

Herrmann, Ulrich

Formationserziehung. Zur Theorie und Praxis edukativ-formativer Manipulation von jungen Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Nassen, Ulrich [Hrsg.]: Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 101-112. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 31)



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Formationserziehung. Zur Theorie und Praxis edukativ-formativer Manipulation von jungen Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Nassen, Ulrich [Hrsg.]: Formative Ästhetik im Nationalsozialismus. Intentionen, Medien und Praxisformen totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung. Weinheim u.a. : Beltz 1993, S. 101-112 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105749 - DOI: 10.25656/01:10574

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105749>

<https://doi.org/10.25656/01:10574>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

31. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

31. Beiheft

Formative Ästhetik im Nationalsozialismus

Intentionen, Medien und Praxisformen
totalitärer ästhetischer Herrschaft und Beherrschung

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Ulrich Nassen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1993 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41132

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
ULRICH HERRMANN / ULRICH NASSEN	
Die ästhetische Inszenierung von Herrschaft und Beherrschung im nationalsozialistischen Deutschland	9
PETER REICHEL	
Aspekte ästhetischer Politik im NS-Staat	13
<i>Mediale Symbolisierungen und ästhetische Praxis der totalitären Herrschaft über Wahrnehmung und Bewußtsein</i>	
MARTIN LOIPERDINGER	
„Sieg des Glaubens“ – Ein gelungenes Experiment nationalsozialistischer Filmpropaganda	35
ELKE HARTEN	
Der nationalsozialistische Regenerationsmythos in Museen, Ausstellungen und Weihehallen	49
ULRICH LINSE	
Der Film „Ewiger Wald“ – oder: Die Überwindung der Zeit durch den Raum.....	57
THOMAS ALKEMEYER / ALFRED RICHARTZ	
Inszenierte Körperträume: Reartikulationen von Herrschaft und Selbstbeherrschung in Körperbildern des Faschismus.....	77
THOMAS BALISTIER	
Freiheit, Gemeinschaft, Macht – Die Gewaltfaszination der SA	91
<i>Formative Ästhetik als Instrument zur mentalitären Beherrschung von Jugendlichen</i>	
ULRICH HERRMANN	
Formationserziehung – Zur Theorie und Praxis edukativ-formativer Manipulation von jungen Menschen.....	101

HARALD SCHOLTZ Von der Feiermanie zum Verpflichtungsritual – Zur totalitären Dynamik bei der Gestaltung von Feiern für Vierzehnjährige	113
MONIKA WAGNER Erinnern und Beteiligen als Strategie der Gemeinschaftsstiftung – Die Ausmalung des Karlsruher Helmholtz-Gymnasiums	123
GISELA MILLER-KIPP Schmuck und ordentlich und immer ein Lied auf den Lippen – Ästhetische Formen und mentales Milieu im Reichsarbeitsdienst für die weibliche Jugend (RADwJ) . . .	139
FRIEDRICH KOCH „Hitlerjunge Quex“ und der hilflose Antifaschismus	163
LORENZ PEIFFER „Soldatische Haltung in Auftreten und Sprache ist beim Turnunterricht selbst- verständlich“ – Die Militarisierung und Disziplinierung des Schulsports	181
WOLFGANG MANZ Arbeitsbereitschaft im Nationalsozialismus	197
MARTIN KIPP Militarisierung der Lehrlingsausbildung in der „Ordensburg der Arbeit“	209
ULRICH NASSEN „Soldaten der Arbeit“ und „Fröhliche Arbeitsmädchen“ – Arbeitsdienstliteratur für Kinder und Jugendliche	221
<i>Der Aufbruch in den Untergang – die epochale Bedeutung der nationalsozialistischen ästhetischen Praxis</i>	
HANS-CHRISTIAN HARTEN Vom Erlösungswunsch zum Vernichtungswahn – Das nationalsozialistische Millenium im utopie- und heilsgeschichtlichen Kontext.	239
Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes	249

Formationserziehung

Zur Theorie und Praxis edukativ-formativer Manipulation von jungen Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus

Zur Beantwortung der Frage nach den Möglichkeiten und Mitteln der Manipulation des Erlebens und Verhaltens junger Menschen im Dienste und für die Ziele des Nationalsozialismus soll – unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Inszenierung von Herrschaft und Beherrschung – die Historische Bildungs- und Mentalitätenforschung hier ihren Beitrag leisten. Diese Aufgabenstellung führt unmittelbar zurück auf *zwei zentrale Themen* im Traditionszusammenhang der Geschichte der Erziehung und der erziehungswissenschaftlichen Theoriekonstruktion, die so noch nicht dargelegt worden sind: *zum einen* auf die Frage der Gestaltung der Wahrnehmung der Wirklichkeit als Voraussetzung für moralische Bildung, *zum andern* auf die Frage der Beeinflussung von Gruppen bzw. „Massen“ – im Unterschied zu derjenigen von einzelnen – *innerhalb* des erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurses. Ein kurzer Rückblick auf die Thematisierung und Bearbeitung dieser beiden wissenschaftsgeschichtlichen Problemstellungen ist nützlich für das Verständnis der als „erziehllich“ bzw. „pädagogisch“ betriebenen (Massen-) Manipulation junger Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus.

I.

JOHANN FRIEDRICH HERBART fügte im Jahre 1804 der 2. Auflage seiner kleinen Schrift von 1802 über PESTALOZZIS Idee eines ABC der Anschauung einen Anhang hinzu mit dem Titel „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (HERBART 1804/1964). In dieser für die neuere pädagogische Theorie grundlegenden Schrift geht es um die Frage, wie „die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung“ (S. 105, Hervorheb. i. Orig.) – die „Moralität“ des Menschen – nicht nur philosophisch zu *begründen*, sondern auch *pädagogisch* zu *bewirken* sei. Das Ziel der Erziehung also ist die Sittlichkeit des Menschen, *empirisch* gefaßt zum einen als die Bildung seines *Charakters* und zum andern als Beförderung seiner *Einsicht* in die Idee des Sittengesetzes. Wenn dieses Ziel mit *empirischen* Mitteln und aufgrund einer pädagogischen *Praxis* herbeigeführt, bewirkt werden können soll, muß sittliche Gesinnung und moralisches Urteil durch die Erfahrung von „Lebensordnungen“ (S. 112) vermittelt werden, mithin nicht nur durch *Reflexion* und Erkenntnis, sondern vor allem auch durch *Teilnahme*, Erfahrung und Anschauung (S. 117). Hierdurch werde nämlich entschieden – so HERBARTS Position –, ob sich „Egoismus“ („Klugheit“) oder „praktische Vernunft“ („Sittlichkeit“) im Gemüt und im Geist eines Menschen sich einstelle; denn es komme durchaus darauf an, „*was denn für eine Welt* der Knabe vor sich finden, beurteilen und zu behandeln sich üben werde“ (S. 114).

Über diese grundlegende Differenz zwischen KANT und HERBART und HERBARTS Grundlegung der Pädagogik sei hier eine längere Passage aus dem bedeutenden HERBART-Buch von GÜNTHER BUCK (1985) wiedergegeben, die demjenigen, der mit der hier grund-

legenden erziehungswissenschaftlichen Theorieproblematik nicht vertraut ist, eine Verständnishilfe sein soll:

„HERBART bestreitet dem [kantischen] Rigorismus das Recht, die Möglichkeit der Sittlichkeit ohne Rücksicht darauf zu begründen, wie sich die Menschen in der Regel verhalten, und ohne Rücksicht darauf, daß ein erheblicher Teil der Menschen, wie z.B. die Kinder, die sich am Beispiel und Vorbild der Eltern orientieren und ihrer eigenen Hilfflosigkeit nur die Kraft guter Gewohnheit entgegensetzen können, von der Reflexionsmoralität ausgeschlossen sind. Er hält sich an die durch Erfahrung vermittelte Einsicht der klassischen Ethik, daß die Charakterbildung mit der Stiftung guter Gewohnheiten beginnt, mit der Begründung eines vorreflexiven Seins also, das das Gute der aus ihm entspringenden Handlungen sichert, noch ehe die Reflexion auf moralische Prinzipien einsetzt, und daß die Funktion der Reflexion darauf beschränkt ist, in Fällen der Beirung der Spontaneität durch einen Neigungskonflikt das Rechte zu entscheiden und überhaupt das vorreflexiv schon geschehende Gute, das sie vorfindet, zu übernehmen und zu sichern ...

HERBARTS scharfsinnige Deutung des Verhältnisses von moralischer Spontaneität und Reflexion lautet also so: Die Spontaneität – dieses eigentlich Substantielle des Charakters –, auf die sich die nachkommende Reflexion als auf ein vorfindliches Sein beziehen muß, ist an sich schon etwas höchst Vermitteltes, auch wenn wir als Handelnde selbst zunächst kein Bewußtsein davon haben. Sie ist ein Werk der Erziehung, und sie ist deren Hauptwerk, das gelungen sein muß, wenn das zweite Werk der Erziehung, die reflexive Einsicht und deren Anwendung, gelingen soll ...

Die pädagogische Kausalität [das Werk der Erziehung in ihrem Prozeß] ist nach HERBART generell begrifflich zu machen als ein Prozeß der Verständigung, des näheren als ein Prozeß der Verständigung primär vorreflexiver Natur: durch stillschweigenden Umgang, durch Beispiel, Vormachen und so fort ... Die Moralphilosophie vom kantischen Typus ist für HERBART unfähig, das pädagogische Kausalverhältnis denkbar zu machen, ja sie scheitert geradezu an dieser Probe aller Philosophie. HERBARTS Versuch einer Neubegründung der Ethik ist motiviert durch die Notwendigkeit, die *werdende Sittlichkeit* auf der Basis des pädagogischen Kausalverhältnisses denkbar zu machen.

Nach KANT gründet die Moralität einer Handlung nämlich im Akt der reflexiven Vergegenwärtigung des Sittengesetzes, beziehungsweise in der reflexiven Beurteilung meiner eigenen oder fremder Handlungsmotive nach ihrer Angemessenheit an das Sittengesetz: das moralische Urteil prüft die besondere Situation darauf hin, ob sie sich als Fall der Allgemeinheit des Sittengesetzes subsumieren läßt. Diese Subsumtion soll die Moralität geradezu begründen. Die praktische Urteilskraft ist die Basis der Moralität kraft einer elementaren Subsumptions-, das heißt: Reflexionsleistung!

VON KANT selbst hatte HERBART dagegen gelernt, daß das ästhetische Urteil als singuläres Urteil das Beurteilte nicht unter ein Allgemeines subsumiere. Das ästhetische Urteil – denn auf ein grundlegendes Urteil kommt es auch HERBART an! – trifft die Situation unmittelbar, ohne sie einer allgemeinen begrifflichen Regel subsumieren zu müssen. Daher rührt HERBARTS Interesse daran, die elementaren Urteile der praktischen Urteilskraft als ästhetische Urteile über Willensverhältnisse zu interpretieren. Ästhetische Verhältnisse gefallen unmittelbar, ohne Reflexion auf den Grund des Gefallens ...“ (S. 20–22)

Die Führung des Menschen zur Sittlichkeit besteht zunächst und vor allem also in der Kultivierung des *Geschmacks*. HERBART gibt dafür eine anschauliche pädagogisch-psychologische Überlegung in der Form einer Entwicklungspsychologie der Selbstbewußtwerdung eines jungen Menschen:

„Die Knabenjahre mögen ihm vergehen unter beständigen Umtrieben augenblicklicher Lust. Nur daß er seiner Körperkraft, seiner Gesundheit, seiner Freiheit von Bedürfnissen und seiner *innern Haltung* gewiß sei ... Er werde nun des *Anstandes* gewahr, den der erste Eintritt in die Gesellschaft vom erwachsenen Jünglinge fordert. Mit der Scheu zu fehlen, mit dem Wunsch zu lernen ... trete er ein und schaue umher! So wird seine konzentrierte Besonnenheit alle Verhältnisse fassen; der Gegensatz des Lächerlichen und des Schicklichen wird sein Urteil so leicht wie sein Betragen bestimmen. Und neben dem Schicklichen wird er finden, was ehre und schände, die Redlichkeit und Treue, die Falschheit und den Verrat. Und wenn er nur wirklich ein *nachahmendes* Gemüt hat, so ist er ursprünglich voll Teilnahme, voll eingehenden Sinnes in anderer Leiden und Hoffen, aufgelegt ist er demnach auch zu *der* Besinnung, die das Schöne der Seele, die Güte, erkennt und schätzt. Aus diesen Auffassungen wird er sich ein Gesetz bereiten und eine Pflicht, dem Gesetz zu folgen; denn er kann nicht anders, er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte. Darum *will* er folgen, und *er vermag* es; und ihr werdet ihn ..., *mit vermehrtem Nachdruck, frei* nennen, und mit Recht in dem edelsten Sinn des Wortes, wüßtet ihr auch noch so genau, wie er es wurde und werden mußte“ (HERBART, a.a.o., S. 114).

Die ästhetische Erfahrung enthält eine „Nötigung“ zu bestimmten Wertungen und normativen Orientierungen, so daß – unmerklich ästhetische in moralische Urteile übergehen.

„Und nun erheben sich so mancherlei Forderungen des Geschmacks, *deren Art zu fordern im Grunde keine andre* ist als die der ästhetischen Beurteilung des *Willens*. Ihre Nötigung wird auch in dem Maß stärker gefühlt, wie uns das Äußere näher anhängt. Daher die Gewalt, womit die äußere Ehre, der Anstand, der gesellschaftliche Ton, – kurz womit alles, was zur Ablegung der Roheit gehört, unter Menschen von angefangener Bildung seine Ansprüche geltend macht“ (S. 115). Eben deshalb soll und darf die ästhetische Wahrnehmung der Welt nicht *zufällig* bleiben – denn aus ihrer Wahrnehmung leitet sich ja zuerst ihre Interpretation und dann ihre normative Bewertung her –, sondern sie muß pädagogisch arrangiert werden: „Der Erzieher *soll* den Mut haben vorauszusetzen, er könne, wenn er es recht anfange, jene Auffassung [des berechnenden Egoismus] *durch ästhetische Darstellung der Welt* früh und stark genug *determinieren*, damit die freie Haltung des Gemüts nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen praktischen Überlegung das Gesetz empfangen. Eine solche Darstellung der Welt, der *ganzen* Welt und *aller* bekannten Zeiten, um nötigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung auszulöschen, diese möchte wohl mit Recht das Hauptgeschäft der Erziehung heißen“ (S. 114f.). Die primäre, elementare Erfahrung der Welt in sittlicher Hinsicht geschieht dadurch, „daß die zärtliche Sorge der Mutter, der freundliche Ernst des Vaters, die Verkettung der Familie, die Ordnung des Hauses vor den unbefangenen Blicken des Kindes in aller Reinheit und Würde dastehn müssen, weil es nur beurteilt, was es bemerkte, ja weil das, was es sieht, ihm das einzig Mögliche und das Muster seiner Nachahmung ist“ (S. 116). Danach erweitern und differenzieren sich die Erfahrungskreise; zunächst durch die (schulischen) Überlieferungen in der Dichtung und in der Geschichtsschreibung, schließlich durch die Einsicht in die gesetzlichen Ordnungen der Kräfte und Bewegungen der Natur. Pädagogisch wirksam ist es, „dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen darzubieten, deren es sich ganz bemächtigen und von wo aus es übergehen kann zu unendlich mannigfaltigen eignen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft“ (S. 116f.).

HERBARTS *Thesen* (bzw. *Voraussetzungen*) und *Schlußfolgerungen* sowie die von uns daraus zu ziehenden pädagogisch-theoretischen und -praktischen *Konsequenzen* sind einfach und klar:

(1) Die Einübung guter Gewohnheiten ist Voraussetzung und Bedingung des späteren sittlichen Verhaltens und moralischen Urteilens. Pädagogisch-theoretisch und -praktisch wird die Frage, wie letzteres aus ersterem folgt, dahingehend beantwortet, daß „üble Eindrücke“ vermieden, „ausgelöscht“ oder mindestens „determiniert“ werden sollen zugunsten von ästhetisch-sittlichen als „Muster der Nachahmung“.

(2) Diese Einübung erfolgt (primär) durch die Gewöhnung, die Umstände, die „Lebensformen“, unter denen die (positiven) prägenden Lebenserfahrungen vermittelt und angeeignet werden. Die Wirksamkeit pädagogischen Handelns und pädagogischer Praxis ist an diese faktischen Voraussetzungen und Bedingungen des sozio-kulturellen Umfeldes, unter denen sie geschehen, gebunden.

(3) Man kann zwar nie genau wissen – um die zitierte Formulierung HERBARTS aufzunehmen und fortzuführen –, *wie* ein Mensch dasjenige wurde, *was* und *wie* er es wurde, *auf welchen Wegen* und *warum* er es wurde und – offensichtlich – auch werden *mußte*. Aber der heranwachsende Mensch wurde dies unter *bestimmten* Bedingungen und aufgrund *bestimmter* Erfahrungen, die es zu verstehen und pädagogisch einzusetzen gilt.

(4) Die Verschränkung der intentionalen Handlungen, der geplanten Wirkungsabsichten, der funktionalen Effekte und der effektiven Resultate in Erziehungsprozessen kann nicht ein-eindeutig aufgelöst werden. Die pädagogische Praxis muß trotz dieser Komplexi-

tät gleichwohl unter der Prämisse von *Kausalität* gedacht werden, weil sie sich sonst theoretisch in Beliebigkeit oder Chaos auflösen würde.

(5) Der Übergang von der „Nötigung“ – unbegriffen-emotional, in der inneren ästhetischen Erfahrung durch den „Geschmack“, die zu bestimmten Wertorientierungen und Wertungen anhält – zu reflektierender, kritisch-distanzierter Rationalität ist mit *pädagogischen* Mitteln und Techniken offensichtlich *sensu strictu* kausal nicht zu bewirken. Das bedeutet:

(6) Die Möglichkeiten der individuell geplanten und gesteuerten *Erziehung* sind für beabsichtigte pädagogische Wirkungen weniger in Betracht zu ziehen als diejenigen der funktional disponierten *Sozialisation* und der subjektiv reflektierten *Bildung*. Die Gründe liegen auf der Hand: Mit der Re-Analyse von *Sozialisations*prozessen erfassen wir Effekte individueller Erziehungsprozesse in schicht- und gruppenspezifischer Akkumulation, und in der Re-Analyse von Inhalten und Strukturen des *Bildungsbewußtseins* zeigen sich Effekte von mentalitären Formierungsprozessen, die sich in aller Regel in Gruppen und in Institutionen vollzogen, schicht- und geschlechtsspezifisch, generationentypisch, charakteristisch für Konstellationen und Epochen der Sozial- und Geistesgeschichte.

Fazit: Eine jeweilige *ästhetische Darstellung der Welt* disponiert die ihr zugehörige ästhetisch-moralische Beurteilung eben dieser Lebens- und Alltagswelt. Dieser Sachverhalt ist die *empirische* Bedingung dafür, daß das pädagogisch-politische Arrangement dieser Welt-darstellung *tatsächlich* kollektive Wahrnehmungs- und Bewertungsformen zu *verändern* imstande ist. Mehr und wichtiger noch: daß diese Arrangements dazu führen können, daß die Prozesse, Formen und Inhalte der *Wahrnehmungsveränderungen* den Menschen *selber verborgen* bleiben können, ebenso wie die Logik und die Maßstäbe moralischen *Urteilens* ausgeblendet werden. Und damit wäre dann die Möglichkeit des Bewußtseins der humanen Herausforderung von Humanität überhaupt abgeschnitten. BUCK schreibt warnend:

„Was läßt sich aus HERBARTS These vom Primat der guten Gewohnheit und der stillschweigend geübten Sitte für die sittliche Erziehung machen? ... Die Einübung guter Gewohnheiten ist nicht gerade etwas, dem unsere geschichtliche Situation günstig wäre. Denn so etwas ist ja weniger Sache der ‚intentionalen‘ Erziehung als der allgemeinen Lebenspraxis selbst. Schon Fichte hat daraus, wie man weiß, in seinen *Reden an die deutsche Nation* kuriose und fatale Konsequenzen gezogen. Ohne Gefahr pädagogisch-politischer Gewalttätigkeit [sic!] läßt sich in der Tat aus HERBARTS Einsicht nichts ‚machen‘!“ (S. 23)

Womit BUCK auf nichts anderes hinweisen will als dies: *Dieses* pädagogische Theoriestück ist, wenn man es ohne Skrupel und zugleich psychologisch-technisch effizient einsetzt, einer der Ursprünge möglicher manipulativer und totalitärer Beherrschungspraxis über Menschen, und zwar an einem der besonders sensiblen und infamen Ansatzpunkte: bei der Formierung – wie HERBART zeigte – *ästhetischer Nötigung*, der sich ein junger Mensch eben aufgrund seiner inneren Erfahrung *und* inneren Disposition in der Zeit seiner inneren Formierung kaum zu erwehren weiß: besonders dann, wenn die pädagogische *Botschaft* eine *Verheißung* enthält – für die Zukunft!

Damit wiederum ist auf nichts anderes verwiesen als das innere *Trilemma* einer jeden Erziehung: als *Sozialisation* formen zu müssen und Gefahr zu laufen zu verformen; als *Erziehung* führen zu müssen und Gefahr zu laufen zu verführen; als *Bildung* Reflexivität anbahnen zu wollen, ohne diese selber als Prozeß kritischer Selbstkonstitution des Subjekts garantieren zu können. Diese interne *Ambivalenz* des Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesses ist sowohl die *Chance* der Erziehung im positiven Sinn als auch die Einbruchsstelle für ihren manipulativen *Mißbrauch*.

II.

Wenden wir uns dem zweiten Thema zu, der Frage der *Massenbeeinflussung*. Der Psychoanalytiker und Pädagoge SIEGFRIED BERNFELD veröffentlichte 1927 eine Abhandlung mit dem Titel „Das Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik“ (1927/1974), und zwar in der Wiener Zeitschrift „Sozialistische Erziehung“, so daß der Tenor seiner Ausführungen nicht in einer *Kritik* der Massenerziehung zu sehen ist, sondern umgekehrt in der Untersuchung ihrer als *positiv* und *wünschenswert* angesehenen Möglichkeiten.

BERNFELD unterscheidet von der bürgerlichen, *individualisierenden* Erziehung, die Erziehungs- und Bildungsprozesse nur im einzelnen intendiert und gar nicht auf „Massenwirkungen“ hin angelegt ist, die *sozialistische* Pädagogik, die „ihre Aufmerksamkeit den Massenbeeinflussungen zuwenden muß“ (S. 237), wenn sie die Masse der Arbeiterkinder neben der Schule bzw. der Arbeit wirklich erreichen will. Wie kann diese „Massenbeeinflussung“ in erzieherlicher Absicht geschehen, und welchen Erfolg kann sie haben?

BERNFELD verweist zunächst auf die psychologischen Methoden der Individualerziehung (S. 242ff.): Dressur, Vermittlung von Einsicht, Lob und Tadel bzw. Liebe und Strafe (Liebesentzug bzw. Androhung oder Zufügung von Schmerz), Vorbild und Idealbindung (als Nachahmung, als innere Selbsterziehung oder „auch völlig unbewußt als ‚Identifizierung‘“, S. 244), wobei „Erfolge, die der Dressur, Einsicht, Idealstiftung zugeschrieben werden, ... sehr oft in Wahrheit Erfolge der Liebesbindung“ sind (S. 245). Die Erziehung geschieht durch *Erzieher* in einer (in der Regel) *individualisierten Zweier- (bzw. Paar-) Beziehung*; das Vorbild liefert die *Familie*.

Ganz anders die *Massenerziehung*, die zwar auch durch Erzieher geschehen muß, aber unter der Leitung eines *Führers*; denn die Erzieher sind hier selber „Geführte“, selber „Beeinflussungsobjekte“ des Führers (Hervorheb. UH). BERNFELD schreibt (S. 238):

„Führer ist ein Begriff, der der Pädagogik ursprünglich fremd war; erst die Jugendbewegung hat ihn in pädagogischer Bedeutung eingeführt. Aber der Führerbegriff der Jugendbewegung ist von reaktionärer Mystik und Metaphysik durchsetzt, von der wir uns zu befreien haben. Der politische Führer hat im günstigen Fall ungeheure Massenwirkungen, er erzeugt in großen Massen von Menschen bestimmte Stimmungen, Ziele, Willensimpulse und veranlaßt sie zu gewissen Handlungen, hält sie von anderen ab, ohne daß er jedem einzelnen Individuum der Masse persönlich gegenüberträte, ohne daß er einzelne Individuen speziell beeinflusste (erzöge), aber freilich, auch ohne Gewähr dafür zu geben, wie tief und dauerhaft in jedem einzelnen seine Wirkung sein wird. Daher hat jede Partei neben den wenigen Führern Genossen, die sich der Festhaltung, Vertiefung, Bindung der Wirkungen widmen, die vom Führer erzeugt wurden. Sie stehen unter dem Einfluß ihrer Führer, sind selbst Geführte ... Diese Unterführer wirken auf kleinere Gruppen ein, betreiben sogar Einzelpropaganda – Beeinflussung. Sie sind im engeren Sinne des Wortes Erzieher, Lehrer; ihrer sind viele, der Führer wenige, ihnen Übergeordnete. Wo immer Beeinflussungen von Massen systematisch und konsequent stattfinden, geschieht dies durch eine solche oder eine ähnliche Konstruktion.“

BERNFELD gibt ein Beispiel, durch welchen psychologischen Mechanismus die Massenbeeinflussung funktioniert (S. 239):

„Gesetzt, ... es wäre das Erziehungsziel, daß jedes ... [von] zwei Millionen Kinder[n] eine rote Schärpe an seiner Mütze trüge ... Wenn die Kinder in einer Massenveranstaltung zusammengefaßt sind (Fest, Wanderung, Bund), erscheint ihr Führer mit jener Schärpe, seine Unterführer, die Erzieher ahmen ihn nach, leiten den Impuls weiter, und die Masse hat mit einem Schlag das Ziel des Führers zu ihrem eigenen gemacht; durch Vermittlung der Unterführer springt der Wille auf die anderen Massen über – es entsteht *eine Mode* unter den Kindern, *und nur ganz wenige werden sich ihrem Diktat nicht fügen*. Zwei Millionen rote Schärpen werden stürmisch begehrt werden.“ (Hervorheb. UH)

Fazit:

„Die Voraussetzung für die Vervielfachung der Wirkungsmöglichkeiten der vorhandenen Erzieherpersönlichkeiten (die dadurch zu Führern würden) ist die Erfassung der Kinder in Massenunternehmungen, die zu Massenorga-

nisationen aufgebaut werden [Bernfeld bringt das Beispiel der Kinderfreundebewegung, S. 238f.]. *Die Masse wirkt ansteckend; sie hat eine zwingende Gewalt über die Individuen, die ihr angehören; sie wirkt sozusagen durch seelischen Kurzschluß, unmittelbar erzieherisch, indem sie die Individuen schnell und tiefgehend beeinflusst, im Sinne des Massenwillens, Massenzieles verwandelt* [Hervorheb. UH]. Sollen diese Beeinflussungen dauernd werden, so muß die Masse dauernd organisiert sein. Sollen ihre Wirkungen in der Richtung auf ein sozialistisches Erziehungsziel gehen, so muß die Masse von geeigneten Personen nach durchdachten Zielen beeinflusst werden. Sind aber die zu beeinflussenden Individuen (die proletarischen Kinder) als Masse organisiert (und nicht als Teile von Familien, von isolierten Schulklassen, von abgeschlossenen Heimen [gemeint sind Landerziehungsheime]), so genügen einige wenige erwachsene Persönlichkeiten von Führerqualität, um die ganze Masse nachhaltig zu beeinflussen (zu erziehen).“ (S. 240)

„Das Vorbild der Massenpädagogik (der sozialistischen) ist die *Partei und Bewegung* und die Massenerscheinungen in der modernen Gesellschaft. *Die Methoden der Modesuggestion, der Traditionsstiftung, der Propaganda, der Massenfeste, Massenaktionen sind es, die in ihr* – natürlich mit entsprechenden Änderungen und nicht ausschließlich – *eine bedeutsame Stellung erhalten.*“ (S. 240f.; Hervorheb. UH)

So wie die Individualpsychologie bzw. die experimentelle Kinderpsychologie die Grundlage der bürgerlichen Pädagogik ist, ist die *Massenpsychologie* die wichtigste Hilfswissenschaft der sozialistischen Pädagogik, richtiger: der manipulativen Massenbeeinflussung. Jeder erfolgreiche *Führer* benutzt sie, denn „selbstverständlich ist der Führer und sein Wirken kein ‚tiefes Geheimnis‘ mystischer Natur, sondern eine – wenn auch heute noch wenig erforschte – Aufgabe analytischer Psychologie und Soziologie“ (S. 241).

Damit keine Mißverständnisse aufkommen: BERNFELD war Sozialist bzw. Marxist – und keineswegs von der orthodoxen oder militanten Spielart – und kann nicht in die leiseste Nähe zum Nationalsozialismus gebracht werden, vor dem er 1934 von Wien aus erst ins südfranzösische, dann ins amerikanische Exil nach San Francisco ging. Nein, BERNFELD war Repräsentant der deutschen Reformpädagogik, der z.B. eine frühe Schrift seinem Inspirator und – so seine Widmungsformulierung – seinem „Führer“ GUSTAV WYNEKEN dedizierte; der in einem von ihm gegründeten jüdischen Waisenkindenheim konsequent die modernen Methoden des – wie wir heute sagen würden – „sozialen Lernens“ erprobte und dadurch der erste Theoretiker und Praktiker der von ihm propagierten Kibbutz-Erziehung wurde; der durch die im wesentlichen von ihm geleistete Anwendung der psychoanalytischen Betrachtungsweise auf Erziehungsprozesse den Blick dafür öffnete, was hier auf der Hinterbühne des Bewußtseins und der Prozesse abzulaufen pflegt. Eben dadurch präzisier- te und optimierte BERNFELD das operative pädagogisch-psychologisch-psychoanalytische Theorie- und Methodeninventar, eben dadurch öffnete er es selber aber auch für Strategien lehr- und lernbarer wirksamer (Massen-)Beeinflussung und Manipulation, die – ohne daß er es selber bemerkte? – in striktem Gegensatz stehen zu der ansonsten von ihm vertretenen *kritischen* Theorie der Pädagogik, Psychologie und Psychoanalyse.

Die Theoretiker und Praktiker des nationalsozialistischen Indoktrinationssystems mußten gar nichts anderes tun, als sich diese pädagogischen Argumentationen und natürlich auch *Erfahrungen* anzueignen und sie – auch gegen deren eigene Tradition und Intention – für eigene Zwecke und Ziele nutzbar zu machen. *Gewöhnung* als *Willenserziehung* – woran, entgegen landläufiger Meinungen, den NS-„Pädagogen“ *sehr* gelegen war –, *Massenbeeinflussung* als *Erziehung* zu mißdeuten, um sie zu mißbrauchen zu können; die *ästhetische Darstellung der Welt* als *verfügbare* Wahrnehmungsd disposition und eine *Massenpsychologie* geliefert zu bekommen für die eigenen Zwecke der *Suggestion, Faszination, Ansteckung, Aktion* mit Hilfe emotional unkontrollierter und unkontrollierbarer „Kurzschlüsse“ – wie BERNFELD formulierte, die um so wirksamer sind, je weniger sie bewußt sind –, um auf diese Weise *effektiv* den Umbau von mentalitären Strukturen betreiben zu können – das war höchst willkommen und mußte keineswegs – wie das Beispiel BERNFELDS zeigt – bei den „Lieferanten“ solcher Theorien und Methoden Vorsicht und Vorbe-

halte angezeigt sein lassen, war man doch in aller Regel in eine gemeinsame Sprache einer Pädagogik und einer pädagogischen Gedankenwelt, die keine Ahnung davon entwickeln konnte, wofür die „Rezipienten“ und „Nutzer“ eben dieser Theorien und Methoden sie eines schlechten Tages sich aneignen und mißbrauchen würden.

III.

Vor diesem Hintergrund der *Willenserziehung* als einer Modellierung ästhetischer Erfahrung und der *Massenerziehung* als einer Inszenierung individueller seelisch-geistig entmachtender „Kurzschlüsse“ ist das, was im Nationalsozialismus als *Formationserziehung* verstanden wurde, rasch skizziert:

- (1) Prägung der *Form des Erlebens* und dadurch Prägung der *Form des Bewußtseins*;
- (2) Erziehung durch und in den *Formationen* der Bewegung bzw. der Partei und des nationalsozialistischen Staates.

Zu (1). Den grundlegenden Vorgang hat ERNST KRIECK in seinem „Grundriß der Erziehungswissenschaft“ (1933) beschrieben (S. 19f.):

„... das Zusammenleben [wirkt] bei jedem Glied in das Innere. Aus der beständigen Wechselwirkung kommen die Glieder einer Gemeinschaft zu einem hohen Grad gegenseitigen Verstehens, zur Verständigung, zur Gemeinsamkeit des geistigen Lebensgehaltes, zur Ähnlichkeit des Bewußtseins und des Weltbildes, zur gleichartigen Gesinnung. Schon die Gemeinsamkeit der Sprache ist für diese innere Angleichung eine entscheidende Tatsache, da mit ihr gemeinsame Bahnen des Denkens, gleichartige Wertungen, feste Normen des Bewußtseins und der Gesinnung erzeugt werden. Das Leben in der Gemeinschaft führt dazu, daß die *innere Form der einzelnen Glieder den objektiven Gemeinschaftsordnungen nachgebildet wird*, daß also die objektiven Ordnungen und Gehalte den einzelnen Gliedern als *Bildung, als Struktur des Bewußtseins und des Charakters einverleibt werden*. Damit wird die Gemeinschaft *im Innern*, in der Seele jedes Gliedes verwurzelt, und ohne diese seelische Verfestigung könnten die Gemeinwesen keinen Bestand gewinnen oder nur durch Zwangsmittel aufrecht erhalten werden. Aus der Gemeinschaft geht die *Assimilation der Glieder* hervor, und damit gewinnt die Gemeinschaft ihre tiefste Bindung und stärkste Verwurzelung.“ (Hervorheb. UH)

Zunächst einmal läßt sich diese Passage als eine ganz aktuelle Formulierung der grundlegenden Prozesse von *Sozialisation* und *Enkulturation* lesen, die ihre spezifische Zuspitzung erst erfährt, wenn expliziert wird, wie die *besondere* Form der „Wechselwirkung“ und des „Lebens in der Gemeinschaft“ gemeint ist. ALFRED BAEUMLER hat sie in „Bildung und Gemeinschaft“ (1942) charakterisiert: Da das Individuum im Unterschied zur rationalistischen Auffassung (der Aufklärung) eine „atmende und sich bewegende rhythmische Einheit“ ist, geht es um das „Erlebnis“ der „rhythmisch bewegten Gemeinschaft“ (S. 70f.). In der Praxis der nationalsozialistischen Erlebens- und Verhaltensformierung bedeutet dies, daß diese jene Mittel zur Anwendung bringt,

„die den Zögling *tätig* werden lassen und Geist, Seele und Leib gleicherweise anregen. So kommt es, daß der nationalsozialistischen Erziehung die Erhellung des Verstandes nicht mehr zuerst und zuhöchst steht. Bloße Aufklärung wirkt leicht trennend und zersetzend. Reiches Wissens nötigt keineswegs schon zur *Tat*. Darum arbeiten völkische und politische Erziehung weniger mit Verstandesübungen als mit *Symbolen*. Im Hakenkreuz und Hitlergruß, im Glauben an Blut und Boden und an das Dritte Reich stecken *bindende Kräfte*. Sie formen und prägen den Menschen ebenso zielsicher, wie die *Urgewalt des Rhythmus*, die sich im Marschtritt der Stürme hinter der Hakenkreuzfahne, im gemeinsamen Gesang des Deutschland- und Horst-Wessel-Liedes auswirkt. *Die Methode dieser Erziehung nützt Wiederholung, Gewöhnung, Übung, Rhythmik und Symbolik*, ist also zuerst und zumeist *Zucht*.“ (STURM 1938, S. 107f.; Hervorheb. UH)

„Rhythmus“ und „Symbole“ stehen im Zentrum dieser Bindungs- und „Zucht“-Praxis, innere Formung durch musische und symbolvermittelte „Bildung“.

Zur musischen Formung

„In dem sich die ‚Musik‘ unmittelbar an das seelische Leben, an *Triebhaftigkeit* [sic!], Gemüt und Willen wendet, hebt sie sich ab von der Gymnastik und bezeugt sich als unmittelbare *Seelebereitung und Seelenpflege* ... Sie stellt sich dar als ein Übungssystem, das – aus *Bewegung* kommend und auch wieder *Bewegung bewirkend* – keine bloß aufnehmende Haltung des Zöglings duldet, sondern ihn zur Mitübung veranlaßt und zuhöchst auf *seelische Bewegung, auf die Erzeugung eines innerlich antreibenden Rhythmus gerichtet ist* ... Musik formt im Verein mit der Gymnastik den politischen Soldaten, dessen Wehrhaftigkeit im leiblichen Können gründet, sich aber erst in der seelischen Haltung vollendet. Sie pflanzt in das Gemüt das nordische Wertsystem der Ehre und Treue, der Hingebung und der Opferbereitschaft.

Zur ihrer wirksamsten Form kommt die musische Erziehung in der *Feier*. Während der Epoche des Rationalismus verfallen und fast völlig aus dem Staats- und Erziehungsleben verdrängt, gelangt sie nun wieder zu Geltung und Recht. Feier ist in der Regel *Gemeinschaftssache*. In der Gemeinschaft finden *leicht und rasch Gefühlsübertragungen* statt, so daß günstigenfalls *ein einziger Gefühlsstrom alle Feiernden durchzieht und trägt*. In solchen Augenblicken entsteht die ‚Gemeinde‘, die sich aufschwingt zu dem, ‚was höchster Besitz der Gemeinschaft, Ausdruck ihres eigentümlichen Wesens ist, worum es sich lohnt, den Werktag zu leben‘ [Zitat aus Kriecks ‚Musischer Erziehung‘]. Feier ist dann Hochform des Lebens, in der das ganze Volk sich selber sichtbar und die Feier zum politischen Ereignis wird.“ (STURM 1938, S. 117f.; Hervorheb. UH)

Zur Formung durch Symbole

ALFRED BAEUMLER hatte in seiner Berliner Antrittsvorlesung ausgeführt (1934, S. 123ff.), daß die nationalsozialistische Bewegung und Weltanschauung kaum mit Worten, diskursiv, erfaßt und verstanden werden kann: „Es ist nicht einfach möglich gewesen, über das Wort hinweg zum Verständnis des Nationalsozialismus zu gelangen, denn unsere Zeit ist *eine Zeit der Entmächtigung des Wortes*.“ (S. 133, Hervorheb. UH)

„Alle Bemühungen, uns zu verständigen, sind vergeblich, wenn wir nicht festwurzeln in der *Welt des Symbols*, aus der heraus allein wir uns Rat holen können, in der allein wir uns wirklich verstehen. 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*. Das ist das größte Ereignis dieser Zeit: daß inmitten einer Epoche, in der das Wort wertlos geworden war, *das Symbol auferstand und uns zusammenführte*“ (S. 132).

Das Symbol „hat noch nicht die Formung des Geistes, es hat eine *eigene* Form, aber es *hat* eine Form, es ist nicht nur ein äußerliches Zeichen für verfließende Innerlichkeit. *Für ein Symbol kann man leben und sterben, es ist eine Wirklichkeit, kein bloßes Zeichen*.

Das Symbol gehört niemals einem Einzelnen zu, es gehört einer Gemeinschaft, einem Wir. Dieses Wir ist nicht ein Wir des gesinnungsmäßigen Zusammenschlusses von Persönlichkeiten, ist nicht ein nachträgliches Wir, sondern ein ursprüngliches. *Im Symbol sind Einzelner und Gemeinschaft eins*. Das Symbol ist unerschöpflich, in ihm erkennt sich sowohl der Einzelne wie die Gemeinschaft. *Das reale Wir, das in einem gemeinsamen Rhythmus schwingt, ist es, das in den Symbolen sich wiederfindet*.“ (S. 134, Hervorheb. UH)

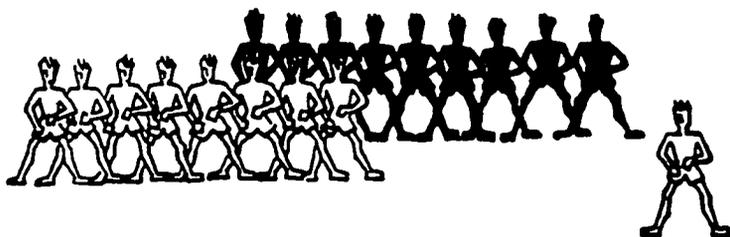
Die Formung des Bewußtseins durch Symbole sei – es STURM – eine der wichtigen Einsichten der deutschen Romantik gewesen, wiederentdeckt durch die Jugendbewegung, jetzt von nicht zu überschätzender Bedeutung für den Nationalsozialismus: „In ihm verschmelzen Wahrnehmbares und Nichtwahrnehmbares, Sinnträger und Sinngehalt zu einer Einheit.“ (STURM 1938, S. 119). „Sie rufen den *ganzen Menschen an*.“ (Ebd.)

„Wo es nicht darauf ankommt, ein Weltbild zu vermitteln, in der Vorstellung des Einzelnen seine Umwelt wirklichkeitstreu aufzubauen, *wo vielmehr das Ich selber in seiner Ganzheit aufgebaut und gestaltet werden soll, da greift Erziehung zum Symbol*.

... Kein Volksfest, keine Schulfeyer wird begangen, kein Tag noch Abend der Jugend- und Männerbünde wird vorübergehen, ohne daß die Symbole der Bewegung hineinrufen in ‚das mütterlich-nächtige Reich des Fühlens‘. Das tun die Hakenkreuzfahnen, Standarten und Hoheitszeichen. Das tun auch die Symbolworte Blut, Boden, Reich usw. Das Wort vom ‚Dritten Reich‘ gehört ebenso hierher ...

Symbole sind Anrufe des verpflichtenden Lebens. Sie fordern uns in ihren Dienst; sie rufen auf zur Tat und zum Opfer. So helfen sie bei der Formung des politischen Menschen, indem sie den Einzelnen einbauen in die Volksgemeinschaft und in die Staatsordnung.“ (S. 120, Hervorheb. UH)

Sprechchor



Sprechchor - Ausdruck der Gemeinschaft!

Ein gut disziplinierter Block ruft die Fernstehenden,
spricht vom gemeinsamen Erleben.

Sprechchor ist Kraft!

Jeder baut mit.

Sprechchor ist Musik!

Die Bassstimmen drücken das Unbezwingbare aus.

Die Mittelstimmen sind der Marschtritt der Kolonnen.

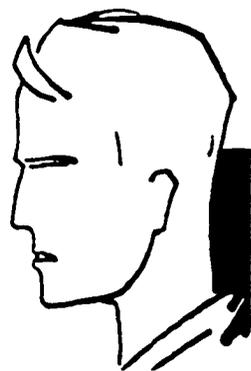
Die Hochstimmen sind die Kämpfer, die jungen Stürmer.

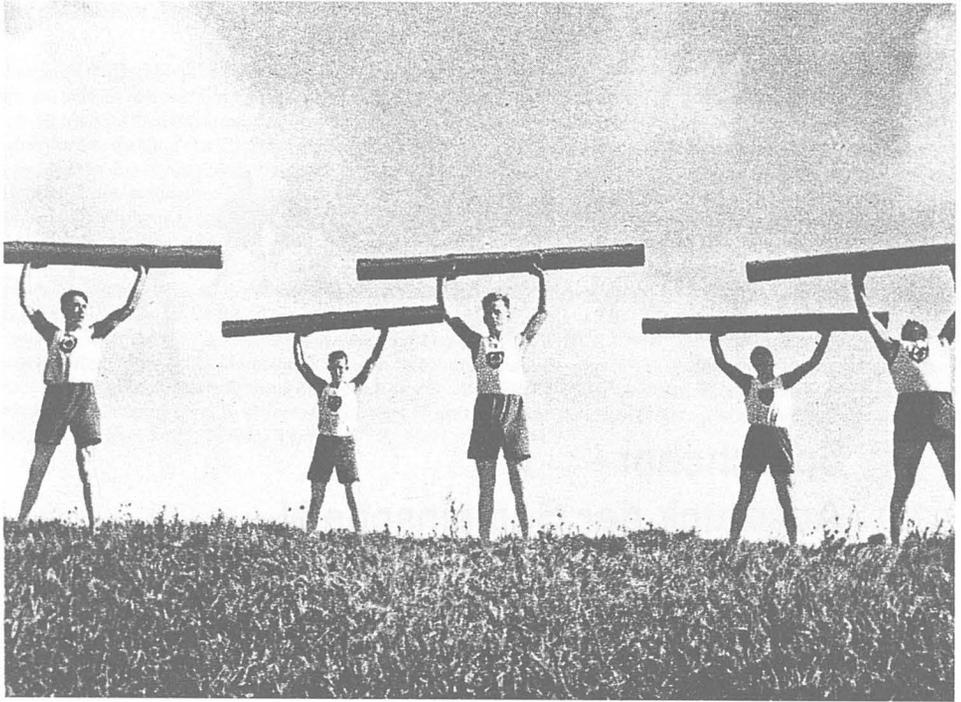
Die Einzelsprecher sind Meldeläufer,

die das Ganze zusammenhalten.

So ist der Sprechchor Sturm,

Gelöbnis und Bekenntnis!





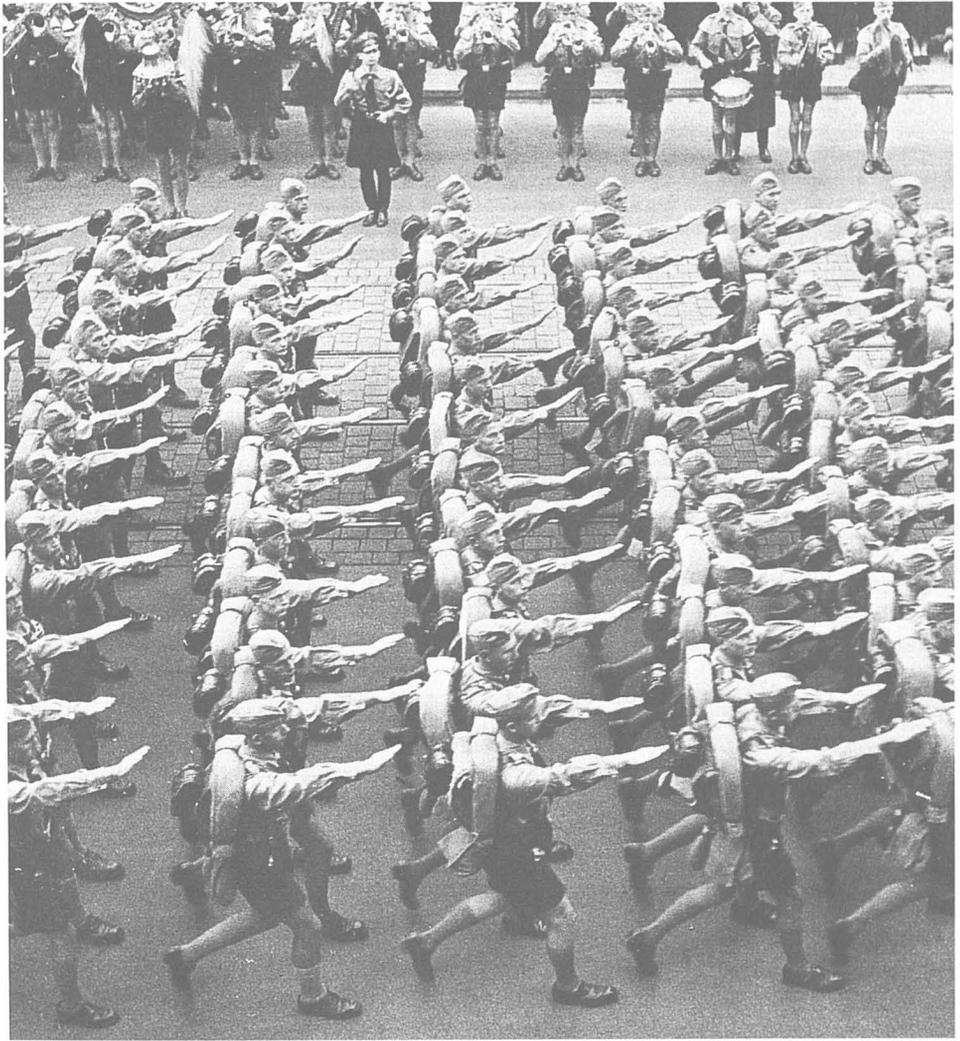
Zu (2). Auch hier hat ALFRED BAEUMLER die „klassischen“ Formulierungen geliefert:

„Durch die Erziehung in der Formation werden Knaben und Mädchen in den Rhythmus der politischen Gemeinschaft eingefügt. Verbunden mit Gleichaltrigen, geführt von solchen, die noch ihrer Jugendwelt angehören, lernen sie in der Formation sich auch außerhalb des Elternhauses *mit andern eins zu fühlen* ... Die Erziehung in der Formation ist unerlässlich, um in der jugendlichen Seele den Feierklang der großen Gemeinschaft und den Stolz auf gemeinsame Leistungen zum Schwingen zu bringen.“ (1942, S. 129; Hervorheb. UH)

HARALD SCHOLTZ hat die Merkmale der Formationserziehung systematisch zusammengestellt:

Zugangsvoraussetzung	Freiwilligkeit oder Nötigung zum Ehrendienst
Zwecksetzung	Einübung der Kombination befohlener Verhaltensweisen mit dem Ritus vorgegebener Sinndeutungen
Darbietungsform	Appell an ein politisches Sinnverständnis, Repräsentation politischer Einheit, Ausführung von Handlungsanweisungen
Begründung der Autoritätsverhältnisse	Einsetzung von Führern auf egalitärer Grundlage (Selbstführung der Jugend) unter Berücksichtigung persönlicher Qualitäten (Charisma)
Formalisierte Interaktion	Uniformierung von Einzelreaktionen, Handeln in einer Einheit, Bewährung außerhalb der Formation
Nichtformalisierte Unterstützung	Einengung informeller Beziehungen, Geringschätzung individueller Qualitäten und Freundschaften, Durchsetzung von Kameradschaft, Ehre, Härte gegen sich selbst
Erziehungsentention	gehören wie befehlen können in Bindung an <i>den</i> Führer, in Identifikation mit dem Nationalstaat
Kontrolle	durch Ausführen von Befehlen, Auslese von Führern, Bewährung der Gesinnung im Einsatz
Veränderungen	durch Schulungsprogramme und Führerschulung, Innovationskompetenz nur beim hauptamtlichen Führerkorps

(SCHOLTZ 1981, KE 2, S. 28; vgl. auch KE 3, S. 76f.; SCHOLTZ 1985, S. 120ff.)



IV.

Bindung, Form, Ordnung, Zucht, Ausrichtung, Haltung – das ist „Grundlage und Prinzip einer neuen Erziehung“ (KRIECK 1933, S. 37). Ergänzend treten „Massenerregung und Massenführung“ (ebd.) hinzu. Menschen zu formen und zu führen heißt, sie zu *erregen* und zu *bewegen*.

„Aus einem revolutionären Instinkt heraus arbeitet die nationalsozialistische Agitation vorwiegend nicht mit intellektuellen Beweisen und Argumenten, sondern mit der Urkraft des Rhythmus, der auf der Grenze alles Rationalen und Irrationalen beheimatet ist, und mit allem, was dem Rhythmus verwandt ist und seine erregende Kraft ausströmt. Der Sprechchor ist dieser Art und die ganze Kunst der Beherrschung, der Erregung und Lenkung von Massenversammlungen. Aus demselben Instinkt heraus arbeitet der Nationalsozialismus auch lieber mit dem Symbol und seiner eindringlichen Anschaulichkeit als mit dem rationalen Begriff: Hakenkreuz, Grußformen, Drittes Reich haben die unmittelbare, dem Unterirdischen verwandte Bewegungskraft alles Symbolischen. Man nenne das romantisch, primitiv, chaotisch – und hat recht damit.“ (S. 38)

„In der nationalsozialistischen Kunst der Massenerregung und Massenbewegung sind für künftige nationale und politische Erziehung stärkste Ansätze, Anregungen und Elementarkräfte vorhanden. Eine Erziehung wird im selben Maß zum Ziel führen, den Menschen formen und bilden, als sie ihn selbst zuerst formbar und bildsam machen kann. Bildsamkeit ist nicht eine fest in der Anlage gegebene, unveränderliche Größe, wie die Pädagogik in der Regel voraussetzt, sondern sie ist selbst wandelbar, der Steigerung fähig im Grade, als der Mensch *durch Erregung im Innern geweitet*, gehoben, *in Schwingung versetzt* und damit in seiner Aufnahmebereitschaft, Empfänglichkeit und Formbarkeit gesteigert wird. In diesem Zustand wurzeln sich elementare und grundlegende Anschauungen, Erkenntnisse, Richtungen und Haltungen um so stärker und nachhaltiger fest, je einfacher, mächtiger und eindrucksvoller auch die in den aufgelockerten Acker der Seele gestreuten Einflüsse, Weckungen, Worte, Handlungen sich darbieten. Zugleich werden *in den Zuständen ekstatisch gesteigerter Erregtheit* nicht nur die Sinne wacher, die Phantasie ausgreifender, die Seelen flüssiger, *sondern die Vielen einer versammelten Menge verschmelzen zur seelischen Einheit, zur Gefühlseinung, zur Gemeinschaft: Masse wird lenkbar und formbar in der seelischen Erregtheit.*“ (S. 38f.)

HITLER hatte es in „Mein Kampf“ vorausgesagt, WILHELM REICH in seiner „Massenpsychologie des Faschismus“ und ERICH REICH in „Die Furcht vor der Freiheit“ haben tiefenpsychologisch erklärt, wie die Subjektion der Subjekte funktioniert. Daß es tatsächlich gelingen konnte, ist nicht zuletzt der pädagogischen Theorie der Willenserziehung und psychologischen Theorie der Massenführung zu „verdanken“.

Quellen

- BAEUMLER, A.: Männerbund und Wissenschaft. Berlin 1934.
BAEUMLER, A.: Bildung und Gemeinschaft. Berlin 1942.
BERNFELD, S.: Das Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik. Zuerst 1927. Wiederabgedr. in: DERS.: Ausgewählte Schriften. Bd. 3, Frankfurt a.M. 1974, S. 234–245.
HERBART, J. FR.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). Wiederabgedr. in: DERS.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. ASMUS. Bd. I. Düsseldorf/München 1964, S. 105–121.
KRIECK, E.: Grundriß der Erziehungswissenschaft. Leipzig 1933.
KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1933.
REICH, W.: Die Massenpsychologie des Faschismus. Zuerst 1933, Köln 1986.
STURM, K. FR.: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Osterwiew/Berlin ⁴1938.

Literatur

- BUCK, G.: HERBARTS Grundlegung der Pädagogik. (Abh. d. Heidelberger Akad. d. Wiss., phil.-hist. Kl., Jg. 1985, 2. Abh.). Heidelberg 1985.
FROMM, E.: Die Furcht vor der Freiheit. Frankfurt a.M. 1966.
HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
SCHOLTZ, H.: Nationalsozialistische Machtausübung im Erziehungsfeld und ihre Wirkungen auf die junge Generation. 3 Kurseinheiten der Fern-Universität Hagen. Hagen 1981.
SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 72076 Tübingen