie. Eine ideologiekritische Einführung. Reineck b. Hamburg 1988.
- Heise, Wolfgang: Aufbruch in die Illusion. Berlin 1964.
- Henecka, Hans-Peter: Grundkurs Soziologie. Opladen 1989.
- Hermant, Jost: Der alte Traum vom neuen Reich. 2. Aufl. Weinheim 1995.
- Herrmann, Ullrich / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim, Basel 1989.
- Hierl, Konstantin: Gedanken über Erziehen und Führen. Berlin 1938.
- Hiller, Friedrich (Hrsg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin, Leipzig 1933.
- Hitler, Adolf: Mein Kampf. München 1930.
- Hoerdtsch, Philipp: Der Durchbruch der Volkheit und die Schule. Leipzig 1933.
- Höffe, Otfried: Lexikon der Ethik. München 1992.
- Hitzler, Ronald: Verführung statt Verpflichtung. Die neuen Gemeinschaften der Existenz-Bastler. Soziologie-Kongreß Freiburg im Breisgau 1998 Abstract-Band. Opladen 1998.
- Hofmann, Hans-Georg: Das Schulgesetz vom 12. Juni 1946 und der Neuaufbau einer demokratischen Schule im Nachkriegsdeutschland. Zukunftswerkstatt Schule. 6. Jg. (Juli 1996).
- Hohendorf, Gerd: Auseinandersetzung mit dem Faschismus in der pädagogischen Historiographie der DDR. In: Pädagogik und Schule in Ost und West. Heft 3/1989.

- Hondrich, Karl-Otto: Hinter dem Rücken der Individuen. Vergemeinschaftung ohne Ende. Soziologie-Kongreß Freiburg im Breisgau 1998. Kongreßband Teil 1. Opladen 1999.
- Jahrbuch des deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Berlin 1941/42 u. 1943.
- Jahrbuch für Pädagogik 1995. Auschwitz und die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1995.
- Kant, Immanuel: Eine Vorlesung über Ethik. Frankfurt a. M. 1990.
- Keim, Wolfgang: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. In: Die deutsche Schule. Weinheim. Jg. 1989. S. 133ff.
- Keim, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1991.
- Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1. Darmstadt 1995.
- Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 2. Darmstadt 1997.
- Kemper, Herwart: Erziehung als Dialog. Weinheim, München 1990.
- Kipple, Flavia: Was heißt Individualisierung? Die Antworten soziologischer Klassiker. Opladen 1998.
- Klemperer, Victor: LTI. Leipzig 1978.
- Klemperer, Victor: Curriculum vitae. Erinnerungen. Bd. 1. 1881–1918. Berlin 1996.
- Klemperer, Victor: Tagebücher (1) 1933–1941; (2) 1942–1945. Berlin 1995.
- Klingberg, Lothar: Zum didaktischen Grundverständnis von Erziehung und Unterricht. In: Wolfgang Steinhöfel (Hrsg.) Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Neuwied, Krieffel, Berlin 1996.
- Klingberg, Lothar: Zur Problematik des pädagogischen Begriffs »Führen« in allgemeindidaktischer Sicht. In: Ernst Cloer / Rolf Wernstedt (Hrsg.) Pädagogik in der DDR. Weinheim 1994.
- Koch, Woldemar: Kommunismus und Individualismus. Tübingen 49/52.
- Kock, Gerhard: Die Kinderlandverschickung im Zweiten Weltkrieg. Paderborn, München, Wien, Zürich 1997.
- Kogon, Eugen: Der SS-Staat. München 1974.
- Kölner Vierteljahresschrift für Soziologie. München, Leipzig. Jg. 1930/31–1933/34.

- Kölner Zeitschrift für Soziologie. Köln, Opladen. Jg. 1948/49 – 1952/
53.
- König, Helmut: Imperialistische und militaristische Erziehung in den
Hörsälen und Schulstuben Deutschlands 1870-1960. Berlin 1962.
- Korte, Hermann: Einführung in die Geschichte der Soziologie. Opladen
1998.
- Korte, Hermann / Schäfer, B.: Einführung in Spezielle Soziologien.
Opladen 1993.
- Kreckel, Reinhard: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit.
Frankfurt a. M. 1997.
- Kriek, Ernst: Menschenformung. Leipzig 1925.
- Kriek, Ernst: Nationalsozialistische Erziehung begründet aus der Phi-
losophie der Erziehung. Osterwieck 1933.
- Kron, Friedrich: Grundwissen Pädagogik. München, Basel 1989.
- Krümpel, Heinz: Zur Moralphilosophie Hegels. Berlin 1972.
- Laqueur, Walter: Faschismus. 1997.
- Leo, Walter: Preußen. Berlin 1993.
- Lexikon der Pädagogik. Herder. Freiburg, Basel, Wien 1967.
- Lexikon zur Soziologie. Opladen 1988.
- Ley, Robert: Der Sozialismus setzt sich durch. In: »Der Angriff« Nr.
238 v. 10. Oktober 1940. S. 1f., S. 4.
- Ley, Robert: Der sozialistische Durchbruch unserer Zeit. In: »Der An-
griff« Nr. 232 v. 25. September 1940. S. 1f.
- Lingelbach, Karl Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im na-
tionalsozialistischen Deutschland. Weinheim, Berlin, Basel 1962 u.
1970.
- Lochner, Rudolf: Entfaltung der Gemeinschaft. Frankfurt a. M. 1930.
- Lukács, Georg: Die Zerstörung der Vernunft. Darmstadt, Neuwied
1962.
- Maas, Utz: Sprache im Nationalsozialismus. Opladen 1984.
- Mann, Erika: Zehn Millionen Kinder. Berlin 1988.
- Makarenko, Anton Semjonowitsch: Theoretische Schriften. Berlin
1962.
- Mannschatz, Eberhard: Erziehung im politischen Kalkül.
Gesellschaftsanalyse und Politische Bildung e.V. Berlin 1997.
- Meyers Neues Lexikon. Bd. 5. Leipzig 1973.
- Moczarski, Kasimierz: Gespräch mit dem Henker. Berlin 1981.
- Müller, Adam Heinrich: Die Elemente der Staatskunst. Berlin 1809.
- Müncheberg, Hans: Gelobt sei, was hart macht. Berlin 1991.

Mussolini, Benito: Schriften und Reden. Band VIII. Zürich, Leipzig, Stuttgart 1935.

Naake, Erhard: Zur Theorie und Praxis der Erziehung in den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten und ähnlichen faschistischen »Eliteschulen«. Diss. Friedrich-Schiller-Universität-Jena 1970.

Neubert, Dieter: Demokratie und Gemeinschaft. Oder wie kontrovers ist die Kommunitarismusdebatte? 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie Dresden 1996. Kongreßband II. Opladen, Wiesbaden 1997.

Nyssen, Elke: Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg 1979.

Nolte, Ernst (Hrsg.): Theorien über den Faschismus. Hanstein, Königstein 1979.

Oelkers, Jürgen: Erziehung und Gemeinschaft. In: Berg, Christa / Ellger-Rüttgardt, Sieglind. Du bist nichts, dein Volk ist alles. Weinheim 1991.

Oelkers, Jürgen: »Pädagogischer Realismus«. Peter Petersens erziehungspolitische Publizistik 1930-1950. Die deutsche Schule. Heft 4. Weinheim. 1992.

Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Weinheim, München 1996.

OMGUS-Ermittlungen gegen die Dresdner Bank. Militärregierung der Vereinigten Staaten 1946. Nördlingen 1986.

Ortega y Gasset, José: Der Aufstand der Massen. Stuttgart 1947.

Otto, Ernst: Allgemeine Erziehungslehre. Leipzig 1928.

Otto, Ernst: Allgemeine Unterrichtslehre. Berlin, Leipzig 1933.

Paetel, Karl O.: Das Bild vom Menschen in der deutschen Jugendführung. Bad Godesberg 1954.

Papcke, Sven (Hrsg.): Gesellschaftsdiagnosen. Frankfurt a. M., New York 1991.

Papcke, Sven (Hrsg.): Ordnung und Theorie. Darmstadt 1986.

Pätzold, Kurt / Weißbecker, Manfred: Geschichte der NSDAP. Köln 1998.

Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts. Berlin, Leipzig 1937 a.

Petersen, Peter: Pädagogik der Gegenwart. Berlin 1937 b.

Petzold, Joachim: Die Demagogie des Hitlerfaschismus. Berlin 1982.

Pfaff, Wilhelm: Die Furien des Nationalismus. Frankfurt a. M. 1994.

Philosophisches Wörterbuch. Bd. 1 u. Bd. 2. Leipzig 1975.

Protokoll der Konferenz »Die Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der europäischen Völker (1933-1945)«. Päd-

- agogische Hochschule Potsdam vom 22. bis 25.11.1965. Potsdam.
- Psychologie des Gemeinschaftslebens. XIV. Psychologie-Kongreß. Otto Klemm (Hrsg.). Jena 1935.
- Rande, Edgar: Die Jugenddienstpflicht. Berlin 1942.
- Raupach, Hans: Lebensformen, Führungsstil und Aktivitätsspielraum der deutschen Jugendbünde in der Zeit der Weimarer Republik. In: Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit. Köln 1974.
- Rauschnig, Hermann: Gespräche mit Hitler. New York 1940.
- Reich-Ranicki, Marcel (Hrsg.): Meine Schulzeit im Staate Adolf Hitlers. 6. Aufl. 1997.
- Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen. Berlin 1937.
- Rödling, Ingeborg Michaela: Die Soziologie des Nationalsozialismus in ihrer Auswirkung auf die Erziehung. Ludwig-Maximilian-Universität. München 1952.
- Rosenberg, Alfred: Der Mythos des 20. Jahrhunderts. München 1933.
- Rubinstein, S.L.: Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Berlin 1958.
- Schaefer, W: Wende in der Schullandheimbewegung. In: Amtsblatt (s.o.). Jg. 1935. Nichtamtlicher Teil.
- Schaller, Hermann: Die Schule im Staate Adolf Hitler. Breslau 1935.
- Schemm, Hans (Mithrsg.): Deutsche Schule und deutsche Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Stuttgart. Berlin 1934.
- Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik I und II. München 1991.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst: Philosophische Schriften. Einleitung. Berlin 1984.
- Schlesinger, Walter: Beiträge zur deutschen Verfassungsgeschichte des Mittelalters. Band 1. Göttingen 1963.
- Schmidt, Hans Dieter: Die Bestialität des Menschen. Neues Deutschland v. 21./22. September 1996.
- Schmidt, Gunter: Die reine Beziehung. Spiegel spezial. Hamburg. Heft 1/1999.
- Schneider, Christian / Stillke, Cordelia / Leineweber, Bernd: Das Erbe der Napola. Hamburger Edition. Hamburg 1996.
- Schnurr, Stefan: Sozialpädagogen im Nationalsozialismus. Weinheim, München 1997.

- Scholtz, Harald: Von der Feiermanie zum Verpflichtungsritual. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim. 31. Beiheft. S. 113ff.
- Scholtz, Harald: NS-Ausleseschulen-Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973.
- Scholtz, Harald: Reformpädagogik unterm Hakenkreuz? Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive. In: Die deutsche Schule. Heft 2/1992.
- Schubert-Weller, Christoph: Hitlerjugend. Weinheim, München 1993. Schulpolitisches A.B.C. Schriftenreihe. Berlin-Steglitz. Jg. 1931.
- Seidel, Helmut: Die Befreiung aus Dogmen und Unmündigkeit. In: Neues Deutschland v. 21./22. August 1999. S. 13.
- Simek, Rudolf: Lexikon der germanischen Mythologie. Stuttgart 1995.
- Söllheim, Fritz: Erziehung im neuen Staat. Langensalza 1934.
- Spann, Ottmar: Der wahre Staat. Jena 1931.
- Spinnler, Rolf: Wohin Egotrip führt. Auf der Suche nach einer neuen Moral. Spiegel spezial. Hamburg. Heft 1/1999.
- Staeumler, Martin: Grundtatsachen der Rassenkunde. In: Der Stoßtrupp. NS-Hefte zur deutschen Weltanschauung. Buenos Aires. September 1936.
- Stellrecht, Helmut: Neue Erziehung. Berlin 1943.
- Stoßberg, Manfred: Altern, Gesellschaft und Entwicklung von Familien- und Netzwerkbeziehungen. 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie Dresden 1996. Abstract-Band.
- Streck, Robert: Das Schülerheim und seine Probleme. In: Weltanschauung und Schule. Berlin. Nr. 10/12 1943.
- Tietjen, Claus: Erziehung zum deutschen Menschen. Leipzig 1933.
- Tönnis, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. 8.verb. Aufl. Leipzig 1935.
- Treibel, Annette: Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen 1993.
- Ueberhorst, Horst (Hrsg.): Elite für die Diktatur. Düsseldorf 1969.
- Uhlig, Gottfried: Mit der Wurzel ausgerottet? In: Pädagogik und Schulalltag. Berlin. Heft 4/1999.
- Usadel, Georg: Zucht und Ordnung. Grundlagen einer nationalsozialistischen Ethik. Hamburg 1935.
- Vierteljahrsschrift für Jugendkunde. 3. Jg. 1933. Leipzig 1933.
- Wagenführ, Horst: Gefolgschaft. Hamburg 1935.

- Walk, Josef: Jüdische Schulen und Erziehung im Dritten Reich. Frankfurt a. M. 1991.
- Weber, Bernd: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Königstein 1979.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5. rev. Aufl. Nachdruck 1980. Tübingen 1972.
- Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches. Berlin. Schuljahre 1937–1942.
- Weimer, Hermann: Schulerziehung im Geiste von Potsdam. Frankfurt a. M. 1934.
- Weimer, Hermann: Geschichte der Pädagogik. Berlin 1935.
- Weimer, Heinz: Geschichte der Pädagogik. Berlin 1954.
- Weiß, Carl: Pädagogische Soziologie. Leipzig 1929.
- Weiß, Johannes: Die Nation als Provokation und Problem der Soziologie. 28. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie Dresden 1996. Kongreßband II. Dresden 1996.
- Weißbecker, Manfred: Entteufelung der braunen Barbarei. Berlin 1975.
- Weltanschauung und Schule. Berlin. Jg. 1943 u. Jg. 1944.
- Westfälisches Schulmuseum Leipzig. Erinnerungen und Tagebücher. Die Akten: D 12, Nr. 275, 14.501 (1932-1934); D 12, Nr. 158, 9225; D 1, Nr. 121, 4641.
- Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1977.
- Wörterbuch der Psychologie. Leipzig 1976.
- Zapf, Wolfgang: Entwicklung und Zukunft moderner Gesellschaften seit den 70er Jahren. In: Korte / Schäfer. Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen 1993.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Berlin. Jg. 75 (1933) u. Jg. 76 (1934).

Über den Autor



Prof. em. Dr. sc. paed. Alexander Bolz, Jahrgang 1928, studierte von 1947 bis 1951 Pädagogik, Geographie und Didaktik der Unterstufe an der Universität Leipzig. 1955 Promotion zum Dr. paed. an der Karl-Marx-Universität Leipzig und 1970 an der Humboldt-Universität zu Berlin zum Dr. sc. paed. Von 1969 bis 1973 Hochschuldozent und von 1973 bis 1990 Professor für Erziehungstheorie an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen. 1993 Emeritierung.

Veröffentlichungen besonders über den ukrainischen Pädagogen A. S. Makarenko (u.a. 1967 Herausgeber von »Eine Auswahl«, 1973 Mitherausgeber von »Makarenko heute«), grundlegender Beitrag 1992 über Probleme der moralischen sowie der Gemeinschaftserziehung. Mitherausgeber von »Jugendweihe in Deutschland« 1998.

