

Harten, Hans-Christian

Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 1, S. 111-134



Quellenangabe/ Reference:

Harten, Hans-Christian: Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 1, S. 111-134 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111680 - DOI: 10.25656/01:11168

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111680>

<https://doi.org/10.25656/01:11168>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 1 – Januar 1993

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
Fremdenfeindlichkeit und Gewalt in Deutschland. Über Tabus
in der öffentlichen Thematisierung und über die Notwendigkeit
gesellschaftlichen Lernens

Thema: Schulentwicklung und Bildungsmarkt

- 19 ACHIM LESCHINSKY
Bildung, Ungleichheit und Markt. Zur Einführung in den Themen-
schwerpunkt
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der
sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisier-
ten Ländern
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in
Großbritannien und den Vereinigten Staaten – Wie erklären sich die
Unterschiede?
- 71 MANFRED WEISS
Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept
der klassischen und neoklassischen Ökonomik

Diskussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie
des Nationalsozialismus. Ein Forschungsbericht

- 135 ALFRED LANGEWAND
Eine pädagogische Kritik der reinen praktischen Vernunft?
Überlegungen zum Gehalt und historischen Ort von Herbarts
,pädagogischer‘ Kant-Kritik in seiner ,ästhetischen Darstellung
der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung‘

Besprechungen

- 159 KLAUS ALLERBECK
Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine
Risiken
Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz.
Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen,
familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen
- 162 DORLE KLIKA
Hannelore Faulstich-Wieland: Koedukation – Enttäuschte Hoffnun-
gen?
Maria Anna Kreienbaum: Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als
Kristallisationspunkt
- 166 LOTTE ROSE
Barbara Friebertshäuser: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feld-
studie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur

Dokumentation

- 171 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 3 WALTER HORNSTEIN
Hostility to Foreigners and Violence in Germany – On taboos in the public debate and the need for social learning

Topic: School Development and Educational Market

- 19 ACHIM LESCHINSKY
Education, Inequality and Market – An Introduction
- 25 HANS-PETER BLOSSFELD/YOSSI SHAVIT
Permanent Inequalities – Changes in the impact of social background on educational opportunity in thirteen industrial nations
- 53 WILLIAM LOWE BOYD
The Politics of Choice and Market-Oriented School Reform in Britain and the United States: Explaining the Differences
- 71 MANFRED WEISS
The Market as Control System in Education?
- 85 FRITZ OSTERWALDER
The Concept of School and Instruction in Classical and Neoclassical Economics

Discussion

- 111 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Race and Education – National Socialist concepts of educational psychology and sociology: A research report
- 135 ALFRED LANGEWAND
A Pedagogical Critique of Pure Practical Reason? – Reflections on the content and the historical place of J.F. Herbart's "pedagogical" critique of Kant in his "esthetic representation of the world as the main object of education"

Reviews

159

Documentation

171

Rasse und Erziehung

*Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie des Nationalsozialismus.
Ein Forschungsbericht*

Zusammenfassung

Untersucht wird die Rezeption und Umsetzung der Konzepte der Rassenhygiene und der Rassen-seelenkunde in den Erziehungswissenschaften während des Dritten Reichs, speziell in der Pädagogischen Psychologie und Soziologie. Es wird gezeigt, daß der Rassebegriff nicht nur etwas ideologisch Aufgesetztes war, das der pädagogischen Theoriebildung äußerlich und für die Forschung irrelevant blieb; vielmehr stand das Rassekonzept im Zentrum vielfältiger Bemühungen um ein integratives, die Kluft zwischen Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften überwindendes Wissenschaftsparadigma. Dieses Paradigma hatte gleichermaßen legitimatorische wie sozialtechnologische Dimensionen; sie zielten, vermittelt über das Konstrukt einer „nordischen Schule“ und einer „artgerechten“ Selektion, auf die Realisierung der Utopie einer nach Rasse, Erbgesundheit und Leistung „funktional differenzierten“ Volksgemeinschaft.

Der wissenschafts- und geistesgeschichtliche Hintergrund, vor dem sich die Rassenhygiene und der Rassenwahn des Dritten Reichs entwickelten, ist in den vergangenen Jahren vor allem von der medizinhistorischen Forschung aufgehellert worden (beispielhaft: WEINGART u. a. 1988, BECKER 1988). Die erziehungsgeschichtliche Forschung hat sich dieses Komplexes bislang noch nicht systematisch angenommen; der nationalsozialistische Rassismus taucht in der Regel nur am Rande, als Ausdruck einer menschenverachtenden Ideologie, als abstruse Weltanschauung, allenfalls als „Pseudowissenschaft“ auf, die eine genauere Analyse nicht zu lohnen scheint. J. EHRHARDT, der sich noch am weitesten auf dieses Thema einläßt, verneint, daß es eine Rassenpädagogik „im Sinn einer wissenschaftlichen Pädagogik“ gegeben habe (EHRHARDT 1968, S. 69). Bis heute tut sich die Erziehungswissenschaft schwer damit, den Nationalsozialismus theorie- und wissenschaftsgeschichtlich „ernst“ zu nehmen (die Auseinandersetzung um die Thesen von TENORTH hat dies unlängst wieder deutlich gemacht; s. TENORTH 1989). Ähnlich in der Psychologie: U. GEUTER, der die gründlichste Untersuchung zur Psychologie im Nationalsozialismus angestellt hat, klammert die „Rassen-seelenkunde“ weitgehend aus, obwohl es sich hier um ein historisch neues, einflußreiches wissenschaftliches Paradigma handelt, an dessen Ausarbeitung eine ganze Phalanx von Forschern beteiligt war (GEUTER 1984). Wie immer man die Rassenpsychologie (auf die sich die Pädagogen primär stützten) beurteilt und bewertet: Ihre Protagonisten betrieben sie mit dem Selbstverständnis von Wissenschaftlern, die nicht lediglich eine Weltanschauung formulieren wollten, sondern auch nach empirischer und theoretischer Begründung strebten. Dabei lag ein besonderes Problem vor allem für die Pädagogik, die auf die Vorleistungen anderer Disziplinen ange-

wiesen war, darin, daß es sich um ein in Entstehung begriffenes Paradigma handelte, dessen Aussagen in ihrer Validität nicht immer leicht abzuschätzen waren.

Die rassenwissenschaftlich orientierte Pädagogik war, im Zusammenwirken mit der Rassenpsychologie und -soziologie, ein großangelegtes Projekt, hinter dem eine wissenschaftliche und soziale Utopie totalitären Charakters sichtbar wird: die umfassende Reorganisation der sozialen Differenzierung nach Merkmalen von „Blut und Rasse“, verstanden als Gegenentwurf zur liberalistisch-kapitalistischen Moderne. In pädagogischer Hinsicht verbanden sich mit diesem Projekt mehrere Utopien: die dauerhafte „Eliminierung“ der „minderwertigen“, „gemeinschaftsunfähigen“ und „fremdrassischen“ Schüler; die Aufwertung des Pädagogen zu einem Herrn über das Schicksal des einzelnen, selbst über Leben und Tod; die Erhebung der Pädagogik zu einer Mission mit dem Auftrag, den Mythos der einträchtigen, „natürlichen“ Volksgemeinschaft aus Blut und Rasse wirklich zu machen – eine Mission, die Züge einer Ersatzreligion trug. Ob diese Utopien realisierbar waren, läßt sich nur schwer abschätzen; in gewisser Weise handelte es sich um Projekte für die Zeit nach dem „Endsieg“. In diesem Sinne geben die Wissenschaftsutopien des Nationalsozialismus Auskunft über tieferliegende Heilserwartungen und Wünsche, die die Dynamik der Wissenschaftsentwicklung ebenso wie die Dynamik des Rassenwahns wesentlich mit bestimmten. Wenn es sich hier auch nur um Teilaspekte dieser Dynamiken handelte, so weisen sie doch auf eine utopische und quasi-religiöse Dimension des Nationalsozialismus hin: die Suche nach einer natürlichen Vergemeinschaftung, die den Diskurs durch die Stimme des Blutes ersetzt, die weder essentielle Meinungsverschiedenheiten noch irgend etwas Störendes, „Fremdartiges“ zurückläßt – kurz, die Suche nach einer Volksgemeinschaft, in der der Deutsche wieder weiß, wer er ist.

Die Erziehung spielte im Kontext des rassenhygienischen Projekts eine zentrale Rolle. Zum einen, weil alle staatlichen Gesetze und Maßnahmen zur Rassen- und Erbgesundheitspflege vergebens sind, wenn sie nicht auf den Willen und die Einsicht des Volkes treffen – hier sollte die Erziehung, in den Worten WALTER GROSS', eine „seelische Revolution“ bewirken (GROSS 1935): Die Rassenpädagogik war eine Erweckungspädagogik. Rassenhygienische Erziehung hieß zum anderen „Rassenstolz und -bewußtsein“ wecken, den Blick für das „Artgemäße und Artfremde“ entwickeln, die „rassische Urteilskraft“ ebenso wie die „rassische Widerstandskraft“ schärfen. Daraus folgte das Programm der Erziehungswissenschaft als einer „Kampfwissenschaft“ (KROH 1934), die sich ganz in den Dienst des nationalsozialistischen Rassegedankens stellt. Im Kampf gegen das „Artfremde“ und in der Suche nach der „artgemäßen Erziehung“ glaubte die Pädagogik schließlich auch im Namen des „deutschen Kindes“ reden zu können, das sie aus dem „Entfremdungszusammenhang“ der „mechanistischen“ Moderne herausreißen wollte, um es in die vermeintlich natürlichen Lebenswelten der erneuerten Volksgemeinschaft wieder einzugliedern. Die „nordische Pädagogik“ fungierte hier als Erbe der völkischen Romantik und noch der Gemeinschaftsutopie der Reformpädagogik, in denen bereits jene „strukturelle Angst vor der Moderne“ wirksam war (OELKERS 1989, S. 163). In der Rassenpädagogik verbanden sich auf unheilvolle Weise neoromantische Utopien mit der Adaption der modernen Wissen-

schaft der Eugenik zu einem wahnhaften, aber wirkungsvollen Erneuerungsprojekt des „deutschen Menschen“.

1. Pädagogische Psychologie

Einer der führenden Vertreter der pädagogischen Psychologie des Nationalsozialismus war OSWALD KROH, der seit 1923 als Professor für Psychologie und Pädagogik an der Universität Tübingen wirkte. KROH, der bei JAENSCH promoviert hatte, arbeitete an einer „völkischen Anthropologie“ als künftiger Grundlagenwissenschaft „jeder Art von völkischer Erziehung“ (KROH 1937a). Er erhoffte sich von dieser Wissenschaft – ähnlich wie KRIECK – eine Überwindung der Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften und ihre Aufhebung in einer „Totalwissenschaft“, die das „Lebendige“ in die Mitte stellen und eine ganzheitliche Schau auf das „Volksleben“ als höhere Einheit eröffnen sollte (KROH 1934; 1937a, 1937b, 1937c). 1934 verkündete er als Ziel der völkischen Anthropologie eine organische Betrachtungsweise, die „den Rassenkörper und dessen Gesundheit“ mit „Rassenseele und Rassengeist“ verknüpft; er bekannte sich zum nationalsozialistischen Rassedanken und zum Prinzip der „Erbpflege im völkischen Staat“. KROHS entwicklungspsychologische Arbeiten (seine „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes“ war noch lange nach dem Zweiten Weltkrieg ein Klassiker der Pädagogischen Psychologie) blieben von diesem „Rassismus“ zwar weitgehend unberührt; gleichwohl gehörte er zu den entschiedenen Vertretern und Propagatoren nationalsozialistischer Weltanschauung seines Fachs. Exemplarisch ist seine Schrift „Das kulturpolitische Wollen deutscher Gegenwart“, ein Hymnus auf HITLER, der, wie KROH schrieb, den Deutschen das Bewußtsein zurückgegeben habe, „daß im Erbgut des Menschen deutscher Art die überlegende Kraft seiner Rasse schlummere“ (KROH 1937b, S. 17). KROH beherrschte die ganze Phraseologie des völkisch-rassischen Vokabulars, die er in einer umfangreichen Vortragstätigkeit und in zahllosen Aufsätzen für Zeitschriften der „Bewegung“ ebenso wie für Fachzeitschriften ausspielte; an der Tübinger Universität führte er „Übungen zur Rassenseelenkunde“ und ähnliche Veranstaltungen durch (ADAM 1977).

KROH, der während des Krieges den Vorsitz der Deutschen Gesellschaft für Psychologie übernahm, wurde 1938 nach München, wenige Jahre später, 1942, nach Berlin berufen und dort 1949 als Professor der Freien Universität bestätigt. Seine Nachfolge in Tübingen trat sein Schüler GERHARD PFAHLER an, der nach einer Odyssee als Hochschullehrer in Hamburg, Rostock und Gießen nach Tübingen zurückkehrte und dort nun für die Gebiete Psychologie, Pädagogik, Erbcharakterologie und Rassenseelenkunde zuständig wurde. PFAHLER machte entschiedener als KROH mit dem rassenwissenschaftlichen Anspruch Ernst und legte eigene rassenpsychologisch-pädagogische Beiträge vor. Seine Schrift „Warum Erziehung statt Vererbung?“ gehörte zu den häufig zitierten Werken der rassenwissenschaftlichen Pädagogik der Zeit. Nach dem Krieg wurde er als einer der am stärksten belasteten Professoren der Universität von den französischen Militärbehörden interniert, nachdem er gegen Kriegsende die Leitung des Tübinger Volkssturms übernommen hatte. PFAH-

LER war Parteigenosse und schon in Gießen, wo er es zum jüngsten Universitätsrektor in Deutschland gebracht hatte, SA-Sturmführer gewesen (ADAM 1977; GEUTER 1984; CHROUST 1979).

PFAHLERS Ansatz war die erbcharakterologische und rassenseelenkundliche Weiterentwicklung der psychologischen Typenlehre, wie sie in Deutschland vor allem E. R. JAENSCH vertrat. Wie KROH suchte PFAHLER in der Rasse die Einheit von Körper und Seele; gestützt auf die Theorien von GÜNTHER und CLAUSS über die Rassentypen des deutschen Volkes bemühte er sich um eine „erbcharakterologische Fundierung“ psychologischer Typologien als Typologien von Rassencharakteren. Für die Pädagogik war dies wegweisend, ging es doch darum, daß der Lehrer den „arteigenen Charakter“ und das „rassenseelische Grundfunktionsgefüge“ des Schülers richtig erkennt, um ihn „artgemäß“ zu fördern bzw. um inadäquate Leistungsanforderungen zu vermeiden (PFAHLER 1938; 1939). Als angewandte pädagogische Psychologie sollte die Rassenseelenkunde dem Lehrer ein entsprechendes Instrumentarium an die Hand geben. Die DFG finanzierte PFAHLER ein Forschungsprojekt zu den „Rassekernen des deutschen Volkes“ (GEUTER 1984, S. 282).

Einen ähnlichen Ansatz verfolgte BRUNO PETERMANN, als Professor für Psychologie, Pädagogik, Rassenseelenkunde und völkische Anthropologie an der Universität Göttingen Inhaber eines traditionsreichen Lehrstuhls, zuvor Professor in Dortmund, Kiel und Hamburg. An PETERMANN'S Wirken richteten sich hohe Erwartungen, und seine Schrift „Das Problem der Rassenseelenkunde“ schien den Durchbruch zu einer empirisch begründeten Rassenpsychologie zu versprechen. Doch konnte er seinen Ansatz nicht mehr weiterentwickeln, da er Anfang 1941 bei einem Luftangriff ums Leben kam. PETERMANN'S Bemühungen galten dem Versuch, die phänomenologische Rassenseelenkunde von CLAUSS mit der KLAGES'sche Charakterologie zu verknüpfen und auf das Fundament einer empirischen Erb- und Rassenpsychologie zu stellen. Die charakterologischen „Komplexe“, so seine These, lassen sich in Rassentypen wiederfinden, die CLAUSS'schen Stilbestimmungen auf Erbkontinuitäten zurückführen, Rassenpsyche und -soma seien ein strukturelles Ganzes. Kultur deutete er als Ausdruck rassenspsychischer Grundfunktionen; der Rassenbegriff würde damit seinen mythischen Charakter verlieren. PETERMANN kündigte eine „dynamische Kulturlehre“ an, die die Rassenpsychologie auch phylogenetisch und historisch untermauern sollte (PETERMANN 1935).

PFAHLER und PETERMANN lieferten einige der wichtigsten Beiträge zu einer rassentheoretischen Grundlegung der pädagogischen Psychologie. Sie waren aber alles andere als Einzelgänger; vergleichbare Bestrebungen waren an den deutschen Hochschulen in breitem Gange.

Der JAENSCH-Schüler GERT-HEINZ FISCHER, der 1941 den Lehrstuhl für Psychologie und Pädagogik in Marburg (JAENSCH-Nachfolge) übernahm, arbeitete über Erbpsychologie und Rassenforschung. Er plädierte 1939 für Erbuntersuchungen auf typologischer Basis, um die Ansätze von PFAHLER und PETERMANN in entwicklungspsychologischer Richtung weiterzuentwickeln (FISCHER 1939). Während des Krieges entwarf er ein großangelegtes Programm für ein integriertes typologisches Konzept mit dem Ziel, zu einer rassenhygienischen Prognostik „im Dienst der Menschenführung, Auslese und Erziehung“ zu gelangen. Eine derart breit fundierte, am „Leitbild des nordischen Menschen“ ausgerichtete Rassenpsychologie würde nicht nur bedeutsame Aufgaben für die völkische Berufslenkung und Begabungsauslese erfüllen, sondern auch bei der Neuordnung Europas

„im Sinne der Forderungen des Führers“ mithelfen, nämlich „auf den Gebieten der Durchsetzung des europäischen Ordnungsgedankens, der Sammlung von Führungskräften und der Abwehr gegnerischer Propaganda“ (FISCHER 1942a).

MICHAEL KESSELRING, Professor für Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Psychologie und Jugendkunde an der Hochschule für Lehrerbildung in München-Pasing, vertrat im Anschluß an KROH und KRIECK eine „Völkische Jugendkunde“, die die völkische Anthropologie mit der Rassenseelenkunde verknüpfte. Sein Programm für eine Erziehungspsychologie war weit gespannt: Sie sollte zugleich biologisch, rassistisch, völkisch und philosophisch verankert sein und die deutsche Volkskunde mit einschließen – eine „Erziehungspsychologie aus deutschem Geist“ (KESSELRING 1939; 1936a, b). Rassenseelenkunde und Psychologie des deutschen Volkstums waren ihm die beiden Pfeiler einer völkischen Psychologie, die den Zugang zum „völkischen Erlebnisbereich“ eröffnen sollte. Zahlreiche Beiträge zur Rassenkunde und Seelenforschung lieferte der WINDELBAND-Schüler ARTHUR HOFFMANN, Professor für Psychologie, Anthropologie und Pädagogik an der Hochschule für Lehrerbildung in Cottbus (z. B. HOFFMANN 1937). Zusammen mit CLAUSS gab er eine „Vorschule der Rassenseelenkunde“ heraus. HOFFMANNs Wirken hatte seinen Schwerpunkt aber mehr im didaktischen als im theoretischen Bereich. Er war Autor einiger der verbreitetsten Arbeitshefte für den rassenkundlichen Unterricht; seine Schrift „Rassenhygiene, Erblehre und Familienkunde“ etwa erschien 1936 bereits im 116. Tausend.

ORTO TUMLIRZ, Professor für Psychologie und Pädagogik in Graz, trat wie KESSELRING für eine Verknüpfung der Rassenseelenkunde mit der völkischen Anthropologie ein, denn, so TUMLIRZ, der Mensch wächst in der doppelten Bindung an die Blutgemeinschaft (Erbmasse) und die Volksgemeinschaft (Umwelt) auf (TUMLIRZ 1940). In seiner „Anthropologischen Psychologie“, nach dem Zweiten Weltkrieg in modifizierter Weise neu aufgelegt, behandelte er die verschiedenen rassenpsychologischen Ansätze und bekannte sich zum Nationalsozialismus und zur nationalsozialistischen „Rassenschutzgesetzgebung“ (TUMLIRZ 1939).

In Bremen untersuchte der Leiter des dortigen Instituts für Jugendkunde, THEODOR VALENTINER, die „Rassenseele in der Kinderzeichnung“ (VALENTINER 1940). VALENTINER, Autor einer vielgelesenen Einführung in das philosophische Werk von KANT, vertrat 1942 die Auffassung, „daß die Psychologie in allen ihren Teilen abhängig ist von der Rasse, der der Psychologe angehört“ – die Psychologie WUNDTs etwa sei nordisch, die FREUDs jüdisch (VALENTINER 1942). Der KROH-Schüler FRIEDRICH BERGER, Professor für Erziehungswissenschaft und Direktor der Hochschule für Lehrerbildung in Braunschweig, wies in seinem Studienplan für die Braunschweiger Lehrerbildung der Erbpsychologie, Rassenkunde und -hygiene einen wichtigen Platz zu; sie gehörten, zusammen mit der „Gesellschaftsbiologie“, zur obligatorischen „deutschkundlichen Fachgruppe“. SS-Mitglied BERGER, ein Protégé HIMMLERS, war freilich stärker an der weltanschaulichen Ausformulierung einer nationalsozialistischen Erziehungstheorie als an ihrer rassenwissenschaftlichen Grundlegung interessiert (BERGER 1936a, b).

HANS VOLKELT, Professor und Direktor des Pädagogisch-psychologischen Instituts der Universität Leipzig, stellte 1939 einen Antrag für ein rassenpsychologisches Forschungsprojekt bei der DFG; er gehörte zu den entschiedensten Gegnern der Psychoanalyse, die er als „fremdrassistische Triebpsychologie“ ausgeschaltet sehen wollte (GEUTER 1984, S. 278, 282). In seiner Eigenschaft als Gaureferent für Lehrerbildung im NSLB Sachsen entwarf er 1934 ein Programm für die nationalsozialistische Lehrerbildung, in dem die Rassenlehre ihren Platz im Rahmen einer „nationalsozialistischen Ganzheitspädagogik“ und einer „entwicklungs- und gemeinschaftstreuen deutschen Ganzheitspsychologie“ erhielt; ein wissenschaftlich anspruchsvolles Programm, denn die Lehrerschaft sollte die „geistige SA des Dritten Reiches“ werden, innerlich gefestigt und gefeit gegen jede „undeutsche Seelenlehre“ (VOLKELT 1934).

Andere Erziehungswissenschaftler fanden von den Aufgaben der Fachdidaktik her zur Rassenseelenkunde. So arbeitete beispielsweise FRIEDRICH DRENCKHAHN, noch nach dem Krieg einer der führenden Fachdidaktiker in der Bundesrepublik, an einer „volkseigenen Rechen- und Raumlehre“ (z. B. DRENCKHAHN 1936). Eine ganze Reihe von Hochschullehrern bemühte sich um eine rassentheoretische Begründung des Musikunterrichts (so z. B. ALT, BOSE, EICHENAUER, IVERSEN); FRITZ DOBERS, Professor an der Hochschule für Lehrerbildung in Elbing, lieferte einen Beitrag über „Rasse und Humor“ und verfaßte u. a. ein Lehrbuch über die Behandlung der „Judenfrage“ im Unterricht (DOBERS 1937, 1938); JOHANNES KRETZSCHMAR, Professor für Erziehungswissenschaft und Siedlungsgeschichte (!) in Leipzig, untersuchte die Psychologie der früh- und altgermanischen Kindheit (KRETZSCHMAR 1937, 1939) usf.

Diese Beispiele, die sich beliebig vermehren ließen, sollen nur die beachtliche Bedeutung und Wirksamkeit veranschaulichen, die die Rassenseelenkunde für die Pädagogische Psychologie und die Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus gewann. Über die Bedeutung der Rassenseelenkunde bestand breiter Konsens. Dabei war der Zusammenhang zwischen dieser Lehre und der nationalsozialistischen Weltanschauung nicht unbedingt zwingend; denn vom ursprünglichen Ansatz und Selbstverständnis her war die Rassenseelenkunde, wie sie von dem HUSSERL-Schüler CLAUSS begründet worden war, eher eine deskriptive Phänomenologie, eine „wertfreie Wissenschaft“. CLAUSS, der neben SPRANGER an der Berliner Universität lehrte, schrieb in der Einleitung zu seinem grundlegenden Buch „Rasse und Seele“: „Jede Rasse stellt in sich selbst einen Höchstwert dar. Jede Rasse trägt ihre Wertordnung und ihren Wertmaßstab in sich selbst und darf nicht mit dem Maßstab irgendeiner anderen Rasse gemessen werden“ (CLAUSS 1940, S. 16). Daraus folgt eine Art rassenseelischer Monadologie; die Wissenschaft beschreibt rassenseelische Strukturen und Werthaltungen, trifft aber selbst keine wertenden Urteile über die verschiedenen Rassen. Freilich war es gerade CLAUSS, der mit seinen Beschreibungen der „nordischen Seele“ dem Glauben an die Überlegenheit der „Norder“ über alle anderen Rassen und damit dem spezifisch nationalsozialistischen Rassismus eine wesentliche Grundlage lieferte. In späteren Auflagen seiner Bücher äußerte er sich jedoch sehr kritisch über den „Nordischen Kult“. Seine leitende Idee war, daß jede Rasse ihrer seelischen Eigenart gemäß leben können soll, und dies schloß prinzipiell die Achtung vor fremden Rassen ein, beinhaltete auf der anderen Seite aber auch die negative Bewertung der Rassenmischung (z. B. GRAF 1933; ORTNER 1937).

Eine „wertfreie“ Rassenwissenschaft in diesem Sinn widersprach zwar diametral dem nationalsozialistischen Selbstverständnis, da man gerade in der „Wertfreiheit“ einen Irrweg des liberalistischen und jüdischen Geistes erblickte. HARTNACKE z. B. diagnostizierte im Prinzip der Wertfreiheit ein „Anlageergebnis bei disharmonischen Menschen“, „etwa Mischlingen, bei denen innere Spannungen und Auseinandersetzungen eine klare Wertewelt nicht aufkommen lassen oder zerstören“ (HARTNACKE 1940). Die CLAUSSsche Phänomenologie bot jedoch für die Wissenschaftler des Nationalsozialismus eine Möglichkeit, sich selbst vom Verdacht des Rassismus freizusprechen, ging es doch scheinbar nur darum, die „artgemäße Umwelt“ (und Erziehung) für die deutschen Rassenseelen wiederherzustellen. Dies bedeutete die Befreiung von allem „Artfremden“, nicht aber unbedingt auch die wertende Herabsetzung des Fremden, worauf CLAUSS immer wieder hinwies. Insofern erfüllte seine Theorie eine wichtige legitimatorische Funktion. Selbst FRICK, HITLERS Innenminister, schrieb noch 1933 zum Rassenkundeunterricht: „Dabei ist von einer gehässigen Beschimpfung fremder Rassen grundsätzlich abzusehen“ (FRICK 1933). Dies war freilich, sofern es nicht überhaupt nur taktisch gemeint war, in den allermeisten Fällen nur ein Lippenbekenntnis. In der Wert-Konzeption der Rassenseelenkunde lag eine Dialektik verborgen, die in der nationalsozialistischen Konzeption der Rassenhygiene aufbrach: Wenn nämlich das Glück eines Volkes daran hängt, ob es in Übereinstimmung mit seiner rassenseelischen Struktur leben kann, dann wird das „Artfremde“ sehr schnell zur Projektionsfläche des Bösen, und die Bereitschaft zu dieser Projektion war unendlich viel

mächtiger als das ohnehin nur selten und auch dann nur beiläufig postulierte Prinzip der Rassentoleranz (z. B. bei GRAF 1933).

JAENSCH erfand den einprägsamen Begriff des „Gegentypus“, der „zersetzend“ statt aufbauend wirke und dessen Dominanz als Inbegriff des „Artfremden“ sich verhängnisvoll für die deutsche Kultur und Wissenschaft erwiesen habe. JAENSCH nahm keine präzisen rassischen Zuordnungen vor, doch es war evident, daß der „Gegentypus“ insbesondere eine Manifestation im „jüdischen Geist“ fand. JAENSCH differenzierte ferner zwischen „Gegentypus“ und „mittelländischem“ Typus; letzterer sei der deutschen Seele zwar fremd, stünde aber nicht in Gegnerschaft zu ihm, so daß hier Möglichkeiten wechselseitiger Befruchtung bei gegenseitiger Achtung des Artgemäßen bestünde. Erziehungsgeschichtlich erwähnenswert ist, daß JAENSCH in der Persönlichkeit WILHELM VON HUMBOLDTS eine Verbindung von Gegenteil und mittelländischem Typus erkannte, die die deutsche Bildungsgeschichte auf verhängnisvolle Weise geprägt habe (JAENSCH 1937).

JAENSCH, der sich offen zum Nationalsozialismus bekannte, blieb zwar selbst der Rassentheorie gegenüber zurückhaltend. Er postulierte zwei unabhängige Wege zu einer übergreifenden völkischen Anthropologie: die psychologische Typenlehre, die die Gegenwart, und die Rassenkunde, die die Vergangenheit untersucht. Seine Zurückhaltung hatte ihre Ursache jedoch mehr in dem Bewußtsein, daß eine Verknüpfung beim gegebenen Stand der Wissenschaften verfrüht sei, als in prinzipiellen Einwänden; denn am Ende stand auch für ihn das Ziel einer Synthese (JAENSCH 1936; 1937. – In diesem Sinn wurde die Rassenpsychologie auch in der „Erziehung“ diskutiert; s. BRAKE 1935). JAENSCH verstieg sich sogar dazu, von seinen Schülern das unterschiedliche Pickverhalten nord- und südländischer Hühnerrassen untersuchen zu lassen. 1936 hatte er durchaus schon zentrale Axiome der Rassenpsychologie übernommen, etwa die These von der pathogenen Wirkung heterogener Rassenmischungen. Er lieferte übrigens schon 1934 rassenpsychologische Argumente zum Erbgesundheitsgesetz, indem er den „artfremden“ Charakter gängiger Intelligenztests nachwies (JAENSCH 1934) – ein wichtiges Thema, weil die Erbgesundheitsgerichte zumeist aufgrund von Intelligenzprüfungen entschieden, ob jemand als „schwachsinnig“ zu gelten habe und somit zu sterilisieren sei (vgl. WEINGART u. a. 1988, S. 472). Die Suche nach artgemäßen, d. h. letztlich „nordischen“ Leistungsanforderungen entsprechenden Prüfungsmethoden beschäftigte nicht wenige Psychologen des Nationalsozialismus, sie war natürlich auch für die pädagogische Psychologie und für die Selektionsaufgaben des Unterrichts von zentraler Bedeutung (JAENSCH 1938; vgl. EHRHARDT 1938).

Gerade an der Diskussion der Intelligenzprüfung wird die Dialektik der „Wertfrage“ der Rassenpsychologie deutlich. Entscheidend war hier der vorgängige Begriff des „Völkischen“, der entschied, wer zum Volk gehörte und wer nicht, und aus dem sich die spezifischen Aufgaben und „Sollensforderungen“ an die Rasse ergaben. Erst die völkische psychologische Anthropologie, so führte JAENSCH 1936 aus, expliziert die „Wertfragen“, die aus der Rassengebundenheit im völkischen Lebenszusammenhang folgen. Von hier läßt sich der Bogen zum weitergefaßten Konzept der Rasse als Mythos schlagen. Streng biologisch, erläuterte PAUL BOMMERSHEIM, Professor für Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der TH Darmstadt, ließen sich keine Werte begründen;

Rasse sei jedoch mehr als nur eine biologische Kategorie, Rasse im biologischen Sinn bilde nur die Grundsicht im Menschen, über der sich die Schichten des Psychologischen, Kulturellen und Religiösen erheben. Erst das Ganze dieser Schichten mache die Rasse („in Raum und Zeit“) aus, und erst dieses Ganze konstituiere die spezifische Werthaftigkeit einer Rasse, die im übrigen natürlich auch angeboren sei und vererbt werde, aber nur als Wertneigung, nicht Wertwirklichkeit, denn diese setze einen Entscheidungs- und Freiheitsspielraum im Handeln voraus (BOMMERSHEIM 1936, 1937, 1938). In diesem Freiheitsspielraum lägen auch die Ansatzpunkte der Erziehung (PFAHLER 1938).

Die völkisch-psychologische Anthropologie suchte in der „Rasse“ nach tieferen Seelenschichten, aus denen die Werthaltungen erwachsen, sie suchte den „seelisch-rassischen Urgrund“ (BRAUN 1938), den „Rasseninstinkt“, den es in der Erziehung anzurufen und zu wecken gelte, um jene „Gleichschaltung“ nicht nur der Köpfe, sondern auch der „Herzen“ zu bewirken, die der Nationalsozialismus anstrebte (BERGER 1936a). Es war daher übrigens auch nicht ganz abwegig, Verbindungen von der Rassenseelenkunde zur JUNGschen Tiefenpsychologie zu schlagen (KRAUSKOPF 1938). Den „Instinkt“ für die „Stimme des Blutes“ zu wecken und in eine rassensbewußte Verantwortung zu überführen, galt vielen Erziehungstheoretikern der Zeit als leitendes Ziel nationalsozialistischer Erziehung; schon im Vorbewußten, so KROH, müsse man den Instinkt für die Ablehnung alles Fremdvölkischen schaffen (KROH 1937d). Aus dieser Idee ging eine ganze Flut von Konzeptionen einer rassischen „Erlebnis-Pädagogik“ hervor (als Beispiele für viele seien hier die Arbeiten von ROSSNER, BROHMER und HÖFT genannt).

2. Pädagogische Soziologie

Es gab zwar keine als solche deklarierte „rassenwissenschaftliche pädagogische Soziologie“, doch sie bestand der Sache nach; ihre Anknüpfungspunkte waren vor allem die Selektionsthematik und die Rassenhygiene. Die führenden Selektionstheoretiker des Nationalsozialismus waren WILHELM HARTNACKE, „Heerespsychologe“ und bis 1935 Staatsminister für Volksbildung in Sachsen, und ALFRED EYDT, Dozent für „Rassenpolitik, rassenpolitische Erziehung, Rassenpsychologie, Sippenkunde und Sippenpflege“ an der Hochschule für Lehrerbildung in Dresden. EYDT war Mitglied der NSDAP und Mitarbeiter des Rassenpolitischen Amtes in der Gauleitung Sachsen.

HARTNACKE vertrat in zahlreichen, zum Teil schon während der Weimarer Republik veröffentlichten Schriften die These, daß unter sozialdarwinistischen und rassenhygienischen Gesichtspunkten das Bildungssystem kontraselektiv wirke: zum einen, weil es aus einem falsch verstandenen Gleichheitsdenken heraus einen unverhältnismäßig großen Aufwand zur Förderung schwach begabter und erblich minderwertiger Schüler betreibe; zum anderen, weil es die „Begabten“, die zu gesellschaftlichen Führungspositionen bestimmten Gruppen zu lange in Schule und Hochschule festhalte. Dies und eine verfehlte Sozialpolitik trage dazu bei, daß die Kinderzahl unter den Minderwertigen steige, unter den Gebildeten jedoch, den erbmäßig und für die gesellschaftliche

Entwicklung wertvollen Bevölkerungsteilen wegen der späteren Eheschließung sinke – ein Zusammenhang, der durch eine ganze Reihe empirisch-statistischer Untersuchungen, die vor allem im „Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie“ dokumentiert waren, nachgewiesen schien. „Volkstod durch Bildungswahn“ sei die Folge, eine These, die die Nationalsozialisten unablässig in apokalyptischen Tableaus ausmalten. HARTNACKE äußerte 1936 bereits die Überzeugung, „daß die jungen Jahrgänge (der Schule) nicht nur zahlenmäßig schwächer, sondern auch weniger gehaltreich sind an geistig bestimmten Erbtägern“ (HARTNACKE 1936, S. 135). Die bildungspolitische Konsequenz, die sich aus den von HARTNACKE und anderen herangezogenen Zahlen ergab, war die allgemeine Verkürzung der Bildungszeiten (speziell der höheren Bildung) bei gleichzeitiger Verschärfung der Auslese (zusammenfassend: HARTNACKE 1938). Die entscheidende Aufgabe der Schule, dies versteht sich im sozialdarwinistischen Kontext des HARTNACKESCHEN Ansatzes von selbst, besteht nicht in Begabungs- und Entwicklungsförderung, sondern in der Auslese der „Menschen geistiger Leistungskraft“: „Die ist aber nicht von ungefähr, sondern aus Bluterbe“ (HARTNACKE 1940, S. 122). Ziel war für ihn die Schaffung („Züchtung“) eines „politischen Bildungsadels“ durch Auslese der „oberen Leistungsgruppe“ in der höheren Schule (HARTNACKE 1936).

HARTNACKES Argumentationen verweisen auf einen umfangreichen Komplex empirisch orientierter Arbeiten, die von der Idee einer effektiven, erb- und rassemäßig bestimmten Zuordnung von spezifischen Fähigkeiten und Leistungsmerkmalen zu beruflichen Einsatzbereichen und gesellschaftlichen Positionen getragen waren. Dafür schien die bloß phänomenologisch-typologisch ausgerichtete Rassenpsychologie nicht auszureichen, man bedurfte vielmehr empirisch-quantifizierender Verfahren der Leistungsdiagnostik und -messung: „Der Volksführer kann nicht viel damit anfangen, wenn im typologischen Bilde der Thüringer als weich und gemütvoll, der Friese als willenszähe und nüchtern geschildert ist. Er will die tatsächlich erfahrenen Bewährungsunterschiede vorgeführt bekommen und will hören, um wieviel wahrscheinlicher ein Friese z. B. als Offizier besser geeignet ist als ein Thüringer“ (KEITER 1938; vgl. auch die Auseinandersetzung HARTNACKES mit PFAHLER in: HARTNACKE 1940). Hinter solchen Bekundungen wird die Schreckensutopie einer vollständig nach Rassenmerkmalen und erbbedingten Leistungsfähigkeiten differenzierten Gesellschaft sichtbar (auch SCHUH 1937; EHRHARDT 1937).

Vor allem ALFRED EYDT, wohl der wichtigste Rassenhygieniker unter den Erziehungswissenschaftlern, dachte in dieser Richtung weiter. Schon 1933 schlug er die Einführung eines „Rasse- und Gesundheitspasses“ vor, in dem das rassische, erbgesundheits- und leistungsmäßige Gesamtbild der Persönlichkeit dokumentiert wird, und von dem nicht nur die Erteilung der Heiratsgenehmigung, sondern generell auch die Stellung und Einsatzmöglichkeit des einzelnen in Staat und Gesellschaft abhängen sollte (EYDT 1933). EYDT vertrat in zahlreichen Schriften das Konzept einer institutionellen Zusammenarbeit von Lehrern, Behörden und Ärzten für eine erbbiologische Bestandsaufnahme und Kartierung der Schüler. Überhaupt betrachtete er die Schule als das „optimale Erfassungsmilieu“ für eine generalisierte Selektion nach Erbtauglichkeit; denn bei der Musterung für den Arbeits- und Heeresdienst sei es oft schon zu spät, zu diesem Zeitpunkt seien die „Untüchtigen“, so EYDT, „schon raffiniert genug,

ihre Schwächen zu verbergen“ (EYDT 1936). Die Selektionsaufgaben der Schule sollten aber noch viel weiter reichen. Eine Forderung, die EYDT unermüdlich propagierte, gestützt auf eigene empirische Untersuchungen (z. B. EYDT 1938), war die Förderung der erblich Tüchtigen, gekoppelt mit der Entfernung der minderwertigen Kinder aus den Normalklassen. Dies setzte natürlich ein erprobtes, vom Lehrer handhabbares Instrumentarium des Erkennens voraus; dieses Instrumentarium erblickte EYDT wiederum in der Rassenpsychologie, die auch für ihn die Grundlage der Rassenpädagogik bildete. „Auffällig rassisch untüchtige Kinder werden wir rasch erkennen können. Bei ihnen versagt jede artgerichtete Erziehungsmethode, da sie unharmonisch sind und die Dissonanz innerhalb ihres Anlagekomplexes keine Gesamthaltung in unserem Sinne ermöglicht“ (EYDT 1937). Leistungs- und Verhaltensprobleme in der Schulklasse ließen sich als Ausdruck erblicher Minderwertigkeit und rassenpsychologischer Dissonanzen infolge pathogener Rassenmischung etwa deuten. Allerdings bedurfte es für die schulische Leistungsdiagnostik einer Weiterentwicklung der CLAUSSENSchen Rassenseelenkunde in der von PETERMANN angebahnten Richtung, um zu einer sowohl erbbiologisch begründeten als auch quantifizierenden Wissenschaft zu gelangen (EYDT 1937). Hier zeichneten sich weitreichende wissenschaftliche Aufgaben ab.

EYDT stellte die rassenpsychologische Diagnostik in den von HARTNACKE thematisierten soziologischen Kontext. So meinte er etwa nachweisen zu können, daß Schüler aus kinderreichen Familien zumeist aus erblich belasteten Unterschichten kamen und eine übermäßige Aufmerksamkeit des Lehrers beanspruchten, die zu Lasten der „erblich Wertvollen“ ging. Er leitete daraus die zentrale Forderung einer verschärften Leistungsauslese und „Ausmerze“ durch die Schule im Dienste der Rassenhygiene ab. Das Sterilisierungsgesetz genügt nicht; denn es merzt nur die Schlechtesten der Untüchtigen aus: „Unser Kampf – auch in der Schule! – geht weiter gegen die, die unter dem Mäntelchen angeblicher Normalwertigkeit ihre Untüchtigkeit verbergen, die in Wahrheit Ballastexistenzen sind ... Wir müssen den Mut finden, ganz scharf zwischen ‚normal, gesund veranlagt‘ und ‚schwach, unter Durchschnitt veranlagt‘ zu scheiden“ (EYDT 1936). Die schulische „Siebung“ und Auslese, so EYDT, müsse auf „Erbwerte“ Rücksicht nehmen, und dies schließe den Blick auf die erbmäßigen Belastungen durch das soziale Herkunftsmilieu der Schüler ein; denn es gehörte zu den Grundaussagen der Erbgesundheitslehre, daß „Minderwertigkeiten“ durch die „Sippe“ vererbt sind und selbst dort durch das Keimgut weitergegeben werden, wo sie nicht manifest zutage treten (das vielbehandelte Thema der „rezessiven“ Vererbung). Der Erzieher müsse daher die Leistungsbewertung im Dienste der sozialen Auslese stets auch als „Sippenwertung“ gestalten: Er müsse jedes Kind „zunächst als Ausdruck eines Sippenwertes, nicht mehr aber nur als Individuum“ betrachten und werten (EYDT 1938; 1939).

Die so erfaßten minderwertigen Schüler sollten dann nicht mehr durch Binnendifferenzierung etwa in den Genuß eines besonderen Nachhilfeunterrichts kommen. Sie wurden vielmehr für die Hilfsschulen ausgesondert, die damit – wie es auch die offizielle Politik betrieb – zu Sammelbecken für jene Kinder wurden, die potentiell unter die Sterilisierungsbestimmungen des Erbgesundheitsgesetzes fielen (vgl. EILERS 1963; HÖCK 1979); für EYDT nur eine Über-

gangsmaßnahme: „denn in nicht allzulanger Zeit werden sich auch schulisch die ersten fruchtbaren Auswirkungen des Sterilisierungsgesetzes bemerkbar machen“, d. h. die erblich Belasteten würden, da sie sich nicht mehr fortpflanzen können, allmählich aussterben (EYDT 1936).

Vor diesem Hintergrund wird die neue Lehrerrolle und der spezifische Bedeutungszuwachs des Lehrers für die volkseugenischen Aufgaben sichtbar: Der Lehrer arbeitet dem Schularzt und dem Erbgesundheitsarzt in die Hand, er betreibt eigene erbbiologische „Sippenkunde“, fertigt Ahnentafeln und Erb-stammbäume seiner Schüler (gestützt auf die „Familienforschung“ im Unterricht) an, erstellt Gutachten für die Berufsberatung etc. (vgl. auch HAYN 1935). Der *Hilfsschullehrer* trifft im übrigen noch eine weitere Auslese, nämlich eine Differenzierung der Schüler in solche, die „arbeits- und unterrichtsfähig“, und jene, die „nur arbeitsfähig“ sind; letztere werden „ausgeschult“, d. h. nur noch zu Arbeits- und Hilfsleistungen „ohne unterrichtliche Beschulung“ erzogen – hier war der Weg zum Arbeitslager vorgezeichnet. Damit können auch die Hilfsschulen entlastet und zugleich wiederum ihre Klassen stärker besetzt werden, so daß die Hilfsschule auf vielfältige Weise für die Aufgaben der rassenhygienischen Selektion genutzt werden kann (EYDT 1936). Neben der pädagogischen Utopie einer abgestuften „Reinigung des Schülermaterials“ von allem „Minderwertigen“, nicht zuletzt auch von den „Gemeinschaftsunfähigen“, spielte dabei auch das ökonomische Argument eine Rolle, die finanziellen Mittel für Bildungs- und Erziehungsleistungen einer Hierarchie der erbmäßigen Begabung folgend umzuverteilen und die Kosten dort zu minimieren, wo sich Förderungsmaßnahmen aus der Sicht der Erb- und Rassenlehre „nicht lohnen“ (STAEMMLER 1933).

Einer der wenigen nationalsozialistischen Rassentheoretiker, die dieses Konzept schulischer Auslese und Ausmerze grundlegend in Frage stellten, war ALBERT HÖFT, Schulleiter in Greifswald. HÖFT leitete aus HITLERS Diktum: „Es soll kein Knabe und kein Mädchen die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt worden zu sein“ (zit. n. GAMM 1958) einen allgemeinen Bildungsanspruch ab: *Alle* sollen an einem entsprechenden lebenskundlich-biologischen Unterricht teilnehmen können, und daher müsse man sich gerade der schwachen Schüler besonders annehmen statt sie zu vernachlässigen. Nicht Aussonderung, sondern ein „lehrgangsmäßiger Sonderunterricht“ neben der normalen Schulzeit, die Hebung des allgemeinen Niveaus war HÖFTS Forderung, damit alle Zugang „zu unserem wertvollsten Erziehungsgut“ erhalten (HÖFT 1936).

HÖFTS Position ist deshalb interessant, weil sie eine spezifische Ambivalenz der nationalsozialistischen „Rassenpädagogik“ sichtbar macht: Die Rassenhygiene konnte dazu herhalten, Prozesse sozialer und politisch gesteuerter, über die Schule umgesetzter „Ausmerze“ zu legitimieren, aber auch ein Konzept sozialer Verantwortung für das Volksganze und das „völkische Erbgut“ zu begründen, in dem die Gemeinschaftsidee über der der sozialen Auslese rangierte. HÖFT, der von der Romantik her zur Erb- und Rassenbiologie fand (er promovierte 1935 in Göttingen mit einer Arbeit über NOVALIS), vertrat ein Programm der Gemeinschaftserziehung, das in vieler Hinsicht an die Reformpädagogik der 20er Jahre anknüpfte, und die Forderung „artgemäßer Erziehung“ ließ sich für ihn mit Prinzipien einer „Pädagogik vom Kinde aus“ zu

einem ökologischen Konzept von Erziehung und lebenskundlichem Unterricht verbinden, wie es ähnlich etwa auch BROHMER vertrat (BROHMER 1933, 1936; noch mehr gilt dies für GOLTZ, der weitgehend ohne das rassentheoretische Vokabular auskam: GOLTZ 1934).

Diese Ambivalenz, die in mancher Hinsicht für die nationalsozialistische Pädagogik insgesamt charakteristisch ist, wurde in der Regel jedoch anders gelöst. Im Vordergrund der rassenkundlichen und erbbiologischen Unterrichtskonzepte für die Volksschule standen nicht kognitive Bildung und Wissensvermittlung, sondern weltanschauliche Erziehung sowie Gefühls- und Willensbildung. Der von HÖFFI postulierte Universalitätsanspruch der rassenkundlichen Bildung und Erziehung ließ sich also auf eine ganz andere Weise einlösen. Für die Massen genügte eine einfache Willens- und Gefühlsbildung, die in den Abschlußklassen durch rassenkundliche und erbbiologische „Belehrungen“ allenfalls ergänzt wurde. Für die Populationen der negativen Auslese wäre auch dies freilich schon zu viel, denn bei ihnen, den erblich Belasteten, wären alle Bildungs- und Schulungsbemühungen von vornherein fruchtlos. Noch restriktiver formulierten es DONATH und ZIMMERMANN: für die durchschnittlich Begabten genüge es, das Rassegefühl instinktmäßig zu wecken, nur für die höher Begabten sei auch wissenschaftliche Einsicht notwendig (DONATH/ZIMMERMANN 1933). Für viele Rassendidaktiker stand ohnehin die Weckung des „Rasseerlebens“ im Mittelpunkt, und für einige, wie EYDT, begründete sich eine spezielle rassenkundliche „Schulungsarbeit“ primär nur aus der Notwendigkeit, „artfremde Einflüsse“ abzuwehren (EYDT 1938; vgl. auch TIETJEN 1936).

Neben den Aufgaben der Schule im Dienste der Ausmerze stand ihre Funktion der „positiven Auslese“. Sinn der negativen Auslese war ja nicht nur die „Früherkennung“ der potentiellen Kandidaten für die staatlich angeordnete Sterilisierung, sondern auch die Befreiung der Schule von „Ballastexistenzen“, damit die höher Begabten sich ungehinderter entwickeln können, schneller zum Ziel und damit auch zur Eheschließung und zur Kinderzeugung kämen. Ziel war die Umkehrung jener Prozesse, die zum „Volkstod“ führten. Dahinter stand die Utopie, die Gesellschaft wieder auf das Fundament einer „natürlichen“ Differenzierung zurückzuführen. Wir müssen daher nach dem gesellschaftlichen Ideal fragen, das dieser Utopie zugrunde lag.

3. *Ideal und Mythos der „nordischen Volksgemeinschaft“*

Die Rückführung sozialer Differenzierung auf Leistungs- und dieser auf natürliche Fähigkeitsunterschiede gerät leicht zu einer zirkulären Begründung: Befähigt und „leistungstüchtig“ ist am Ende eben der, der sich als leistungstüchtig erweist und bewährt, und daß es in den Genen liegt, fügt dem nichts hinzu oder aber stellt eine offenkundige Ideologie dar. Die nationalsozialistischen Erziehungswissenschaftler suchten aus dieser Tautologie herauszukommen, indem sie die Leistung mit der Rasse verbanden und die soziale Differenzierung aus der Rasse begründeten. Hier lag die Bedeutung der „Nordischen Idee“ und der Theorie der Rassenzusammensetzung des deutschen Volks, die vor allem der „Rassensoziologe“ HANS F. K. GÜNTHER entwickelt

hatte, und der auch EYDT und HARTNACKE anhingen (HARTNACKE selbst hatte die wissenschaftliche Karriere GÜNTHERS maßgeblich gefördert). GÜNTHERS Theorie unterschied sich darin von der CLAUSSENSchen Rassenseelenkunde, daß sie die Rassentypen mit bestimmten soziokulturellen Leistungen in Verbindung brachte und damit Kriterien für die soziologische Betrachtung und Bewertung von Leistung und Auslese lieferte; auf diesem Boden wurde die Konstruktion von Idealtypen möglich, die rassistisch bedingte Normen sozialen Handelns und Verhaltens beschreiben.

GÜNTHER unterschied sechs Kernrassen des deutschen Volkes: die nordische, fälische, westische, ostische, dinarische und ostbaltische; davon sollte der „nordische Typ“ etwa 50% ausmachen. Die Analyse der Rassenzugehörigkeit bereitete einige Probleme, da „reinrassige“ Deutsche als Ausnahme galten und in der Regel Rassenmischungen vorlagen. Sie galten im Falle des deutschen Volkes jedoch nicht als Mischungen mit pathogenen Wirkungen, da es sich um verwandte Rassen handelte; darüber hinaus bildete das quantitative Überwiegen des nordischen Anteils, wie man meinte, eine Gewähr für einen inneren Zusammenhalt des deutschen Volkes. Entscheidend war nun, daß diese Theorie nicht bei einer bloß deskriptiven Phänomenologie stehen blieb, sondern eine normative Hierarchie behauptete, nach der die nordische Rasse die wertvollste war, gefolgt von der fälischen. Für die soziologisch orientierte Rassenhygiene ergaben sich daraus drei Aufgaben: die „Ausscheidung“ fremdrassischer Bevölkerungsteile und der Abbau der Rassenmischung; die „Aufnordung“; und die schon erwähnte Zuordnung der Rassentypen zu bestimmten gesellschaftlichen Einsatzbereichen und Leistungsanforderungen.

Da der nordischen Rasse ihrer Bestimmung zufolge die „artgemäße Führung“ im Volksganzen zukam – eine These, die auch die Erziehungspsychologen von KROH bis JAENSCH teilten –, diese Rasse aber kaum noch in Reinform vorkam, ergab sich die Notwendigkeit, entsprechende „Züchtungsprogramme“ zu entwickeln, wie sie vor allem GÜNTHER und DARRÉ formuliert hatten (GÜNTHER 1934, 1936; DARRÉ 1930). Sie bildeten den Ausgangs- und Bezugspunkt für eine „Pädagogik der Aufnordung“. Leitend war der Gedanke, einen neuen Adel durch Zucht und Erziehung zu schaffen. GÜNTHERS Utopie war eine „Nordische Rasserepublik“ nach platonischem Vorbild (PLATON galt ihm als nordischer Theoretiker; GÜNTHER 1928); den Weg dorthin sollte ein „sozialaristokratischer“ Staat mit einem Adelsbauerntum aus nordischem Blut bereiten (GÜNTHER 1936; vgl. LUTZHÖFT 1971). In der nordischen Rasserepublik gäbe es keine Interessenkonflikte mehr, Politik im traditionellen Sinn würde sich daher am Ende aufheben, „denn die Regierenden stehen unter demselben inneren ‚Artzwang‘ wie die Regierten, können also gar nicht der ‚volonté générale‘ zuwider handeln. Ihre Politik ist naturnotwendig Ausfluß des allen Volksrasse-Genossen gemeinsamen Artwillens“ (LUTZHÖFT 1971, S. 141).

Die Erziehung, so GÜNTHER, könne an der Schaffung des neuen Adels mitwirken: durch „Siebung und Auslese“, mit dem Ziel der „Verleiblichung der Bildungswerte in vielen vorbildlichen Geschlechtern“ (GÜNTHER 1936). Seine zentrale Idee war das neue ästhetische und geistige Bildungsideal einer nordisch-hellenischen Synthese, das künftig die Gattenwahl leiten würde. Die meisten Rassenhygieniker unter den Erziehungswissenschaftlern folgten dieser Utopie der „Aufnordung“, wenn auch nur wenige so explizit wie GÜNTHER

(oder DARRÉ) das Programm eines neuen, auf den Adel des Blutes und der Rasse aufgebauten Ständestaates formulierten. Vorstellungen eines „organologischen Korporativismus“ waren aber, vorbereitet durch die völkische Bewegung der 20er Jahre, allgegenwärtig, und sie fanden auch in die nationalsozialistische Rassenpädagogik Eingang. Die nordische Rasse, schrieb RICHARD GEUSS (1940) in seinen „Rassenseelischen Grundlagen der Erziehung“, sei bestimmt, den künftigen Adel zu bilden, denn sie stelle jene Menschenrasse dar, die den „Sinn des Lebens“ am vollkommensten zu erfüllen vermag – sie verkörpere nämlich in sich am reinsten das Streben nach Schöpfung, Heroismus und tätigem Idealismus im Sinne eines ständigen Übersich-selbst-Hinauswachsens; sie müsse deshalb „vor dem von Unten Kommenden“ geschützt werden: darin und in der Pflege ihrer Kräfte lägen die wichtigsten Aufgaben der völkischen Erziehung. In diesem Sinne sprach auch HARTNACKE von einem „politischen Bildungsadel“. Einen Bildungsadel nach platonischem Vorbild postulierte auch HEINRICH WEINSTOCK (eine gebildete Elite „aus Blut und Boden“, „die den völkischen Mythos bewahrt“), allerdings ohne eine ähnlich manifeste rassenmäßige Zuordnung vorzunehmen (WEINSTOCK 1936). Andere Konzeptionen waren mehr funktionalistisch ausgerichtet; so schrieben z. B. DONATH und ZIMMERMANN (letzterer war Reichssachbearbeiter für Rassefragen beim NSLB): „Die Begabtenauslese durch die neue Erziehung soll keineswegs zu ‚biologischen Ständen‘ führen, vielmehr allen Berufsarten die notwendigen Begabungen als Führer sichern“ (DONATH/ZIMMERMANN 1933, S. 34). Aber auch sie sprachen vom drohenden Tod des „nordrassischen Abendlandes“ und verbanden mit der Idee schulischer Führerziehung und -auslese ein rassenhhygienisches Züchtungsprogramm.

In der Kategorie des „Nordischen“ trafen die rassenhhygienischen Bestrebungen mit dem völkisch-nationalsozialistischen Mythos der Rasse zusammen. In das Idealbild der nordischen Rasse wurde alles hineinprojiziert, was man sich wünschte und erträumte; es nahm geradezu die Bedeutung eines religiösen Ersatzbildes an. In dieser Gestalt finden wir es in den Erziehungswissenschaften wieder: Gott ist im nordischen Adel, behauptete RICHARD GEUSS (1940), OSWALD KROH sprach vom „Primat des Nordischen“ und vom „Volk“ als „Gedanken Gottes“ (1937 a, b) – völkische Erziehung wird zu einer charismatischen Erweckungsbewegung. FRIEDRICH BERGER orakelte vom nordischen Glauben und vom „Blutstrom als Offenbarung Gottes“; er postulierte nordische Gesinnung und die „Rückkehr zu artreiner Form“ als letztes Ziel der Erziehung; Rassenhhygiene begriff er als einen „religiösen Auftrag“ (1936a). MATHIAS BRINKMANN, Professor für Erziehungskunde, Zoologie und Botanik (!) an der Hochschule für Lehrerbildung in Beuthen, sakralisierte die Rasse zum göttlichen Schöpfungswunder (1936). HERBERT FREUDENTHAL, Professor für Volkskunde und Erziehungswissenschaft an der Hochschule für Lehrerbildung in Hirschberg, sprach von der „Zuversicht eines neuen deutschen Glaubens“: dem durch Rasse, Volkstum und Heimat geprägten „Glauben an die vorwiegend nordisch-germanisch bestimmte Herrenrasse“ (1940; 1937). FRIEDRICH ALFRED BECK, Leiter der Hochschule für Politik der NSDAP, vermeinte in der „nordisch-deutschen Seele“ als neuem Mythos eine „unerschütterliche Glaubensgewißheit“ zu finden (1933). FERDINAND ROSSNER, Professor für Methodik des biologischen und rassenkundlichen Unterrichts an der Hochschule

für Lehrerbildung in Hannover, begriff den Nationalsozialismus als eine „see-lische Revolution“ mit dem Ziel, in der „nordischen Blutsgemeinschaft“ die wirkliche Religion zu finden (1938; 1942) usf. Solche Vorstellungen waren im erziehungsphilosophischen Denken des Nationalsozialismus nahezu ubiquitär; sie zeigen, bezogen auf die rassenwissenschaftliche Pädagogik, welche utopi-schen und „eschatologischen“ Erwartungen in diesem Denken wirksam waren, und sie weisen darauf hin, daß in der spezifischen Dynamik, die der National-sozialismus entfaltete, auch religiöse Motive am Werk waren.

4. „Aufnordung“ als Aufgabe und Problem der Pädagogik

Um das deutsche Volk zu erneuern, vor dem Untergang zu retten und zu seiner wahren Größe zu führen, um die Utopie der Volksgemeinschaft aus Blut und Boden und der „rassenseelischen Harmonie“ zu verwirklichen, mußte der An-teil der nordischen Rasse reiner hervortreten und erhöht werden – auf diese schlichte Formel läßt sich das Programm der positiven Auslese bringen (EYDT 1933). Man mußte dazu gar nicht zu großartigen religiösen Metaphern und utopischen Bildern greifen – die nackten Zahlen der Wissenschaft sprachen für sich, die „Empiriker“ lieferten hier umfangreiches und anschauliches Material. Für HARTNACKE etwa, den großen Vereinfacher unter den Empirikern, war es evident und zur Genüge erwiesen, daß die Straffälligkeit der Bevölkerung – um nur ein Beispiel zu nennen – „aufs Ganze gesehen mit dem Verschwinden des nordischen Anteils zunimmt“ (HARTNACKE 1940). Auch er bediente sich der Metapher von den „Völkern als Gedanken Gottes“, doch gab es für die „Vor-züge der nordischen Rasse“ eine schlichte wissenschaftliche Erklärung in den realen Auslesebedingungen ihres Entstehens (ebd.; DOBERS 1936). Diese Be-dingungen schienen nun in der modernen bürgerlich-kapitalistischen Industrie-gesellschaft immer weniger gegeben – ein Problem, das schon die Rassenhy-gieniker zu Beginn des Jahrhunderts beschäftigt hatte. Die Aufnorder unter den Pädagogen standen daher vor der Aufgabe, den komplexen anti-selektori-schen Wirkungen der modernen Gesellschaft entgegenzuarbeiten (STAEMLER 1936).

4.1 Die „artgemäße Schule“ und ihre Widersprüche

Hier gab es mehrere Wege. Einer war die erwähnte Veränderung der schuli-schen Auslesebedingungen durch artgemäße, rassenhygienisch ausgerichtete Leistungs- und Prüfungsanforderungen; ein anderer Weg war die „Verwurzelung“ der Erziehung in einer artgemäßen Umwelt, damit der erbmäßig gegebene rassische Kern an Empfindungen, Gefühls- und Denkweisen sich entfalten und zu neuem Leben erwachen könne. Der Mensch sei zwar durch Blut und Rasse determiniert, doch stellen die rassischen Erbgrundlagen, wie TUMLIRZ formulierte, nur „Entwicklungsmöglichkeiten“ dar, die auf Umwelt und Erziehung zu ihrer Verwirklichung angewiesen seien. Damit war auch der selektiven Rassenhygiene eine Grenze gesetzt: „Mit dem Geburtensieg der Nordrasse wäre noch wenig erreicht, wenn die Nachkommenschaft nicht in eine Kulturwelt hineingeboren wird, die die Entwicklung der günstigen Eigen-

schaften der nordischen Seele ermöglicht“ (TUMLIRZ 1939, S. 159). Die „nordische Pädagogik“ bedeutete hier die Weiterentwicklung eines behavioristisch beeinflussten Konzepts der Rassen-erziehung, das die „latente Erbtendenz“ durch eine „entsprechende, zielbewußte Auswahl von Umweltreizen“ zur Entfaltung bringen wollte (SCHULZ 1934; GOCKLER 1936; REINÖHL 1937). Vor diesem Hintergrund wurden jene Konzeptionen „nordischer Pädagogik“ bedeutsam, wie sie etwa LUSERKE (1925, 1933) oder TIETJEN (1936) vertraten und erprobten: Erziehung am Meer, an der Küste als dem Ursprungsland der Norder, oder allgemeiner: die Einbeziehung der Landschaft als Bildungs- und Erziehungsfaktor, die „artgemäße Verwurzelung in der Heimat“ (FREUDENTHAL 1940). Traditionsreiche pädagogische Reformbestrebungen trafen hier mit dem Nordischen Gedanken zusammen und verwandelten sich in ein Programm zur Erweckung der nordischen Seele und ihres „instinktmäßigen Urgrundes“ durch eine nordische Erlebnis-Erziehung. Wir begegnen dem z. B. programmatisch bei ERNST OTTO, Professor für Pädagogik und Philosophie an der Deutschen Universität in Prag und Mitherausgeber der Zeitschrift „Die Erziehung“ wieder: Die Verlagerung der Schulen an den Rand der Städte, Schullandheime, Ferienaufenthalte etc. sollten dazu dienen, die „Formkräfte der nordisch-germanischen Landschaft“ zu wecken (OTTO 1936). Die Konzeptionen des lebenskundlichen Unterrichts, die vor allem die Biologie-Didaktiker des Dritten Reiches entwarfen, nahmen vielfach solche Ideen auf. Zwischen diesen Polen – der rassenhygienischen Auslese und Ausmerze durch die Schule und der vom nordischen Ideal bestimmten lebensgemeinschaftlichen Erziehung (SCHÖLL 1936) entfaltete sich die „nordische Rassenpädagogik“ in den diversen Konzeptionen rassenkundlicher Didaktik.

Bei der methodischen und didaktischen Umsetzung der nordischen Idee standen die Pädagogen freilich vor einem gravierenden Problem, ein Problem, das generell bestand, mit dem die Erziehung aber auf besondere Weise konfrontiert war und das deshalb auch in den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen eine große Rolle spielte: das deutsche Volk setzte sich aus mehreren Rassen zusammen, zudem wiesen die meisten Volksgenossen verschiedenrassisches Blut auf. Mußte es da nicht zu sozialen Spannungen kommen, wenn man den Vorrang einer Rasse behauptete? JAENSCH warnte vor „Entzweiung“ (JAENSCH 1936), PFAHLER sprach von der „Tragik“ der CLAUSSENschen Rassenseelenlehre, weil sie Schranken des Verstehens errichte und Trennungen schaffe (PFAHLER 1938). Wenn die Schüler begännen, sich als Rasantypen wahrzunehmen und Vergleiche anzustellen: würde das nicht zu Mißgunst, demütigenden Erfahrungen und Minderwertigkeitskomplexen führen; müßte das nicht ein störendes Element in den Unterricht bringen und die intendierten Erziehungsabsichten letztlich zunichte machen? PFAHLER, der das Problem am klarsten sah, warnte eindringlich vor den Gefahren einer „nordischen Erziehung“, die die Schüler ihrer eigenen rassischen Art entfremde und einer Persönlichkeitsspaltung aussetze (PFAHLER 1938; CLAUSSEN 1939). Die Rasantheoretiker boten hier verschiedene Problemlösungen an; sie sind von besonderem Interesse, weil es sich dabei um ein *legitimatisches Kernproblem der nationalsozialistischen Wissenschaft* handelte.

Zunächst warnte man vor vorschnellen rassentypologischen Zuordnungen, denen die vielfach propagierten anthropometrischen Verfahren Vorschub lei-

steten. Für den schulischen Unterricht seien solche Zuschreibungen unbrauchbar, faßte der Biologie-Didaktiker DOBERS seine Kritik an solchen Ansätzen zusammen (DOBERS 1936), die vor allem von einigen SS-Wissenschaftlern vertreten wurden, etwa BRUNO K. SCHULTZ, Direktor des biologischen Instituts der Reichsakademie für Leibesübungen und SS-Standartenführer, der sich mit der Herausgabe diverser Unterrichtsmaterialien, Lichtbild-Reihen und anthropometrischer Meßbücher einen Namen gemacht hatte. Es war aber nicht nur ein „pädagogisches“ Argument, das dagegen sprach, die Rassentypen und -mischungen des deutschen Volkes allzu extensiv im Unterricht zu behandeln. Andere Gründe lagen darin, daß die Rassenpsychologie insgesamt noch in den Anfängen steckte, als Wissenschaft noch wenig gefestigt und für die meisten Lehrer noch ein ganz neues Gebiet war, so daß die Gefahr falscher oder fehlgeleiteter Deutungen und Anwendungen nahe lag. Weithin Übereinstimmung bestand darin, daß die Rassenzugehörigkeit nicht einfach am äußeren Erscheinungsbild festgemacht werden könne; dies war sowohl ein wissenschaftliches Argument, das vor allem von der Rassenseelenkunde gegen die Rassenanthropologen geltend gemacht wurde, als auch ein prinzipieller Einwand, der von der völkischen Anthropologie kam, die im Deutschtum die „höhere Ganzheit“ und in der völkischen Charakter- und Willenserziehung das eigentliche Ziel der Pädagogik erblickte. Nicht das Äußere, sondern das Innere, die nordisch gestimmte Seele sei entscheidend, lehrten die Rassenpsychologen; die „Blondenschwärmer“ galten vielen bald als Sektierer: in einem Menschen von ostischer Erscheinung könne eine überwiegend nordische Seele leben; und selbst ein nordischer Mensch könne seine artgemäße Bestimmung verfehlen – in jeder Rasse lägen ihr eigentümliche Gefahren, die erst durch eine rassengebundene völkische Erziehung gebannt werden könnten (KROH 1933; PFAHLER 1939; STAEMMLER 1936; JAENSCH 1936).

Wenn sich der Rassentypus nicht aus dem äußeren Erscheinungsbild, sondern erst aus der Seele erschließen läßt, dann bereitet sein Erkennen natürlich schon erheblich größere Schwierigkeiten. Aber nicht nur das, auch das Seelenleben weist Vermischungen auf, und auch der rassenseelische Typus muß sich nicht unbedingt „artgerecht“ verwirklichen. Die Rassenvermischung unter den Deutschen wurde unterschiedlich bewertet. Während GÜNTHER in ihr eher ein Zeichen des Niedergangs und eine Bedrohung des „nordischen Elements“ sah, unterschieden Psychologen wie KROH und JAENSCH zwischen pathogenen und produktiven Mischungen. „Spannungen ohne Dissonanzen“ formulierte KROH als das Prinzip des deutschen Wesens. Die Spannungen, die aus nichtdissonanten, sondern „verwandten“ Rassenmischungen herrührten, schienen ihm gerade eine Quelle für das Entstehen jener schöpferischen und heroischen Leistungen, die die deutsche Kultur charakterisieren (KROH 1933). Solche Überlegungen warfen freilich kaum lösbare methodologische Schwierigkeiten auf. Wo genau liegt die Grenze zwischen fremden und verwandten, pathogenen und produktiven Rassenmischungen? Wie ist der Anteil der rassenseelischen Elemente am leib-seelischen Gesamtkomplex der Persönlichkeit zu messen und zu bewerten? Die Wissenschaft war weit davon entfernt, hier plausible Lösungen und empirisch begründete Erklärungen anzubieten, allenfalls war man in der Lage, entsprechende Forschungsaufgaben für die Zukunft zu formulieren.

Für die pädagogische Praxis gab es eine einfache Lösung, indem man Rasse durch die Leistung definierte, weil sich erst in ihr der leib-seelische (und geistige) Gesamtkomplex der Persönlichkeit manifestiert – dies legte auch die Deutung der Rassenseelenlehre als Ausdruckspsychologie nahe. „Wir bedürfen im neuen Staat“, schrieb der Musikpädagoge EICHENAUER, Direktor der „Bauernhochschule“ Goslar, „kaum einer besonderen Veranstaltung . . . , um die nordischen Menschen auszulesen: der Grundsatz der Auslese nach Tüchtigkeit, nach Leistung allein fördert von selbst die Nordischeren zutage – damit gleichzeitig wieder beweisend, auf welcher Menschenart die Tüchtigkeit im deutschen Volke in Wahrheit ruht“ (1934, S. 139). Damit enthüllt sich die Rassentheorie in ihrer Zirkularität – Rasse wird durch Leistung, Leistung durch Rasse definiert – als eine soziale Konstruktion, genauer: als eine Ideologie, deren Sinn darin besteht, den Charakter des Rassenkonzepts als sozialer Konstruktion zu verdecken. Die Kriterien der Rassenwissenschaft waren letztlich nichts anderes als der Ausdruck dessen, was gesellschaftlich und politisch intendiert war und in entsprechende Leistungsforderungen umgesetzt wurde (BOCK 1986; EHRHARDT 1968). Die Rassenwissenschaft verlieh den gesellschaftlichen Leistungsforderungen den Schein des Biologischen, der „natürlichen Legitimation“, ihre Funktion war, soziale Integration zu bewirken. Deshalb war es so wichtig, das Problem der „Rassenentzweiung“ zu lösen.

4.2 Der mythische Charakter der „nordischen Pädagogik“

Dieser ideologische Zusammenhang wird durch den Rekurs auf einen Mythos verdeckt: den Mythos, das deutsche Volk sei zwar ein rassisch durchmischtes und heterogenes, aber durchgängig von „nordischem Blut“ bestimmtes Volk. Alle hatten irgendwie an diesem Blut teil – dieser Mythos mußte die Leerstelle ausfüllen, die die Wissenschaft hinterließ. Er lieferte die Gewähr für die reale Möglichkeit einer Einheit des deutschen Volkes als Volksgemeinschaft, die Erklärungsgrundlage für die spezifisch schöpferisch-heroische Kultur dieses Volkes und die Rechtfertigung für seine weltgeschichtliche Mission als nordisch-germanische „Herrenrasse“ (KROH 1937c); denn: „kein anderes Volk Europas besitzt soviel nordisches Blut wie das unsere und in gerade solcher Mischung mit andersrassigen Bestandteilen“ (DOBERS 1936, S. 79).

Die nordische Rasse bildet den „eigentlichen Schöpfer und Träger aller hohen Kultur“, sie bildet den „dominanten Rassekern“ des deutschen Volkes und somit das gemeinsame Band aller deutschen Volksgenossen. Das deutsche Volkstum „wuchs und wächst aus einem nordrassisch bestimmten Seelengrund“, explizierte GRAF diesen völkischen Mythos des Nordischen. „Nordisches Blut fließt in jedem Deutschen, in dem einen weniger, in dem anderen mehr“ (GRAF 1933, S. 31). Daher ist es gerade die nordische Idee, in der die reale Möglichkeit der Volksgemeinschaft für die Deutschen beschlossen liegt. Aus dem Trennenden wird das Vereinende: „Wer sich als Träger ostischer Körpermerkmale zurückgesetzt fühlt, dem sei zum Troste gesagt, daß wir fast alle keine rein nordischen Menschen mehr sind, daß aber nordisches Blut in allen Deutschen fließt, eine Tatsache, die gar nicht oft und eindringlich genug

betont werden kann, da sie geeignet ist, den Zwiespalt unter den Deutschen mit überwinden zu helfen“ (ebd., S. 37).

Durch eine geheimnisvolle Partizipation des Blutes erfahren alle Deutsche unterschiedlicher Rassenzugehörigkeit eine Metamorphose, die sie alle zu „Norden“ macht, wenn auch in unterschiedlichen Graden. Eine auf die Rasantypologie gegründete biologische Differenzierung der Gesellschaft erschien also mit der Idee einer ebenfalls rassisch fundierten harmonischen Gemeinschaft vereinbar. Die nordische Idee erfüllte somit die Funktion sozialer Integration; diese Funktion wurde vor allem in zwei Richtungen expliziert. Die eine war das organologische Konzept einer rassischen Arbeitsteilung, in der unter dem gemeinsamen völkischen Dach des nordischen Blutes jede Rasse (und jeder Mischtypus) seine besonderen Aufgaben für das Ganze erfüllt. Diesen Ansatz vertrat z. B. PFAHLER: „Kraft dieser unausweichlichen Art hat jeder Rassekern seine ihm eigentümlichen wesensmäßigen Aufgaben. Der eine die politisch-staatliche Führung, die Haftung für die Idee und die soldatische Haltung; ein anderer stärker das Kunstschaffen oder die Ausführung; einer das Richtersein, ein anderer das Mittlertum; und so fort“ (1938, S. 153). Darauf ließ sich ein Programm völkischer Erziehung errichten, deren Prinzip die Erziehung des einzelnen zur „Bejahung der eigenen Art“ war, wenn auch bei Anerkennung einer (ihren speziellen Aufgaben entsprechenden) führenden Rolle der nordischen Rasse im Gesamtaufbau der Nation. Dies beinhaltete eine funktionale und hierarchische Differenzierung auf der Grundlage gleichsam einer Kombinatorik des Blutes, die jedem seinen Platz zuwies und jedem seinen eigenen Wert zusicherte. Es beinhaltete natürlich auch für jene, die die höchsten und relativ reinsten Anteile nordischen Blutes in sich trugen, eine artgerechte, aber auf die gesamtvölkischen Aufgaben bezogene Erziehung, also eine Erziehung der „Norder“ zu ihrer Verantwortung für das ganze deutsche Volk.

Der andere Ansatz, den z. B. EYDT vertrat, hielt am rassenhygienischen Prinzip der nordischen Auslese und der Aufnordung durch Auslese fest. Die gemeinsame Partizipation am nordischen Blut eröffnete für EYDT eine ganz andere Chance: die Möglichkeit einer Erziehung zur Opferbereitschaft für das völkische Ganze. Auch EYDT postulierte eine „Erziehung auf nordischer Grundlage“ für das ganze Volk, weil das „nordische Rassewesen“ das deutsche Volk als Ganzes bestimme (EYDT 1938; 1939). Dies beinhaltete die gleiche funktionale und hierarchische Differenzierung wie bei PFAHLER, doch war diese Differenzierung von einer Dynamik der Aufnordung begleitet und getragen, die darauf hinauslief, den einzelnen zur Bereitschaft und zur Fähigkeit zum Opfer für das nordische Ideal, weniger aber zur „Bejahung der eigenen Art“ zu erziehen. Es ging letztlich darum, den einzelnen dahin zu bringen, daß er die soziale und rassenhygienische Auslese und Ausmerze in all ihren Formen und mit all ihren Konsequenzen akzeptieren und zu seiner eigenen Willensangelegenheit zu machen lernt (siehe RÜDIN 1934). Die Erziehung zum Opfersinn betonte auch SCHUH in seiner bei ALOYS FISCHER geschriebenen Dissertation zur rassenhygienischen Erziehung (1937, S. 90f.). Sie stand insbesondere in jenen heil- und sonderpädagogischen Konzeptionen im Mittelpunkt, die sich mit der Frage beschäftigten, wie den Erbkranken die Sterilisierung als „völkische Ehre“ nahezubringen sei. Das nordische Blut, wie gering sein Anteil im

einzelnen auch immer sein mochte, bot dafür freilich eine Gewähr, denn ein Stück nordischen Heroismus und Opfermutes steckte in jedem Deutschen; in der Erziehung kam es dann nur darauf an, diese rassenseelische Tiefenschicht „anzurufen“ – Erziehung wird zu einer nordischen Erweckungsbewegung (vgl. BRAUN 1938), die eine Glaubensgewißheit in eine Opferbereitschaft verwandelt, wie es WILHELM HEHLMANN, Professor für Pädagogik in Halle, 1933 auf den Begriff brachte.

Eine andere Variante war, die nicht-nordischen Anteile in der Seele durch Erziehung zurückzudrängen, die nordischen gezielt zu verstärken. „Die Aufgabe besteht darin“, schrieb ONKO BUSS vom Pädagogischen Institut der Universität Leipzig, „die Stimme des Nordischen Blutes möglichst in jedem von uns zur Durchwirkung zu bringen. Für die Erziehung im engeren Sinn liegt hier wohl das Hauptbetätigungsfeld. Denn hier erwächst uns die nicht immer leichte Aufgabe, andere Blutsanteile zu übertönen, das Nordische Blut aber uns leiten zu lassen in unserer Lebensgestaltung und es zum Durchschlagen zu bringen bis hin zur Weltanschauung und zum Glauben“ (1940, S. 28f.). CLAUSS gab dem schließlich eine existentialphilosophische Wendung: Wenn mehr oder weniger in jedem Deutschen ein nordischer Blutsanteil fließt, dann wird es zur täglichen Aufgabe jedes einzelnen, sich für die nordische Seele in ihm zu „entscheiden“ und entsprechend an der Zurückdrängung anderer Anteile zu arbeiten – hier könne die Erziehung zum nordischen Ideal ihre wichtige volksgemeinschaftsstiftende Aufgabe entfalten (CLAUSS 1931; 1933; 1935).

5. Schluß

Diese verschiedenen Ansätze trafen sich im übergreifenden Konzept der „völkischen Erziehung“, wie es von ERNST KRIECK formuliert worden war: „Typenzucht“ und „gliedhafte Einordnung in die völkische Gemeinschaft“ waren die allgemein leitenden Erziehungsziele. Auch KRIECK sprach von der „germanischen Weltanschauung“ und ihrer Wiedergeburt aus den „gesundgebliebenen rassischen Lebensbereichen des deutschen Volkes“; er übernahm die Idee der Rassenhygiene ebenso wie GÜNTHERS Adelsgedanken: „Jedes Volk besitzt notwendig als Rückgrat eine führende Rasse, deren Lebensart, Lebensrichtung und Lebensgesetz bestimmend und maßgebend für das Volksganze, sein Werden und seinen Weg ist“ (KRIECK 1938, S. 76). KRIECKS Verwendung des Rasse-Begriffs blieb jedoch schwankend und konfus, da er gleichzeitig diesen Begriff in einem metaphysischen Sinn gebrauchte und ein „materialistisches“ Verständnis von Rasse ablehnte; „Blutstrom“ blieb bei ihm eher eine Metapher für eine kollektive geschichtliche Erfahrung (LINGELBACH 1970, S. 171). KRIECKS Schwierigkeiten, ein konsistentes rassentheoretisches Konzept zu entwickeln, verweisen auf ein Grundproblem der Erziehungswissenschaften des Nationalsozialismus, die sich auf ein naturwissenschaftliches Konzept stützen wollten, aber ohne die Kategorie des Mythos nicht auskommen konnten.

Die Rezeption der Rassentheorie und insbesondere der Rassenhygiene in der Erziehungswissenschaft war von dem Wunsch nach einer Reintegration von Geistes- und Naturwissenschaften getragen. Dahinter stand die Suche nach

einer allgemeinen Organologie, wie sie KRANNHALS in den 20er Jahren entworfen hatte, die führende Theoretiker der völkischen Anthropologie wie KRIECK und KROH leitete und die die Grundlagenwissenschaft für eine organologisch gedachte Erziehung und Gesellschaft bilden sollte. Wissenschaftspolitisch fand dies seinen Niederschlag in dem Projekt einer „anthropologischen Fakultät“ (FISCHER 1942b), konkret bahnte sich dies in den curricularen Konzeptionen der Hochschulen für Lehrerbildung an. Die höhere Ordnung, die Natur- und Geisteswissenschaften verband, suchte man in der Erziehungswissenschaft entweder in einer biologischen Pädagogik (SCHULZ 1934; GOLTZ 1934) oder in einer Volkstumspädagogik (FREUDENTHAL 1936; 1940); im Konzept der Rasse schienen sich beide Möglichkeiten verknüpfen zu lassen.

Diesem einheitswissenschaftlichen Projekt lag die Idee einer auf natürliche Weise, „organisch“ differenzierten und geregelten Gesellschaft zugrunde. Sie ist lange vor 1933 von der politischen Theorie und Sozialphilosophie der deutsch-völkischen Bewegung vorbereitet worden; diese Bewegung ging jetzt ein Bündnis mit der von den Naturwissenschaften und der Medizin kommenden Rassenhygiene ein. Aus dieser Verbindung entstand die spezifische „Rassenwissenschaft“ des Nationalsozialismus. Diese Wissenschaft sollte legitimatorische Probleme des Nationalsozialismus lösen, sie war aber auch von einer antimodernistischen Utopie getragen, die die Gestalt des freien Individuums und die Idee des demokratischen Diskurses abschaffen wollte, um an ihrer Stelle die Vision der Gesellschaft als einer organischen, rassistisch differenzierten Gemeinschaft zu setzen; sie war von einer Erlösungserwartung getragen, die auf die Befreiung von der „Entzweiung“, von den Anstrengungen und der konfliktreichen Pragmatik des kommunikativen Handelns und schließlich von der Kontingenz der Geschichte durch den Rekurs auf die „Stimme des Blutes“ hinarbeitete. Diese Befreiung sollte vollständig und endgültig sein – daraus entsprang ihr „eschatologischer“ Impuls, aber auch ihre totalitäre Dynamik, die schließlich in einen Reinigungsfeldzug mündete und in einen *realen* Vernichtungswahn umschlug.

Quellen

- BECK, F. A.: Geistige Grundlagen der neuen Erziehung. Osterwieck 1933.
- BERGER, F.: Volk und Rasse als Grundlage und Ziel deutscher Erziehung. Stuttgart 1936 (a).
- BERGER, F.: Der Aufbau der Braunschweigischen Lehrerbildung. In: Deutsches Bildungswesen 4 (1936), H. 2 (b), S. 79–88.
- BOMMERSHEIM, P.: Weltanschauliche Aufgaben des biologischen Unterrichts. In: Monatsschrift für höhere Schulen 35 (1936), S. 77–88.
- BOMMERSHEIM, P.: Warum ist die Rassenlehre kein „Materialismus“? In: Monatsschrift für höhere Schulen 36 (1937), S. 283–297.
- BOMMERSHEIM, P.: Die Rasse als Bedingung der Geschichtsbildung. In: Monatsschrift für höhere Schulen 37 (1938), S. 158–165.
- BRAKE, J.: Der Forschungsstand der Rassenpsychologie. In: Die Erziehung 11 (1935), S. 1–36.
- BRAUN, F.: Die psychologischen Voraussetzungen rassenpolitischer Erziehung. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 3 (1938), H. 1, S. 18–27.
- BRINKMANN, M.: Die biologischen Grundlagen der Erziehung zum Volk. Dortmund/Breslau 1936.
- BROHMER, P.: Biologieunterricht und völkische Erziehung. Frankfurt/M. 1933.

- BROHMER, P.: Der Lebensgemeinschaftsgedanke im Biologieunterricht im Dienst der nationalpolitischen Erziehung. In: Deutsches Bildungswesen 4 (1936), H. 8/9, S. 497–506.
- BUSS, O.: Gedanken zu einer lebensgebundenen Erziehungswissenschaft. Leipzig 1940.
- CLAUSS, L.F.: Inneres Schicksal. In: Nordische Blätter 7 (1931), Folge 7/8, S. 97–101.
- CLAUSS, L.F.: Erziehung zu rassenhygienischem Denken in der Schule. In: Gesundheit und Erziehung 46 (1933), H. 10, S. 380–389.
- CLAUSS, L.F.: Rassenseele und Volksgemeinschaft. In: Rasse 2 (1935), H. 1, S. 3–19.
- CLAUSS, L.F.: Die nordische Seele. Eine Einführung in die Rassenseelenkunde. Berlin 1939 (7. Aufl.).
- CLAUSS, L.F.: Rasse und Seele. München/Berlin 1940 (14. Aufl.).
- DARRÉ, R.W.: Neuadel aus Blut und Boden. München 1930.
- DOBERS, E.: Rassenkunde. Forderung und Dienst. Leipzig 1936.
- DOBERS, E.: Rasse und Humor. In: Die Deutsche Schule 41 (1937), H. 7/8, S. 341–344.
- DOBERS, E.: Die Judenfrage. Stoff und Behandlung in der Schule. Bad Heilbrunn 1938.
- DONATH, F./ZIMMERMANN, K.: Biologie, Nationalsozialismus und neue Erziehung. Leipzig 1933.
- DRENCKHAHN, F.: Volkseigener Rechen- und Raumlehreunterricht. In: HILLER, F. (Hg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin/Leipzig 1936, S. 339–347.
- EHRHARDT, A.: Über den Zusammenhang von Rasse und Leistung. In: Rasse 5 (1938), S. 161–169.
- EICHENAUER, R.: Die Rasse als Lebensgesetz in Geschichte und Gesittung. Leipzig/Berlin 1934.
- EYDT, A.: Der Rasse- und Gesundheitspaß als Nachweis erblicher Gesundheit und rassischer Vollwertigkeit. Leipzig 1933.
- EYDT, A.: Rassenpolitische Erziehung in der Volksschule. Leipzig 1936.
- EYDT, A.: Rassenpolitische Erziehungswissenschaft und Rassenseelenkunde. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 2 (1937), H. 1, S. 2–12.
- EYDT, A.: Psychologische Grundfragen rassenpolitischer Erziehung. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 3 (1938), H. 10, S. 577–590.
- EYDT, A.: Auslese und Ausmerze in der Schule. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 4 (1939), H. 2, S. 94–114.
- FISCHER, G.-H.: Über psychologische Vorfragen organischer Erziehung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 40 (1939), H. 7/8, S. 183–188.
- FISCHER, G.-H.: Wege, Ziele und Einsatz der rassenseelenkundlichen Forschung. In: Rasse 9 (1942), H. 6, S. 193–211 (a).
- FISCHER, G.-H.: Auslese und Begabung. In: Das Junge Deutschland 36 (1942), H. 6, S. 201–216 (b).
- FREUDENTHAL, H.: Volkstümliche Erziehung auf volkskundlicher Grundlage. In: HILLER, F. (Hg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin/Leipzig 1936, S. 255–267.
- FREUDENTHAL, H.: Die Hochschule für Lehrerbildung als Erziehungsstätte im Dritten Reich. In: Der Deutsche Volkserzieher 2 (1937), H. 1/2, S. 1–16.
- FREUDENTHAL, H.: Die deutsche Volksschule. Langensalza 1940.
- FRICK, W.: Kampfziel der deutschen Schule. Langensalza 1933.
- GEUSS, R.: Rassenseelische Grundlagen der Erziehung. Schkeuditz bei Leipzig 1940.
- GOCKLER, L.: Die Grundfragen der Erziehung in biologischer Beleuchtung. Halle/Berlin 1936.
- GOLTZ, R.: Pädagogik als angewandte Biologie. Osterwieck 1934.
- GRAF, J.: Bildungs- und Erziehungswerte der Erblehre, Erbpflege und Rassenkunde. München 1933.
- GROSS, W.: Rassenpolitische Erziehung. Berlin 1935.
- GÜNTHER, H.F.K.: Platon als Hüter des Lebens. München 1928.
- GÜNTHER, H.F.K.: Zur Frage der Begründung eines Neuadels. In: Rasse 1 (1934), H. 4/5, S. 151–163.
- GÜNTHER, H.F.K.: Führeradel durch Sippenpflege. München 1936.
- HARTNACKE, W.: Die Ungeborenen. Ein Blick in die geistige Zukunft unseres Volkes. München 1936.
- HARTNACKE, W.: Erziehungswesen und Erblehre. In: Fortschritte der Erbpathologie, Rassenhygiene und ihre Grenzgebiete 2 (1938), H. 2, S. 194–206.
- HARTNACKE, W.: Seelenkunde vom Erbgedanken aus. München/Berlin 1940.

- HAYN, F.: Vererbungslehre, Familien- und Rassenkunde in der Schule. Halle 1935.
- HEHLMANN, W.: Politische Pädagogik. Berlin 1933.
- HÖFT, A.: Rassenkunde, Rassenpflege und Erblehre im volksbezogenen lebenskundlichen Unterricht. Osterwieck 1936.
- HOFFMANN, A.: Rassenkunde und Seelenforschung. In: Rasse 4 (1937), H. 9, S. 329–335.
- JAENSCH, E. R.: Psychologische Einwände gegen das Sterilisierungsgesetz und ihre Beurteilung. In: Ziel und Weg 4 (1934), H. 19, S. 718–733.
- JAENSCH, E. R.: Der Kampf der deutschen Psychologie. In: HILLER, F. (Hg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin/Leipzig 1936, S. 92–123.
- JAENSCH, E. R.: Zur Neugestaltung des deutschen Studententums und der Hochschule. Leipzig 1937.
- JAENSCH, E. R.: Grundsätze für Auslese, Intelligenzprüfung und ihre praktische Verwirklichung. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde 55 (1938), H. 1, S. 1–14.
- KEITER, F.: Volkscharakter und Rassenseele. In: Zeitschrift für Rassenkunde 8 (1938), H. 1, S. 41–53.
- KESSELRING, M.: Völkische Psychologie und Jugendkunde im Umriß. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 37 (1936), H. 9/10, S. 341–361 (a).
- KESSELRING, M.: Die Psychologie im Dienste der neuen Lehrerbildung. In: Deutsches Bildungswesen 4 (1936), H. 4/5, S. 254–270 (b).
- KESSELRING, M.: Erziehungspsychologie und ihre Pflege. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 40 (1939), S. 113–125.
- KRANNHALS, P.: Organisches Weltbild. München 1928.
- KRAUSKOPF, A. A.: Tiefenpsychologische Beiträge zur Rassenseelenforschung. In: Rasse 5 (1938), S. 362–368.
- KRETZSCHMAR, J.: Die Psychologie der frühgermanischen Kindheit und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 40 (1939), H. 1/2, S. 1–18.
- KRETZSCHMAR, J.: Zur Frage der frühen Selbständigkeit der altgermanischen Jugend. In: Volk und Rasse 12 (1937), S. 123–129.
- KRIECK, E.: Völkisch-politische Anthropologie, Bd. 2. Leipzig 1938.
- KROH, O.: Völkische Anthropologie als Grundlage deutscher Erziehung. Esslingen 1934.
- KROH, O.: Die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 24 (1933), H. 9, S. 305–327.
- KROH, O.: Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 38 (1937), H. 1/2, S. 1–13 (a).
- KROH, O.: Das kulturpolitische Wollen deutscher Gegenwart. Langensalza 1937 (b).
- KROH, O.: Deutsches Menschentum. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 38 (1937), H. 5/6, S. 113–138 (c).
- KROH, O.: Zur Psychologie der Umvolkung. In: Auslandsdeutsche Volksforschung 1 (1937), S. 386–397 (d).
- LUSERKE, M.: Schule am Meer. Bremen 1925.
- LUSERKE, M.: Die nordische Landschaft als Erzieher. In: Volk im Werden 3 (1933), H. 4, S. 48–55.
- ORTNER, E.: Biologische Typen des Menschen und ihr Verhältnis zu Rasse und Wert. 1937.
- OTTO, E.: Zur Grundlegung neuer Pädagogik. In: HILLER, F. (Hg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Berlin/Leipzig 1936, S. 66–91.
- PETERMANN, B.: Das Problem der Rassenseele. Leipzig 1935.
- PFAHLER, G.: Warum Erziehung trotz Vererbung? Leipzig/Berlin 1938.
- PFAHLER, G.: Rasse und Erziehung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 40 (1939), H. 9/10, S. 201–221.
- REINÖHL, F.: Vererbung und Erziehung. Oehringen 1937.
- ROSSNER, F.: Der Weg zum ewigen Leben der Natur. Grundfragen der biologischen Lebenskunde. Langensalza/Berlin/Leipzig 1938.
- ROSSNER, F.: Rasse und Religion. Hannover 1942.
- RÜDIN, E.: Über Erblehre und Rassenhygiene im völkischen Staat. In: Ziel und Weg 4 (1934), H. 19, S. 733–738.
- SCHÖLL, F.: Landerziehungsheim und Schulsiedlung im Dritten Reich. Eisenach 1936.
- SCHUH, W.: Erziehung im Dienst der Rassenhygiene. Diss. München 1937.

- SCHULZ, K.: Biologische Pädagogik. Breslau 1934.
- STAEMLER, M.: Rassenpflege und Schule. Langensalza 1933.
- STAEMLER, M.: Rassenkunde und Rassenpflege. In: KÜHN, A./STAEMLER, M./BURGDÖRFER, F. (Hg.): Erbkunde, Rassenpflege, Bevölkerungspolitik. Leipzig 1936, S. 97–202.
- TIEFEN, C.H.: Entscheidungen zum Neubau der deutschen Schule. Leipzig 1936.
- TUMLIRZ, O.: Anthropologische Psychologie. Berlin 1939.
- TUMLIRZ, O.: Das Leibseelenproblem in der Rassenpsychologie. In: Zeitschrift für Rassenkunde 11 (1940), H. 1, S. 5–16.
- VALENTINER, T.: Die Rassenseele in der Kinderzeichnung. In: Rasse 7 (1940), S. 245–250.
- VALENTINER, T.: Rassenseelenfragen in der Psychologie. In: Rasse 9 (1942), H. 3, S. 105–110.
- VOLKELT, H.: Lehrerbildung und Universität. In: Deutsches Bildungswesen, Sonderbeilage zum Heft 11, November 1934.
- WEINSTOCK, H.: Die höhere Schule im deutschen Volksstaat. Berlin 1936.

Literatur

- ADAM, U.D.: Hochschule und Nationalsozialismus. Die Universität Tübingen im Dritten Reich. Tübingen 1977.
- BECKER, P.E.: Zur Geschichte der Rassenhygiene. Wege ins Dritte Reich. Stuttgart/New York 1988.
- BOCK, G.: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Opladen 1986.
- CHROUST, P.: Gleichschaltung der Psyche. Zur Faschisierung der deutschen Psychologie am Beispiel Gerhard Pfahlers. In: Psychologie und Gesellschaftskritik 3 (1979), H. 4, S. 29–40.
- EHRHARDT, J.: Erziehungsdenken und Erziehungspraxis des Nationalsozialismus. Diss. Berlin 1968.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Köln 1963.
- GAMM, H.J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1958.
- GEUTER, U.: Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt/M. 1984.
- HÖCK, M.: Die Hilfsschule im Dritten Reich. Berlin 1979.
- LINGELBACH, K.C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- LUTZHÖFT, H.J.: Der Nordische Gedanke in Deutschland 1920–1940. Stuttgart 1971.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- TENORTH, H.E.: Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930–1945. Über Kontroversen ihrer Analyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 261–280.
- WEINGART, P./KROLL, J./BAYERTZ, K.: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt/M. 1988.

Abstract

The author analyzes the adoption and application of the concepts of eugenics and of the “psychology of race” in educational sciences during the Third Reich. Particular emphasis is placed on educational psychology and sociology. It is shown that the concept of race was not merely ideologically stilted, without relevance to educational theory and research, but rather that it was the centre of diverse efforts to create a comprehensive academic paradigm which would bridge the gap between natural and social sciences as well as the humanities. This paradigm had both legitimizing and socio-technological dimensions; its aim was to create a utopian society which differentiated functionally between race, genetic health and achievement potential. This was to be attained by means of a “Nordic school” and by selection according to race and species, health and achievement.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hans-Christian Harten, Offenbacher Str. 30, 1000 Berlin 33