

Stefan Weyers

# „Auslese“, totale Verfügungsgewalt und „Typenzucht“.

Nationalsozialistische Erziehungstheorien und die  
„nationalpolitischen Erziehungsanstalten“ als Muster  
nationalsozialistischer Erziehung

Heidelberg 1995

Korrigierte Fassung der  
Magisterarbeit am Erziehungswissenschaftlichen  
Seminar der Universität Heidelberg (1992)

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	6
------------------	---

## Teil 1: Nationalsozialistische Erziehungstheorien und pädagogische Traditionen

### A. Erziehungstheoretische Voraussetzungen: pädagogisches Denken in der Weimarer Republik

I. Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Herman Nohl und die Göttinger Schule .....	17
1. Die relative Autonomie der Pädagogik .....	17
2. Lebens- und Kulturphilosophie .....	21
2.1 Pädagogische Neutralität .....	21
2.2 Lebens- und Kulturbegriff .....	23
3. Nationalpädagogik .....	24
3.1 Der Nationalsozialismus als Dritte Phase der Pädagogischen Bewegung .....	24
3.2 Die autoritäre Staatskonzeption .....	26
3.3 Nationalpädagogik versus Individualpädagogik .....	27
4. Das Scheitern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik .....	28
4.1 Gesellschaftstheoretisches Defizit .....	28
4.2 Gemeinschaftsideologie und antimodernes Ressentiment .....	30
5. Reformpädagogik und Nationalsozialismus: Ein ambivalentes Verhältnis .....	31
II. Die "Reine Erziehungswissenschaft" Ernst Kriecks .....	33
1. Politisch-pädagogische Grundannahmen .....	33
2. Die Grundkonzeption der "Reinen Erziehungswissenschaft" .....	35
3. Die Theorie der Gemeinschaft und das Verhältnis Individuum-Gemeinschaft ....	37
3.1 Die Gemeinschaft .....	37
3.2 Zucht und Typus .....	38
3.3 Kriecks Persönlichkeitskonzeption .....	40
4. Irrationalismus als Fundament Krieckschen Denkens .....	41
4.1 Geschichtsphilosophie: "Trieb" und "Schicksal" .....	41
4.2 Führerkult .....	43
5. 'Deskriptive Erkenntnis' als Normprinzip von Erziehung .....	44
6. Kriecks Hinwendung zum Nationalsozialismus .....	45
7. "Konservative Revolution" und Reformpädagogik .....	46

## B. Erziehungstheorien des Nationalsozialismus

I.	Ernst Kriecks "völkisch-realistische Erziehungswissenschaft" .....	48
1.	Einleitung .....	48
2.	Kontinuität und Bruch .....	48
2.1	Adaption an die NS-Rassenideologie: "Auslese" und "Ausmerze" .....	49
2.2	Formationserziehung und politische Auslese .....	51
2.3	Identität von Politik und Pädagogik: der "Erziehungsstaat" .....	52
2.4	Der Wandel von der "reinen" zur "völkisch-realistischen Erziehungswissenschaft" .....	53
2.4.1	Wissenschaftstheoretischer Wandel: von der "reinen" zur "politischen Wissenschaft" .....	54
2.4.2	Funktionswandel der Erziehungswissenschaft .....	55
2.5	Die Bedeutung von Bildung und Unterricht .....	56
3.	Fazit: Die Legitimation nationalsozialistischer Herrschaft und Erziehung .....	57
4.	Kriecks Scheitern im Nationalsozialismus .....	59
4.1	Das Ausblenden der pädagogischen und gesellschaftlichen Realität .....	59
4.2	Realitätsferne als theoriebedingtes Defizit .....	60
II.	Alfred Baeumlers "Politische Pädagogik" .....	62
1.	Einleitung .....	62
2.	Politisch-anthropologische Grundannahmen: Der nordische Mann .....	64
2.1	Erkenntnistheorie: "Wirklichkeit" .....	64
2.2	Handlungstheorie: "Der politische Mensch" .....	66
2.3	Männerbund und Leitbild des "Politischen Soldaten" .....	69
2.4	Die einigende Kraft der Symbole .....	70
3.	Die erziehungstheoretische Konzeption der "Politischen Pädagogik" .....	71
3.1	Politische Wissenschaft: Primat der Politik .....	71
3.2	Primat der Formation: "Zucht" als personale Erziehung und Ausrichtung auf den Krieg .....	73
3.3	"Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft" .....	75
3.4	Typenprägung .....	77
3.5	Die Aufwertung der Schule: "Ohne Bildung keine Leistung" .....	79
III.	Vergleichendes Resümee: Baeumler – Kriek .....	82

Teil II. "Auslese", totale Verfügungsgewalt und "Typenprägung":  
 Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten als Muster  
 nationalsozialistischer Erziehung?

Einleitung .....	85
1. Gründungsverfügung der NPEA .....	86
2. Pädagogische Konzeptionen und Anknüpfungspunkte .....	87
2.1 Die Idee einer "nationalpolitischen" Erziehung .....	87
2.2 Joachim Haupt: Durch permanente Revolution zur organischen Volksordnung .....	87
2.3 Helmut Trepte: Führerpotenz und "weltfähiger Deutscher" .....	90
2.4 Bernhard Rust: "Körperschulung und Gemeinschaftsleben" .....	92
2.5 Bezug zu Kriek: "Politische Auslesezucht" und "Volkswerdung" .....	93
2.6 Schulische Vorbilder .....	94
2.7 Zusammenfassung der Zielvorstellungen .....	95
3. Die Entwicklung der NPEA zu Instrumenten nationalsozialistischer Herrschaft .....	96
3.1 1. Phase (1933 bis 1935): Gründung, innere Struktur und politische Problematik des Schultyps .....	96
3.1.1 Externe Rahmenbedingungen: Rechtliche und politische Stellung, Annäherung an die SA und erste Ausbreitung .....	97
3.1.2 Die organisatorische und pädagogische Struktur .....	100
3.1.2.1 Konzeptionslosigkeit und anstaltsspezifische Differenzen .....	100
3.1.2.2 Die Praxis der "Auslese": Rassismus, Körperkult und Konformismus .....	101
3.1.2.3 Formation versus Schule: Militarisierung statt politischer Schulung .....	103
3.1.2.4 Permanente Beanspruchung durch Unterricht, Ausbildung und Körperertüchtigung .....	104
3.1.2.5 "Führerprinzip" versus "Selbstführung" .....	107
3.1.3 Das Scheitern der NPEA als nationalpolitischer Einrichtung .....	108
3.2 2. Phase (1936 - 1940): Anpassung an die Erfordernisse des Systems .....	109
3.2.1 Die faktische Übernahme der Anstalten durch die SS .....	109
3.2.2 "Typenprägung" als Zielsetzung der Inspektion .....	111
3.2.3 Die Zentralisierung der Machtstrukturen .....	113
3.3 3. Phase (ab 1940): Expansion und Instrumentalisierung der Anstalten .....	114
3.3.1 Wachsende Dominanz der SS .....	114
3.3.2 Die Ziele der SS: SS-Führerschulen und Rassismus .....	117
3.3.3 Zweite Expansion: die NPEA als Machtsymbole des Reiches .....	118
3.3.4 Wandel der Zielsetzung: Erziehung zum Krieg und zur "Reichsidee" .....	120
3.3.5 Totale Instrumentalisierung und Auflösung pädagogischer Strukturen .....	121

4.	"Typenprägung": Die Mechanismen der Erziehung in den NPEA .....	125
4.1	Internierung: Totale Kontrolle aller Lebensäußerungen .....	126
4.2	Auslese und Elitebewußtsein .....	126
4.3	Emotionalisierung und Bindung durch Erlebnisse: Rituale, Feiern, Symbole .....	127
4.4	Propaganda, "Volkstumskampf" und Rassismus .....	129
4.5	Körperzucht, Körperpanzer .....	130
4.6	Mobilisierung und permanenter Ausnahmezustand .....	132
4.7	"Innere Haltung": Objektcharakter und Subjektbewußtsein .....	133
4.8	NPEA-Erziehung als Erbe der Pädagogischen Bewegung? .....	135
5.	Die Funktion der NPEA im Herrschaftssystem des Nationalsozialismus .....	136
6.	Die NPEA als Muster nationalsozialistischer Pädagogik? .....	140

### TEIL III: Folgerungen, Klärungsversuche, offene Fragen

1.	Zum Theorie-Praxis-Verhältnis nationalsozialistischer Pädagogik .....	142
2.	NS-Erziehung: Reproduktion versus (Selbst)Destruktion .....	144
2.1	Permanente Mobilisierung: Krieg als Normalität .....	144
2.2	Politische Formierung versus schulische (Aus)Bildung: Differenzen zwischen Erziehungstheorie und -praxis .....	145
3.	Typenzucht, Auslese, Ausmerze: Zur Funktion nationalsozialistischer Erziehung .....	149
4.	Zur Kontroverse um das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus .....	151
4.1	Kontinuität oder Diskontinuität pädagogischen Denkens .....	152
4.2	Pädagogik oder Un-Pädagogik – Erziehung oder Zurichtung? .....	154
4.3	"Gegenwärtige Vergangenheit" .....	157

Literaturverzeichnis .....	161
----------------------------	-----

Abkürzungsverzeichnis .....	172
-----------------------------	-----

# EINLEITUNG<sup>1</sup>

Die Schwierigkeiten einer Analyse nationalsozialistischer Pädagogik fangen bereits bei der Begriffsbestimmung an. Gab es eine *nationalsozialistische* Pädagogik überhaupt? Läßt sich die "Menschenformung" bzw. Umerziehung der Nationalsozialisten angemessen mit den Begriffen *Erziehung* und *Pädagogik* charakterisieren, oder war sie nicht eher deren Negierung und folglich Dressur, Zurichtung, Verführung - auf jeden Fall aber *Un-Pädagogik*?

Eng mit der Begriffsbestimmung verknüpft ist die umstrittene Frage nach der Kontinuität bzw. Diskontinuität der NS-Pädagogik. Knüpfte diese - zumindest in Elementen - an zeitgenössische Pädagogiken an, gab es gar eine direkte Linie von der reformpädagogischen Bewegung zum Nationalsozialismus, oder war sie ausschließlich die Pervertierung und Negierung der Tradition? Diese Fragestellung steht nicht im Zentrum der Arbeit, bildet jedoch den notwendigen erziehungshistorischen Rahmen für die Analyse der NS-Pädagogik. Daher vorab zwei Überlegungen zur pädagogischen Vorgeschichte - daran anschließend einleitende Bemerkungen zur Struktur des nationalsozialistischen "Erziehungsstaates".

1) Folgt man Herrmann (1985 b, S. 9), so versteht man unter "Erziehung", "Pädagogik" und "Bildung" seit der Aufklärung, seit Rousseau, Kant und Pestalozzi, eine "Pädagogik im humanen Sinne, ... getragen von einem pädagogischen Ethos, das den Erzieher unter strenge ethische Gebote stellt", eine "Erziehung vom Kinde aus, ... um ihm zur optimalen Entfaltung seiner Anlagen, Neigungen und Fertigkeiten zu verhelfen", eine "Bildung zur Mündigkeit, die kritisch selbstreflexiv" ist. Seit Humboldt gelte als Grundsatz dieser "liberalen humanen Pädagogik": "nicht der Staat ist das Maß des Menschen, sondern der Mensch ist das Maß aller staatlichen Einrichtungen". In dieser selektiven Lesart der Tradition ist der Terminus "nationalsozialistische Pädagogik" in der Tat nur als "contradictio in adjecto" (ebd.; auch Lingelbach 1987c, S. 268) zu begreifen.

---

<sup>1</sup> Zur Zitierweise: Die Begriffe und Denkmuster der Autoren aus Weimarer Republik und Nationalsozialismus sind häufig schwer in die heutige Sprache zu 'übersetzen'. Daher verwende ich sehr viele, auch kurze Zitate. Anführungszeichen kennzeichnen Zitate und feststehende bzw. historische Begriffe, wie etwa "Drittes Reich". Anführungen innerhalb von Zitaten und eigene Hervorhebungen kennzeichne ich durch 'halbe Anführungszeichen'.

Die "Dialektik der Aufklärung" läßt jedoch auch die Pädagogik nicht unversehrt. Die pädagogische Tradition ist durchaus gespalten, ambivalent. Auf ihre "schwarzen" Seiten hat etwa Rutschky (1977) gerade am Beispiel der Aufklärungspädagogen hingewiesen. Daß pädagogische Institutionen in der bürgerlichen Gesellschaft zum festen Bestandteil des Systems von "Überwachen und Strafen" (Foucault) werden, zeigt Detlev Peukerts (1989) Analyse der Sozialpädagogik. Das Erziehungssystem dient als Instrument einer allumfassenden (Sozial)Disziplinierung. Schon in der Weimarer Republik bspw. wurde das "Ausleseparadigma", die "Ausgrenzung der Unerziehbaren", zum sozialpädagogischen Programm erhoben (vgl. ebd., S. 324 ff.). Wie nahe sich pädagogische Heilsversprechen und deren Umschlagen in Zwang und die Ausschließung der Anderen oftmals sind, macht Peukerts Folgerung für die Endphase der Weimarer Republik deutlich: "Was als optimistisches Programm der garantierten Erziehung für 'jedes deutsche Kind' begonnen hatte, drohte als pessimistisches Brüten über die Säuberung der sozialpädagogischen Provinz von allen 'Unverbesserlichen' zu enden" (ebd., S. 325). Die Pädagogik der Moderne ist also keineswegs immer ein Garant „kritisch-selbstreflexiver Bildung“, wie Herrmanns (1985) Ausführungen nahelegen.

2) Die Ambivalenz der pädagogischen Tradition spiegelt sich auch im Werk Herman Nohls wider. Nohl, führender Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, hat in den 20er Jahren mit seiner Theorie des "pädagogischen Bezugs" die Prinzipien des "pädagogischen Ethos" und der "Erziehung vom Kinde aus" theoretisch fundiert. Schon 1920 wies Nohl der Pädagogik eine exponierte Stellung zu: Nur sie könne "die Einheit einer neuen Bildung und die neue Form des deutschen Menschentums" (Nohl 1949, S. 9) leisten - für ihn die Voraussetzung der nationalen und politischen Einheit der Deutschen. Am Vorabend des "Dritten Reiches" (26.10.1932) sprach Nohl vor Pädagogen:

"Unsere Kundgebung ist eine pädagogische und keine politische ... wir haben in unserer Not keine andere Möglichkeit, um wieder hochzukommen, als die Erziehung, die unser Volk zu seiner gesunden Form und zum Einsatz aller seiner Kräfte bringt ... ein Erzieherkorps ... steht jetzt in breiter Front bereit - eine ganze Generation leidenschaftlich pädagogisch bewegter Menschen, die sich restlos für diese Arbeit einsetzen wollen, Männer und Frauen. Zu keiner Zeit ist in Deutschland die pädagogische Energie so wach gewesen und hat so genau gewußt, worauf es ankommt, wie in diesen Tagen" (1949, S. 237).

Drei Monate später begann das "Dritte Reich". Viele Pädagogen begrüßten die "Machtergreifung" der Nazis begeistert oder klammheimlich und stellten sich bereitwillig in ihren Dienst. Dabei konnten sie sich zum Teil auf Nohl berufen (vgl. Schnurr 1991, S. 118 ff.). Im August 1932 (!) hatte er geschrieben, daß "jeder Erzieher" am Nationalsozialismus "bejahen muß", daß auch er "die Aufgabe der Zeit wieder als eine große Erziehungsaufgabe sieht" (ebd., S. 216).

Nohls Traum von nationaler Wiedergeburt und "ersehnter Volksgemeinschaft" (ebd., S. 230), von dem neuen Menschentum und einem Erziehungsstaat endete und erfüllte sich im Nationalsozialismus (vgl. Blankertz 1982, S. 271 f.): Der NS schuf den "Erziehungsstaat" und die "Volksgemeinschaft der Unfreien und Ungleichen" (Adorno 1971, S. 18). Doch Nohls Traum erwies sich als Alptraum. Zweifellos stand die NS-Erziehung in scharfem Kontrast zu seinen Intentionen, die pädagogische Tradition wurde ausgebeutet, aber nicht nur ausgebeutet: Der Nationalsozialismus "pervertierte eine Tradition und erfüllte sie" (Oelkers 1990, S. 3).

Der Verfügungsanspruch des Nationalsozialismus gegenüber den Individuen war im vollen Wortsinne total. In besonderem Maße sollte der Erziehungssektor die lückenlose Beherrschung der Einzelnen ermöglichen. Kurz nach der "Machtergreifung" betonte Hitler: "Der neue Staat wird dann ein Phantasieprodukt bleiben, wenn er nicht einen neuen Menschen schafft. Seit zweieinhalbtausend Jahren sind ... nahezu sämtliche Revolutionen gescheitert, weil ihre Führer nicht erkannt haben, daß das Wesentliche einer Revolution nicht die Machtübernahme ist, sondern die Erziehung der Menschen" (zit. n. Ehrhardt 1968, S. 58).

Um die "totale Neuformung" (Rust<sup>2</sup>) aller "Volksgenossen" zu vollbringen, schufen die Nationalsozialisten einen "Erziehungsstaat" (Ley<sup>3</sup>), in dem Erziehung in einem bis dato ungekannten Ausmaß institutionalisiert wurde: Ziel war es, dem ganzen Volk "eine Erziehung zu geben, die schon mit der Jugend anfängt und nimmer enden soll ... Beim Kind beginnt es und beim alten Kämpfer der Bewegung wird es enden. Keiner soll sagen, daß es für ihn eine Zeit gibt, in der er sich ausschließlich selbst überlassen sein kann" (Hitler 1935, zit. n. ebd., S. 65) - "... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben" (Hitler).

---

<sup>2</sup> Bernhard Rust war Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung.

<sup>3</sup> Robert Ley war Reichsorganisationsleiter der NSDAP und Leiter der Deutschen Arbeitsfront (DAF).



Rassismus und Sozialdarwinismus waren die grundlegenden Prinzipien der nationalsozialistischen Doktrin. Erziehung hatte in dieser Sicht rein instrumentellen Charakter für die politisch-ideologischen Ziele. Die Individuen wurden als bloßes "Menschenmaterial" "behandelt", von dem eine "Elite" ausgelesen und aufgezüchtet, die "Minderwertigen" ausgegrenzt und ausgemerzt werden sollten<sup>4</sup>.

Von seinem totalen Anspruch ausgehend wurde das nationalsozialistische Herrschaftssystem lange Zeit als monolithischer Führerstaat gedeutet, in dem einem einheitlichen Willen eine einheitliche Praxis korrespondierte. Franz Neumann hatte jedoch schon 1942 die duale Struktur des "Dritten Reiches" - Partei und Staat - herausgearbeitet. Aber auch innerhalb dieser beiden Machtsäulen kam es zu erheblichen Kompetenzstreitigkeiten, und weitere Sektoren, wie etwa Wehrmacht, Wirtschaft und die SS, verfolgten eigene machtpolitische Interessen.

Auch das Erziehungssystem wurde von der vorwiegend an Zielsetzungen und Erfolgsmeldungen des Regimes orientierten Geschichtsschreibung als totale uniforme Struktur wahrgenommen (vgl. Lingelbach 1987, S. 13 ff.). Demgegenüber ist auf die Differenz von Programmatik und Realisation zu verweisen. Waren schon die NS-Erziehungstheorien einheitlich nur dem Anspruch, nicht ihrem Inhalt nach, so zeigten sich gerade in der Erziehungspraxis des "Dritten Reiches" eine Vielzahl differierender, ja widersprüchlicher Tendenzen. Hervorstechendes Beispiel ist das vielgenannte Konkurrenzverhältnis zwischen Schule und Hitler-Jugend. Die Rivalitäten zwischen HJ und Lehrerschaft bzw. Schulbürokratie entsprangen zwar vordergründig vor allem politischen Interessen, Machtansprüchen sowie dem Generationenkonflikt zwischen 'revolutionärer' Jugend und 'konservativen' Erwachsenen, aber sie berührten auch eine zentrale Problematik des NS-Systems: das Verhältnis von politischer Formierung und gesellschaftlicher Reproduktion.

Die obigen Zitate heben nicht zufällig ausschließlich den ersten Aspekt hervor: den totalen Verfügungsanspruch auf die Subjekte. Die nationalsozialistische "Revolution", die "Umwertung aller Werte" (Baeumler 1937, S. 85) sollte durch die "Erziehung in den Formationen" (ebd.) betrieben werden. NS-Erziehung war - den ideologischen Leitvorstellungen nach - insbesondere männliche Formationserziehung, sie sollte der Formung des

---

<sup>4</sup> Zu Hitlers Erziehungsvorstellungen vgl. Ehrhardt 1968, S. 58 ff.; Herrmann 1985 b; Lingelbach 1987, S. 25 ff.

"nationalsozialistischen Menschen", des "politischen Soldaten" dienen. Dagegen war die Schule, mit ihren festverwurzelten Traditionen und vorwiegend auf kognitives Lernen angelegten Methoden, trotz aller ideologischen Indoktrination, ein eher retardierendes, nicht auf unmittelbare Verfügbarkeit zielendes Moment (vgl. Lingelbach 1987, S. 17; Scholtz 1985, S. 44 f.). Als hochentwickelter Industriestaat, zumal mit imperialistischer Zielsetzung, war das "Dritte Reich" unbedingt auf ein qualifiziertes Ausbildungswesen angewiesen. Mit der rassistischen und anti-intellektuellen Ideologie, mit Hitlers Umkehrung der Erziehungswerte, d.h. dem Primat von Körper- und Charakterzucht, ließen sich die sozioökonomischen Grundlagen des Staates nicht aufrechterhalten - geschweige denn Kriege führen. Diesem Spannungsverhältnis gilt eine besondere Aufmerksamkeit, denn es betrifft die Frage, ob der Nationalsozialismus überhaupt fähig war, Erziehung und (Aus)Bildung in einer Art und Weise zu gestalten, die seiner Herrschaft auch in langfristiger Perspektive immanent war. Konnten politische Formierung und Schulbildung miteinander vereinbart werden, oder war der Gegensatz systemimmanent und unaufhebbar?

Ich werde die nationalsozialistische Pädagogik auf zwei verschiedenen Ebenen - der Erziehungspraxis wie der Theorie - analysieren. Im Unterschied zu dem weiteren Feld der Pädagogik *im* Nationalsozialismus, ist hier der Untersuchungsgegenstand bewußt eingeschränkt. Es geht in erster Linie um die Pädagogik *des* Nationalsozialismus, also um Erziehungsprozesse, die direkt von den politischen Machthabern initiiert und dominiert wurden, sowie um Erziehungstheorien, die in großer Nähe zur Partei standen und quasi offiziöse Geltung beanspruchen konnten.

Die beiden Hauptteile der Arbeit können als selbständige Teile gelesen werden; sie sind nicht unmittelbar aufeinander bezogen, gleichwohl stehen sie in einem vermittelten Zusammenhang.

Teil I widmet sich der erziehungstheoretischen Grundlegung der nationalsozialistischen Erziehungspraxis und -politik. Neben den Ansätzen der beiden wichtigsten Exponenten der NS-Pädagogik, Kriek und Baeumler, gilt das Hauptaugenmerk der Entwicklung des pädagogischen Denkens von der Weimarer Republik zum Nationalsozialismus.

In Teil II wird am Beispiel einer spezifisch nationalsozialistischen pädagogischen Institution, den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten, die erzieherische Praxis des Nationalso-

zialismus dargestellt. Dazu werden die pädagogische Planung, institutionelle Entwicklung und die Erziehungsmechanismen dieser Internate untersucht.

Der vermittelte Bezug der beiden Teile ergibt sich durch ihre Zugehörigkeit zu übergreifenden Fragestellungen. In jeweils spezifischer Form spiegeln Theorie und Praxis die Grundprinzipien, Widersprüche und Entwicklungstendenzen des nationalsozialistischen Erziehungssystems und seiner politischen Instrumentalisierung wider. Teil I bildet den historischen und theoretischen Rahmen für die pädagogische Praxis; deren konstitutive und handlungsleitende Prinzipien wurden von der Erziehungstheorie zwar nicht geschaffen, aber systematisiert und unter Rückgriff auf pädagogische Theoriebildung 'begründet'.

Allgemein sollen die grundlegenden Merkmale, Funktionsweisen und Mechanismen nationalsozialistischer Pädagogik analysiert werden sowie ihre Funktion im Herrschaftssystem des Nationalsozialismus. Dabei gilt mein Interesse insbesondere vier, zum Teil miteinander verzahnten Problembereichen.

- Dem Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität der NS-Pädagogik zur pädagogischen Tradition.
- Der Beziehung von gesellschaftlicher Reproduktion und politischer Formierung, die insbesondere an dem Verhältnis von Formationserziehung und Schulbildung untersucht wird; dieser Aspekt impliziert die Frage nach den Selbstzerstörungstendenzen des Nationalsozialismus.
- Dem Zusammenhang von Pädagogik und Politik. Inwieweit folgt die pädagogische Planung und Praxis politischen Imperativen bzw. Systemerfordernissen? Wie werden diese 'pädagogisch' begründet? Was bedeutet Pädagogik unter dem absoluten Primat der Politik?
- Damit verknüpft ist die Frage, in welcher Form die rassistischen und imperialistischen Zielsetzungen des NS Eingang in die Pädagogik finden. Wie hängen etwa Verführung der Mehrheit und Auslese bzw. Ausmerze der Minderheit zusammen? Was bedeutet die propagierte Erziehung zum politischen Soldaten?

Zu Teil I:

Eine Analyse der nationalsozialistischen Erziehungstheorie<sup>5</sup> muß notwendigerweise die pädagogische Vorgeschichte des Nationalsozialismus mit in den Blick nehmen. Das liegt darin begründet, daß dieser auch im Bereich der Erziehungswissenschaft keinen völligen Bruch mit der Vergangenheit bedeutete, sondern durch zahlreiche Fäden mit ihr verbunden war.

Ausgangspunkt ist zunächst der Ansatz der in den 20er Jahren zur dominierenden pädagogischen Richtung aufsteigenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik<sup>6</sup>. Am Beispiel Herman Nohls und seiner Göttinger Schule soll der Frage nachgegangen werden, warum fast alle Vertreter dieser Richtung - trotz ihrer, im Nachhinein evidenten, pädagogischen und politischen Gegnerschaft zum Nationalsozialismus - diesen nicht nur nicht bekämpft, sondern anfänglich sogar begrüßt haben. Die Ambivalenz ihrer Haltung offenbart sich in der Gleichzeitigkeit der Momente Distanzierung von und Affinität mit dem Nationalsozialismus. Ihre Affinitäten gegenüber völkisch-nationalen Ideologien brachten sie in eine problematische Nähe zu "konservativ-revolutionären" Strömungen und zeitweise auch zum Nationalsozialismus. Zu klären ist, in welchen theoretischen Defiziten, politischen Optionen und pädagogischen Denkmustern diese Haltung begründet liegt.

An der "reinen Erziehungswissenschaft" Ernst Kriecks soll anschließend zum einen die Differenz einer "konservativ-revolutionären" Konzeption zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik dargestellt werden. Zum anderen zeigt sich an seiner Denkentwicklung der nicht bruchlose, aber dennoch fast zwangsläufige Übergang zum Nationalsozialismus. Obwohl er seine Theorie in wesentlichen Aspekten insbesondere der Rassenideologie des Nationalsozialismus anpasste, konnte er gleichzeitig fast nahtlos an zentrale Konstrukte seines Ansatzes anknüpfen.

Kriek und Alfred Baeumler gelten als die beiden Hauptvertreter der NS-Pädagogik. An ihren Arbeiten läßt sich beispielhaft die pädagogische bzw. pseudowissenschaftliche 'Begründung' der nationalsozialistischen Ideologie und Praxis studieren. Obwohl rückhaltlose

---

<sup>5</sup> "Erziehungstheorie" oder "-wissenschaft" wird hier nicht im wissenschaftlichen, konsistenten Sinne verstanden. Diese Art der Theoriebildung diente nicht der Erklärung von Realität, sondern der Legitimation; sie war ideologisch (vgl. Tenorth 1985, S. 132 ff.).

<sup>6</sup> In Teil I orientiere ich mich im wesentlichen an der Arbeit von Lingelbach (1987).

Bekenntnisse zur NS-Weltanschauung den Ausgangspunkt ihres theoretischen Arbeitens bildeten, ging ihre Funktion doch über das stereotype Nachbeten von Parteidogmen hinaus; das zeigt bereits die Unterschiedlichkeit ihrer Ansätze.

Ihre Funktion im Nationalsozialismus bestand zunächst vor allem darin, die Politik des Regimes zu legitimieren. Anknüpfend an ihre Arbeiten vor 1933 produzierten sie Ideologie. So resultierte die anfänglich dominante Stellung Kriecks aus der frühzeitigen und 'originellen' Rechtfertigung des "totalen Staates". Allerdings erforderte das oft widersprüchliche Erziehungsgeschehen - etwa die massiven Erziehungsprobleme, die Frage der Schulreform sowie das Verhältnis von Formationserziehung und Unterricht - eine eigenständige theoretische Analyse und Klärung. Trotz der Anerkennung des Primats der Politik blieb daher auch das Verhältnis der Pädagogik zur Politik ein Bestandteil ihrer Reflexion. Eine kaum zu lösende Schwierigkeit bestand darin, den sich widersprechenden und permanent wandelnden Anforderungen bzw. Vorgaben von Partei, Staat, Wirtschaft etc. gerecht zu werden. Das Spannungsverhältnis zwischen Legitimations- und instrumenteller Funktion blieb zwar generell bestehen, in steigendem Maße jedoch war die sozialtechnokratische Kompetenz gefordert, die zur bildungspolitischen Bewältigung der "totalen Mobilmachung" notwendig war (vgl. Lingelbach 1987, S. 150, 158 ff.).

In beiden Aspekten zeigen sich erhebliche Differenzen zwischen Baeumler und Krieck; es wird zu zeigen sein, weshalb Baeumlers Konzeption den paradoxen Erfordernissen des NS-Systems wesentlich näher kam.

Zu Teil II:

Das Hauptaugenmerk gilt der Frage nach dem spezifisch Nationalsozialistischen der Erziehung im "Dritten Reich". Die Realisierung nationalsozialistischer Erziehungsprinzipien war vielleicht am ehesten von den "NS-Ausleseschulen"<sup>7</sup> zu erwarten. Diese waren in verschiedener Hinsicht exemplarisch für Logik und Anspruch der nationalsozialistischen Pädagogik, nicht aber für die Erziehungsrealität im ganzen.

---

<sup>7</sup> Diesen Begriff übernehme ich von Scholtz (1973, S. 9 f.). Er soll zweierlei kenntlich machen: die Chiffre "NS" die Nähe zum Regime, der Begriff "Auslese" das Prinzip der Selektion und die erhöhten Anforderungen gegenüber den Schülern.

Verschiedene Kennzeichen verdeutlichen diese exemplarische Bedeutung: Die Internate waren Gründungen der politischen Machthaber und standen außerhalb der traditionellen Schulbürokratie, dies gewährleistete eine dezidiert nationalsozialistische Ausrichtung. Viel stärker als in der HJ konnten im Internat der Einfluß der Eltern und der externen sozialen Beziehungen zurückgedrängt und die Sozialisationsbedingungen kontrolliert werden. Gemäß der NS-Ideologie lag der Primat auf der (männlichen) Formationserziehung. Überdies wurde in diesen sehr privilegierten Schulen eine elitäre Auslese mit dem Anspruch auf politische "Führerbildung" betrieben. Exemplarisch sind diese Schulen auch insofern, als sich dort innerhalb einer Institution das Verhältnis von Schule und Formation, den beiden Tragsäulen des Erziehungssystems, widerspiegelt.

In extremer Form konnte sich hier der Anspruch des Nationalsozialismus auf totale Formung der Einzelnen auswirken. Eine Analyse dieser Internate "verspricht daher Aufschlüsse über die vom NS-Regime erwünschten Einwirkungen auf die junge Generation und die tatsächlichen Erfolge, die es bei einer Konzentration aller ihm zu Gebote stehenden Erziehungsmittel ... erzielte" (Scholtz 1973, S. 7).

Anknüpfend an die Analyse von Scholtz werde ich vor allem nach der exemplarischen Bedeutung dieser Schulen für die Erziehungsrealität des "Dritten Reiches" fragen. Meine These ist, daß in ihnen gewissermaßen modellhaft Anspruch und Logik der nationalsozialistischen Pädagogik wie Erziehungspolitik sichtbar werden. Die institutionelle Entwicklung und politisch-pädagogische Ausrichtung der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten vollzog sich in extremer Abhängigkeit von der Herrschaftsrationalität des NS-Systems. In ihrem Werdegang zeigen sich in konzentrierter Form allgemeine Entwicklungstendenzen: neben dem Primat der Formation und möglichst totaler Kontrolle etwa die zunehmende Instrumentalisierung der Jugendlichen für die Kriegs- und Okkupationspolitik, die verstärkte rassische Auslese sowie die totalitäre Umstrukturierung des Schulwesens, für die die NPEA eine Vorbildfunktion hatten: Die politischen Internate bzw. die Kombination von Lager und Unterricht erfuhren ab 1940 eine inflationäre Ausweitung. Generell sollte das Erziehungssystem als Hebel für die Machtentfaltung des "totalen Staates" nach innen wie außen dienen. Zu zeigen ist, inwiefern die Anstalten zu Herrschaftsmitteln des Regimes wurden und auf welchen Prinzipien und Mechanismen ihre Erziehung beruhte.

Auch die NS-Ausleseschulen spiegelten das Spannungsverhältnis von Staat und Partei wider. Es gab im wesentlichen zwei konkurrierende Modelle. Zum einen die 1933 gegründeten Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NPEA), die dem Erziehungsminister Rust unterstanden und staatliche Einrichtungen waren. Zum anderen die Adolf-Hitler-Schulen (AHS), deren Gründung (1937) auf die Initiative des Reichsorganisationsleiters der NSDAP, Ley, und des Reichsjugendführers, von Schirach, zurückging; sie waren Einrichtungen der HJ, unterstanden also nicht der staatlichen Schulaufsicht, sondern der Partei. Als einzige Parteiausleseschule existierte außerdem die Reichsschule der NSDAP in Feldafing, die jedoch keine Verbreitung erfuhr (vgl. Scholtz 1973, S. 7 ff.).

Ich beschränke mich hier auf die Untersuchung der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. Eine vergleichende Analyse lag nicht in meinem Interesse. Da mir ausschließlich Quellenmaterial aus den NPEA zur Verfügung stand und diese vier Jahre länger existierten sowie erheblich mehr Schulen umfaßten als die AHS, lag diese Auswahl nahe. Die Untersuchungsergebnisse können sicherlich nicht direkt auf die anderen Internate übertragen werden; offenbar gab es jedoch viele Parallelen und im Krieg eine zunehmende Angleichung der Schultypen.

In Teil III werden die zentralen Fragestellungen der Arbeit noch einmal aufgegriffen und soweit als möglich systematisiert. Unter Einbeziehung der bisherigen Ergebnisse frage ich nach dem Theorie-Praxis-Verhältnis der NS-Pädagogik, dem Verhältnis von gesellschaftlicher Reproduktion und Selbstvernichtung sowie der Funktion des Erziehungssystems im Nationalsozialismus. Anknüpfend an die aktuelle Kontroverse in der Erziehungswissenschaft werden abschließend die Streitfragen Kontinuität versus Diskontinuität und Pädagogik versus Un-Pädagogik - sowie die 'Vergangenheitsbewältigung' der Pädagogen thematisiert.

An Rang (1988, S. 65 ff.) anschließend gilt meine letzte Vorbemerkung der moralischen Dimension des Forschungsgegenstandes. Der „Nationalsozialismus“ ist kein Thema wie jedes andere. Die Auseinandersetzung muß sich hier zu vergegenwärtigen suchen, daß Millionen von Menschen vernichtet wurden. Angesichts des Zivilisationsbruches, den Auschwitz markiert, ist ein nüchtern-distanziertes Forschungsinteresse nicht möglich. Das Arbeiten über den Nationalsozialismus steht daher vor der Aufgabe, zwei Dimensionen

miteinander zu vermitteln: wissenschaftliche Analyse und Erinnerungsarbeit. Notwendig ist neben der theoretischen Anstrengung "jene reflektierte Parteilichkeit, die sich der Opfer erinnert und ihnen im Bewußtsein, nichts je wiedergutmachen zu können, die Treue zu halten versucht" (ebd., S. 67 f.).



# TEIL I: Nationalsozialistische Erziehungstheorien und pädagogische Traditionen

## A. Erziehungstheoretische Voraussetzungen: pädagogisches Denken in der Weimarer Republik

### I. Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Herman Nohl und die Göttinger Schule

#### 1. Die relative Autonomie der Pädagogik

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik war die herrschende pädagogische Lehre an den Universitäten der Weimarer Republik. Eduard Spranger, Theodor Litt und insbesondere die sogenannte Göttinger Schule um Herman Nohl und seine Schüler Wilhelm Flitner und Erich Weniger begründeten - im Anschluß an Wilhelm Diltheys Grundlegung der Geisteswissenschaften - diesen pädagogischen Neuansatz. Entscheidend für das Verständnis dieser Erziehungstheorie ist ihre Nähe zu den pädagogischen Reformbewegungen des frühen 20. Jahrhunderts. Insbesondere Nohl trat als Historiograph und Theoretiker der "Pädagogischen Bewegung" hervor (vgl. Blankertz 1982, S. 258 ff.).

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen konstruierten ihre Theorie nicht - wie etwa die normative Pädagogik - vorgängig, sondern verstanden sie als theoretische Reflexion der Praxis, als historisch-hermeneutische Analyse der vorgegebenen Erziehungswirklichkeit:

"Der wahre Ausgangspunkt für eine allgemeingültige Theorie der Bildung ist die Tatsache der Erziehungswirklichkeit als eines sinnvollen Ganzen" (Nohl 1957, S. 119). Anknüpfend an Diltheys Kultur- und Lebensphilosophie wurde die Erziehungswirklichkeit als "aus dem Leben erwachsend" begriffen, als "eine große objektive Wirklichkeit, ... ein relativ selbständiges Kultursystem, unabhängig von den einzelnen Subjekten, die in ihm tätig sind, und von einer Idee regiert, die in jedem echt erzieherischen Akt wirksam ist und doch wieder nur faßlich wird in ihrer geschichtlichen Entfaltung" (ebd., S. 119).

In diesem Zitat von Nohl sind bereits zentrale Elemente der "relativen Autonomie der Pädagogik" benannt, dem wohl bedeutendsten Theorem der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das am entschiedensten von Nohl und seiner Schule vertreten wurde:

- Die (relative) Unabhängigkeit der Pädagogik als Kulturfunktion von gesellschaftlichen Interessen und Mächten;
- das Postulat einer objektiven Idee der Erziehung, die im "pädagogischen Bezug" zum Ausdruck kommt;
- die objektive Entfaltung dieser Idee in der Entwicklungsgeschichte der Pädagogik;
- schließlich (im Zitat nicht erwähnt) die Eigenständigkeit der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin.

Nohl zufolge war der Erziehung die Befreiung von den traditionellen Bindungen an Politik und Religion, die beispielsweise Recht, Kunst und Wirtschaft schon vollzogen hatten, noch nicht vollständig gelungen, sie mußte noch um ihre Unabhängigkeit kämpfen. Die Stellung der Pädagogik als eigenständiges Kultursystem folgte nach seiner Überzeugung objektiv aus ihrer "eigenen Seinsweise", nämlich aus der "selbständigen Stellung der erzieherischen Arbeit und Lebensform im Zusammenhang der Kultur", aus ihrem "eigentümlichen Wesen und ihrer Leistung für das Ganze" (ebd., S. 124). Den Nachweis dieses "Eigenwesentlichen" bestimmte Nohl als erste Aufgabe einer Theorie der Bildung. Getreu dem Primat der Praxis mußte das "eigene Gesetz" der Erziehung in der Erziehungswirklichkeit aufgewiesen werden. Nohl las die Geschichte der Pädagogik - über Comenius, Rousseau bis zu Schleiermacher und Diesterweg - als Nachweis der Entfaltung der pädagogischen Idee (vgl. ebd., S. 124 ff.).

Worin besteht nun diese Idee?

Ihr Sinn erschließt sich, wenn man das Verhältnis der drei Strukturelemente in Nohls Theorie des pädagogischen Bezugs in den Blick nimmt: das Verhältnis zwischen Erzieher, Zögling und bildendem Gehalt (vgl. Benner 1973, S. 208 ff.). In der pädagogischen Beziehung steht jeder Erzieher vor der "Grundantinomie des pädagogischen Lebens" (Nohl 1957, S. 127), nämlich dem Gegensatz zwischen Kind und Kultur. Auf der einen Seite das sich entwickelnde Kind, auf der anderen Seite die normierenden Anforderungen und Erwartungen der objektiven Mächte. Bis zur Philosophie und Pädagogik Rousseaus war es jedoch

nicht die Aufgabe der Erzieher zwischen Kind und Kultur zu vermitteln, sondern einseitig die Ansprüche und Werte der Kultur zu vermitteln. Die Pädagogen waren lediglich Funktionsträger der Interessen von Staat und Kirche, ohne daß dies als Problem begriffen worden wäre. Erst in der Bewußtwerdung der Antinomie zwischen Individuum und Gesellschaft, das heißt der 'Entdeckung' des Eigenrechtes des Kindes und der damit verbundenen Relativierung gesellschaftlicher Anforderungen, entstand bzw. entsteht pädagogisches Bewußtsein. Anknüpfend an Rousseau und Herbart konstatiert Nohl: "War bis dahin das Kind das willenlose Geschöpf, ... so wird es jetzt in seinem eigenen spontanen produktiven Leben gesehen, hat seinen Zweck in ihm selber, und der Pädagoge muß seine Aufgabe, ehe er sie im Namen der objektiven Ziele nimmt, im Namen des Kindes verstehen" (ebd., S. 126 f.). Im folgenden formuliert Nohl eine Art kategorischen Imperativ der Pädagogik: "In dieser Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings liegt das pädagogische Kriterium: was immer an Ansprüchen aus der objektiven Kultur und den sozialen Bezügen an das Kind herantreten mag, es muß sich eine Umformung gefallen lassen, die aus der Frage hervorgeht: welchen Sinn bekommt diese Forderung im Zusammenhang des Lebens dieses Kindes für seinen Aufbau und die Steigerung seiner Kräfte, und welche Mittel hat dieses Kind, um sie zu bewältigen?" (ebd., S. 127).

Dieser radikale Perspektivenwechsel wird von Nohl nicht als eine pädagogische Position unter anderen begriffen. In der im Fortschreiten der Geschichte zunehmenden Hinwendung aufs Subjekt verwirklicht sich - so könnte man in Anlehnung an Hegel sagen - der objektive Geist der Erziehung: Das Kind ist nicht mehr bloß Objekt der Erziehung, sondern wird (idealtypisch) als Subjekt anerkannt. Die These der relativen Autonomie der Pädagogik gründet also letztlich in der relativen Autonomie des Subjekts.

Damit wird die grundlegende Antinomie zwischen Individuum und Kultur jedoch nicht aufgehoben. Die These der relativen Autonomie enthält bereits eine Relativierung: Das Kind "hat seinen Zweck in ihm selber", aber zugleich ist es "nicht bloß Selbstzweck, sondern ist auch den objektiven Gehalten und Zielen verpflichtet, zu denen es hin erzogen wird, diese Gehalte sind nicht nur Bildungsmittel für die individuelle Gestalt, sondern haben einen eigenen Wert, und das Kind darf nicht bloß sich erzogen werden, sondern auch der Kulturarbeit, dem Beruf und der nationalen Gemeinschaft" (ebd., S. 128). Aus der Sicht Nohls ist dieses Spannungsverhältnis unauflösbar und prägt alle pädagogischen

Beziehungen und Leistungen. Er betont (hier) jedoch ausdrücklich die Priorität des individuellen Moments: die erzieherische Vermittlung zwischen objektivem Gehalt und Individuum soll aus der Perspektive des Kindes erfolgen. In dieser "Eigenstruktur der Erziehung" (Blankertz 1982, S. 267, 278) gründet die Unabhängigkeit der Pädagogik als Kulturfunktion und als wissenschaftliche Disziplin.

Nohl sieht die große Leistung der Pädagogik darin, daß sie kulturelle Objektivationen nicht nur tradiert, sondern auch immer wieder aufhebt, so daß "die Kultur spontane Bildung wird" (Nohl 1957, S. 128). In dieser Sicht fungierte "Bildungstheorie als Anwalt der Jugend gegen die objektiven Ansprüche: Sie brach den Indoktrinationswillen der gesellschaftlichen Gruppeninteressen, sofern und insoweit die Pädagogik den gesellschaftlich angewiesenen Erwartungen und Tradierungsaufträgen einen Sinn abverlangte und ihnen nur in der Form der Bildung Eingang in Erziehung und Lehre gestattete" (Blankertz 1982, S. 270).

Gibt es Gemeinsamkeiten, Berührungspunkte oder auch nur entfernte Ähnlichkeiten zwischen diesem "pädagogischen Liberalismus" (Oelkers) und den erziehungspolitischen Vorstellungen Hitlers und der NSDAP? So gestellt läßt sich die Frage eindeutig verneinen: "Ein schärferer Kontrast ... ist kaum denkbar" (Lingelbach 1987, S. 37).

Gerade deshalb muß es überraschen, warum es von Seiten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Jahren des Erstarkens der nationalsozialistischen Bewegung, ja selbst als eine Machtergreifung der Nationalsozialisten und damit die Durchführung ihres Programms in den Bereich des Möglichen rückte, keine substantielle Analyse oder Kritik der nationalsozialistischen Ideologie und Praxis gegeben hat; des weiteren weshalb die Machtergreifung nicht strikt abgelehnt, sondern teilweise sogar begrüßt wurde, wie Adalbert Rang an Stellungnahmen von Spranger und Flitner nachweist<sup>8</sup>.

Diese Haltung entsprach nicht in erster Linie ihrem politischen Konservatismus oder bloßem Opportunismus. Sie hat ihre Ursache einerseits in dem gesellschaftstheoretischen Defizit des geisteswissenschaftlichen Ansatzes, das - in geringerem Maße wohl bei Litt und Weniger - zum Verkennen der gesellschaftlichen Bedingungen der eigenen pädago-

---

<sup>8</sup> Rang analysiert die "ambivalente, 1933 (größten-)teils verständnisvolle, (kleineren-)teils ablehnende Haltung Sprangers und Flitners gegenüber dem Faschismus" (1989a, S. 263) anhand von Aufsätzen im Frühjahr 1933. Vgl. auch Rang (1988 u. 1989b) sowie die konträre, m. E. allzu wohlwollende Interpretation von Herrmann (1989a u. 1989b). Zu dieser Debatte vgl. Beutler 1990a.

gischen Konzeption und zu einer völligen Fehleinschätzung des Nationalsozialismus führte; andererseits gab es ohne Zweifel eine gewisse Affinität ihres Denkens zum Konglomerat der völkisch-nationalen Ideologie. Im Juli 1933 schrieb Flitner an Nohl: "Im Grunde sind es Ideen, die wir mit ausgebrütet haben, die nun Deutschland ihr Gesicht geben, das leider auch sehr fremdartige Züge hat. Ich bemühe mich, das Gute und Deutsche darin zu sehen und mich ihm verpflichtet zu sehen - aber ..." (zit. n. Herrmann 1989a, S. 309).

## 2. Lebens- und Kulturphilosophie

### 2.1 Pädagogische Neutralität

Die Kulturtheorie der Göttinger Schule versuchte, anschließend an Dilthey, gesellschaftliche Wirklichkeit aus dem Beziehungsgeflecht objektiver Kulturfunktionen zu erklären<sup>9</sup>. Ihr Ansatz war am Ideal der Ganzheitlichkeit orientiert, an einem organisch-harmonischen Modell einheitlicher Kultursysteme, die zwar miteinander in Beziehung stehen, aber dennoch relativ eigenständig funktionieren. Exemplarisch für die Sichtweise Nohls ist seine Kritik am Reichsschulgesetzentwurf von 1927<sup>10</sup>. Er kritisierte den Entwurf zurecht als verfassungswidrig, da seine Realisierung den Primat der Gemeinschaftsschule aufgehoben und faktisch zur Dominanz der Bekenntnisschulen geführt hätte. Im folgenden machte er vor allem nationale Bedenken geltend: "Der Entwurf dient nicht der von uns allen ersehnten Volksgemeinschaft, sondern in dem Willen, jeder Gruppe das Ihrige zu geben, fördert er die traurige Zersplitterung unseres Volkes" (Nohl, 1949, S. 230). Bezeichnenderweise kritisierte Nohl nicht konkret die Urheber des Entwurfes, die antirepublikanische Rechte. Auch schien er nicht zu bemerken, daß Sozialdemokratie und liberale Parteien eindeutig für den Primat der Gemeinschaftsschule votierten, also seine Option im wesentlichen teilten. Aus seiner Sicht war es quasi ohne Belang, welche Partei welche Position vertrat. Seine Kritik galt vielmehr dem 'Parteiengzänk' als solchem, das so schmerzlich der "ersehnten Volksgemeinschaft" (ebd.) widersprach.

---

<sup>9</sup> In diesem Abschnitt beziehe ich mich vor allem auf die Analyse von Lingelbach 1987, S. 38 ff.

<sup>10</sup> Vgl. "Der Reichsschulgesetzentwurf", in: Nohl 1949, S. 222 ff.

Nohl plädierte für eine neutrale Haltung der Pädagogik im Parteienkonflikt: Der Erzieher "erzieht zum Staat, aber nicht zur Partei, zur Wissenschaft, aber nicht zum System, zur Religion, aber nicht zur Konfession. Wir nennen das die Neutralität der Pädagogik, sie entspricht dem, was der Richter seine Unabhängigkeit nennt" (Nohl 1949, S.231).

Diese Neutralität verstand Nohl ausdrücklich nicht im Sinne politisch-öffentlicher Enthaltensamkeit, sondern im Sinne von Überparteilichkeit. Der Pädagoge sollte sehr wohl Stellung beziehen, aber "aus dem Ethos seiner Arbeit" , also gleichsam von einer höheren Warte aus, da er nicht parteilichen, d.h. (in der Sicht Nohls) egoistischen, Interessen verpflichtet ist, sondern dem "Ideal von Einheit des Geistes ..., die jeder nur auf seine Weise verwirklicht" (ebd., S. 231). Es lag in der Logik dieses Selbstverständnisses, sowohl von den gesellschaftlichen Bedingungen politischer Konflikte als auch den jeweiligen (parteilichen) Interessen und Zielsetzungen zu abstrahieren und nur 'Ganzheiten' in den Blick zu nehmen. Diese Konstruktion einer heilen "pädagogischen Gegenwelt" (Mollenhauer) war unreal. Sie verzerrte die pädagogische Realität und leugnete überdies, daß auch Erziehungsprozesse gesellschaftlich vermittelt sind. Kritisiert wurde, was den eigenen Vorstellungen und Wünschen vom guten Leben widersprach.

Der These der Neutralität der Pädagogik ist, sofern sie auf die pädagogische Beziehung zielt, d.h. auf die Ablehnung jeglicher Indoktrination der Kinder, vorbehaltlos zuzustimmen; allerdings verkannte sie völlig die gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen für eine auch nur halbwegs liberale Erziehung und damit die Gefährdung auch der eigenen pädagogischen Intentionen durch die Nationalsozialisten. Angesichts der nationalsozialistischen Ideologie, Gewalt und Agitation ging es nicht um Neutralität gegenüber "parteipolitischen" Konflikten, sondern schlicht um das Überleben der liberaldemokratischen Ordnung als Voraussetzung der von den Reformpädagogen so viel beschworenen Humanität.

Aufgrund des Fehlens jeder Gesellschafts- und selbstkritischen Reflexion verkümmerte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik zu einer "idealistischen Konzeption des guten Willens und der reinen pädagogischen Gesinnung" (Mollenhauer 1973, S. 24).

## 2.2 Lebens- und Kulturbegriff

Meines Erachtens greift Lingelbachs Kritik des kultur- und lebensphilosophischen Gesellschaftsmodells zu kurz, da sie vorwiegend an der Bestimmung des Verhältnisses Politik - Erziehung ansetzt. Die Unfähigkeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogen zur Gesellschaftsanalyse und ihre - äußerst problematische - politische und pädagogische Fixierung auf die Idee der (Volks)Gemeinschaft ist jedoch bereits in ihrem Begriff von "Leben" und "Kultur" angelegt.

Ausgangspunkt ihrer Analyse ist der Geist. Nohl (1949, S. 215) zitiert zustimmend Fröbel: "Es existiert keine Macht als die des Geistes". In den pädagogischen Bewegungen sieht er "nur eine neue Phase jener großen 'Deutschen Bewegung', die ... auf das höhere Dasein des deutschen Menschen gerichtet ist" (ebd., S. 18). Die Verwirklichung dieses höheren Daseins liegt für Nohl zunächst in der Einheit des Geistes:

"Wir Deutschen besitzen eine solche Einheit unseres höheren Daseins in der Welt des Geistes ... Wie aus ihr einst unsere nationale Einheit erwuchs, so wird sie auch immer die Grundlage der Einheit von Überzeugung bleiben, ohne die wir auch politisch keine wirkliche Einheit sein können. Hier liegt ein geschlossenes deutsches Dasein vor ..." (ebd., S. 13).

Kultur ist in dieser Konzeption vor allem die Entfaltung des geistigen Gehaltes eines Volkes. Dieser "Geist" ist nicht abstrakt-rational konstruierbar, sondern unmittelbarer, "konkreter" Ausdruck des (nationalen) Lebens. Seine wahre Form und damit höchste Erfüllung findet der geistige Gehalt jedoch erst und ausschließlich in der Totalität: in der "geistigen Einheit", im "lebendigen Ganzen der nationalen Kultur" (Litt, zit. n. Borrelli 1988, S. 22). Da in dieser Sichtweise das imaginäre "höhere Dasein des deutschen Menschen" erst im Ganzen erreicht wird, drängt sie auf totale Verwirklichung: "... alle diese Bewegungen ... gründen in einem neuen, einheitlichen Kulturwillen des ganzen Volkes, der alle seine Lebensäußerungen beherrschen soll" (Nohl 1949, S. 16).

### 3. Nationalpädagogik

#### 3.1 Der Nationalsozialismus als Dritte Phase der Pädagogischen Bewegung

Die angestrebte geistige (und politische) Einheit wurzelt zwar im "Leben", ist aber nicht unmittelbar gegeben, sie bedarf nach Nohl eines einheitlichen Humanitäts- und Bildungs-ideals. Die meisten Reformpädagogen sehen sich - wie Nohl - in der Tradition der Deutschen Bewegung mit ihrem Kampf gegen die "ausgehöhlte Kultur der Aufklärung" sowie der Kulturkritik von Nietzsche, de Lagarde und Langbehn. Das 19. und angehende 20. Jahrhundert wird von ihnen als Verfall diagnostiziert, der eine "soziale, sittliche und geistige Not" des deutschen Volkes zur Folge hatte. Parallel dazu wurde das Humanitätsideal der Klassik zerstört, die einheitliche Bildung zerfiel (vgl. ebd., S. 3 ff.).

Die pädagogischen Reformbewegungen interpretiert Nohl als Reaktion auf diese "Kulturkrise". Sie sind auf eine neue Form, die Einheit eines neuen Bildungsideals gerichtet: "Ihnen allen liegt die Krise unserer Kultur zugrunde, und sie suchen die neue Paideia unseres Volkes als ein einheitliches höheres geistiges Leben in einer erhöhten Gemeinschaft" (Nohl 1949, S. 27). Erziehung wird in dieser Sichtweise zum Instrument der als notwendig erachteten Lebens- und Gesellschaftsreform - darin zeigt sich das eminent Politische dieser Konzeption und eine pädagogische Allmachtsphantasie. Nohl schreibt schon 1920: Nur die Pädagogik kann "die Einheit einer neuen Bildung und die neue Form des deutschen Menschentums ... eine neue Vergeistigung unseres Volks und die Einheit dieses höheren Lebens" (1949, S. 9 f.) hervorbringen.

Das Gebot der Stunde liegt für Nohl 1932 - er sieht die pädagogische Bewegung seiner Generation in die dritte Phase eintreten - in der Bindung an "das überlegene Ganze ... mit seiner objektiven Gewalt, das die individuellen Kräfte verpflichtet" (Nohl 1957, S. 219). Nohl zufolge verläuft jede pädagogische Bewegung in drei Phasen. Die erste Phase wendet sich gegen eine veraltete Bildungsform und propagiert das Ideal der "Persönlichkeit". Die zweite will dieses Ideal des "neuen Menschentums" in sozialpädagogischer Absicht auf jeden einzelnen, auf die "Gemeinschaft" übertragen. Die dritte fragt nach dem Gehalt der Bewegung, danach, was den "individuellen Egoismus" bindet. So folgt die Erkenntnis, daß "solches Menschentum gegründet ist in dem Glauben an objektive Gehalte und Mächte, denen sich der einzelne wieder unterwirft" (ebd., S. 11). Gebote der Pädagogik



dieser Phase sind "Dienst", "Autorität" und "Leistung"; der individuelle Pol verschwindet jedoch nicht, "denn ihr autonomes Ziel bleibt der Mensch" (ebd., S. 220).

Was dieses nationalpädagogische Plädoyer vom Herbst 1932 politisch, nämlich im Kontext der Endphase der Weimarer Republik bzw. der ersten Jahre des "Dritten Reiches", impliziert, wird an zwei Aussagen deutlich. Nohl schreibt im August 1932 - die NSDAP hatte kurz zuvor (in den Reichstagswahlen vom 31.7.32) ihren Stimmenanteil von 18,3% auf 37,3% verdoppelt und war mit Abstand stärkste Partei geworden:

"Was die Jugend heute am Nationalsozialismus begeistert und jeder Erzieher in ihm bejahen muß, auch wo er seiner agitatorischen Praxis, seiner Methode der Gewalt und seiner materialistischen Rassetheorie ablehnend gegenübersteht, ist, daß jenseits des politischen Tageskampfes auch er die seelischen und geistigen Kräfte als die entscheidenden gegenüber Wirtschaft und Politik erkennt und die Aufgabe der Zeit wieder als eine große Erziehungsaufgabe sieht: die Form des Menschen und des Volkes muß zuerst von innen her eine andere werden" (Nohl 1949, S. 216).

Und 1935 schreibt Nohl<sup>11</sup>: "Jedenfalls hat der nationalsozialistische Staat die Überzeugung der pädagogischen Bewegung hinter sich, wenn er hier radikal zugreift und die Ganzheit oberhalb aller dieser Gegensätze herausarbeitet. Er besitzt in dem nationalen Gehalt unserer Geschichte wie unserer Sendung auch den Fundus, der die einheitliche Schule zu tragen vermag".

In dieser "zugleich skeptischen und hoffnungsvollen" (Lingelbach 1987, S. 44) Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus zeigt sich mehr als nur ein blinder Fleck in der Gesellschaftstheorie, nämlich eine partielle Affinität zur völkisch-nationalen Ideologie. Trotz der erkennbar großen Distanz zur Weltanschauung und Praxis des NS, sieht Nohl in ihm ganz offensichtlich begrüßenswerte Ansätze, ja in gewisser Weise den legitimen Vollender der dritten Phase der pädagogischen Bewegung: die objektive Macht, die die lang ersehnte geistige und politische Einheit der deutschen Nation herstellen kann (vgl. Blankertz 1982, S. 271 f.).

---

<sup>11</sup> Im Nachwort seines 1935 unverändert publizierten Buches (1957, S. 227).

### 3.2. Die autoritäre Staatskonzeption

An dieser Stelle zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen Nationalpädagogik und Staatskonzeption. Der Erziehung wird die Aufgabe zugewiesen, den angestrebten Staat vorwegzunehmen. Die Autonomie der Pädagogik ist somit relativ auch in dem Sinne, daß sie von der historisch-politischen Gestalt des Staates abhängt:

"Eine erfüllte Pädagogik konnte sich nicht einer entleerten Politik unterordnen. Sie konnte nur eine künftige Politik in der Weise des Erziehers vorwegnehmen! Sobald Politik das wieder wird, was sie im platonischen und christlichen Sinne sein soll, sobald und soweit der Begriff des Politischen wieder erfüllt ist, wird die Unterordnung der Pädagogik unter die Politik gerade als der Weg angesehen werden, das Eigentümliche des pädagogischen Wirkens zu entfalten" (Flitner 1933, S. 109)<sup>12</sup>.

Da die Autonomie der Pädagogik als "Struktureinsicht"<sup>13</sup> verstanden wird, lassen sich diese Ende 1933 geschriebenen Sätze nicht im Sinne völliger Unterwerfung der Pädagogik unter die Politik interpretieren. Sie weisen jedoch - wie die obengenannten Nohl-Zitate sowie Flitners Kennzeichnung Weimars als "staatlose Zeit" und des Nationalsozialismus als "erneuerter Staat" - auf die diesem Denken innewohnende Tendenz zum autoritären (nicht faschistischen) Staat hin. Auf einen ganzheitlichen, substantiellen Staat zielt wohl auch Nohls (oben zitierte) Formel: "Erziehung zum Staat, aber nicht zur Partei". Er begreift den Staat als "sittlichen Organismus", seine Aufgabe soll es sein, "den höchsten Zweck der Menschheit zu verwirklichen, eben jenes von einer göttlichen Idee durchdrungene Leben zu realisieren ..." (Nohl 1970, S. 205). Diese organizistische Staatskonzeption war tendenziell gegen den 'zerstrittenen' Parteienstaat gerichtet und damit de facto gegen die Weimarer Republik (vgl. Weber 1979, S. 313 ff.).

---

<sup>12</sup> Herrmann (1989a, S. 300 f.) liest aus diesen Passagen, im Unterschied zu Rang, nicht Ambivalenz, sondern nur Abgrenzung gegenüber dem NS heraus: "sobald also das genaue Gegenteil der aktuellen Situation eingetreten ist" (S. 300). Diese Deutung ist wenig überzeugend. Flitner (1933, S. 108, 110) spricht explizit von "diesen 14 Jahren der Unstaatlichkeit" und gebraucht den Ausdruck "der erneuerte Staat" zur Kennzeichnung des NS-Staates!

<sup>13</sup> Von Nohl (1957, S. 223) ebenfalls im oben genannten Nachwort, also 1935, betont. Vgl. auch Tenorth 1989a, S. 275 f.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik entfaltete somit ihr gesellschaftskritisches Potential nicht gegen die autoritäre Staatsideologie der Konservativen Revolution, sondern gegen die demokratische Republik.

### 3.3. Nationalpädagogik versus Individualpädagogik

Die "Grundantinomie des pädagogischen Lebens" spiegelt sich bei Nohl im prinzipiell unauflösbaren Gegensatz von Individual- und Nationalpädagogik wider. Zu zeigen ist, daß das Optieren der geisteswissenschaftlichen Pädagogen für die Autorität der nationalpolitischen und -pädagogischen Utopie, also für das Kollektivsubjekt 'nationale Gemeinschaft', letztlich gegen die Autonomie der Subjekte gerichtet war.

Für Nohl ist "wahrhafte" Individualbildung ausschließlich in der Bindung an das Volksleben möglich: "... außerhalb solcher Gemeinschaftsbildung bleibt (sie) immer abstrakt, selbst wo sie zu einer höchsten Spitze gelangt." (1957, S. 150). Die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem bricht ab. Nicht die Notwendigkeit von Intersubjektivität für die Subjektwerdung wird hier gelehrt, sondern das Primat des (vermuteten) nationalen Kulturganzen. Ohne die Verwurzelung in der nationalen Gemeinschaft gibt es somit keine (wahre) Individualität:

"Höchste Formung" des Subjekts und "Erfüllung" seines Wesens liegen in der "freiwilligen Hingabe" an das Objektive, die angestrebte Selbsttätigkeit ist "nicht nur das Recht des Individuums, sondern auch seine Pflicht und der Ausdruck des Gemeinns, d.h. der Anerkennung jenes höheren Gemeinlebens, für das der einzelne nur Organ ist" (Nohl 1970, S. 204). Nohl gesteht jedem Individuum zweifellos eine eigene Entscheidung zu, er fordert keinen Kadavergehorsam, aber jede Abweichung von der "objektiven Kultur"<sup>14</sup> erscheint als "wilder Individualismus", Verfall, Regression.

Zu ähnlichen Folgerungen kommt Tenorth nach einer Analyse von Schriften Flitners. Er konstatiert, "daß erst die im Begriff des Subjekts philosophisch bestimmte und in ihm materialisierte bzw. erwünschte 'höhere Gestalt' das Prinzip des Bildungsprozesses und die Instanz des Widerspruchs gegen gesellschaftliche Erwartungen begründen; weder für

---

<sup>14</sup> Genauer: von dem, was sie als "objektive Kultur" imaginieren.

einen 'Individualismus' noch für je subjektive Besonderheiten hat Flitner sein Autonomieprinzip der Erziehung entwickelt" (Tenorth 1989a, S. 270).

Hier tritt ein autonomiefeindlicher Zug dieses Denkens zutage: Handelt das Individuum autonom, indem es beispielsweise vorgegebene kulturelle Wertüberzeugungen ablehnt, wird ihm (implizit) der Subjektstatus abgesprochen. Kultur ist in diesem Verständnis nicht an universalistischen Prinzipien orientiert, sondern erweist sich als eine Art Nationalreligion. Kultur ist eine Sache des "Glaubens" (Spranger), nicht der Reflexion oder Kritik. Aus diesem affirmativen Kulturbegriff resultiert eine tendenziell affirmative Bildungstheorie. Erziehung und Bildung sollen im Dienste des vermuteten Kulturganzen stehen (vgl. Borrelli 1988, S. 20 ff.).

#### 4. Das Scheitern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik

##### 4.1. Gesellschaftstheoretisches Defizit

Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen verfügten über keine theoretischen Analyse-kategorien, mit denen sie die Entwicklungstendenzen der bürgerlichen Gesellschaft hätten begreifen können.

Ausgangspunkt ihrer Theoriebildung und Realitätsanalyse ist das "Leben". Dem Leben "an sich" wird, wie auch der "Kultur" eine ganzheitliche Struktur unterlegt; Nohl, apodiktisch, "weiß, daß über den Gegensätzen immer noch ein Ideal von Einheit des Geistes steht ..." (1949, S. 231; Herv.heb. S.W.). Diese im Lebensbegriff enthaltene metaphysische Prämisse verfehlt von vornherein die Differenzierung und Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Realität. "Leben" ist somit keine empirische, Gesellschaft analysierende Kategorie, sondern ein ideologisch höchst aufgeladenes Programm; zwangsläufig folgt dieser Sicht eine "überhöhende Idealisierung von Sachverhalten und Prozessen, die eigentlich ... der realistischen und sorgfältigen Erforschung und Analyse bedurft hätten" (Rang 1989, S. 266).

Wer weiß, was das "Leben" bzw. das "höhere Dasein" eigentlich ist oder sein soll, der muß fast zwangsläufig die (unweigerlich) schlechte Realität kritisieren und seine Hoffnungen auf diejenigen setzen, die das Eigentliche herzustellen versprechen.

Eng verbunden mit ihrem Lebensbegriff ist die hermeneutische Methode der geisteswissenschaftlichen Pädagogen. Der methodische Ausgang vom Leben, d.h. der Erziehungswirklichkeit, führt sie zum Verzicht auf jede die Praxis normierende Theorie. Damit setzen sie jedoch die Normativität der Erziehungswirklichkeit absolut. Die Praxis wird per se als vernünftig gedacht. Aus ihrer Interpretation folgt praktische Relevanz: Handeln gewinnt seine Orientierung aus der Hermeneutik des praktischen Lebens. Dietrich Benner zufolge geht dieser Anspruch "auf ein Verkennen der Eigenart des historischen Verstehens zurück" (Benner 1973, S. 227). Die Analyse der Erziehungswirklichkeit bleibt im hermeneutischen Zirkel von Leben-Verstehen-Leben gefangen. Der Zirkel setzt das, was zu begründen wäre, - nämlich seine Begründungsleistung - bereits als bewiesen voraus. Er kann jedoch weder Verstehen noch gar die normative Gültigkeit des Verstandenen begründen: "Nur dadurch, daß die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Modell des praktischen Zirkels von Leben, tradierender Erziehung und Leben festhält, obwohl sie darum weiß, daß im Zerschneiden des praktischen Zirkels allererst die Frage nach den Möglichkeiten und Aufgaben der Erziehung auftritt, kann sie den Resultaten der historischen Analyse der Erziehungswirklichkeit eine direkte pädagogische Relevanz zuerkennen" (ebd., S. 228).

So verbleibt Erziehung im wesentlichen innerhalb der Tradierung des Vorgegebenen. Der Jugend bleibt nur die Freiheit, sich auch anders zu entscheiden. Die normativen Tendenzen der Praxis sind in diesem Modell theoretischer Kritik bzw. gesellschaftskritischer Reflexion weitgehend entzogen. Darauf spielt Blankertz an, wenn er auf Nohl gerichtet fragt: "... mußte er als geisteswissenschaftlicher Pädagoge, wenn er von seinem Göttinger Schreibtisch aufblickte und durch das Fenster auf der Straße die Hitler-Jugend mit Fahnen, Trommeln und Fanfaren vorbeimarschieren sah, eben dies als die zu interpretierende 'Erziehungswirklichkeit' akzeptieren?" (Blankertz 1982, S. 272).

#### 4.2. Gemeinschaftsideologie und antimodernes Ressentiment

Zentrales Merkmal der geisteswissenschaftlichen Grundlegung der Pädagogik ist - wie gezeigt - ein Ideal der Ganzheitlichkeit. In diesem Ideal wurzelte die politische Utopie der Volksgemeinschaft. Die (Volks)"Gemeinschaft" als konkrete, organisch-lebendige Einheit wurde der abstrakten, rational konstruierten "Gesellschaft" entgegengesetzt.

Die Gemeinschaftsideologie der Reformpädagogik lebte wesentlich von dem Ressentiment gegen die Moderne.<sup>15</sup> Bekämpft wurde die liberale Kultur, überhaupt die meisten Erscheinungen der modernen Gesellschaft, die als Verfall perzipiert wurde.<sup>16</sup> Eine solche Wahrnehmung mobilisierte zwangsläufig Affekte, die reaktionär gerichtet waren: auf Abwehr von Nivellierung und Relativierung (des Traditionellen) und "Wiederherstellung" eines früheren (Ideal)Zustandes. Damit einher ging die Leugnung tatsächlicher moderner Errungenschaften, wie z.B. neuer individueller Freiheitsspielräume, von Nohl abschätzig als "wilder Individualismus" (1957, S. 54) charakterisiert.

Da Moral in der Moderne kontingent wird, soll das Gemeinschaftsgefühl, die Wiederherstellung der Gemeinschaft Gewißheit und Sicherheit stiften. Die Idee der Gemeinschaft ist jedoch in zweierlei Hinsicht eine Fiktion: Zum einen handelt es sich um eine "aggressive Sentimentalisierung" (Oelkers 1989a, S. 199) der Vergangenheit, da sie keine wirkliche Erfahrung beschreibt; zum anderen ist die imaginierte Gemeinschaft keine reale Alternative zur industriellen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts. In diese Konzeption geht wohl eine Verschmelzungsphantasie mit ein: "... das Aufgeben der bürgerlichen Identität in der Gemeinschaft" (ebd., S. 197).

Die Fixierung auf die Gemeinschaft läßt sich als Ausdruck eines Fluchtversuches verstehen. In den pädagogischen Bewegungen, vom Wandervogel über die Kunsterziehungsbe-  
wegung bis zu Hermann Lietz, äußerte sich diese Tendenz darin, daß richtige Erziehung vor allem in der Entgegensetzung zur Gesellschaft verortet sein soll. Merkmale dieser

---

<sup>15</sup> Obwohl Oelkers (1989a), auf den ich mich im folgenden beziehe, vorwiegend die Reformpädagogik vor 1914 analysiert, erscheinen mir seine Folgerungen im wesentlichen auf die Göttinger Schule übertragbar. Auf diese treffen jedenfalls seine Kriterien für die Zuordnung zur Reformpädagogik zu - die klassischen Postulate der Schulreform sowie die Gedanken der "Pädagogik vom Kinde aus" und der "Volksgemeinschaft" (vgl. S. 214).

<sup>16</sup> Beispiele der konservativen Zivilisationskritik von Spranger, Nohl etc. führt Rang (1989a, S. 263 ff.) an.

"pädagogischen Gegenwelt" (Mollenhauer) waren geschlossene (Land)Erziehungsheime und Stadtflucht, Antiintellektualismus sowie die Hervorhebung von neuem Körpergefühl und ästhetischem Erlebnis, Natur- und Lagerromantik etc.

Dieser Ausgang vom "konkreten" Leben implizierte eine Kritik abstrakter aufklärerischer Erziehungsziele wie Mündigkeit und Emanzipation. Was der "entstehenden Volksgemeinschaft" widersprach, verfiel der Kritik. Entsprechend fassungslos standen diese Pädagogen den modernen gesellschaftlichen Veränderungen und ihren pädagogischen Konsequenzen gegenüber. Je weniger die Moderne begriffen wurde, desto stärker war bzw. wurde das Ressentiment.

In der Zugehörigkeit zum gleichen Syndrom, dem "antimodernen Ressentiment", sieht Oelkers die Verbindungen zwischen Reformpädagogik und Nationalsozialismus. Dieses Syndrom ist durch dreierlei gekennzeichnet: "radikale Leugnung offensichtlicher Errungenschaften, populistische Politisierung und ein autoritärer Anspruch" (1989a, S. 200).

Im Affekt gegen die Moderne und in der daraus resultierenden politischen und pädagogischen Gegenutopie gründen die ideologischen und politischen Affinitäten zu völkisch-nationalen Positionen und die ambivalente Haltung gegenüber dem Nationalsozialismus. Dieser Affekt artikuliert sich als politischer Impuls im Konzept der Volksgemeinschaft. Da die Differenzierung der Gesellschaft verneint wird, ihre soziale Realität jedoch nicht ganzheitlich ist, "bleibt nur die politische Utopie, sie als herstellbar zu denken. Für die Zwischenzeit sind die pädagogischen Schritte angesagt, die aber der Utopie entsprechen sollen und insofern politisch ausbeutbar sind. Das erklärt die Begeisterung vieler Pädagogen für Hitlers 'Machtergreifung'; denn sie schien endlich herzustellen, was im August 1914 Illusion geblieben war: die soziale Harmonie der Gemeinschaft durch einen radikalen Ausstieg aus der Gesellschaft" (ebd., S. 201).

## 5. Reformpädagogik und Nationalsozialismus: Ein ambivalentes Verhältnis

Die Reformpädagogik - speziell die der Göttinger Schule - war nicht faschistisch, auch nicht präfaschistisch, sofern mit diesem Begriff eine lineare Kontinuität zum Nationalsozialismus unterstellt wird. Gleichwohl wiesen ihre Denkstrukturen, wie gezeigt, Implika-

tionen auf, die sich auch in der "NS-Ideologie" fanden. Diese Problematik betraf sowohl politische Optionen, die (wissenschafts)theoretische Grundlegung als auch typisch pädagogische Elemente: Konservatismus, Antimodernismus, eine defizitäre Gesellschaftsanalyse, die Orientierung an einem Kollektivsubjekt und pädagogische Allmachtsphantasien gingen eine unheilvolle, nicht zufällige Verbindung ein, die viele Reformpädagogen zumindest zeitweise in die Nähe des Nationalsozialismus führte. Daher rührt die ambivalente Haltung der Mehrzahl ihrer Vertreter gegenüber dem NS.

Vice versa konnte die nationalsozialistische Erziehung - trotz der pädagogischen Liberalität der Reformpädagogik, die von den NS-Pädagogen entschieden bekämpft wurde - bestimmte reformpädagogische Traditionen und Denkmuster aufgreifen, radikalisieren und für ihre Zwecke funktionalisieren. Exemplarisch zeigt Blankertz (1982, S. 274 ff.) an den NS-Ausleseschulen, daß deren Konzeption, allerdings nur vordergründig betrachtet, als "geschlossene Realisierung aller Ideale der pädagogischen Reformintentionen" (S. 276) erscheinen konnte (vgl. auch Teil II).

Mit ihrer Instrumentalisierbarkeit stand die Geisteswissenschaftliche Pädagogik jedoch nicht allein. Die Paradoxie von Liberalismus und Autoritarismus findet sich in nahezu allen pädagogischen Strömungen der Weimarer Zeit, von der bürgerlichen Pädagogik bis hin zu dem Marxisten Bernfeld, der massenpsychologische Suggestion und Führerkult als pädagogische Mittel qualifizierte.<sup>17</sup> Auch finden sich viele Analogien zu Vertretern anderer Disziplinen - brillant von Ringer in seiner Analyse des "deutschen Mandarinentums" beschrieben. "Kulturverfall", Kritik an Individualismus und Intellektualismus, "Krise" der Politik, der Kultur, der Wissenschaft etc. waren die beherrschenden Themen des zeitgemäßen wissenschaftlichen Diskurses: "Das Thema der Krise wurde zu einem Ritual und zu einer Obsession" (Ringer 1983, S. 345). Gegen den identitätsgefährdenden Transformationsprozeß der "Moderne", die sozialen und kulturellen Schattenseiten der kapitalistischen Rationalisierung, gegen Positivismus und Materialismus setzten die Mandarine den "Geist", die "Ganzheitlichkeit", die "Synthese": "Die Synthese, das Ganze, das Verstehen, das Erschauen: die Schlagwörter waren stets dieselben. Biologen und Physiker erklärten ihre Absicht, den ganzen Organismus zu untersuchen, Pädagogen und Psychologen den

---

<sup>17</sup> Vgl. Blankertz 1982, S. 303 f. Dieser Hinweis soll jedoch die erheblichen Differenzen nicht verwischen. Bernfelds "Sisyphos" (1967) etwa war von pädagogischen Allmachtsphantasien weit entfernt.



ganzen Menschen" (ebd., S. 346). Die "Bewegung zur Synthese" blieb jedoch nur ein anti-rationalistischer Affekt. Unfähig, sich von historisch überholten Gesellschaftsstrukturen und kulturellen Deutungsmustern zu lösen, waren die "deutschen Gelehrten" zu einer produktiven Neuorientierung nicht fähig (vgl. Weibel 1988, S. 82 ff.). In ihrer Lesart schien jede nationale Bewegung einer "geistigen Erneuerung" zuzustreben.<sup>18</sup> Insofern waren diese 'Fluchtmotive' für den Nationalsozialismus ausbeutbar: "Die 'Synthese' in die 'Tat' umgesetzt, war nackte Gewalt" (ebd., S. 84).

Die Problematik, die sich einer kritischen Aufarbeitung der Geschichte und des möglichen Ertrages der Reformpädagogik in Deutschland stellt, bringt Oelkers auf den Punkt: "Der Nationalsozialismus löste die Paradoxie von freier Persönlichkeit und autoritativer Gemeinschaft auf. Seine Kommandopädagogik pervertierte eine Tradition und erfüllte sie. Daß sich die Gemeinschaftserziehung dagegen konzeptionell nicht wehren konnte, macht das Rezeptionsproblem der Reformpädagogik aus" (1990, S. 3).

## II. Die "Reine Erziehungswissenschaft" Ernst Kriecks

### 1. Politisch-pädagogische Grundannahmen

Kriek, seit 1904 Volksschullehrer in Baden, ab 1928 Dozent an der pädagogischen Akademie in Frankfurt, verband von Anfang an seine Bemühungen um eine neue erziehungstheoretische Grundlegung mit einem rigoros holistischen Denkansatz. Im Mittelpunkt seines Denkens standen nicht spezifisch pädagogische Probleme oder Fragestellungen, sondern "die Sorge ums 'Ganze', um Volk und Staat" (Lingelbach 1987, S. 66). Obwohl Kriek in der Pädagogik der Weimarer Republik eher eine Außenseiterposition einnahm, stand er mit seinem Denken zweifellos nicht außerhalb des erziehungswissenschaftlichen

---

<sup>18</sup> Noch im Oktober 1932 wandte sich Spranger gegen den Ausschluß gewalttätiger NS-Studenten, weil er, wie er 1955 rückblickend konstatierte, "die Bewegung der nationalen Studenten noch im Kern für echt, nur in der Form für undiszipliniert hielt" (zit. n. Ringer 1983, S. 388). Ringer sieht in diesem Satz die klassische Reaktion des Mandarinentums auf den Nationalsozialismus (ebd., S. 388, 423).

Diskurses. Insbesondere seine "Philosophie der Erziehung" (1922) fand erhebliche Resonanz und brachte ihm die Ehrendoktorwürde der Universität Heidelberg ein.<sup>19</sup>

Zu Beginn der 20er Jahre den Jungkonservativen um Moeller van den Bruck zugehörig, teilte Kriek im wesentlichen die in konservativ-revolutionären Kreisen verbreiteten ideologischen Klischees. Die moderne Kultur mit ihrem reinen "Individualismus" und "Intellektualismus" galt ihm gewissermaßen als die Quelle allen Übels. Demokratie, Liberalismus und Marxismus sowie Kunst, Wissenschaft, Technik und Religion in ihrer damaligen Gestalt sah er als entartet an, als Ausdruck der tiefgreifenden Kulturkrise. Deutschland, so Kriek, habe den Sinn für seine Größe verloren, seine Traditionen vergessen, sei zersplittert und entseelt (vgl. Hojer 1968, S. 522; Ringer 1983, S. 320 f.).

Kulturkritik und das Streben nach einer neuen Ordnung des Ganzen bildeten den Rahmen für Kriecks Schrifttum vor 1933. Um die angestrebte nationale Einheit, die geistige Wiedergeburt der Nation zu erreichen, hielt er, neben einer umfassenden inneren Reform, vor allem eine geistige Neubesinnung für notwendig. Er glaubte, daß es der Ideologie als integrierender Zielvorstellung, d.h. einer Art Nationalreligion, bedürfe, um die Zusammenfassung aller Kräfte zu ermöglichen (vgl. Müller 1978, S. 176 ff.). In seiner Schrift "Die deutsche Staatsidee" (1917) propagierte er das "Dritte Reich" als Kriegsziel. Als Wegbereiter dieses imperialen Reiches, das die geistige Vorherrschaft auf der Erde übernehmen sollte, sah er das "Deutschtum" an. Mit dem "Glauben an das Dritte Reich" meinte Kriek offensichtlich, die integrierende Idee, den "Gegenstand des deutschen Nationalbewußtseins" gefunden zu haben.

Eine entscheidende Rolle bei der Überwindung der Kulturkrise wies er der Erziehung zu, als der "größten nationalen Aufgabe der Gegenwart" (zit. n. Müller 1978, S. 171, 177). Es gelte nun (1917), im Sinne der deutschen Erziehungsidee den nationalen Erziehungsstaat zu organisieren (vgl. ebd.).

---

<sup>19</sup> Auch seine Schriften "Menschenformung" (1925) und "Bildungssysteme der Kulturvölker" (1927) beeinflussten die pädagogische Diskussion.

## 2. Die Grundkonzeption der "Reinen Erziehungswissenschaft"

Kriek entwickelte seine erziehungswissenschaftliche Theorie in scharfer Abgrenzung gegen die Tradition und die 'herrschende Lehre' der Pädagogik. Sein Hauptvorwurf war, sie sei bloße Unterrichtslehre. Das einseitige, vorwiegend intellektuell bestimmte Wirkungsverhältnis vom Lehrer zum Schüler, die bewußt-planmäßige Lehrtätigkeit werde zum Allgemeinprinzip der Erziehung erhoben. Ihr rein technologischer Charakter offenbare sich in der bewußten Zielsetzung, die sie als ihre erste Aufgabe betrachte, für Kriek eine "gröbliche Anmaßung" (vgl. Kriek 1922, S. 6 ff.).

"Zielgebung", "Intellektualismus", "Individualismus" und "Methodismus" waren für Kriek die Kennzeichen der (zu überwindenden) Pädagogik, der er seine "reine" bzw. "autonome" Erziehungswissenschaft entgegensetzte. Im Zentrum seiner Lehre steht zunächst die soziologische Bestimmung von Erziehung. Dazu führt er einen neuartigen, einen soziologischen Erziehungsbegriff ein. Ausgehend von der Frage: "Wie vollzieht sich tatsächlich überall und zu jeder Zeit die Erziehung?" (ebd., S. 3), postuliert er eine "ewige Idee der Erziehung", wonach Erziehung eine immer und überall stattfindende "geistige Grundfunktion" ist, wie Religion, Recht, Sprache etc.

Im Gegensatz zur pädagogischen Idee bei Nohl, die sich im pädagogischen Bezug, dem "leidenschaftlichen Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen" (Nohl 1957, S. 134), ausdrückt, ist die Erziehungsidee bei Kriek gerade nicht an eine persönliche Beziehung oder ein intentionales Handeln gebunden: "Der Erziehungsidee untersteht jede Wirkung von Mensch zu Mensch, welcher Ursache und Absicht sie immer entspringt, sofern sie nur eine Veränderung, Formung und Entwicklung in den Beteiligten hervorruft" (Kriek 1922, S. 17 f.).

Lingelbach (1987, S. 68) weist zu Recht darauf hin, daß mit dieser Auffassung das entscheidende Kriterium der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das Wohl des Kindes, zugunsten eines allgemeineren Kriteriums aufgegeben wird. Erziehung ist nicht mehr normativ bestimmt, sondern rein formal: jede formende Einwirkung, sofern sie sozialen Ursprungs ist.

Sein Erziehungsbegriff, der weitgehend mit dem Begriff der Sozialisation übereinstimmt, hat zunächst rein deskriptive Funktion. Kriek postuliert eine Wissenschaft, die nicht normativ verfährt, sondern ihren Gegenstand, die Erziehung, als soziale Funktion der Gemeinschaft erforscht und darstellt. Wie bei anderen Disziplinen ist es ihr "unendlich fernes Endziel", im Sinne ihrer Idee, der "ewigen Erziehungsidee", zu einem vollständigen, "totalen Weltbild" zu werden (1922, S. 2 f.). Zwar steht sie mit anderen Disziplinen in Wechselwirkung, jedoch nicht in einem Abhängigkeitsverhältnis. Sie ist völlig selbständig, "autonome Erziehungswissenschaft".

Kriek gliedert sein System der Erziehung in eine Tiefen- und eine Breitendimension: "Nach der Tiefe hat die neue Pädagogik ... die großen Schichten unbewußter und unbeabsichtigter Erziehungswirkungen in ihren Bereich einzubeziehen ... Nach der Breite hin hat sie die Beschränkung der Erziehungsidee auf die planmäßige Einwirkung der Älteren auf die Jugend zu zerbrechen, um das ganze Leben der Gemeinschaft wie der einzelnen Glieder in ihrer vollen Wechselbeziehung" (ebd., S. 46) zu erfassen. Den "unbewußten Wirkungen" kommt dabei die größere Bedeutung zu, die "bewußte Erziehung" ist nur eine Unterabteilung des Ganzen, sie "kann nur vollenden, was tiefere Schichte und Mächte schon ... vorgebildet haben" (ebd., S.12 f.). Aus dem Begriffspaar "Gemeinschaft-Glied" entwickelt Kriek sein Modell erzieherischen Geschehens, einer Wechselbeziehung vollkommen gleichberechtigter Formen von Selbst- und Fremderziehung (vgl. ebd., S. 50 ff.). Ihre Unterscheidung ist analytischer Art, "im wirklichen Leben ... sind (sie) alle jederzeit vorhanden und wirksam ... Alle erziehen alle jederzeit" (ebd., S. 47; Herv.heb. S.W.) ist der Leitsatz dieser organologischen Erziehungssoziologie.

Ein soziologischer Erziehungsbegriff bedeutet nicht von vornherein, wie es bei Lingelbach (1987, S. 74, 79) anklingt, die Leugnung pädagogischer Verantwortung. Der soziologische Zugang erschließt der Erziehungswissenschaft nicht nur bisher vernachlässigte Bereiche des Erziehungsgeschehens, schon viele Reformpädagogen erkannten bspw. das Erzieherische der Umwelt, sondern könnte selbstreflexive Funktion haben. Daß jede soziale Einwirkung, ungeachtet ihrer Intention und Methode, als erziehend ausgewiesen wird, ist eine wichtige Erkenntnis. Sie könnte nicht nur pädagogische Omnipotenzphantasien relativieren, sondern wegen ihrer 'normativen Indifferenz', d.h. gerade weil Erziehung nicht von vornherein positiv definiert wird, den Blick schärfen für die Gewaltförmigkeit von

Erziehung, d.h. das in jedem Erziehungshandeln, auch (oder gerade) im 'bestgemeinten', enthaltene direktiv-gewalttätige Moment.<sup>20</sup> Kriek gibt jedoch die Möglichkeiten dieses Ansatzes völlig preis. Seine Auffassung ist dehumanisierend, weil er das Eigenrecht des Individuums nicht anerkennt und die gesellschaftlichen Anforderungen absolut setzt. Somit wird jede soziale Einwirkung nicht nur als Erziehung ausgewiesen, sondern automatisch als gut und richtig legitimiert (vgl. Kap. 5.).

### 3. Die Theorie der Gemeinschaft und das Verhältnis Individuum - Gemeinschaft

#### 3.1. Die Gemeinschaft

Nicht das Individuum, sondern die Gemeinschaft ist für Kriek Zentralbegriff und Ausgangspunkt aller erziehungstheoretischen Reflexion. Was versteht er unter "Gemeinschaft"?

"Lebensgemeinschaft bedeutet die wesenhafte und ursprüngliche Einheit des Lebens, das überindividuelle Gebilde, in dem alle Einzelnen als Glieder wurzeln, wachsen und ihre Bestimmung erfüllen. Gemeinschaft ist ursprüngliches, lebendiges Wesen, geistiger Organismus" (1922, S. 83). Gemeinschaft wird gefaßt als die konkrete Gestalt, in der sich das organische Lebensprinzip vergegenständlicht: Sie ist "Verkörperung, Leib für den objektiven Geist" (ebd.). Kriek hebt den geistigen vom natürlichen Organismus scharf ab. Zwar ist die Gemeinschaft auf biologische Prozesse (wie Fortpflanzung etc.) angewiesen, das Wesen der menschlichen Gemeinschaft als Träger von Geschichte und Kultur ist jedoch der Geist. "Geist" ist der unableitbare Grundbegriff dieser Philosophie; "die Kraft, die aus den Untergründen ins Leben tritt" (ebd., S. 83); der Urgrund, aus dem alles entspringt; "urwesentlich" organisch und rational nicht faßbar. Daß menschliche Sozialgebilde organisch-einheitlich strukturiert sind, ist für Kriek Grundbedingung, denn "Organismus bedeutet: Einheit des lebendigen Ganzen" (ebd., S. 88).

---

<sup>20</sup> Für die Analyse bedarf es also einer Trennung von Erziehung als objektiver Tatsache und erzieherischem Ethos als normativer Grundlage, von der aus allein sich Erziehungshandeln begründen läßt. Diese Trennung findet sich bei Kriek jedoch nicht. Für ihn ist bereits die Tatsache der Erziehung 'ethisch'.

Aus der Vielzahl "regionaler" und "funktionaler" Gemeinschaftsgebilde, die vielfältig miteinander verflochten sind, hebt er zwei heraus. Die Familie als "die Urzelle des Gemeinschaftslebens" sowie das Volk als höchste Form der Gemeinschaftsbildung. Durch Sprache, Kultur, Erziehung, Geschichte, öffentliche Lebensformen etc. "ist es geistige Gemeinschaft" (vgl. ebd., S. 89 ff.).

In diesem Modell spiegelt sich Kriecks organologisches Weltbild, in dem nicht nur alles mit allem in Wechselwirkung steht, sondern alle Einwirkungen einer einheitlichen Gesetzmäßigkeit folgen, sich zu einer höheren Ganzheit fügen. Widersprüche sind nur äußerer Schein, organische Verbundenheit das Wesen. Die Einheit stiftende Instanz ist die Gemeinschaft, die "überpersönliche Lebenseinheit". Alle wechselseitigen Einflüsse entsprechen ihren Normen und Gesetzen. Diese können zwar verletzt, aber nicht aufgehoben werden, da widersprechende Handlungen durch andere korrigiert werden (vgl. ders. 1929, S. 2).

Kriecks Theorie der Gemeinschaft ist eine romantisch-organologische Idealkonstruktion, die gesellschaftliche Widersprüche, soziale Gegensätze, Interessenskonflikte etc. nicht kennt. Sie ist nicht das Resultat einer gesellschaftlichen Analyse, sondern offensichtlich ein Wunschprodukt, dessen Realitätsferne auffallend kontrastiert mit seiner teilweise fundierten Kritik an der kapitalistischen Rationalisierung (vgl. Heydorn 1970, S. 212 f.).

### 3.2. Zucht und Typus

Zur Erklärung der erzieherischen Einwirkung der Gemeinschaft auf die Einzelnen führt Kriek die Begriffe "Zucht" und "Typus" ein. In der "Philosophie der Erziehung" gebraucht er "Zucht", "Züchtung" bzw. "Rassezucht" nicht im Sinne der nationalsozialistischen Rassenideologie. Er wendet sich entschieden gegen eine biologisch-darwinistische Auslegung dieser Begriffe. Überlegungen dieser Art weist er als "bodenlosen Dilettantismus" (ebd., S. 121) zurück.

Kriek versteht unter Zucht einen sozialen Prozeß, in dem den Gliedern der Gemeinschaft deren Normen und Werte "einfach angezuchtet" (ebd., S. 18) werden, ohne daß bewußtes Erziehungshandeln vonnöten ist. Die Glieder werden so zu Repräsentanten der allge-

meinen Norm, zu Typen. "Assimilation" ist das "Grundgesetz der Erziehung ... typische Angleichung der Glieder an die Normen ..." (1927, S. 20). Aufgrund der verschiedenen individuellen Veranlagung und gesellschaftlichen Funktion der Einzelnen repräsentieren diese den "allgemeinen Typus der Gemeinschaft" nicht völlig identisch; sie sind in gewisser Weise "Sondergestalt". Ihre Entwicklung entspricht jedoch immer der gemeinschaftlichen "Grundform" (vgl. 1922, S. 18 ff., 93).

Die Gemeinschaft kann "ihrer Natur nach" keine Rücksicht auf besondere individuelle Möglichkeiten nehmen, denn "Erziehung ist stets auf den Typ, niemals auf die Individualität eingestellt" (ebd., S. 20). Der spartanische Staat, der griechische Männerbund, die germanische Gefolgschaft, das katholische Kloster etc. sind für Kriek exemplarische "Zuchtsysteme" mit typisierender Wirkung auf ihre Glieder. Obwohl er verschiedentlich auch die Einwirkung des Gliedes auf die Gemeinschaft nennt, beschreibt er "Zucht" als einen äußerst einseitigen Prozeß: die "objektiven Ordnungen und Gehalte" werden den Gliedern "einverleibt" (1927, S. 19), es gibt - zumindest prinzipiell - "kein Recht auf individuelle Besonderheit" (ebd., S. 30). Welche Konsequenzen dieses "Erziehungsmodell" für die Individuen birgt - von der gewalttätigen Zurichtung bis hin zur Vernichtung - offenbart Kriek (schon 1922) in erschreckender Gleichgültigkeit: "Was aber immer den Grundgesetzen und Existenzbedingungen einer solchen Gemeinschaft zuwiderläuft, wird erbarmungslos unterdrückt, auch wenn es an sich, rein menschlich genommen, noch so wertvoll wäre" (1922, S. 19).

Erziehung als Typenzucht folgt damit eindeutig dem Konzept der Fremderziehung. Das Moment der Selbsterziehung ist beim "Durchschnittsmenschen" gering ausgeprägt, seine Veranlagung ist "passiv", seine "Individualität bleibt eine unbedeutende Variante der Norm" (Kriek 1922, S. 28). Ein größeres Maß an Selbsterziehung und damit das erst Veränderung ermöglichende Zurückwirken des Einzelnen auf die Gemeinschaft bleibt wenigen "schöpferischen Persönlichkeiten" vorbehalten, deren "Veranlagung stark positiv, aktiv und nach Eigengesetzlichkeit die äußeren Einflüsse formt..." (ebd., S. 28). Aber auch die "überragende Persönlichkeit" besitzt nur auf wenigen Gebieten "Schöpferkraft", ansonsten vertritt auch sie den Typus.

### 3.3. Kriecks Persönlichkeitskonzeption

Kriek gelangt zum Individuum ausschließlich über die Gemeinschaft. Die Idee eines autonomen "Einzelmenschen" erscheint ihm unsinnig. Zwar löst er die Polarität zwischen Individuum und Gemeinschaft nicht vollständig auf, auch postuliert er eine Wechselwirkung der beiden Pole, jedoch besteht kein Zweifel, daß die Gemeinschaft das "Höhere, Ursprüngliche und Grundlegende" (ebd., S. 30) ist: "der Einzelne ist mit seinem Sein und Werden nur als Glied der Gemeinschaft zu begreifen. Sie lebt in jedem Einzelnen als die bildende Kraft..." (ebd., S. 89).

Die zwischen den Polen vermittelnde, ihre Gegensätzlichkeit auflösende Kraft ist der "(Ur)Geist". Als organisches Lebensprinzip formt er sowohl den objektiven wie den subjektiven Geist. Die "Freiheit und Selbstbestimmung der Persönlichkeit" liegt nicht in der Besonderung, in der Differenz zu den anderen - für Kriek gleichbedeutend mit "Willkür und Gesetzlosigkeit" - , sondern im Streben nach höchstmöglicher Vervollkommnung des Objektiven: "Der subjektive und der objektive Geist sind in der Wurzel eins ... beide nähren sich aus demselben Urquell. Die freieste Persönlichkeit ist darum das erhöhteste Symbol der Gemeinschaft ... Das Merkmal des Freien ... ist der Grad seiner Wirksamkeit und Verantwortlichkeit in der Lebensgemeinschaft" (ebd., S. 91). Mit dieser Konzeption glaubt Kriek, den Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft sowie das Problem der Vereinbarkeit von Freiheit und Notwendigkeit im menschlichen Handeln gelöst zu haben.

Was Tenorth mit Blick auf Kriecks "Nationalpolitische Erziehung" konstatiert, gilt uneingeschränkt auch schon für die "Philosophie der Erziehung": Kriek kann "das Recht und den Begriff der Persönlichkeit überhaupt erst und nur in der Bindung und Formung durch die Gemeinschaft denken. Die Idee einer Persönlichkeit außerhalb kollektiver Ordnungen ist ihm unvorstellbar" (1989a, S. 269). Kriecks Persönlichkeits-Typen sind - als "Sondergestalten" - zwar keine beliebig austauschbaren Exemplare eines Kollektivs, aber - und das ist verhängnisvoll - sie sind kein Selbstzweck. Der Zweck des Einzelnen liegt ausschließlich in seiner Funktion für die Gemeinschaft. Zu "Vollendung" und "Sittlichkeit" gelangt er nur, "wenn er sich hingibt im Wirken für das Ganze" (Kriek 1922, S. 306). Kriecks Konzeption ist im philosophischen Sinne idealistisch angelegt. Sein Ziel ist die Vollendung des Men-



schentums, die "Humanität", die nur in "organischer Verbundenheit" zwischen Glied und Gemeinschaft erreichbar sei (vgl. ebd., S. 304 ff.). Aber dieser imaginären Verbundenheit willen opfert er den Menschen als Selbstzweck. Der Einzelne steht, wie auch die Funktion Erziehung, in einem rein instrumentellen Verhältnis zur Gemeinschaft. "Organische Verbundenheit" kann Krieck nur als totale Identifizierung des Einzelnen mit der Gemeinschaft denken, als bedingungslose Unterordnung unter ihre Normen. Dies sicherzustellen ist die Aufgabe bzw. Funktion der Erziehung: "Erziehung ist Typenbildung. Der Einzelne ist reine Darstellung einer gesellschaftlichen Formation ... Sein Lebenssinn und seine Identität gehen auf in dem Zweck einer Institution" (Prange 1985, S. 159).

#### 4. Irrationalismus als Fundament Krieckschen Denkens

Ernst Hojer zufolge ist der Irrationalismus der entscheidende Grundzug in Kriecks Denken. Er durchziehe "einheitlich" sein gesamtes Werk und habe es ihm erlaubt, "seine Gedanken ohne Widersprüche mit der nationalsozialistischen Weltanschauung zu verbinden" (Hojer 1968, S. 523). Auch wenn ich die These der bruchlosen Verbindung mit der NS-Ideologie nicht teile, bin ich der Auffassung, daß sich Kriecks Ansatz erst vor dem Hintergrund seines irrationalen Denkens vollständig erschließt.

##### 4.1. Geschichtsphilosophie: "Trieb" und "Schicksal"

Krieck bemüht nicht nur eine romantisch-organologische Gemeinschaftsutopie, sondern er beschwört auch "Vergessenes ..., dunkle, drohende Ursprünge" (Heydorn 1970, S. 213). Krieck schreibt: "Alles entfaltete geistige Leben ist wurzelhaft eingesenkt in den formlosen, ewigen Untergrund des Unbewußten, den Urgeist, ... von dem alles Leben ausgeht und zu dem es zurückkehrt" (1922, S. 64). Dieser "Untergrund" ist der Bereich der "Triebe", der "ewigen Ideen", des "Unendlichen"; er ist keinem begrifflichen Weg zugänglich. Die Wirkungen dieses "unbewußten Geistes" durchdringen das Dasein völlig (vgl. ebd., S. 65 f.).

Die irrationalen und triebhaften Kräfte herrschen jedoch nicht unmittelbar. Kriek beschreibt Bildung und Kultur als einen Prozeß der Vermittlung von Trieb und Ratio, allerdings rein zweckrational: als "Umsetzung der triebhaften Inhalte in die ihnen gemäßen Formen" (ebd., S. 222; vgl. Heydorn 1970, S. 214). Der Rationalisierungsprozeß ist also keineswegs mehr, wie etwa in der Philosophie des "Deutschen Idealismus", eine Leistung der autonomen Vernunft. "Trieb" und "Idee" durchdringen sich zwar in beständiger Wechselwirkung zur harmonischen Form, wobei die Idee das "stilbildende Prinzip" einer Epoche ist: sie formt Staat, Recht, Religion etc. einheitlich nach ihrem Gehalt (vgl. ebd., S. 153). Kriek verbleibt jedoch vollends in einem irrationalistischen Zirkel, denn selbst die Idee "ist im Ursprung irrational" (ebd., S. 155). Folgerichtig bestimmt er geschichtliche Veränderungen, die durch das Entstehen neuer Ideen zustandekommen, als gewalt(tät)igen Ausbruch des Irrationalen: Wenn die Rationalisierung "leer" geworden, der Gehalt der Ideen "verbraucht" ist und diese daher keine "innere Glaubenskraft" mehr haben - das ist exakt Kriecks Diagnose der Weimarer Republik - , "dann bricht das zurückgedrängte Irrationale, die nährende Unterströmung des Lebens mit verheerender Macht in die Gefilde der Vernunft ein" (ebd., S. 66). Eine neue Idee "unterwirft sich ihren Kreis mit suggestiver, oftmals dämonischer Macht" (ebd., S. 153).

Diese Passagen klingen wie eine Prophezeiung und scheinen auch Kriecks Perzeption des NS vorwegzunehmen. Ganz offensichtlich sah er in Hitler und der nationalsozialistischen Bewegung einen solchen Einbruch irrationaler, dämonischer Kräfte, die gemäß seiner Theorie nicht rational bestimmbar, sondern schicksalhaft sind. "Schicksal" ist für ihn die "letztentscheidende, unberechenbare Macht im geschichtlichen Leben" (ebd., S. 157).

In Kriecks Geschichtsphilosophie ist der Mensch (wie auch die Gemeinschaft) nicht Subjekt, sondern Objekt, nämlich "das Werkzeug eines höheren Willens. Es wirkt in ihm die unterirdische Macht des Dämons oder die überirdische des Gottes" (ebd., S. 69). Gleichgültig ob Schicksal, Dämon oder Gott: Der Mensch ist blinder Vollstrecker einer höheren Macht; die Frage individueller Autonomie oder rationaler Gestaltung stellt sich erst gar nicht. Was sich in der Geschichte durchsetzt, ist gut und richtig, solange bis es erstarrt und durch etwas Neues ersetzt wird (vgl. Hojer 1968, S. 524).

Mit dem Rückgriff auf irrationale Mächte, auf den im "Urgrund" wurzelnden Trieb soll - Heydorn zufolge - die bürgerliche Verfallssituation überwunden werden: "Die Antithese zum Kapitalismus ergibt sich aus dem Wissen, daß er die überkommene bürgerliche Welt mit sich in den Abgrund reißt; der Rekurs auf den Trieb jedoch, der als Ausweg erscheinen soll, versperrt den Ausweg, wird selbst zum Abgrund. Trieb ist Zerfall, Ende aller Sublimierung" (Heydorn 1970, S. 213 f.).

Kriek verzichtet letztlich auf ein rationales Regulativ. Was bleibt sind "Schicksal" und Durchsetzungskraft als Lebensprinzipien, das heißt die absolute Willkür und Gewalt: "Hammer oder Amboß: herrschend oder beherrscht: das ist der Sinn alles Lebens, aller Dynamik. Eine Lebensform erweist ihr Existenzrecht durch ihre Wirkungskraft" (Kriek 1922, S. 182).

#### 4.2. Führerkult

Kriek unterscheidet zwischen dem Durchschnitts- und dem schöpferischen Menschen. Der Extremfall des letzteren ist der "Führer", der eine Art Prophet ist. Das "Schicksal" ist zwar unberechenbar, jedoch der "echten prophetischen Schau im voraus zugänglich" (ebd., S.157). So offenbart sich im Führer oder "Genie" das Schicksal eines Volkes: Das Genie ist "mit dem Geist seines Volkes und der in ihm zur Gestalt drängenden Idee aufs innigste verknüpft: es ist sein Offenbarer" (ebd., S. 156). Damit verleiht Kriek dem Führergenie absolute Legitimität. Nur er hat Zugang zum Schicksal, kann durch "bewußte Führung" die triebmäßigen Kräfte wecken, lenken und formen und sich seinem "überlegenen Führerwillen untertan machen" (ebd., S. 97). Kriek qualifiziert dabei ausdrücklich die Massensuggestion als einen "Erziehungsfaktor ersten Ranges", geeignet für die Schule bis hin zur Bildung von Glaubens- und Kulturgemeinschaften: "Der wahre Führer schafft aus dem Material der Massenpsychose eine organische Gestalt, eine neue, wahrhaftige Gemeinschaft" (ebd., S. 97).

Hier zeigt sich erneut, daß Kriecks Erziehungsbegriff, der allein dem Kriterium Wirkung unterliegt und kein pädagogisches Regulativ kennt, noch die skrupelloseste Manipulation als Erziehungsmittel qualifiziert. Mit dieser Konzeption legitimiert Kriek außerdem be-

reits 1922 das Führer-Gefolgschafts-Prinzip, eine der entscheidenden Grundlagen des "totalen Staates". An die Stelle von Schicksal, Dämon oder Gott tritt der Führer als deren Stellvertreter. Die Einzelnen bleiben bloßes Objekt, Manövrier-Masse der Führerwillkür.

## 5. 'Deskriptive Erkenntnis' als Normprinzip von Erziehung

Kriecks historisch-deskriptive Analysen fördern organisch-einheitliche Gemeinwesen zutage, in denen Erziehung weitgehend unreflektiert-unmittelbar erfolgt, aber auch die 'bewußte' Erziehung der Gemeinschaft gegenüber strikt funktional bleibt: Erziehung ist immer die grundlegende Funktion, welche die kulturelle Reproduktion der "organisch" strukturierten Gemeinschaft garantiert. Doch anstatt die ganze Bandbreite der erzieherisch relevanten Einwirkungen zu erfassen, beschränkt sich Kriecks deskriptive Forschung darauf, sein vorgefertigtes Modell mit wechselnden historischen Inhalten zu füllen. So variiert er lediglich sein immergleiches Schema des durch "Zucht" zum "Typ" geformten Einzelnen (vgl. Lingelbach 1987, S. 74).

Doch die "reine Erziehungswissenschaft" ist nicht so rein, wie sie vorgibt. Kriek ver-schanzt die Normativität seines Ansatzes unter dem Deckmantel einer angeblich rein deskriptiv verfahrenen Wissenschaft, deren "Ziel" allein "Erkenntnis, nicht Vorschrift" (Kriek 1922, S. 172) sei.<sup>21</sup> Seine deskriptiven 'Erkenntnisse' liefern ihm eine scheinbar wissenschaftliche Grundlage dafür, die Gemeinschaft - im Sinne einer ursprünglichen, unversehrten Ganzheit - als überindividuell-sinnstiftendes Normprinzip zu etablieren und damit alles Streben nach Autonomie, Emanzipation oder auch nur Besonderheit zu delegitimieren. Denn die Pointe bei Kriek ist nicht die - eigentlich recht banale - Erkenntnis, daß die Gesellschaft (mit ihrer Tradition) eine erzieherische bzw. sozialisatorische Wirkung ausübt, also für die individuelle Entwicklung immer und zu jeder Zeit konstitutiv ist: Erziehung als kulturelle Reproduktion, als notwendige Funktion der Gemeinschaft. Die Pointe ist sein (normativer) Umkehrschluß: Die funktionale Erziehung der Gemeinschaft (und nur sie) ist wahr und richtig. Die Gemeinschaft ist das alleinige und wahrhaftige Subjekt der Erziehung. Dabei vollzieht Kriek einen naturalistischen Fehlschluß: "aus dem,

---

<sup>21</sup> Selbst Müller, ein weitgehend apologetischer Interpret Kriecks, konstatiert eine "mit Systematik betriebene Vermischung von deskriptiver Erkenntnis und kulturpolitischem Credo" (1978, S. 1).

was ist, wird auf etwas geschlossen, was sein soll. Weil Erziehung als Funktion der Gemeinschaft ausgewiesen wird, soll alle Erziehung auch als Erziehung zur Gemeinschaft eingerichtet werden" (Prange 1985, S. 160). Seine "Theorie der Gemeinschaft" dient ihm als pädagogische und politische Zielvorstellung sowie als Ausgangspunkt für die Kritik an den politischen und kulturellen Zuständen seiner Zeit.

Kriek vollzieht den Übergang zur Norm in der Regel implizit, nur in wenigen Formulierungen wird er offenkundig. Fast beschwörend klingt es, wenn er schreibt: "Das Ganze der Gemeinschaft muß in jeder Erziehungswirkung mit enthalten sein, sonst darf man nicht erwarten, sie zustande kommen zu sehen" (1922, S. 18). Hier wird deutlich, daß Kriek weiß, daß die postulierte Harmonie von Glied und Gemeinschaft keiner Naturgesetzmäßigkeit folgt, sondern sozial hergestellt werden muß - mittels der Erziehung (vgl. Lingelbach 1987, S. 71). Und er weiß auch, daß sein organologisches Gemeinschafts- und Erziehungsmodell nicht im geringsten der gesellschaftlichen Realität der Weimarer Republik entspricht. Doch ist dies in seinen Augen nicht etwa der Falschheit seiner Theorie, sondern dem Abweg und Irrgang des Rationalismus geschuldet. Daher 'muß' er das, was gemäß seiner funktionalen Theorie in einer intakten Gemeinschaft selbstverständlich wäre, explizit fordern: die Unterstellung des gesamten Gemeinschaftslebens unter die "Idee der Volkserziehung", zum Zweck der "Typen- und Charakterbildung" (vgl. Kriek 1922, S. 48 f.); sowie die "Volkwerdung", d.h. die geistige und nationale Integration der verschiedenen Gesellschaftsgruppen (vgl. Müller 1978, S. 191).

## 6. Kriecks Hinwendung zum Nationalsozialismus

Die Entwicklungen der Moderne führen Kriek nicht zur Revision seiner an Antike und Mittelalter exemplifizierten Theorie, sie sind in gewisser Weise ihre 'Ursache'. Aus der Erfahrung des Identitätsverlusts in der modernen Gesellschaft folgt bei Kriek die Vision der Wiederherstellung der Identität durch die Rückkehr zur ursprünglichen Ganzheit, der "organischen Gemeinschaft". Ihre absolute Legitimität (als Gewißheit stiftende Instanz) beruht darauf, daß sie als "unversehrtes Ganzes" (Prange 1985, S. 162) erscheint, das nur wieder in seinen alten Stand zu erheben ist, als "ungebrochene Natur ..., die in den Rang einer orientierenden Ordnung tritt, an der das gegenwärtige Leben zu messen ist" (ebd.;

vgl. S. 161 ff.). Damit geht meines Erachtens einher, daß Kriek, obwohl er um das Soziale von Erziehung und Gemeinschaftsbildung weiß, diese weitgehend in Kategorien der Natur, als quasi naturwüchsig beschreibt, als einen Prozeß organischen Wachstums. Die Totalität, die er dem Individuum (ver- bzw.)vorordnet, ist ein naturhaftes Allgemeines, dem gegenüber es kein Recht auf Widerspruch gibt. Jede Besonderung verletzt das organische Prinzip, ist daher Entartung. Indem Kriek die Einzelnen einer vorgegebenen Totalität bedingungslos, d.h. ohne jedes Regulativ, unterwirft bzw. durch Erziehung assimiliert, wird seine (Erziehungs)Theorie totalitär.

Je mehr Kriecks normatives Weltbild und die gesellschaftliche Wirklichkeit divergieren, desto deutlicher tritt das Normative seines Ansatzes in den Vordergrund, bis hin zum paradoxen Programm, die organische Gemeinschaft mittels einer organisierten Erziehungsdiktatur (wieder)herzustellen - ein Programm, das Kriek schließlich zu Hitler und seiner Bewegung führt.

In der "Philosophie der Erziehung" bleibt die Totalität noch in gewisser Weise abstrakt. Die Kategorie "Gemeinschaft" kann das notwendige Praktischwerden nicht leisten, da in der Weimarer Republik die wichtigsten Institutionen der Gemeinschaft dem Zu-Überwindenden angehören. Doch die Grundlagen für den "totalen Staat" sind erbaut. Mit dem Wechsel von den eher abstrakten Kategorien "Gemeinschaft", "Nation", "Volk" zu der, diese angeblich repräsentierenden, nationalsozialistischen Bewegung, dem "Führer" und den Kampfbünden der SA und SS (vgl. Müller, S. 204 f.) vollzieht Kriek den Umschlag von der Theorie in die unmittelbare politische Praxis und - in gewisser Hinsicht - den Übergang von der "Konservativen Revolution" zum Nationalsozialismus.

## 7. "Konservative Revolution" und Reformpädagogik

Es ist - auf einen ersten Blick hin geurteilt - verblüffend, wie nahe sich Kriek und viele Reformpädagogen in ihrer Kultur- und Gesellschaftsdiagnose sowie manchen ihrer pädagogischen und politischen Visionen zu kommen scheinen. Hier wie dort finden sich Kritik an Individualismus, Rationalismus und Kapitalismus, am Verfall der Kultur, an repräsentativer Demokratie und Parteienstreit. Auf beiden Seiten blühen die pädagogischen

Allmachtsphantasien, wird ein neues Menschentum, ein neues Bildungsideal und die Einheit der Nation durch geistige und politische Erneuerung beschworen. Sowohl Kriek als auch die Reformpädagogen verfallen dem "antimodernen Ressentiment" (vgl. Kap. I.4.2.) und huldigen einer rückwärts gewandten Gemeinschaftsideologie.

Aber diese Ähnlichkeiten und der semantische Gleichklang vieler Begriffe dürfen über gravierende Differenzen nicht hinwegtäuschen. Die entscheidende liegt meines Erachtens in der Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft begründet. Die in den reformpädagogischen Konzeptionen enthaltene "Paradoxie von freier Persönlichkeit und autoritativer Gemeinschaft" (Oelkers 1990, S. 3) - bei Nohl das unaufhebbare Spannungsverhältnis zwischen Kind und Kultur (als Selbstzwecken) - löst Kriecks funktionaler Ansatz einseitig zugunsten der gemeinschaftlichen Autorität auf. Diese Differenz spiegelt sich in den stark entgegengesetzten pädagogischen Entwürfen wider. Die von fast allen Reformpädagogen vertretene relative Autonomie der Pädagogik gegenüber der Sphäre des Politischen kennt Kriek ebensowenig wie das erzieherische Ethos des "pädagogischen Bezugs" oder die "Erziehung vom Kinde aus". Politik und Pädagogik verschmelzen bei ihm bis zur Identität, so betreibt er die Demontage pädagogischer Verantwortung. Die liberale pädagogische Konzeption der Reformpädagogen, insbesondere das Theorem der relativen Autonomie, war folglich das erziehungstheoretische Hauptangriffsziel von Kriek in den 20er und 30er Jahren.

## B. Erziehungstheorien des Nationalsozialismus

### I. Ernst Kriecks "völkisch-realistische Erziehungswissenschaft"

#### 1. Einleitung

Kriek galt über mehrere Jahre hinweg als der führende Vertreter der nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft. Bereits im Januar 1932 der NSDAP beigetreten, formulierte er vor allem in seiner im gleichen Jahr erschienenen Arbeit "Nationalpolitische Erziehung" (zitiert als Kriek 1934) die parteioffizielle pädagogische Theorie der faschistischen Erziehungspolitik. Kurz nach der "Machtergreifung" wurde er zum Rektor der Universität Frankfurt ernannt. Von 1934-1945 war er Ordinarius für Philosophie und Pädagogik an der Universität Heidelberg, 1937/38 deren Rektor. Seit 1933 gab er "Volk im Werden" heraus, eine pädagogische Zeitschrift, die jedoch, wie Kriek selbst, später an Bedeutung verlor (vgl. Lingelbach 1987, S. 153).

In einem ersten Schritt versuche ich - ausgehend von der "Philosophie der Erziehung" - die Kontinuitäten und Brüche in Kriecks Theorieentwicklung nachzuzeichnen; in einem zweiten die Gründe für sein Scheitern im Nationalsozialismus darzulegen. Neben der "Nationalpolitischen Erziehung" beziehe ich mich im folgenden vor allem auf die erste systematische Darstellung seiner Erziehungslehre im "Dritten Reich": "Nationalsozialistische Erziehung, begründet aus der Philosophie der Erziehung" (1933 erschienen, zitiert als Kriek 1935).

#### 2. Kontinuität und Bruch

Die nationalpädagogische Vision einer "organischen Ganzheit" der Volksgemeinschaft bestimmte Kriecks Denken bereits sehr früh. Zwar hatte er schon in den 20er Jahren gefordert, daß die Idee zur Tat führen, also praktisch-politisch gestaltet werden müsse, aber erst in Hitler und der NSDAP glaubte er die Kraft gefunden zu haben, die zur Überwindung der Verfallssituation sowie zur Schaffung des neuen Menschentyps und der "völkischen Ganzheit" in der Lage schien. Spätestens seit seiner "Rede am Feuer" vom Dezember



1931, in der er offen für die NSDAP agitiert hatte, identifizierte er sich völlig oder zumindest sehr weitgehend mit den Nationalsozialisten. Damit einher gingen erhebliche theoretische Anpassungsleistungen und ideologische Umdeutungen seines Ansatzes. An Kriecks Denkentwicklung läßt sich das Umschlagen konservativ-revolutionären in nationalsozialistisches Erziehungsdenken studieren: "Das gesamte philosophisch-pädagogische System Kriecks" - so konstatiert Lingelbach (1987, S. 78) - "wurde durch diesen Einbruch nationalsozialistischer Sozialvorstellungen erschüttert".

### 2.1. Adaption an die NS-Rassenideologie: "Auslese" und "Ausmerze"

Der gravierendste Bruch in Kriecks Denken besteht meines Erachtens in seiner weitgehenden Anpassung an die nationalsozialistische Rassenideologie. "Rasse" wird - in scharfem Gegensatz zu früheren Schriften - zu einer zentralen Kategorie der Analyse von Geschichte und gesellschaftlicher Wirklichkeit, was erhebliche Auswirkungen auf sein Erziehungsverständnis hat. Kriek gebraucht "Rasse" nun als Schlüsselbegriff zur Erklärung der "Gegensätze im deutschen Volkstum", die "nicht in organische Einheit zu fassen" (Kriek 1934, S. 25) sind. Charakterschwäche und mangelnder Nationalstolz etc. sind in seiner Deutung nunmehr ebenso wie der Verfall der Kultur, das Versagen der Politik, ja die gesamten innergesellschaftlichen Konflikte und Widersprüche Ausdruck von "Rasseverderb" und "Rassemischmasch" (vgl. ebd., S. 25 f.). Offensichtlich hat er hiermit den 'tieferen' Grund für das Scheitern seines organologischen Gemeinschaftsmodells gefunden. Denn in der Weimarer Republik sieht er den Versuch der an die Macht gelangten "minderwertigen Rassen" der "dauernden Verdrängung und Vernichtung nordisch-deutscher Rasse" (ebd., S. 25). In seinem 'Lösungsvorschlag' kündigen sich bereits die Konzentrationslager an: "Dagegen hilft nur der Endsieg der höheren Rasse mit Ausscheidung des Gegnerischen, wenn nicht das Volk untergehen soll" (ebd., S. 25). Die Logik dieses Denkens, das Angehörige anderer "Rassen" - das sind alle, die anders sind bzw. als anders definiert werden - nur als minderwertig und auf Vernichtung zielende Gegner begreifen kann - "Rasse" bedeutet notwendig "Zusammengehörigkeit oder Gegnerschaft" (ebd., S. 28) - offenbart seine praktischen Konsequenzen in der "Behandlung der Fremdvölkischen" (Himmler) und

in Auschwitz: "Die Theorie wird zur Theorie der Vernichtungslager" (Heydorn 1970, S. 214).

Kriecks erziehungstheoretische Deutung des Rassebegriffs schwankt beständig zwischen zwei Polen. Einerseits wird die in seinem Zuchtbegriff enthaltene Annahme einer sehr weitgehenden Erziehbarkeit des Menschen relativiert, denn "Rasse" bedeutet eine "typische Gesamthaltung im Menschentum", die nicht mehr an Typenzucht, sondern an Vererbung, an "bestimmte konstante und erbliche Eigenschaften" (Krieck 1934, S. 29) geknüpft ist. In dieser Deutung tritt "Rasse" zumindest teilweise an die Stelle der "Zucht". Andererseits vertritt er zu keiner Zeit den weitverbreiteten biologisch-rassischen Determinismus, etwa im Sinne des SS-Rasse- und Siedlungsamtes. Trotz der Bedeutung der Rasse-Anlagen bleibt der Einzelne erziehungsbedürftig, d.h. auf die Zucht der Gemeinschaft angewiesen. Die Veranlagung bedarf also der Vermittlung durch Erziehung. "Rasse" ist bei Krieck also kein rein biologischer Begriff, sondern umfaßt "Leib, Seele und Geist", die sich wechselseitig bedingen (vgl. ebd., S. 27 ff.).

Sehr skeptisch bin ich bezüglich Lingelbachs Einschätzung (vgl. 1987, S. 170 f.), daß der nationalsozialistische Biologismus nur geringen Einfluß auf Kriecks Erziehungslehre hatte. Wiewohl Krieck seinen funktionalen Erziehungsbegriff, überhaupt seine ganze pseudosozologische Begrifflichkeit weitgehend beibehält, zeigen sich - wie oben andeutungsweise erläutert - deutliche biologistische Einbrüche in seine Theoriekonzeption. Zwar bestimmt er Erziehung noch primär als sozialen Assimilationsprozeß, ihre Erfüllung findet sie jedoch nur dort, "wo in den Anlagen die entsprechenden Rassewerte in Reinheit und Stärke vorliegen" (1934, S. 42). "Totale Zucht und Erziehung" (ebd., S. 30) muß daher Geist, Seele und Leib erfassen. Neben der Charakterzucht und der Ausbildung des technischen Könnens wird das "Zuchtsystem am völkischen Nachwuchs ... auch unter dem Blut, unter den Rasseanlagen eine solche Zuchtwahl durchführen" (ebd., S.58). Biologische "Auslese" bzw. "Züchtung" werden damit zu einem Grundprinzip der Krieckschen Erziehungslehre; selbst die "Eugenik" wird zu einem Instrument der Erziehung, wenn auch 'nur' als "Sonderfall und grundlegender Teil" (ebd., S. 30).

In der "Nationalsozialistischen Erziehung" unterscheidet Krieck dann erstmals begrifflich zwischen dem biologischen Prozeß der "Züchtung", worunter er die "naturhafte Sicherung

... und Pflege des Rassebestandes", d.h. Maßnahmen zur "rassischen Reinigung, Nachwuchspflege und Rassenhygiene" (1935, S. 6) versteht und dem sozialen Prozeß der "Zucht", "mit der das Werk der Rassezüchtung vollendet wird" (ebd.). Man sieht: die Akzente verschieben sich mehr und mehr in Richtung rassebiologischen Denkens. Dies zeigt sich in seiner verheerenden Konsequenz auch in der 'Biologisierung' genuin pädagogischer Problembereiche. Auftretende Erziehungsschwierigkeiten ordnet Kriek nunmehr oft der Veranlagung der Kinder zu: Es gebe "geborene Lügner, Diebe und Mörder", die 'Problembewältigung' obliegt folgerichtig nicht der Pädagogik: "Einige werden dem Amtsarzt, andere dem Strafrichter, einige unter Umständen völliger Ausmerzung aus der Volksgemeinschaft verfallen" (Kriek 1937, zit. n. Lingelbach 1987, S. 178).

Lingelbach sieht diese absolute Dehumanisierung als eine Konsequenz der Ausblendung pädagogisch verantworteten Erziehungsgeschehens aus Kriecks wissenschaftlicher Reflexion (vgl. ebd.). Da dieses Ausblenden ein durchgängiges Moment der Krieckschen Theorie ist, kann diese Interpretation jedoch den gravierenden Bruch in seinem Denken nicht erklären.

Dieser Bruch - die Adaptation an die NS-Rassenideologie - zeigt sich besonders drastisch in der Gegenüberstellung mit der "Philosophie der Erziehung". Dort hatte er solche Überlegungen noch heftig attackiert: Die Vorschläge zur "Auslese durch Ausmerzung angeblich Entarteter ruhen ... auf einem bodenlosen Dilettantismus" (1922, S. 121), es würden damit "die Praktiken des brutalsten Kapitalismus in die Natur hinein" (ebd.) getragen.

## 2.2. Formationserziehung und politische Auslese

Unter dem Einfluß seines Rassedenkens gelangt Kriek zu einer Staats- und Gesellschaftskonzeption, die seinem früheren organologischen Modell widerspricht. Gemäß der "drei Stufen der Ehre" (1934, S. 88) entwirft er ein hierarchisches und sozialrassistisches Dreischichten-Modell. Aus der "Schicht der Vollen" gibt es eine Auslese nach oben und unten. Die "Schicht der Ehrlosen" verfügt über keinerlei Rechte und wird bis ins Private hinein gelenkt (ebd.).

Der "eigentliche Träger des Staates" und die "letzte Zucht und Vollendung des rassisch-völkischen Menschentums" ist die "politisch-wehrhafte Ausleseschicht" (ebd., S. 83 f.). Historische Vorbilder für diese Führungsschicht sind "germanischer Männerbund" und "preußisches Heer"; sie verkörpern das "organische" Prinzip von "Führer und Gefolgschaft". Die leitenden "soldatisch-politischen Werte" dieser Elite sind "Treue, Ehre und Blut", "kategorische Pflichterfüllung", "Opferbereitschaft", "Gehorsam" und "Tapferkeit" (vgl. ebd., S. 83 ff.). Die Kriterien für den "Aufstieg" in die "Ausleseschicht" sind: "Rasse, Ehre, Sinn fürs Ganze, wehrhafte Haltung und politische Begabung" (ebd., S. 87). Kriecks pädagogische (und politische) Vision verdichtet sich im Leitbild des "politischen Soldaten", in dem er einen "neuen Menschentyp" sieht (Krieck 1935 b, S. 4; vgl. auch Lingelbach 1987, S. 175 f.).

Neben der politischen hat diese Elite auch eine erzieherische Aufgabe. In den nationalsozialistischen Wehrverbänden und Jugendbünden - den Vorformen der "Ausleseschicht" - sieht Krieck die geforderten harten und unerbittlichen Zuchtsysteme. Ihr "eigentlicher Sinn" (ebd., S. 36) ist die "nationalpolitische Erziehung", d.h. die Zucht zu den obengenannten Werten. In Kriecks Konzeption sind sie die wichtigsten, die exemplarischen Erziehungsformationen. Krieck setzt also weiterhin Erziehung mit "Zucht" identisch. Die "Zucht" in den außerschulischen Jugend- und Wehrformationen verkörpert für ihn das Modell der NS-Erziehung schlechthin. Die Schule spielt eine relativ unbedeutende Rolle. Krieck weist den Formationen auch eine staatsbildende Funktion zu: sie verkörpern das "Formprinzip des künftigen Staates" (ebd.).

### 2.3. Identität von Politik und Pädagogik: der "Erziehungsstaat"

Am Beispiel von Formation und "Ausleseschicht" wird offenkundig, wie sehr in Kriecks Auffassung Politik und Pädagogik zusammenfallen.<sup>22</sup> Der Staat hat vor allem anderen erziehende Funktion: er ist notwendig Erziehungsstaat; Erziehung ist immer politische Erziehung: Erziehung zum Staat. Der "Volkserziehung durch den völkischen Gesamtstaat" (Krieck 1935, S. 3) korrespondiert in dieser Programmatik die "Volks- und Staatsbildung

---

<sup>22</sup> Zur Identität von Politik und Pädagogik vgl. Krieck 1934, S. 35 f., 84 ff.; ders. 1935, S. 22 ff; auch: Brumlik 1986, S. 78; Prange 1985, S. 165 f.; Thomale 1970, S. IX ff.

durch Erziehung" (ebd., S. 23). Politik und Pädagogik zielen aufs Gleiche: die Aufhebung des Einzelnen im Ganzen, die (falsche) Identität zwischen Besonderem und Allgemeinen. Die Identität von Politik und Pädagogik ist jedoch nicht neu, sie ist bereits beim "frühen" Krieck angelegt: "Es ist gerade die 'Pädagogisierung des Weltaspekts' (Hördt), die Krieck dahin bringt, Politik als totale Formung des Menschen zu bestimmen. Er hat nicht sein Erziehungsdenken nachträglich dem totalen Staat angepaßt; vielmehr ist in seiner Pädagogik der Staat als unbeschränkter Erzieher gedacht" (Prange 1985, S. 166).

Wie sehr der Staat pädagogisiert und die Erziehung politisiert wird, zeigt sich auch in Kriecks Führerkonzeption. Das Führer-Gefolgschafts-Prinzip ist nunmehr, über den Staat hinaus, auch "Grundlage und Prinzip einer neuen Erziehung" (1934, S. 37): Wie der Staat die Instanz der Erziehung ist, so ist der "Führer des Staates der oberste Volkserzieher" (Krieck 1935, S. 24).

#### 2.4. Der Wandel von der "reinen" zur "völkisch-realistischen Erziehungswissenschaft"

Kriecks Erziehungsmodell folgt zunehmend dem Schema intentionalen Erziehungshandelns. Statt der eher unbewußten, sich selbst vollziehenden, "organischen" Zucht durch die Lebensformen der Gemeinschaft soll nun der zu organisierende völkische Machtstaat seine Glieder mit seinen Machtmitteln eher bewußt züchten. Dieser Wandel spiegelt sich in der theoretischen Aufwertung der "bewußten" gegenüber der "unbewußten Erziehung" wider. In der "Nationalsozialistischen Erziehung" unterscheidet Krieck ausdrücklich zwischen der "rein funktionalen" und der "bewußten", "technischen" oder "rationalen" Erziehung, die sogar die höhere Form darstellt: Sie "überhöht und vollendet" die funktionale Erziehung (vgl. ebd., S. 8, 13, 66).

Dieser Konzeptionswandel hängt wohl zum einen mit dem Scheitern, der Praxisuntauglichkeit seines organologischen Modells zusammen und zum anderen mit der veränderten politischen Situation. In Kriecks Auffassung sind es - vereinfacht gesagt - die irrationalen Kräfte des "Untergrundes", die Veränderung ermöglichen, während die rationalisierten Formen eher Konstanz gewährleisten. Insofern sah er wohl in Jugendbewegung und Wehrverbänden - für ihn Beispiele irrationaler, unbewußter Erziehungswirkungen - ein

Potential gegen den 'rationalistisch erstarrten' Weimarer Staat. Im "Dritten Reich" fungiert Pädagogik unter veränderten Vorzeichen. Sie muß sich bedingungslos dem "totalen Staat" unterordnen. Sie wird zum unverzichtbaren und planmäßig eingesetzten Instrument der politischen Machthaber. Diesem instrumentellen Charakter der Pädagogik kann eine rein funktionale Erziehungstheorie nicht entsprechen. Dem Funktionswandel von Pädagogik und Wissenschaft im "totalen Staat" korrespondiert daher Kriecks erziehungs- und wissenschaftstheoretischer Wandel von der "reinen" zur "völkisch-realistischen Erziehungswissenschaft".<sup>23</sup>

Im August 1933 schreibt Kriek<sup>24</sup>: "Die Erziehungswissenschaft hat den erzieherischen Sinn und Gehalt der völkischen Aufbruchsbewegung in die Formen bewußter Erziehungstätigkeit umzusetzen und dabei den Spuren des voranschreitenden Führers zu folgen". In diesem Satz finden sich bereits die wesentlichen Elemente der "völkisch-realistischen Erziehungswissenschaft":

#### 2.4.1. Wissenschaftstheoretischer Wandel: von der "reinen" zur "politischen Wissenschaft"

Ausgangspunkt seiner weltanschaulichen Spekulationen ist nun das "völkisch-ganzheitliche Lebensgesetz". Danach untersteht die Erziehung, wie alle anderen Lebensgebiete, der vom "Schicksal" bestimmten "völkischen Gesamtaufgabe" (vgl. Kriek 1934, S. 12). Darunter versteht Kriek 1932 die Durchführung der nationalsozialistischen "Revolution", die "Grundlegung des Dritten Reiches", die für alle Bereiche notwendig die "politische Haltung" erfordert (vgl. ebd., S. 11).

Die "Zeit der liberalen Neutralität" und des "Individualismus" wird vom "Zeitalter politischer Führung auf allen Gebieten" (ebd., S. 12) abgelöst. Die Erziehungswissenschaft wird, wie alle Wissenschaft, zu einem Teil dieses politischen Kampfes, sie wird zur "politischen Wissenschaft" und damit, wie auch Politik, Kultur und Erziehung etc., "rassisch, völkisch und nationalsozialistisch ausgerichtet" (ebd., S. 12).

---

<sup>23</sup> Allerdings gelingt Kriek diese instrumentelle Anpassung nur unzureichend.

<sup>24</sup> Im Vorwort zur 14. Auflage der "Nationalpolitischen Erziehung" (1934, S. VI).

Kriek opfert damit seine wissenschaftstheoretische Grundkonzeption, die Ausgangspunkt seiner früheren Überlegungen war. Die strikte Trennung zwischen der "reinen", allein auf Erkenntnis zielenden und der normativen Wissenschaft wird aufgegeben. Die "völkisch-realistische Erziehungswissenschaft" folgt bedingungslos den "Spuren des Führers". Sie verfährt rein instrumentell: Als unmittelbarer Bestandteil politischen Handelns verzichtet sie prinzipiell auf die Grundbedingungen der Möglichkeit objektiver Erkenntnis und wissenschaftlicher Kritik an den politischen Verhältnissen. Damit werden auch die erziehungstheoretischen Grundbegriffe, wie etwa "Zucht", Typus", "Bildung", "Gemeinschaft" etc., zu politischen Aktions- und Kampfbegriffen (vgl. Lingelbach 1987, S. 164 ff.).

Gegen eine Überakzentuierung des Bruchs in Kriecks Wissenschaftslehre muß jedoch zum einen noch einmal an die implizit normative Anwendung seiner früheren deskriptiven Studien erinnert werden (vgl. Kap. A.II.5), zum anderen an die fatale Auffassung, die er bereits in der 1920 erschienenen "Revolution der Wissenschaft" vertrat. Dort polemisierte Kriek vehement gegen Max Webers "Wertfreiheitslehre".<sup>25</sup> Er glaubte nicht nur, wie Spranger, an eine Integration von Wissenschaft und Weltanschauung, sondern forderte explizit die Aufgabe der passiven Haltung der Objektivität (vgl. Ringer 1983, S. 320 ff.). Demgegenüber seien die fundamentalen Wahrheiten des Lebens und des Geistes zu betonen, die sich immer auf einen bestimmten Standpunkt bezögen. Kriek zufolge, so referiert Ringer (1983, S. 322), "müsse die Wissenschaft in der nationalen Gemeinschaft verwurzelt sein".

#### 2.4.2. Funktionswandel der Erziehungswissenschaft

Mit dem Aufgeben der "reinen" Erkenntnis und der Unterstellung unter die "völkische Gesamtaufgabe" strebt die Erziehungswissenschaft auf unmittelbar politisch-praktische Wirksamkeit. Dies betrifft jedoch nicht nur die politisch-ideologische Bildung bzw. die Verbreitung des "völkischen Weltbildes", auf die Lingelbach (1987, S. 166) hinweist. Die Erziehungswissenschaft wird auch - von der Kriek-Literatur bislang unbeachtet - zur "Erziehungstechnologie": sie konstruiert "ein System von Anweisungen und Vorschriften"

---

<sup>25</sup> Zur Problematik von Webers Wissenschaftslehre vgl. Hauck 1984, S. 89 ff. Zur Debatte 1919-1921 um Webers Thesen vgl. Ringer 1983, S. 315 ff.

(Krieck 1935, S. 66). Ihre Hauptaufgabe ist die "bewußte Erziehungstätigkeit", nämlich "die Organisationen zu schaffen, die Stoffe zu bereiten und zu gliedern, Methoden auszubauen und alle Hilfsmittel bereitzustellen" (Krieck 1934, S. 66). Dabei folgt sie den Prämissen der "politischen Wissenschaft". Krieck weist der Erziehungswissenschaft nunmehr explizit eine "doppelte Aufgabe" zu: Sie ist zum einen bildendes "Weltanschauungswissen" und zum anderen "schlägt (sie) die Brücke zur Berufspraxis" (1935 b, S. 3).

Daß Krieck in seinen Arbeiten dem praktisch-pädagogischen Anspruch seiner Konzeption in keiner Weise nachkommt, mag zum Übersehen dieses Aspektes beigetragen haben. Dennoch ist festzuhalten, daß er die bewußte Erziehung - zumindest konzeptionell - nicht aus seiner erziehungstheoretischen Reflexion ausklammert, wie es Lingelbach (1987, S. 74, 171) nahelegt. Daß er die bewußte Erziehung nur rein schematisch postuliert, ohne die Bedingungen, unter denen sie sich vollzieht, zu analysieren, hat zweifellos theorieimmanente Gründe, so beispielsweise die "soziologische Begrenzung der Fragestellung" (ebd., S. 173).

## 2.5. Die Bedeutung von Bildung und Unterricht

In Verkennung der enormen Wichtigkeit einer qualifizierten Schulbildung für den hochindustrialisierten NS-Staat propagiert Krieck bis Ende der 30er Jahre die Abwertung des Unterrichts zugunsten der Formationserziehung. Ansätze einer Schulreform sieht er, neben der Unterordnung unter die Politik und der "ganzheitlichen" Ausrichtung, vor allem in "Abbau und Vereinfachung" - das heißt in der Beschränkung sowohl der Schultypen als auch der Lehrstoffe und der zur Verfügung stehenden Zeit (vgl. Krieck 1935, S. 57 ff.). Überdies wendet sich Krieck gegen eine formale Bestimmung des Bildungsbegriffs: Nicht die Aus- und "Formalbildung", sondern weltanschauliche Schulung: die "Einverleibung" des "rassisch-völkisch-politischen Weltbildes" steht im Zentrum seiner Unterrichtskonzeption (vgl. ders. 1935 c, S. 3 ff.).

In einer seiner nunmehr seltenen erziehungstheoretischen Arbeiten vollzieht Krieck 1939 einen gewissen Positionswandel. Zwar bleibt Bildung ein Teilgebiet der "Zucht", d.h. ein eher extern bewirkter als ein individueller Prozeß, dem Unterricht jedoch wird eine wich-



tige Stellung im Gesamtvorgang der Erziehung zugewiesen. Kriek unterscheidet drei Aufgaben des Unterrichts: die "Vermittlung des ... Sachwissens und Sachkönnens" und - wie bisher - die "Ausformung des Weltbildes" sowie die Erziehung von "Haltung" und "Charakter" (1939, S. 13). Bezogen auf den ersten Aspekt formuliert er: "Denn auf dem Unterricht beruht überhaupt erst die Möglichkeit, eine Volkskultur aufzubauen, die allgemeine Wehrpflicht, den Vierjahresplan, den wirtschaftlich-technischen Aufbau durchzuführen" (ebd.). Auch das "formale Lernen" hat jetzt "seine Berechtigung" (ebd., S. 15). Kriek verwirft die traditionelle "Generalmethode", meint aber, daß es einer "strengen Unterrichtsform" bedarf. Die nähere Bestimmung der 'neuen' nationalsozialistischen Unterrichtsform bleibt jedoch äußerst schwammig. Sie folge aus der "NS-Weltanschauung" sowie der "Aufgabe der Zucht" und sei vom jeweiligen Gegenstand abhängig, es dürfe "kein allgemeingültiges methodisches Schema mehr geben" (ebd., S. 17).

Kriek vollzieht hier eine gewisse Anpassung seiner Konzeption an die ökonomischen Bedürfnisse des NS-Staates. Gerade im Vergleich mit Baeumler (vgl. Kap. II.3.5.) wird jedoch offenkundig, daß dieser Wandel ziemlich unzureichend war. Den Anforderungen an eine effektive Leistungspädagogik bzw. eine praxisorientierte Unterrichtslehre wird seine Konzeption jedenfalls nicht gerecht. Dazu ist diese nahezu einzige unterrichtspraktische Schrift zu unbestimmt. Es scheint, als habe sich Kriek vor allem der zunehmenden Kritik an seinen philosophisch-weltanschaulichen Ambitionen erwehren wollen.

### 3. Fazit: Die Legitimation nationalsozialistischer Herrschaft und Erziehung

Kriecks weitgehend idealistisch angelegte Persönlichkeitskonzeption sowie sein organologisch-romantisches Gesellschaftsmodell einer ständisch gegliederten, föderalistischen Volksordnung, in der allein die Leistung für das Ganze über den "Wert" eines Menschen entscheiden sollte, kollidierte zunächst vor allem mit zwei Entwicklungstendenzen des nationalsozialistischen Staates (vgl. Lingelbach 1987, S. 162 f.). Zum einen mit der rassistisch-biologischen Ideologie und Politik des Nationalsozialismus, die Kriek in wesentlichen Elementen bis hin zu "Auslese" und "Ausmerze" übernahm, ohne sich jedoch dem biologischen Determinismus vollends anzupassen.

Zum anderen mit der zentralistischen und totalitären Innenpolitik des "Dritten Reiches". Lingelbach (ebd.) zufolge war Kriecks Konzeption des "totalen Staates" lediglich für eine "revolutionäre" Übergangsphase gedacht, in der die Umgestaltung der Gesellschaft mit den Machtmitteln des Staates unerlässlich sei. An der Utopie des "organischen Volksstaates" habe er festgehalten. Von daher stand seine Utopie in scharfem Widerspruch zum alles beherrschenden Machtpragmatismus des Regimes. Allerdings lassen Kriecks Kehrtwende vom Primat innenpolitischer Reformen (1922) zum Primat der Außenpolitik und der "Politik der Raumerweiterung" als "erster politischer Aufgabe" - ein Euphemismus für Krieg - doch eine weitergehende Identifikation mit nationalsozialistischen Zielvorstellungen vermuten (vgl. Krieck 1934, S. 14 f., 64 f., 79, 111). Zweifellos blieb Krieck aber weitgehend einer "völkischen Ideologie" verhaftet, die im Nationalsozialismus deutlich an Bedeutung verlor.

Mit der in seinem Erziehungsbegriff angelegten "Subsumtion aller Lebensbereiche unter die Funktion der Erziehung" (Brumlik 1986, S. 58) und der Wende zum "totalen Staat" als erstem "Zuchtmeister" hat Krieck dem Nationalsozialismus die theoretische Legitimation für die lückenlose Kontrolle und totale Erfassung aller Lebensbereiche geschaffen. Dem korrespondierte, aufs Individuum gewendet, die totale Unterordnung der Einzelnen unter die "Bedürfnisse und Forderungen" des "völkischen Lebensganzen": "Danach haben sich die Einzelnen zu richten. Dieses Grundgesetz künftigen Lebens ist nicht frei gewählt ...: es ist unser Schicksal" (Krieck 1934, S. 73). Zwar postuliert er eine "Eigengesetzlichkeit" des Gliedes, aber diese wird sofort wieder geleugnet, denn: "Es wird dem Eigengesetz des Gliedes das Gesetz des Ganzen übergeordnet" (1936, S. 52).

Der totalen Verfügungsgewalt der Gemeinschaft entspricht die Pflicht der Einzelnen zur absoluten Einsatzbereitschaft. Damit legitimierte Krieck - neben den Prozessen von "Auslese" und "Ausmerze", dem Führerprinzip sowie der totalen Institutionalisierung von Erziehung - weitere Grundlagen nationalsozialistischer Herrschaft und Erziehung.

## 4. Kriecks Scheitern im Nationalsozialismus

### 4.1. Das Ausblenden der pädagogischen und gesellschaftlichen Realität

Mit dieser im "Dritten Reich" zunächst konkurrenzlosen Erziehungskonzeption sowie dem frühzeitigen und entschiedenen Eintreten für die Nationalsozialisten begründete Kriek seine anfangs beherrschende Stellung in der NS-Pädagogik. Auf die Dauer wurde er jedoch - wie andere Pädagogen auch - daran gemessen, inwieweit es ihm gelang, den oftmals widersprechenden und sich permanent wandelnden Anforderungen von Partei, Staat, Wirtschaft etc. gerecht zu werden. Dabei ging es zum einen darum, die ideologische Linie der Partei bzw. das politisch-pädagogische Geschehen zu rechtfertigen, zum anderen mußte gleichzeitig die innere Problematik dieser Entwicklungen analysiert und aufgezeigt werden. Letzteres bedeutete, sowohl die Erziehungsprobleme in Schule und außerschulischen Erziehungsinstitutionen als auch die langfristigen, innerhalb der Partei heftig umstrittenen bildungs- und kulturpolitischen Problemstellungen zu analysieren und selbständig Lösungen vorzuschlagen (vgl. Lingelbach 1987, S. 158 ff.).

Diesen Anforderungen wurde Kriek in keiner Weise gerecht. Weder unterzog er die massiven Erziehungsprobleme von Schule und Erziehungsformationen einer wissenschaftlichen Reflexion, noch war er fähig, die Entwicklungstendenzen des Nationalsozialismus und die sich infolgedessen verändernden politischen und sozioökonomischen Anforderungen an das Erziehungssystem zu erfassen - geschweige denn konzeptionell umzusetzen. Fast ausschließlich blieb er weltanschaulichen und kulturphilosophischen Spekulationen verhaftet, die jedoch durch die gesellschaftliche Realität meist längst überholt waren oder an den pädagogisch-politischen Problemen schlicht vorbeigingen.

So hielt Kriek im Verlauf des "Dritten Reiches" weit stärker als bspw. Baeumler an einer ausbildungsfeindlichen Konzeption fest. Trotz der Aufwertung der Schule: Bei Kriek blieb ein Unbehagen gegenüber der formalen Bildung, seine 'Unterrichtslehre' wirkte sehr vage, von einer Didaktik des Unterrichts, wie sie Baeumler anstrebte, war Kriek weit entfernt. Die "Revolution der Erziehung" - für Kriek vor allem eine Sache der "Zucht des Leibes und der Haltung" (1934, S. 87) - hatte ihren Ort zunächst ausschließlich in der "soldatischen Zuchtform", die er in den außerschulischen Formationen verwirklicht sah. Aber

selbst zu diesem Zentralbereich seiner Erziehungskonzeption hat Kriek keinerlei wissenschaftliche Analysen vorgelegt (vgl. Lingelbach 1987, S. 173).

#### 4.2. Realitätsferne als theoriebedingtes Defizit

Dieses Defizit hat theorieimmanente Gründe; sie liegen in der Beschränkung auf einen rein (pseudo)soziologischen Denkansatz. Der theoretische Fehlschluß, Erziehung ausschließlich als Funktion der Gemeinschaft zu bestimmen und den Erziehungsprozeß nur von einem vorgegebenen Ganzen her zu analysieren, verführt ihn dazu, sich allein der Deutung und Gestaltung dieses Ganzen zuzuwenden.

Sein Erziehungsmodell folgt durchgängig dem "Schema technischen Herstellens" (Prange 1985, S. 160): Erziehung ist bei Kriek immer Zucht eines Objekts durch ein Subjekt, gleichgültig ob sie unbewußt oder bewußt vonstatten geht. Der Prozeß des Lernens, d.h. die Lernfähigkeit des Individuums, dessen Auseinandersetzung mit der Außenwelt, die Aneignung des bildenden Gehaltes etc., wird ebenso wenig thematisiert wie das Erziehungsgeschehen unter dem Aspekt der personalen Beziehung zwischen Erzieher und Zu-Erziehendem. Somit bleiben sowohl die Voraussetzungen, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Individuen als auch die spezifischen Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Beziehungsverhältnisses außerhalb des Krieckschen Reflexionsvermögens. Erziehung erscheint auch beim späten Kriek noch insofern als automatischer Prozeß, als die Einzelnen durch die Anforderungen der Gemeinschaft - sofern diese richtig eingerichtet ist - "von selbst" entsprechend ihrer Fähigkeiten "gefördert" werden.<sup>26</sup> Das pädagogische Problem der Erziehbarkeit, das die Frage nach den individuellen Voraussetzungen notwendig einschließt, stellt sich so erst gar nicht. Die "Grenzen der Erziehbarkeit" stellen sich "von selbst heraus": "Einige werden das Gesetz ganz erfüllen, einige werden es gar nicht erfüllen, einige auf irgendeine Zwischenstufe gelangen ... nach dem Gesetz, Jedem das Seine" (zit. n. Lingelbach 1987, S. 177).

---

<sup>26</sup> Es bedarf also, im Unterschied zu seiner frühen Position, der Organisation der Gemeinschaft, d.h. der Rahmenbedingungen von Erziehung, jedoch nicht der Gestaltung der pädagogischen Situation selbst.

Die Aufwertung intentionaler Erziehung (und des Unterrichts) bleibt ohne praktische Konsequenzen, da ihr keine Analyse der Bedingungen, Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Erziehungshandelns folgt, deren es auch und gerade im nationalsozialistischen "Erziehungsstaat" dringend bedurft hätte. Kriecks Hinwendung aufs Ganze verfehlt somit die nationalsozialistische Erziehungswirklichkeit gänzlich. Diese Unfähigkeit zur Analyse tritt auch in seiner Darstellung der nationalsozialistischen Jugendformationen zutage. Das von Kriek vor allem zur Erklärung "revolutionärer" Phänomene eingeführte Konzept der "Selbsterziehung" erscheint als Fremdkörper in seinem ansonsten hermetisch heteronomen Modell. Daß er die Konzepte "Selbst-" und "Fremderziehung" einander nicht vermittelt, zeigt sich in seiner extrem widersprüchlichen Deutung der nationalsozialistischen Jugendverbände. Diese interpretiert er einerseits - unter dem Aspekt der "Selbsterziehung" - als Suche nach "eigener Wesensform" und "Ausdruck ihres inneren Bedürfnisses" (1935, S. 24); andererseits erscheinen sie - unter dem Aspekt der "Fremderziehung" - als grundlegende Form des vom "totalen Staat" bestimmten "Zuchtsystems": "An der Jugend wird der Gesamtstaat zum Züchter des Volkstums" (1934, S. 87).

Die durch die rücksichtslose Ausrichtung der HJ auf die Ziele der Partei entstandenen Spannungen, die Kriecks Deutungen wohl unabsichtlich aufzeigen, werden durch die Interpretation dieses Eingriffs als Charakterzucht sofort verschleiert bzw. legitimiert (vgl. Lingelbach 1987, S. 169).

Kriek entfernte sich Mitte der 30er Jahre in zunehmendem Maße von erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen. Sein Interesse galt nahezu ausschließlich 'Höherem'. Hatte er schon die "Nationalpolitische Erziehung" als "ersten Versuch einer philosophischen Durchdringung des Nationalsozialismus" (1934, S. III) bezeichnet, so war es ab 1934 sein erklärtes Ziel, eine "Weltanschauungslehre" zu begründen, die den "ideologischen Überbau" des NS darstellen sollte. Sein Hauptwerk, die "Völkisch-politische Anthropologie", erklärte er zur "neuen Lebensmitte" aller Wissenschaften (vgl. Lingelbach 1987, S. 173 f.).

Mit diesen hochfliegenden Zielen sprach sich Kriek Kompetenzen zu, die ausschließlich dem "Führer" oblagen. Überdies stießen Kriecks weltferne Spekulationen und sein 'Verweigern' erziehungspraktischer Beiträge angesichts der Vielzahl gravierender Erziehungsprobleme auf zunehmende Kritik. Erschüttert wurde seine führende Stellung in der NS-

Pädagogik weniger durch die wissenschaftliche Kritik von Fachkollegen als vielmehr durch die Angriffe von Erziehungsfunktionären der Partei. In deren Kritik spiegelte sich die veränderte Einstellung einer neuen, meist aus Parteiorganisationen hervorgegangenen Generation nationalsozialistischer Erziehungswissenschaftler wider. Ihr ging es nicht um ideologische Grundlegungen, sondern um die Ausrichtung des Erziehungs- und Bildungssystems auf die Praxis, das heißt die konkreten Erfordernisse des hochindustrialisierten "Dritten Reiches". Dazu war eine Hinwendung auf die von Kriek ausgeblendeten Grundprobleme bewußten Erziehungshandelns - vor allem auf eine praxisorientierte Unterrichtslehre - notwendig, um bspw. den erhöhten geistigen Anforderungen der Ausbildung gerecht zu werden.<sup>27</sup>

Diese neue Generation pädagogischer Technokraten konnte sich auf einen Theoretiker beziehen, der - mit einer Kriek in vielem entgegengesetzten Konzeption - zunehmend an Einfluß in der NS-Pädagogik gewann: auf Alfred Baeumler.

## II. Alfred Baeumlers "Politische Pädagogik"

### 1. Einleitung

Ganz im Gegensatz zu Kriek war Alfred Baeumler bis 1933 nicht mit erziehungswissenschaftlichen Arbeiten hervorgetreten. Zwar wiesen seine Veröffentlichungen in geringem Maße auch erziehungsphilosophische bzw. -politische Bezüge auf, doch spezifische Theorien über Erziehung entwickelte er meines Erachtens erst nach der nationalsozialistischen "Machtergreifung". Daher werde ich, abweichend von Lingelbach, Baeumler nicht als Erziehungstheoretiker "konservativ-revolutionärer" Prägung, sondern als nationalsozialistischen Pädagogen vorstellen und in geringerem Maße auf seine philosophisch-anthropologischen Überlegungen vor 1933 zurückgreifen.

Neben einer weitgehend chronologischen Darstellung seiner Theorieentwicklung liegt ein Hauptaugenmerk meiner Herangehensweise auf der vergleichenden Analyse der nationalsozialistischen Erziehungskonzeptionen Baeumlers und Kriecks. Allerdings ist kein sys-

---

<sup>27</sup> Zur 'technokratischen Wende' und zur massiven Kritik an Kriek aus Hochschule und Bewegung vgl. Lingelbach 1987, S. 179 ff.

tematischer Theorievergleich beabsichtigt, sondern insbesondere der Aufweis wesentlicher Differenzen und Übereinstimmungen der beiden Ansätze.

Trotz seiner erziehungstheoretischen Abstinenz wurde Baeumler bereits im Mai 1933 von Alfred Rosenberg zum Amtsleiter seiner Hauptstelle für Wissenschaft ernannt sowie auf massives Betreiben des preußischen Kultusministers Rust zum Ordinarius für Philosophie und Politische Pädagogik und Direktor des neugeschaffenen Institutes für Politische Pädagogik an die Universität Berlin berufen (vgl. Bernett 1989, S. 187 f.; Dickopp 1970, S. 426 f.). Desweiteren wurde Baeumler wissenschaftlicher Leiter der deutschen Hochschule für Leibesübungen und ab 1935/36 Herausgeber von zwei der bedeutendsten pädagogischen Zeitschriften des Nationalsozialismus: der umbenannten "Internationalen Zeitschrift für Erziehung" und von "Weltanschauung und Schule".

Während Krieck zunächst primär von erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen ausging und sich dann zunehmend in weltanschauliche Spekulationen verlor, folgte die Denkentwicklung Baeumlers gerade der umgekehrten Tendenz. In der Weimarer Republik ausschließlich mit philosophisch-politischen Arbeiten, vor allem über Kant, Bachofen und Nietzsche, hervorgetreten, die ihn als "nationalrevolutionären" Vertreter der "Konservativen Revolution" ausweisen, kreisten auch seine Arbeiten nach der "Machtergreifung" zunächst beständig um die Themen Krieg, Politik, Volk, Staat, Reich, Männerbund etc. - eher selten finden sich, wie etwa in seiner Antrittsvorlesung, pädagogische Bezüge. Erst 1936 veröffentlichte Baeumler seine erste genuin erziehungstheoretische (auch theoriegeschichtliche) Abhandlung<sup>28</sup>, die eine Schwerpunktverlagerung in seinem Werk markierte. In vielem an seine "anthropologische" Konzeption anknüpfend, bildeten nunmehr pädagogische Problemstellungen den Hauptbestandteil seiner Arbeiten. Im Unterschied zu Krieck bemühte er sich jedoch weniger um eine systematische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, Vorrang genoß die Analyse der nationalsozialistischen Erziehungswirklichkeit und die Erarbeitung einer die verschiedenen Erziehungsbereiche umfassenden Gesamtkonzeption. Dabei bedurfte seine wie jede andere Erziehungskonzeption im NS einer tragfähigen weltanschaulich-ideologischen Begründung, welche die schnell wechselnden tagespolitischen Forderungen und die langfristigen Zielvorstellungen der

---

<sup>28</sup> "Die Grenzen der formalen Bildung", in: 1937, S. 67 ff.

Parteiführung legitimierte bzw. 'wissenschaftlich' untermauerte (vgl. Lingelbach 1987, S. 158 f.).

## 2. Politisch-anthropologische Grundannahmen: Der nordische Mann

Im Gegensatz zu Krieck geht Baeumler zunächst nicht von einem dem Einzelnen übergeordneten Ganzen aus, sondern er gelangt - vice versa - vom Individuum aus zur Bestimmung des Charakters von Staat, Gemeinschaft und Pädagogik: Das Kernstück seiner Lehre bildet der Versuch einer Wesensdeutung des Menschen. Wie noch zu zeigen ist, entwirft Baeumler jedoch keine Anthropologie, d.h. eine allgemeine, universale Theorie des Menschen, nicht einmal eine "nationale Anthropologie", wie Lingelbach (1987, S. 92) konstatiert, sondern allenfalls eine "Anthropologie" des deutschen bzw. "nordischen" Mannes.

Anhand verschiedener Grundbegriffe werde ich zunächst einige seiner "anthropologischen" bzw. weltanschaulichen Grundannahmen erläutern, die auch seine politisch-pädagogische Programmatik maßgeblich beeinflussten.

### 2.1. Erkenntnistheorie: "Wirklichkeit"

Baeumlers eigenwillige Bestimmung des Begriffes "Wirklichkeit" ist in seiner Philosophie von übergreifender erkenntnistheoretischer Bedeutung. Um das Erkennen der "Wirklichkeit" sowie des "Wesens" des "deutschen Volkes" und des "deutschen Menschen" kreist seit den 20er Jahren sein gesamtes Denken. In seinen Studien sucht er jene Epochen der deutschen Geistesgeschichte zu erfassen, die dem "Ursprung des eigenen Seins" am nächsten kommen, so vor allem die "Heidelberger" Romantik, Bachofen und Nietzsche. Vor allem in Bachofens romantisch-irrationaler Methode der "Symboldeutung" sieht er, 1926, die Möglichkeit, zur tieferen mythischen Wirklichkeit, d.h. zu den mythischen Ursprüngen des Menschen und zur "inneren Geschichte des Volkes", vorzudringen (zit. n. Lingelbach 1987, S. 80 f.). In die "Urgründe der Menschenseele" führt, so glaubt Baeumler, nicht die Logik, sondern nur die Mythologie. Einziges Kriterium für die mythologische Erfassung ist das "Gefühl für die Tiefe" (zit. n. Dickopp 1970, S. 429). Dickopp verweist auf



Baeumlers frühe (1923) Auseinandersetzung mit der Ästhetik und Logik. Dort begreift Baeumler das "ästhetische Subjekt" als "letzte Gegebenheit", vor der "das Denken kapitulieren muß". Das Individuum ist "begrifflos, alogisch", keiner rationalen Bestimmung zugänglich, greifbar nur im Mythos. Die Einsicht in die Irrationalität seines Wesens wird dem Menschen nur im ästhetischen Erlebnis vermittelt.<sup>29</sup>

Die "wahre" Wirklichkeit ist für Baeumler nicht rational erfaßbar, da sie schicksalhaft und irrational bestimmt ist. Der Zugang zu den mythischen Ursprüngen liegt nicht im Wort, sondern im "Symbol": "Wir verstehen uns heute nicht mehr, wenn wir im Reich der vorhandenen Worte weitergehen, wir reden über die Wirklichkeit weg, wenn wir nicht immer wieder untertauchen in die Welt des Symbols".<sup>30</sup> "Für ein Symbol kann man leben und sterben, es ist eine Wirklichkeit" (1934, S. 134). Die nationalsozialistische "Machtergreifung" wertet Baeumler als Auferstehung des Symbols. Spätestens mit dem Sieg des Nationalsozialismus erscheint ihm die Kontroverse zwischen Irrationalismus und Rationalismus zugunsten des Irrationalen entschieden. Zwar will er das Wort neu schaffen, aber dieses ist sekundär, dem Wort bleibt nur die "Deutung der Symbole". Darin sieht Baeumler die Aufgabe des "Geistes", der "Lehrer" (vgl. ebd., S. 132 ff.). Sein Wissenschaftsprogramm läßt sich auf die Formel bringen: die Rationalisierung des Irrationalen.

Es dürfte bereits deutlich geworden sein, daß Baeumlers Wirklichkeitsbegriff nicht im empirischen Sinne zu verstehen ist, sondern 'tiefer' zielt: auf den vermeintlich "tieferen Sinn" und "Gehalt" der geschichtlichen Ereignisse, nicht ihre bloße Faktizität. In seiner Gedenkrede für die "toten Kameraden" von Langemarck lesen wir: "Deutschland hieß die Wirklichkeit, für die sie fielen. Nicht das empirische Deutschland, wie es war, sondern jenes wirklichere und wahrere Deutschland, das in der Tiefe unserer Geschichte angelegt ist, haben sie durch ihren Tod bestätigt" (1934, S. 19). Obwohl das "wahrere" Deutschland also (damals) nicht realisiert war, beharrt Baeumler auf dem objektiven Wahrheitsanspruch seines Wirklichkeitsbegriffes. Denn anders als der "philosophische Idealist" kennt der "philosophische Realist" - als der er sich paradoxerweise sieht - keine selbstgeschaffenen, rein subjektiven Ideen, die zu verwirklichen sind; der "Realist" "fühlt sich durch eine Wirklichkeit mit bestimmten Maßstäben und Anforderungen gebunden" (ebd., S. 20.

---

<sup>29</sup> Zit. n. und vgl. Dickopp 1970, S.428 ff; vgl. auch Blankertz 1982, S. 280 f.

<sup>30</sup> "Antrittsvorlesung in Berlin" vom Mai 1933, in: Baeumler 1934, S. 123 ff. (hier: S. 132).

Herv.heb., S.W.). Die Wirklichkeit ist also vorgegeben und vom Einzelnen unbedingt anzuerkennen. Die "unbedingte Verpflichtung ... gegenüber der Wirklichkeit" (ebd., S. 21) ist keine Sache der Moral oder Ratio, sie ist schicksalhaft.

Indem Baeumler das Kriterium der tatsächlichen gesellschaftlichen Realität ausschließt, wird sein Wirklichkeitsbegriff absolut beliebig. Der Verzicht auf jedwede rationale Bestimmung oder Überprüfbarkeit hinterläßt nur die subjektive 'Wirklichkeit' des Glaubens: die Gewißheit.

## 2.2. Handlungstheorie: "Der politische Mensch"

Eng verknüpft mit seinem Wirklichkeitsbegriff ist Baeumlers Wesensbestimmung des Menschen. Der "wirkliche Mensch" ist für ihn der "politische Mensch".<sup>31</sup> Dem "theoretischen", also "erkennenden" oder "moralischen" Menschen stellt Baeumler den Menschen als "politisches Wesen" entgegen, d.h. als "ursprünglich handelndes Wesen" (ebd., S. 94). Der Mensch "ist ein ganzes System von Handlungen und er ist nichts weiter" (ebd., S. 115). Das Handeln ist in seiner Theorie absolut vorgängig, es erfolgt unmittelbar. Es geht Baeumler also nicht um die handelnde Verwirklichung von Werten oder Zielen, die außerhalb des Handlungsvollzuges liegen. Der Mensch handelt nicht aus rationalen Gründen, "er steht immer im Ungewissen, er ist wissenlos" (ebd., S. 96). Handeln bedeutet "eine Richtung einschlagen, Parteinehmen, kraft eines schicksalhaften Auftrages" (ebd., S. 108). Baeumlers Konzeption liegt 'jenseits von Gut und Böse'. Es gibt für ihn keine Moral, keine Richtigkeit (des Handelns), sondern nur "Gewißheit": Für den Menschen zählt nur, "daß er weiß, wohin er gehört, daß er weiß, in welchem Verbanne zu kämpfen ihm das Schicksal bestimmt hat" (ebd., S. 33 f.). Hier knüpft Baeumler an seine Nietzsche-Interpretation von 1931 an. Darin stellt er der Kultur des alten Europa das vorsokratische Griechenland entgegen. Dort habe es die Unterscheidung von Gut und Böse noch nicht gegeben und folglich weder "Schuld" noch "moralische Verantwortung". Das Leben sei nicht erdachten moralischen Prinzipien gefolgt, sondern allein der "Hierarchie der Triebe". Diese Lebensform des "heroisch-aktiven Griechen" kann Baeumler auch als Ziel des

---

<sup>31</sup> Diese extrem anti-intellektuelle Konzeption hat er vor allem in zwei Vorträgen unmittelbar nach der "Machtergreifung" entwickelt. Vgl. "Der theoretische und der politische Mensch" (1934, S. 94 ff.) sowie "Das Volk und die Gebildeten" (ebd., S. 113 ff.).

"germanischen Menschen" bestimmen, da er eine "Urverwandtschaft" zwischen beiden konstruiert (zit. n. Lingelbach 1987, S. 81 ff.). Lingelbach weist auf die "prinzipielle Staatsfeindlichkeit" dieses "heroisch-aktiven Menschen" hin, der zunächst allein aus seinen Trieben und Instinkten heraus lebt und nicht für übergeordnete Ziele kämpft.

Diese Tendenz ist scheinbar auch in Baeumlers Handlungstheorie enthalten. Doch läßt sich diese nur vordergründig individualistisch interpretieren. Zwar handelt der Einzelne zunächst aus eigenem Antrieb, "politisch", also seinem Wesen entsprechend, wird das Handeln jedoch erst, "wenn er alle seine Handlungen einem bestimmten Aktionssystem einordnet" (Baeumler 1934, S. 105).

Hier wird eine für Baeumlers gesamtes Denken bestimmende Grundstruktur ersichtlich. Es gibt für ihn keine rationale, reflexive Bestimmung der Wahrheit oder Wirklichkeit. Das "sich durch eine Wirklichkeit gebunden fühlen" (vgl. oben) verankert, ebenso wie das unmittelbare Handeln, die Wahrheit scheinbar radikal im Subjekt. Wahrheit (sofern überhaupt bestimmbar) liegt in der subjektiven Gewißheit! Baeumler geht es jedoch gerade um die Überwindung des "Individualismus", der Einzelne ist nicht autonom, ihm ist die Wirklichkeit, das Ganze schicksalhaft übergeordnet. Nicht individuelle Freiheit, sondern "unbedingte Verpflichtung" gegenüber der Wirklichkeit ist sein Grundgesetz. Dennoch bleibt das Problem bestehen, wie subjektive Gewißheit bzw. unmittelbares Handeln und das übergeordnete Ganze zur Deckung gelangen können. Die 'Lösung' verortet Baeumler in die Handlungsstruktur selbst.

Jedes Handeln steht bei Baeumler schon in direktem Bezug zum "Ganzen". Da jedoch niemand über die "Wahrheit" und "über das Ganze verfügen" kann, stellt sich die "existenzielle Frage": "wer soll das Ganze vertreten?" (ebd., S. 107). Zwar weiß Baeumler also um die Relativität jeder Position, aber seine Konsequenz ist gerade nicht die Position des "Sowohl-als-auch", wie Joch (1980, S. 33) behauptet, sondern die des Entweder-Oder: "Neutralität und Toleranz" hieße sich "schuldig machen", "unser Wesen zu verleugnen"; demgegenüber propagiert er die "Einseitigkeit" des Handelns, es geht darum, das "Ganze" zu "wagen", dies ist das "Schicksal" (Baeumler 1934, S. 108 f.).

Dickopp (1970, S. 430 ff.) hat die widersprüchliche Struktur dieser Handlungstheorie analysiert: "Das Ganze ist einerseits nicht wißbar, es ist nicht mit Sicherheit zu bestimmen, es

kann nur vertreten werden; es ist andererseits das Bestimmende, sachliches und sinnvolles Verhalten erst Ermöglichende, dessen man gewiß werden kann - ohne erkennbare Sicherheit" (ebd., S. 436).

Jedes Handeln ist zwar gerichtet, jedoch nicht spezifisch bestimmt. Da das Ganze für konkretes Handeln bestimmend werden soll, muß es, da es nicht "wißbar" ist, vertreten, repräsentiert werden. Da Baeumler das Ganze mit dem Politischen identifiziert, jeglicher Sinn also nur im Politischen liegt, erfolgt der Umschlag von der Deutung in sinn- und sollensimmanente Handlungsanweisungen. Baeumler läßt, ab 1933, keinen Zweifel daran, daß Hitler das Ganze vertritt. Der politische Führer garantiert die Übereinstimmung von Einzelem und Ganzem, er wird als 'Vertreter' des Ganzen zur absolut normsetzenden Instanz: "Das Ganze als das Politische ausgelegt hebt die Voraussetzung von theoretischer Deutungsmöglichkeit ... auf und bringt die Theorie ins unmittelbare Funktionsgefüge von Machtausübung. Die Theorie des Ganzen verliert sich in der Praxis eines irrationalen Totalitarismus" (ebd., S. 437).

Im Gegensatz zum theoretischen Menschen versteht sich der "politische Mensch" instinktiv als "Glieder seines Volkes". Gemäß seines Wesens kennt er den "rückhaltlosen Einsatz" für das Volk. Totale Einsatzbereitschaft und Kampf werden in Baeumlers "Anthropologie" ontologisiert. Sie werden zur existenziellen Bestimmung des Menschen. Doch überwindet Baeumler damit noch nicht vollends die Gegensätzlichkeit zwischen Individuum und Staat. Es bleibt die Frage, warum sich der "politische Mensch" einem politischen Führer unterordnet, denn anders als Familie und Volk entsteht der Staat nicht organisch, sondern "wird künstlich geschaffen durch die Taten freier Männer" (1934, S. 42). Die Bedingung, unter der allein sich dieser Zusammenschluß vollzieht, sich der "heroisch-aktive Mensch" einer politischen Ordnung unterwirft, ist die "gemeinsame Gefahr", der Krieg bzw. der Kampf gegen einen "realen" Gegner: "Der Männerbund ... entfaltet sich gegen eine Welt von Feinden. Ohne daß Gegner überwunden werden, ohne den Sieg über das Chaos gibt es keinen Staat" (ebd., S. 33; vgl. Lingelbach 1987, S. 88).

### 2.3. Männerbund und Leitbild des "Politischen Soldaten"<sup>32</sup>

Baeumler hat mehrfach die humanistische, universale Philosophie des Menschen verworfen und ihr seine "geschichtlich-realistische" Sichtweise gegenübergestellt. Diese habe keinen "absoluten Begriff" vom Menschen, denn er gehöre immer einer "Rasse", einem "Volkstum" an, sei "Mann oder Weib" (1934, S. 42; 127). Seine Bestimmung des deutschen Mannes als politisches, aktiv-kriegerisches Wesen kulminiert im Leitbild des "politischen Soldaten" und in seiner Kriegsverherrlichung. Seine politische und pädagogische Vision ist es, das "Bild des Jünglings von Langemarck" aufzurichten; im "großen Krieg" sieht er den "Höhepunkt deutscher Aktivität", die Grundlage des "neuen Deutschlands" (ebd., S. 74; 122).

Voraussetzung dieses Militarismus ist Baeumlers extrem männerbündische Konzeption.<sup>33</sup> In den Männerbünden, verkörpert durch "Soldaten", "Freikorps", "Urburschenschaft" etc., sieht er das entscheidende Prinzip des Staates und jeder staatsbezogenen Erziehung, im "Kampf gegen die bürgerliche Lebensform" (ebd., S. 34) die Voraussetzung des künftigen (männerbündischen) Reiches. Alles offensichtlich Bedrohliche, z.B. "Zivilisation", "bürgerliche Kultur", "Erotik", "Demokratie", ist bei Baeumler weiblich codiert, ist Ausdruck der angeblich dominierenden Stellung der Frau. Unter solchen Bedingungen kann sich der Baeumlersche Mann nicht entfalten. Folgerichtig kommt es zum "Verderb des Ganzen" (ebd., S. 42). Daher propagiert er eine strikt geschlechtsspezifische Erziehung, welche die Frauen auf Haus und Familie vorbereitet und von allen politischen Aufgaben fernhält. Sein männerbündisches Staats- und Erziehungsmodell gipfelt in der Vision eines Zustandes, "in welchem sich die Geschlechter nur noch auf Festen begegnen" (ebd., S. 73 f.). Mit seinem "Körperpanzer" erscheint Baeumler als Prototyp des von Theweleit (1977) analysierten faschistischen Mannes.

Eng mit Männerbund und Soldatentum verknüpft ist Baeumlers Konzept der "politischen Leibeserziehung". Anknüpfend an Jahn reduziert er die Leibesübungen auf zwei Felder: Das "volkstümliche" Tanzen und Spielen der Frauen sowie das "politische" Kämpfen und

---

<sup>32</sup> Dieses Leitbild entwickelte Baeumler erstmals in seiner Antrittsvorlesung, dezidiert einen Monat später in: "Der Soldat von heute" (1934, S. 157 ff.).

<sup>33</sup> Er entfaltet sie vor allem in seinen Arbeiten vor 1933, vgl. insb. "Das akademische Männerhaus" (1934, S. 30 ff.) sowie "Sinn und Aufbau der deutschen Leibesübungen" (ebd., S. 45 ff.).

Turnen im Männerbund (vgl. ebd., S. 72 ff.). Bernett zufolge diene Baeumlers "Theorie der elementaren Kraftentfaltung aus der rassistischen Energie eines gesunden, unverbrauchten Volkstums" (Bernett 1989, S. 188) der militärischen Instrumentalisierung des Sports und der Rechtfertigung des Krieges.<sup>34</sup>

Baeumlers pädagogische Zielvorstellung schlechthin ist die Erziehung zum "Typus des politischen Soldaten". Dies bedeutet die "völlige Umwandlung" der bisherigen Erziehung: "Das soldatische Erziehungssystem muß jeden Deutschen erfassen, ganz gleich wer er ist ... Jeder ist politischer Soldat, der durch dieses Erziehungssystem hindurchgegangen ist" (ebd., S. 164). Der Anspruch dieser Konzeption ist total und erlaubt weder Ausnahme noch Abweichung. Baeumler unterstreicht die Uniformität dieser Zielvorstellung noch durch den Begriff "Typus". Hier kommt seine Konzeption der Kriecks ziemlich nahe. Bei beiden bleibt die inhaltliche Bestimmung diese Typs äußerst vage. Auch bei Baeumler triumphieren die formalen Eigenschaften, die Sekundärtugenden. Nicht die "Gesinnung", sondern die "Haltung" macht den politischen Soldaten aus. Es gilt das "Führerprinzip", der absolute Gehorsam, die "hundertprozentige Erfüllung" der gestellten Forderungen (vgl. ebd., S. 128 f.). Aber darüberhinaus - und das konstituiert den politischen Soldaten - "weiß" dieser auch, "wem er gehorcht" und "wofür er kämpft" (ebd., S. 159). Es geht hier jedoch nicht um eine "eigene Meinung", sondern um die totale Identifikation mit Führer und Aufgabe. Denn erst derjenige, der "mitten im strengsten Befehlssystem zugleich sich getragen fühlt" (ebd., S. 165; Herv.heb. S.W.) garantiert offensichtlich den höchstmöglichen Grad an Einsatzbereitschaft und Leistungsfähigkeit. Da "diese Erziehung ... kein allgemeines Ideal (kennt), sondern nur höchst konkrete Forderungen" (ebd., S. 128), bleibt die übergeordnete Zielsetzung der Politik, das heißt dem Führer überlassen.

#### 2.4. Die einigende Kraft der Symbole

Ich hatte bereits darauf hingewiesen, daß Baeumler den Beginn der NS-Gewaltherrschaft als Auferstehung der "Symbole" feiert. Im "Symbol" drückt sich die ursprüngliche, irrationale Verbundenheit zwischen Einzelnen und Gemeinschaft aus. Er sieht darin die alle Ge-

---

<sup>34</sup> Zur "politischen Leibeseziehung": Baeumler 1934, S. 45 ff.; 1937, S. 139 ff.; 1942, S. 159 ff.; vgl. auch Bernett 1989.

gensätzlichkeit überwindende, einigende Kraft. Als Ausdruck der Gemeinschaft, "eines ursprünglichen Wir" ermöglicht das Symbol Verständigung: "Alle Bemühungen, uns zu verständigen, sind vergeblich, wenn wir nicht festwurzeln in der Welt des Symbols" (ebd., S. 132). Die "Kraft des Symbols" "ergreift", "begeistert" und "reißt fort zu Gestaltungen und Taten" (ebd., S. 132 ff.). Das Symbol garantiert die Identität von Einzelem und Allgemeinem oder besser die bedingungslose Identifikation des Gliedes mit der Gemeinschaft, die Aufhebung des Ichs im Wir: "Im Symbol sind Einzelner und Gemeinschaft eins" (ebd., S. 134; vgl. auch Joch 1980, S. 34 f.).

So wie das Symbol, in einer Art "mystischer Einheit des Glaubens" (Joch 1980, S. 34), alle Glieder vereinigt, so schließt es unerbittlich die Anderen, alle "Mannigfaltigkeit" aus: "Dieses Symbol vollbringt eine Scheidung, es setzt, was Recht und Unrecht, was wahr und unwahr ist. Das Symbol begrenzt, es schließt aus, es ist ein Symbol nur für diejenigen, die es aus dem Grunde verstehen" (Baeumler 1934, S. 135).

Die vernichtende Gewalt, die in dieser Auffassung liegt - Baeumler bezieht sich direkt auf die NS-Symbole - tritt offen zutage: Andere Rassen und die Herrschaft von Fremden könnten nicht geduldet werden; er verweist auf die am gleichen Tag stattfindende Bücherverbrennung<sup>35</sup> und die Bekämpfung der politischen Gegner: "Was wir heute von uns abtun, sind Giftstoffe, die sich in der Zeit einer falschen Duldung angesammelt haben" (ebd., S. 137).

### 3. Die erziehungstheoretische Konzeption der "Politischen Pädagogik"

#### 3.1. Politische Wissenschaft: Primat der Politik

Die Grundkonzeption der "politischen Pädagogik" entfaltet Baeumler systematisch erstmals in dem 1936 publizierten Aufsatz "Die Grenzen der formalen Bildung". Ähnlich wie Kriek distanziert er sich von der Tradition der Pädagogik. Diese habe sich ausschließlich

---

<sup>35</sup> Es bedarf schon erstaunlicher Projektionsleistungen, um, wie Joch (1980, S. 34), Baeumler nicht nur die "Anerkennung der Wirklichkeit", sondern auch der "Verschiedenheit im Wort" zu attestieren. Wie Baeumler mit dieser "Verschiedenheit im Wort" konkret umging, zeigte sich am Tag seiner Antrittsvorlesung, dem 10.5.33, an dem er den Zug der Berliner Studenten zur Bücherverbrennung anführte und dabei die Feuerrede: "Wider den undeutschen Geist" hielt.

auf die Lehre vom Unterricht fixiert und sei zur "horizontlosen Technik" (1937, S. 67) verkommen, da das Ziel der Erziehung "völlig unbestimmt" bleibe. Sie habe das Erziehungsziel "in den Menschen und sein sittliches Verhalten" (ebd., S. 69) hineinverlegt und damit einen Menschen "vor aller Politik, eine vorstaatliche und überstaatliche Persönlichkeit" (ebd., S. 71) konstruiert. Darin sieht Baeumler gewissermaßen das proton pseudos der "überlieferten Pädagogik". Da das Ergebnis der Erziehung "offen" bleibe, sie jede "existenzielle Begrenzung" ablehne, bleibe die Erziehung bloß "formal" (ebd., S. 69).

Für Baeumler ist nicht nur die Konstruktion eines Eigenbereiches der Erziehung, die Idee einer 'relativen Autonomie' gegenüber dem Politischen, ein Unding; er verneint sogar prinzipiell die Möglichkeit von "allgemeingültigen" pädagogischen Sätzen (ebd., S. 67 ff.; vgl. Lingelbach 1987, S. 189). Demgegenüber postuliert er, ausgehend von seinem Wirklichkeitsbegriff, eine "neue Wissenschaft", die sich auf den "wirklichen" Menschen innerhalb der "konkreten geschichtlichen Gemeinschaft" (Baeumler 1937, S. 69) bezieht: "Insofern wir den wirklichen Menschen in Gemeinschaft und Geschichte ein politisches Wesen nennen müssen, wird die Pädagogik... als 'politische Pädagogik' in den umfänglichen Kreis der politischen Wissenschaften einrücken" (ebd., S. 70).

Diese Konzeption erinnert nicht nur begrifflich an Kriecks "politische Wissenschaft" und sein "völkisch-realistisches Lebensgesetz". Auch Baeumler konstatiert das Ende der individualistischen und idealistischen autonomen Pädagogik, auch die "politische Pädagogik" untersteht einer nationalen Aufgabe, sie folgt ebenfalls bedingungslos dem Führer und postuliert den "Vorrang der Politik vor der Erziehung", d.h. die "Einordnung der Erziehung in die Volksordnung" (vgl. ders. 1942, S. 95 ff.). Da Baeumler Politik als das Handeln des Führers bestimmt - ich erinnere daran, daß dieser das Ganze vertritt -, kommt er konsequenterweise zur "Erkenntnis, daß politische Erziehung ... Ausrichtung auf die Handlungen des Führers bedeutet" (ebd., S. 26 f.). Baeumlers Begriff von Wirklichkeit bzw. Politik reduziert sich also in concreto auf den Führer.

Obwohl die Unterordnung der Pädagogik unter den "politischen Auftrag" des Führers absolut ist, betont Baeumler eine gewisse Eigenständigkeit der Erziehung (und Wissenschaft). Das Primat der Politik reduziere die Pädagogik nicht zu einer "abhängigen Variable": "... der Lehrer (ist) also nicht ein bloßer Exekutor von Anordnungen politischer Organe,



sondern er ist derjenige, der den politischen Auftrag, den die Schule vom Führer erhalten hat, in eigener Verantwortung durchführt" (ebd., S. 96 f.). Diese Eigenverantwortung hat mit dem geisteswissenschaftlichen Theorem der pädagogischen Autonomie nicht das geringste zu tun. Sie entspringt allein einer funktionalen Notwendigkeit. Baeumler sieht sehr klar, daß die spezifische Fachkompetenz der verschiedenen Disziplinen nicht durch politische Dekrete ersetzt werden kann. Die 'Freiheit' der wissenschaftlichen Deutung besteht jedoch nur innerhalb der von der Politik gezogenen Grenzen. Die Eigenständigkeit ist also rein instrumentell, sie bezieht sich lediglich auf die fachspezifische Umsetzung des politischen Auftrages. Diesem gegenüber besteht keinerlei pädagogisches oder sonstiges Regulativ: "Nicht seiner selbst wegen wird das Kind erzogen, sondern zur besseren Erfüllung der ihm in der 'Volksgemeinschaft' zugewiesenen Aufgaben" (Lingelbach 1987, S. 191).

Worin der "politische Auftrag" der Erziehung und insbesondere der Schule im Nationalsozialismus genau bestand, blieb, mangels einer verbindlichen politischen Programmatik und einer rational nachvollziehbaren Ideologie, oft weitgehend im Dunkeln. Baeumler sah dieses Problem sehr wohl, hütete sich aber, im Gegensatz zu Krieck, vor einer allzu selbständigen Bestimmung, die dem Führerprinzip widersprochen hätte (vgl. ebd. S. 191, 196). Die Interpretation und Umsetzung ihrer Aufgabe blieb so bewußt dem einzelnen Lehrer überlassen: "Was der Lehrer heute ist und was er zu tun hat, muß er sich selber aus seinem politischen Auftrag deuten" (Baeumler 1942, S. 103).

### 3.2. Primat der Formation: "Zucht" als personale Erziehung und Ausrichtung auf den Krieg

Schon durch die 'pädagogische Verantwortung', die Baeumler jedem einzelnen Erzieher zuweist, wird die Differenz seines Erziehungsbegriffs zu dem Kriecks deutlich. Baeumler nähert sich dem Erziehungsgeschehen nicht primär aus soziologischer Perspektive, im Mittelpunkt seiner Konzeption steht die personale Erziehung, der bewußte pädagogische Akt. Der vom Bewußtsein geleiteten "formalen Bildung" im Sinne Herbarts, die nur "mittelbar", über einen Gehalt, auf den Zögling wirkt, stellt Baeumler, anknüpfend an Pestalozzi, die unmittelbar "von Person zu Person erfolgende Erziehung" (ders. 1937, S. 77 ff.) gegenüber. Die Stätte dieser unmittelbaren Charaktererziehung, für die Baeumler einige

Jahre später den Begriff "Zucht" gebraucht, ist die Formation. Durch die direkte Hinwendung auf die pädagogische Situation ist Baeumler, anders als Kriek, in der Lage, die individuellen Voraussetzungen und Mechanismen einer solchen Erziehung zu analysieren. Er weiß um die Wichtigkeit der "pädagogischen Atmosphäre", das "ergriffen werden" von dem Gemeinschaftsleben; daher soll die Erziehung "täglich neu zum Erlebnis werden" (1942, S. 76 f.). Sie zielt direkt auf die "tieferen Regionen" von Seele und Gemüt, sie "kann nur emotionale Erziehung sein" (1937, S. 81). Lager, Wettkampf, Leibeserziehung, Spiel, Feier, Gesang etc. gehören zum methodischen Repertoire; im Zentrum dieser 'emotionalen Gleichschaltung' stehen jedoch der (möglichst 'freiwillige') "Dienst" sowie die pädagogische Beziehung, denn die "gefühlsmäßige Einigung" und die Bereitschaft zum Einsatz vollbringt nur der "echte Führer" (ebd.). Der politische Sinn dieser Erziehung ist evident: Indem die Jugendlichen in der Formation lernen, sich "mit anderen eins zu fühlen", indem man "in der jugendlichen Seele den Feierklang der großen Gemeinschaft und den Stolz auf gemeinsame Leistungen zum Schwingen" bringt, werden sie "in den Rhythmus der politischen Gemeinschaft eingefügt" (1942, S. 129).

Das Ziel der Formationserziehung ist die totale Eingliederung der Jugendlichen, die vorbehaltlose Identifikation mit Führer und Staat. Dabei geht es jedoch nicht 'nur' um die lückenlose Kontrolle und Loyalität (im Sinne der Herrschaftssicherung), sondern um die effektive Ausrichtung der Jugendlichen auf den "totalen Krieg": Der absoluten Verfügungsgewalt über die Individuen soll die totale Einsatz- und Opferbereitschaft von seiten der Einzelnen korrespondieren. Dies ist die Aufgabe der Formation. Daß diese Erziehung die Jugendlichen direkt auf den Krieg ausrichten soll, geht aus Baeumlers Worten selbst hervor: "Formationserziehung ist ihrem Sinn nach stets Erziehung zum unmittelbaren Einsatz. Nur durch den Führergrundsatz kann eine Gruppe von Menschen in einer bestimmten Situation zum Einsatz fähig werden. Wenn die Hitler-Jugend heute mit Stolz auf den Kriegseinsatz der deutschen Jugend hinweist, so verkündet sie damit ... den Erfolg der ihr eigentümlichen Erziehungsform" (1943, S. 167).

Die Formationserziehung im Sinne Baeumlers beutet die "reiche Empfänglichkeit" der "werdenden Menschen" (1942, S. 76) rigoros aus. Dabei ist sein Erziehungsmodell in weiten Teilen jedoch keineswegs originell. Ob Führertum, Lager, Körpererüchtigung oder Dienst am Ganzen - die formalen Elemente dieser 'Gemeinschaftserziehung' stammen

allesamt aus dem Fundus der Reformpädagogik. Sie wurden von den NS-Pädagogen jedoch gemäß nationalsozialistischen Zielvorstellungen radikalisiert und instrumentalisiert.

### 3.3. "Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft"

Obwohl Baeumler den Rassenbegriff recht häufig verwendet, entfaltet er ihn in systematischer Hinsicht erst 1939/40.<sup>36</sup> Dabei nähert er sich dem Thema vor allem unter erziehungstheoretischen Gesichtspunkten. Ausgehend von dem "kopernikanischen" Gedanken der "Rasse und Vererbung" bemüht er sich um eine Neubestimmung des Begriffs der "Bildsamkeit des Menschen" (1942, S. 81). Gegen die "intellektualistische" Grundannahme einer "unbeschränkten" Bildsamkeit setzt Baeumler die "Erkenntnis, daß alles, was der Mensch vermag, zuletzt aus ihm selber, aus seinen Anlagen hervorgeht" (ebd., S. 83). Die Anlagen determinieren den Menschen jedoch nicht vollständig, sondern bestimmen lediglich die "Richtung" der Bildsamkeit. Auf dieser Grundlage postuliert er das "wahre Prinzip der Bildsamkeit". Da die durch die Anlage vorgegebene Richtung "relativ unbestimmt" ist, "entspringt hier die große Aufgabe der Erziehung: das, was fließend drängt, zu seiner eigenen höchsten Form zu bringen. Nicht von selbst gelangt in der menschlichen Sphäre das Lebendige zur vollkommenen Gestalt. Es bedarf der Erziehung in der Gemeinschaft ... Am Anfange steht die angeborene, aber noch unbestimmte Richtung des Charakters, am Ende die klare bestimmte Form, in der der Charakter sich erfüllt" (ebd., S. 85).

Folgt man den Analysen von Dickopp (1970, S. 432 f.) und Joch (1980, S. 28 ff.), so kommt dem Rassebegriff in der Theorie Baeumlers keine entscheidende Bedeutung zu. Beide interpretieren "Rasse" von seinem pseudoanthropologischem Ansatz aus und schließen eine (auch) biologische Deutung strikt aus. Diese Sichtweise ist schon da erheblich verkürzt, wo sie Baeumlers Aussagen über das "Wesen des Menschen" als solche ernstnimmt. Ihre implizite Annahme, sein Rassebegriff sei lediglich Ausdruck bzw. Folge seiner Anthropologie, trifft nur dann etwas Richtiges, wenn man auch erkennt, daß seine "Anthropologie" schon von vornherein rassistisch (geschlechtsspezifisch etc.) bestimmt ist - sie

---

<sup>36</sup> Vgl. "Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft" (1942, S. 81 ff.) und "Das Bild des Menschen und die deutsche Schule" (ebd., S. 59 ff.).

bezieht sich ausschließlich, wie Baeumler selbst betont, auf die "germanische Rasse" (1942, S. 72).

Darüber hinaus definiert Baeumler "Rasse" explizit auch biologisch; er nennt zwei Komponenten: "Der philosophische Rassenbegriff schließt den biologischen genau so ein, wie der Begriff des Menschen den des Lebewesens einschließt. Die Konstanz der Anlagen ist eine für den Aufbau des menschlichen Seins entscheidendes Moment" und "von nicht geringerer Wichtigkeit ist das andere Moment ... Den Menschen rassisch begreifen heißt ihn von seinem Wesen her erfassen" (1942, S. 62 f.). Baeumler versteht den Rassenbegriff also nicht nur biologisch, sondern - wie er selbst sagt - "in einem umfassenderen Sinne" (ebd.). Daraus jedoch, wie Joch, eine völlige Differenz zum Biologismus zu behaupten, ja dem Begriff jeden wertenden Gehalt abzusprechen, ist eine grobe Verharmlosung.<sup>37</sup> Zwar bedeutet "Rasse" für Baeumler auch, vielleicht sogar primär die Gemeinsamkeit von "Lebensäußerungen" und des "Geistes", aber diese Gemeinsamkeit fällt nicht vom Himmel, sondern ist gebunden an die "Gemeinsamkeit der Abstammung" (ebd., S. 71).

Wie sehr Baeumler in rassisch-biologischen Kategorien denkt, wird in seiner Konstruktion eines "unmittelbaren" Verhältnisses des Nationalsozialismus zum antiken Griechenland ersichtlich. Dieses, so Baeumler, folge "aus dem Rassenbegriff... In Griechenland finden wir reines nordisches Blut, nicht vermischt mit... orientalischem Blut wie in Rom" (ders. 1937, S. 64). Überdies legitimiert Baeumler, anders als Jochs Ausführungen nahelegen, die rassisch-biologische Praxis des NS. Dies zeigen unter anderem seine antisemitischen Äußerungen (vgl. ebd. S. 115), seine Rechtfertigung der "biologischen Gesetzgebung" (ebd., S. 47) und seine "philosophische" Bewertung der "Reinerhaltung der Art" als "erstem Grundsatz nationalsozialistischen Gemeinlebens" (ebd., S. 128). Trotz allem philosophischen Brimborium - auch Baeumlers Rassenbegriff 'wurzelt' letztlich fest im "nordischen Blut".

Baeumlers Rassenbegriff ist meines Erachtens weitgehend identisch mit dem Kriecks. Beide grenzen sich gegen den biologischen Determinismus ab und verstehen "Rasse" nicht

---

<sup>37</sup> Joch (1980, S. 30) konstatiert: " 'Rasse' ist danach also kein biologischer Begriff. Es geht hier nicht um 'Rassezucht', um 'Reinheit des Blutes', um 'Veredelung'. 'Rasse' ist auch kein Wert-Begriff: es wird nichts über höher- oder minderwertige Rassen gesagt. Der verwendete Begriff ist also dem des Nationalsozialismus und dem Hitlers nicht kongruent".

ausschließlich im biologischen Sinne. Beide betonen die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen; die konstituierenden Anlagen bedürfen der Erziehung der Gemeinschaft, um zur "Erfüllung" zu kommen. Die einzig gravierende Differenz liegt in der erziehungstheoretischen Deutung. Die rein biologischen Prozesse der "Züchtung" (Krieck) bzw. "Reinerhaltung der Art" (Baeumler) sind nur bei Krieck auch Bestandteil der Erziehungswissenschaft, bei Baeumler obliegen sie anderen Bereichen.

### 3.4. Typenprägung

Die Uniformität der Persönlichkeitstheorie Baeumlers manifestiert sich im Begriff des "Typus", der gleichzeitig ein Grundbegriff seiner Erziehungslehre ist. Die "Rein-" bzw. "Einheit des Typus" sieht er als "psychologischen" Ausdruck der "Einheit des Volkes und der Führung" (1934, S. 148). Anknüpfend an Rosenberg erteilt er allen idealistischen Persönlichkeitskonstruktionen eine Absage. Weder "Autonomie" noch "allgemeine Menschenliebe" sei das Grundprinzip des "neuen deutschen Menschentyps", sondern "Bindung" (1937, S. 27). Die Bindung an Volk und Gemeinschaft ist "existenziell", denn "der Mensch (vermag) ... nur als Glied einer geschichtlichen Gemeinschaft zu existieren", er "ist nur, was er ist durch die Gemeinschaft" (1942, S. 34 f.). Die Bindung erfolgt durch den "Höchstwert Ehre": "Durch die Ehre setze ich mich als Einzelner mit dem Ganzen identisch" (1937, S. 27). Individuum und Gemeinschaft bilden ein "Ganzes", der Vorrang der Gemeinschaft bedeutet keinen Zwang, sondern entspricht der "Lebenswirklichkeit" (vgl. 1942, S. 182).

Im Gegensatz zu Krieck vertritt Baeumler jedoch weder ein Modell der organischen Entwicklung von Staat und Kultur noch der naturhaften Harmonie von Einzelnem und Gemeinschaft. So wie der Staat erst von Männern im Kampf geschaffen wird, ist es notwendig, den Erziehungsprozeß "in einem bestimmten Sinne zu lenken" (1943, S. 158). Auf der Grundlage seiner Rassenanlagen wird der Einzelne durch die Gemeinschaft zur "klaren bestimmten Form" erzogen, eben zum "Typus" (1942, S. 85), zum Repräsentant ihrer Normen. Auch Baeumler vertritt also ein Modell der Typenprägung, vermeidet dabei jedoch die Schwächen des Krieckschen Ansatzes. Er erkennt mit Krieck, daß Erziehung sich nicht auf intentionales Handeln beschränkt: "Erziehung ist alles: inneres und äußeres Ge-

schehen, Geschehen, das herbeigeführt und das erlebt wird, Vorgang im einzelnen und zugleich Leben der Gemeinschaft. Erziehung ist Anfang und Ende, Weg und Ziel zugleich" (ebd., S. 112). Im Unterschied zu Kriek begreift er auch, daß die Typenformung der Gemeinschaft größtenteils über Personen vermittelt ist. Lingelbachs Charakterisierung von Baeumlers Erziehungsmodell als "personale Einwirkung" gegenüber dem Kriecks als "soziale Assimilation" (1984, S. 198) trifft jedoch, glaube ich, den funktionalen Gehalt seiner Erziehungstheorie nicht ganz. Denn auch die personale Erziehung im Sinne Baeumlers ist funktional zur Gemeinschaft. Die Erzieher sind keine wirklich selbstverantwortlichen Individuen; der einzelne Lehrer kann nicht losgelöst von der Gemeinschaft zum Typus erziehen, sondern eben selbst nur als Typ, als Repräsentant der Gemeinschaft - ohne jede Infragestellung der vorgegebenen Normen: "Es ist ein Wahn zu glauben, daß die Schule gleichsam im leeren Raum um eine Persönlichkeit entstehen kann. Gewiß ist die Persönlichkeit des Lehrers zuletzt entscheidend. Aber ... die Schule besteht nicht durch den Lehrer, so wenig wie sie durch das Kind besteht, sondern durch den Auftrag, den sie von der Gemeinschaft hat" (1942, S. 95). Auch Baeumler beschreibt, so meine These, Erziehung letztlich als Assimilationsprozeß, jedoch vermittelt durch personale Einwirkung.<sup>38</sup>

Die Typenprägung im Sinne Baeumlers und Kriecks verhinderte die Bildung von Individualität bei den Zu-Erziehenden. Aber auch die den Erziehern vom Nationalsozialismus zugewiesene "Eigenverantwortung" beinhaltet keinen freien Entscheidungsprozeß des Subjekts, im Gegenteil: die Verantwortung bestand gegenüber dem Führer, sie war ein Zur-Verantwortung-gezogen-werden, wie es von Horkheimer und Adorno am Beispiel des Führerblickes beschrieben wird: "Der sprichwörtliche Blick ins Auge bewahrt nicht wie der freie die Individualität. Er fixiert. Er verhält die anderen zur einseitigen Treue, indem er sie in die fensterlosen Monadenwälle ihrer eigenen Person weist. Er weckt nicht das Gewissen, sondern zieht vorweg zur Verantwortung" (1969, S. 200 f.).<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Auch der 'späte' Kriek versteht Erziehung, wie gezeigt, ja nicht mehr ausschließlich als automatischen Prozeß.

<sup>39</sup> Daß eine 'gewissenhafte' Verantwortung auch im Nationalsozialismus teilweise möglich war, zeigen bspw. Adolf Reichweins Schulmodell (vgl. Lingelbach 1987 b) sowie die Fälle oppositionellen Lehrerverhaltens (vgl. van Dick 1988).

### 3.5. Die Aufwertung der Schule: "Ohne Bildung keine Leistung"

Wie gesehen spielen Schule und Unterricht in Baeumlers Erziehungskonzeption noch 1936 eine relativ untergeordnete Rolle, obwohl er bereits die grundlegende Reform der Schule fordert und auf die Relevanz "ihrer eigentlichen Leistung: der formalen Bildung" (1937, S. 86) für das "Gesamterziehungssystem" hinweist. Schon aus der Themenstellung seiner Veröffentlichungen läßt sich ablesen, daß es ab 1937/38 zu einer erheblichen Umorientierung kommt. Nunmehr bilden die Bestimmung der Aufgabe von Schule und Unterricht und deren Abgrenzung zur außerschulischen Formationserziehung den Schwerpunkt seiner Arbeiten. Scheinen diese bis ca. 1937 eher von 'weltanschaulich-revolutionärem' Impetus getragen, so spiegeln seine späteren Studien überwiegend eine nüchterne Praxisnähe wider, erkennbar in der Anpassung seiner Konzeption an die Bedürfnisse der nationalsozialistischen Politik und Gesellschaft.

Vor allem zwei Faktoren dürften, Lingelbach zufolge (vgl. 1987, S. 160, 195 f.), diesen Konzeptionswandel beeinflußt haben. Zum einen galt es, durch die klare Bestimmung und Abgrenzung der besonderen Erziehungsfunktionen von Formation und Schule, den andauernden "erbitterten Kleinkrieg" (ebd., S. 195) zwischen Lehrerschaft und HJ zu beenden. Zum anderen, und weit wichtiger, erforderte das "Zeitalter der totalen Mobilmachung" und noch verstärkt der "totale Krieg" die kompromißlose Mobilisierung und Nutzung aller vorhandenen Ressourcen. Die Anforderungen des hochentwickelten Industriestaates an das Erziehungs- und Bildungssystem, gerade in seiner rigorosen Ausrichtung auf den Expansionskrieg, waren auf Dauer nicht allein durch extrem antirationalistische, rein ideologisch motivierte Erziehungsprinzipien ... la Hitler in den Griff zu bekommen. Insbesondere der wachsende Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften erforderte eine bildungspolitische Revision, zuallererst eine deutliche Aufwertung des schulischen Unterrichts, aber beispielsweise auch eine Korrektur des heroisch-mütterlichen Frauenbildes.

Baeumler spricht nunmehr von der Notwendigkeit der "Bildung", sie habe ihren Ort in der Schule. Er betont explizit die einheitliche Zielsetzung von Schule und Formation und ihre Gleichgewichtigkeit für die Erziehung zur Gemeinschaft. Nur ihre Aufgaben und Formen seien verschieden.

Seine Rehabilitierung des Bildungsbegriffs und der Schulbildung<sup>40</sup> zielt jedoch nicht auf größere Autonomie der Individuen, das alleinige Kriterium ist die Leistungsmaximierung. Zwar erkennt Baeumler, daß Bildung ein "Vorgang im Subjekt" in seiner Auseinandersetzung mit "geistigen Gehalten" ist, das (vermeintliche) Subjekt wird jedoch sofort wieder zum Objekt, denn der Einzelne ist nur Instrument, es interessiert einzig die Entfaltung seiner Fähigkeiten und Kräfte im "Dienste der Gemeinschaft" (vgl. 1942, S. 112 ff.). So reduziert sich "Bildung" auf "das Wort für den Weg, den der Einzelne gehen muß, um zum vollen Einsatz in der Gemeinschaft zu gelangen. Ohne Bildung keine Leistung" (ebd., S. 116) heißt der Wahlspruch dieser Leistungserziehung. Der Wert eines Menschen wird, wie bei Kriek, allein an seiner Leistung für das "Ganze" gemessen.

Mit erschreckender Klarheit analysiert Baeumler die Bedingungen einer effektiven schulischen Leistungspädagogik, die in ihrer formalen Gestalt kaum nur als "platt und ideologisch" (Lingelbach 1987, S 197) zu bezeichnen ist, die aber selbstverständlich nur 'Sinn' machte, weil sie in nahezu allen Lebensbereichen mit massivster ideologischer Indoktrination einherging. Baeumler fordert einen Unterricht, der nicht für den "Augenblick", sondern auf "lange Sicht" plane. Die Schule müsse im "Abstand" zu den unmittelbaren Leistungsanforderungen des Lebens stehen. Wichtig sei eine "allgemeine Bildung", die zu "selbständigem Arbeiten" befähige, die Schule solle nicht einzelne Handlungen, sondern das "Handelinkönnen" lehren. Notwendig sei sowohl die "strenge Schulung des Intellekts" als auch die Förderung der "Phantasie", "Einbildungskraft" und der "mysischen Erziehung" (vgl. 1942, S. 119 ff., 134 f.).

Angesichts dieser reformpädagogisch anmutenden Konzeption ist noch einmal an ihren mörderischen zeitgeschichtlichen Kontext zu erinnern. Exemplarisch für Baeumlers Intention ist die folgende Passage: "Die Jugend der Nation darf nicht zu früh in den Arbeitsprozeß eingespannt werden. Es ist eine wesentliche Voraussetzung des Gelingens der totalen Mobilmachung, daß die Jugend für ihre Aufgabe richtig vorgebildet wird, und das heißt, daß sie während der Zeit der Entwicklung geschont wird" (ebd., S. 128). Hier wird erneut die eiskalte Rationalität deutlich, mit der Baeumler - immer unter dem Primat der Leis-

---

<sup>40</sup> Vgl. die Aufsätze "Bildung" (Baeumler 1942, S. 109 ff.); "Der Weg zur Leistung" (ebd., S. 117 ff.); "Die deutsche Schule in Gegenwart und Zukunft" (ebd., S. 124 ff.). Zur Abgrenzung von Formation und Schule: insbes. Baeumler 1943.



tungsmaximierung - die entwicklungsmäßigen Voraussetzungen der Jugendlichen analysierte und in seine Konzeption einbezog, was de facto nichts anderes bedeutete als die größtmögliche Ausbeutung ihrer Leistungsfähigkeit für den nationalsozialistischen Vernichtungskrieg. Die Schule bildete jedoch nur einen Teil dieser Leistungserziehung. Genauso wichtig war die in den Jugend-, Wehr- und Arbeitsformationen eingeübte totale Einsatzbereitschaft.<sup>41</sup>

Baeumlers Ausrichtung des gesamten Erziehungssystems auf den "totalen Krieg" gipfelt für die Schule, im "Prinzip der Frühauslese", womit er sich (1941) nun doch der dominierenden platten Leistungspädagogik annähert. Durch das Zusammenwirken von "Lehrer, Arzt und Wirtschaftler" soll ein System der "vollendeten Berufsnachwuchslenkung" geschaffen werden, um rassistisch und körperlich geeigneten "Jungen und Mädchen" so früh wie möglich eine spezifische "Vorbildung" zu geben (vgl. ebd., S. 131 ff.). Das Ziel ist nicht die, ökonomisch unproduktivere, Auslese der "Besten", sondern die bestmögliche Leistung aller. Hier zeigt sich, daß (der extrem männerbündische) Baeumler selbst an seiner früheren strikten Aufgabenbeschränkung der Frauen auf Haus und Familie nicht mehr festhält. Die Notwendigkeiten von Krieg und Wirtschaft erforderten auch hier eine 'pragmatischere' Sichtweise.

Baeumlers Aufwertung des Unterrichts beruht nicht nur auf dessen Bedeutung für die berufliche Leistungsfähigkeit. Er sieht jetzt darin ein "Grundelement der Willensbildung", das auch auf die "Seele" wirkt und die Einzelnen "mit dem Geist der Gesamtheit erfüllt" (vgl. Baeumler 1942, S. 129; 1944, S. 67). 1944 konstatiert er sogar - in zunehmender Auseinandersetzung mit Herbart - ein "relatives Übergewicht" des Unterrichts: Gegenüber der "ungeheuren Macht des Gedankenkreises" (ebd., S. 62) und den "grundlegenden Wirkungen des Unterrichts" mit ihrer langen zeitlichen Erstreckung sei der "Zucht" "etwas Flüchtiges ... in der Tat eigen" (ebd., S. 67). Erst im Zusammenwirken von "Zucht" und "Unterricht" sei die Erziehung zum "Typus" möglich (ebd., S. 64 ff.). Obwohl dieser Typus nunmehr auch zweckrationale Züge trägt, läßt Baeumler an seinem "irrationalen Wesen" und seiner "soldatischen Haltung" keinen Zweifel.

---

<sup>41</sup> Lingelbach (1987, S. 123 ff.) hat die vereinnahmende "Technik" der NS-Leistungserziehung, die Bedürfnisse befriedigte bei gleichzeitiger ideologischer Manipulation, analysiert.

### III. Vergleichendes Resümee: Baeumler - Krieck

In den wesentlichen Differenzen der beiden Theorieansätze liegt die Überlegenheit des Baeumlerschen Ansatzes im NS und teilweise auch sein auf Dauer größerer Einfluß begründet.<sup>42</sup> Diese Differenzen sind sowohl erziehungstheoretischer als auch weltanschaulicher Art.

Baeumler wie Krieck beschreiben Erziehung als Formung des Einzelnen durch die Gemeinschaft und für die Gemeinschaft. Gemäß ihren Normen erzieht sie die Einzelnen zu Typen. Ihre objektiven Anforderungen sind absolut, dem Einzelnen bleibt nur die 'Freiheit', sich bedingungslos für die Forderungen der Gemeinschaft zu entscheiden, nicht gegen sie. In concreto vollzieht sich Erziehung im Auftrag des Führers. Beide legitimieren mit ihren Theorien den totalen Zugriff des Staates auf die Individuen.

Aber während Krieck bei seinem pseudosozilogischen Erziehungsbegriff stehen bleibt und daher die Problematik intentionaler Erziehung quasi nur aus der Vogelperspektive wahrnimmt, wendet Baeumler sich der Erziehungspraxis, der pädagogischen Situation zu. Er konzipiert Erziehung als bewußtes personales Handeln, in gewisser Eigenverantwortung der Erzieher. So bekommt er - anders als Krieck - die Notwendigkeit einer Analyse der Gesetzmäßigkeiten der pädagogischen Beziehung, der individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse etc., überhaupt in den Blick. Darauf aufbauend kann er zur Konzeption bewußten Erziehungshandelns sowie der Erfassung auftretender Erziehungsprobleme fortschreiten. An dieser pädagogisch-technischen Fachkompetenz waren die Machthaber zunehmend interessiert. Gemäß der Funktion von Erziehung im NS - als Instrument der Herrschaftssicherung - konnte nur eine bewußt gestaltende Pädagogik, nicht eine vorwiegend abstrakte Erziehungsphilosophie, dem ihr gestellten politischen Auftrag nachkommen.

Blieb diese Diskrepanz zwischen Baeumler und Krieck in der 'Umbruchsphase' noch weniger ausgeprägt und weitgehend irrelevant, so änderte sich dies im Laufe der politischen

---

<sup>42</sup> Allerdings hatte Baeumlers wachsender Einfluß wohl nicht nur theorieimmanente Gründe, denn er war 'machtpolitisch' stärker angebunden als Krieck. Er war Amtsleiter bei Rosenberg und Leiter des Aufbaus der Hohen Schule der NSDAP, gewissermaßen ihr "Gründungsrektor" (vgl. Bollmus 1980, S. 144 ff.). Überdies arbeitete er eng mit dem Leiter des SS-Hauptamtes und der Napolas Heißmeyer sowie dem Ministerialdirektor im RMfWEV Holfelder, seinem ehemaligen Assistenten, zusammen.

und ökonomischen 'Konsolidierung' des "Dritten Reiches" und sehr verschärft mit Beginn der "totalen Mobilmachung". Baeumler erkennt die veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an das Erziehungs- und Bildungssystem und den Anachronismus reiner Formationserziehung früher und deutlicher und stellt seine Konzeption konsequenter um. Während für Kriek weiterhin Erziehung mit Zucht identisch ist, er das Spezifikum formaler Bildung, trotz Aufwertung der Schule, nicht zu erkennen scheint, erhebt Baeumler den Unterricht explizit zum gleichberechtigten Faktor innerhalb des nationalsozialistischen Erziehungssystems. Damit findet er den Anschluß an die sozioökonomische Realität des hochentwickelten Industriestaates, die den romantischen Phantasien von organischer Gemeinschaft und ursprünglich-germanischen Lebensformen so gar nicht entsprach.

Auch über die erziehungstheoretischen Differenzen der beiden Ansätze hinaus kam Baeumlers Konzeption dem NS in entscheidenden Aspekten näher. Ausgehend von seiner 'anthropologischen' Bestimmung des deutschen Mannes als kriegerisch-aktives Wesen, ist für ihn "Wirklichkeit": irrational gerichtetes Handeln, Einsatz, Kampf. Mit seiner Interpretation des Krieges und des "Willens zur Macht" als den Grundprinzipien der Geschichte sowie der Deutung des "Dritten Reiches" als kriegerischem Machtstaat, der von "Männern" im Kampf geschaffen wird, traf Baeumler - weitaus besser als Kriecks eher organisch-föderalistisches Staatsverständnis - einen Grundzug des Nationalsozialismus. Außerdem legitimierte er damit in einer viel direkteren Weise die "totale Mobilmachung" und den "totalen Krieg". Konsequenter als Kriek verdichtete er diese Weltanschauung im Leitbild des "politischen Soldaten".

Deutlicher als andere NS-Pädagogen, so konstatiert Lingelbach (1987, S. 251), "spürte" Baeumler den "destruktiven Zug" der nationalsozialistischen "Bewegung" und bekannte sich offen zu ihm. Seine durchgängige Kriegsverherrlichung beweist die Kontinuität seiner politisch-pädagogischen Vision. Der Krieg erscheint ihm nicht nur "sinnvoll", sondern als "das offenbarende Ereignis schlechthin"<sup>43</sup>, er wird zu dem existentiellen Ereignis des Menschen und der Gemeinschaft. Der Krieg selbst wird nun zum Erzieher (vgl. Scholtz 1985, S. 170); er verlangt den "totalen Einsatz", wer sich dem entziehen will "läuft moralisch zum Feinde Über", er ist "existenziell zu widerlegen" (Baeumler 1942, S. 37 f.).

---

<sup>43</sup> Zu Baeumlers Kriegsverherrlichung vgl. vor allem "Der Totale Krieg", in: Baeumler 1942, S. 32 ff. (hier: S. 36) sowie "Der Sinn des Großen Krieges I. u. II.", in: Baeumler 1934, S. 1 ff.

"So ist die scheinbare Rationalität dieser Erziehungslehre mit der krankhaften Konsequenz eines Amokläufers vergleichbar. 'Einheimische' pädagogische Begriffe werden bemüht, um den Zögling auf eine Welt vorzubereiten, in der selbst die Vorstellung des 'totalen Krieges' noch ontologisch aufgewertet wird" (Lingelbach 1987, S. 200 f.). Lingelbachs Analyse trifft etwas Richtiges, vernachlässigt jedoch die gesellschaftlichen Bedingungen dieser kollektiven, nicht individuellen Paranoia.

Die äußerst verwirrende, scheinbar paradoxe Gestalt der Erziehungstheorie Baeumlers - die Verknüpfung von extrem irrationalen und menschenverachtenden Zielvorstellungen mit einer in gewisser Weise sehr zweckrationalen und realistischen Analyse der Bedingungen und Notwendigkeiten nationalsozialistischer Erziehung - ist das Resultat einer objektiven Tendenz. Baeumler gelingt, anders als Krieck, die weitgehende Anpassung seiner Konzeption an die meist widersprüchlichen Erwartungen von Partei, Staat und Wirtschaft.<sup>44</sup> Seine Theorieentwicklung spiegelt in vielem die Entwicklungstendenzen des nationalsozialistischen Staates, in dem Irrationalität und Zweckrationalität vielfältig miteinander verschlungen waren. Die Ideologie und Praxis des Nationalsozialismus war ja nicht einfach nur irrational. Dem "entfesselnden Selbstbehauptungswillen" war "jedes Mittel recht, um seine Ziele zu erreichen" (Claussen 1987a, S 198). Antirationalistische Affekte, Blut- und Bodenideologie und die Rationalisierung des Vierjahresplanes, fanatischer Antisemitismus und die technokratische Planung und Durchführung der Judenvernichtung<sup>45</sup>, der langfristig und effektiv vorbereitete Krieg und die (spätestens ab 1942 offenkundige) Tendenz zur Selbstvernichtung gehörten im NS untrennbar zusammen.

---

<sup>44</sup> Allerdings muß man sich vor einer Überbetonung des rationalen Moments hüten. Gerade die Schulpolitik der Kriegsjahre zeigte, daß sich Baeumler (und andere) mit der Aufwertung des Unterrichts kaum durchsetzen konnten (vgl. Scholtz 1985, S. 168 ff.).

<sup>45</sup> Daß der nationalsozialistische Antisemitismus nicht ausschließlich mit den Formeln "irrational" oder "wahnhaft" charakterisiert werden kann, zeigt sich schon in Hitlers Propagierung eines "Antisemitismus' der Vernunft", der den "rein gefühlsmäßigen" überwinden sollte. Vgl. den Brief Hitlers und den Kommentar von Claussen, in: ders. 1987a, S. 190 ff.

## TEIL II: "Auslese", totale Verfügungsgewalt und "Typenprägung": Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten als Muster nationalsozialistischer Erziehung?

### Einleitung

Nach der Darstellung der wichtigsten erziehungstheoretischen Ansätze des Nationalsozialismus wird nun, am Beispiel der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (NPEA), eine zentrale Institution der pädagogischen Praxis des Nationalsozialismus untersucht.

Zunächst beschreibe ich die pädagogischen und politischen Intentionen, die ihre Gründer mit der Einrichtung der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten verbanden, und frage nach schulischen und erziehungstheoretischen Anknüpfungspunkten der pädagogischen Planung.

Daran anschließend wird die Entwicklung der Internatsschulen zu Instrumenten der nationalsozialistischen Machtausübung aufgezeigt; dabei unterscheide ich drei Phasen dieses Prozesses. Die "nationalpolitische" Gründungskonzeption stand in einem ständigen Spannungsverhältnis zu den Integrationszwängen des Systems und scheiterte sowohl an externen Gründen wie ihrer widersprüchlichen Grundlegung. Zu zeigen ist, daß in diesen höheren Schulen der Widerspruch zwischen der anti-intellektuellen Ideologie des Regimes und der erforderlichen Reproduktion von Wissen nicht gelöst werden konnte, die Praxis geriet von Beginn an zur einseitigen Militarisierung. Unter der Dominanz der SS schließlich nahm die Instrumentalisierung der Jugendlichen noch erheblich zu, die Schulen expandierten in den okkupierten Gebieten und wurden zu Machtsymbolen des "Großgermanischen Reiches". Die pädagogische Struktur der Anstalten löste sich damit peu á peu auf.

Im Anschluß frage ich nach der Wirkungsweise der NPEA-Erziehung und der politischen Sozialisation der Jugendlichen. Korrespondierte der nahezu totalen Kontrolle tatsächlich eine vorbehaltlose Bejahung der vorgegebenen Identifikationsmuster? Fand in diesen Internaten die geplante Erziehung zum "politischen Soldaten" statt? Inwiefern konnte sich

die NS-Internatserziehung reformpädagogische Elemente nutzbar machen? Mit der Analyse der wichtigsten Erziehungsmechanismen soll diesen Fragen ansatzweise nachgegangen werden.

Abschließend ist zu klären, welche Funktion die Ausleseschulen für das NS-Herrschaftssystem hatten. Handelte es sich wirklich um politische Elitebildung? Inwieweit können die Internate als Muster der NS-Pädagogik bezeichnet werden?

## 1. Gründungsverfügung der NPEA

Bereits kurze Zeit nach der "Machtergreifung" der Nationalsozialisten, am 20. April 1933, wurden die drei ersten Nationalpolitischen Erziehungsanstalten durch eine Verfügung des preußischen Kultusministers Rust gegründet.

Wie fünf weitere NPEA entstanden sie durch die Umwandlung ehemaliger preußischer Kadettenanstalten. Diese waren nach ihrem Verbot durch den Versailler Vertrag als "Staatliche Bildungsanstalten" weitergeführt worden (vgl. Koch 1975, S. 270; Scholtz 1973, S. 30). Schon in der Verfügung Rusts findet sich die Bezugnahme auf diese Tradition: "die drei ehemaligen Kadettenanstalten in Plön, Köslin und Potsdam (sind) gemäß ihrer Tradition zu NPEA im Sinne der nationalen Revolution umzubilden. Die Lehrkörper sind dementsprechend neu zusammensetzen. Bei Neuaufnahmen ist eine entsprechende Auslese zu treffen. Der Unterrichtsplan ist völlig neu zu gestalten. Die Schülerkleidung ist die Hitleruniform" (zit. n. Scholtz 1973, S. 29; vgl. Haupt 1933, S. 24).

Die Verfügung Rusts läßt keine pädagogischen Motive erkennen. Die geforderte unterrichtliche und personelle Umstrukturierung der Schulen im nationalsozialistischen Sinne sowie die Prinzipien der Auslese und Uniformierung bleiben inhaltlich völlig unbestimmt.

Was waren die Motive und Zielsetzungen, die Rust und seine Mitarbeiter mit dieser Gründung verfolgten? Bevor die institutionelle Entwicklung der Anstalten dargelegt wird, will ich in einem ersten Schritt die pädagogischen und politischen Intentionen der verantwortlichen Erziehungsfunktionäre beschreiben, soweit sie sich aus ihren Veröffentlichungen rekonstruieren lassen.

## 2. Pädagogische Konzeptionen und Anknüpfungspunkte;

### 2.1. Die Idee einer "nationalpolitischen" Erziehung

Ausgehend von der Machtbasis des preußischen Kultusministeriums (ab Februar 1933) sowie ab Mai 1934 des "Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" (RMfWEV) versuchten Rust und sein Mitarbeiter Haupt eine staats- bzw. nationalpolitische Erziehung zu institutionalisieren. Diesem Zweck sollten neben den NPEA vor allem das sogenannte "Landjahr", die "nationalpolitischen" Lehrgänge für Oberschüler sowie die "Hochschulen für Lehrerbildung" dienen (vgl. Scholtz 1973, S. 37 f.).

Das Spezifische der nationalpolitischen Konzeption war nun keineswegs die Politisierung von Erziehung, sondern daß eine dezidiert nationalsozialistische Erziehung von Seiten des Staates betrieben werden sollte, d.h. weitgehend unabhängig vom Machtapparat der Partei. Im Vorgriff auf den angestrebten "Volksstaat" schuf man mit den NPEA-Schülern uniformierte politische Formationen innerhalb staatlicher Einrichtungen. Nach der Analyse von Scholtz "griff hier das politisch kaum effektiv gewordene Bestreben, die Berufsstände in 'Bünden' politisch zu formieren auch auf staatliche Institutionen, Lehrer und Schüler gleicherweise umfassend, über, um ihnen eine gewisse Unabhängigkeit vom Lenkungsapparat der Partei zu sichern" (ebd., S. 36 f.). So war den Schülern beispielsweise die Mitgliedschaft in der HJ lange Zeit untersagt, obwohl der "Jugendbund" allenthalben, auch von Rust, als wesentliche Erziehungsform angesehen wurde. Eine solche Konzeption mußte zwangsläufig in Widerspruch zur Partei geraten, zumal Hitler auf den "Reichsparteitagen" 1934 und 1935 das Recht zum Aufbau nationalsozialistischer Organisationen allein der Partei zuerkannte (vgl. ebd., S. 37, 52).

### 2.2. Joachim Haupt: Durch permanente Revolution zur organischen Volksordnung

Obwohl Rust rechtmäßiger Vorgesetzter der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten war, bestimmte vor allem der erste Leiter ihrer "Landesverwaltung", der Ministerialrat Joachim Haupt, die Konzeption und Ausrichtung der Internate. Übereinstimmend wird Haupt als ihr eigentlicher Begründer bezeichnet (vgl. ebd., S. 49 ff.; Ueberhorst 1969, S. 41).

Haupt war in den letzten Kriegsjahren Schüler einer Kadettenanstalt gewesen und schloß sich nach dem Krieg einem Freikorps an. Bereits 1921, mit 21 Jahren, entwarf er ein "nationalsozialistisches" Programm und gründete in Frankfurt eine NS-Gruppe. Als Führer der norddeutschen NS-Studenten wurde er zum Reichsführer des NS-Studentenbundes vorgeschlagen. Hitler entschied sich für Baldur von Schirach, bot ihm jedoch 1930 die Reichsleitung der HJ an, was Haupt wegen Differenzen mit Röhm ablehnte. Wegen Agitation für den Nationalsozialismus aus dem Schuldienst an der Bildungsanstalt Plön - der späteren ersten NPEA - entlassen, wurde er Mitarbeiter seines Gauleiters Rust und Mitglied des preußischen Landtages. Wie Rust stand er dem Strasser-Flügel nahe (vgl. Scholtz 1973, S. 50 ff.).

Seine programmatische Schrift "Sinnwandel der formalen Bildung" veröffentlichte Haupt bereits unter einem Pseudonym. In dieser Arbeit kritisierte er in typischer NS-Manier die Schule, speziell deren vermeintlich rein intellektuelle Ausrichtung (vgl. Winfrid 1935, S. 5 ff.). Er verneinte die Reformierbarkeit der Schule in der "heutigen" Form und forderte die Einbeziehung der "leiblichen und seelischen Kräfte" (ebd., S. 7) in jede Art von Erziehung. Dem angeblich unpersönlichen Verhältnis zwischen den Generationen in der Schule setzte er das "persönliche Führer-Gefolgschaftsverhältnis" (ebd., S. 11) entgegen.

Hier liegt der Grund für eine Differenz zwischen NPEA- und HJ-Erziehung: Obgleich Haupt der Jugend eine "weitgehende Selbstverwaltung und Selbsterziehung in den Internaten" (zit. n. Scholtz 1973, S. 74) in Aussicht stellt, konzipiert er Erziehung wesentlich als einen Vorgang zwischen den Generationen. Das "ursprüngliche und persönliche Gespräch zwischen Ich und Du" (Winfrid 1935, S. 13) ist nicht gleichberechtigt. Seine Protagonisten sind Erwachsene: der "Jugendführer", der "Vater einer nationalsozialistischen Familie", der "Internatserzieher" (ebd.). Ganz in diesem Sinne sollen in den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten "junge Kämpfer der Revolution von älteren Kämpfern erzogen werden" (Haupt 1933, S. 24). Die in der HJ und den Adolf-Hitler-Schulen (AHS) stark propagierte "Selbstführung der Jugend"<sup>46</sup> spielte in den NPEA - zumindest bis Kriegsbeginn - nur eine untergeordnete Rolle.

---

<sup>46</sup> Auch in HJ und AHS gab es keine "Selbstführung", die diesen Namen verdient. Scholtz (1973, S. 213 ff., 239 ff.) zeigt für die AHS, wie sehr gerade die (Illusion der) "Selbstführung" zu einem Mechanismus für die bedingungslose Identifizierung mit dem "Führer" und seiner Politik wurde.



Haupt vertritt eine "autoritäre Form der Jugenderziehung".<sup>47</sup> Der Typ des Lehrers soll durch den "Jugendführer" ersetzt werden. Dieser bezieht seine Autorität nicht aus dem "Wissen", er wird zum persönlichen Vorbild durch seine "Pflichterfüllung", seinen "Dienst am Ganzen" - für Haupt offenbar identisch mit dem "Dienste (an) der Vollendung der deutschen Revolution" (vgl. S. 59 ff., hier: S. 62).

Ein mehrfach wiederkehrendes Motiv bei Haupt<sup>48</sup> ist die Charakterisierung der aktuellen Gegenwart als Übergangszeit auf dem Weg zum "wahren Sein". Dieses Sein faßt er als etwas Naturgegebenes, als "Gestaltung" bzw. "Wiederentdeckung" des dem "deutschen Volkskörper" bereits innewohnenden Geistes (S. 24, 38), d.h. als "Naturordnung des deutschen Geistes" (S. 49). Den Widerspruch zwischen der totalitären Herrschaftspraxis des Nationalsozialismus und einer "Naturordnung" bzw. der "Ablehnung jeder Staatsallmacht durch die völkische Idee" (S. 67) versucht er zu überwinden, indem er die Phase der "totalen Mobilmachung" nur als notwendigen Zwischenschritt auf dem Weg zu einer organischen Volksordnung deutet, in der sich die Revolution erst vollendet (vgl. S. 64 ff.). Hier zeigen sich sowohl Haupt's Nähe zu Krieckschem Gedankengut<sup>49</sup> wie seine relative Distanz zu Baeumler.<sup>50</sup>

In dieser Übergangsphase, in der der "Kampf um das wahre Sein" (S. 24) noch in vollem Gange ist, ergibt sich eine Akzentverschiebung von der Familie - als in normalen Zeiten "fast alleinige Trägerin völkischen Lebens" (S. 65) - hin zu bündischen Lebensformen und der Internatserziehung als "vorwiegend staatliche Form der Erziehung" (S. 66). Haupt fordert eine "gymnastische und politische Gemeinschafts- und Leistungserziehung", sowie eine "magisch die Seele der Jugend verwandelnde Bildung durch Sinnbilder und Vorbilder" (S. 40). Die Form der "Belehrung" hält er erst für möglich, wenn der "Geistesbegriff des NS ... begrifflich formuliert, lehr- und lernbar geworden (ist)" (S. 15).

---

<sup>47</sup> Winfrid 1935, S. 62. Die folgenden in Klammer gesetzten Zahlenangaben entsprechen den Seiten dieser Schrift.

<sup>48</sup> Zu seiner organisch-völkischen Ideologie vgl. auch Haupt 1935 a und b. Dort findet sich auch eine Krieck nahekommende "Rassenlehre".

<sup>49</sup> Bei Krieck findet sich bereits im Jahr zuvor eine ähnliche Deutung (vgl. Lingelbach 1987, S. 163).

<sup>50</sup> Haupt's Formulierung, daß "die Familie Keimzelle ... des Volkes ist und der Staat eine Schöpfung männlicher Kampfbünde" (Winfrid 1935, S. 64 f.) folgt zwar fast wörtlich Baeumler (1934, S. 42), dennoch ist die Differenz gravierend: Ist für Baeumler der Staat "das höchste Wort" (S. 40) und folglich auch die staatsbezogene Form der Erziehung, so ist sie für Haupt nur vorübergehendes Mittel zum Zweck.

Trotz seiner zahlreichen Schriften hat sich Haupt zu den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten nur in einem knappen Kommentar öffentlich geäußert (vgl. 1933, S. 24). Auch darin propagiert er seine organologische, völkisch-nationale Ideologie: "die politische Hinwendung des Geistes zum Staat", die "völkische Idee", die Verwirklichung der "sozialistischen Lebensformen, die uns allein zum Volk machen können", der "Kampf um die Vollendung der nationalsozialistischen Revolution". Ziel sei die Erziehung der "Zöglinge" zum "Mitkämpfer und Führer" dieser Revolution. Er grenzt sich von der "einseitigen militärischen Erziehung in den alten Kadettenanstalten" ab. Die "wehrsportliche Ausbildung" ist daher 'nur' eines von drei Kriterien für die Auswahl der Lehrer: Darüber hinaus nennt er die "Beherrschung der NS-Weltanschauung" sowie die "Eignung zur Jugendführung".

Bezeichnenderweise folgen diesen ideologischen Zielvorgaben nur die üblichen abgedroschenen und primitiven Forderungen nach Disziplin und Gehorsam: "Nicht pädagogische Theorien, sondern die praktischen Forderungen des disziplinierten Zusammenlebens und der Einordnung unter zielbewußte Führung sind Grundsätze der Erziehung in diesen Anstalten" (ebd.).

Das diesen Vorstellungen zugrunde liegende Leitbild hat Scholtz mit dem Terminus "Agitator für eine Volksordnung" (1973, S. 66) charakterisiert. Damit trifft er m. E. eine wesentliche Differenz dieses Leitbildes zu dem des "politischen Soldaten", vernachlässigt jedoch dessen soldatische Komponente.

Zweifellos ging es Haupt nicht um eine rein militaristische Erziehung, sondern auch um die Ausrichtung auf seine politische Vision, bis zu deren Etablierung es einer 'permanenten Revolution' bedurfte: Nicht der totale, organisierte Staat war das Ziel, sondern die Regeneration einer organischen Volksordnung.

### 2.3. Helmut Trepte: Führerpotenz und "weltfähiger Deutscher"

Haupts politische Philosophie spiegelt sich wider in der Konzeption Helmut Treptes.<sup>51</sup> Dynamik, Aktivismus und Vitalismus werden großgeschrieben, "denn in der Pädagogik des

---

<sup>51</sup> Trepte war Pressereferent der NPEA. Scholtz (1973, S. 43) bezeichnet ihn als "authentisches Sprachrohr" der Gründungsgruppe.

neuen Reiches wird es sich nicht so sehr um einen weiteren 'Ausbau der gewonnenen Position' handeln" (Trepte 1934, S. 489 f.), d.h. nicht um Rationalisierung, Organisation, Lehrpläne etc., sondern um den "kämpferischen Geist": Es gehe darum, so Trepte, die Jungen "zu einer kämpferischen Haltung zu erziehen, die den Mut aufbringt, die Dinge immer wieder von neuem anzupacken, Erstarrtes und Leblos-Mechanisches zu zerbrechen, um etwas Lebensnahes, Organisches an die Stelle zu setzen, die uns vor dem Schicksal mancher früheren deutschen revolutionären Bewegung bewahren wird: der Verspießerung" (ebd., S. 490). Hier wird deutlich, warum Haupt zunächst vorwiegend "alte Kämpfer" ohne jede pädagogische Qualifikation mit der Leitung der Anstalten beauftragte.

Diese 'idealistisch'-pseudorevolutionäre Konzeption mußte zwangsläufig in Gegensatz zur machtpragmatischen 'Konsolidierung' des Regimes geraten. Viel direkter als Haupt benannte Trepte einen zweiten konfliktiven Aspekt, nämlich das Ziel, "dem totalen Staat Führernachwuchs zu erziehen" (ebd.) - sowie das Prinzip der biologischen Auslese: "Es gibt gar keinen anderen Weg als auf einigen ... Schulen eine strenge Auslese von Schülern, deren erbbiologische Tradition Potenz zu garantieren scheint, zu sammeln und deren Potenz auf möglichst vielen Gebieten zu einem größtmöglichen Höchstmaß zu steigern" (ebd., S. 492).

Ziel sei jedoch nicht die "Allgemeinbildung", sondern eine hohe "Gesamtpotenz" des Schülers, der vor irgendeine Aufgabe gestellt "ganz selbständige Führung und Leitung" (ebd.) zeigen solle. Dazu bedarf es laut Trepte einer "entsprechenden Atmosphäre". Die folgenden konkreten Anweisungen sind jedoch äußerst dürftig und zeigen wiederum, daß den hochfliegenden Phantasien keine erziehungspraktische Kompetenz korrespondierte. Neben einer nicht näher bestimmten "strengen Zucht" nennt Trepte "das jederzeit öffentlich vorgelebte Leben" der Erzieher, die durch die Vereinigung des "Soldatischen" und des "Akademischen" zum "gültigen Vorbild" der Jugend werden sollen. "Tiefes Wissen" und "entschiedene Haltung" sollen den Typ des "weltfähigen Deutschen" schaffen (ebd.).

Trotz der großen Schwammigkeit dieser Bestimmung wird erneut die Differenz zum Leitbild des "politischen Soldaten" deutlich, wie es etwa von Baeumler oder Röhm vertreten wurde. Hier überwiegt eindeutig das Soldatische, während die Formulierungen von

Trepte und Haupt einen stärkeren Akzent auf das 'Völkisch-politische' bzw. eine "weltmännische Attitüde" (Scholtz 1973, S. 61) legen.

#### 2.4. Bernhard Rust: "Körperschulung und Gemeinschaftsleben"

Der Erziehungsminister selbst hat sich erst in Veröffentlichungen ab Januar 1935 zu den Grundsätzen und Zielen der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten geäußert. Seine Vorstellungen lassen sich auf die Formel "Charaktererziehung durch Körperschulung und Gemeinschaftsleben" (Rust 1935, S. 8) bringen.

Auch Rust vertritt eine strikte Trennung von Unterricht und Erziehung. "Selbstbeherrschung und Einordnung", das "Durchsetzen" als Führer innerhalb der Gruppe sowie "Härte gegen sich selbst", "Mut" und "Einsatzbereitschaft" (ebd., S. 9 ff.) sind für ihn die anzustrebenden Eigenschaften. Zwar betont er die Wichtigkeit der "geistigen Leistung", hält aber ihr "vorübergehendes Nachlassen" (ebd., S. 11 f.) für verständlich. In dem "ständigen erzieherischen Einfluß" sieht er den Vorteil der Internatserziehung: "Es wird nicht nur die einheitliche Haltung ... bei der Internierung vollkommener erreicht, sondern auch der Führer sicherer entwickelt" (1936, S. 8). Eine pädagogische Konzeption, die über die stupide Litanei von Leibesübung und Gemeinschaftsleben hinausgeht, findet sich auch bei Rust nicht. Daß in den NPEA, als "Versuchsinstituten" (Rust 1935, S. 8), der Lehrplan der deutschen Oberschulen nahezu unverändert übernommen wurde, zeigt zum einen Rusts Verzicht auf eine grundsätzliche Schulreform und zum anderen, daß er das Niveau der höheren Schulen im wesentlichen in die NPEA übertragen wollte.

Seine Aussage "Nationalsozialist" werde man nur durch "Lager und Kolonne" (zit. n. Scholtz 1973, S. 40) unterstreicht jedoch die eindeutige Dominanz der Formationserziehung gegenüber der Schule. Folglich konnten, wie Scholtz (ebd.) konstatiert, nur solche Schulen Anspruch auf politische Erziehung erheben, die, wie die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten, "Lager und Kolonne" integrierten bzw. Priorität einräumten.

## 2.5. Bezug zu Krieck: "Politische Ausleseschicht" und "Volkswerdung"

Aus der Namensgebung der Anstalten wird deutlich, daß sich ihre Gründer auf Ernst Kriecks "Nationalpolitische Erziehung" bezogen (vgl. etwa Scholtz 1973, S. 64; Ueberhorst 1969, S. 43). Kaum zu klären ist jedoch, in welchem Maße sich die NPEA-Funktionäre an Krieck oder anderen Erziehungstheorien orientierten. Über die Namensgebung hinaus fehlt jeder direkte Bezug.

Ueberhorst zufolge hat Krieck in seinem Buch "die künftigen Leitsätze für die Erziehung an den NPEAs verkündet" (1969, S. 43). Für diese Hypothese bleibt er jedoch den Nachweis schuldig. Die zitierten Passagen enthalten vorwiegend die gängigen 'pädagogischen' Klischees und können eine solch eindeutige Aussage nicht plausibel machen. Scholtz (1973, S. 64) hat darauf hingewiesen, daß Krieck die Internatserziehung als künstlich abgelehnt und den Jugendbund, nicht die Schule, als entscheidende Erziehungsform angesehen hat. Das widerlegt jedoch nicht eine mögliche Anlehnung an Krieck, zumal die NPEA jugendbündische Elemente in ihre Konzeption aufnahmen. Die von Krieck als "Kernstück völkischer Erziehung" gepriesene "gemeinsame Zucht des Leibes und der Haltung nach den Gesetzen der völkischen Weltanschauung" (1934, S. 87) hatten sich die NPEA-Gründer zweifellos auf ihre Fahnen geschrieben. Auch ist Kriecks Ambivalenz hinsichtlich der "Selbstführung" zu beachten, die in den NPEA nur propagandistisch eine größere Rolle spielte. Seine Formulierung, der Jugendbund vereine "jugendliche Selbstbestimmung mit autoritativer Leitung aus der politischen Ausleseschicht" (ebd.), also von oben, war der Auffassung Haupts sehr nahe.

Läßt man die von allen NS-Pädagogen gebrauchten Schlagwörter, wie z. B. "Ehre", "Zucht", "Führer", "Gemeinschaft", außer Acht, so scheinen mir insbesondere zwei Komponenten der NPEA-Konzeption von dem Werk Kriecks inspiriert. Erstens die Orientierung an der Idee eines organisch-ständischen Volksstaates. Exemplarisch für die Position Kriecks erscheint folgende Passage: "Am Wege deutscher Volkswerdung steht die Aufgabe, den künftigen Staat körperschaftlich, bündisch aufzugliedern und damit Volk und Staat zur Deckung zu bringen, zugleich volkhafte Organe der sozialen Wirtschaft und der nationalen Zucht zu schaffen" (ebd., S. 57).

Zweitens das Ziel der politischen "Auslese" bzw. Elitenbildung, der Kriech einen großen Stellenwert beimißt: "Das Kernstück des völkischen Gesamtstaates wird eine politisch-wehrhafte Ausleseschicht sein" (ebd., S. 83); "der Aufstieg in die Ausleseschicht ist das eigentliche Ziel der Erziehung im Jugendbund ... Aber ein inneres Anrecht auf den Aufstieg hat nur der durch Rasse, Ehre, Sinn fürs Ganze, wehrhafte Haltung und politische Begabung wirklich Bewährte ... An der Jugend wird der Gesamtstaat zum Züchter des Volkstums" (ebd., S. 87).

## 2.6. Schulische Vorbilder

In der Literatur wird häufig auf die Vorbildfunktion bestimmter Schultypen für die pädagogische Praxis der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten hingewiesen. Klar erkennbar ist die direkte Traditionslinie zu den preußischen Kadettenanstalten, an deren militaristische Erziehung stärker als zunächst beabsichtigt angeknüpft wurde, von deren Organisationsstruktur und einseitig militärischer Ausrichtung sich die NPEA jedoch deutlich unterschieden.

Den englischen Public Schools wird u.a. von Ueberhorst (1969, S. 39 f.) und Koch (1975, S. 271 ff.) ein relativ großer Einfluß attestiert. Dabei berufen sie sich ausgerechnet auf einen um Reputation für die NPEA bemühten Artikel (Heuer 1937). Eine Vorbildfunktion wird man den Public Schools insofern zuschreiben müssen, als sie von nationalsozialistischer Seite als Modelle einer äußerst funktionalen, nationalen Führerbildung bzw. Typenprägung perzipiert wurden.<sup>52</sup> In erziehungspraktischer Hinsicht war ihr Vorbildcharakter wohl eher gering. Zu sehr unterschieden sich die angestrebten Leitbilder.<sup>53</sup> Für die von Ueberhorst (1969, S. 39) angeführte "große Bedeutung" des Sports und von Gemeinschaftsspielen bedurfte es wohl kaum der Tradition der Public Schools, schon eher für den umfangreichen Schüleraustausch. Seine Behauptung, die NPEA hätten gar "eine Art self-government" praktizieren wollen, bedeutet, wie Scholtz treffend konstatiert, "die Ideolo-

---

<sup>52</sup> Etwa: Heißmeyer 1939; Heuer 1937. Vgl. Scholtz 1973, S. 99 f. Heißmeyer, der Nachfolger Haupts als NPEA-Chef, sah in ihnen die Aufgabe gelöst, "ein hochwertiges, typisch geprägtes Führerkorps" heranzuziehen, zit. n. Naake 1970, S. 54.

<sup>53</sup> Zum systematischen Vergleich der beiden Schultypen vgl. Scholtz 1973, S. 139 ff.; ein Vergleich aus NS-Sicht findet sich in Heuer 1937.

gie der NPEA unkritisch tradieren" (1973, S. 74; vgl. Kap. 3.1.2.5.). Sicherlich gab es in der Vielseitigkeit der Ausbildung Berührungspunkte, ebenso in der Orientierung am Wettkampf, aber auch hier ist die Differenz bezeichnend zwischen den militaristischen "Kampfspielen" der NPEA und den "Wettspielen" der Public Schools (vgl. ebd., S. 141).

Eine Orientierung am Modell der Lietzschen Landerziehungsheime wurde interessanterweise von Rust bejaht und von Heißmeyer verneint. Lietz knüpfte bekanntlich stark an die englischen Internatsschulen an und bemühte sich, wie diese, um eine pädagogische Elitebildung (vgl. Knoll 1964, S. 11 ff.). Im Primat der Charakterbildung, in Zivilisationsflucht und Naturromantik, in der Betonung von Werken, Land- und Heimarbeit gab es gewisse Parallelen zu den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. Eine Traditionslinie mag man auch in der konservativen deutschen Kulturkritik, dem militanten Nationalismus und dem wachsenden Antisemitismus von Lietz sehen.<sup>54</sup>

## 2.7. Zusammenfassung der Zielvorstellungen

Die Konzeption der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten zielte auf politische Führerbildung durch Auslese und nationalpolitische Erziehung in staatlicher Regie. Leitbild war der politisch-soldatische Agitator für eine organische Volksordnung. Die Institution beanspruchte, Formation und Schule im Internat zu verbinden. Der Primat lag bei der Formationserziehung. Über deren Elemente (Gemeinschafts(er)leben, Führerprinzip, Körperzucht etc.) und den Unterricht hinaus waren die vielseitige Ausbildung sowie die Vorbildfunktion und Autorität der Erzieher spezifisch für die pädagogische Planung.

Es wird zu klären sein, inwieweit die NPEA den Vorstellungen ihrer 'Gründerväter' folgten bzw. sich den Systemerfordernissen des "Dritten Reiches" anpassten. In diesem Spannungsverhältnis vollzog sich ihre weitere Entwicklung.

---

<sup>54</sup> Vgl. Naake 1970, S. 54; Röhrs 1980, S. 116 ff., Ueberhorst 1969, S. 40. Die Beschränkung auf Schüler "deutsch-germanischer Abstammung", Lietz' Überlegungen zur "Reinerhaltung der Rasse" und "jüdischen Gefahr" (zit. n. Röhrs 1980, S. 125 ff.) lassen, so konstatiert Röhrs (ebd.), "die pronazistische Haltung der Heimleitung nach 1933 ... nicht schlechthin als ... notwendiges Anpassungsstreben" erscheinen.

### 3. Die Entwicklung der NPEA zu Instrumenten nationalsozialistischer Herrschaft

In Anlehnung an Scholtz möchte ich drei Entwicklungsphasen unterscheiden. Die erste Phase läßt sich auf April 1933 bis Ende 1935 datieren. Sie war gekennzeichnet durch die Gründung der Anstalten sowie die erste Ausbreitung des Schultyps. Die NPEA-Protagonisten bemühten sich um die Etablierung, Vereinheitlichung und politische Absicherung der Institution. Die Entmachtung von Haupt symbolisierte das Scheitern der NPEA als nationalpolitischer Einrichtung.

In der zweiten Phase, von 1936 bis 1940, erfolgte peu á peu die Anpassung der Schulen an die Erwartungen bzw. Bedürfnisse des NS-Regimes. Die Vereinheitlichung und Konsolidierung der Anstalten sowie die Zentralisierung und der Machtzuwachs ihrer Verwaltung charakterisieren den weiteren Entwicklungsgang. Die Anstalten gerieten zunehmend unter den Einfluß der SS.

Die dritte Phase ab 1940 stand ganz im Zeichen der Instrumentalisierung der Schulen und ihrer SchülerInnen für den Krieg und die Okkupationspolitik. Forciert vor allem von der SS erfolgte eine starke Expansion der Anstalten in den okkupierten Gebieten. Die NPEA wurden zu Machtsymbolen des "Großgermanischen Reiches" und dienten als Modelle für die Institutionalisierung total(itär)er Erziehung im Schulwesen.

Viele Entwicklungstendenzen sind nicht ausschließlich einer Phase zuordenbar. Die Einteilung in Phasen wird daher nicht streng schematisch angewandt, sie soll insbesondere der Verdeutlichung gravierender Veränderungen in Konzeption und Praxis der NPEA dienen.

#### 3.1 1. Phase (1933 bis 1935): Gründung, innere Struktur und politische Problematik des Schultyps

Die NPEA waren öffentliche höhere Schulen, die zum Abitur führten. Geplant und eingerichtet wurden sie als reine Jungenschulen. Zwischen 1939 und 1942 entstanden jedoch auch drei Anstalten für Mädchen.<sup>55</sup> Wie in anderen höheren Schulen gab es von Sexta an

---

<sup>55</sup> Obwohl diese sich an die Jungen-NPEA anlehnten, hatten sie eine "Sonder-" bzw. "Randstellung" (Scholtz 1973, S. 135) inne. Da mir nur wenig Datenmaterial über diese Anstalten zur Verfügung stand



zunächst neun, dann acht Klassenstufen, als Ende 1936 die Schulzeit generell um ein Jahr verkürzt wurde. Die NPEA folgten im allgemeinen dem Lehrplan der Deutschen Oberschule, zwei (ab 1942 vier) Anstalten waren jedoch "humanistisch" ausgerichtet. Nach den Umwandlungen wurden zunächst Schüler in alle Jahrgangsstufen aufgenommen, später erfolgten nur Aufnahmen in die Sexta. Einige Anstalten boten außerdem sogenannte "Aufbauzüge" für Volksschulabgänger an. Von normalen höheren Schulen unterschieden sich die NPEA auf den ersten Blick durch "Internierung" und Formationserziehung, rassistische Auslese, finanzielle Privilegierung und die dezidiert nationalsozialistische Ausrichtung.

### 3.1.1 Externe Rahmenbedingungen: Rechtliche und politische Stellung, Annäherung an die SA und erste Ausbreitung

Die NPEA wurden - zunächst ohne rechtliche Grundlage - der Schulaufsicht durch die preußischen Provinzen entzogen und direkt dem Ministerium unterstellt. Die nationalpolitische Konzeption verlangte sowohl eine Abschirmung gegenüber dem direkten Einfluß der Partei(organisationen) als auch eine Verselbständigung gegenüber dem konservativen Staatsapparat (vgl. Scholtz 1973, S. 29, 68). In der zentralen Leitung und Verwaltung aller Anstalten sah man eine entscheidende Voraussetzung für die Schaffung eines einheitlichen Schultyps.

Die faktisch bereits seit Frühjahr 1933 bestehende Zentralverwaltung bedurfte noch der rechtlichen Legitimation. Nachdem ein Gesetz über die NPEA aus formalen Gründen nicht zustande kam, begründete Rust am 27.12.33 durch einen Erlaß die "besondere, unter meiner unmittelbaren Leitung stehende ... 'Landesverwaltung der NPEA in Preußen'" (zit. n. ebd., S. 68 f.). Rust rechtfertigte diese Maßnahme mit "der besonderen Bedeutung der NPEA als Musterstätten nationalsozialistischer Gemeinschaftserziehung" (ebd.). Leiter der Landesverwaltung wurde Haupt, Stellvertreter sein Freund und politischer Mitstreiter Ministerialdirektor Reinhard Sunkel.

---

und sich die Ergebnisse der Jungenschulen nicht direkt übertragen lassen, bleiben sie in dieser Arbeit unberücksichtigt (vgl. ebd., S. 135 ff.; Naake 1970, S. 173 ff.).

Aus der nationalpolitischen Zielsetzung resultierte von Beginn an eine gravierende Schwierigkeit des Schultyps: seine politisch ungesicherte Position. Diese Problematik spitzte sich schon 1933 durch einen Konflikt mit der Reichsjugendführung zu. Nachdem die NPEA-Schüler zunächst korporativ der HJ eingegliedert worden waren, bemühte sich Haupt um ihre zentrale Unterstellung unter die RJF, um den direkten Einfluß der HJ durch ihre regionalen und örtlichen Gruppen auszuschließen. Nach dem Scheitern dieser Verhandlungen wurde den Schülern der Eintritt in die örtliche HJ verboten (vgl. Brunk 1943, S. 6, 11; Scholtz 1973, S. 58). Um die Eigenständigkeit des Schulmodells, vor allem gegenüber dem Machtanspruch der HJ, zu sichern, bedurften die NPEA dringend der politischen Protektion. So kam es den Bestrebungen Haupts entgegen, daß Reichswehr und SA starkes Interesse an der vormilitärischen Ausbildung der Anstalten signalisierten. Insbesondere die SA wurde für die NPEA zunächst von größerer Bedeutung. Dies zeigte sich zum einen in einer deutlichen Akzentverschiebung ihrer Ausrichtung, zum anderen in einer organisatorischen Annäherung an die SA. So wurde Haupt als "Sturmbannführer ehrenhalber" in die SA aufgenommen, die Plöner Anstalt wurde, kurzzeitig, auf den Namen "Ernst Röhm" getauft, die SA stellte den Schulen Uniformen im Wert von 750 000 Reichsmark zur Verfügung (vgl. Scholtz, S. 66 f.) und in einem geheimen Entwurf der Landesverwaltung vom November 1933 hieß es:

Die "Ausbildung in den NPEA hat zum Ziel, der Reichswehr, der SA und dem Staate überhaupt einen ausgesuchten Nachwuchs an vormilitärisch ausgebildeten Führern zu liefern".<sup>56</sup> Kultus-, Reichswehrminister und SA-Stabschef sollten die "Schirmherrschaft" übernehmen und ein "Kuratorium" einrichten. Alle Erzieher müßten der SA (SS) angehören und einen Dienstgrad erhalten. Weiter hieß es, die Schüler bildeten "eine einzige Truppe, deren vormilitärische und nationalpolitische Ausbildung durch ihre Lehrer und SA-Führer völlig störungsfrei erfolgen muß ... Die Zöglinge tragen besondere Uniform".

Die Differenz dieses Entwurfes zum Leitbild des politischen Agitators und "weltfähigen Deutschen" ist gravierend. Im Vordergrund stand nunmehr eindeutig die "vormilitärische Ausbildung", die "Ausrichtung auf die besonderen Erfordernisse von Reichswehr und SA" (ebd.). Zwar wurde die Eigenständigkeit der Anstalten betont, die "nationalpolitische"

---

<sup>56</sup> Zitiert nach Ueberhorst 1969, S. 58 f. Alle Zitate nach Ueberhorst stammen - wenn nicht anders vermerkt - aus NS-Dokumenten.

Orientierung schien sich jedoch nur noch formal, nämlich durch Uniform und Selbstverwaltung, und nicht mehr durch politische Inhalte auszuweisen. Die pädagogische Zielsetzung hatte sich sehr schnell an das Leitbild des "politischen Soldaten" angepaßt. Rust hatte bereits im September als Kriterium für die Erzieherauswahl neben dem "politischen Jugendführer" auch den "politischen Soldaten" genannt (vgl. Scholtz 1973, S. 66).

Realiter wurden die meisten Aspekte des Entwurfes nicht verwirklicht. Weder die SA-Mitgliedschaft der Erzieher noch die Schirmherrschaft oder das Kuratorium kamen zustande. Nach dem 30.6.34, der Ermordung der SA-Führung, war überdies die politische Protektion der SA nicht mehr viel wert. Die für die NPEA charakteristische Tendenz zur "Selbstverwaltung unter dem Schutz politischer Autoritäten" (Scholtz 1973, S. 68) wurde durch diese Entwicklung gefährdet. Der sich abzeichnende Konzeptionswandel blieb jedoch richtungsweisend für die pädagogische Ausrichtung der NPEA. Obwohl vorwiegend durch externe Gründe bedingt, entsprach das 'neue' Leitbild auch besser der internen Entwicklung der Anstalten.

Entgegen Haupts ursprünglichem Plan, nur eine begrenzte Anzahl großer NPEA aufzubauen, betrieb die Landesverwaltung ab 1934, ermutigt durch das Interesse der SA, die Ausbreitung des neuen Schultyps (vgl. Scholtz 1973, S. 62, 67, 77). Allein im Laufe des Jahres 1934 folgten neun Übernahmen, bis Anfang 1936 drei weitere. Nach Abschluß dieser ersten Erweiterungsphase bestanden damit insgesamt 15 NPEA, davon elf in Preußen, mit jeweils circa 200 bis 350 Schülern.<sup>57</sup>

Beendet wurde die Ausbreitung durch ein Veto des preußischen Finanzministers (Ende 1935) sowie den Widerstand Rusts gegen die Gründung außerpreußischer NPEA. Nach dem preußischen Vorbild hatten bereits im Frühjahr 1934 Anhalt, Sachsen und Württemberg ebenfalls "staatliche Musterschulen" errichtet. Da die Landesverwaltung jedoch eine rein preußische Einrichtung war, die NPEA in den anderen Ländern somit dem jeweiligen Kultusminister unterstanden, war die angestrebte Einheit des Schulverbandes bedroht. So verbot Rust, nunmehr Reichsminister, Ende 1934 bis auf weiteres die Neugründung von NPEA und Vergabe dieses Namens außerhalb Preußens (vgl. ebd., S. 78 f.; Naake 1970, S. 57 f.).

---

<sup>57</sup> Vgl. die Übersicht über Entstehung, Größe, Leitung etc. der einzelnen NPEA in: Scholtz 1973, S. 328 ff.

### 3.1.2 Die organisatorische und pädagogische Struktur

#### 3.1.2.1 Konzeptionslosigkeit und anstaltsspezifische Differenzen

Die ersten "Anstaltsleiter" wurden mit erheblichen Befugnissen ausgestattet, weshalb ihre Position oft mit der eines Headmasters in den Public Schools verglichen wurde. Im Unterschied zu diesen Schulen entsprang die dominante Stellung der Anstaltsleiter jedoch weniger pädagogischer Absicht, als vielmehr einer allgemeinen Konzeptionslosigkeit. Mangels konkreter Vorstellungen blieb der Landesverwaltung zunächst nichts anderes übrig, als mit der Gestaltung der Internate, wie Trepte euphemistisch beschrieb, "Männer zu beauftragen, die die Garantie boten, ohne Lehrpläne und ohne Dienstanweisung ... von sich aus die nötigen Maßnahmen zu treffen" (1936, S. 107). Deren Status als "alte Kämpfer" und "überzeugte Nationalsozialisten" schien Haupt offenbar größere 'erzieherische' Kompetenz zu garantieren als eine pädagogische Qualifikation. So übernahmen sie nach dem "Führerprinzip" die Verantwortung für Erziehung und Verwaltung, hatten völlige Freiheiten bei der Aufnahme der Schüler sowie zunächst weitgehende Vollmachten bei der Zusammenstellung der Erzieher und prägten so anfänglich sicher am meisten das Gesicht der Anstalten<sup>58</sup> (vgl. Koch 1975, S. 272; Scholtz 1973, S. 57 f., 76; Trepte 1936, S. 106 f.).

Entgegen der NPEA-Propaganda (vgl. Rust 1942, S. 7; Trepte 1934, S. 490) verhinderte das Fehlen einer übergeordneten verbindlichen Konzeption und Struktur das Entstehen eines einheitlichen Schultyps. Geprägt durch differierende Schultraditionen und Zielvorstellungen bildete sich eine anstaltsspezifische Erziehung heraus. Das zeigte sich schon sehr früh in der Frage der NPEA-Uniform, die als gemeinsames Symbol die Einheit der Formation sowohl nach innen wie nach außen demonstrieren sollte. Die Anstalten praktizierten nicht nur einen unterschiedlichen Stil des Wehrsports, beim ersten gemeinsamen "Manöver" im Herbst 1933 traten sie außerdem in drei verschiedenen Uniformen an, worin sich die Anlehnung an unterschiedliche politische Vorbilder widerspiegelte (vgl. Brunk 1943, S. 52, 56, 62 f.; Scholtz 1973, S. 65 f., 88).

---

<sup>58</sup> Laut Ueberhorst "bot dies die Chance zu manchem erfolgreichen pädagogischen Experiment" (1969, S. 45). Diese Interpretation ist symptomatisch für seine oft dürftige und ziemlich unkritische Analyse.

Noch verstärkt wurde diese Tendenz durch die Unabhängigkeit der außerpreußischen Anstalten, die etwa in der zentralen Frage des Verhältnisses zur HJ einen den preußischen NPEA entgegengesetzten Weg gingen (vgl. ebd., S. 79 ff.).

Durch verschiedene Maßnahmen versuchte die Landesverwaltung dieser Tendenz entgegenzusteuern und eine Vereinheitlichung in Struktur und Erziehung zu erzielen. So erhielten die Schulen im Juni 1934 gemeinsame olivgrüne Uniformen (vgl. Brunk 1943, S. 52), die weder an Parteiorganisationen noch die Reichswehr angelehnt waren und die Eigenständigkeit der Formation unterstreichen sollten. Häufige Versetzungen von Erziehern und Anstaltsleitern, ein regelmäßiger Schüleraustausch einzelner Klassen, gemeinsame "Manöver" bzw. "Übungen" sowie die Methode von 'Tochtergründungen' schufen allmählich eine gewisse Vereinheitlichung, störten jedoch oft eine kontinuierliche Arbeit der einzelnen Schulen (Naake 1970, S. 56, 58; Scholtz 1973, S. 59 f., 65, 76 ff., 88).

### 3.1.2.2 Die Praxis der "Auslese": Rassismus, Körperkult und Konformismus

Nach den Umwandlungen kam es meist zu erheblichen personellen Veränderungen sowohl in der Lehrer- wie der Schülerschaft. In Plön etwa waren von den 25 Lehrern des Schuljahres 1932/33 nach zwei Jahren nur noch sieben dort tätig, ebenso wurden die Schüler, die sich nicht vorbehaltlos der neuen Praxis einfügten, von den Schulen verwiesen (vgl. Naake 1970, S. 80 f.).

Für die Neuaufnahme von "Jungmannen", so wurden die Schüler der NPEA genannt, wurden Kriterien erstellt, die jedoch erst 1937 vereinheitlicht wurden. Da die Bewerberzahlen vor allem in den ersten Jahren sehr hoch waren - teilweise mehr als tausend pro Anstalt (vgl. ebd., S. 85; Brunk 1943, S. 39) -, konnte umfassend "ausgelesen" werden. Aufnahmebedingungen waren u.a. "Arische Abstammung, einwandfreie Charaktereigenschaften, volle körperliche und geistige Leistungsfähigkeit (keine Brillenträger) ... Die Aufnahmeprüfung erstreckt sich auf Charakter, Körper und Geist ... Dauer der Prüfung etwa eine Wo-

che".<sup>59</sup> Vorzulegen waren u.a. Nachweise über Abstammung und Gesundheitszustand, ein "Zeugnis" der "Kreisleitung oder SA" über die Eltern sowie der HJ über den Jungen.

Wie sehr bei der "Auslese" körperliche Leistungen, biologische Merkmale und vormilitärische Übungen im Vordergrund standen, und mit welcher dümmlicher Willkür entschieden wurde, verdeutlicht ein Bericht Brunks<sup>60</sup>: Die Aufnahmeprüfung "bestand neben der wissenschaftlichen Prüfung aus Schwimmen, Sprung ins Wasser, Spaziergang durch den Schloßpark mit Seh-, Hör- und Tarnübungen, Erklettern eines Baumes, Abfassen einer einfachen Meldung mit Skizze, anschließend fand eine Musikprüfung statt ... Das Verlangen, daß die Prüflinge auf einen Baum zu klettern hatten, bot Anlaß zu vielen Witzen. Dabei ist gerade diese Prüfung besonders aufschlußreich über Verhalten, körperliche Geeignetheit, bisherige Erziehung und Charakter. Ich lehnte damals einen Jungen, der wissenschaftlich mit Auszeichnung, sportlich mit gut bestanden hatte, ab, nur weil er einen Wasserkopf und übertriebene O-Beine hatte" (1943, S. 11 f.).

Die Beachtung solcher Kriterien war keine Ausnahme, sondern durchgehendes Prinzip. Schüler mit Plattfüßen, X- oder O-Beinen, mit Haltungsschäden oder Sprachfehlern, Brillenträger und solche von kleinem Wuchs gehörten nicht zur "Auslese bester deutscher Jugend" (Aufnahmeprüfung 1936, S. 303; vgl. Naake 1970, S. 82).

Über diesen kruden Biologismus hinaus tendierte die Rekrutierungspraxis der Anstalten offensichtlich dazu, die geistigen Leistungen gering zu achten und neben gewissen körperlichen und "rassischen" Merkmalen vor allem 'Charaktereigenschaften' wie Draufgänger-tum, Unbekümmertheit, Begeisterungsfähigkeit und das Einfügen in die Gruppe zu honorieren. Vor dem "intellektuellen und kritischen Typ", "empfindsamen Strebern" und "grüblerischen Einzelgängern" wurde gewarnt (vgl. ebd., S. 80 ff., 272). Falls sich solche 'Typen' auf Anstalten 'verirrt' haben sollten, wurden sie zweifellos sehr schnell ausgeschlossen. Das Propagieren von "schärferen Anforderungen der NPEA" auch auf geistigem Gebiet (vgl. Ueberhorst 1969, S. 83) sollte vermutlich nicht nur das Image der Schulen verbessern, sondern war durchaus ernst gemeint. Dieses Bestreben stand jedoch in star-

---

<sup>59</sup> Zit. n. Ueberhorst 1969, S. 82 ff.; vgl. auch "allgemeines Merkblatt" in: Gamm 1990, S. 408 ff.; "Aufnahmeprüfung" 1936; Pfortner-Blätter 1937, S. 22 ff., 64 f.

<sup>60</sup> Hermann Brunk war einer der 'profilertesten' Anstaltsleiter der NPEA, von 1933 bis 1945 Leiter in Plön, der 'Vorzeiganstalt', kurzzeitig auch Leiter in Stuhm und Vizeinspekteur der NPEA.

kem Widerspruch zur bildungsfeindlichen Ideologie des NS, die nur einen äußerst beschränkten Begriff von "Geist" zuließ. Daß dieser antiintellektuelle Affekt den geistigen Teil der Prüfung in der Regel wohl zur Farce werden ließ, wird aus der Beschreibung einer "unterrichtlichen Prüfung" deutlich: Dort "vermag auch der Junge sich durchzusetzen, der um der Betätigung in der Hitler-Jugend willen oder aus ähnlichen Gründen die Schule vernachlässigte und deshalb schlechte Zeugnisse aufwies ... Die frühere 'wissenschaftliche Prüfung' gab oft genug gegenüber diesen wertvollen Jungen den streberhaften Muster-schülern, den frühreifen Schwätzern und den ... gewandteren Kindern den Vorzug" (Aufnahmeprüfung 1936, S. 302).

Bereits die Auslesekriterien der NPEA führen die Vermutung von Gamm ad absurdum, "daß es sich um vorzügliche Institute handelte, die wegen ihrer sorgfältig ausgelesenen Schüler keine Sorge um zurückbleibende hatten: ging es doch nur um einen Kreis von Begabten, wodurch sich das Leistungsniveau entsprechend heben ließ" (1990, S. 381). Das mag für die körperlichen Fähigkeiten gelten, aber sicher nicht für die geistigen, die wohl bestenfalls Durchschnitt waren (vgl. Naake 1970, S. 143 ff.). Auch Gamm tradiert hier unwillentlich die Ideologie der NPEA: Zweifellos entspricht seine Deutung dem Bild, das nach außen vermittelt werden sollte.

### 3.1.2.3 Formation versus Schule: Militarisierung statt politischer Schulung

Die das nationalsozialistische Erziehungssystem kennzeichnende Gegensätzlichkeit von Schule und Formation spiegelte sich in den NPEA wider. Aus den Vorstellungen ihrer "Gründerväter" ist bereits deutlich geworden, daß diese die Formation als entscheidende Erziehungsmacht zur "Umwertung aller Werte" (Baeumler) ansahen, also keine gleichberechtigte Integration der beiden Organisationsformen anstrebten.

Einer Verbindung von Unterricht und Formation trug auch die tatsächliche Entwicklung nicht Rechnung. Schon durch die Auswahl der Anstaltsleiter und den Verzicht auf übergeordnete Richtlinien schuf die Landesverwaltung Bedingungen, die fast zwangsläufig zu

einer "scharfen Trennung zwischen Erziehung und Unterricht"<sup>61</sup> sowie einer gewissen Ausgrenzung der Schule aus dem Anstaltsleben führen mußten. Die Entwicklung in Plön war in dieser Hinsicht wohl exemplarisch für alle NPEA. Die Anstaltsleiter teilten die bis weit in Pädagogenkreise hinein vorherrschende Ablehnung der herkömmlichen Schule und sahen vor allem in der Körperertüchtigung, dem Erlebnis von 'Gemeinschaft' sowie dem "Führerprinzip" die grundlegenden Prinzipien nationalsozialistischer Erziehung. Insbesondere der militarisierte Geländesport erhielt eine Bedeutung, die von Haupt, nimmt man seine im Sperrdruck hervorgehobene Abgrenzung von einer "einseitig militärischen Erziehung" (1933, S. 24) ernst, so nicht beabsichtigt war. Aber die Umsetzung seiner Zielvorstellungen hätte politischer Schulung bedurft, barg überdies erheblichen politischen Konfliktstoff und beschränkte sich daher auf formale Elemente, wie die Abgrenzung von der HJ und die eigene Uniform. Statt dem "Kampf um die Vollendung der Revolution" wurde ein anspruchsloser paramilitärischer Aktionismus zum Grundelement der 'politischen Erziehung' und 'Gemeinschaftsbildung', so daß, laut Scholtz, "nur noch ein graduel-ler Unterschied zu den früheren Kadettenanstalten bestehen blieb" (1973, S. 68; vgl. S. 60 f., 65 ff.).<sup>62</sup>

Obwohl die Landesverwaltung den allgemeinen Antiintellektualismus teilte, erfolgte das Ausmaß der Reduktion schulischer Anforderungen nicht in ihrem Sinne. Der einseitigen Militarisierung versuchte sie entgegenzuwirken, indem die Anstalten aufgefordert wurden (Oktober 1934), nun den "Hauptwert auf die geistige Ausbildung" zu legen (zit. n. ebd., S. 48).

### 3.1.2.4 Permanente Beanspruchung durch Unterricht, Ausbildung und Körperertüchtigung

Wenn die NPEA zeitweilig als "Experimente" oder "Versuchsinstitute" (Rust 1935, S. 8) bezeichnet wurden, so konnte damit eigentlich nur die Internatserziehung, nicht der Un-

---

<sup>61</sup> So Brunk (1943, S. 4; vgl. S. 7, 33 f.) für die NPEA Plön. Spätere Versuche, diese Trennung mithilfe eines "Gesamterziehungsplans" zu überwinden, scheiterten.

<sup>62</sup> Auch in dem Bericht Brunks (1943) kommt Geländeübungen ein überragender Stellenwert zu. Allerdings unterschlägt die Deutung von Scholtz die NS-spezifische Ausrichtung auf die rassistische und imperialistische Ideologie und Praxis des Regimes.



terricht gemeint sein. Treptes Äußerung, "daß die in ihnen angewandten Methoden als gültig auch im Hinblick auf die Schulerneuerung angesehen werden können" (1936, S. 109) sollte wohl der Reputation der Anstalten dienen. Bezüglich des Unterrichts hatte Rust bisher generell auf eine grundlegende Umstrukturierung verzichtet. Ihm ging es darum, einheitliche Richtlinien für den Unterricht an höheren Schulen zu erarbeiten. Eher als Trepte traf daher Rust den wahren Sachverhalt, wenn er in Bezug auf den Unterrichtsplan erklärte, daß dieser "den Prozeß der Umformung nach den allgemeinen Richtlinien des höheren Schulwesens mitmachen (sollte)" (Rust 1942, S. 6). Hinsichtlich des Unterrichts lassen sich die NPEA somit eher als Muster-, denn als Versuchsinstitute begreifen (vgl. Scholtz 1973, S. 46 ff., 69). So bestanden etwa 1935 nur hinsichtlich des Unterrichts, nicht jedoch der Internatserziehung allgemeine Vorschriften. An die Stelle einer "völlig neuen" (so Rusts Gründungsverfügung, vgl. Kap. 1) Unterrichtsgestaltung trat im wesentlichen eine nur inhaltliche Akzentverschiebung. Die Lehrmethoden sowie das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern erfuhren keine besondere Änderung. Ohnehin barg das Generationenverhältnis in den NPEA weit weniger Sprengstoff als in anderen Schulen, da die Erwachsenen nicht nur Lehrer, sondern auch die politischen Führer waren.

Elitärer Anspruch und Prestige der NPEA gründeten sich nicht nur auf ihren politischen Status, sondern auch auf eine vielseitige Ausbildung, die ihre finanzielle Privilegierung sichtbar werden ließ. Die ersten Veränderungen im Lehrplan betrafen die Verstärkung des Musikunterrichts und vor allem die Einführung von Wehrsport. Nach und nach kam die Ausbildung in zahlreichen aufwendigen Sportarten hinzu, die oft, wie etwa beim Reiten, Autofahren, Segelfliegen etc., mit dem Erwerb eines Berechtigungsscheines einherging. Auch Boxen, Fechten, Schießen, Rudern, Segeln, Skifahren usw. wurden angeboten. Die Freizeit der "Jungmannen" wurde restlos geplant und verschult (vgl. Naake 1970, S. 108 ff.; Scholtz 1973, S. 58, 61, 70 f.). Berücksichtigt man noch die massive Beanspruchung durch die regulären Leibesübungen und den Wehrsport, so wird deutlich, daß der Schwerpunkt dieser Ausbildung auf der "Körperertüchtigung" lag, die freilich einen starken militärischen Akzent hatte. Die körperliche Beanspruchung war zeitweise so groß, daß sie zu gesundheitlichen Problemen führte.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> Vgl. Naake 1970, S. 111. Selbst Heißmeyer hat eingeräumt, daß die "Jungmannen" anfangs körperlich "zu hart angefaßt wurden" (ebd.).

Der Bereich der "Körperertüchtigung" war symptomatisch für die allgemeine Tendenz der NPEA-Erziehung: Mangels einer konsistenten, Unterricht, Leibesübungen und "Gemeinschaftsleben" integrierenden Konzeption, neigte man zu einer bloß additiven Verknüpfung einzelner Bereiche, deren Vielzahl offensichtlich die Entwicklung der "Gesamtpotenz" (Treppe) fördern sollte. Das Ergebnis waren immer höhere Anforderungen auf allen möglichen Gebieten, die einer kontinuierlichen und intensiven Beschäftigung mit einer Sache, auch der Möglichkeit des Innehaltens, um Erfahrungen und Eindrücke zu verarbeiten, keinen Raum ließen.<sup>64</sup> Gerade in dieser permanenten, jede Reflexion ausschließenden Mobilisierung bestand jedoch vermutlich ein Großteil der 'erzieherischen' Effektivität.

Diese Tendenz traf auch auf den regulären Unterricht zu, der bis Kriegsbeginn trotz der enormen Beanspruchung durch außerschulische Veranstaltungen kaum reduziert wurde. So ergibt ein Vergleich des Unterrichtsangebotes in Plön des Schuljahres 1937/38 mit dem von 1931/32, trotz des Wegfalls der Oberprima, nur einen geringen Verlust an Wochenstunden des vergleichbaren Fachunterrichts; insgesamt, d.h. mit Wehrsport etc., ist die Stundenzahl sogar deutlich höher. Dabei ist insbesondere eine Verlagerung des Fremdsprachen- sowie des Religions- und Mathematikunterrichts zugunsten (wehr)sportlicher Betätigungen, nationalpolitischer AG's, Musik und Biologie festzustellen. Deutsch, Erdkunde und Geschichte liegen ein wenig höher (vgl. Scholtz 1973, S. 70 f.). In Ballenstedt erfolgte (1936/37) eine ähnliche Gewichtung. Auffallend ist lediglich die im Vergleich zu Plön etwas stärkere Betonung von Fremdsprachen und Mathematik sowie die geringere Bedeutung von Musik und "nationalpolitischer Schulung".<sup>65</sup> Bis auf einige Ausnahmen wurde der Unterricht im Klassenverband durchgeführt. Klassenarbeiten, Notengebung und Versetzung entsprachen nur zum Teil den gängigen Kriterien. So hing etwa der Verbleib an einer Anstalt weit mehr von körperlichen Leistungen und dem Einhalten bestimmter Verhaltensanforderungen ab als von schulischen Leistungen (vgl. ebd., S. 142).

---

<sup>64</sup> Diese Tendenz wurde auch von Schülern im Rückblick als Oberflächlichkeit bemängelt: "Körperlich wie geistig sind wir gewandt, oft schneller, vor allem aber auch oberflächlicher. An jedem Gerät können wir eine Übung, aber nirgends haben wir Spitzenleistungen vorzuweisen. Im Unterricht ist es ... im Prinzip dasselbe" (Brief eines Schülers, März 1938, in: Naake, S. 286 ff.).

<sup>65</sup> Vgl. Ballenstedt, H. 1/1936, S. 12 f. Zu Inhalten (v.a. Nationalpolitik, Geschichte, Erdkunde, aber auch "Fragen der Schießlehre") und Reformversuchen des Unterrichts vgl. auch ebd., H. 2/1936, S. 11 ff., H. 4/1938, S. 7 ff., H. 5/1938, S. 14 ff.; Naake 1970, S. 91-107; Ueberhorst 1969, S. 180 ff. Inhaltlich stand die Ausrichtung auf den (Krieg um den) "Osten" im Vordergrund.

### 3.1.2.5. "Führerprinzip" versus "Selbstführung"

Ein hoher Stellenwert wurde der "soldatischen Durchführung des Anstaltsdienstes" (Brunk 1943, S. 10) beigemessen. In diesem Sinne wurde die Struktur der Anstalten im November 1934 (begrifflich) militarisiert. Statt "Erziehungsgemeinschaften", "Erziehungsabteilungen" und "Stubenbelegschaften" gab es nun eine Einteilung in "Hundertschaften", "Züge" und "Gruppen". Einige Gruppen bildeten einen Zug (Klasse), mehrere Züge eine Hundertschaft. In der Regel besaß eine Anstalt drei Hundertschaften, analog zu Unter-, Mittel- und Oberstufe. Gemäß dem Führerprinzip waren die Anstalten streng hierarchisch gegliedert. Auf Seiten der Erzieher: "Anstaltsleiter", "Hundertschafts-" und "(Haupt)Zugführer"; auf Seiten der Schüler: "Jungmann-Hundertschafts-", "Jungmann-Zug-" und "Jungmann-Gruppenführer" (vgl. ebd., S. 64; Naake 1970, S. 71 f.; Scholtz 1973, S. 72 ff.).

Entschieden zurückgewiesen werden muß Ueberhorsts (1969, S. 39) Anspielung auf das Prinzip des *selfgovernment* der Public Schools. Es trifft vielleicht zu, daß die interne Organisationsform der NPEA sich rein formal an deren Schüler selbstverwaltungsmodell anlehnte, allerdings gerade unter Preisgabe ihres entscheidenden Moments, der Eigenverantwortung der Schüler, zugunsten des autoritären Führerprinzips.

Das Internatsleben war höchst schematisch und hierarchisch organisiert. Den größten Teil nahm der tägliche Dienst in Anspruch, der in den altershomogenen Zügen durchgeführt wurde. Weder die einzelnen Gruppen (Stuben) noch jahrgangsübergreifende Gemeinschaften spielten eine größere Rolle. Da den Zügen ein Erzieher vorstand, reduzierte sich die Funktion des "Jungmann-Zugführers" in der Regel auf die eines Unteroffiziers. Nicht das "öffentlich vorgelebte Leben" (Trepte 1934, S. 492) der Erzieher begründete die pädagogische Beziehung; vielmehr erstickte die "strenge Zucht" (ebd.) unter ihrer autoritären Kontrolle de facto jede Regung eines "selbständigen Denkens und Handelns" (ebd.) bereits im Keim. Mit geistigen Leistungen hatte die Vergabe von Führungspositionen ohnehin nichts zu tun, entscheidend waren Körperkraft und Draufgängertum. Überdies reduzierten die willkürliche Einsetzung von oben sowie das völlige Fehlen eigener Entscheidungsbefugnisse die "Selbstführung" auf untergeordnete Kontroll- und Verwaltungsfunk-

tionen, die zwar das Kommandieren ermöglichte und somit persönlichen Stolz und Geltungsbedürfnisse 'befriedigte', das Entstehen von Selbständigkeit aber verhinderte.<sup>66</sup>

### 3.1.3. Das Scheitern der NPEA als nationalpolitischer Einrichtung

Die Verhaftung Haupts im Oktober 1935 und die darauffolgende Absetzung als Leiter der NPEA markieren das Scheitern der nationalpolitischen Konzeption. Die Gründe für seine Entmachtung sind nicht in der pädagogischen Ausrichtung der Anstalten zu sehen, zumal der Schulverband nur durch einen äußeren Rahmen verbunden war, innerhalb dessen jede Schule ihren eigenen Stil entwickeln konnte. Zwar mag man in der Ablösung Haupts, wie Scholtz (1973, S. 86), auch eine "Preisgabe spezifischer Erziehungsziele" sehen, aber dieser Aspekt erscheint mir sekundär, denn die militaristische Praxis der NPEA hatte die ursprünglichen pädagogischen Zielvorstellungen ohnehin weitgehend preisgegeben.

Die Konzeption von Haupt und Co. scheiterte nicht nur an externen Faktoren, sondern bereits an ihrer widersprüchlichen Grundlegung. Die "nationalpolitische", an der "Vollendung der Revolution" orientierte Erziehung sollte, nimmt man die Konzeption ernst, Führerpotenzen, "selbständiges Denken und Handeln" und dynamische Persönlichkeiten hervorbringen (vgl. Trepte 1934).

Die Auslese der NPEA beruhte jedoch, auch konzeptionell, auf rassistischem Biologismus, rigidem Autoritarismus und einer extremen Bildungsfeindlichkeit. Wer nicht durch das 'biologische Netz' gefallen war, mußte seine Auslese permanent durch körperliche Härte, "Haltung" und konformistisches Verhalten beweisen. So tendierte die NPEA-Erziehung von Beginn an und in Übereinstimmung mit der pseudorevolutionären Konzeption zur Typenprägung.

Das Festhalten an dem bereits obsoleten Versuch, politische Erziehung und Führerbildung unabhängig von der Partei zu betreiben, mußte einem Prozeß der Gleichschaltung zum Opfer fallen, da er sich nicht vorbehaltlos der nationalsozialistischen Praxis einfügte. Sys-

---

<sup>66</sup> Vgl. Naake 1970, S. 136 ff.; Scholtz 1973, S. 74 ff.. Zur NPEA-Ideologie der "Selbstführung" vgl. Schäfer 1942, S. 26 f.. Exemplarisch für die Praxis: Brunk 1943 (S. 141 f.), der für Plön die Erziehung zu Selbständigkeit reklamiert und im nächsten Satz betont: "Der Erzieher hat zu erziehen, den Jungen in Reih und Glied zu ziehen, der Jungmann hat zu lernen".

temtheoretisch gesehen stand dieser Vorgang "in Zusammenhang mit jener ersten 'Säuberung'... , die konservative wie revolutionäre Kräfte exemplarisch entmachtete, um eine Nivellierung zu erreichen, die die Diktatur zu ihrer Stabilisierung brauchte" (Scholtz 1973, S. 86).

Entscheidenden Anteil an der Beseitigung Haupts hatte die SS (vgl. ebd., S. 85 ff.). Himmler hatte schon im Oktober 1934 Rust - offenbar erfolglos - gebeten, der SS drei Anstalten als Vorschulen zur Verfügung zu stellen. Nach Ausschaltung der SA fürchtete die SS wohl eine stärkere Anlehnung der NPEA an die Reichswehr. Unbedeutende Verdächtigungen dienten zur Verhaftung Haupts, worauf die SS sogleich von Rust seine Absetzung forderte, die auch von der RJF maßgeblich betrieben wurde (vgl. Koch 1975, S. 274 f.; Ueberhorst 1969, S. 56, 426 f.).

Rust und die Landesverwaltung standen nun vor der Alternative, sich dem Machtpragmatismus des Systems anzupassen oder den Verband aufzulösen. Rust neigte zunächst zu letzterem, stimmte dann jedoch, auch auf Intervention einiger Anstaltsleiter, einem Arrangement mit der SS zu, das de jure den staatlichen Charakter der Internate erhielt, de facto jedoch der SS eine Schlüsselposition einräumte (vgl. Brunk 1943, S. 94; Scholtz 1973, S. 86 ff.). Durch diese 'Übereinkunft' erhielten die NPEA die benötigte politische Absicherung, der Preis dafür war die Auflösung des nationalpolitischen Modells.

## 3.2 2. Phase (1936-1940): Anpassung an die Erfordernisse des Systems

### 3.2.1 Die faktische Übernahme der Anstalten durch die SS

Himmler hatte bereits 1934 starkes Interesse an den Internaten bekundet. Offenbar schienen ihm die NPEA mit ihrer rassistischen Auslese und soldatischen Erziehung am ehesten dem Selbstverständnis der SS als "nationalsozialistischer, soldatischer Orden nordisch bestimmter Männer"<sup>67</sup> nahezukommen.

Der Hebel für die Einflußnahme der SS war die Position des Leiters der Landesverwaltung, die nunmehr "Inspektion" genannt wurde. Rust und Himmler einigten sich auf den SS-

---

<sup>67</sup> Himmler 1933, zit. n. Ueberhorst 1969, S. 24 f. Zu Ordensgedanken und Rassismus der SS vgl. ebd., S. 23 ff.; die Himmler-Reden in: Gamm 1990 sowie Kogon 1947, S. 20 ff.

Obergruppenführer August Heißmeyer, der seit 1935 das SS-Hauptamt leitete und im März 1936 zusätzlich das Amt des "Inspektors der NPEA" übernahm. Heißmeyer stammte aus dem Jung-Wandervogel, kam in den 20er Jahren als Mitglied der akademischen Freischaren mit Herman Nohl "in engere Verbindung" und "interessierte" sich für "Erziehungsfragen". Er war Rust schon seit langem bekannt, da er aus dem von Rust geleiteten Gau stammte, wo er bis 1928 die SA führte. Rust hatte ihn bereits 1933 um eine Mitarbeit bei den NPEA gebeten.<sup>68</sup>

Zwar war auch Heißmeyer dem Minister offiziell unterstellt, aber noch stärker als Haupt konnte er über Rust hinweg den Werdegang der Anstalten bestimmen. Symptomatisch war seine auf Himmler zurückgehende Weigerung, in ein Beamtenverhältnis einzutreten, womit er sich Rust nur in einer "persönlichen Treuebindung" (Scholtz 1973, S. 89 f.) unterstellte. Der eigentliche, wenn auch nicht rechtmäßige, Vorgesetzte Heißmeyers war also Himmler, der somit über erhebliche Einflußmöglichkeiten auf die NPEA verfügte, obgleich er auf Heißmeyers Entgegenkommen angewiesen blieb.

Die Entwicklung der Internate in den folgenden Jahren sieht Scholtz durch eine Paradoxie gekennzeichnet: Sie mußten "sich eine relative Autonomie gegenüber gesellschaftlichen Interessen und politischen Einflußnahmen zu sichern suchen, um zum Werkzeug des 'Führerwillens' werden zu können" (ebd., S. 93). Damit trifft Scholtz der Tendenz nach die 'innere Logik' ihrer weiteren Entwicklung, wenngleich er sich zum Teil mißverständlich ausdrückt. Denn zum einen öffneten sich die Anstalten durchaus bestimmten gesellschaftlichen Interessen und politischen Einflüssen, etwa der SS und der Wehrmacht. Und zum anderen verengt seine Deutung der NPEA als "Herrschaftsmittel" des "Führerstaates" die Perspektive allzu sehr auf Hitler. Hitler war sicher der Exponent der Expansions- und Vernichtungspolitik, aber nicht der einzige oder allein entscheidende Akteur.<sup>69</sup>

Richtig an dieser Deutung ist: Um zu Instrumenten einer rassistischen und imperialistischen Politik werden zu können, die auf die Errichtung des Europa beherrschenden

---

<sup>68</sup> Vgl. Scholtz 1973, S. 89. Die Zitate sind aus dem 1968 geführten Interview mit Heißmeyer, in: Ueberhorst 1969, S. 426 ff.

<sup>69</sup> Auf die NPEA hat Hitler erst ab 1940 sporadisch Einfluß genommen. Ihre Funktionalisierung diente nicht nur Hitlers Machtentfaltung.

"Großgermanischen Reiches"<sup>70</sup> zielte, mußten sich die Anstalten gegen gewisse gesellschaftliche Erwartungen, etwa hinsichtlich einer fundierten schulischen (Aus)Bildung, abschotten.

### 3.2.2. "Typenprägung" als Zielsetzung der Inspektion

Erklärungsbedürftig ist, inwiefern sich der Wechsel von Haupt zu Heißmeyer in der Erziehungspraxis und pädagogischen Planung niederschlug, denn augenscheinlich erfolgte kein sofortiger grundlegender Wandel. Konzeptionell verfolgte die neue Inspektion das Ziel der "Typenprägung". Nicht die Entwicklung von Führerpotenz oder politische Ziele sollten die Erziehung bestimmen, sondern eine "systemkonforme Disziplinierung" (ebd., S. 95), die sich gerade nicht inhaltlich bestimmen ließ, da dies die bedingungslose Identifikation mit dem "Führer" hätte gefährden können. Heißmeyers Parole: "Glauben, Gehorchen, Kämpfen" hatte auch deklamatorisch nichts mehr an (pseudo)revolutionärem Geist; mir erscheint sie nahezu identisch mit Baeumlers Bestimmung des "politischen Soldaten".<sup>71</sup> Der Zwangscharakter dieser Konzeption, die Negierung jeglicher Individualität, findet seine Entsprechung in den Begriffen "Typenprägung" und "Haltung"; diese bleiben notwendigerweise inhaltlich völlig leer und beliebig. Selbst die NPEA-spezifische Vielseitigkeit der Ausbildung - bei Trepte noch eine Voraussetzung der Führerbildung - gerät folgerichtig zum bloßen Nebeneffekt, aus dem keinerlei Ansprüche mehr resultieren dürfen: "Aber nicht die Vielseitigkeit der Erziehung und Ausbildung ist das Wesentliche ..., sondern der typenprägende erzieherische Geist. Nicht die Vielseitigkeit macht den Spartaner, den Ritter, den Engländer, den Preußen, den Nationalsozialisten aus, sondern die Haltung" (Heißmeyer 1939, S. 202). Die inhaltsleere, rein formale Bestimmung der pädagogischen Zielsetzung ermöglichte erst die uneingeschränkte Ausrichtung und Anpassung der Erziehung auf bzw. an die variierenden politischen Vorgaben.

---

<sup>70</sup> Zu beachten ist der gravierende Bedeutungswandel des Reichsbegriffes im Nationalsozialismus. Das "Großdeutsche" oder "Großgermanische Reich" beanspruchte Mittel- und Osteuropa als "Lebensraum" und wollte Ordnungsmacht eines "Großraumes" sein. Die Bezeichnung "Drittes Reich", im Sinne einer deutschen "Volksgemeinschaft" gebraucht, wurde 1939 verboten. Vgl. Scholtz 1973, S. 93, 360.

<sup>71</sup> Heißmeyer nennt explizit die Erziehung zum "politischen Soldaten Adolf Hitlers" als Ziel (vgl. Naake 1970, S. 69 f.).

Scholtz (vgl. 1973, S. 95 ff.) ist zuzustimmen, wenn er die "Ausschaltung rationaler Kontrollen" und eine "irrationale Fundierung" als wesentlich für das pädagogische Arrangement der Anstalten benennt, das dementsprechend vor allem körperliche und voluntative Leistungen sowie emotionale Erlebnisse förderte und diese von kognitiven Lernprozessen abtrennte. So gaben ein auf der Auslese und dem Prestige der NPEA beruhendes "Ehrgefühl, das sich an die Institution band, und Vitalität die irrationale Basis für die Bereitschaft ab, die eigene Überlegenheit zu beweisen und sich zugleich bedenkenlos mit den jeweils ... gesetzten Ziele zu identifizieren" (ebd., S. 97).

Überzeugend weist die Analyse von Scholtz "Typenprägung" als pädagogisches Korrelat zur politischen Instrumentalisierung der Schüler auf. Nicht gerechtfertigt erscheint mir allerdings, daß er dieses Konzept erst der 2. Phase zuordnet. Diese Zuordnung überzeichnet die tatsächliche Differenz zwischen der Erziehung vor und nach 1936. Sie ist allenfalls bezüglich der expliziten Zielsetzung der Inspektion gerechtfertigt; die pädagogische Praxis der NPEA zeichnete diesen Weg jedoch von Anfang an vor: Die Tendenz zur "Formung eines herrschaftskonformen Schülertyps" konstatiert Scholtz (ebd., S. 76) selbst bereits für die erste Phase.

Die neue Inspektion bewirkte also keinen abrupten Bruch in der Ausrichtung der Anstalten, sondern eine kontinuierliche Schwerpunktverlagerung. Allgemein wurden schon bestehende Tendenzen eher verstärkt als völlig neue hervorgebracht. So wurde bspw. der von Brunk in Plön betriebene Erziehungsstil durch seine Ernennung zum stellvertretenden Inspekteur aufgewertet. Selbst die von Heißmeyer sofort verfügte Eingliederung der Schüler in die HJ bildet keine rechte Ausnahme, denn sie stand offenbar auch unter Haupt kurz bevor (vgl. Brunk 1943, S. 80, 95, 108 f.).

So ist das 'Neue' an Heißmeyers Erziehungsprogramm vorwiegend eine Verstärkung bzw. Radikalisierung des 'Alten'. Dem Erlahmen des "überschwänglichen Idealismus" der Schüler, das sich in ihrem Verlangen nach "großen Aufgaben", die "einen ganzen Kerl erfordern"<sup>72</sup>, äußerte, versuchte er durch die Schaffung künstlicher Bewährungsfelder entgegenzuwirken (vgl. Scholtz 1973, S. 106 ff.). Nach 'altbewährtem' Schema wurden daher zusätzliche Anforderungen geschaffen, wie etwa HJ-Dienst und Bergwerkseinsätze; die

---

<sup>72</sup> Bericht eines Schülers, in: Brunk 1943, S. 88 f. Die Erwartungshaltung der Schüler war inhaltlich völlig indifferent: "Worin diese Aufgaben bestehen, ist ganz gleichgültig" (ebd., vgl. auch S. 123 f., 150).



Auslandsfahrten und der sogenannte "Landdienst" wurden verstärkt; generell wurden Wettkämpfe erheblich ausgeweitet (vgl. Rust 1942, S. 4) und zwar sowohl durch die Teilnahme an HJ-Aktivitäten wie durch die Einrichtung gemeinsamer Sportwettkämpfe aller NPEA. Durch HJ-Leistungsabzeichen sowie die Möglichkeit, innerhalb der HJ und - später - des Internates Führungspositionen zu erringen<sup>73</sup>, wurden (wehr)sportliche Leistungen und die "Haltung" nunmehr auch sichtbar honoriert. Hatte Haupt noch versucht, der Abwertung geistiger Anforderungen (etwas) entgegenzuwirken, so verstärkte die einseitige Forcierung von Wettkämpfen und Einsätzen die Vernachlässigung der schulischen Ausbildung (vgl. Scholtz 1973, S. 108 ff.).

### 3.2.3. Die Zentralisierung der Machtstrukturen

Eine Voraussetzung für die totale Verfügungsgewalt über die Anstalten und ihre Schüler war die Zentralisierung der Verwaltungsstrukturen, d.h. die Machtkonzentration in den Händen der Inspektion. Durch einen Erlaß versuchte Rust im Oktober 1936 die Erziehungs-, Unterrichts- und Personalfragen der außerpreußischen NPEA der preußischen Verwaltung zu unterstellen. Dieser Erlaß scheiterte zunächst am Widerstand der Länder (vgl. Naake 1970, S. 59 ff.). Daher erhielt die Inspektion erst zwei Jahre später, aufgrund der allgemeinen Reform der Verwaltungsstrukturen nach der Annektion Österreichs, den Charakter einer Reichsbehörde. Dennoch wurden die Anstalten erst im April 1941, mit der finanziellen Übernahme aller Internate, vollständig zu Einrichtungen des Reiches mit einer unabhängigen Zentralverwaltung. Dies ist insofern bemerkenswert, als die NPEA die ersten "Jugenderziehungsstätten" des Reiches darstellten (vgl. Scholtz 1973, S. 120 ff.).

Eine Vereinheitlichung von Erziehung und Ausbildung versuchte Heißmeyer insbesondere durch die Ansetzung von zweimonatigen Anstaltsleiter- und Erzieherbesprechungen<sup>74</sup> sowie durch Schulungen der Erzieherakademie in Potsdam zu erzielen. Eine Übereinkunft über einen verbindlichen Erziehungsstil kam jedoch faktisch nie zustande. Übereinstimmungen ergaben sich eher im Unterricht, etwa durch den gemeinsamen Lehrplan oder die Abschaffung des Religionsunterrichts, als im Ausbildungsprogramm. Die ersten ver-

---

<sup>73</sup> Der massive Erziehermangel infolge des Krieges verstärkte die Bedeutung der "Jungmann-Führer".

<sup>74</sup> Vgl. Anstaltsleitertagung 1937, S. 553 ff.; Brunk 1943, S. 108 f.; Naake 1970, S. 72 f., S. 273.

bindlichen Ausbildungspläne gab es erst 1940, bezeichnenderweise für Geländedienst und Schießen. Allgemein bündelten sich die Entscheidungskompetenzen immer stärker in den Händen der Inspektion. Neben zentralen Anweisungen über Erziehungsfragen betraf dies insbesondere die Personalpolitik, die nun fast ausschließlich von Berlin aus, an den Anstaltsleitern vorbei, betrieben wurde. Die ständigen Versetzungen ließen meist weder eine Orientierung der "Jungmänner" an Vorbildern noch die Entstehung von Gemeinsamkeit zwischen den Erziehern zu, stärkten jedoch die Macht der Inspektion (vgl. ebd., S. 102 ff., 117).

### 3.3 3. Phase (ab 1940): Expansion und Instrumentalisierung der Anstalten

Die Entwicklung der NPEA ab 1940 stand ganz im Zeichen ihrer Instrumentalisierung für die Expansions- und Rassenpolitik des NS-Regimes. Die massive Ausbreitung der Internate insbesondere in den annektierten Gebieten, ihre zunehmende Kontrolle durch die SS, die verstärkte Ausrichtung der Erziehung auf die "Reichsidee" und den Krieg sowie die schleichende Auflösung pädagogischer Strukturen kennzeichnen die wichtigsten Entwicklungstendenzen. Auch zwischen der zweiten und dritten Phase gibt es vielfache Kontinuitäten, dennoch markiert der Krieg einen gravierenden Einschnitt: die vorherrschenden Tendenzen potenzieren sich gewissermaßen.

#### 3.3.1 Wachsende Dominanz der SS

Nach der Ernennung Heißmeyers zum Inspekteur übte Himmler einen zunehmenden Einfluß auf die Schulen aus, so etwa, indem er Heißmeyer zur Abschaffung des Religionsunterrichtes und zur verstärkten Werbung für die SS drängte (vgl. Ueberhorst 1969, S. 153 ff., 170 ff.).

Heißmeyer selbst hatte von Anfang an für die SS geworben, aber gleichzeitig am Prinzip der freien Berufswahl festgehalten und auch der Wehrmacht die Werbung an einigen Anstalten gestattet. Zu einem Konflikt zwischen der SS und dem Heer kam es, als dessen Ausbildungsleiter, Oberst Frießner, 1940 versuchte, an allen NPEA ein ihm unterstelltes

"Ausbildungskommando" zu etablieren. Heißmeyer wies dieses Ansinnen zurück und erstattete Himmler Bericht. Dessen Reaktion machte deutlich, wie entschieden sein Führungsanspruch auf die Internate war: "Ich bitte, ... klar zu sagen, daß ich die Erziehungsrichtlinien in den NPEA bestimme und nicht das Heer" (zit. n. ebd., S. 146 ff.). Im nächsten Brief 'bat' er Heißmeyer, "kriegsverletzte SS-Führer in die Anstalten kommen" zu lassen, "um den militärischen Betrieb entsprechend zu leiten" (ebd.).

Schon seit 1938 bestanden auf Initiative Görings an drei NPEA "Sonderzüge für fliegerische Ausbildung", die von der Luftwaffe geleitet wurden. Nach diesem Vorbild einigten sich Heißmeyer und Frießner auf eine "vormilitärische Ausbildung" der Oberstufe an sechs Anstalten in Kasernennähe. Die Marine hatte zunächst nur Segelkurse angeboten, führte jedoch ab 1942 an fünf Schulen ebenfalls eine spezielle Ausbildung durch (vgl. ebd., S. 148, 387 f.; Scholtz 1973, S. 126 ff.; Skroblin 1942, S. 124).

Der von Himmler erhobene Anspruch, auch die "Erziehungsrichtlinien" der Internate zu bestimmen, entsprach nicht ganz der Realität. Zwar konnte Heißmeyer grundsätzliche Entscheidungen kaum ohne Zustimmung Himmlers treffen, dennoch konnten Ministerium, Inspektion und manche Anstaltsleiter den NPEA eine gewisse Selbständigkeit bewahren. Bereits seit 1941 versuchte die SS daher, die Anstalten unter ihre direkte Kontrolle zu bringen, was jedoch am Widerstand der Ministerialbürokratie scheiterte.<sup>75</sup>

Daß es zu einer scharfen Kritik der SS an Heißmeyer kam, der offenbar sogar abgelöst werden sollte, darf nicht dahingehend mißverstanden werden, Heißmeyer - immerhin einer der ranghöchsten SS-Führer - hätte generell gegen die Interessen der SS gehandelt. Aber er war offensichtlich nicht bestrebt, die NPEA zu Vorschulen bzw. Instrumenten nur der SS zu machen und interne Widerstände gegen ihre Dominanz mit Gewalt zu brechen.<sup>76</sup> Wo Himmler und Berger<sup>77</sup> ihre Führungsgrundsätze und Ziele mit Brachialgewalt

---

<sup>75</sup> Die SS versuchte 1941, die NPEA einem SS-Hauptamt unter Heißmeyer zu unterstellen. Später bemühte sie sich um die Übertragung eines "Generalinspektorats" auf Himmler, was ihn zum rechtmäßigen NPEA-Chef gemacht und Heißmeyer entmachtet hätte. Gut dokumentiert ist auch der 1942 ausbrechende Machtkampf zwischen Ministerium, einigen Anstalten und der SS. Zu SS-Einflußnahmen vgl. die (leider ungeordneten) Dokumente in: Ueberhorst 1969, S. 147-179; vgl. auch Scholtz 1973, S. 130 ff., 154 ff.

<sup>76</sup> Laut dem ehemaligen Anstaltsleiter von Klotzsche nahm der Einfluß der SS u.a. personell ständig zu, was zu starken Spannungen unter Erziehern wie Schülern führte. An mehreren Anstalten bestanden starke Vorbehalte gegenüber der SS (vgl. Ueberhorst 1969, S. 430).

durchsetzen wollten, setzte Heißmeyer auf eine kontinuierliche Umstrukturierung gemäß seinen Vorstellungen, zumal die sichtbare Dominanz der SS das politische Prestige der Schulen, das u.a. auf ihrem staatlichen Charakter beruhte, beeinträchtigt hätte.

Diese Auseinandersetzungen verweisen auf unterschiedliche Interessen und Auffassungen innerhalb der SS. Augenscheinlich identifizierte Heißmeyer weder den "Führerwillen" noch die Interessen des Reiches ausschließlich mit denen der SS und war daher bemüht, den Anstalten einen gewissen Handlungsspielraum zu erhalten (vgl. Scholtz 1973, S. 367 ff.). Scholtz bringt die Differenz zwischen Himmler und Heißmeyer auf den Punkt, wenn er konstatiert, daß in den NPEA "die Steigerung von Leistungsbereitschaft Ziel ihrer Arbeit und Kriterium ihrer Auslese war", während Himmler "die Anstalten als Instrumente für ein Experiment mit bestem 'Menschenmaterial' nutzen wollte" (ebd., S. 369). Für Heißmeyer war also "Rasse" im rein biologischen Sinne sekundär gegenüber der totalen Einsatzbereitschaft.

Die Verschärfung der "rassischen Auslese" der NPEA-Anwärter, die ab Mai 1941 ausschließlich durch das "SS-Rasse- und Siedlungsamt" erfolgte (vgl. Ueberhorst 1969, S. 339 ff.), die steigende Anzahl von SS-Mitgliedern an den Anstalten, die verstärkte Werbung für die SS und für den Austritt aus den Kirchen<sup>78</sup> sowie die 1944 erfolgte Angleichung der NPEA-Dienststränge an die SS (vgl. ebd., S. 175 ff.) zeigen schon strukturell, daß Heißmeyer durchaus Interessen der SS verfolgte. Nicht zu unterschätzen ist auch die direkte ideologische Beeinflussung der "Jungmannen", die von der SS ausging, so etwa für die Verstärkung antisemitischer und rassistischer Einstellungen, den Elitegedanken sowie die Gewöhnung an und Bereitschaft zur Gewalt. Ein Indiz für die starke Einwirkung der SS sieht Scholtz (1973, S. 128 ff.) auch in der Übereinstimmung der NPEA-Führungsgrundsätze mit denen der SS, die sich bspw. in der positiven Resonanz der Schüler auf eine Himmler-Rede zeigte, die unter der Devise Nietzsches "Gelobt sei, was hart macht" stand.

---

<sup>77</sup> SS-Gruppenführer Berger war Heißmeyers schärfster Kontrahent; er löste ihn 1940 als Leiter des SS-Hauptamtes ab, was Heißmeyers Machtverlust innerhalb der SS dokumentiert.

<sup>78</sup> Diese Beeinflussung war 'erfolgreich': 1938-41 entschieden sich 13% der NPEA-Abgänger für die SS (als Beruf) im Vergleich zu 1,8% aller Abiturienten. Nach dem Einführen einer "Beratung" (1943) gingen 53,9% im Wehrdienst zur Waffen-SS. Als "gottgläubig" bezeichneten sich 1938 11%, 1940 21% und 1942 25,7% der Jungmannen im Vergleich zu 3,7% (1940) an höheren Schulen (vgl. Scholtz 1973, S. 130, 160 f.; Ueberhorst 1969, S. 162 ff.).

### 3.3.2 Die Ziele der SS: SS-Führerschulen und Rassismus

Zum Verständnis der weiteren Entwicklung der Anstalten ist es notwendig, die NPEA-spezifischen Pläne der SS zu erläutern, die wiederum mit ihren allgemeinen Zielsetzungen zusammenhängen.

Negativ formulierte Berger die Intentionen der SS, wenn er befürchtete, "daß die Napolas nicht überparteiliche Reichsschulen zur Erziehung des Führernachwuchses für Reichsführer-SS werden, sondern eine Institution des Staates, die nachher in scharfem Gegensatz zur Partei und den AHS gebracht wird" (zit. n. Ueberhorst 1969, S. 153). Hier ist nicht nur der Anspruch der SS auf alleinige 'Nutzung' der Anstalten von Interesse, sondern dessen Rechtfertigung aus dem Selbstverständnis, als Organe der Reichsgewalt die Dualität von Staat und Partei zu überwinden. Die NPEA sollten weder Institutionen des Staates noch der Partei, sondern "überparteiliche Reichsschulen" werden und ausschließlich der SS, als der Machtelite dieses Reiches, dienen. Als SS-Führerschulen und Instrumente der SS-Außenpolitik sollten sie zu Einrichtungen des "Großgermanischen Reiches" werden (vgl. Scholtz 1973, S. 357 ff.) .

Dieses Reich wurde von der SS im wesentlichen nicht mehr national, sondern rassistisch definiert. Scholtz mißverstehen den SS-Rassenwahn jedoch völlig, wenn er meint, daß dem Glauben Himmlers an eine "biologische Veranlagung zum Herrenmenschen" "universale Bedeutung" (Herv.heb., S.W.) zukam: "Nicht die Deutschen waren zur Herrschaft in Europa prädestiniert ... , sondern eine 'Herrenrasse' - als Pendant zu den 'Juden', die im gesamten Herrschaftsbereich ausfindig gemacht und an die NS-Herrschaft gebunden werden sollte" (ebd., S. 370). Diese Deutung ist falsch. Es ging Himmler zwar nicht nur um die 'aktuellen' Deutschen, aber ausschließlich um die "germanisch-deutsche Rasse". Die "rassistisch Wertvollen" anderer Nationen sah er ausnahmslos als "unser eigenes Blut, das durch die Irrtümer deutscher Geschichte in eine fremde Nationalität hineingeflossen ist" (Himmler, zit. n. Gamm 1990, S. 454). In diesem Sinne sollten die Anstalten Instrumente zur Eindeutschung "blutlich wertvoller" Kinder werden und eine "germanisch-rassistische" statt nationalpolitische Erziehung betreiben. In einem Prozeß der "Einschmelzung" sollte die potentielle Führungsschicht anderer Völker an das "Reich" gefesselt werden, "so daß der Junge von vornherein als ein bewußter Träger seines Blutes und als bewußter Bürger

des großgermanischen Reiches aufwächst und nicht von uns als National-Ukrainer erzo- gen wird".<sup>79</sup> Folgerichtig versuchte Himmler, allerdings ohne Erfolg, alle NPEA in "Reichs- schulen" umbenennen zu lassen.

### 3.3.3 Zweite Expansion: die NPEA als Machtsymbole des Reiches

Schon 1936 äußerte Heißmeyer die Absicht, die Anzahl der Internate auf 32 auszubauen. Weder die Inspektion noch das Erziehungsministerium konnten jedoch aus eigener Macht eine solche Ausdehnung durchsetzen. Die Umstände der späteren Erweiterungen belegen deutlich die politische Funktion der Anstalten und die weitgehende Irrelevanz ihres schu- lischen Charakters wie überhaupt pädagogischer Gesichtspunkte. Bis Ende 1938 bestan- den nach wie vor 15 Schulen. Erst die 1938 erfolgten Annektierungen stärkten das politi- sche Interesse an einer Expansion. Die Gründungen von 1939/40 - vier in Österreich, eine im "Sudetenland" und zwei, nach der Eroberung, in Polen - zeigten ihre politische Stoß- richtung: auf die Errichtung bzw. Festigung des "Großdeutschen Reiches".

Die Ausbreitung wurde massiv von der SS betrieben. Hitlers "Wunsch", den "Offiziers- nachwuchs mehr und mehr aus unseren Erziehungsanstalten (zu) nehmen", so Heißmeyer am 22.10.40 an Lammers (zit. n. Ueberhorst 1969, S. 106 ff.), und die erste öffentliche Erwähnung der Ausleseschulen durch Hitler<sup>80</sup> machten den Weg für die Expansion end- gültig frei. Heißmeyer äußerte nun die Absicht, "im Laufe der nächsten fünf Jahre die Zahl von 100 Vollanstalten zu erreichen" (ebd.). Diese Vorstellungen erwiesen sich als unrealis- tisch. Insgesamt wurden ab 1941, zählt man die drei "Reichsschulen" mit zum Verband der NPEA, nur weitere 18 Anstalten eingerichtet, davon allein 1941 zehn und 1942 fünf.

---

<sup>79</sup> Vgl. Himmlers Rede vom 16.9.42 vor SS-Führern, in: Gamm 1990, S. 399 f. Der Auslese korrelierte die Vernichtung: "Wo sie ein gutes Blut finden, haben sie es für Deutschland zu gewinnen, oder sie haben dafür zu sorgen, daß es nicht mehr existiert. Auf keinen Fall darf es auf der Seite unserer Gegner le- ben" (ebd.). Zu Himmlers NPEA-Plänen vgl. auch Koch 1975, S. 288 ff.; Naake 1970, S. 65 f.; Scholtz 1973, S. 357 ff., 369 ff.

<sup>80</sup> Die Ausleseschulen wurden häufig für die soziale Propaganda benutzt, so in einem Film über die NPEA wie in Hitlers Rede vor Rüstungsarbeitern am 10.12.1940, in der er das "Ideal" eines "Staates, in dem die Geburt gar nicht ist und Leistung und Können alles", propagierte (zit. n. Koch 1975, S. 286 ff.). Tatsächlich lag in den NPEA und AHS der Anteil der Kinder von Arbeitern und Bauern bei 20%, von Beamten und Angestellten bei ca. 40-50% (vgl. Naake 1970, S. 52 f., 87 ff.; Scholtz 1973, S. 122 f., 132 ff., 254 ff.). Daß die soziale Ungleichheit an (Hoch)Schulen im Nationalsozialismus eher noch verschärft wurde, zeigt Zymek 1980.

Von den 25 Gründungen ab 1939 befanden sich nur sieben im "Altreich", vor allem in bisher 'verschont' gebliebenen, zum Teil sehr katholischen Gebieten: in Baden, Bayern, dem Saarland und im Emsland, die weitaus meisten Neuanstalten, nämlich 18, lagen in den annektierten Gebieten.

Schon an den Standorten der Internate läßt sich ihre Instrumentalisierung erkennen. Den militärischen Eroberungen bzw. politischen Zielen entsprechend, verlagerte sich der geographische Schwerpunkt der Neugründungen. Nach dem Sudetenland, Österreich und (West)Polen folgten ab Ende 1941 Anstalten in Luxemburg, dem Elsaß, Slowenien, den Niederlanden, Belgien und Böhmen. Beabsichtigt war auch eine Gründung in der Slowakei. Daß die Realisierung weit hinter den Planungen von Inspektion und SS zurückblieb, zeigt besonders das Beispiel des sogenannten "Protektorats Böhmen und Mähren". Aus Dokumenten geht hervor, daß hier allein neun Gebäude für Neugründungen geräumt und eingerichtet werden sollten (vgl. ebd., S. 110 ff.). Tatsächlich eingerichtet wurde nur eine Anstalt.

Aus der Entwicklung wird ersichtlich, daß die mit den NPEA verbundenen Intentionen sich nicht auf die Heranziehung von Offiziersnachwuchs beschränkten. Dazu wäre die Wahl unproblematischerer Standorte effektiver gewesen. Die mit diesen Gründungen verfolgte Strategie war zweigleisig angelegt. Primär sollten die meisten dieser Schulen nicht Himmlers Eindeutschungsprogramm dienen, sondern der "Stärkung des Deutschtums". Die NPEA sollten deutsche "Stützpunkte" sein, Machtsymbole des "Reiches", wie Heißmeyer es am Beispiel von Kutna Hora erläuterte: "... da Kutteneberg eine uralte deutsche Siedlung ist, die aber völlig tschechisiert wurde, und in der ein Stützpunkt in Gestalt einer NPEA vom Standpunkt der Stärkung des Deutschtums ganz besonders erwünscht ist" (zit. n. ebd, S. 117). Aus dieser Zielsetzung ergab sich der Standort an den Grenzen als politisch-kulturelle Bollwerke: "Es war gedacht, daß, wenn die Grenze sich einmal nach Osten weiterverschiebt, dort an dem Grenzstreifen ... neue Anstalten sich entwickeln sollten und vor allem dort, wo besondere Kulturgebiete waren" (Heißmeyer 1968, zit. n. ebd., S. 432).

Die von Himmler angestrebte "Einschmelzung" sollte an NPEA in Deutschland stattfinden, um die Kinder der heimischen Umgebung, den eigenen Traditionen etc. zu entfremden. Der rassistischen Zielsetzung Himmlers ist die Inspektion in Bezug auf die osteuropäischen

Länder nicht gefolgt, daher wurde sein Programm zunächst nur an den "Reichsschulen" in Holland und Belgien, die überdies bezüglich Werbung und Finanzierung der SS direkt unterstanden, umgesetzt, konkrete Pläne bestanden jedoch auch für die tschechische Bevölkerung (vgl. ebd., S. 110-21; Scholtz 1973, S. 362-374). Auf Dauer hätte sich die Inspektion dem Druck Himmlers nicht widersetzen können. Aber auch Heißmeyer verfolgte mit der "Ausdehnung der NPEA" auf die "germanischen Räume", er nannte Dänemark, Norwegen, Holland, Flandern, Luxemburg und "später" die Schweiz, Pläne, die den Rahmen nationalpolitischer Erziehung sprengten und denen lediglich eine andere Definition von "germanischer Rasse" zugrunde lag (vgl. Ueberhorst 1969, S. 149 ff.).

Daß die ursprünglichen Expansionspläne kaum umgesetzt werden konnten, lag, über die Differenzen zwischen Inspektion und SS hinaus, wohl vor allem an vielfältigen organisatorischen Problemen, die im Laufe des Krieges noch zunahmen. Auch war die SS trotz ihrer enormen Machtbefugnisse meist auf die Unterstützung der Länderregierungen und vor allem der Gauleiter angewiesen, die sie in vielen Fällen nicht erhielt.

#### 3.3.4 Wandel der Zielsetzung: Erziehung zum Krieg und zur "Reichsidee"

Die veränderte politische Funktion der NPEA erzwang eine konzeptionelle Anpassung. Der Wandel in der politisch-pädagogischen Zielsetzung kommt in drei Selbstdarstellungen ihrer Repräsentanten aus dem Jahre 1942 zum Ausdruck. Für Skroblin, den damaligen NPEA-Pressereferenten, ist die "Erziehung zur Reichsidee" das "oberste Erziehungsziel der Anstalten"; gemäß der von Heißmeyer ausgegebenen Parole ist beabsichtigt, "Burgen des Führers zur Sicherung und Festigung des Reiches zu schaffen" (1942, S. 214 f., 218).

Schäfer, ein Lehrer der NPEA Bensberg, präzisiert die imperialistische Zielsetzung noch, repräsentativ ist seine Deutung überdies für die Selbstillusion der Erzieher hinsichtlich der "Führerbildung": "Ergebnis" der Erziehung soll "die Haltung des neuen deutschen Führers" sein, "der nichts anderes mehr kennt als den Dienst an der Einheit des Großdeutschen Reiches als Träger der Verantwortung für den europäischen Lebensraum" (1942, S. 30).



Rusts Deutung schließlich erinnert an die Konzeption Baeumlers: Der Krieg wird zum Erzieher. Krieg und Tod erscheinen als eigentlicher Sinn der Erziehung. Er zitiert Hitler: "Wer nicht kämpfen will ..., verdient das Leben nicht" und folgert: "Es gibt nun keinen besseren Erzieher zu dieser kämpferischen Auffassung ..., als den Kampf selbst". So liegt "die letzte Bewährung auf dem Schlachtfelde", die "Haltung unserer Jungmannen" bewährt sich noch im "beispielhaften Sterben"; er zitiert aus einem Brief: "Kein Laut des Schmerzes kam über seine Lippen. Dann brach er tot zusammen. So leicht und mit selbstverständlicher Pflichterfüllung stirbt selten einer ..." (1942, S. 3 f., 11).

### 3.3.5 Totale Instrumentalisierung und Auflösung pädagogischer Strukturen

Bereits der ständige Erzieherwechsel und die zahlreichen Einberufungen zum Krieg behinderten die Durchführung des Unterrichts erheblich. Einer Gesamtübersicht vom 1.7.42 zufolge waren von 693 Erziehern (ohne Mädchen-NPEA) 347 bei der Wehrmacht - bei knapp 7000 Schülern (vgl. Naake 1970, S. 263). Dieses Verhältnis verschlechterte sich mit der Dauer des Krieges noch. In Backnang etwa standen Ende 1944 nur sieben Erzieher für 190 Schüler zur Verfügung (vgl. Alte Kameradschaft 1944, S. 11 f.).

Neben diesen Schwierigkeiten trugen die noch intensivierten Einsätze dazu bei, daß oft nur noch sporadisch unterrichtet wurde, falls die "Jungmannen" gerade einmal nicht im Einsatz waren.<sup>81</sup> Die Einsätze erfolgten in Bergwerken, Rüstungsbetrieben und vor allem der Landwirtschaft - sei es in der näheren Umgebung oder im monatelangen "Landdienst" im Osten. Hinzu kamen ab 1942 der meist dreimonatige Dienst als HJ-Führer in der "Kinderlandverschickung" sowie der monatelange Einsatz als Wehrmachtshelfer ab Winter 1942, der später noch ausgeweitet wurde und oft direkt in die Einberufung überging. So befand sich bspw. der 7. Zug der NPEA Backnang durchgehend vom Sommer 1943 bis November 1944 bei Luftwaffe und Arbeitsdienst (vgl. ebd.).

Auch "Politische Einsätze" gehörten bereits zur Tradition der Anstalten. In Plön etwa wurden schon seit 1934 gezielt Verbindungen mit verschiedenen "deutschen Volksgruppen" im Ausland hergestellt, im dänischen Nordschleswig sogar eine "Patenschule ... ins Leben

---

<sup>81</sup> Vgl. Brunk 1943, S. 170 ff., 192 ff.; Steinbach 1983, S. 136 ff.; Ueberhorst 1969, S. 375 ff.

gerufen" und der dortige "Volkstumskampf" z.B. bei Wahlen derart 'unterstützt', daß es zu Verhaftungen und Ausweisungen kam, auch in der näheren Umgebung wurde regelmäßig NS-Propaganda betrieben.<sup>82</sup> Vor allem diese politischen- und Osteinsätze haben sicher erheblich zur Radikalisierung der Schüler beigetragen. Durch die Expansion der NPEA wuchs die Belastung nochmals an. Da es der Inspektion mehr auf die Neugründung von Internaten in den okkupierten Gebieten als auf ihr organisatorisches und pädagogisches Funktionieren ankam, war die Hilfestellung schon bestehender Schulen unbedingt notwendig. Oftmals wurden ganze Klassen mit einigen Erziehern monatelang zum Aufbau neuer Anstalten abkommandiert, wobei an einen geregelten Unterricht nicht zu denken war.<sup>83</sup> In einigen Fällen wurden die Schüler ganz gezielt für den Hauptzweck dieser Neugründungen, den "Volkstumskampf" oder den Kampf gegen die katholische Kirche<sup>84</sup>, eingesetzt.

Besonders drastisch veranschaulicht die Gründung der NPEA St. Veit in Slowenien die bedenkenlose Verfügung über die Schüler sowie die völlige Unterordnung pädagogischer Gesichtspunkte unter politische Zielsetzungen (vgl. im folgenden Scholtz 1973, S. 347-57). Hier fügte sich der Aufbau der Anstalt dem Ziel ein, das sogenannte Südkärnten durch "Eindeutschungsarbeit" völlig dem Reich einzugliedern. Als Gebäude diente das beschlagnahmte Priesterseminar, das als "geistiger Mittelpunkt des slowenischen Nationalismus" (ebd., S. 348) angesehen wurde. Noch während des Umbaus, der von Zwangsarbeitern durchgeführt wurde, zogen im Oktober 1942 vierzig 15-16 jährige Schüler mit drei Erziehern aus zwei NPEA in einen Teil des Gebäudes ein - der andere Teil war von Militär- und Polizeieinheiten belegt. Aufgrund der starken Ablehnung der Bevölkerung, dem zunehmenden Partisanenkampf sowie der massiven Repression und des Terrors der deutschen Besatzer waren die von den "Jungmannen" durchgeführten Spiele, Wettkämpfe und die politische Propaganda zur Gewinnung der slowenischen Jugend völlig erfolglos und muß-

---

<sup>82</sup> Vgl. Brunk 1943, S. 33, 66, 95, 128 ff., 156 ff.; vgl. auch Ueberhorst 1969 sowie die NPEA-Schriften Ballenstedt und Pfortner-Blätter.

<sup>83</sup> Die NPEA Ilfeld verdeutlicht als Extremfall, welches Ausmaß die Verfügung über die Schüler allein in der Standortfrage annehmen konnte. So war bspw. ein bestimmter "Zug" 1941 in Ilfeld, 1942 in Haselünne, 1943/44 gar aufgeteilt auf Ilfeld, Haselünne und den Flakeinsatz. Zum Aufbau der NPEA Haselünne wurden durchgehend Schüler aus Ilfeld eingesetzt, zeitweise auch zum Aufbau von Spanheim, St. Veit, Achern und St. Wendel. Vgl. die Tabelle in: Scholtz 1973, S. 344.

<sup>84</sup> So bei den NPEA in Haselünne und St. Wendel, vgl. Scholtz 1973, S. 339 ff.; Ueberhorst 1969, S. 125 ff., 346 ff. Letzteres ist ein dezidiertes Bericht des Leiters von Haselünne über die anvisierte Taktik, um "eine Bresche in die katholische Front" zu schlagen.

ten mit Zuspitzung der Lage aufgegeben werden: "Schon Ende 1943 glich die Situation der Anstalt der einer belagerten Festung" (ebd., S. 351). Die Schüler mußten eine bewaffnete Streife stellen, schliefen mit Gewehren unter den Betten und konnten die Anstalt monatelang kaum verlassen, sogar Vorbereitungen für ihren militärischen Einsatz im Falle einer Invasion wurden getroffen. Politische Aktivitäten beschränkten sich notgedrungen auf deutsche Organisationen.

Die Sinn- und Bedeutungslosigkeit in pädagogischer Hinsicht scheint St. Veit schon dadurch unter Beweis zu stellen, daß neben den schwierigen Rahmenbedingungen, die eine normale Ausbildung nicht annähernd zuließen, die Schüler wie Erzieher häufig wechselten und aus mindestens sechs verschiedenen Anstalten kamen, so daß keinerlei Kontinuität der Arbeit möglich war. Eine Rekrutierung eigener Schüler aus Slowenien ließ die politische Lage nicht zu, sie mißlang auch in Österreich. Es ist charakteristisch für die durch die NPEA-Erziehung geförderte Haltung, daß diese widrigen Bedingungen keineswegs abschreckend, sondern stark stimulierend auf die Jungmannen wirkten: "Alle diese Anfangsnöte wurden freudig hingenommen. Die fremdsprachige Umgebung, die Nähe der Grenze, an der häufig geschossen wurde, die Aussicht auf eigene Waffen und der politische Auftrag ließen die geschilderten Schwierigkeiten gering erscheinen" (zit. n. ebd., S. 350). Der totalen Verfügung(sgewalt) über die Schüler korrespondierte offenbar eine "freudige" Einsatzbereitschaft, die um so größer war je politischer bzw. bedeutender die Situation erschien.

Das unbeirrte Festhalten der Inspektion an St. Veit erscheint als Teil der beginnenden Agonie des NS-Regimes. Die Entwicklung dieser NPEA tendierte nicht nur zur Auflösung pädagogischer Konzepte, sondern machte auch politisch keinen Sinn mehr, denn ihre 'Mission' und damit das Beibehalten des Standortes ließ sich, aufgrund des quasi militärischen Charakters der Anstalt, weder durch spezifische Ausbildungsfunktionen, Eindeutschungsprogramme noch 'kulturelle' Repräsentation begründen. So ergriff der Anstaltsleiter selbst die Initiative und schlug einen einjährigen Ausleselehrgang für slowenische Kinder vor, die anschließend auf deutsche Schulen geschickt werden sollten. Damit übernahm er im wesentlichen das Programm Himmlers.

Obwohl der Aufbau einer Anstalt in St. Veit letztlich scheiterte, zeigt dieser Fall exemplarisch die Bereitschaft von Inspektion, Anstaltsleitung und Erziehern, zu Instrumenten der Kriegs- und Rassenpolitik zu werden und diese Funktion allen 'pädagogischen' Notwendigkeiten überzuordnen. Die NPEA verfolgten nunmehr primär die Intention, der "Sicherung und Festigung des Reiches Adolf Hitlers" (Heißmeyer 1942, zit. n. Ueberhorst 1969, S. 149) zu dienen, auch wenn daraus die Zerstörung der eigenen pädagogischen Postulate, etwa der "Gemeinschaftserziehung" und "Vorbildfunktion" der Erzieher, resultierte: "Eine auf Entfesselung der Impulse zur Machtausweitung angelegte 'Bewegung' mußte schließlich auch über die aus ihr selbst erwachsenen pädagogischen Planungen hinweggehen und diese als illusionär erweisen ... Weder die Erfordernisse einer Gemeinschaftserziehung noch die Wahrung einer vielseitigen Ausbildung durften der Verfügbarkeit dieses Schulverbandes für tagespolitische Zwecke im Wege stehen" (Scholtz 1973, S. 346 f.).

Doch trifft diese unvermittelte Gegenüberstellung von Pädagogik und Politik nicht ganz den Kern der Sache. Die ständige Mobilisierung von Aktivismus und Vitalismus sowie der andauernde Zwang zur Bewährung stimulierten offenbar die Einsatzbereitschaft. "Einsatz" und "Bewährung", die, wie irrelevant auch immer, als sinnvoll gedeutet wurden<sup>85</sup>, waren offenbar ein zentraler Bestandteil des Selbstbildes der "Jungmänner" - zumal als vermeintlich zukünftige Führer. In diesem permanenten Ausnahmezustand bedurfte es offenkundig keiner Pädagogik im traditionellen Sinne, sie hätte vermutlich der ständigen Mobilisierung sogar im Wege gestanden. Der unmittelbare politische Einsatz prägte Haltung und Verhalten, er wird selbst zum Erzieher. Pädagogik erschöpft sich in politischer Praxis. Pädagogik und Politik werden identisch, Mittel und Ziel von Erziehung fallen zusammen (vgl. Ehrhardt 1968, S. 81).

Konzentrierte sich die Arbeit bisher eher auf Erziehungspolitik, pädagogische Planung und die institutionelle Entwicklung der NPEA, so sollen im nächsten Kapitel die Mechanismen dieser Erziehung und ansatzweise die politische Sozialisation der "Jungmänner" dargestellt werden.

---

<sup>85</sup> Das berührt allerdings ein Moment, das mit Pädagogik nur mittelbar zu tun hat, nämlich insofern es durch Erziehung *re*-produziert wird. Henningsen (1985, S. 338) bemerkt, daß der NS "Sinn in rauen Mengen produziert" habe, und zitiert einen Satz Maschmanns: "Wir konnten glauben, daß wir uns mit dem Stück Brot, das wir aßen, für unseren Kampf um Deutschlands Sieg stärkten".

#### 4. "Typenprägung": Die Mechanismen der Erziehung in den NPEA

Schenkt man den verfügbaren Dokumenten Glauben, so wurde in den NPEA nicht nur ein systemkonformer Nachwuchs herangezogen, sondern eine Jugend, deren Bereitschaft zu Einsatz und Krieg im wahrsten Sinne des Wortes total war, ja die sich geradezu nach ihrem Kriegseinsatz sehnte, weil er, ganz im Rustschen und Baeumlerschen Sinne, die Quelle "letzter", d.h. höchster Bewährung war: "... da stand erstmal der Krieg davor und vor allem der Wunsch, noch dabei zu sein, dieser Wunsch war ganz stark. Wir hatten große Sorge - und das hat, glaube ich, jeden meines Jahrgangs betroffen -, zu spät zu kommen. Das wollten wir nicht, wir wollten dabei sein! ... man wollte natürlich auch soldatischer Führer sein, aber man wollte sich vor allem bewähren".<sup>86</sup>

Sicherlich muß man sich davor hüten, die Erfolgsmeldungen des Regimes unbesehen zu reproduzieren, aber selbst wenn man in Rechnung stellt, daß die Kriegsberichte der NPEA, die nur von Helden, Opfermut und Dankbarkeit berichten, Propagandazwecken und der immer erneuerten Verpflichtung der "Jungmannen" dienen, scheint einiges dafür zu sprechen, daß hier - zumindest zum Teil und auf kurze Sicht - "politische Soldaten" erzogen und ausgelesen wurden, bedingungslose, fanatische Kämpfer für "Führer, Volk und Vaterland". Dafür sprechen sowohl die Beurteilungen der Wehrmacht: "... hat sich herausgestellt, daß die Jungens aus den NPEA den hier gestellten Anforderungen bisher bei weitem am besten genügt haben" (zit. n. Ueberhorst 1969, S. 390 ff.) - als auch die Tatsache, daß die NPEA-Schüler für alles mögliche eingesetzt werden konnten, ja anscheinend Hitlers Ideal totaler Verfügungsgewalt subjektiv sehr nahe kamen, denn je brisanter und bedeutender der Einsatz schien und je mehr er ihnen abverlangte, desto größer war offenbar der Einsatzwille.<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> Alle Zitate aus Steinbach 1983 (hier: S. 134) stammen aus einem Interview mit Klaus E., einem ehemaligen Schüler der NPEA Rottweil. Vgl. auch Ueberhorst 1969, S. 256.

<sup>87</sup> Naake (1970, S. 148 ff.) trägt zahlreiches Material für diese Deutung zusammen. Sein Fazit (S. 160), die Faschisten hätten mit den NPEA ihre Ziele erreicht und einen "Menschentyp herangezogen, der die faschistische Ideologie bedingungslos bejahte" trifft etwas Richtiges, zeichnet jedoch, wenig plausibel, ein geradezu totales Bild der NPEA-Sozialisation (wie der vermeintlichen Ziele). Schon die kaum mögliche Verifizierung stellt eine solche Deutung unter Vorbehalt. Auch muß man einen erheblichen Teil der Effektivität der NPEA wohl der Auslese, nicht der Erziehung zuschreiben. Außerdem beruhte die politische Sozialisation auch im Nationalsozialismus nicht nur, ja nicht einmal vorwiegend auf pädagogischem Handeln. Fraglich ist schließlich, ob und inwieweit diese 'unmittelbare' Erziehung eine längerfristige Perspektive vermitteln konnte.

Im folgenden geht es mir um einen Einblick in die Erziehungswirklichkeit und politische Sozialisation, nicht um deren detaillierte Analyse. Ich beschränke mich im wesentlichen auf die Elemente der Formationserziehung, da ihnen meines Erachtens die größte Bedeutung zukommt.

#### 4.1 Internierung: Totale Kontrolle aller Lebensäußerungen

Hitlers Vision der totalen Verfügungsgewalt entsprachen die Ausleeschulen am ehesten, da sie faktisch die größtmögliche Kontrolle über die Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen gewährleisteten. Klafki (1985) veranschaulicht in seinem autobiographischen Bericht, wie entscheidend differierende, einander widersprechende Erfahrungen in HJ, Schule, Freundeskreis und/oder Elternhaus für den Aufbau eines zumindest in Teilen distanzierteren Verhältnisses zum Nationalsozialismus waren. Die NPEA-Erziehung schloß bewußt andere Sozialisationsinstanzen und damit differierende Erfahrungen so weit wie möglich aus: "... daß in ihnen die Dreiheit der großen Erziehungsfaktoren Elternhaus, Schule, Hitler-Jugend einheitlich zusammengefaßt ist", so der Vizeinspekteur (Calliebe 1940, S. 250), sah man als Voraussetzung der "Typenprägung" an. Selbst die Ferien wurden zunehmend in der Anstalt oder im Einsatz verbracht.

#### 4.2 Auslese und Elitebewußtsein

Die Auslese wirkte in zweifacher Hinsicht. Zum einen garantierte sie, "negativ", größere Effizienz, da unliebsame Jugendliche nicht aufgenommen oder entlassen wurden. Wer das einheitliche Bild stören konnte, wer nur Ansätze von Resistenz zeigte, hatte auf diesen Schulen keine Chance. Ihr typenprägender 'Erfolg' beruhte also zum Großteil nicht auf Erziehung, sondern auf Selektion.

Zum zweiten suggerierte die "positive Auslese" und das politische Prestige der Schulen den "Jungmannen" einen privilegierten Status. Die Auslese, die aufwendige Ausbildung, die besondere Uniform etc. zeigten schon rein äußerlich ihre Privilegierung. Auch Auslandsreisen waren fast ausschließlich ein Sonderrecht der NPEA (vgl. Calliebe 1940, S.

253). Das illusionäre Bewußtsein, zu einer Elite, gar zu den künftigen Führern Deutschlands zu gehören, brachte ein besonderes "Ehrgefühl" hervor und verstärkte die Verpflichtung gegenüber "Führer, Volk und Vaterland". Daraus ergaben sich Motivation und Zwang, die Aufnahme in die Elite permanent zu bestätigen (durch Bewährung), anderenfalls drohte der Entzug dieser Privilegien (vgl. Scholtz 1973, S. 97, 142). Dieser Mechanismus stärkte die Einsatz- und Opferbereitschaft zweifellos beträchtlich, wie sich an zahlreichen Aussagen von "Jungmannen" nachweisen läßt: Schon die elfjährigen glaubten, die NPEA sei "eine Führerschule, auf die nur die Besten von ganz Deutschland" (Pfortner-Blätter 1936, S. 63) kämen. Dieses Bewußtsein wurde von den Erziehern immer wieder geschürt und durch Rituale bekräftigt (etwa: Brunk 1943, S. 51, 103). Daraus resultierten nicht nur "Stolz auf die Anstalt ... die Überzeugung von unserem persönlichen Wert und der Überlegenheit im Verhältnis zu anderen Pennälern" (zit. n. und vgl. Naake 1970, S. 157-67), sondern auch eine immense Internalisierung des Pflichtgedankens: "Wir sind ein Orden - jeder von uns muß selbst wissen, was dieses Wort für uns bedeutet und welche Verpflichtung daraus erwächst" (zit. n. Ueberhorst 1969, S. 402). Die Pflicht wird offenbar nicht mehr als äußerer Zwang erlebt, sie entspricht der "inneren Haltung" (vgl. Kap. 4.7.).

#### 4.3 Emotionalisierung und Bindung durch Erlebnisse: Rituale, Feiern, Symbole etc.

Eine Unmenge an Festen, Feiern und ähnlichen Ritualen diente der emotionalen und ideologischen 'Gleichschaltung', dem 'Einschweißen' auf "(Volks)Gemeinschaft" und "NS-Weltanschauung". Ob Flaggenparaden, Fackel- und Musikzüge, Appelle, kriegsverherrlichende und antisemitische Filme, Toten-, Heldengedenk- oder andere Feiern, sogenannte "Gemeinschaftsempfänge" von Reden Hitlers, Görings, Goebbels' und anderer NS-Größen oder die Teilnahme an Parteiveranstaltungen, Aufmärschen usw. - diese Elemente gehörten in der einen oder anderen Form zum Repertoire wohl aller nationalsozialistischen Formationen, ihre ungeheure Wirkung, insbesondere auf Jugendliche, ist oft beschrieben worden, sehr eindrücklich etwa von Maschmann (1979). Walter Benjamin hat bereits 1935 auf diese "Ästhetisierung des politischen Lebens" im Faschismus hingewiesen, die im "Krieg" gipfelt (1977, S. 168). In diesen Zusammenhang gehören auch die permanent präsentierten nationalsozialistischen Symbole, deren "einigende Kraft" etwa Baeumler (1934,

S. 132 ff.) beschworen hat. Offenkundig wurden diese immer direkt mit dem Vollzug zeichenhafter Handlungen verknüpft, wie dem "deutschen Gruß", dem Marschieren in Kolonnen, dem gemeinsamen Schwören etc.: "Der Aktcharakter bestimmter Zeichen machte die Bezeichnung und den Prozeß der Eingliederung irreversibel" (Ehrhardt 1968, S. 125).

Ein spezielles NPEA-Ritual war die Verleihung der Seitengewehre, die den Charakter eines Initiationsritus' hatte und den "Jungmännern" durch seinen Schwur und die Aufnahme in den 'heiligen Bund' mit seinem Leben an den "Führer" und an (NS-) "Deutschland" binden sollte. Brunk z.B. "verpflichtete" die "Jungmännern" mit den Worten: "Nur der Tod und Eure Untreue kann Eure Verpflichtung lösen. Haltet Euren Leib und Eure Seele so rein wie diesen Stahl und werdet so hart wie der Stahl Eurer Ehrenwaffe" (1943, S. 54).

Ein "Jungmann" beschrieb eine solche Feier: Nachts, nach einem Schweigemarsch wurde an einem Mahnmahl (!) am Ufer der Memel (!) Aufstellung genommen. Fanfaren, Fackeln und Gesang leiteten ein: "Dann tritt Jungmannhundredschaftsführer M. vor: 'Unser Seitengewehr ist eine Verpflichtung und eine stetige Mahnung. Es ist uns das Symbol der Ehre und Wehrhaftigkeit. Die Ehre ist unser höchstes Gut. Sie gilt mehr als das Leben.' Darauf spricht der Anstaltsleiter ... Bisher waren wir noch Knaben. Nun sollen wir auch äußerlich zu waffenfähigen Jünglingen erhoben werden ... Denn Kämpfer zu werden für unser Volk, das ist unsere erste Pflicht. 'Wer das nicht vermag, der soll freiwillig ausscheiden aus unserer Mannschaft!' - Totenstille. - Niemand tritt vor ... Hier, angesichts dieses zerrissenen Landes, wird sich jeder gelobt haben, seine Kräfte bis zum letzten einzusetzen für Deutschland. Und so kommt auch der Eid aus ehrlichem und überzeugtem Herzen" (1938, zit. n. Ueberhorst 1969, S. 220 ff.).

Natur- und Gemeinschaftserleben, NS-Symbole, Gesang, Fackeln, Fanfaren etc. verbinden sich hier zur mythisch erlebten 'Einheit' mit Natur und Gemeinschaft, zur Empfindung, sich "mit anderen eins zu fühlen" (Baeumler 1942, S. 129). Gleichzeitig erfolgt die Verknüpfung mit der rassistischen und imperialistischen Ideologie: "Mahnmal" und "Memel" bedeuten die Verpflichtung zu Einsatz, Opfer, Krieg, Töten. Die Art der Verpflichtung ist allen klar: "Wir nehmen Front zur Memel. Der Blick über den Fluß soll uns die Verpflichtung einschärfen, die wir in dieser Stunde auf uns genommen haben" (ebd.).



Ueberhorst (1969, S. 216 ff., 397 ff.) und Naake (1970, S. 120 ff.) dokumentieren zahlreiche Feiern, Rituale etc., die immer auf das Gleiche hinauslaufen: "Verpflichtung", "Opferbereitschaft", "Hart werden", "Osten", oft mit deutlicher Todessymbolik: etwa gemäß dem "Plöner Spruch": "Unser Leben gilt nichts, wenn es nicht eingesetzt wird für die Nation und den Führer" (Brunk 1943, S. 1), oder wenn nach einem "Totentanz" den "Toten des Weltkrieges und der NS-Revolution" 'gedacht' wird und Brunk in feldgrauer Uniform als "Verbindungsmann der zwei Millionen Toten" spricht (ebd., S. 68). Der Tod von Kameraden verstärkt diese Verpflichtung noch: sie wird zum "heiligen Vermächtnis", zur "heiligen Rache".<sup>88</sup> Den mythischen und (pseudo)religiösen Charakter dieser Erziehung analysiert Miller-Kipp (1989).

#### 4.4 Propaganda, "Volkstumskampf" und Rassismus

Insbesondere der Ausrichtung auf die nationalsozialistischen Zieldimensionen Krieg und Einsatzbereitschaft (vgl. Lingelbach 1988, S. 57 ff.) dienten die politischen Einsätze, die Fahrten ins Grenzland und das östliche Ausland und vor allem der sogenannte Landdienst.<sup>89</sup> Neben der relativ unbedeutenden Erntehilfe ging es dabei vor allem um zweierlei: zum einen um die ideologische Radikalisierung der Schüler und die praktische Einübung in rassistisches Verhalten. Dabei wurden bspw. 'Gerechtigkeits'-Motive ausgebeutet, etwa hinsichtlich der "verrückten Grenzziehung" oder dem angeblichen Leiden der Deutschen unter dem "polnischen Terror" (vgl. Ueberhorst 1969, S. 273 ff.). Zum andern wurden die "Jungmänner" gezielt eingesetzt, um die "Volksdeutschen" für den Nationalsozialismus und den "Volkstumskampf" zu gewinnen bzw. in diesem Sinne zu radikalisieren. Diesen Einsätzen vorgeschaltet wurden meist Schulungen oder Einführungs-lager durch Partei und SS.<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> Zit. n. Ueberhorst 1969, S. 233, 415. Lingelbach (1987, S. 115) charakterisiert die Zielrichtung dieses "doppelseitigen Todesmotivs": "In der Vernichtung des Gegners, wie im eigenen Tod für die 'Idee der Bewegung' sieht der 'politische Soldat' die letzte Erfüllung seines Lebens".

<sup>89</sup> Vgl. Naake 1970, S. 112 ff., 152 ff.; Ueberhorst 1969, S. 266 ff., 297 ff., 329 ff., 356 ff.; aus NS-Sicht: Calliebe 1940; Rust 1942.

<sup>90</sup> Vgl. den Bericht über die Vorbereitung und Planung eines "politischen Einsatzes" der NPEA Stumm durch Vorträge, Unterricht, Geländesport, Musik etc. in: Ueberhorst 1969, S. 356-65.

*Rassismus und Antisemitismus:* Insbesondere die Berichte der "Jungmänner" über Landdienst, Grenzland- und Auslandsfahrten sind voller rassistischer Äußerungen und zeugen von deren Bedeutung für ihre Dehumanisierung sowie die sehr weitgehende Übernahme der Herrenmenschenmentalität. Ansätze politischer Urteilsfähigkeit wurden bereits im Keim erstickt, etwa durch rassistische Deutungskategorien, die "den deutschen Jungmann als Herrenmenschen" (zit. n. und vgl. Scholtz 1973, S. 351 ff.) ausgaben und selbst den Widerstand der Partisanen gegen Besatzung und Terror als eine Angelegenheit des "Blutes" erscheinen ließen. Stellvertretend für viele seien hier drei der unerträglich rassistischen und zynischen Aussagen von "Jungmänner" genannt:

"Ich muß die Polen antreiben und aufpassen, damit sie nicht stehlen. Sie sind zum größten Teil Analphabeten und nicht gerade intelligent. Ihre Behausungen sind ... nicht zu beschreiben. Es sind eben Polen und die sind minderwertig. Damit ist alles gesagt. Wir arbeiten mit an der großen Aufgabe, dieses Land vollkommen deutsch zu machen" (Ueberhorst 1969, S. 277 f.).

Bericht eines NPEA-Absolventen vom Einmarsch in Polen: "Alles, was der Stürmer oft in so bunten Bildern über die Juden brachte, ist sehr, sehr milde gegen das, was man hier zu sehen bekam. Der Jude war ... in den widerlichsten Gestalten zu sehen" (ebd., S. 401).

Aussage eines Schülers über das KZ Dachau: "... diese Verbrecher sind ja viel zu gut untergebracht. Solche Verbrechertypen wie in Dachau im Lager habe ich noch nie gesehen" (Brunk 1943, S. 117).

#### 4.5 Körperzucht, Körperpanzer

Die Erziehung zu Härte, die Ab- bzw. Verhärtung des Körpers war eine entscheidende Komponente der Formung des politischen Soldaten und der Vorbereitung auf den Krieg.<sup>91</sup> Sie zielte auf Gehorsam und Disziplinierung, die unbedingte "Einordnung" der Einzelnen in die Formation, totale Einsatzbereitschaft. Dazu dienten sowohl die strenge Hierarchie und der tägliche Dienst als auch die zahllosen Einsätze, Wettkämpfe und der Wehrsport. Fast

---

<sup>91</sup> Zur Funktionalisierung der "Leibeserziehung" im NS für Krieg, Auslese und Ausmerze: vgl. Bernett 1989. Theoretisch untermauerte Baeumler diese Praxis in seiner "politischen Leibeserziehung". Für die NPEA: vgl. Brunk 1943; Naake 1970, S. 108 ff., 166; Ueberhorst 1969, S. 237-65.

tägliche Kampf-Geländespiele, bis 40 km lange Fußmärsche sowie ständige Alarmübungen tags und nachts gehörten zum Standardrepertoire. In einem einwöchigen Manöver der NPEA Plön wurde fünfmal zwischen 1.00 und 4.00 nachts geweckt mit anschließenden Märschen und Geländespielen (vgl. Brunk 1943, S. 72 ff.). Am 5. Dezember 1934 bspw. war um 4.00 Alarm, anschließend "Geländespiel" mit Durchquerung eines Baches: "bis an den Bauch" stand "die ganze Anstalt im dezemberkalten Wasser", um 8.30 Frühstück, danach bis 14.00 Geländespiele (ebd., S. 66). Solche Übungen - von den "Jungmannen" mit dem Schleier des Sinnvollen umhüllt - waren an der Tagesordnung, das reine "Schleifen" spielte nachweislich kaum eine Rolle.

Die Transformation des männlichen Körpers in eine "Körpermaschine", in eine "Stahlgestalt" (Jünger) hat Klaus Theweleit u.a. an der Erziehung in der Kadettenanstalt beschrieben (vgl. 1977, Bd.2, S. 167 ff., 185 ff.). Brunk nahm den Schülern den Eid mit den Worten ab: "werdet so hart wie der Stahl euer Ehrenwaffe" (1943, S. 54). Wie die "soldatische Haltung" in der Truppe den Leib verhärtet, zeigt eine Sequenz aus Brunks Bericht: Er hatte die "Jungmannen" antreten lassen, "... nichts konnte die Haltung der Jungen erschüttern, auch nicht als Fliegen und Wespen sich auf den Nasen und Beinen niederließen ... Als ich zurückkam, sah ich die Hundertschaft unbeweglich stehen, während SA-Männer die Fliegen und Wespen, die mehrere Jungmannen gestochen hatten, verscheuchten" (ebd., S. 72).

Wichtig bei diesem Prozeß ist die Erfahrung von "Einheit": "Eine Truppe, ein Mann und ein Rhythmus" (zit. n. Theweleit 1977, S. 179). Der Einzelne erfährt sich als Teil eines Ganzen. In der Formation, in der Truppe wird er Teil einer "Ganzheitsmaschine" (ebd., S. 178). Am Ende dieses Prozesses steht in der Regel die vorbehaltlose Bejahung der eigenen Zurichtung: "So grausam uns die Untat damals erschien, sowenig möchte ich sie heute missen als Erinnerung daran, wie wir hart gemacht wurden. Diese Härte hat später zu manchem Sieg ... den Ausschlag gegeben, und sie ist es auch, die uns vor so manchen anderen stellt, der sich seine Jugend bequemer gestaltete" (1943, zit. n. Ueberhorst 1969, S. 403).

Die erfahrene Gewalt, die Zurichtung der inneren Natur führt zur Abstumpfung und wendet sich nach außen; sie transformiert sich in Gewalt gegen andere: "Das gepriesene Hartsein, zu dem da erzogen werden soll, bedeutet Gleichgültigkeit gegen den Schmerz

schlechthin ... Wer hart ist gegen sich, der erkaufte sich das Recht, hart auch gegen andere zu sein, und rächt sich für den Schmerz, dessen Regungen er nicht zeigen durfte" (Adorno 1971, S. 96).

#### 4.6 Mobilisierung und permanenter Ausnahmezustand

Neben den Erlebnisritualen und der "Körperzucht" dürfte die permanente Beanspruchung durch Dienst, Einsätze, Wettkämpfe etc. der vielleicht wichtigste Mechanismus dieser Erziehung gewesen sein. Mit den Worten eines ehemaligen Absolventen: "Wir wurden nicht theoretisch geschult, sondern praktisch herangezogen" (zit. n. Steinbach 1983, S. 130). Ich zitiere eine längere Passage: "... es war inzwischen November, bitterkalt, ... da wurden wir morgens aus dem Unterricht rausgeholt, antreten, dann sind wir rausmarschiert ein paar Kilometer ... haben geholfen, Kartoffeln aus dem Dreck buddeln ... den ganzen Tag und am nächsten Tag wieder. Ich hatte Abzesse an den Gelenken, weil ich die schwere Arbeit nicht gewohnt war. Dennoch, man hat nicht darüber geklagt. Man war noch stolz auf seinen Einsatz. - 1941 kamen wir nach Rouffach ins Elsaß ... Wir wurden auf einige Wochen dorthin geschickt ... Wir sollten ihnen vormachen, wie so ein Anstaltsbetrieb läuft ... Von Rouffach aus kamen wir direkt zum Einsatz auf die Insel Reichenau am Bodensee ... Praktisch waren wir ständig im 'Einsatz'... Immer, immer im Einsatz. Den ganzen Sommer über 1942 waren wir im Warthegau, jeder einzelne auf einem Hof ... und haben hart gearbeitet" (ebd., S. 130 f.). "September, Oktober, November, Dezember - das war dann wieder eine Zeit intensivsten Lernens ..., denn ab 2.1.43 waren wir wieder ein Vierteljahr weg. In der Kinderlandverschickung" (ebd., S. 136). Hinzu kamen noch der halbjährige Einsatz als Luftwaffenhelfer und, direkt anschließend, im März 1944 ein Vierteljahr "Arbeitsdienst".

Eine entscheidende Grundlage der Erziehung bzw. Sozialisation in den NPEA war also das Paradoxon eines *permanenten Ausnahmezustandes*.<sup>92</sup> Die andauernden Anforderungen durch Dienst, Einsätze und Wettkämpfe, durch Fahrten, Manöver und Unterricht, der

---

<sup>92</sup> Tendenziell wird die Ausnahme zur Normalität. Der Ausnahmecharakter des Lagers als prototypische Form der NS-Erziehung: "totale Kontrolle über alle Lebensäußerungen, aber unter improvisierten Bedingungen und auf begrenzte Zeit" (Scholtz 1985, S. 119) wurde in den NPEA in gewisser Hinsicht verlängert.

ständige Zwang zur Bewährung, die permanente Mobilisierung aller Energien bis an die Grenzen der körperlichen und voluntativen Leistungsfähigkeit ließen (Selbst)Reflexion, die Verarbeitung der Erfahrungen und die Entwicklung eigenständigen Denkens, das etwa aus dem Selbstverständnis heraus, die zukünftigen Führer zu sein, politische Vorstellungen entwickelte oder vorhandene in Frage stellte, nicht zu: die Frage nach dem "Sinn" durfte gar nicht erst aufkommen, sondern mußte immer praktisch beantwortet bzw. vorweggenommen werden.

So konnte bspw. dem Erlahmen des anfänglich "überschwänglichen Idealismus", dem Verlangen nach "großen Aufgaben" (Brunk 1943, S. 88 f.) durch die Schaffung weiterer Bewährungsfelder teilweise begegnet werden. Das Selbstwertgefühl der Schüler war so stark mit konkreten, als sinnvoll erlebten Einsätzen verbunden, daß ihre Instrumentalisierung (Bsp. St. Veit) und die Einberufung, so scheint es zumindest, geradezu herbeigesehnt wurden. Das Nachlassen der Euphorie und die aus dem elitären Selbstverständnis resultierende Kritik an Randerscheinungen des Nationalsozialismus oder der NPEA-Erziehung<sup>93</sup> stellte die Identifikation mit dem Regime nicht in Frage.

Dennoch deutet sich an - auch im Kontext der zahlreichen Berichte über zunehmende Resistenz bei Jugendlichen (Klönne 1985; Peukert 1985) -, daß ihre Mobilisierung nicht unbegrenzt möglich war. Das Fehlen des Mobilisierungseffektes jedoch hätte dieser Art von Erziehung - zumindest auf längere Sicht - die Grundlage entzogen (vgl. Teil III).

#### 4.7 "Innere Haltung": Objektcharakter und Subjektbewußtsein

Die menschenverachtende, rassistische Ideologie des Nationalsozialismus wurde nicht abstrakt gelehrt, sondern war elementarer Bestandteil sowohl der emotionalen Erlebnisrituale als auch der praktischen Einübung in den Einsätzen. Auf dieser Basis diente die gezielte politische Schulung der Verstärkung dieser Ideologie. Auch hier wurde nicht nur 'theoretisch' unterrichtet, sondern möglichst 'praxisnah': mittels politischer Vorträge und Berichten über "Kampf-" und "Fronterlebnisse" von "Männern" aus SS, Partei und Wehrmacht oder von "Altkameraden", d.h. ehemaligen NPEA-Schülern (vgl. Naake 1970, S. 126

---

<sup>93</sup> Vgl. etwa die Briefe in: Naake 1970, S. 286 ff.; Ueberhorst 1969, S. 402 ff.

ff.). Auch Auslandsfahrten dienten nur insofern dem "Kennenlernen" anderer Menschen und Kulturen, als etwa deren biologische "Minderwertigkeit" oder politische "Verhetzung" konstatiert wurde.

Kennzeichnend für die NPEA-Praxis war also die durchgehende Verknüpfung von ideologischer Indoktrination, emotionalem Erleben und körperlicher Abhärtung - in einer extrem hierarchischen Struktur und einem Zustand permanenter Mobilisierung. Erst das Mit- und Ineinander dieser Bereiche konstituierte die nationalsozialistische (männliche) Formationserziehung.

Im Unterschied zur rein militärischen Formierung etwa in den Kadettenanstalten läßt sich das Phänomen nationalsozialistischer Erziehung nicht ausschließlich mit Drill, Disziplin und Gehorsam erklären. Das Spezifische ist hier, daß die Formierung nicht nur als äußerer Zwang erlebt wurde, sondern auch als Erfüllung eigener Bedürfnisse.<sup>94</sup>

Die Vergesellschaftung der Individuen durch Erziehung war eine doppelte: Sie war "repressiv" und "ideologisch", wie Nemitz (1980, S. 160 ff.) am Beispiel der HJ erläutert: Diese kombinierte die "Formen romantischen Jungenlebens und militärischer Ausbildung". Obwohl unterworfenen Objekt, imaginierte sich das Individuum als Subjekt, plastisch etwa in der Illusion von "Selbstführung". Das System dieser Erziehung zielte darauf, "der Jugend totalen Objektcharakter bei gleichzeitig forciertem Subjektbewußtsein zu geben" (Klönne, zit. n. ebd., S. 154). Dies manifestierte sich an den NPEA in der Suggestion von Führerbildung wie im beständigen Appell an "innere Haltung" und "Charakter", völlig inhaltsleeren Begriffen, die aber das Individuum in den Mittelpunkt stellen, suggerieren, daß es auf den Einzelnen ankommt.

In den NPEA-Berichten bspw. wird immer wieder deutlich, daß nur die "innere Haltung" zählte, die der bloß "äußeren" entgegengesetzt wurde - gemäß dem NPEA-Leitspruch

---

<sup>94</sup> Dieser Aspekt verweist auch auf Zeitumstände. Daß der NS menschliche Sehnsüchte zu befriedigen schien, hat schon Adorno benannt: "Ungezählten schien die Kälte des entfremdeten Zustands abgeschafft durch die wie immer auch manipulierte und angedrehte Wärme des Miteinander" (1971, S. 18). Treffend hat Lingelbach (1987, S. 129) die vereinnahmende "Technik" dieser Erziehung, die ideologisch manipulierte und Bedürfnisse ausbeutete, analysiert: "Gerade der pädagogische 'Erfolg', das freudige Könnensbewußtsein des jungen Menschen, die Befreiung aus seiner Ich-Gebundenheit, seine Hingabe an die 'Sache' und die 'Gemeinschaft' werden dadurch zum Vehikel seiner politischen Instrumentalisierung, daß man ihre selbstkritische Bewältigung durch eine geschickt gesteuerte Identifikation des Individuums mit den politischen Zielen der Partei ersetzte".

"mehr sein als scheinen". Die "innere Haltung" symbolisierte die absolute Internalisierung externer Zwänge und Anforderungen in die Persönlichkeitsstruktur: Verinnerlichte Herrschaft, die auch die Existenz des NS-Staates überdauern konnte.<sup>95</sup>

#### 4.8 NPEA-Erziehung als Erbe der Pädagogischen Bewegung?

Anknüpfend an die Thesen von Blankertz werde ich ansatzweise der Frage nachgehen, inwiefern sich die NS-Internatserziehung reformpädagogische Elemente nutzbar machen konnte. Blankertz (1982, S. 274 ff.) hat auf die vielfältigen Verbindungslinien der Ausleseschulen zu reformpädagogischen Traditionen hingewiesen und sie als, "auf einen ersten Blick hin geurteilt, geschlossene Realisierung aller Ideale der pädagogischen Reformintentionen" (ebd., S. 276) bezeichnet.

Nun steht es außer Frage, daß der Nationalsozialismus sich das methodische Instrumentarium der Reformpädagogik wo immer möglich zu eigen machte. Betrachtet man die Praxis der NPEA auf einen zweiten Blick, so zeigt sich jedoch, daß die - bewußt provokative - Argumentation von Blankertz viele Elemente dieser Erziehung mißversteht. Die NPEA-Erziehung widersprach nicht nur ihrem Kontext und ihren Intentionen nach der Reformpädagogik, sondern auch deren Methodik war häufig völlig entstellt. So verkennt Blankertz' Vermutung, in den Anstalten sei eine auf "gute, durchschnittliche und vielseitige Körperbeherrschung" (ebd.) angelegte Körpererziehung betrieben worden und ihre Form des Kriegsspiels habe derjenigen der Jugendbewegung entsprochen, das Ausmaß der Militarisierung und die extreme körperliche Abhärtung. Ebenso trifft seine Behauptung einer "Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit" (ebd.) doch eher die Ideologie dieser Institutionen als ihre Realität. Daß dort statt dem "öden Schematismus der Notengebung ... ein System der Bewertung von individueller Entwicklung, Kompetenzgewinn und subjektivem Einsatz" (ebd.) praktiziert wurde, wird man ebenfalls nicht behaupten können. Die Tatsache schließlich, daß keine Machtinstanz des Reiches diese Schulen allein für die eigenen Interessen funktionalisieren konnte, zeigt mit Sicherheit

---

<sup>95</sup> Vgl. Steinbach 1983, S. 135: "... kann man das so interpretieren, daß trotz des Zusammenbruchs des Reichs ... für manchen die 'innere Haltung', seine Überzeugung und Gesinnung geblieben ist? - Klaus E.: Ja, doch unbedingt".

nicht "die relative Eigenständigkeit der Erziehung" (ebd., S. 277), sondern lag an internen Machtstrukturen bzw. Hitlers Herrschaftstechnik; ausschließlich für politische Zwecke instrumentalisiert wurden sie doch allemal.

Obwohl Blankertz' Parallelisierungen oftmals zu pauschal und ungenau sind, treffen sie auch etwas Richtiges. Von der Lagererziehung und Geländespielen, über Musik und Gesang, bis hin zu Führertum und 'Selbstführung' wurde die Tradition der Pädagogischen Bewegung ausgebeutet - und ließ sich diese Tradition ausbeuten. Auch in der zentralen Rolle von Sport, Werken und den Fahrten sowie generell in Antiintellektualismus und Natur- und Gemeinschaftserleben zeigen sich zweifellos gewisse Parallelen. Auf den militanten Nationalismus, die konservative Kulturkritik und antisemitische Tendenzen wurde am Beispiel von Lietz bereits hingewiesen (vgl. Kap. 2.6.).

Kontinuität und Diskontinuität standen also auch in der Praxis beieinander. Sicherlich konnten die wenigsten Methoden bruchlos der pädagogischen Tradition entnommen werden, aber anti-intellektuelle Affekte, die Betonung von Führertum und die Flucht in eine "pädagogische Gegenwelt" (Mollenhauer) beispielsweise bargen die Verführbarkeit für politische Intentionen in sich. Daß sich das vielfältige Repertoire der Gemeinschafts- und Erlebniserziehung radikalieren und für nahezu alle Zwecke, auch die absolute Dehumanisierung, benutzen ließ, stellt diese - zum Teil heute noch praktizierten - Prinzipien grundsätzlich in Frage. Mit dem Ruf nach dem "pädagogischen Ethos" des Erziehers jedenfalls ist dieses Problem nicht hinreichend gelöst.

## 5. Die Funktion der NPEA im Herrschaftssystem des Nationalsozialismus

Von zahlreichen Autoren - etwa Bracher (1969), Gamm (1990), Naake (1970), Orlow (1965), Ueberhorst (1969) - wurden die NS-Internate als Eliteschulen interpretiert, meistens, in Verbindung mit den "NS-Ordensburgen" und der "Hohen Schule der NSDAP", sogar als Bestandteile einer systematisch geplanten "Stufenleiter" zur politischen Führerbildung.<sup>96</sup> Zwar verfolgten u.a. Ley, Rust und Rosenberg solche Pläne, bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß politische Elitebildung realiter weder betrieben wurde noch

---

<sup>96</sup> Exemplarisch ist das Schema in: Gamm 1990, S. 384.



von Hitler intendiert war (vgl. Bollmus 1980; Scholtz 1967 und 1973). Verbindliche, durch Qualifikation erworbene Führungsansprüche hätten der Herrschaftsrationalität des Systems widersprochen, in dem die Vergabe von Machtbefugnissen einzig von der Willkür der Führung abhing.

Die Anerkennung gewisser Führungsansprüche durch Hitlers Befehl, den Offiziersnachwuchs nur noch aus den NS-Ausleseschulen und bestimmten Heimschulen zu rekrutieren<sup>97</sup>, betraf ausschließlich militärische Funktionen; außerdem erfolgte sie erst (Ende 1944), als die Internate ihre politische Zuverlässigkeit bewiesen hatten und ihre inflationäre Ausbreitung gezeigt hatte, daß es sich nicht um Elitebildung handelte. Bezeichnenderweise machte Hitler auch keinen prinzipiellen Unterschied zwischen den NPEA/AHS und den "Deutschen Heimschulen", die sich nicht als Führerschulen verstanden. Die Hauptaufgabe der NPEA lag also nicht im Heranziehen nationalsozialistischer "Führer", sondern in der (Erprobung der) Formung eines herrschaftskonformen Nachwuchses, der wie 'einfache' HJ-Mitglieder politische Führungspositionen nur durch permanente Bewährung erringen konnte.

De facto scheinen die NPEA am ehesten ein Rekrutierungsbecken für Führungskräfte der Wehrmacht gewesen zu sein, nur in geringerem Maße für die der SS. So entschieden sich vor Kriegsausbruch im Durchschnitt 30-50% der Schüler für den Offiziersberuf, ca. 43% für ein Studium und etwa 10-13% für die SS (vgl. Naake 1970, S. 169 ff., 292 ff.; Scholtz 1973, S. 130). Auch in den NPEA lag das Prestige der SS also deutlich unter dem der Wehrmacht, gleichwohl lagen ihre Resultate erheblich über den 1,8% 'normaler' Abiturienten. Die Inspektion konstatierte für 1942 noch 33% (mit SS) Offiziersanwärter, für 1943/44 jedoch nur noch 18% (darin enthalten: 3,7% SS-Anwärter). Diese Ergebnisse basieren auf der "Beratung" von 267 Schülern im Dezember 1943. Der signifikante Rückgang hängt womöglich mit der Kriegswende zusammen. Nunmehr überwiegen eindeutig zivile Berufe: 27% Ingenieur, 14% Erzieher, 12% Ärzte, 11% Forst- und Landwirtschaft.<sup>98</sup> Beim Militärdienst ergab sich, aufgrund der intensivierten "Beratung", jedoch eine wachsende Ten-

---

<sup>97</sup> Vgl. Scholtz 1973, S. 403. Dies war die erste direkte Bestätigung der Ausleseschulen durch Hitler. Nur einmal erwähnte er die Schulen öffentlich. Der erwartete Besuch Hitlers blieb aus. Typisch für seinen Führungsstil ist die Konkurrenz verschiedener Modelle: NPEA, AHS, Feldafing (vgl. ebd., S. 255, 338 f.).

<sup>98</sup> Vgl. Ueberhorst 1969, S. 162 ff. 14,5% hatten sich noch nicht festgelegt, was die tatsächlichen Resultate etwas erhöht.

denz zur SS. So entschieden sich nunmehr 54% für die Waffen-SS gegenüber 11% 1941 und 20-25% 1942. Diese Ergebnisse bestätigen, daß es sich nicht um eine politische, aber in gewisser Weise um eine militärische Eliteerziehung handelte, denn die Militarisierung schlug sich zumindest bis 1942 sehr stark in den Berufswünschen nieder. Insofern erfüllten die NPEA in erheblichem Maße die Funktion einer ihrer Traditionslinien: der Kadettenanstalten. Die SS war ihrem Ziel, die Internate zu ihren Vorschulen zu machen, nur in Bezug auf die Wehrpflichtigen nahe. Gegen ihre Verwendung als SS-Führerschulen konnten sich die Anstalten noch behaupten.

Doch die Funktion der NPEA für Erziehungssystem und -politik des NS ist vollständig nur im Kontext der Schulpolitik der Kriegsjahre zu verstehen. Durch innenpolitische Probleme mit bedingt, wie etwa die steigende Unzufriedenheit in der Bevölkerung, griff Hitler Ende 1940 massiv in die Erziehungspolitik ein (vgl. Scholtz 1973, S. 256-98 ff.). Mittels einiger "Führerbefehle", die vor allem durch Bormann ausformuliert wurden, betrieb er die Umstrukturierung des Schulwesens im Sinne totaler Herrschaft. Die Maßnahmen zielten auf die "Verwirklichung des totalen staatlichen Erziehungsanspruches" (Bormann, zit. n. ebd., S. 288) durch verstärkte politische Kontrolle der Sozialisationsprozesse wie der sozialen Selektion: Diese Politik war "nicht an der Veränderung der schulischen Ausbildung, etwa zugunsten ihrer Berufsbezogenheit, interessiert. Ihr ging es primär um Einflußnahme auf die Erziehungsformen innerhalb der staatlichen Einrichtungen und um die Liquidierung der Reste gesellschaftlich selbständiger Bedürfnisregulierung" (ebd., S. 284). Das sollte einen herrschaftskonformen Nachwuchs nach oben bringen bzw. Aufstiegswilligen Anreize zur Verpflichtung gegenüber der Partei schaffen (vgl. ebd., S. 257 f.).

Diesen Zielen dienten in unterschiedlicher Form sowohl die Expansion der NPEA als auch die Schaffung von Hauptschulen und Lehrerbildungsanstalten(LBA)<sup>99</sup>, die Organisation der "Kinderlandverschickung" (KLV) wie die Einführung der Deutschen Heimschulen. Charakteristisch sind die weitgehende Entmachtung der Apparate von RJF, RMfWEV und NSLB und die Schaffung kleiner Befehlszentralen, die bessere Möglichkeiten zur Durchsetzung des Führerwillens boten. Schirach etwa wurde mit der Organisation der KLV beauftragt,

---

<sup>99</sup> Die LBA wurden zum Teil nach dem Vorbild der AHS strukturiert. Bezeichnend ist die radikale Verkürzung der Lehrerausbildung und das Ersetzen des Studiums durch Internatsschulen (vgl. Scholtz 1973, S. 276 ff.).

und Heißmeyer bekam auch die Deutschen Heimschulen, die *nach Vorbild der NPEA* aufgebaut wurden, in seine Hand.<sup>100</sup> Der entfesselte "Wille zur Macht" zielte neben der direkten 'erzieherischen' Einwirkung also auch auf die Kontrolle sozialen Aufstieges, die Förderung sozialer Mobilität sowie die totale Lenkbarkeit der SchülerInnen sowohl für berufliche- als auch für Kriegszwecke.<sup>101</sup>

Gemeinsames Merkmal dieser Maßnahmen war die Schaffung politisch kontrollierter, totaler Erziehungsinstitutionen durch die Konzentration der Kinder und Jugendlichen außerhalb von Elternhaus und Heimatort sowie die Verbindung von Unterricht und Formation - sei es, temporär, im Lager oder, auf längere Sicht, im Internat. Ab 1940, mit Beginn der erziehungspolitischen Dominanz der Parteiführung, werden somit die politischen Internatsschulen bzw. die Kombination von Lager und Unterricht zum Spezifikum der nationalsozialistischen Erziehungspolitik (vgl. Scholtz 1985, S. 9; 48 f.).

Die Umstände dieser Maßnahmen machen deutlich, daß diese Entwicklung keine vorübergehende Kriegerscheinung war, sondern gerade umgekehrt erst durch den Krieg ermöglicht wurde (vgl. Scholtz 1973, S. 11 f.). Das besondere Interesse der deutschen Öffentlichkeit an Schulfragen ließ solche Eingriffe erst in der Ausnahmesituation des Krieges ohne größere Konflikte zu. Auch die Schulen sollten nunmehr vorbehaltlos zu Instrumenten nationalsozialistischer Herrschaft werden.

Vom System her gesehen hatten die Ausleseschulen also vor allem Versuchs- und Modellcharakter für die Ausbreitung totalitärer Schulinstitutionen. Außerdem ermöglichte die politische Formierung und Konzentration der Jugendlichen in Internaten oder Lagern ihre unmittelbare Verfügbarkeit für Zwecke der Machtausweitung: exemplarisch zeigt dies der Ausbau der NPEA zu "deutschen Stützpunkten" und Machtsymbolen des "Großgermanischen Reiches" sowie die Instrumentalisierung ihrer Schüler für "Volkstumskampf", politische Propaganda (sei es im Reich oder im Ausland, sei es militant wie in Dänemark und Osteuropa oder höflich-zuvorkommend wie in England und den USA), KLV etc..

---

<sup>100</sup> Allein die Lager-Schulen der KLV erfaßten ca. 2,5 Mio. Kinder in 9000 Lagern. Zwischen 1940 und 1943 wurden 257 LBA-Internate errichtet. Neben den 40 NPEA unterstanden Heißmeyer 1944 61 Deutsche Heimschulen und 66 weitere Internatsschulen. Vgl. Hellfeld/Klönne 1985, S. 228 f.; Scholtz 1973, S. 258-69, 294; ders. 1985, S. 100 ff.

<sup>101</sup> Vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991, S. 107 f.; Scholtz 1973, S. 257 f., 274. Auch die Einführung der "Jugenddienstpflicht" und das "Langemarck-Studium" stehen in diesem Zusammenhang (vgl. ebd., S. 282 f.; Hellfeld/Klönne 1985, S. 192 f.).

## 6. Die NPEA als Muster nationalsozialistischer Pädagogik?

Die besonderen Bedingungen dieser Internate prädestinierten sie geradezu für die Realisierung des Anspruches auf 'totale Erziehung'. Obwohl sie den Extremfall der Erziehungsrealität im Nationalsozialismus darstellten, sind die Ausleseschulen aus meiner Sicht exemplarisch für Anspruch und Logik der nationalsozialistischen Erziehungspolitik. Im Extrem wird die angestrebte Normalität sichtbar: größtmögliche Kontrolle der Sozialisationsprozesse durch die 'totale Institution' Internat, Primat der Formationserziehung, Reduktion kognitiven Lernens, rassistische und politische Auslese sowie unmittelbare Verfügbarkeit für politische Zwecke. Disziplinierung, permanente Mobilisierung, einseitige Militarisierung und die Ausrichtung auf die rassistische und imperialistische Ideologie waren Mittel dieser Erziehung und zugleich ihr Ziel (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991, S. 107 ff.). Die pädagogische Praxis der NPEA spiegelte die grundlegenden Prinzipien und Intentionen der NS-Pädagogik wider, wie an einem Indikator ließen sich (erziehungs)politische Entscheidungen und Richtungswechsel ablesen.

Die völlige Konzeptionslosigkeit, die Unterordnung pädagogischer unter politische Erfordernisse und letztlich sogar das Aufgeben der zentralen pädagogischen Postulate widersprachen keineswegs der Logik der NS-Pädagogik, sondern waren deren äußerste Konsequenz. Das pädagogische Arrangement der Anstalten resultierte überwiegend nicht aus bewußter Planung. NS-Pädagogik erscheint vielmehr als Fortführung der politischen Praxis mit anderen Mitteln.<sup>102</sup>

Zwar kann man in der pädagogischen Praxis des Nationalsozialismus eine gewisse Logik und eine Kontinuität mancher Elemente erkennen, problematisch scheint mir jedoch die These, die NS-Erziehung enthalte ein "stringentes Konzept", das "seinen verbalen Ausdruck ... in den Schriften Hitlers gefunden" habe (Tenorth 1985, S. 124). Dem Einwand Lingelbachs, diese Erziehung zeige - mit ihren "unstetigen Maßnahmen" und ihrer Ausrichtung auf "kurzfristige Zwecke der Machterhaltung" (1987d, S. 294 f.; vgl. ders. 1988a) - gerade das Fehlen eines Konzeptes, stimme ich zu, jedenfalls wenn man "Konzept" im Sinne einer einigermaßen konsistenten Planung versteht. Ein solches Konzept national-

---

<sup>102</sup> Erziehung war auch eine Ersatzfunktion für die Kampfsituation vor 1933. Das wird u.a. aus Äußerungen Hitlers deutlich. Vgl. Ehrhardt 1968, S. 58 f., 198 f.

sozialistischer Erziehung hat es nicht gegeben. Das belegt gerade die Entwicklung der NPEA nachdrücklich.

Zwar zeigen Hitlers erziehungspolitische Vorstellungen eine weitgehende Kontinuität, und man kann Tenorth dahingehend zustimmen, daß die pädagogische Praxis des Nationalsozialismus eine "eigene, destruktive Sozio-Logik" (Tenorth 1989c, S. 275) offenbart. Der Konzeptbegriff impliziert jedoch eine Form von Planung, die über den reinen "Willen zur Macht" hinausgeht. Gegen Tenorths Annahme sprechen auch die Tatsachen, daß Hitler in seinen Schriften die Rolle und Funktionsweise der HJ nicht vorausgesehen hatte und erst im Krieg erziehungspolitische Impulse von ihm ausgingen (vgl. Scholtz 1985, S. 15).

## TEIL III: Folgerungen, Klärungsversuche, offene Fragen

### 1. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis nationalsozialistischer Pädagogik

Die Erziehungslehren Baeumlers und Kriecks sind nicht "aus der Praxis für die Praxis" entstanden und waren daher nicht unmittelbar praxisanleitend. Allgemeiner und grundsätzlicher als die Erziehungsfunktionäre von HJ, RAD etc. versuchten die Exponenten der NS-Pädagogik, "den Gesamtbereich des Erziehungsgeschehens ... zu analysieren und erziehungstheoretisch zu begründen" (Lingelbach 1987, S. 150). Der nationalsozialistische Anti-intellektualismus wandte sich jedoch auch gegen seine pseudointellektuellen Mitbegründer, deren Theorien größtenteils ebenfalls der allgemeinen Theorie- und Bildungsfeindlichkeit verfielen. Für die pädagogische Praxis des Nationalsozialismus bedurfte es gewisser 'Prinzipien', die hatte Hitler vorgegeben, und allenfalls der Klärung organisatorischer und methodischer Fragen, aber keiner theoretischen Fundierung. So war die Bedeutung der Erziehungstheorie für die Erziehungspolitik und -praxis des Nationalsozialismus allgemein wohl sehr gering (vgl. Dickopp 1978, S. 140; Miller-Kipp 1989, S. 23 f.; Tenorth 1985, S. 130 ff.).

Dies läßt sich am Entwicklungsprozeß der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten verdeutlichen. Die pädagogische Praxis dieser "Versuchsinstitute" (Rust 1935, S. 8) folgte im wesentlichen weder der nationalpolitischen Gründungskonzeption noch orientierte sie sich an anderen Erziehungstheorien. Allenfalls mag die Idee der Elitebildung von Kriek inspiriert gewesen sein. Die Praxis der Anstalten war - soweit pädagogischer Herkunft - Resultat einer unreflektierten "Pädagogik der Tat", die sich als extrem abhängig von politischen Imperativen erwies. NS-Pädagogik "entwickelt sich in der und aus der politischen Praxis. Zum Wahrheitskriterium wird hier der Erfolg, zum Auswahlkriterium für Wissen die politische Doktrin, zur 'Methode' des Aufbaus von Wissen wird das Handeln" (Miller-Kipp 1989, S. 24). Daß diese Kriterien vollständig mit Baeumlers Konzeption übereinstimmen - erinnert sei an seine Bestimmung von "Wirklichkeit", "Politik", "Handeln" -, wirft ein Licht auf die tatsächliche Aufgabe der Erziehungstheorie im Nationalsozialismus: Sie hatte vorwiegend weder Realität analysierende noch Erziehungshandeln normierende, sondern die NS-Politik legitimierende Funktion. Miller-Kipp (1989, S. 33) weist darauf hin,

daß etwa Kriecks "Nationalpolitische Erziehung" nicht als erklärende Theorie, sondern als "ideologischer Steinbruch" für die 'weltanschauliche Schulung' verwandt wurde. So dienten die 'Theoretiker' vor allem als Produzenten von Ideologie.

Der Stellenwert dieser Theorien bemaß sich also daran, inwiefern sie die Politik der Parteiführung und die jeweiligen Eingriffe in das Erziehungsgeschehen rechtfertigten und begründeten. Insofern erzwang die Phase der "totalen Mobilmachung" eine technokratische Wende auch in der Pädagogik. So führten weniger ideologische Unverträglichkeiten zur "Kaltstellung" Kriecks als vielmehr die praktisch-technologische Inkompetenz seines Ansatzes (vgl. Lingelbach 1988 b, S. 528 f.).

Die Frage von Dickopp, ob "Erziehung durch eine spezifische nationalsozialistische pädagogische Theorie gelenkt und gestaltet wurde" (1978, S. 122) wird man also eindeutig verneinen müssen. Tenorths These, daß mit einer solchen Fragestellung "kaum ein Zugang zur Realgestalt des Erziehungssystems oder zu seinen historischen Funktionen" (1985, S. 131) eröffnet werde, scheint mir insofern zutreffend, als die Erziehungstheorie keine direkten Rückschlüsse auf die spezifische Gestalt einer Institution wie die Erziehungsrealität im ganzen erlaubt; gleichwohl spiegelt die Theorie nicht nur die "Intentionen" und die "Wissensgeschichte der Pädagogik" (ebd.) wider, sondern auch, wenngleich ideologisch verzerrt, ein Stück Realität. Die Prinzipien und Praktiken des "Primats der Politik", von "Auslese und Ausmerze", "Führerprinzip", "Typenzucht", der totalen Institutionalisierung von Erziehung, den Elementen der Formationserziehung etc. wurden u.a. von Baeumler und Krieck theoretisch fundiert und legitimiert - zum Teil schon vor Beginn des Dritten Reiches (vgl. Teil I). Diese Elemente hatten nicht nur Leerformelcharakter, markierten nicht nur Ideologie und Anspruch, sondern kennzeichneten eben auch die "Realgestalt" des nationalsozialistischen Erziehungssystems. Sie konstituierten den Rahmen, innerhalb dessen sich der 'pädagogische' Zugriff auf die Einzelnen vollzog.

Auch wenn sich die Erziehungsfunktionäre der NSDAP kaum auf Baeumler oder Krieck bezogen (vgl. Miller-Kipp 1989, S. 23), sollte man nicht den Einfluß unterschätzen, den vor allem Krieck zu Beginn des "Dritten Reiches" auf Pädagogen aus Schule und Hochschule ausübte. Die "nationalpolitische Erziehung" wurde zum Standardwerk der NS-Pädagogik und erschien 1934 bereits in 17. Auflage. Krieck und Baeumler, als prominente Aushänge-

schilder, gaben der nationalsozialistischen Pädagogik einen wissenschaftlichen und philosophischen Anstrich.<sup>103</sup> Indem sie, wenn auch sehr selektiv, an die pädagogische Tradition anknüpften, vermittelten sie den Eindruck der konsequenten Fortführung bzw. Vollendung bereits bestehender Denkströmungen, so z.B. bezüglich der Pädagogisierung der Lebenswelt wie der ersehnten geistigen und nationalen Erneuerung (vgl. Dickopp 1978, S. 130 ff.). Ihre legitimierende Wirkung betraf somit eher diejenigen Pädagogen, die dem Nationalsozialismus vorsichtig bejahend oder abwartend gegenüber standen, als seine begeisterten Fahnenträger.

## 2. NS-Erziehung: Reproduktion versus (Selbst)Destruktion

### 2.1. Permanente Mobilisierung: Krieg als Normalität

Die Entwicklung in den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten tendierte, wie in einem Strudel oder Sog, zu immer stärkerer Beanspruchung und Mobilisierung ihrer Schüler. Interpretiert man diesen Prozeß im Kontext der allgemein zunehmenden Resistenz bzw. nachlassenden Euphorie der Jugendlichen (vgl. Klönne 1985; Peukert 1985), so könnte es scheinen, als sollte die wachsende Unzufriedenheit durch forcierte Mobilisierung kompensiert werden. Den Gipfel dieser Spirale bildete der Krieg, der den größtmöglichen Mobilisierungseffekt hatte. Daß der Nationalsozialismus zwangsläufig in Krieg und Massenvernichtung gipfelte, bedarf wohl keines Nachweises mehr. Die 'Logik' des NS lief darauf hinaus, den Krieg nicht zu einem nur temporären Zustand, etwa zur Erreichung eines bestimmten Zieles, zu machen, sondern zum Endpunkt bzw. zur Normalität.<sup>104</sup> Das zeigte sich auch im Erziehungssystem. Wenn die emotionale und soziale Mobilisierung eine Voraussetzung bzw. Grundlage nationalsozialistischer Erziehung war, und die Analysen der Ausleseschulen und Lagererziehung (vgl. Stahlmann/Schiedeck 1991, S. 107 ff.) legen diesen Schluß nahe, dann konnte es einen Zustand nach dem Krieg, der ja die "totale Mobilisierung" aller Kräfte erforderte, schlechterdings nicht geben. So wie NS/NPEA-Erziehung

---

<sup>103</sup> Zum (befürchteten) Einfluß Kriecks auf die Junglehrer vgl. Caps 1932, Oestreich 1932.

<sup>104</sup> Diese Folgerung legt etwa Benjamins These von 1935 (!) nahe: "Der Krieg, und nur der Krieg, macht es möglich, Massenbewegungen größten Maßstabs unter Wahrung der überkommenen Eigentumsverhältnisse ein Ziel zu geben" (1977, S. 168). Vgl. auch Theweleit 1977, Bd.2, S. 231 ff.: "Nur der Krieg macht es möglich, alle psychischen Kräfte des Menschen zu mobilisieren" (S. 232).



'Erziehung zum Krieg' war und den Krieg schon vorwegnahm, indem sie die "Fiktion eines 'permanenten Kriegszustandes'" (ebd., S. 109) erzeugte, so war der Krieg in gewisser Weise der Endpunkt dieser Erziehung.

Der Nachkriegszustand hätte, nicht nur im Erziehungssektor, zu einer Demobilisierung bzw. Beruhigung führen müssen, was die massenhafte Loyalität in Frage gestellt hätte. Eine Konzentration auf die materielle Reproduktion hätte den Triebkräften des NS-Herrschaftssystems widersprochen.<sup>105</sup> Auf die These, daß der Mobilisierung Grenzen gesetzt waren, deutet auch die Forderung eines NPEA-Absolventen hin: "Diese eine Seite unserer Erziehung ist erfüllt worden: Der Jungmann wird Frontkämpfer. Will Oranienstein auch weiterhin seine Aufgabe ganz erfüllen, so muß es, wenn die Zeit gekommen ist, Männer erziehen für die Front des Friedens, Kämpfer für unsere Kultur, und zwar nicht nur Bekenner, sondern auch Könner" (zit. n. Ueberhorst 1969, S. 403 f.).

## 2.2. Politische Formierung versus schulische (Aus)Bildung: Differenzen zwischen Erziehungstheorie und -praxis

Die dem Nationalsozialismus immanente Tendenz zur Selbstzerstörung wird deutlich am Verhältnis von Formation und Schule, das auch einen Blick auf den Geltungsbereich der Erziehungstheorie eröffnet.

Gerade weil die Ausleseschulen "den wichtigsten Beitrag des Faschismus zur institutionellen Umgestaltung des deutschen Schulwesens" (Scholtz 1973, S. 17) darstellten und - programmatisch wie realiter - Modellcharakter für die Verbindung von Schule und Formation hatten, ist es höchst aufschlußreich, daß sie den traditionellen Sinn von Schule weitgehend negierten. Die strikte Trennung von Unterricht und "Erziehung", die eindeutige Dominanz der Formation, die wachsende Instrumentalisierung für Propaganda, Krieg etc. sowie die damit einhergehenden massiven Störungen des Unterrichts und Reduktionen kognitiver Lernprozesse sind Indizien für diese destruktive Wirkung. Der Nationalsozialismus versuchte hier also nicht oder allenfalls marginal, ein Modell zu entwickeln, das die in

---

<sup>105</sup> Mangelnde Mobilisierungsfähigkeit hätte wohl nicht direkt die NS-Herrschaft gefährdet, aber die bisherige Form der Erziehung verunmöglicht. Die wachsende Tendenz in der HJ zu Repression statt 'Verführung' deutet in diese Richtung.

der HJ praktizierte politische Formierung im Sinne unmittelbarer Verfügbarkeit verbinden konnte mit einer qualifizierten schulischen (Aus)Bildung, die für den gesellschaftlich-ökonomischen Machterhalt des Systems unbedingt erforderlich war.

Diese selbstzerstörerische Tendenz war kein NPEA-spezifisches Phänomen. Generell entwickelte die politische Praxis des Nationalsozialismus eine Dynamik, die zu immer stärkerer Mobilisierung führte und die eher rationalen Grundlagen des Bildungssystems zunehmend verzehrte oder zumindest blockierte. Insofern stimme ich Lingelbachs Schluß zu, daß der Nationalsozialismus kein "faschistischer Herrschaft immanentes Erziehungskonzept" hervorgebracht hat (1987 c, S. 267). Allerdings gab es auch ein scheinbar gegenläufiges Moment. Nyssen deutet die verstärkte Nachfrage nach weiterführender Schulbildung und Studium, die Ende der 30er Jahre bzw. im Krieg einsetzte, als Belege dafür, "daß die Schule ihrer Qualifizierungsfunktion wieder stärker nachkommen mußte" (1979, S. 142). Diese Interpretation scheint durch Baeumlers u.a. Aufwertung der "Bildung" bestätigt zu werden.

Nyssens Deutung, die sich allein auf quantitative Merkmale stützt, verkennt allerdings den qualitativen Wandel im Schulsystem, nämlich den gravierenden Rückgang des Ausbildungsniveaus, der bereits vor dem Krieg durch "substantielle destruktive Eingriffe in den traditionellen Schulsektor" (Stachura 1980, S. 108) herbeigeführt wurde – erkennbar schon an der Verkürzung der Schulzeiten wie dem oftmals massiven Einfluß der HJ. Während des Krieges verschlechterte sich die Situation noch einmal drastisch (vgl. Lingelbach 1988 b, S. 530 f.; Scholtz 1985, S. 103 ff., 172 f.). Den krisenhaften Mangel an Fachleuten etwa versuchte man durch "kurz, schnell und auf niedrigem Niveau ausgebildete" (Zymek 1980, S. 272) Kräfte zu beheben. Daß allgemein bei Mädchen Qualifizierungsbedürfnisse aus Kriegszwecken unterstützt wurden und bei Jugendlichen - bedingt durch Krieg, Wegfall von Freizeitangeboten und wachsende Repression (Jugenddienstpflicht etc.) - zunehmend die Tendenz dominierte, Schule als Verlängerung der Jugendphase wahrzunehmen, erklärt die erhöhte Nachfrage, bedeutete aber keine Abkehr von der Destruktion des Bildungswesens. Auch das massive Angebot von Internaten und Lager-Schulen (NPEA, AHS, LBA, Heimschulen, KLV) bot oftmals finanzielle Entlastung, und vor allem für Mädchen die Möglichkeit, Distanz von ihrer Herkunft zu gewinnen (vgl. Scholtz 1985, S. 171-88), ermöglichte jedoch sicherlich keine verstärkte Qualifizierung, wie am Beispiel der NPEA ge-

sehen. Dies gilt in gleicher Weise für die zahlenmäßig viel bedeutenderen LBA und KLV (vgl. ders. 1973, S. 276-87). Entscheidend ist es, die faktische Ablösung der Schule durch Lager und Internat, und damit das Primat politischer Formierung gegenüber der Ausbildung, nicht als temporäre, kriegsbedingte Maßnahme zu begreifen, sondern als dauerhafte, für die Qualifizierungsfunktion destruktive Strukturreform (vgl. ders. 1985, S. 48 f., 73, 100 ff.).

In der Gewichtung von Schule und Formation offenbaren sich gravierende Differenzen zwischen nationalsozialistischer Erziehungstheorie und -praxis. Lingelbach (1987, S. 184 ff.) zeigt, daß Ende der 30er Jahre eine neue Generation technokratischer NS-Pädagogen mit ihrem Exponenten Baeumler an der Spitze zu einer Rehabilitierung des Unterrichts gelangte: "Ohne Bildung keine Leistung" hieß die Parole (Baeumler 1942, S. 116; vgl. Teil I). Insbesondere Baeumler erkannte sowohl die destruktive Dynamik des NS als auch die Erfordernisse der materiellen und kulturellen Reproduktion. Nimmt man die Entwicklung seiner Theorie ernst, so mußte er eigentlich eine zunehmende Rationalisierung anstreben, mit der Dominanz pragmatisch-technokratischer Entscheidungsprozesse, was auch eine einigermaßen konstante, d.h. berechenbare Weltanschauung erfordert hätte. Nur unter diesen Voraussetzungen machte es Sinn, dem Unterricht einen wenn auch vorsichtig formulierten Primat einzuräumen.<sup>106</sup> Aber zu dieser 'Einsicht' gelangte er, wenn überhaupt, erst 1944, wohl unter dem Eindruck der bevorstehenden Niederlage. In seinen programmatischen Aufsätzen zwischen 1939 und 1941 versuchte er den Gegensatz zwischen Formationserziehung und Unterricht gewissermaßen dadurch zu überwinden, daß er ihn bestehen ließ, d.h. durch eine Trennung und Legitimierung ihrer spezifischen Funktionen.

Doch die nationalsozialistische Erziehungspolitik führte noch verstärkt zur massiven Reduktion des Bildungsniveaus. Und auch der ständige Appell an "Leistung", der vor allem in den Formationen in extremer Weise betrieben wurde, stärkte zwar die Einsatzbereitschaft, war jedoch fast ausschließlich politisch ausbeutbar, da die Jugendlichen nicht auf die technische und kulturelle Realität vorbereitet wurden (vgl. Ehrhardt 1968, S. 110 f.). Insofern blieb auch die nationalsozialistische Leistungserziehung innerhalb des dominan-

---

<sup>106</sup> Baeumler spricht u.a. von einem "relativen Übergewicht der Wirkungen des Unterrichts über die der Zucht" (1944, S. 67).

ten Erziehungsmusters, der Formierung und Mobilisierung, und damit weitgehend unproduktiv. Der Unterricht hingegen war zwar nicht subversiv, aber die Notwendigkeit von Kontinuität, Reflexion und kognitivem Lernen barg eine gewisse Widerständigkeit gegen unmittelbare Verfügbarkeit, emotionale Mobilisierung und jene Besinnungslosigkeit, die zur Formierung notwendig war. Dies widersprach einer Gleichstellung des Unterrichts oder gar seinem Primat.

Baeumlers Versuch, die destruktive und totalitäre Dynamik des Nationalsozialismus mit einer auf die gesellschaftliche Reproduktion gerichteten Ausbildung zu vermitteln, war zum Scheitern verurteilt. So hat er zwar, wie Lingelbach (1987, S. 250) konstatiert, als einziger NS-Erziehungstheoretiker diesen immanenten Widerspruch erkannt, doch offenbar nicht seinen unaufhebbaren Charakter.

Die entfesselte Selbstbehauptung war nicht zu bändigen. Sie schlug in Selbstvernichtung, als ihrem anderen Moment, um.<sup>107</sup> Baeumlers 'ursprünglicher' Primat der Formationserziehung, seine (wie Rusts) Deutung des Krieges als Erzieher, seine Ontologisierung des Krieges als "das offenbarende Ereignis" (1942, S. 36) trafen viel eher die "Logik" des Systems, das zwar zweckrationale Mittel zur Herrschaftsausübung, -sicherung und -erweiterung hervorbringen konnte, dessen "vermaledeite Rationalität" (Améry) jedoch auf Totalität, die Vernichtung "alles Lebendigen" zielte:

"Sie ziehen aus, um zu plündern, und machen eine großartige Ideologie dazu, faseln von der Rettung der Familie, des Vaterlandes, der Menschheit. Da sie aber die Geprellten bleiben, was sie freilich insgeheim schon ahnten, fällt schließlich ihr erbärmliches rationales Motiv, der Raub, dem die Rationalisierung dienen sollte, ganz fort und diese wird ehrlich wider Willen. Der unerhellte Trieb, dem sie von Anfang an verwandter war als der Vernunft, ergreift von ihnen ganz Besitz. Die rationale Insel wird überschwemmt, und die Verzweifelten erscheinen einzig noch als die Verteidiger der Wahrheit, als die Erneuerer der Erde, die auch den letzten Winkel noch reformieren müssen. Alles Lebendige wird zum Material ihrer scheußlichen Pflicht, der keine Neigung mehr Eintrag tut. Die Tat wird

---

<sup>107</sup> I. Kershaw folgert: "This gradually culminated in the dominance of purely ideological goals which ultimately ran counter to the reproduction of the socio-economic order and, indeed, of the political system itself. Not only destruction on the grand scale, but self-destruction was arguably immanent to the Nazi 'system' of rule" (zit. n. Otto/Sünker 1991 b, S. 52).

wirklich autonomer Selbstzweck, sie bemäntelt ihre eigene Zwecklosigkeit. Immer ruft der Antisemitismus erst noch zu ganzer Arbeit auf. Zwischen Antisemitismus und Totalität bestand von Anbeginn der innigste Zusammenhang. Blindheit erfaßt alles, weil sie nichts begreift" (Horkheimer/Adorno 1969, S. 180 f.).

### 3. Typenzucht, Auslese, Ausmerze: Zur Funktion nationalsozialistischer Erziehung

Die Entwicklung der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten war in vielerlei Hinsicht exemplarisch für die allgemeine Funktionalisierung von Erziehung und Pädagogik im nationalsozialistischen Herrschaftssystem. Allgemeinstes Merkmal der NS-Erziehung, d.h. die übergreifende Klammer ihrer Bestrebungen, war die Realisierung *totaler Verfügungsgewalt* über die Individuen, die zum bloßen "Material" einer menschenverachtenden Politik wurden. Der "Erziehungsstaat" organisierte die lückenlose Kontrolle, den totalen Zugriff auf alle Lebensbereiche: "und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben" (Hitler).<sup>108</sup>

Dabei vollzog sich die Funktionalisierung von Erziehung auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Mitteln: Zum einen ging es um die "Umerziehung" der Subjekte, die "totale Neuformung des deutschen Menschen" (Rust) im Sinne der NS-Ideologie (vgl. Ehrhardt 1968, S. 58 ff., 107 ff.), um den Prozeß der "Transformation ideologischer gesellschaftlicher Verhältnisse in die Persönlichkeitsstruktur" (Nemitz 1980, S. 141). Ziel dieser Erziehung war die Gleichschaltung der Einzelnen, genauer: der als rassistisch "normal" definierten Einzelnen, d.h. die Auslöschung jeglicher Individualität, der - auf seiten der Subjekte - die Internalisierung und gläubige Bejahung der eigenen Verfügbarkeit entsprechen sollte - versinnbildlicht im Leitbild des politischen Soldaten. "Typenzucht" bzw. "-prägung" (Kriek) hieß der analoge erziehungstheoretische Begriff. Mittel dieser "Typenzucht" war die Formationserziehung - unter möglichst totaler Kontrolle der Sozialisationsbedingungen.

---

<sup>108</sup> Diese Passage soll die Logik, den Anspruch der NS-Erziehung kennzeichnen, nicht das Ausmaß der Realisation. Erziehung fungierte im NS als Chiffre für die "restlose Erfassung" (Hitler) der Individuen (vgl. Ehrhardt 1968, S. 61 ff.; Kupffer 1984, S. 79).

Die rassistische Ideologie<sup>109</sup> konstituierte das Prinzip der Auslese, nach dem Gesellschaft und Erziehung im Nationalsozialismus durchgehend strukturiert waren. "Typenprägung", "Auslese" und "Ausmerze" sollten der Herstellung der "Volksgemeinschaft" dienen, in der allein die "Rasse" oder die "Leistung" für die Gemeinschaft über den Wert und damit die "Behandlung" der Einzelnen entschieden. NS-Pädagogik orientierte sich an diesem rassistischen Modell von "Volkskörper" und "Volksgesundheit" (vgl. Otto/Sünker 1991 b, bes. S. 64 ff.). Sie war ausschließlich am 'Wohl' eines fiktiven, erbbiologisch und rassehygienisch definierten Ganzen orientiert, von daher 'begründeten' sich die Prozesse von Integration und Ausgrenzung, an denen sie teilhatte, daher wurde der "Umbau des deutschen Erziehungswesens im Sinne von Auslese und Ausmerze" (Streit 1934, zit. n. Ehrhardt 1968, S. 83) betrieben. Die permanente Auslese war dabei die verbindende Kategorie zwischen Erziehung und dem deterministischen Rassismus, der Pädagogik prinzipiell negierte; sie überbrückte den Widerspruch zwischen pädagogischer Formierung und rassistischer "Züchtung" (vgl. Scholtz 1989, S. 232 f.).

Das Erziehungssystem diente im Nationalsozialismus als Hebel zur politischen, sozialen und rassebiologischen Selektion.<sup>110</sup> *Politische Auslese* erfolgte vor allem in den Formationen und Ausleseschulen. Auslese bedeutete hier permanente Bewährung, nicht den Erwerb von Führungsansprüchen durch Qualifikation. *Soziale Selektion* erfolgte mittels einer extremen Leistungspädagogik in Schulen, Formationen sowie Kampagnen wie dem Reichsberufswettkampf etc. Durch die Umstrukturierung des Schulwesens (ab 1940) wurde auch der soziale Aufstieg verstärkt politisch kontrolliert. Aber schon von Anfang an fand in allen Schularten Auslese statt.<sup>111</sup> Die "Minderbegabten", "Asozialen", "Arbeits-scheuen", "Schwererziehbaren", generell "Gemeinschaftsfremden" wurden ausgegrenzt bis hin zur "Ausmerze" - unter Beteiligung etwa der Schulen, der Sonder- und der Sozialpädagogik.<sup>112</sup> Teil dieses Systems schließlich war die *rassebiologische Auslese*, die sich im

---

<sup>109</sup> "Ethnischer" und "sozialer" Rassismus gehörten im Nationalsozialismus zusammen, wie D. Peukert (1988, S. 56 f.) am Beispiel der Verfolgung der Sinti und Roma belegt.

<sup>110</sup> Im Unterschied zu Stahlmann/Schiedeck (1991, S. 9), die "biologische, politische, berufliche und schulische" "Zielebenen" der Auslese unterscheiden, scheint mir das Erziehungssystem, einschließlich der Schule, eher ein Instrument zur Auslese. Vgl. auch Ehrhardt 1968, S. 82 f.

<sup>111</sup> Vgl. Nyssen 1979, S. 129 ff.; Stahlmann/Schiedeck 1991; auch die Erlasse zur Auslese in: Fricke-Finkelburg 1989.

<sup>112</sup> Für letztere vgl. D. Peukert (1989, S. 326 ff.). Er folgert: "Die Geschichte der Krisenepoche der deutschen Sozialpädagogik endet daher mit dem Jugend-KZ" (ebd., S. 331).

Erziehungssystem durch die Absonderung etwa in eigene Schulen widerspiegelte. Der Selektion folgte die Vernichtung.

Offenkundig war das nationalsozialistische Vergesellschaftungsmuster durch eine Dopp- lung gekennzeichnet. Die bereits konstatierte Dopplung in Ideologie und Repression bil- det sich in ähnlicher Form im Zusammenwirken von "Normalität" und Terror ab. Henke (1984, S. 30) betont nachdrücklich, daß die Vielfalt der nationalsozialistischen Herr- schaftsmittel nicht als "beziehungsloses Nebeneinander" zu begreifen ist. Verführung durch Normalität für die Mehrheit und Verfolgung durch Terror für die Minderheit gehör- ten untrennbar zusammen: "Damit steht auch die glänzende Fassade bspw. der Jugend im NS-Staat, auch die scheinbare Normalität der Bürger der westfälischen Kleinstadt in einer ... Beziehung zum rassenideologischen Vernichtungsprogramm, zum Terror gegen politi- sche und rassische Gegner" (ebd.).

Diesen Zusammenhang zeigt auch das Beispiel der Nationalpolitischen Erziehungsanstal- ten: Als Ausleseinstrumente wurden sie in wachsendem Maße zum Bestandteil des SS- Selektions- und Vernichtungsapparates. Nicht zufällig stellte Himmler in seinen Äußerun- gen über die "Behandlung der Fremdvölkischen" einen direkten Zusammenhang her zwi- schen den NPEA, als oberste Stufe der schulischen Auslese, und der geplanten Zerstörung der Bildungssysteme des "Ostens".<sup>113</sup> Und auch die Konzentrationslager, nicht die Ver- nichtungslager, wurden von den Nationalsozialisten als Teil des allgemeinen Systems der Lagererziehung verstanden. Lockung und Drohung (gegenüber den "Volksgenossen") wa- ren hier direkt aufeinander bezogen (vgl. Ehrhardt 1968, S. 126 ff.).

#### 4. Zur Kontroverse um das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus

Seit einigen Jahren gibt es in der deutschen Erziehungswissenschaft eine bisweilen heftige Kontroverse um das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Inhaltlich geht es dabei weniger um Differenzen über die nationalsozialistische Erziehungsrealität als viel- mehr um die Frage nach der Kontinuität bzw. Diskontinuität der NS-Pädagogik zur päda- gogischen Tradition, vor allem der Reformpädagogik. Auf etwas anderer Ebene spiegelt

---

<sup>113</sup> In: Gamm 1990, S. 399 f., 452 ff.; vgl. auch das Zitat eines SS-Führers in: Kogon 1947, S. 20 f.

sich diese Debatte in der Frage wider, ob die nationalsozialistische "Menschenformung" überhaupt angemessen mit den Begriffen Pädagogik und Erziehung zu charakterisieren ist, oder ob es sich nicht um die Pervertierung und Negierung der Tradition und damit um Un-Pädagogik, Dressur oder Zurichtung handelte.

#### 4.1. Kontinuität oder Diskontinuität pädagogischen Denkens

Weitgehend unstrittig scheint zunächst bei allen Kontrahenten zu sein, daß sowohl Kontinuität als auch Diskontinuität das Verhältnis der Tradition zur NS-Pädagogik bestimmen. Niemand behauptet völlige Differenz oder Identität, um so umstrittener ist allerdings, auf welchen Pol der Akzent zu setzen ist. Die Extreme bilden vielleicht Kupffers (1984, S. 9 ff., 124 ff.) allzu pauschale Kontinuitätskonstruktion wie Herrmanns (1985 b) reichlich schönfärberische Sicht der Tradition. Gegenüber solchen Vereinfachungen hat Albert Rang den Begriff der "Ambivalenz" vorgeschlagen: "Er schließt die zwei Seiten, um die der Streit geht, in sich ein; aber nicht als Kompromiß, der jedem ein Stück entgegenkommt, sondern als Begriff, welcher der widersprüchlichen Sache selber gerechter wird als das starre Entweder/Oder-Denken" (Rang 1988, S. 74).

Daß das Verhältnis der meisten Reformpädagogen zum Nationalsozialismus ambivalent war, daß ihre Denkstrukturen Affinitäten zur NS-Ideologie aufwiesen, die viele von ihnen zumindest zeitweise in sein Fahrwasser brachten, ist aus meiner Sicht nicht zu leugnen. Für Spranger und Flitner hat Rang (1988; 1989) diese Ambivalenz entschlüsselt; andere Autoren standen dem Nationalsozialismus noch weitaus näher: Für Petersen, Giese, Blättner und Weinstock hat Lingelbach nachgewiesen, daß sie sogar "entschiedene Bekenntnisse zur nationalsozialistischen Weltanschauung - einschließlich der Rassenlehre - mit Elementen traditioneller erziehungswissenschaftlicher Konzeptionen ... in oft brüchigen Synthesen verbanden" (1987, S. 158).

Trotz dieser Kontinuitätslinien scheint mir Tenorths (1986, S. 316) These, die "Pädagogik von 1933-1945" repräsentiere "eine singuläre historische Figuration, bei Kontinuitäten in Elementen" zeige "sie vor allem Diskontinuität der Ideen und Theorien über Erziehung im ganzen", auf den ersten Blick sehr plausibel. Eine "Differenz des pädagogischen Diskurses"



(ebd.) ist zweifellos zu konstatieren, nur - ist das nicht eine fast banale Erkenntnis? Rang (1988, S. 68) hat darauf hingewiesen, daß historische Konstellationen immer singular sind. Entscheidend ist doch: Rechtfertigt es diese Differenz der Pädagogiken vor und nach 1933 schon hinreichend, von vorherrschender Diskontinuität zu sprechen? Ist nicht auch bei Brüchen eine innere Konsistenz möglich? Wenn etwa Giese sich 1933 rückhaltlos zu Hitler bekennt und eine "politische Pädagogik" fordert (vgl. Lingelbach 1987, S. 63), bedeutet das doch zweierlei zugleich: einen nicht unerheblichen Bruch und dennoch die fast logische Konsequenz seines Denkens. Ähnliche Brüche lassen sich selbst für Kriek zeigen, vergleicht man etwa die "Philosophie der Erziehung" mit der "Nationalpolitischen Erziehung"; denn "allein der definierende Begriff der Rasse" "verändert", so argumentiert Tenorth (1986, S. 315) zu Recht, "die hergebrachte Bedeutung pädagogischer Konzepte".

Nach der Logik seiner Argumentation müßte Tenorth nun aber selbst für Kriek, in den 20er Jahren ein Gegner des rassebiologischen Denkens, weitgehende Diskontinuität konstatieren. Offenkundig trifft seine Argumentation (so auch 1989 c, S. 263 ff.) das zu klärende Problem nur zum Teil. Denn Radikalisierungen gehen einerseits über Ideen hinaus, können andererseits jedoch in ihrer Konsequenz liegen. Insofern schließen Differenzen Kontinuitäten nicht von vornherein aus - und vice versa, wie gegen Gamm (1987, S. 17) und Keim (1989, S. 196 f.), die aufgrund der Kontinuität die spezifische Differenz zur NS-Erziehung bestreiten, betont werden muß. Erst darin jedoch liegt die eigentliche Pointe der Kontinuitätsproblematik, das macht sie schwieriger, nicht einfacher (vgl. auch Koneffke 1990). Die Frage heißt also: "In welchen Hinsichten war 1933 für viele Pädagogen beides zugleich: Bruch und Fortsetzung" (Rang 1989, S. 270).

Es bedarf sicher noch erheblicher theoretischer und empirischer Anstrengungen, um diese Frage zu klären. Auch wird man stärker zwischen den einzelnen Autoren differenzieren müssen, denn mit allgemeinen Zuordnungen, wie zur Reform- oder Geisteswissenschaftlichen oder ganz pauschal zur Pädagogik vor 1933, wird man den gravierenden Unterschieden etwa zwischen Litt, Nohl, Spranger oder gar Petersen und Giese, auch in ihrem Verhalten gegenüber dem Nationalsozialismus, nicht gerecht.

Hinsichtlich der Ideen und Konzepte der von mir untersuchten Autoren, Nohl auf der einen, Baeumler und Kriek auf der anderen Seite, ist m. E. eindeutig Differenz vorherr-

schend. Die Konzeptionen von totalem Staat und Typenzucht, die Degenerierung des Menschen zum bloßen Material, der NS-Rassenbegriff, die Legitimierung von Auslese, Ausmerze und Vernichtungskrieg finden sich bei Nohl nicht. Aber erst diese Bestandteile konstituierten das Spezifikum nationalsozialistischer Erziehung und ihrer Theorie. Das markiert eine substantielle, nicht nur akzidentelle Differenz, eine ums Ganze. Aber diese Differenz darf eben nicht über vorhandene Kontinuitätslinien hinwegtäuschen, wie etwa antimoderne Ressentiments und die politische und nationalpädagogische Affinität zum autoritären Staat, die zum Versagen dieser Theorie vor dem Nationalsozialismus geführt haben (vgl. Teil I). Und Kontinuität zeigt sich ebenfalls in der Verstrickung vieler Reformpädagogen in den Nationalsozialismus und seine Erziehung - sei es durch weitgehende Unterstützung, Stillschweigen (Ausnahme: z. B. Litt) oder die Mitarbeit an einzelnen Elementen, wie es etwa Scholtz (1989, S. 292 ff.) für Nohl und seinen Schüler Geissler am Beispiel des "Landjahres" zeigt, Beutler (1990 b) für Wenigers "Militärpädagogik" sowie Himmelstein (1990) für Spranger.

#### 4.2. Pädagogik oder Un-Pädagogik – Erziehung oder Zurichtung?

Aus der Verknüpfung von Erziehung mit Ausmerze und der gezielten Verhinderung von Entwicklungschancen resultiert die Unmöglichkeit, die Erziehungsprozesse im Nationalsozialismus ausschließlich mit traditionellen pädagogischen Kategorien abzubilden. Auf diesen Zusammenhang weisen etwa Lingelbach (1988 a,b), Koneffke (1990), Keim (1989), Gamm (1990) explizit hin und halten daher - mit Blankertz, Herrmann, Leschinsky u.a. und im Gegensatz zu Rang und Tenorth - an negativen Begriffsbestimmungen fest: Sie gebrauchen die Begriffe "Verführung", "Un-Pädagogik" etc. in Abgrenzung zur überlieferten pädagogischen Tradition, für die etwa Nohl Pate steht (so Lingelbach 1988 b, S. 524 ff.). Angesichts ihrer Kritik an Tenorths These der "singulären Figuration" ist diese Begriffswahl jedoch insofern überraschend, als diese Begriffe völlige Differenz und Diskontinuität markieren und damit Tenorths These unterstützen; denn wenn die NS-Pädagogik die pädagogische Tradition negierte, sogar "als 'Pervertierung' oder 'Unterdrückung' von Erziehung" (ebd., S. 532) charakterisiert wird, dann kann sie nicht gleichzeitig in einer relevanten

Kontinuität zu eben dieser Tradition stehen.<sup>114</sup> Insofern befinden sich die obengenannten Autoren in ungewollter Nähe zu Herrmann (1985 b; 1989 b), der gestützt auf den Begriff der Un-Pädagogik die Diskontinuitätsthese akzentuiert. Die Kritik an dieser Schwarzweißmalerei trifft Vertreter beider Seiten gleichermaßen (vgl. Rang 1989 b, S. 264, 291 f.; Tenorth 1989 b, S. 74 ff. und 1989 c, S. 267 ff.).

Was die Kontrahenten nicht zu sehen scheinen: diese Fragestellung hat eine paradoxe, fast antinomische Struktur. Denn weder kann man alle Phänomene der nationalsozialistischen "Umerziehung" umstandslos unter den Terminus Erziehung subsumieren, noch macht es Sinn zu argumentieren, es habe im Nationalsozialismus und von nationalsozialistischer Seite Erziehung oder Pädagogik überhaupt nicht gegeben. Zweifellos bedarf es einer ethischen Begründung, eines normativen Kriteriums als kritisches Regulativ für pädagogisches Handeln; dieses jedoch in den Erziehungsbegriff selbst zu legen blendet, ganz gegen die Absicht der Autoren, sowohl die prinzipielle Gewaltförmigkeit von Erziehung aus als auch in welchem Maße Pädagogik instrumentalisierbar ist für Manipulation und Gewaltherrschaft.

Daher bedarf es einer Unterscheidung:

1) Die Formung der Menschen in den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten, in der HJ, in den NS-Erziehungsformationen etc. war eine Form von Erziehung, auch wenn sie die seit der Aufklärung postulierten Grundsätze der Pädagogik negierte. In dem Sinne, wie es Herrmann (!) an anderer Stelle ausdrückte, daß "NS-Pädagogik die eine extreme Traditionslinie des neuzeitlichen Erziehungsdenkens darstellt: Erziehung als Zucht" (1985 c, S. 73). Hier handelt es sich um das Paradoxon einer dehumanisierenden Pädagogik - von Blankertz (1982, S 278) an den NS-Ausleseschulen als "dramatischer Konflikt zwischen der systemkonformen menschenverachtenden Verhaltenssteuerung und der im Vorgang der Erziehung selbst enthaltenen Dynamik" beschrieben. Das kennzeichnet die Erziehung der "Herrenmenschen".

2) Diese "Eigenstruktur der Erziehung" findet sich jedoch nicht mehr in den Formen reiner Destruktion und Gewalt, welche die "Behandlung" der sogenannten "Gemeinschaftsfrem-

---

<sup>114</sup> Nicht zufällig gebraucht auch Lingelbach in diesem Kontext den Begriff der "historischen Singularität" für die "NS-Eingriffe in das Erziehungswesen" (ebd.).

den" und "Fremdvölkischen" kennzeichnen. Hier zeigt sich der blinde Fleck von Tenorths systemtheoretischem Ansatz und seines rein funktionalen Erziehungsbegriffs. Tenorth untersucht die Struktur und Funktion des Erziehungssystems, er sieht "innovative Momente"<sup>115</sup> in der "Ausschaltung aller nicht-nationalsozialistisch akzeptierten gesellschaftlichen Gruppen aus der öffentlichen Erziehung", der "staatlichen Normierung" auch der "außerschulischen Jugenderziehung" sowie darin, daß "Lernprozesse" für "signifikante Teilpopulationen" "obligatorisch" werden: "die ersten KZ's müssen daher auch als neuartige Teile des gesellschaftlichen Erziehungssystems interpretiert werden" (1985, S. 122).

Tenorth sieht den "Zwangsscharakter" dieser Formen, hält aber gleichzeitig am Begriff von Erziehung fest<sup>116</sup>, d.h. er unterscheidet nicht zwischen Prozessen der "Zucht", wie in der HJ, und reinen Gewaltverhältnissen, wie in den "ersten KZ's". Da er beide Elemente als Bestandteile des Erziehungssystems identifiziert, sind der Logik seines Ansatzes zufolge auch beide Vorgänge Erziehung. Aber auch hier führt ein Entweder-Oder-Schema in die Irre. Sein berechtigter Hinweis auf die Gewaltförmigkeit von Erziehung, die durch einen bloß normativen Begriff verkannt werde, führt ihn zum falschen Umkehrschluß, nun alle sozialen Einwirkungen als Erziehung zu bezeichnen. Es stimmt zweifellos, daß die KZ's vom Nationalsozialismus auch als Mittel der Umerziehung gebraucht wurden, das ist aber kein hinreichendes Argument, diese Prozesse als Erziehung zu definieren. Ein solcher ins Uferlose ausgeweiteter Begriff muß auch die planmäßig betriebene Verhinderung individueller Entwicklung und kultureller Reproduktion, wie z.B. durch die Zerstörung des polnischen Bildungswesens (vgl. Kleßmann 1980; Plesniarski 1980), ja selbst Vorgänge systematischer Gehirnwäsche und Folter als Erziehung erfassen. Der mögliche Ertrag eines soziologischen Erziehungsbegriffes wird durch solche Beliebigkeit preisgegeben. Ähnlich wie der frühe Kriek, selbstverständlich nicht in dessen normativer Umkehrung, versteht Tenorth Erziehung offenbar als soziale (Ein)Wirkung.

---

<sup>115</sup> Tenorth ergänzt: "wobei es *offen* ist, ob sie auch als *Fortschritt* bewertet werden dürfen" (ebd., Herv.heb, S.W.). Tenorths Sprache offenbart bisweilen eine zynische Unsensibilität gegenüber seinem Untersuchungsgegenstand.

<sup>116</sup> An anderer Stelle führt er Brecht zur Unterstützung seiner Begriffswahl an: "Man hat es ganz zu Unrecht für einen Schwindel von ihnen genommen, daß die Konzentrationslager zur Erziehung da sind. Das sind Musteranstalten für Erziehung" (1989 c, S. 277).

Es bedarf also der Trennung der Erziehung der "Herrenmenschen" von der "Behandlung" der "Fremdvölkischen" und "Gemeinschaftsfremden"<sup>117</sup>, die oft in der Ausmerze gipfelte. Aber eine allzu starre Unterscheidung bleibt unbefriedigend, denn die Grenzen waren fließend. Spezifisches Merkmal des "NS-Erziehungsstaates" war es ja gerade, daß Erziehung und Ausmerze direkt aufeinander bezogen waren. Erziehung war gewissermaßen ein 'Privileg', denn Erziehbarkeit mußte zuerkannt werden, im anderen Fall drohten Terror und Mord.

Diese Verknüpfung zeigte sich in extremer Form in den sogenannten "Jugendschutzlagern", die ab 1940 für von der NS-Norm abweichende Jugendliche eingerichtet wurden (vgl. Guse/Kohrs 1989). In diesen Jugend-KZ's wurden die Jugendlichen - nach rassebiologischen und sozialrassistischen Vorstellungen über eine erblich bedingte Kriminalität und Asozialität - sechs verschiedenen Blöcken zugeordnet, die vom "Block der Untauglichen" bis zum "Block der Erziehungsfähigen" reichten. Die Beurteilungen "hatten hierbei für die Jugendlichen lebensentscheidende Bedeutung, da sie nicht nur deren KZ-Alltag bestimmten, sondern auch darüber entschieden, ob der einzelne sterilisiert, in Groß-KZ's der Vernichtung preisgegeben, in Euthanasie- und Bewahranstalten überstellt oder zur Wehrmacht bzw. zum RAD eingezogen wurde" (ebd., S. 240).

An diese Befunde anschließend stellt Weibel die Frage, ob man nicht "gerade die Doppelung in 'Erziehbarkeit' und 'Unerziehbarkeit' als wesentliches Charakteristikum der Pädagogik im NS betrachten muß" (Weibel 1989, Schlußkap., S. IV).

#### 4.3. "Gegenwärtige Vergangenheit"

Die Kontroverse berührt jedoch noch einen anderen Aspekt, nämlich die Auseinandersetzung der Pädagogen mit dem Nationalsozialismus und ihrer eigenen Verantwortung, die Art und Weise ihrer 'Aufarbeitung' der "gegenwärtigen Vergangenheit ihrer Disziplin" (Koneffke). Es ist wohl hinreichend belegt, daß die 'herrschende' "Kathederpädagogik"

---

<sup>117</sup> Auch Lingelbachs implizite Gleichsetzung der "Erziehung" der deutschen und polnischen Kinder mit dem Argument, daß alle als "Menschenmaterial" 'behandelt' wurden, wobei er letzteren sogar "Hoffnung" durch die Geheimschulen im Unterschied zur "Enttäuschung der ersteren attestiert (vgl. 1988 a, S. 62 f.), verkennt diese Differenz.

(Gamm) 1945 in ihrem pädagogischen Denken und Wirken nahezu bruchlos da wieder anfang, wo sie 1933 aufgehört hatte. Weder ihr theoretisches und politisches Versagen gegenüber dem Nationalsozialismus noch ihre Verstrickung in die NS-Pädagogik wurden in systematischer und selbstreflexiver Form thematisiert, geschweige denn entschiedene theoretische Konsequenzen daraus gezogen (vgl. Keim 1989; Koneffke 1990). Zimmers Analyse der maßgeblich von Nohl dominierten Zeitschrift "Die Sammlung" ergibt für die Jahre 1945 bis 1949 einen geradezu erschütternden Befund. Die Epoche des Nationalsozialismus wurde fast vollständig ausgegrenzt, überdies zeigt sich eine weitgehende Übereinstimmung der vorherrschenden Denkmuster mit den schon in der Weimarer Republik dominierenden Elementen der "deutschen Ideologie". Erkennbar ist diese Kontinuität etwa am Gerede von "Kulturkrise", "geistiger Erneuerung", der besonderen "Mission" der Lehrer, dem "höheren Nationalismus", d.h. die "Treue und Liebe zu unserem Volk", die Erhaltung seiner "Erbgesundheit" (zit. n. Zimmer 1990, S. 107 ff.). Nicht das "Wühlen im Schmutz und Blut der Vergangenheit" sei erforderlich, sondern "immer das Positive und Zukünftige überwiegen (zu) lassen", so schrieb Nohl 1946 in einem Brief an Blochmann (ebd., S. 110). Das Verhältnis der Reformpädagogik zum Nationalsozialismus, die Frage der eigenen Verstrickung und Verantwortung verfielen dem Schweigen oder Verharmlosen.

Sprangers Bemühen etwa gilt, 1946, dem eigenen Seelenheil, nicht der Erinnerung der Opfer: "Es kommt jetzt viel darauf an, daß das deutsche Volk das Gefühl für seine nationale Würde nicht ganz verliert" (1970 a, S. 267). Daher sollte "ein politisches Schuldbekenntnis ... einmal (!) mit feierlichem Ernst und mit einem wohl überlegten Text" abgelegt werden (ebd.). Die Entnazifizierung durch die Alliierten sieht er als "Fortsetzung des Kriegszustandes" an, seine Mahnung: "Richtet nicht, auf daß ihr nicht gerichtet werdet" (ebd., S. 265). Kein Wort über die Vernichtungslager, dafür 'philosophiert' er über den "unbegreiflichen Weg der himmlischen Mächte, die etwas Derartiges zulassen" (1970 b, S. 274). Zwar erkennt er eine (diffuse) Schuld an, sie wird jedoch bis zur Unkenntlichkeit relativiert, wenn er gleichzeitig fragt: "aber welcher Sterbliche und welches Volk wären vor Verstrickung in Schuld gefeit?" (ebd.).

Insofern traf auch auf diese "deutschen Mandarine" zu, was Theodor W. Adorno schon 1950 notierte: "Unterdessen gilt bereits an Auschwitz zu erinnern für langweiliges Ressen-

timent" (zit. n. Claussen 1987 b, S. 10). Trotz mancher späteren Einsichten etwa Flitners (vgl. H. Peukert 1991, S. 19) - bleibt auch für späterhin zumindest festzuhalten, "daß aus der 'geisteswissenschaftlichen' Position der epochale Einschnitt, der mit dem Namen 'Auschwitz' nur unzulänglich umschrieben ist, historisch und systematisch noch nicht wirklich mit der gebührenden Schärfe erfaßt ist" (Brumlik 1989, S. 114).

Zweifellos hat sich die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in den 70er und vor allem 80er Jahren grundlegend gewandelt, zumindest was die Quantität wissenschaftlicher Analysen betrifft. Daß die Verleugnung der moralischen Dimension der eigenen "gegenwärtigen Vergangenheit" jedoch kein Phänomen nur der bundesrepublikanischen Restaurationszeit war, zeigte am sichtbarsten die 1984 - in der Hochphase der Forschung über den Nationalsozialismus - verliehene, wenn auch zurückgenommene Ehrenmitgliedschaft der DGfE für Theodor Wilhelm, der als Assistent Baeumlers noch 1944 die nationalsozialistische Rassenpolitik und damit die Massenvernichtung legitimierte<sup>118</sup> - auch eine Variante des "leeren und kalten Vergessens" (Adorno 1971, S. 22).

Gegen solche Erinnerungslosigkeit ist zu betonen: "Auf die Erinnerung an Auschwitz kann es keine Prämie geben ... Doch unsere Gesellschaft kann sich nicht emanzipieren, wenn sie unfähig ist, Auschwitz zu gedenken, denn seit Auschwitz erscheint das Verhältnis von zivilisierter Gesellschaft und Barberei in einem neuen, harten Licht: Der Rückfall droht nicht, er ist bereits geschehen" (Claussen 1987 b, S. 10).

Gerade der enge Zusammenhang von "Alltag und Barberei" (D. Peukert), die Gleichgültigkeit und scheinbare Normalität, in der sich die massenhafte Terrorisierung und Vernichtung von Menschen in tausenden von Lagern unter den Augen oder gar mit Hilfe des 'kleinen Mannes' vollzog, zwingt zum Nachdenken über die moderne Zivilisation, zur Frage, ob "solche Barberei nicht ein untergründiger Bestandteil des Zivilisationsprozesses ist?" (D. Peukert 1987, S. 61). Im Sinne einer kritischen Historisierung besteht daher eine Aufgabe darin, die Alltagsgeschichte des Rassismus zu entschlüsseln, das "fatale Kontinu-

---

<sup>118</sup> Vgl. Keim 1990 b, S. 939; Keim 1989, S. 187, 193. Gewisse Parallelen finden sich in unkritischen Würdigungen von Kroh, Spranger und Petersen, vgl. ebd., S. 191 f., 200 ff.

um von Diskriminierung, Selektion und Ausmerze" (ebd., S. 57), in das auch Pädagogen tief verstrickt waren.<sup>119</sup>

Die Untersuchungen über steigenden Antisemitismus und Rechtsextremismus sowie die 1991 plötzlich eskalierende, nicht abreiende Kette von Gewalttaten gegen Ausländer verweisen auf die ungebrochene 'Aktualität' rassistischen Denkens und Handelns. Die Forderung nach Emanzipation der Gesellschaft jedoch kann nach Auschwitz weniger denn je ein optimistisches Fortschrittsprogramm sein; sie bedarf der Idee einer anamnetischen Solidarität, welche - negativ - auf dem notwendigen Einspruch der Theorie gegen den bewußtlosen Gang der Geschichte beharrt: "Erinnerung an die Opfer der Geschichte hat nicht nur die funktionale Bedeutung, zum Kampf für eine bessere Zukunft zu motivieren. Fortschritt nur nach vorn war für Benjamin die Fortsetzung der Katastrophe. Erinnern des Vernichteten überschreitet das Aneignen von 'Kulturgütern', es zielt auf eine umfassendere Bildung menschlichen solidarischen Bewußtseins" (H. Peukert 1983, S. 215).

---

<sup>119</sup> Erschreckend ist der Befund von Schnurr, daß die "Umsetzung der Aussonderungs- und Vernichtungspolitiken durch die Institutionen der öffentlichen Fürsorge" "in den etablierten Formen von Berufsalltagen" erfolgte, d.h. "keiner Identifikation der Beteiligten mit dem NS" bedurfte (1991, S. 136 f.).



## Literaturverzeichnis

### A) QUELLEN

ALTE KAMERADSCHAFT - Feldpostbriefe der Nationalpolitischen Erziehungsanstalt  
Backnang. Heft 18, Weihnachten 1944

ANSTALTSLEITERTAGUNG der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten in Ostpreußen vom  
23.-27.6.1937. In: Weltanschauung und Schule. Nr. 9, Jg. 1/1937, S. 553 ff.

AUFNAHMEPRÜFUNG bei den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. In: Weltanschauung  
und Schule. Nr. 5, Jg. 1/1936, S. 300 ff.

BAEUMLER, A.: Männerbund und Wissenschaft. Berlin 1934

BAEUMLER, A.: Politik und Erziehung. Berlin 1937

BAEUMLER, A.: Bildung und Gemeinschaft. Berlin 1942

BAEUMLER, A.: Jugenddienstpflicht, Hitler-Jugend und Schule. In: Weltanschauung  
und Schule. Jg. 7/1943, S. 157 ff.

BAEUMLER, A.: Herbart und Wir. In: Weltanschauung und Schule. Jg. 8/1944, S. 54 ff.

BALLENSTEDT - Schriftenfolge der Nationalpolitischen Bildungsanstalt in Ballenstedt am  
Harz. Heft 1/1936 - Heft 5/1938

BRUNK, H. (Hrsg.): 10 Jahre NPEA Plön. Sonderheft der Kameradschaft. 1943

CALLIEBE, O.: Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. In: Deutsche Schulerziehung  
1940. Berlin 1940, S. 248 ff.

CAPS, L.: Ernst Kriek und die Jugend. In: Die neue Erziehung. 14. Jg./1932, S. 485 ff.

FLITNER, W.: Rückblick und Vorblick auf die Volksbildungsarbeit. Nachschrift zu Hans  
Freyers Aufsatz. In: Die Erziehung, Jg. 9/1933, S. 107 ff.

HAUPT, J.: Neuordnung im Schulwesen und Hochschulwesen. In: Das Recht der nationalen  
Revolution. Heft 5. Berlin 1933

HAUPT, J.: Die Forderungen des organischen Denkens. In: Hochschule und Ausland.  
H. 8, Jg. 13/1935, S. 1 ff. (a)

HAUPT, J.: Nationalsozialistische Geschichtsauffassung. In: Hochschule und Ausland.  
Heft 4, Jg. 13/1935, S. 1 ff. (b)

- HEISSMEYER, A.: Über die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. In: Der Altherrenbund Folge 8, 1. Jg./1939, S. 201 ff.
- HEUER, H.: Englische und deutsche Jugenderziehung. In: Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht. Bd. 36/1937, S. 215 ff.
- KLOPPE, F.: Nationalpolitische Erziehungsanstalten. In: Hiller, F. (Hrsg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Langensalza 1934, S. 183 ff.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922
- KRIECK, E.: Grundriß der Erziehungswissenschaft. Fünf Vorträge. Leipzig 1927
- KRIECK, E.: Die soziale Funktion der Erziehung. Sonderdruck aus: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 2, Langensalza 1929, S. 1 ff.
- KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1934<sup>17</sup>
- KRIECK, E.: Nationalsozialistische Erziehung, begründet aus der Philosophie der Erziehung. Osterwieck 1935<sup>3</sup>
- KRIECK, E.: Die deutsche Erziehungswissenschaft. In: Hochschule und Ausland. Heft 6, Jg. 13/1935, S. 1 ff. (b)
- KRIECK, E.: Volkhafte Bildung. In: Die neue deutsche Schule. Heft 1, Jg. 9/1935, S. 2 ff. (c)
- KRIECK, E.: Völkisch-politische Anthropologie, Bd. 1: Die Wirklichkeit. Leipzig 1936
- KRIECK, E.: Die Gestaltung des Unterrichts. Frankfurt 1939
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt 1949
- NOHL, H.: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt 1957<sup>4</sup>
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770 - 1830. Göttingen 1970
- OESTREICH, P.: Der schuldhafte Irrtum. In: Die neue Erziehung. 14. Jg./1932, S. 729 ff.
- PFÖRTNER-BLÄTTER - Zeitschrift der Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Schulpforta. Neue Folge. Heft 1-2/1936 - Heft 3/1939
- RUST, B.: Die Grundlagen der Nationalsozialistischen Erziehung. In: Hochschule und Ausland. H. 1, Jg. 13/1935, S. 1 ff.
- RUST, B.: Völkische Auslese und Aufbauschule. In: Weltanschauung und Schule. Nr. 1, Jg. 1/1936, S. 3 ff.
- RUST, B.: Erziehung zur Tat. In: Deutsche Schulerziehung 1941/42. Berlin 1942, S. 3 ff.

- SCHÄFER, O.: Ziel und Gestalt der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. In: NS-Bildungswesen. Heft 1/1942, S. 19 ff.
- SKROBLIN, G.: Die Nationalpolitischen Erziehungsanstalten. In: Deutsche Schulerziehung 1941/42. Berlin 1942, S. 211 ff.
- SPRANGER, E.: Die Frage der deutschen Schuld. In: Gesammelte Schriften. Bd. 8: Staat, Recht und Politik. Tübingen 1970, S. 260 ff. (a)
- SPRANGER, E.: Verstrickung und Ausweg. Ein Wort über die Jugend. In: Gesammelte Schriften. Bd. 8: Staat, Recht und Politik. Tübingen 1970, S. 268 ff. (b)
- TREPTE, H.: Die Nationalpolitische Erziehungsanstalt. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 4, Jg. 3/1934, S. 489 ff.
- TREPTE, H.: Erziehungswichtige Tatsachen. In: Weltanschauung und Schule. Nr. 2, Jg. 1/1936, S. 105 ff.
- WINFRID (Pseudonym für J. Haupt): Sinnwandel der formalen Bildung. Leipzig 1935

## B) SEKUNDÄRLITERATUR

ADORNO, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971

ASSEL, H.-G.: Politische Pädagogik im Wandel der Zeit. Über Probleme politischer Erziehung in Deutschland im 20. Jahrhundert. Frankfurt 1983

BENJAMIN, W.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Ders.: Illuminationen. Ausgewählte Schriften. Frankfurt 1977, S. 136-169

BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1973

BERNETT, H.: Das Kraftpotential der Nation. Leibeseziehung im Dienst der politischen Macht. In: Herrmann/Oelkers 1989, S. 167 ff.

BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967

BEUTLER, K.: Bemerkungen zur Anwendung der hermeneutischen Methode in der Auseinandersetzung zwischen Adalbert Rang und Ulrich Herrmann. In: Keim 1990, S. 137 ff. (a)

BEUTLER, K.: Militäropädagogische Aspekte bei Erich Weniger. Zum kriegsfördernden Beitrag geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: Keim 1990, S. 60 ff. (b)

BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982

BOLLMUS, R.: Zum Projekt einer nationalsozialistischen Alternativ-Universität: Alfred Rosenbergs "Hohe Schule". In: Heinemann 1980, Bd. 2, S. 125 ff.

BORRELLI, M.: Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. Interkulturelle Pädagogik: Theorie und Praxis. In: Borrelli, M./Hoff, G. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Baltmannsweiler 1988, S. 20 ff.

BRACHER, K.D.: Die deutsche Diktatur. Entstehung, Struktur, Folgen des Nationalsozialismus. Köln/Berlin 1969

BRUMLIK, M.: NS-Pädagogik in Forschung und Lehre - Dissertationen und Lehrveranstaltungen an der Universität Heidelberg 1934-1943. Ein Bericht über das Wirken von Ernst Kriek. In: Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986, S. 55 ff.

- BRUMLIK, M.: Kritische Theorie und Symbolischer Interaktionismus - Pädagogik als kritische Sozialwissenschaft. In: Röhrs, H. & Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt u.a. 1989
- CLAUSSEN, D.: Vom Judenhaß zum Antisemitismus. Materialien einer verleugneten Geschichte. Darmstadt 1987
- CLAUSSEN, D.: Grenzen der Aufklärung. Zur gesellschaftlichen Geschichte des modernen Antisemitismus. Frankfurt 1987 (b)
- DICK, L. van: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933-1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/München 1988
- DICKOPP, K.-H.: Die Voraussetzungen der bildungspolitischen Konzeption Alfred Baeumlers. Ein Beitrag zur Erziehungstheorie des Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau Heft 6, Jg. 24/1970, S. 425 ff.
- DICKOPP, K.-H.: Nationalsozialistische Pädagogik. In: Speck, J. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts, Bd. 2. Stuttgart 1978, S. 122-150
- EHRHARDT, J.: Erziehungsdenken und Erziehungspraxis des Nationalsozialismus. Unveröffentlichte Dissertation, Berlin 1968
- FRICKE-FINKELNBURG, R. (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule: amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen 1989
- GAMM, H.-J.: Kontinuität der Kathederpädagogik - oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: Demokratische Erziehung Nr. 2/1987, S. 14 ff.
- GAMM, H.-J. (Hrsg.): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1990<sup>3</sup>
- GUSE, M. & KOHRS, A.: Zur Entpädagogisierung der Jugendfürsorge in den Jahren 1922-1945. In: Otto/Sünker 1989, S. 228 ff.
- HAUCK, G.: Geschichte der soziologischen Theorie. Eine ideologiekritische Einführung. Reinbek 1984
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Bd. 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. Bd. 2: Hochschule, Erwachsenenbildung. Stuttgart 1980
- HELLFELD, M. von & KLÖNNE, A. (Hrsg.): Die betrogene Generation. Jugend im Faschismus. Köln 1985

- HENKE, J.: Verführung durch Normalität - Verfolgung durch Terror. Gedanken zur Vielfalt nationalsozialistischer Herrschaftsmittel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B7/1984, S. 21-31
- HENNINGSEN, J.: Vielleicht bin ich noch heute ein Nazi. In: Herrmann 1985, S. 333-345
- HERRMANN, U. (Hrsg.): "Die Formung des Volksgenossen". Der "Erziehungsstaat" des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985
- HERRMANN, U.: Probleme einer "nationalsozialistischen Pädagogik". In: Ders. 1985, S. 9-21 (b)
- HERRMANN, U.: "Völkische Erziehung ist wesentlich nichts anderes denn Bindung". Zum Modell nationalsozialistischer Formierung. In: Ders. 1985, S. 67 ff. (c)
- HERRMANN, U.: "Die Herausgeber müssen sich äußern". Die "Staatsumwälzung" im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Hans Freyer in der Zeitschrift "Die Erziehung". Mit einer Dokumentation. In: Herrmann/Oelkers 1989, S. 281 ff. (a)
- HERRMANN, U.: Polemik und Hermeneutik. Zur Auseinandersetzung mit A. Rang über Pädagogik und "Un-Pädagogik" und zur Kritik "kritischer" Historiographie. In: Zedler, P. & König, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 295 ff. (b)
- HERRMANN, U. & OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1989
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970
- HIMMELSTEIN, K.: "Wäre ich jung, wäre ich Nationalsozialist ..." - Anmerkungen zu Eduard Sprangers Verhältnis zum deutschen Faschismus. In: Keim 1990, S. 39 ff.
- HOJER, E.: Irrationalismus und Diktatur. Betrachtungen zur Pädagogik Ernst Kriecks. In: Pädagogische Rundschau Heft 9, Jg. 22/1968, S. 521 ff.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt 1969<sup>2</sup>
- JOCH, W.: Zur Grundkonzeption der Erziehungstheorie Alfred Baeumlers. In: Informationen zur erziehungs- und bildungstheoretischen Forschung Nr. 14/1980, S. 25 ff.
- KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus - Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt u.a. 1988

- KEIM, W.: Pädagogik und Nationalsozialismus. Zwischenbilanz einer Auseinandersetzung innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung Nr. 2/1989, S. 186 ff.
- KEIM, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus - Eine kritische Positionsbestimmung. In: Forum Wissenschaft - Studienheft Nr. 9. Marburg 1990
- KEIM, W.: "Moralismus" versus "menschliches Maß". Eine Erwiderung auf den Versuch einer Satire von Klaus Prange. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6/1990, S. 937 ff. (b)
- KLAFKI, W.: Zwischen Führerglauben und Distanzierung. In: Herrmann 1985, S. 314-332
- KLESSMANN, C.: Die Zerstörung des Schulwesens als Bestandteil deutscher Okkupationspolitik im Osten am Beispiel Polens. In: Heinemann 1980, Bd. 1, S. 176 ff.
- KLÖNNE, A.: Widersprüche der HJ-Sozialisation. In: Herrmann 1985, S. 206-215
- KNOLL, J.H.: Pädagogische Elitebildung. Pädagogische Versuche zur politischen Führungsbildung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Heidelberg 1964
- KOCH, H.W.: Geschichte der Hitlerjugend. Ihre Ursprünge und ihre Entwicklungen 1922-1945. Percha 1975
- KOGON, E.: Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager. Berlin 1947<sup>2</sup>
- KONEFFKE, G.: Auschwitz und die Pädagogik. Zur Auseinandersetzung der Pädagogen über die gegenwärtige Vergangenheit ihrer Disziplin. In: Keim 1990, S. 28 ff.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984
- LINGELBACH, K. C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Überarbeitete Zweitausgabe mit drei neueren Studien und einem Diskussionsbericht. Frankfurt 1987<sup>2</sup>
- LINGELBACH, K. C.: Adolf Reichweins Schulmodell Tiefensee. In: Ders. 1987<sup>2</sup>, S. 271 ff. (b)
- LINGELBACH, K. C.: Über Schwierigkeiten, die Erziehungswirklichkeit im Dritten Reich als Variante einer "faschistischen" Pädagogik zu begreifen. In: Ders. 1987<sup>2</sup>, S. 257 ff. (c)
- LINGELBACH, K. C.: Erziehung und Schule unter brauner Herrschaft. In: Ders. 1987<sup>2</sup>, S. 283 ff. (d)
- LINGELBACH, K. C.: "Erziehung" unter der NS-Herrschaft - methodische Probleme ihrer Erfassung und Reflexion. In: Keim 1988, S. 47 ff. (a)

- LINGELBACH, K.C.: Unkritische Bildungshistorie als sozialwissenschaftlicher Fortschritt? In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 4/1988, S. 519 ff. (b)
- MASCHMANN, M.: Fazit. Mein Weg in der Hitler-Jugend. München 1979
- MILLER-KIPP, G.: Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, "nationalsozialistische Pädagogik" zu begreifen und historisch einzuordnen. In: Herrmann/Oelkers 1989, S. 21-37
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1973<sup>6</sup>
- MÜLLER, G.: Ernst Kriek und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Weinheim/Basel 1978
- NAAKE, E.: Zur Theorie und Praxis der Erziehung in den nationalpolitischen Erziehungsanstalten und ähnlichen faschistischen "Eliteschulen". Unveröffentlichte Dissertation, Jena 1970
- NEMITZ, R.: Die Erziehung des faschistischen Subjekts. In: Faschismus und Ideologie 1 (Argument AS 60). Berlin 1980, S. 141-178
- NYSSSEN, E.: Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg 1979
- OELKERS, J.: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der "Reformpädagogik" in Deutschland vor 1914. In: Herrmann/Oelkers 1989, S. 195 ff. (a)
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989 (b)
- OELKERS, J.: Erziehung und Gemeinschaft: Eine Analyse reformpädagogischer Optionen. Thesenpapier zum Referat auf dem DGfE-Kongreß in Bielefeld 1990
- ORLOW, D.: Die Adolf-Hitler-Schulen. In: Vierteljahresheft für Zeitgeschichte 13/1965, S. 272 ff.
- OTTO, H.-U. & SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Frankfurt 1989
- OTTO, H.-U. & SÜNKER, H. (Hrsg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt 1991
- OTTO, H.-U. & SÜNKER, H.: Volksgemeinschaft als Formierungsideologie des Nationalsozialismus. Zu Genesis und Geltung von "Volkspflege". In: Dies. 1991, S. 50 ff. (b)
- PEUKERT, D. J. K.: Edelweißpiraten, Meuten, Swing, Jugendsubkulturen im Dritten Reich. In: Herrmann 1985, S. 216-231



- PEUKERT, D. J. K.: Alltag und Barberei. Zur Normalität des Dritten Reiches. In: Diner, D. (Hrsg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt 1987, S. 51 ff.
- PEUKERT, D. J. K.: Sozialpädagogik. In: Langewiesche, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5, München 1989, S. 307-335
- PEUKERT, H.: Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 2/1983, S. 195 ff.
- PEUKERT, H.: Reflexion am Stand der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken. In: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Hrsg. von H. Peukert & H. Scheuerl. Weinheim/Basel 1991, S. 15 ff.
- PLESNIARSKI, B.: Die Vernichtung der polnischen Bildung und Erziehung in den Jahren 1939-1945. In: Heinemann 1980, Bd. 1, S. 160 ff.
- PRANGE, K.: Identität und Politik bei Ernst Kriek. Ein Beitrag zur Pathographie totalitärer Pädagogik. In: Herrmann 1985, S. 154 ff.
- RANG, A.: Spranger und Flitner 1933. In: Keim 1988, S. 65 ff.
- RANG, A.: "Ja, aber". Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift Die Erziehung im Frühjahr 1933. In: Otto/Sünker 1989, S. 250 ff. (a)
- RANG, A.: Beklommene Begeisterung. Sprangers und Flitners Reaktion auf den Nationalsozialismus im Jahre 1933. In: Zedler, P. & König, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 263 ff. (b)
- RINGER, F. K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933. Stuttgart 1983
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover 1980
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt 1977
- SCHNURR, S.: Die nationalsozialistische Funktionalisierung sozialer Arbeit. Zur Kontinuität und Diskontinuität der Praxis sozialer Berufe. In: Otto/Sünker 1991, S. 106 ff.
- SCHOLTZ, H.: Die NS-Ordensburgen. In: Vierteljahresheft für Zeitgeschichte 15/1967, S. 269 ff.
- SCHOLTZ, H.: Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973

- SCHOLTZ, H.: Die Schule als ein Faktor nationalsozialistischer Machtsicherung. In: Heinemann 1980, Bd. 1, S. 31 ff.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985
- SCHOLTZ, H.: Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung. In: Herrmann/Oelkers 1989, S. 221-241
- STACHURA, P. D.: Das Dritte Reich und Jugenderziehung: Die Rolle der Hitlerjugend 1933-1939. In: Heinemann 1980, Bd. 1, S. 90 ff.
- STAHLMANN, M. & SCHIEDECK, J.: Erziehung zur Gemeinschaft - Auslese durch Gemeinschaft. Zur Zurichtung des Menschen im Nationalsozialismus. Bielefeld 1991
- STEINBACH, L.: Ein Volk, ein Reich, ein Glaube? Ehemalige Nationalsozialisten und Zeitzeugen berichten über ihr Leben im Dritten Reich. Berlin 1983
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918-1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln/Wien 1985
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930-1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 3/1986, S. 299 ff.
- TENORTH, H.-E.: Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933. In: Herrmann/Oelkers 1989, S. 259 ff. (a)
- TENORTH, H.-E.: Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung. In: Herrmann/Oelkers 1989, S. 53 ff. (b)
- TENORTH, H.-E.: Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930-1945. Über Kontroversen ihrer Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 2/1989, S. 261 ff. (c)
- THEWELEIT, K.: Männerphantasien. Bd. 1: Frauen, Fluten, Körper, Geschichte. Bd. 2: Männerkörper - zur Psychoanalyse des weißen Terrors. Basel/Frankfurt 1977
- THOMALE, E.: Bibliographie Ernst Kriek. Weinheim 1970
- UEBERHORST, H. (Hrsg.): Elite für die Diktatur. Die nationalpolitischen Erziehungsanstalten 1933-1945. Ein Dokumentarbericht. Düsseldorf 1969
- WEBER, B.: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914 - 1933. Königstein/Ts. 1979

WEIBEL, M.: Frauenpolitik und Mädchenerziehung im Nationalsozialismus: Die "Neue Deutsche" Frau: Zwischen Rassismus und "Mutterkult". Unveröffentlichte Magisterarbeit Heidelberg 1989

ZIMMER, H.: Pädagogische Intelligenz und Neuanfang 1945. "Die Sammlung" im Kontext der Faschismus- und Neuordnungsdiskussion 1945-1949. In: Keim 1990, S. 101 ff.

ZYMEK, B.: War die nationalsozialistische Schulpolitik sozialrevolutionär? Praxis und Theorie der Auslese im Schulwesen während der NS-Herrschaft in Deutschland. In: Heinemann 1980, Bd. 1, S. 264-74

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Adolf-Hitler-Schulen
BDM	Bund Deutscher Mädel
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
HJ	Hitler-Jugend
KLV	Kinderlandverschickung
LBA	Lehrerbildungsanstalten
NPEA	Nationalpolitische Erziehungsanstalten
NS	Nationalsozialismus/Nationalsozialistische(n/r/s)
NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
RAD	Reichsarbeitsdienst
RJF	Reichsjugendführung
RMfWEV	Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
SA	Sturmabteilung
SS	Schutzstaffel