

Miller-Kipp, Gisela

Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, "nationalsozialistische Pädagogik" zu begreifen und historisch einzuordnen

Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 21-37. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Miller-Kipp, Gisela: Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, "nationalsozialistische Pädagogik" zu begreifen und historisch einzuordnen - In: Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 21-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220516 - DOI: 10.25656/01:22051

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220516>

<https://doi.org/10.25656/01:22051>

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

22. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

Pädagogik und Nationalsozialismus

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek
Pädagogik und Nationalsozialismus / hrsg. von Ulrich
Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 22)
ISBN 3-407-41122-7
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

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 Photokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte 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.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41122 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS	
Zur Einführung in die Thematik „Pädagogik und Nationalsozialismus“ . . .	9

I. „Nationalsozialistische Pädagogik“ – Konzept und Forschungsstand

GISELA MILLER-KIPP	
Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“ zu begreifen und historisch einzuordnen	21
PETER MENCK	
Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition	39
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung	53

II. Traditionen – Anbahnungen und Aneignungen

HUBERT STEINHAUS	
Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschlands . . .	87
JÜRGEN REYER	
„Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volksgesundheit“ oder Sozialrassismus?	113
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik	147

HAJO BERNETT

Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht	167
--	-----

III. Ambivalenzen – Reformpädagogik und Nationalsozialismus

JÜRGEN OELKERS

Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914	195
---	-----

HARALD SCHOLTZ

Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung	221
--	-----

JÜRGEN REULECKE

„... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit	243
--	-----

IV. 1932/33 – Irritationen, Stellungnahmen, Orientierungsversuche

HEINZ-ELMAR TENORTH

Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933	259
--	-----

ULRICH HERRMANN

„Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation	281
--	-----

JOH.-CHRISTOPH VON BÜHLER

„Totalisierende Jugendkunde“ für den totalitären Staat. Die „Vierteljahrschrift/Zeitschrift für Jugendkunde“ zwischen 1931 und 1935	327
---	-----

Zu den Autoren dieses Bandes	345
--	-----

Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos

*Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“
zu begreifen und historisch einzuordnen*

„Daraus, daß das *unmittelbare Wissen* Kriterium der Wahrheit sein soll, folgt ..., daß aller Aberglaube und Götzendienst für Wahrheit erklärt wird und daß der unrechtlteste und unsittlichste Inhalt des Willens gerechtfertigt ist“ (HEGEL: System der Philosophie, § 72)

„Eine ganz große deutsche Bewegung wurde so zu einer einzigen Erziehungsgemeinschaft, die sich auf den Grundsätzen des Soldatischen gründete, aber von einer neuen Bereitschaft und einem neuen Willen beseelt war.“ (STELLRECHT 1944, S. 7)

„Führer befehl – wir folgen dir!“ (NS-Parole)

Die Erforschung von Erziehung und Erziehungstheorie des Nationalsozialismus zeitigt ein bekanntes Ärgernis: daß mit zunehmender Kenntnis das Ding nicht leichter, sondern schwerer zu begreifen ist. Das Nachdenken über „nationalsozialistische Pädagogik“ (ns. Pädagogik) stößt heute auf folgende irritierende Umstände:

(1) Es gibt eine Fülle von Materialien und Studien über nationalsozialistische Erziehung und ihre Theorie; und es wurden etliche Begriffe dafür geprägt; es gibt aber keinen Konsens über *einen* Begriff. (2) Das Verhältnis resp. der Austausch zwischen Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung ist nicht geklärt – der Theoriegehalt, ja die Theoriefähigkeit der Praxis ist strittig. (3) Was als nationalsozialistische Erziehungstheorie zitiert wird, geht auffällig an der Praxis vorbei. (4) Die einschlägige erziehungshistorische Forschung wechselt gelegentlich ihren Gegenstand – die Beurteilung „nationalsozialistischer Pädagogik“ wird kontingent.

In dieser Situation schwieriger Synthese und hausgemachter Divergenzen soll es weniger die Aufgaben dieses Aufsatzes sein, einen (eigenen) Begriff vorzulegen, als vielmehr das vorliegende Begriffs- und Streitmaterial zu ordnen, so daß die systematische Reflexion auf „ns. Pädagogik“ wieder erleichtert wird. Dies soll in fünf Schritten geschehen: darzulegen, was mit „ns. Pädagogik“ gemeint sein soll, und dies im Hinblick auf den jüngsten Streit über sie (1.); ihre Abkunft zu klären (2.), ihre Qualitäten zu bestimmen (3.), Begriffsversuche zu prüfen (4.) sowie zuletzt ihre geschichtliche Einordnung zu diskutieren (5.).

1. Was „ns. Pädagogik“ meint und worüber gestritten wird

Die Leistung, aber auch die Ungenauigkeit des Begriffs „Pädagogik“ liegt darin, daß er zwei Aspekte von Erziehung umfaßt, aber auch vermengt, die analytisch getrennt zu sehen sind: Idealität und Realität. Er liegt damit zwischen reiner Theorie und Empirie – eine Konvention die eine, eine wissenschaftslogische Fiktion die andere. Die pädagogische Wirklichkeit ist nicht „rein“; ihr wohnen Wissen und Reflexion, Regeln und Lehren, Ideen, Konzeptionen, Zielvorstellungen und Sinndeutungen inne. Genau dies der Praxis zugehörnde Wissen samt dieser Praxis selbst meint der Begriff „Pädagogik“. Zumindest wird er heute gemeinhin so verstanden; auch wurde er durch seine Geschichte hindurch so gebraucht – freilich in dieser oder jener Gewichtung der Inhalte, mit der Pädagogik zu dieser oder jener Wissensart tendiert; was die Attribute „theoretische“ resp. „wissenschaftliche“ oder „praktische“ jeweils anzeigen. Wiewohl logisch unpräzise, trifft der Begriff den vermischten Sachverhalt genau und ist von den anliegenden Begriffen: „Erziehungstheorie“, „Erziehungswissenschaft“, „Erziehungspraxis“ hinreichend unterschieden.

Diese Vergewisserung scheint angebracht, weil im jüngsten Streit über die historische Einordnung der Pädagogik zur Zeit des Nationalsozialismus die Begriffe durcheinandergeraten sind. Zum einen wird Kontinuität behauptet und dafür die „Kathederpädagogik“, die Universitätspädagogik, der Weimarerer Republik ins Feld geführt (GAMM 1972, 1987); zum anderen wird von einer „historisch singulären Figuration“¹ geschrieben und dafür im wesentlichen das „Personencorpus“ der „deutschen Erziehungswissenschaft 1931 – 1940“ sowie die „Denkmuster“ der „Pädagogen nach 1933“ (S. 315; kursiv GMK) zum Beweis vorgelegt (TENORTH 1986).² Offenkundig sprechen beide Autoren von unterschiedlichen Größen, was den Vergleich ihrer Aussagen *in puncto* Kontinuität gar nicht zuläßt.³ Wichtiger für den hier verfolgten Gesichtspunkt: es verschieben sich die Begriffe. Meinte GAMM noch eindeutig das Denken und Verhalten von Wissenschaftlern („Pädagogen“), die sich durch Theoriearbeit definieren, so besteht für TENORTH das Corpus der „deutschen Erziehungswissenschaft“ aus „Gelehrten“ (nach KÜRSCHNER), damit auch aus „Pädagogen“, deren Arbeit die Ausbildung ist. Gleichwohl nennt er sie alle „Erziehungstheoretiker“ (S. 305) und bezeichnet ihre „Denkmuster“ nacheinander als „NS-Pädagogik“ resp. „nationalsozialistische Pädagogik“ (S. 303, 305, 309), als „nationalsozialistisches Erziehungsdenken“ (S. 313), „Erziehungstheorie ... nach 1933“ (S. 314), „nationalsozialistische Erziehungskonzeption“ und „Pädagogik nach 1933“ (S. 315), zuletzt als „nationalsozialistische Erziehungstheorie“ (S. 316).⁴ Gegen solchen Sprachgebrauch ist festzuhalten: „ns. Pädagogik“ meint hier die Pädagogik *des*, nicht diejenige *im*, d. h. *während* des Nationalsozialismus.

Damit ist auch klargestellt, wer diese Pädagogik gesellschaftlich trägt: es ist die NSDAP. Die Unterscheidung zwischen Staat und Partei zur Beschreibung der politischen Gestalt des Dritten Reiches taugt auch für dessen Erziehungswesen. Vom überkommenen setzt sich dasjenige im Machtgefüge der NSDAP als dem Parallelapparat zum Staate ab.⁵ Es konstituiert „ns. Pädagogik“. Der Begriff hat also zum *Inhalt* das nationalsozialistischer Erziehung implizite und zugrundeliegende Wissen, zum *Umfang* dieses Wissen und seine gesellschaftliche Praxis – ohne materielle Anschauung bliebe er schließlich leer.

Wenn damit festgeschrieben ist, was als „ns. Pädagogik“ begriffen werden soll, kann die Frage angegangen werden, wie sie an sich wohl zu begreifen sei.

2. *Über die Abkunft nationalsozialistischer Pädagogik und das Theorie-Praxis-Verhältnis*

Ns. Pädagogik kann – theoretisch – der Theorie, der Praxis oder bestimmten Zwecken allein oder anteilig entstammen. Dem ist im einzelnen nachzugehen. Die Frage, ob und wie weit ns. Pädagogik sich auf Theorie im systematischen Verstande bezieht, wird hier auf Erziehungstheorie (als Erziehungswissenschaft) eingeschränkt⁶ und dabei zwischen nationalsozialistischer und nichtnationalsozialistischer unterschieden. Daß letztere nationalsozialistischer Pädagogik ihr Wissen lieferte⁷ oder umgekehrt: daß ns. Pädagogik Wesentliches aus der vorfindlichen Erziehungstheorie lieh, kann angesichts der Bedeutungsunterschiede bestimmter gemeinsam genutzter Begriffe und Sätze nicht behauptet werden. Im historischen Wissenschaftsprozess hat sich diese Scheingemeinsamkeit längst herausgestellt.⁸ – Ns. Pädagogik speiste sich aber auch nur zum Geringen aus nationalsozialistischer Erziehungstheorie bzw. dem, was als solche rekonstruiert wird und als deren Exponenten BAEUMLER und KRIECK gelten.

Die NSDAP, ihre Gliederungen und angeschlossenen Verbände produzierten pädagogisches Schrifttum in noch nie dagewesener Fülle.⁹ Soweit „aus der Praxis für die Praxis“ konzipiert, ist es an Theorie nicht interessiert; soweit es sich um die Selbstdarstellungen und Systematiken der pädagogischen Funktionäre des Nationalsozialismus handelt, rekurren sie nachlesbar selten auf „ihre“ Theoretiker und enthalten deren Erkenntnisse allenfalls stückhaft.¹⁰ Das gilt unabhängig von der Frage, wie weit die Schriften BAEUMLERS und KRIECKS selbst überhaupt die Ansprüche erfüllen, die an eine systematische Theorie nationalsozialistischer Erziehungspraxis in logischer und in analytischer Hinsicht zu stellen wären.¹¹ – Daß ns. Pädagogik sich wenig mit Theorie austauscht, ist auch faktisch zu beobachten: zwischen den unterschiedlichen sozialen Orten – Parteiämtern, Parteischulen hie, Universitäten da – gibt es kaum Verkehr, die Teilöffentlichkeiten nehmen selten Notiz voneinander,¹² von einem allgemeinen pädagogischen Diskurs kann keine Rede sein.¹³

Woher aber dann stammt die ns. Pädagogik in der Hauptsache, und wer sind die Wissensproduzenten? Sie stammt aus der Herrschaftspraxis der NSDAP. Das bestätigt das in ihr ausgebildete Theorie-Praxis-Verhältnis als zentraler erziehungswissenschaftlicher Systempunkt.

Die in der Frontstellung gegen „bürgerliche“ Intelligenz und Marxismus laut sich zeigende und aus politischem Legitimationszwang wachsende Theoriefeindlichkeit des Nationalsozialismus schlägt selbstredend auch auf dessen Pädagogik durch: einmal in der sattsam bekannten Polemik gegen „Materialismus, Verstandeskram und Intellektualismus“ (SCHEMM, dok. in: KANZ 1984, S. 102), zum anderen in der dezidierten Ablehnung wissenschaftlichen Denkens.¹⁴ Polemik wie Ablehnung

zeigen den Versuch an, das Denken von der Praxis fernzuhalten, darüber hinaus *in praxi* auszuschalten. Damit ist die theoretische als wissenschaftliche Gründung der ns. Pädagogik schon am Anfang zu Ende. Am „Wendepunkt der Erziehung“ fällt „die Entscheidung für die Seele“ und gegen den „kalten Intellekt“, wird „die Macht des Gemütes“ als Erkenntnisvermögen gegen „das Wissen“ angeführt (SCHIRACH 1942, S. 101), sollen „Erlebnisse“, nicht „Kurse“ die zukünftigen Führer schulen (ebd., S. 9). Erziehung sei keine und bedürfe keiner Wissenschaft, „da sie aus dem Wissen heraus gar nicht gestalten kann; ... sie ist eine politische Arbeit und nimmt ihre wahre Kraft aus einer Revolution, die ein neues Wesen gibt“ (STELLRECHT 1944, S. 16). Diese Sätze sind insofern beim Wort zu nehmen, als sie den Ursprung des nationalsozialistischen Zugriffs auf die Erziehung erkennen lassen: es ist die „Revolution“, i. e. die Machtergreifung und Herrschaft der NSDAP, die sich als „Revolution“ stilisiert. Das bedeutet, daß herkömmliche Theoriebezüge entfallen oder durch Politik ersetzt werden:¹⁵ die Anleitung oder Überprüfung oder Interpretation oder normative Grundlegung von Praxis. Wenn ns. Pädagogik auf Erziehungstheorie rekurriert, dann stückweise und im ideologischen Kontext. Sie selbst ist zuerst mit Politik im Bunde und entwickelt sich in der und aus der politischen Praxis.

Zum Wahrheitskriterium wird hier der Erfolg, zum Auswahlkriterium für Wissen die politische Doktrin, zur „Methode“ des Aufbaus von Wissen wird das Handeln. So entsteht Pädagogik systematisch als Pädagogik der Tat – Theorie kann ihr folgenlos nachgeliefert werden; sie hat ihre Funktionen im Bezug auf Praxis verloren. „Erzieherische Bewegungen und Einrichtungen soll man nach ihren Erfolgen beurteilen. Ihr Wert für die Nation besteht nicht im Glanz einer bestechenden Theorie“ (SCHIRACH 1942, S. 11). Die Verknüpfung der ns. Pädagogik mit der Herrschaft der NSDAP bringt mit sich, daß sie erst in deren Prozeß und von deren Trägern und Mitläufern formuliert wird, daß in erster Linie die Funktionäre der nationalsozialistischen Erziehung das Disziplinwissen vortragen und repräsentieren. Ihr Gewährsmann heißt ADOLF HITLER.

Hauseigene Zuständigkeit in Erziehungsfragen ist für nationalsozialistische Funktionäre inbegriffen. Sie sehen sich bekanntlich gern als „geborene Erzieher“ – ebenso als „geborene Führer“ –, und jeder Führer einer nationalsozialistischen Formation schreibt sich qua Amt und Praxis pädagogische Kompetenz zu. Dieser Selbstermächtigung ist die Theorieverachtung immanent; sie diene der Behauptung sowohl in der internen Machtkonkurrenz der einzelnen Formationen als auch gegen die traditionellen Erziehungsträger. Hierbei äußert sich die Theorieverachtung in der besonderen Form der Herabsetzung des studierten Lehrers und des „Zunftgelehrten“.

Die (Erziehungs-)Funktionäre des Nationalsozialismus sind die Wissensproduzenten der ns. Pädagogik. Ihre Schriften haben zuerst die Intention und die Funktion, nationalsozialistische Erziehung oder nationalsozialistische Herrschaft als Erziehung zu legitimieren und über ideelle Formierung durchzusetzen. Angesichts der funktionellen Gemeinsamkeit ist der qualitative als der wissenschaftslogische Standard (des Schrifttums) der ns. Pädagogik zweitrangig und führt zu einer uneigentlichen Beurteilung oder Klassifizierung.¹⁶ Nach Zwecken ließe sich Propaganda-, Rechtfertigungs-, Selbstdarstellungs- und Anleitungsliteratur unter-

scheiden, in der (in dieser Reihenfolge) der Schwulst ab-, die Sachlichkeit zunimmt. Der ganze Bestand aber ist nach *einer* ideologischen Schablone und in *einer* erziehungspolitischen Absicht gefertigt; und die hat HITLER vorgegeben.¹⁷

HITLERS Wille zur Macht treibt die ns. Pädagogik wesentlich hervor. Er ist, systematisch gewendet, der Ort ihrer Deduktion. Führerworte, Führerbefehle, HITLERS „Mein Kampf“ waren Evangelium und dogmatische Autorität ns. Pädagogik. Mit dem Führerwillen muß sie darauf angelegt sein, diesen Willen durchzusetzen. Das heißt auch: allen anderen Willen zu kontrollieren, auszuschalten oder zu brechen. Wird dies als ihr eigentlicher Ansatz ernst genommen, ist ns. Pädagogik von ihm her zu begreifen.

3. Über die Qualitäten nationalsozialistischer Pädagogik

Ursprung und Funktion einer Pädagogik bestimmen ihre Eigenschaften und ihre Eigenart. Ns. Pädagogik entspringt dem Willen zur Macht. Damit liegen, wie oben angesprochen, ihre Qualitäten auf anderem als auf wissenschaftlichem oder theoretischem Gebiete. Gleichwohl wird sie traditionellerweise in wissenschaftslogischer Hinsicht beurteilt, und zwar einhellig negativ¹⁸. Das veranlaßt doch die Frage, ob das angelegte Maß überhaupt paßt, oder verlangt sonstwie nach Erklärung. Da mangelnde Fähigkeit der beteiligten Köpfe nicht durchgängig zutrifft, könnte in positiver Deutung der festgestellten Mängel gerade „Konzeptlosigkeit“ als „Indiz für das Konzept gelesen werden“; und dieses sei, „Diskrepanzen zwischen propagandistischem Anspruch und der Wirklichkeit der Erziehung ... ideenpolitisch aufzufangen und die Widersprüche semantisch zu versöhnen“ (TENORTH 1985, S. 69)¹⁹. Da eben dies die klassische Leistung aller Ideologie ist, bleibt zu fragen, ob sich darin die besondere Leistung ns. Pädagogik als Erziehungsideologie erschöpft, zumal sie diese nur schlecht erbringt: Gegensätze (z. B. zwischen HJ und Schule) und Widersprüche (z. B. zwischen Elite- und Massenbildung) bleiben in der ideellen Produktion stehen oder bilden sich dort getreulich ab; logische Oppositionen (z. B. zwischen biologischem Determinismus und Erziehung) werden selten bedacht²⁰. Mit dem Erziehungstopos ist die ganze pädagogische Sprache des Nationalsozialismus an sich bereits ideologisch. Ns. Pädagogik ist dabei aber noch von eigener Durchschlagskraft. Sie leistet die notierte Versöhnung insbesondere nicht „semantisch“, sie versucht sie praktisch und das auf ihre, auf pädagogische Weise: sie setzt sie im Subjekt an.

Auf solche Einwirkungen hat in der Diskussion über die ns. Pädagogik zuerst HANS-JOCHEN GAMM mit dem Begriff „Menschenverführung“ hingewiesen (GAMM 1964, S. 30). Mag dieser Begriff auch „die Komplexität des Erziehungsgeschehens im nationalsozialistischen Deutschland“ nicht hinreichend erfassen (LINGELBACH 1970, S. 21) – das tut bisher noch kein Begriff –, so erfaßt er ns. Pädagogik doch ansatzweise in der Funktion, auf die ihre Sprachgestalt zurückgeht und mit der sie sich in Politik fortsetzt (THAMER 1986). Ihre wohlbekannten Charakteristika: das Pathos, die Bildhaftigkeit, die reiche – kitschige – Ausschmückung, die suggestiven Wiederholungen²¹ lassen sich als Verführungsmittel positiv verstehen, und sie

belegen, daß ns. Pädagogik psychologisch, nicht logisch verfaßt ist. Dazu gehört auch, daß sie Grundbegriffe als Schlagworte, Sätze als Parolen verwendet. Ihre „unlogische“ Gestalt hat ihre eigene Logik; nur ist das keine wissenschaftliche; sie will „Rausch statt Erkenntnis“ (STEINHAUS 1981, S. 111).

Der propagandistische Charakter des nationalsozialistischen Ideenapparates ist so bekannt wie HITLERS Meisterschaft in dem Metier, dessen Mechanismen er gelegentlich preisgibt (z. B. HITLER 1939, S. 196 ff.). Der erste, der die Rhetorik in „Mein Kampf“ untersuchte, kam 1939 zu dem Schluß, daß HITLER sich „ein theologisches Denkschema zunutze“ machte und seine Ideenproduktion mythische Züge trage (BURKE 1967, S. 20). Diese seien u. a.: ein Freund-Feind-Schema und die Personalisierung von Systembeziehungen, Bilder von Zwietracht und Eintracht, Heilsbilder, ein Verheißungsmotiv und symbolische Wiedergeburt (ebd., S. 16 ff.). Diese Analyse trifft zu. HITLER selbst erwähnt den katholischen Gottesdienst als beispielhaft für die „Beeinträchtigung der Willensfreiheit des Menschen“ zur Durchsetzung „eines stärkeren Wollens“ (HITLER 1939, S. 531 f.). Genau dort liegt der *pädagogische* (im Unterschied zum politischen) Ansatz der nationalsozialistischen Machtergreifung und der Ansatz der ns. Pädagogik: in der kalkulierten Willensbeeinträchtigung. Mythische Elemente der eben zitierten Art sind unschwer an ihr auszumachen. Ist nationalsozialistische Erziehung also zu wesentlichen Teilen eine mythische Veranstaltung und ist ihr ideeller Bestand deren Repräsentanz? Läßt sich ns. Pädagogik als Mythos begreifen, und welches wäre seine reale Funktion? Schließlich wird in der politischen Geschichtsschreibung die Inszenierung nationalsozialistischer Herrschaft längst als Mythos (HIRSCHFELD/KETTENACKER 1981), wurde ihre Durchsetzung über Mythen jüngst wieder beschrieben (THAMER 1986).

4. Begriffsversuche

Soll der neue Begriffsversuch etwas taugen, darf er bisherigen Begriffsvorschlägen nicht fundamental widersprechen; denn diese sind ja keineswegs unzutreffend. Sie benennen ns. Pädagogik in zentralen Punkten, allerdings in je unterschiedlicher Hinsicht:

(1) Die *anthropologische* als *biologische* Dimension nimmt GAMMS „Entwurf zu einer Systematik der nationalsozialistischen Erziehung“ in den Blick (GAMM 1964, S. 11)²². Er liefert der erziehungshistorischen Forschung die bis heute dienlichen Begriffe „Vitalkorrektur“ (ebd., S. 11) und „Typenzucht“ (ebd., S. 39). – (2) Den *politischen* Aspekt dieser „Züchtungspädagogik“ (HERRMANN 1985, S. 69, 71) gibt die Wendung „totale Menschenformung“ wieder (EHRHARDT 1968). Obwohl auch dieser Begriff deskriptiv ist, schwingt in ihm eine – negative – Bewertung mit, die sich in Wendungen wie „Zerstörung der Person“ (STIPPEL 1957)²³ oder „Perversion der politischen Pädagogik“ (ASSEL 1969) ausdrückt. – (3) Die *anthropologische* als die *normative* Dimension ns. Pädagogik ist bislang nur negativ gefaßt worden. Bezeichnungen wie „Unpädagogik“²⁴ (BLANKERTZ 1982, S. 272), „Antipädagogik“ (STEINHAUS 1981, S. 19), „Pseudo-Pädagogik“ (ebd., S. 28) oder „Schwarze Pädagogik“ (HERRMANN 1985, S. 73) geben mit dem humanistischen Erziehungs-

begriff das Menschenbild der europäischen Aufklärung vor. Danach wird ns. Pädagogik zu einer „*contradictio in adjecto*“ (LINGELBACH 1970, S. 43; HERRMANN 1985, S. 9). Daß sie unter unserem Wertehimmel nicht positiv und nur als selbstwidersprüchlich erscheint, ist kein Grund, ihre normative Bestimmung zu unterlassen²⁵. – (4) In *institutioneller* und in *didaktischer* Hinsicht ist nationalsozialistische Erziehung als „Formationserziehung“ begriffen und von HARALD SCHOLTZ am ausführlichsten beschrieben worden. Der Beschreibung ist gleich abzulesen, daß sich solche Erziehung auch im Nachhinein nicht aus der Theorie, in diesem Falle aus einer bei BAEUMLER zu findenden „Formationspädagogik“ ableiten läßt, da sie in wesentlichen Aspekten dort nicht auftaucht.

Die vorgelegten Begriffe von Realität und Idealität nationalsozialistischer Erziehung werden im Begriff „pädagogischer Mythos“ zwar nicht materiell, dafür aber ideell auf einen Nenner gebracht. Ein Mythos ist der reale pädagogische Prozeß in seiner Anstrengung kollektiver – nationalsozialistischer – Identität und Sinnstiftung. Mythisch sind seine idealen Momente Heldentum, Kampf, Tod, Opfer und Heil. Der Mythos ist die Gestalt, die jene gesellschaftliche Funktion der Versöhnung von Anspruch und Wirklichkeit nationalsozialistischer Herrschaft annimmt und in der sie sich im kollektiven Bewußtsein realisiert. Dem arbeitet die ns. Pädagogik mit Willensbeeinträchtigung auf eigene Weise zu. Das erschließt sich, wenn man den Begriff „Mythos“ auf ns. Pädagogik insbesondere in psychologischer Hinsicht auslegt. Damit ist dann auch ein Begriff ns. Pädagogik aus sich, aus ihren Mechanismen heraus gegeben. Seine Verständnisleistung müßte sich gegenüber der herkömmlichen Deduktion ns. Pädagogik aus einer nationalsozialistischen „Erziehungstheorie“ sehen lassen können.

„Mythos“ wird hier im allgemeinen Sprachgebrauch genommen als symbolischer, gleichwohl realitätsmächtiger Ausdruck nicht rationalisierter kollektiver (Ur-) Erlebnisse oder (Ur-)Prozesse²⁶. Ihm liegen bestimmte Denk- und Anschauungsformen zugrunde, die sich in den oben genannten mythischen Elementen konkretisieren und auf die gesellschaftliche Wirklichkeit durchschlagen. Vom symbolischen Ausdruck kann ein Mythos also zur Kulturform werden, wie dies im Nationalsozialismus zweifellos geschah. GEORG LUKACS (1966) hat das Umschlagen von rationaler in irrationale Wirklichkeitserfassung als Konstituens des nationalsozialistischen Mythos beschrieben. – Die psychologische Qualität des Mythos liegt in seiner Magie: er (re)präsentiert Urbild und Abbild, Sein und Symbol *ungeschieden*; die Idealität ist zugleich die Realität, der Ausdruck das Dasein. In diesem Punkte einer vor-rationalen Seinsweise oder des fehlenden Differenzbewußtseins hat CASSIRER (1924) den Unterschied zwischen Mythos und Religion gesetzt. Daß der Nationalsozialismus mit einer (Ersatz-)Religion viel gemein hat, insbesondere im Transzendieren der Realität, ist abständigen Zeitgenossen früh aufgefallen. THOMAS MANN nannte ihn 1930 eine „proletarische Eschatologie“ (S. 19); und ERNST BLOCH erkannte in den Mythologemen und in der Ästhetik der „Nazis“ ein „armseliges Neuheidentum“ (S. 257).

Mir scheint der Mythos-Begriff gerade im Punkt des „magischen“ Seins einen Schlüssel für die Gestalt und die Wirkung ns. Pädagogik abzugeben und daher nicht seinerseits nur ein weiteres Ideologem zu sein. Er beschreibt und erschließt an ns. Pädagogik: (1) ihre Zielrichtung auf das Subjekt: jene Ratio und Reflexion

ausschließende Willensbeeinträchtigung; (2) ihre Rhetorik; (3) ihre spezifischen Medien und Formen, die zusammen zu einer unerhörten Emotionalisierung und Ästhetisierung der Erziehung führten; (4) ihre „Todes-Ästhetik“ (FRIEDLÄNDER 1984); (5) schließlich zu guten Teilen ihre psychologische Wirkung und ihre ideologische Funktion. Zu allen fünf Gebieten liegen in der erziehungshistorischen Forschung Hinweise und Materialien vor, die „Mythos“ als passenden Begriff ns. Pädagogik bestätigen oder unter diesem Begriff ihrerseits verständlich werden.

Zur Wirkung nationalsozialistischer Erziehung als einer mythischen Veranstaltung sei an dieser Stelle noch eine Anmerkung gemacht: Die Wirkkraft, ja der magische Bann nationalsozialistischer Erziehung sind unbestritten und alltagsgeschichtlich gut bezeugt. Obwohl seinerzeit nicht ungebrochen – der Mythos verbrauchte sich letztendlich auch –, halten sie bei vielen Betroffenen noch heute an, wie deren Biographien belegen. Die Einwirkungen werden zumeist als überwältigendes Erlebnis und als Sinnerleben wiedergegeben; sie ergriffen die ganze Gemeinde, Führer und Geführte²⁸. Hier gelangen ganz offenbar kollektive „(Ver-)Führung“ und Sinnstiftung; und zwar bei gläubiger Einstellung und unter partiellem Realitätsverlust. Unerkannt und ausgespart blieben die Willkür der Herrschaft und die politische Wirklichkeit. Der Glaube an den Führer und die Bewegung herrschte vor. Wie kam es dazu?

Die mythische Inszenierung nationalsozialistischer Erziehung traf auf empfängliche Bedürfnisse und Dispositionen; und erfüllte diese ebenso wie sie neue, dem Herrschaftszwecke förderliche schuf²⁹. Für die Entzifferung der kollektiven Seelenlage, auf die der nationalsozialistische Mythos traf und antwortete, liefert BARRINGTON MOORE das Stichwort „Ungerechtigkeit“. In einer Auswertung der von ABEL 1938 vorgelegten Autobiographien arbeitet er u. a. heraus, daß „auch das Gefühl moralischen Zorns über wahrgenommene Ungerechtigkeit häufig eine mächtige Komponente der Massenunterstützung für faschistische Bewegungen gewesen“ ist (MOORE 1984, S. 529). Wie sich dieses „Gefühl“ zur Heilssuche steigern und deren Erfüllung in religiöse Inbrunst umschlagen kann, ist neuerlich an den Tagebüchern GOEBBELS' zu studieren. – Als inszeniertes und in Teilen realisiertes Heilsversprechen setzte sich der Nationalsozialismus (massen)psychologisch durch, als ein Mythos in diesem Sinne, Realität und Idealität „deutscher Erlösung“ ineins. Ihm verfielen selbst seine Schöpfer³⁰.

Der Begriff „Mythos“ liefert eine Logik und eine Analytik nationalsozialistischer Erziehungspraxis; er faßt ns. Pädagogik in ihrer ideellen Gestalt, in ihrer Wirkung und ideologischen Funktion. Diese sei zumindest kurz ideologiekritisch beleuchtet.

„Versöhnung“ ist eine der Metaphern, die nationalsozialistisches Denken beherrschen, stilbildend bei HITLER³¹. Sie meint politisch die Restitution deutscher (Vor-)Herrschaft und Reichsherrlichkeit, kulturell die Reinigung des deutschen Wesens und pädagogisch die Herausbildung resp. Herauszüchtung des deutschen Menschen. Was sich mythisch als die Auferstehung aus Niederlage, Ohnmacht, Verfall und Degeneration, zusammen als die Wiedergeburt Deutschlands präsentierte und feierte, ist in Wirklichkeit die Unterstellung unter NS-Herrschaft. Deren Institutionen gehen mit „Versöhnung“ geradezu hausieren. So verschreibt sich etwa

die DEUTSCHE ARBEITSFRONT der „Vereinigung der Arbeiter der Stirn und der Faust“, der REICHSARBEITSDIENST sich der „Versöhnung des Arbeiters mit der (deutschen) Scholle“ sowie der „des Abiturienten mit dem Werkmann“, ist die HITLER-JUGEND eine „einzige große Erziehungsgemeinschaft“ usw. Ns. Pädagogik sichert solche Aufhebung gesellschaftlicher Widersprüche und Entfremdung (wie dargelegt) im Subjekt ab – was mehr ist als deren bloße Verschleierung. Sie könnte von daher auch „Versöhnungspädagogik“ heißen; allerdings als Unterbegriff zu „Mythos“ und mit normativem Vorbehalt. Denn diese Stilisierung verschweigt ja gerade die „Kosten“ dieser „Versöhnung“: daß die antagonistischen „Elemente“ „ausgeschaltet“ wurden.

Dagegen sollte die erziehungshistorische Begriffsbildung nach 1945 die Folgen davon bewahren, wenn Pädagogik den Menschen nicht in der Gattung, sondern nur in einer Art will, in diesem Falle in derjenigen der „nordischen Rasse“. Systematisch gesehen verläßt Pädagogik damit ihr humanistisches Fundament; empirische – hier vermeintlich biologische – Unterschiede werden als moralische gesetzt; selektive Erziehung wie Selektion durch Erziehung werden zulässig; darin liegt die pädagogische Möglichkeit von AUSCHWITZ. Die Pädagogik des Nationalsozialismus verschweigt sie selbst nicht einmal. Beispielsweise schreibt HANS SCHEMM, daß „eine gewisse Schicht weggenommen werden (muß), die nur Ballast ist“ (1935, S. 160), und meint damit die „minderbegabten Kinder“ (ebd., S. 323) – übrigens in derselben Abhandlung, in der er „Liebe und Versöhnung“ als Grundsatz „des religiösen Lebens und Unterrichtens“ aufstellt (ebd., S. 160). Des weiteren bezeichnet er es 1933 bei hochhoffiziellem Anlaß als „programmatische Aufgabe“ des NATIONALSOZIALISTISCHEN LEHRERBUNDES (NSLB), „den Juden Dr. Kurt Löwenstein ... zu erledigen“ („Das Haus...“, S. 35 f.)³². Der Bruch zwischen Versöhnungsmetapher und erziehungspolitischer Absicht tritt dankenswert klar hervor.

Daß er seinerzeit dennoch nicht wahrgenommen, daß „Versöhnung“ nicht als ideologische erkannt wurde, ist ihrer Realisierung im pädagogischen Mythos zugute zu halten; sie wurde subjektiv als „wahr“ empfunden oder erlebt.

Faßt man ns. Pädagogik bei der politischen Absicht und ihrer didaktischen Umsetzung, wäre „Kampfpädagogik“ ein geeigneter Begriff. „Nimmt man HITLERS Ideen als romantische Verbrämung, so lassen sie sich alle auf einen nackten Machtanspruch reduzieren, der nur eine Form der menschlichen Beziehung anerkannte: die Herrschaft über andere; und nur ein Mittel: die Gewalt“ (BULLOCK 1964, S. 416) – und, so ist zu ergänzen: die Erziehung als besondere Form dieser „Herrschaft über andere“³³. Erziehung als Machtkampf, genauer: als Kampf des führenden gegen den heranwachsenden Willen; der Verlierer dabei ist das pädagogische Subjekt, sofern es sich mit nationalsozialistischer Herrschaft nicht aussöhnen (lassen) will. – Doch ist der Begriff „Kampfpädagogik“, wiewohl er für die Binnenanalyse zureichen mag, weder inhaltlich vollständig noch in funktioneller Hinsicht aufschlußreich. Es fragt sich, ob ein vollständiger Begriff von Pädagogik überhaupt möglich ist, wo Idealität und Realität von Erziehung dermaßen auseinandertreten wie im vorliegenden Falle. Die mythische Anlage nationalsozialistischer Erziehung kann erklären, warum dieser Umstand zu seiner Zeit nicht ins kollektive, schon gar nicht ins öffentliche Bewußtsein trat.

Als Ausweg aus den Begriffsschwierigkeiten bietet sich an, Schwerpunkte zu setzen wie bisher oder den Begriff zu wählen, der die meisten Bestände ns. Pädagogik umfaßt. Der Begriff „pädagogischer Mythos“ konzentriert sich auf den ideellen resp. den ideologischen Aspekt, drückt dabei den Biologismus und das *angemaßte* humanistische Ethos aber nicht mit aus. Der Begriff „Kampfpädagogik“ konzentriert sich auf die realistische Seite; er verweist auf den politischen Zweck und mit diesem auch auf das – inhumane – Ethos der ns. Pädagogik; er erinnert so an die Katastrophe, in die sie führte. Deren logische Ableitung aus dem Verzicht auf das Denken, auf Theorie und Reflexion, geben die vorangestellten Zitate an.

5. Nationalsozialistische Pädagogik als Tradition und als Revolution

Ns. Pädagogik – wie hier begriffen – wäre zuletzt nach dem Muster von Kontinuität und Diskontinuität historisch einzuordnen. Solche Einordnung verlangt lineares geschichtliches Denken, dessen man sich ja nicht unbedingt unterfangen muß; und sie hängt immer von einer jeweiligen historiographischen Sicht ab; Kontinuität resp. Diskontinuität werden *post festum* festgestellt. Beim Vergleich der diesbezüglichen Aussagen ist darauf zu achten, daß vom selben Gegenstand gesprochen wird. Nur dann sind Aussagen über Traditionen, Übergänge oder Brüche vergleichbar und hilfreich für die Beschreibung und Rekonstruktion des Sachverhaltes. TENORTH hat zuletzt wieder auf die „Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität“ aufmerksam gemacht (1987, S. 30); HANS SCHEUERL hat von einem „Gewirr der Kontinuitäten und Diskontinuitäten“ gesprochen (1985, S. 133), in dem Orientierung zu stiften sei. Er hatte dabei das Verhältnis von ns. Pädagogik und Reformpädagogik im Blick; denn es macht in der Tat einen Großteil der – kontroversen – Diskussion über die Tradition der ns. Pädagogik aus. Die Vergleichspunkte sind hier vornehmlich der ideelle Gehalt und das Verhältnis zur Politik. Selbstverständlich gibt es eine Reihe weiterer Vergleichspunkte: etwa den psychologischen Mechanismus, das pädagogische Instrumentarium oder die gesellschaftliche Basis; sie sind wenig oder noch gar nicht herangezogen worden. Daß bei der Konstruktion von Kontinuitäten *in puncto* ideeller Gehalt zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Semantik, Kontext und Verwendung sorgfältig unterschieden werden muß, um keiner Scheingemeinsamkeit aufzusitzen, sei hervorgehoben.

Wie im 2. Abschnitt oben schon angesprochen, bediente sich die ns. Pädagogik vieler traditioneller Begriffe insbesondere aus dem Fundus der „pädagogischen Bewegung in Deutschland“ (NOHL), meinte und wollte mit ihnen aber anderes oder Neues³⁴. Dies von ihr erzeugte Dunkel der ungeklärten Begriffe hatte mehrere Funktionen: (1) es erzeugte eine gewisse, dem machtpolitischen Zwecke willkommene geistige Unsicherheit; (2) es versteckte die wirklichen Absichten oder stattete sie mit historischer Legitimität aus; (3) es ließ mit mehreren Deutungen auch mehrere Identifikationsmöglichkeiten zu; (4) es konnte damit „von unten“ sogar kontrafaktisch zur Mitteilung genutzt werden³⁵. Diese widerständige Benutzung der scheinbar gemeinsamen Begriffe reichte über deren privaten Gebrauch allerdings

nicht hinaus. Die tatsächliche Bedeutung diktierten die Machthaber, deren Verfügungsgewalt sich eben auch auf geistige Traditionen erstreckte.

Vom Mißbrauch durch die Machthaber her gesehen handelt es sich um eine besondere Art des ideellen „Erbes“ (BLANKERTZ 1982, S. 272), nämlich um Usurpation, um Ausbeutung oder um „Enteignung“ (TENORTH 1986, S. 316). Vom gesellschaftlichen Zusammenhang abgesehen bedeutet die Übernahme traditioneller Bestände durch die ns. Pädagogik, daß sie soweit nicht originell war; und das gilt für Teile der ideellen Produktion wie für viele einzelne Erziehungsmittel, -formen und -institutionen mit der großen Ausnahme der Medien der Massenkommunikation. An ihnen hing allerdings die mythische Inszenierung. Für sich genommen ist also der pädagogische Mythos aus der Kulturgeschichte synthetisiert – ebenso verhält es sich ja mit dem nationalsozialistischen Mythos selbst (POLIAKOV 1977). Die Synthese, *idealiter* womöglich zuerst von HITLER geleistet, *geschah* aber mit historisch neuen Mitteln; d. h. das historisch Neue der ns. Pädagogik ist im Prozeß ihrer gesellschaftlichen Realisierung aufzusuchen.

Die Ausbeutung von Tradition für die Legitimation, ja die Verklärung von Herrschaft wurde am 21. März 1933 in der Garnisonkirche von Potsdam großartig vorgeführt. „Potsdam“ wird auch für die ns. Pädagogik mythischer Ort: Feier und Beschwörung ihrer selbst³⁶.

Betrachtet man die ns. Pädagogik im Verbunde mit nationalsozialistischer Herrschaft, so tritt ihre zeitliche Begrenzung hervor: 1945 ist der Kampf zu Ende, Mythos und Herrschaft brechen zusammen. Mit der zeitlichen Einmaligkeit ist aber nicht zugleich die qualitative Einzigartigkeit gegeben. Sie wird von den Nationalsozialisten selbst mit dem Topos der „Revolution der Erziehung“ behauptet. Dem ist auch später zugestimmt und die „Revolution“ ist als *reale* angesehen worden (TENORTH 1985, S. 125)³⁷. Ich meine, für dieses Urteil reicht die Beweisführung kaum aus. Daß die ns. Pädagogik zwar nicht in einzelnen Elementen, aber doch als System im ganzen *de facto* „neu“ gewesen sei (ebenda), müßte im Durchgang durch die Erziehungswirklichkeit belegt werden. Dabei wäre ein Hinweis darauf willkommen, wie etwas ganz Neues in diesem Falle möglich wäre³⁸.

Vorsicht bei dieser Behauptung der Diskontinuität nationalsozialistischer Pädagogik gebietet eben der Umstand, daß sie den nationalsozialistischen Revolutionsmythos aufnimmt, womit die Gefahr gegeben ist, ihm auch nachträglich zu erliegen. Er verquickt Anspruch und Wirklichkeit in so „überzeugender“ Weise, daß sie noch nicht einmal mehr in Geheimberichten auseinandergehalten werden³⁹. Die Darstellung von Wirklichkeit, ihre ideelle Überhöhung und ideologische Täuschung fallen auch *post festum* schwer trennbar zusammen. Für den Nachweis der historischen Einzigartigkeit nationalsozialistischer Pädagogik kann deren ideeller Bestand deshalb schwerlich herangezogen werden. Er ist selbst bereits in ideologischer Funktion Bestandteil dieser „Erziehungsrevolution“. Daß der Revolutionstopos seinerzeit nicht der Benennung, sondern der Vernebelung erziehungspolitischer Tatbestände und Absichten diene, macht ihn heute für deren realistische Beschreibung wenig tauglich.

Betrachtet man ns. Pädagogik als „System“ primär nicht in idealer oder in realer, sondern in funktioneller Hinsicht, zeigt sich das eigentümliche Verhältnis beider

Ebenen: die ideale Ausstattung von Realität in der realen Inszenierung von Idealität zum Zwecke der Herrschaftsdiktatur. *Im* nationalsozialistischen Machtgefüge wird Erziehung zu einem System „totaler“ pädagogischer Erfassung im zeitlichen wie im psychologischen Sinne: zur lebenslangen „Willensbeeinträchtigung“. Alle ihre Elemente fügen sich zu einem neuen Lebensarrangement zusammen: dem einer vor-rationalen Existenz in der Volksgemeinschaft, der Sein und Schein nationalsozialistischer Herrschaft ungetrennt und untrennbar ineinandergehen. Zwar ist dieses pädagogische Arrangement nur in Stücken wirklich geworden; doch ist es unschwer zu erkennen⁴⁰. Meiner Kenntnis nach ist es als solches auch historisch neu; soweit wäre TENORTH zuzustimmen. Angesichts seiner mangelnden Wirklichkeit muß aber bewußt bleiben, daß es als ein Ganzes *nachträglich* vervollständigt und damit bedeutender wird, als es in seiner Zeit war.

Die Schwierigkeiten, ns. Pädagogik zu begreifen, sind schließlich die Schwierigkeiten, mit einer nahezu perfekten Ideologie, mit einem seinerzeit funktionierenden Mythos gedanklich umzugehen. Ihm ist es gelungen, die nationalsozialistische Zurichtung des Subjekts als dessen Wiedergeburt darzustellen, einzurichten und glaubhaft zu machen. Wenn man ihr Einzigartigkeit attestieren kann, dann in dieser Hinsicht. Als Pädagogik in Gestalt und Funktion eines Mythos sucht sie in der neueren Erziehungsgeschichte ihresgleichen.

Anmerkungen

- 1 Den Begriff „Figuration“ hat ELIAS geprägt für ein systematisches Modell der sozialen Verbindung (Konstellation) von Individuen (z. B. ELIAS 1969). In welchem weiteren Sinne TENORTH ihn versteht, sagt er hier nicht, hat dies aber inzwischen nachgeholt (TENORTH 1987, S. 32, Anm. 6).
- 2 Von dieser Singularität als Diskontinuität „im ganzen“ macht TENORTH freilich Abstriche in Teilen (TENORTH 1986, S. 308, 314, 316). – Der Nachweis der Singularität des Denkens wird nur für eine Teilmenge geführt: für dasjenige aus dem „harten personellen Kern“ der „NS-Pädagogen“ (a. a. O., S. 303), soll aber wohl für das Ganze, i. e. „die deutsche Erziehungswissenschaft“ in der Zeit des Nationalsozialismus gelten? Es läßt sich *diese* Singularität jedoch ohnehin nicht einfach zu derjenigen des „Personencorpus“ hinzuzählen, da die Bezugsgröße variiert.
- 3 Insofern ist der Streit auch frucht – weil gegenstandslos. TENORTH hat inzwischen selbst auf die Differenz der Gegenstände zumindest in personeller Hinsicht hingewiesen (1987, S. 29 f.), kehrt dabei nun allerdings den Beweisgang um: nicht setzte GAMM 1987 die „Kathederpädagogik“ gegen TENORTHs „deutsche Erziehungswissenschaft“, wie es nach TENORTH 1987 scheint, vielmehr setzte dieser 1986 seinen Gegenstand: die „deutsche Erziehungswissenschaft 1930 – 1945“, gegen GAMMS „Kathederpädagogik“ 1972 und ff. – Zur Kontinuitätsfrage *unter der Annahme einer „faschistischen Pädagogik“* vgl. LINGELBACH 1979, ferner STEINHAUS 1981, der sich besonders mit GAMM (1972) auseinandersetzt; auf methodologische Fragen konzentriert sich LINGELBACH 1987, S. 257 ff.; die Geschichte *dieser* Diskussion hat SCHEUERL nachgezeichnet (1985, S. 133 ff.).
- 4 Dies verwundert, da TENORTH andernorts um genaue Bezeichnung bemüht ist, vgl. seine Erörterungen 1985, bes. S. 125, 132 ff.
- 5 Diese Absetzbewegung zeigt sich realgeschichtlich an der Auseinandersetzung der NSDAP bzw. ihren Gliederungen – besonders der HJ – mit den traditionellen Erziehungsträgern.

- 6 Daß bestimmte Grundbegriffe nationalsozialistischer Pädagogik, Grundbegriffe auch der nationalsozialistischen Ideologie, aus Wissenschaften oder Theoremen anderer Provenienz stammen, ändert nichts am grundsätzlichen Bezugsverhältnis.
- 7 Genau an diesem Punkt setzt die Kontinuitätskontroverse hierzulande ein: Setzt sich die (geistes)wissenschaftliche Pädagogik in der nationalsozialistischen fort? Vgl. GAMM 1972, 1987; KUPFFER 1984; OTTO/SÜNKER 1986; TENORTH 1986, 1987; dazu CLOER 1987.
- 8 Die Erfahrung, daß das Gesagte und das Gewollte so radikal auseinanderfallen können, sollte dazu raten, traditionelle Begriffe, insbesondere solche, die historisch mißbraucht wurden, beim Wiedergebrauch empirisch oder auf die Gegenwart hin zu präzisieren.
- 9 Nach der logischen Qualität grenzt zuerst LINGELBACH 1970 dieses Schrifttum explizit gegen Wissenschaft oder Theorie ab.
- 10 Auf BAEUMLER und KRIECK gesehen heißt das: innerhalb der ns. Pädagogik fungierten sie als Produzenten von Ideologie. KRIECKS „Nationalpolitische Erziehung“ z. B. wurde in der „weltanschaulichen Schulung“ verwandt und diente dabei nicht als Theorie, nicht der Beschreibung, der Erklärung oder dem Verständnis nationalsozialistischer Erziehungspraxis, sondern als ideologischer Steinbruch. Dazu paßt, daß der Sicherheitsdienst der SS im Jahre 1938, als KRIECK sein Rektorat in Heidelberg abgab, eine „merkbare“ Beeinträchtigung der „weltanschaulichen Aktivität der Universität“ vermeldete (Meldungen, S. 85).
- 11 Beide Autoren bilden ns. Pädagogik ideologisch ab. In logisch-qualitativer Hinsicht schreibt LINGELBACH 1970 den Werken von BAEUMLER und KRIECK bedingt Wissenschaftscharakter zu; TENORTH schlägt dagegen vor, „den Theoriebegriff allein auf die gegenwärtige Theoriearbeit zu beziehen“ (1985, S. 132). – Die zeitgenössische Statusbeschreibung ist nicht eindeutiger; vor allem KRIECK war von Fachkollegen kaum anerkannt und auch in der NSDAP selbst als Wissenslieferant umstritten.
- 12 Es gab Versuche, die Diskussion(sorten) zu verbinden. Als ein solcher ist etwa anzusehen, wenn in der Zeitschrift „Die Erziehung“ 10 (1935) eine eigene Rubrik „Aus Zeitschriften“ eingeführt wird und dort zahlreiche einschlägige NS-Organen berücksichtigt werden. Das geht allerdings schon im folgenden Jahrgang abrupt zurück; 1937 weicht man auf fachfremde Zeitschriften aus. Vgl. HABEL 1987.
- 13 Tagungs- und Kongreßankündigungen finden sich in „Die Erziehung“ ab Jg. 11 (1936) nicht mehr; vgl. dagegen die Aufstellung bei OTT 1984, S. 626. – Die 1934 eingeführten Berichte „Die pädagogische Lage in Deutschland“ (von HANS WENKE) beschränken sich im wesentlichen auf Mitteilungen der Veränderungen im (Hoch-)Schulwesen und deren fromme Interpretation.
- 14 Soweit ich sehe, läßt HANS SCHEMM von allen nationalsozialistischen Erziehungsfunktionären den Haß auf Marxisten und Juden am unverhohlenensten heraus.
- 15 Dies markiert auch die Differenz zwischen nationalsozialistischer Theorieverachtung und jener reformpädagogischen „Entdeckung“ von der „Priorität des Lebens gegenüber dem Begriff“ (NOHL 1930, S. 76), an die sie in der Floskel von „der Schule des Lebens“ anzuschließen scheint.
- 16 Nach funktionellem Gesichtspunkt wären Verbreitung und Auflagenstärke als Indiz ideologischer Wirkung Auswahlkriterium der Literatur ns. Pädagogik, nicht etwa Systematik oder logische Stringenz. Nimmt man beide Gesichtspunkte zusammen, könnten BENZE und STELLRECHT als – aus genannten Gründen späte – Standardliteratur gelten. Allein nach der Durchschlagskraft bestreiten die Zeitschriften der nationalsozialistischen Erziehungsformationen die Masse der pädagogischen Literatur.
- 17 Der ideologische Abstand ist bei den einzelnen NS-Funktionären (und ihren Formationen) unterschiedlich; HITLER selbst war ein Zyniker, darin ist sich die Forschung heute einig; vgl. Anm. 30.
- 18 STEINHAUS meint zwar, bei HITLER mit Abstrichen „eine in sich stimmige funktionalistische Erziehungstheorie“ vorzufinden (1981, S. 17), sagt aber auch, daß von HITLER „keine

- geschlossene und umfassende pädagogische Theorie“ erwartet werden dürfe (ebd., S. 44).
- Über die „Unfähigkeit faschistischer Machthaber, ein eigenes Erziehungs- und Bildungskonzept hervorzubringen“, denkt LINGELBACH nach (1987, S. 267).
- 19 TENORTH wendet sich mit dieser scharfsinnigen Vermutung ausdrücklich gegen Autoren, die die nationalsozialistische Erziehung „Konzeptlosigkeit“ vorhielten (1985, S. 57), z. B. MILLER 1980. Dort wird aber genau von „der Konzeptionslosigkeit der nationalsozialistischen Erziehungsmaßnahmen und -einrichtungen“ gesprochen (S. 170). TENORTH scheint „Konzept“ und „Konzeption“ gleichzusetzen (vgl. ebd., S. 57, 69, 83, 124, 132), sieht aber andererseits „die Praxis nationalsozialistischer Erziehung“ von „Paradoxen, widersprüchlichen, auch antinomischen Strukturen ... unübersehbar“ gekennzeichnet (ebd., S. 124).
- 20 Standardargumentationen bezüglich der bekannten Widersprüche werden erst im Laufe der Zeit elaboriert.
- 21 Vgl. HITLER 1939, S. 402.
- 22 Bei diesem Versuch bleibt bewußt, daß die „Systematik“ nachträglich gestiftet ist (vgl. GAMM 1984, S. 15).
- 23 Vgl. die Kritik dieser Aussage bei DICKOPF 1971, S. 67. - STIPPELS Buch ist als Plagiat erkannt worden (vgl. GAMM 1964, S. 463 f.).
- 24 Zur historischen Ableitung dieses Begriffs SCHEUERL 1985, S. 134 ff.
- 25 Solche Begriffsversuche sind auch aufgrund ihrer mangelnden deskriptiven Leistung als „Sackgasse“ (TENORTH 1985, S. 131) und als „Verzicht auf Analysierbarkeit“ (DUDEK 1987, S. 184) angesehen worden. Vorausgesetzt aber, ihnen geht es gar nicht um die „Realgestalt“ oder die Funktion des nationalsozialistischen „Erziehungssystems“ (ebd.), sondern um dessen ethische Bestimmung, gibt es keinen guten Grund, die eine Erkenntnisleistung (Deskription und Analyse) gegen die andere (normative Interpretation) auszuspielen.
- 26 Mit dem Begriff „Mythos“ wurde jüngst in der pädagogischen Diskussion ein Verwirrspiel getrieben, in dem, wenn ich es überhaupt verstehe, Mythologie als *Theorie* einer *fiktiven* Realität verstanden, Mythos mit Fiktion und Hyperrealität gleichgesetzt wurde (LENZEN 1987). Dagegen sei auf die Realitätsmächtigkeit dieser Denk-, Anschauungs- und Lebensform (CASSIRER) hingewiesen.
- 27 Z. B. KRAUSE-VILMAR 1984, PREISING 1976, SCHOLTZ 1973 und ff., STEINHAUS 1981. Viele einzeln erforschte Tatbestände werden als Teile einer mythischen pädagogischen Veranstaltung sinnfällig, z. B. auch die vordergründig „paradoxe“, die bewußt betriebene Desorientierung in der Führerausbildung (SCHOLTZ 1973; SCHULTZ 1978): sie arbeitet nicht nur auf autoritäre Fixierung, sondern auch auf Realitätsverlust hin.
- 28 Vgl. für eine nationalsozialistische Erziehungsformation, für den BDM: KLAUS 1983, MILLER-KIPP 1982, RÜDIGER 1984, dazu für die „weibliche Erziehung“ SCHOLTZ-KLINK 1978.
- 29 „In einen realitätsblinden Fanatismus oder in den selbstbezogenen Willen zum Überleben“ sieht SCHOLTZ nationalsozialistische Erziehung einmünden (1985b, S. 161); und er nennt sie „Umerziehung“ (1985 a und b), da sie das ganze Volk, nicht nur die Jugend erfasse. Dieser Terminus läßt die Empfänglichkeit und Bereitschaft für diese Erziehung außer Acht.
- 30 Obwohl als Zyniker erkannt (vgl. Anm. 17), soll HITLER doch dem eigenen Mythos zeitweise verfallen sein (KERSHAW 1980). – Der „HITLER-Mythos“ selbst deckt die Diskrepanz zwischen personaler Dürftigkeit und öffentlicher Verehrung, die seinerzeit eben nicht zutage trat.
- 31 Vgl. im Register „Mein Kampf“ z. B. die Stichworte „Rasse“, „Wiedergeburt“, „Verfallserscheinungen“; ferner bes. DOMARUS 1973, Bd. I.2, S. 534.
- 32 Die Schriftenreihe „Der junge Staat“ sollte immerhin in der Volksschule als Lesestoff dienen. – Zu LÖWENSTEIN vgl. BLANKERTZ 1982, S. 298 ff.; SPANNAUS 1982, S. 216 ff.

- 33 An dieser Stelle sei daran erinnert, daß HERMAN NOHL, der Pädagogik und Politik als zwei „Wege“ ansah, „ein Volk zu gestalten“, 1935 in einer Politik „diktatorischer Massenföhrung“ die Niederlage der Pädagogik erkannte (NOHL 1964, S. 228).
- 34 Darauf hat zuletzt HERRMANN (1985, S. 14 f.) gegen KUPFFER 1984 hingewiesen. Vgl. hier Anm. 8.
- 35 Solchen Sprachgebrauch – beispielsweise in der Schule – zu dokumentieren, wäre eine Aufgabe der „oral history“ (vgl. LINGELBACH 1987); methodologische Überlegungen dazu bei KLEWITZ 1987.
- 36 Vgl. v. SCHIRACH 1942, S. 8., 14 ff.; „Das Haus ...“, S. 69.
- 37 Welche der beiden Aspekte TENORTH 1986 mit „singulärer Figuration“ meint, wird nicht klar; wahrscheinlich beide: das „Personencorpus“ impliziert wenigstens die zeitliche, die „Denkmuster“ indizieren die materielle Einmaligkeit. Würde zwischen beiden explizit unterschieden, wäre die einfache Addition beider dahin.
- 38 Die diesbezügliche Diskussion in den Naturwissenschaften, die sich mit Quantensprüngen beispielsweise oder „Fulgurationen“ behilft, mahnt Grenzen empirischer Beweisbarkeit an. Für Historiker heißt dies, Rekonstruktionen als Konstruktionen zu erkennen zu geben.
- 39 Die Fähigkeit nationalsozialistischer Föhrer, auch HITLERS (vgl. Anm. 30), dem eigenen Pathos zu erliegen, ist ziemlich ausgeprägt und gut bezeugt. Die daher röhrende zirkuläre Selbstreferentialität ihrer Herrschaftssprache ist etwa den „Meldungen aus dem Reich“ abzulesen.
- 40 Vgl. dazu den Beitrag von SCHOLTZ in diesem Heft.

Quellen

- BENZE, R.: Erziehung im Großdeutschen Reich. Frankfurt/M. ¹1937, ³1943.
- BENZE, R./GRÄFER, G. (Hrsg.): Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Großdeutschen Reich. Berlin 1940.
- DOMARUS, M.: HITLER. Reden und Proklamationen 1932–1945. 2 Bde., Wiesbaden 1973.
- GOEBBELS, J.: Die Tagebücher. Hrsg. von E. FRÖHLICH. 4 Bde., München 1987.
- Das Haus der deutschen Erziehung.* (Nr. 5 der Schriftenreihe „Der junge Staat“.) Hrsg. von der Reichsleitung des NSLB. Bayreuth 1933.
- HITLER, A.: Mein Kampf. 2 Bde. in einem Band., 417./418. Aufl. München 1939.
- KANZ, H. (Hrsg.): Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Frankfurt/Bern/New York 1984.
- Meldungen aus dem Reich 1938–1945.* Die geheimen Lageberichte des Sicherheitsdienstes der SS. Hrsg. von H. BOBERACH. 17 Bde., Herrsching 1984.
- NOHL, H.: FRÖBEL und die Gegenwart. In: *Die Erziehung* 5 (1930), S. 73–83.
- NOHL, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.* Zuerst 1933, ²1935, Frankfurt ⁶1964.
- RÜDIGER, J.: *Der Bund Deutscher Mädels. Eine Richtigstellung.* Lindhorst 1984.
- SCHEMM, H.: *HANS SCHEMM spricht. Seine Reden und sein Werk.* Bearb. G. KAHL-FUHRTMANN. Bayreuth 1935.
- SCHIRACH, B. v.: *Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus.* München ³1942.
- SCHOLTZ-KLINK, G.: *Die Frau im Dritten Reich. Eine Dokumentation.* Tübingen 1978.
- STELLRECHT, H.: *Neue Erziehung.* Berlin ¹1942, ⁵1944.

Literatur

- ABEL, T.: *The Nazi Movement. Why HITLER came to Power.* Zuerst 1938, New York 1965.

- ASSEL, H. G.: Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus. München 1969.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BLOCH, E.: Politische Messungen, Pestzeit, Vormärz. (Gesamtausgabe Bd. 11) Frankfurt 1970.
- BULLOCK, A.: HITLER. Eine Studie über Tyrannei. 2 Bde., Frankfurt 1964.
- BURKE, K.: Die Rhetorik in HITLERS „Mein Kampf“ und andere Essays zur Strategie der Überredung. Frankfurt 1967.
- CASSIRER, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 2: Das mythische Denken. Zuerst 1924, Darmstadt 1964.
- CLOER, E.: Die Auseinandersetzung der Pädagogik mit einer un-pädagogischen Epoche. In: Soz.wiss. Literatur-Rundschau, Jg. 1986, H. 13, S. 29–46.
- DICKOPP, K.-H.: Systemanalyse Nationalsozialistischer Erziehung. Ratingen/Kastellaun 1971.
- DUDEK, P.: Die Rolle der „jungen Generation“ und ihr Bedeutungswandel in der nationalsozialistischen Ideologie. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 183–199.
- EHRRARD, J.: Erziehungsdenken und Erziehungspraxis des Nationalsozialismus. Diss.phil. Berlin 1968.
- ELIAS, N.: Die höfische Gesellschaft. Neuwied/Berlin 1969.
- FRIEDLÄNDER, S.: Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus. München/Wien 1984.
- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München¹1964, Frankfurt²1984.
- GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972.
- GAMM, H.-J.: Kontinuität der Kathederpädagogik oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 2, S. 14–18.
- HABEL, W.: Pädagogik und Nationalsozialismus: Die Zeitschrift „Die Erziehung“. In: FLESSAU, I./NYSEN, E./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. Köln/Wien 1987, S. 101–113.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. 2 Bde., Stuttgart 1980.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- HIRSCHFELD, G./KETTENACKER, L. (Hrsg.): Der „Führerstaat“: Mythos und Realität. Studien zur Struktur und Politik des Dritten Reiches. Stuttgart 1981.
- KERSHAW, I.: Der Hitler-Mythos. Volksmeinung und Propaganda im Dritten Reich. Stuttgart 1980.
- KLAUS, M.: Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland – Der Bund Deutscher Mädel. 2 Bde., Frankfurt 1983.
- KLEWITZ, M.: Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis. Weinheim 1987.
- KLOSS, E. (Hrsg.): Reden des Führers. Politik und Propaganda ADOLF HITLERS. München 1967.
- KRAUSE-VILMAR, D.: Das Lager als Lebensform des Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), S. 29–38.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 41–60.
- LINGELBACH, K.-Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Basel 1970, Frankfurt²1987.

- LINGELBACH, K.-Ch.: Gibt es eine faschistische Pädagogik? In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 36–43.
- LUKACS, G.: Von NIETZSCHE zu HITLER. Oder der Irrationalismus und die deutsche Politik. Frankfurt 1966.
- MANN, Th.: Deutsche Ansprache. Ein Appell an die Vernunft. Berlin 1930.
- MILLER, G.: Erziehung durch den Reichsarbeitsdienst für die weibliche Jugend (RADwJ). In: HEINEMANN 1980, Bd. 2, S. 170–190.
- MILLER-KIPP, G.: Der Bund Deutscher Mädel in der Hitler-Jugend. In: Pädagogische Rundschau 36 (1982), Sonderheft, S. 71–106 (Wiederabdruck in: HERRMANN 1985, S. 189–205).
- MOORE, B.: Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterdrückung und Widerstand. Frankfurt 1984.
- OTT, E. H.: Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. In: Z.f.Päd. 30 (1984), S. 619–632.
- OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Bielefeld 1986.
- POLIAKOV, L.: Der arische Mythos. Zu den Quellen des Rassismus und Nationalismus. Wien 1977.
- PREISING, R.: Willensschulung. Zur Begründung einer Theorie der Schuld im Nationalsozialismus. Diss.phil. Köln 1976.
- SCHEUERL, H.: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß. Stuttgart/Berlin/Köln 1985.
- SCHOLTZ, H.: Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985. (a)
- SCHOLTZ, H.: „Erziehung“. In: Das große Lexikon des Dritten Reiches. Hrsg. von C. ZENTNER u. F. BEDÜRFTIG. München 1985, S. 161–163. (b)
- SCHULTZ, H.: Die Akademie der Jugendführung der Hitler-Jugend in Braunschweig. Braunschweig 1978.
- SPANNAUS, W.: Pädagogik im Nationalsozialismus. Diss.phil. Heidelberg 1982.
- STEINHAUS, H.: HITLERS pädagogische Maximen. Frankfurt/Bern 1981.
- STIPPEL, F.: Zerstörung der Person. Kritische Studien zur nationalsozialistischen Pädagogik. Donauwörth 1957.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Köln/Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. In: Z.f.Päd. 32 (1986), S. 299–321.
- TENORTH, H.-E.: Falsche Fronten. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 6/7, S. 28–32.
- THAMER, H.-U.: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933–1945. Berlin 1986.