



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Philosophie der Erziehung.“

Einfluss und Wirken Ernst Kriecks auf die
nationalsozialistische Pädagogik“

verfasst von / submitted by

Ronja Staudinger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 199 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch und
UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Dr. Johannes Steizinger

Plagiatserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der Diplomarbeit führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Ronja Staudinger, Wien am 29.09.2018

Danksagung

Zu großem Dank bin ich meinem Diplomarbeits-Betreuer, Dr. Johannes Steizinger, verpflichtet, welcher nicht nur mit seiner Vorlesung *Philosophie im Nationalsozialismus* mein Interesse für diesen Bereich der Philosophie geweckt hat, sondern mich darüber hinaus während meines Arbeitsprozesses mit seiner großartigen fachlichen und persönlichen Unterstützung stets verlässlich begleitet hat.

Ein großer Dank gilt auch Angelika, Julie, Luke und Marlene, welche mir nicht nur mit der stilistischen und formalen Korrektur meiner Arbeit, sondern auch mit zahlreichen inhaltlichen Anmerkungen eine große Hilfe waren.

Zudem möchte ich an dieser Stelle noch meinen großen Dank an die Personen aussprechen, die mich in den Jahren meines Studiums auf verschiedenste Art und Weise unterstützt, begleitet und mich ermutigt haben, diesen Weg zu Ende zu gehen:

Papa und Johanna,

Mama und Beate,

meine Geschwister Jana, Jeremias und Lisa

sowie all meine Freundinnen und Freunde.

Mein letzter Dank gilt Felix, dessen große Unterstützung die Basis für das Gelingen dieser Arbeit war.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Vorwort.....	3
1. Nationalsozialistische Erziehungspolitik.....	4
1.1 Der Einfluss der Reformpädagogik auf die nationalsozialistische Erziehung	6
1.2 Die Entwicklung der nationalsozialistischen Erziehungspolitik	7
1.2.1 Der NS-Staat als „totaler Erziehungsstaat“	8
1.2.2 Die Rolle der Bildungseinrichtungen im Nationalsozialismus	12
1.2.3 Die theoretische Fundierung der nationalsozialistischen Erziehungspolitik	14
2. Ernst Krieck.....	16
2.1 Biographie und Wirken Ernst Kriecks	18
2.2 Kriecks Karriere im Nationalsozialismus.....	25
3. <i>Philosophie der Erziehung</i> (1922).....	29
3.1 Die Forderung nach einer autonomen und rein deskriptiven Erziehungswissenschaft.....	31
3.2 Kritik am Individualismus, Intellektualismus, Psychologismus und Evolutionismus	38
3.2.1 Kritik des Individualismus	39
3.2.2 Kritik des Intellektualismus und Psychologismus.....	42
3.2.3 Kritik des Evolutionismus	45
3.3 Die Erziehung.....	50
3.3.1 Die Allgemeine Erziehungslehre.....	50
3.3.2 Die Besondere Erziehungslehre.....	58
3.4 Wachstum durch allseitige Wechselwirkung zwischen Leib – Seele – Geist	61
3.4.1 Die Idee.....	64
3.4.2 Die Entelechie.....	66
3.5 Erziehung als Zucht	69
4. Kritische Analyse der <i>Philosophie der Erziehung</i>	74

5. Die Implementierung der autonomen Erziehungswissenschaft in den Nationalsozialismus.....	81
5.1 <i>Nationalpolitische Erziehung</i> (1932)	83
5.2 <i>Nationalsozialistische Erziehung, begründet aus der Philosophie der Erziehung</i> (1933)	85
5.3 Hitlerjugend als Ergebnis der Tatphilosophie	87
5.4 Die kriegsische Faszination der Massenbewegung	89
Conclusio	92
Literaturverzeichnis	96
Primärliteratur.....	96
Sekundärliteratur	96
Online-Quellen	98
Abstract.....	99

Einleitung

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit Kriecks erziehungswissenschaftlichem Hauptwerk *Philosophie der Erziehung*. Es soll herausgearbeitet werden, welche charakteristischen Elemente diese enthält und weswegen dieses Werk einen innovativen Charakter bei seinem Erscheinen im Jahr 1922 hatte. Darauf basierend soll auch anschließend die Frage beantwortet werden können, ob Krieck, in seiner Rolle als Erziehungswissenschaftler, diese Theorie bei der Entwicklung des nationalsozialistischen Erziehungskonzepts lückenlos implementieren konnte oder ob auch inhaltliche Anpassungen von Nöten waren. Dabei soll im Speziellen auf die Hitlerjugend als Ergebnis seiner Tatphilosophie eingegangen werden, um aufzuzeigen, wie die funktionale Erziehungstheorie bei deren Konzeptualisierung mitgewirkt hat.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen, dass der Nationalsozialismus kein isoliertes Phänomen darstellt, welches plötzlich mitsamt seiner Ideologie und Weltanschauung erschienen ist. Anhand von Ernst Krieck und seinem Werk kann veranschaulicht werden, dass das völkisch-nationale, antirationalistische und rassistische Denken schon vor der Machtergreifung Hitlers stark zirkulierte und nicht erst ein Produkt des Nationalsozialismus war. Wie Ernst Krieck publizierten schon viele andere Personen verschiedene Schriften, die zahlreiche Elemente der nationalsozialistischen Ideologie enthielten. So trugen so ihren Teil zum Entstehen der Ideologie des „Dritten Reichs“ bei, da beispielsweise Hitler, welcher nie studiert hatte, sich sein Wissen auf eklektische Weise aneignete, indem er auf die Schriften ebendieser zugriff.

Ausgehend von diesen Fragestellungen gliedert sich diese Arbeit wie folgt:

Zunächst wird ein Überblick über die Entwicklung der nationalsozialistischen Erziehungspolitik gegeben, wobei im Speziellen auf den Einfluss der Reformpädagogik eingegangen wird. So findet eine Charakterisierung des „totalen Erziehungsstaats“ Hitlers, in welchem Krieck auch wirkte, statt. Da Kriecks Herkunftserfahrung einen starken Einfluss auf seinen wissenschaftlichen Werdegang hatte, wird im darauffolgenden Kapitel genauer auf seine Biographie und sein Wirken im Nationalsozialismus eingegangen. Der Hauptteil dieser Arbeit widmet sich seiner Schrift *Philosophie der Erziehung*. Dabei wird sein Konzept der autonomen

Erziehungswissenschaft vorgestellt und auf die wichtigsten Elemente vertiefend eingegangen. In diesem Teil kommt auch Krieck anhand von Zitaten aus Primärquellen vermehrt zu Wort, um so seine Argumentationslinie nachverfolgen zu können. Anschließend folgt eine kritische Analyse, welche sowohl den Inhalt als auch seinen wissenschaftlichen Stil genauer beleuchtet. Das letzte Kapitel wendet sich der Implementierung der krieckschen Erziehungstheorie in den Nationalsozialismus zu. Dabei wird herausgearbeitet, inwiefern es Krieck möglich war, seine bereits 1922 etablierte Theorie in den Nationalsozialismus zu übertragen und an welchen Stellen er Anpassungen vornehmen musste.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem Erziehungskonzept Kriecks. Deshalb steht sein Beitrag zur Entwicklung der nationalsozialistischen Erziehung im Zentrum und ich werde somit nicht auf Kriecks einflussreiches Wirken bei der Wissenschaftsreform eingehen.

Es sei noch angemerkt, dass bei Direktziten die jeweilige Rechtschreibform übernommen und nur Stellen gekennzeichnet sind, die einen Tippfehler vermuten lassen würden. Grundsätzlich sind auch die Regeln der geschlechtersensiblen Sprache beachtet; es ist nur dann nicht gegendert, wenn die herangezogenen Quellen darauf schließen lassen, dass wirklich nur Männer vom jeweiligen Sachverhalt betroffen waren.

Vorwort

Wie bei jeder anderen Auseinandersetzung mit einem gewalttätigen und totalitären Regime, drängt sich auch bei der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus die Frage auf: Wie war dies alles möglich?

Zahlreiche Forscherinnen und Forscher aus den verschiedensten Fachrichtungen versuchten bereits eine Antwort auf diese Frage zu finden. So habe auch ich mich schon seit der Schulzeit immer wieder mit dem Nationalsozialismus und seiner Ideologie beschäftigt. Im Rahmen des Seminars *Rechtfertigungen des Unrechts*¹, geleitet von Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Herlinde Pauer-Studer näherte ich mich diesem Thema das erste Mal aus (rechts)philosophischer Perspektive, die mein Interesse weckte. In der Vorlesung *Philosophie im Nationalsozialismus*, gehalten von Dr. Johannes Steizinger im Wintersemester 2017/18, wurde dieses noch verstärkt. Im Zuge ebendieser machte ich auch die Bekanntschaft mit den Werken des nationalsozialistischen Philosophen und Erziehungswissenschaftlers Ernst Krieck. Eines davon ist die *Philosophie der Erziehung*, welches Krieck schon 1922 verfasste und das bereits wesentliche Elemente enthielt, die Jahre später dann in die nationalsozialistische Erziehungsideologie implementiert wurden.

Da das Lehramtsstudium auch die Auseinandersetzung mit der Erziehungswissenschaft erfordert, erschien es mir eine spannende Möglichkeit, mich im Rahmen der Diplomarbeit intensiver mit diesem Thema, welches sowohl ein philosophisches als auch erziehungswissenschaftliches darstellt, auseinanderzusetzen.

¹ Unter dem gleichnamigen Titel gaben Frau Prof.ⁱⁿ Pauer-Studer und Prof. Dr. Julian Fink 2014 ein Werk heraus, welches eine Sammlung von Originaltexten, die sich mit dem Rechtsdenken im Nationalsozialismus beschäftigen, enthält. Zusätzlich enthält dieses Buch eine hervorragende Einleitung in dieses Thema.

1. Nationalsozialistische Erziehungspolitik

Dieses Kapitel gibt einen kurzen Überblick über die Entwicklung und Ziele der nationalsozialistischen Erziehungspolitik und soll eine bessere Verortung und Kontextualisierung der kriegschen Erziehungsphilosophie ermöglichen. Da es den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde, kann keine umfassende Auseinandersetzung mit diesem Thema stattfinden, welche dessen Tragweite und Komplexität gerecht werden würde. So werden manche Aspekte nicht oder nur teils berücksichtigt, um auf wesentliche, für die Arbeit relevante Inhalte genauer eingehen zu können.

Die von Hitler als Ziel gesetzte radikale Neugestaltung Deutschlands bewirkte zahlreiche massive Umstrukturierungen, welche auch große Auswirkungen auf die Organisation von Schule und Bildung hatten. Manche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschätzen diese jedoch in ihren Analysen zur nationalsozialistischen Pädagogik und stufen den Einfluss in diesem Bereich als eher gering ein.² Daraus folgt eine häufig viel zu oberflächliche und zu kurz greifende Analyse und Darstellung dieser Thematik.³ Gründe hierfür sind unter anderen, dass bei der Einschätzung der nationalsozialistischen Pädagogik oft eine „geistesgeschichtlich-personalistische Interpretation“ (Brückner 1975: 105) wirksam wird. Zudem wird dabei auch das wichtigste Wirkungsfeld der nationalsozialistischen Erziehungsbemühungen, der außerschulische Erziehungsbereich (zum Beispiel Hitlerjugend, Bund deutscher Mädel, etc.), meist außer Acht gelassen oder nicht diesem Forschungsbereich zugeordnet.⁴ Ein weiterer Punkt, welcher den Umgang mit dieser Thematik oft stark beeinflusst, ist die Infragestellung der Adäquatheit des Begriffs „Erziehung“ im Bezug auf den Nationalsozialismus. So gibt es die Ansicht, dass die nationalsozialistische Pädagogik ja nichts mit der Erziehung im herkömmlichen Sinne zu tun habe und es sich vielmehr um eine Perversion derer handle. Stattdessen werden Begriffe wie „Indoktrination“ oder „Demagogie“ vorgeschlagen. Die daraus entstandenen Hemmungen verhindern jedoch eine tiefergehende Analyse und korrekte

² Gamm nahm hier zum Beispiel Bezug auf die These, dass sich der Fächerkanon der traditionellen Schule während der NS-Zeit kaum verändert habe. (vgl. 1990: 23)

³ Brückner verwies an dieser Stelle beispielhaft auf das Werk *Geschichte der Pädagogik* (1967), verfasst von Weimer und Weimer, sowie auf das Buch von den Driesch und Esterhues, *Geschichte der Erziehung und Bildung* (1961). Ersteres beschränkt sich auf zwei und zweiteres auf eine halbe Seite bei der Darstellung der nationalsozialistischen Erziehung. (vgl. 1975: 105ff.) Auch Dudek wies 1999 darauf hin, dass es noch an einer differenzierten und kritischen Auseinandersetzung mit dieser Thematik mangelt. (vgl.: 203ff.)

⁴ Tenorth betonte die Notwendigkeit der Betrachtung und Miteinbeziehung der außerschulischen Erziehung im Nationalsozialismus, da gerade diese „die Besonderheit dieser Erziehungspolitik“ (2008: 262) begreifbar machen würde.

Verortung in der Geschichte der Pädagogik (vgl. ebd.: 105ff.; Gamm 1990: 23; Blankertz 1982: 272f.; Dudek 1999: 181ff.). Somit wird und wurde die nationalsozialistische Erziehung fälschlicherweise als „eine historische Episode, die keine Entwicklung kennt“ (Brückner 1975: 110), eingeordnet. Auf diese Art und Weise wird die nationalsozialistische Ideologie mit all ihren Auswirkungen zu einem isolierten Phänomen erklärt. Dass es sich hier jedoch um eine Fehleinschätzung handelt und nicht von einem Bruch „in der Kontinuität der Geschichte der Pädagogik“ (ebd.: 110) die Rede sein kann, wird im Folgenden aufgezeigt.

Den ersten Versuch, die nationalsozialistische Erziehungstheorie kritisch aufzuarbeiten, unternimmt Fritz Stippel mit seinem Werk *Die Zerstörung der Person. Kritische Studie zur nationalsozialistischen Pädagogik*, (vgl. 1957: 115). Auch Hans-Günther Assel weist schon im Jahr 1969 im Vorwort zu seinem Werk *Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus* auf die Gefahren der aufkommenden „Beschwichtigungstheorien“ (o.S.) hin. Schon damals folgert er daraus die dringende Notwendigkeit einer umfassenden Aufarbeitung der nationalsozialistischen Erziehungstheorie- und Praxis.

Ernst Hojer nimmt in seinem Buch *Nationalsozialismus und Pädagogik* gleich zu Beginn seiner Einleitung Stellung zu der Position, dass eine genaue Analyse des nationalsozialistischen Theorie aufgrund deren inhaltlicher Schwäche nicht nötig sei und schreibt:

Ohne Zweifel war die nationalsozialistische Ideologie flach, aber ganz unhistorisch wäre es, zu glauben, das mit ihr verbundene Unheil sei unserer Gesellschaft wie ein Fremdes von außen widerfahren. Ihre ideologischen Wurzeln liegen in einer unkritischen Geisteshaltung, die schon lange vor der totalitären Herrschaft vorhanden war. (Hojer: 1996: 3)

Herwig Blankertz nimmt eine vorherrschende Betroffenheit angesichts der Erkenntnis, dass viele Elemente der nationalsozialistischen Pädagogik nicht ein Produkt des Faschismus gewesen sind, sondern ihren Ursprung in der traditionellen, schon zuvor bestehenden pädagogischen Bewegung haben, wahr und legt dies in seinem Werk *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart* dar (vgl. Blankertz 1982: 274). So stellt diese Bewegung eben keinen völligen Bruch in der Geschichte der Pädagogik dar, sondern ist „mit vielen Fäden der Vergangenheit“ (ebd.: 277) verknüpft. Dies impliziert, dass auch die zuvor herrschenden pädagogischen Linien kritisch zu betrachten und auf ihre Rolle in dieser Dynamik hin zu untersuchen sind.

Auch in dieser Arbeit wird die Position vertreten, dass eine umfassende und kritische Analyse und Verortung der nationalsozialistischen Erziehungspolitik unumgänglich ist. Deshalb wird versucht, einen Teil ihrer theoretischen Fundierung und Wegbereitung aufzuarbeiten. Zunächst wird der Einfluss der Reformpädagogik auf die nationalsozialistische Erziehungspolitik untersucht.

1.1 Der Einfluss der Reformpädagogik auf die nationalsozialistische Erziehung

Um die Jahrhundertwende kommt es zu einer starken Entwicklung der Reformpädagogik⁵, welche rasch viele Anhängerinnen und Anhänger in mehreren Teilen Europas und den vereinigten Staaten fand.

Es ist jedoch wichtig festzuhalten, dass es nicht *die* Reformpädagogik per se gibt, sondern verschiedene Ansätze, welche sich inhaltlich, konzeptuell und in ihrer Zielsetzung stark unterscheiden (vgl. Dudek 1999: 50f.). Sie verbindet jedoch das Bestreben einen Gegenentwurf zur herkömmlichen „autoritären Lern- und Buchschule des Kaiserreichs“⁶ (Tenorth 2008: 206) zu entwickeln und erteilen somit der „alten“ Pädagogik und Erziehung eine klare Absage. Die Kritik beschränkt sich jedoch nicht nur auf das Feld der Schule, sondern bezieht sich ebenso auf die herrschenden gesellschaftlichen und kulturellen Machtverhältnisse. So wird eine neue Bildungstheorie gefordert, deren Kern oft mit dem Leitspruch „Pädagogik vom Kinde aus“⁷ charakterisiert wird. Manche von diesen Strömungen sind schon damals von antisemitischen, rassistischen, völkisch-nationalistischen und eugenischen Ansichten bestimmt. So ist es eine historisch belegtes Faktum, dass es schon vor 1933 eine „konservativ-völkisch-nationale“ (Brückner 1975: 110) Traditionslinie in der Pädagogik gibt und dass deren Anhänger und Vertreter sich in vielen Ansätzen in der darauf folgenden nationalsozialistischen Pädagogik wiederfinden. Es ist ihnen ein Anliegen mit ihrer Kulturkritik die Stärkung des „Deutschtum[s]“ (Dudek 1999: 61) zu erreichen und somit auch die nationale Gesinnung der deutschen Bevölkerung anzufachen und zu festigen. Zudem setzen sie sich die „Volkwerdung und Volksgemeinschaft durch Erziehung“ (ebd.: 185) zum Ziel. Dies kann verdeutlichen,

⁵ Es wurden auch die Begriffe „Neue Erziehung“, „New Education“ und „Education Nouvelle“ für die Bezeichnung dieser Bewegung verwendet (vgl. Skiera 2010: 1).

⁶ Der Reformpädagoge Berthold Otto bezeichnete das Wilhelminische Schulsystem sogar als „Zwangs- und Strafschule“ (Dudek 1999: 33), welche die Entfaltung der genuinen Genialität der Kinder verhindere.

⁷ Über die Herkunft dieses Ausdrucks herrscht angesichts der verschiedenen Angaben in der Fachliteratur keine Einigkeit. Dudek wies ihn Berthold Otto zu; Skiera wiederum Johann Gläser (vgl. Dudek 1999: 33; Skiera 2010: 91).

weswegen sich ein „pädagogischer Liberalismus einerseits sowie nationalistische und völkische politische Optionen andererseits“ (ebd.: 62) für die Reformpädagogen um die Jahrhundertwende keineswegs widersprechen. Ein weiteres Charakteristikum der Reformpädagogik und Jugendbewegung ist der Versuch, Gemeinschaft durch Pädagogik herzustellen (vgl. Schnurr 1997: 208).

So kann zum Beispiel der Begründer der „Deutschen Landerziehungsheime“ und Reformpädagoge, Hermann Lietz (1868-1919), seinen nationalistischen und antisemitischen Ansatz kaum verbergen. Zu seiner Programmatik zählen beispielsweise die „Pflege religiös-sittlicher und vaterländischer Gesinnung“ (Badry 1985: 544) sowie die Intensivierung der körperlichen Ertüchtigung. Des Weiteren beschränkt er unter anderem die Aufnahme von Kindern jüdischer Herkunft, da er den „nationalen Charakter des Heims“ (Lietz 1921, zit. n. Dudek 1999: 62) nicht gefährden möchte.

Weitere Beispiele in diesem Zusammenhang sind Paul de Lagarde und Julius Langbehn, zwei Schriftsteller und Philosophen, die mit ihren Werken einen großen Beitrag zur Vorbereitung und Verstärkung der nationalsozialistischen Gesinnung unter Pädagogen leisteten⁸ (vgl. Dudek 1999: 108f.; Hojer 1996: 55). Deren Schriften werden auch von Ernst Krieck begeistert gelesen und beeinflussen sein Denken nachhaltig (vgl. Brückner 1975: 132; Hojer 1996: 55).

Diese Ausführungen belegen, dass dieses Gedankengut keine völlig neuartige Errungenschaft des Nationalsozialismus ist. Vielmehr weisen sie darauf hin, dass auch im Bereich der Pädagogik die nationalsozialistischen Entwicklungen bereits vor der Machtergreifung Hitlers idealistisch geebnet sind.

1.2 Die Entwicklung der nationalsozialistischen Erziehungspolitik

Als Hitler 1933 mit seiner NSDAP die Regierung Deutschlands übernimmt, erreicht er sein erstes und wichtigstes Ziel, nämlich die Macht zu erlangen. In seiner ideologisch breit angelegten Bewegung können sich viele verschiedene Menschen mit unterschiedlichen politischen Standpunkten in seinen zahlreichen Reden und Anklagen wiederfinden.⁹ Zu diesem Zeitpunkt weisen die Parteiprogramme jedoch starke

⁸ Die Schriften dieser beiden Autoren dienten auch als Inspiration bei der Formulierung der von der Reformpädagogik ausgehenden Kritik am alten Erziehungssystem (vgl. Tenorth 2008: 206).

⁹ Auch nach der Machtergreifung gab es viele Bereiche (zum Beispiel die Thematik der „Rasse“), die keine in sich geschlossene Theorie aufwiesen, da sie so einer breiteren Masse eine Identifikationsfläche geboten haben (vgl. Ortmeier 2016: 29).

inhaltliche Leerstellen auf und es waren noch fast keine positiven innenpolitischen Programme formuliert. Das bedeutet jedoch auch, dass sich die Partei auf diese Art und Weise der Stellungnahme zu vielen wichtigen politischen Angelegenheiten entzieht und in Folge dessen auch weniger Angriffsfläche für Kritik bietet. So gelingt es Hitler auch, genügend Wählende für seinen Wahlsieg zu mobilisieren (vgl. Giesecke 2017: 7).

Auch im Bereich der Schule und Erziehung gibt es bei der Machtübernahme noch keine „partei- oder staatsoffizielle pädagogische Doktrin“ (ebd.). Es ist jedoch ein, getreu der nationalsozialistischen Ideologie, erklärtes Ziel eine völkische und weltanschaulich angepasste Erziehungstheorie zu entwickeln, welche in der Lage ist, die bisherigen alten Ansätze ausnahmslos abzulösen. So sollen diese dann auch tatkräftig direkt in die Praxis (zum Beispiel in den Schulen) umgesetzt werden (vgl. ebd.: 8; Hojer 1996: 5).

1.2.1 Der NS-Staat als „totaler Erziehungsstaat“

Schon von Beginn an deklariert Hitler den NS-Staat als „totale[n] Erziehungsstaat“¹⁰ (Hojer 1933: 6) und legt die nationalsozialistisch-ideologische Durchdringung aller von der Erziehung betroffenen Bereiche (Soziales Umfeld, Schule, religiöse Einrichtungen) fest, um so eine lückenlose und rasche Eingliederung in die „weltanschauliche Bewegung“ (ebd.: 5) zu ermöglichen. So verkündet Hitler bei einer Rede, welche er am 01.06.1933 in Reichenhall hält: „Seit zweieinhalbtausend Jahren sind mit ganz wenigen Ausnahmen nahezu sämtliche Revolutionen gescheitert, weil ihre Führer nicht erkannt hatten, daß das Wesentliche einer Revolution nicht die Machtübernahme ist, sondern die Erziehung des Menschen.“ (Hitler zit. n. Ehrhardt 1968: 58). Mit der Aufwertung der Erziehung macht Hitler sie zu einem „unverzichtbaren und anerkannten Mittel[s] zur Regulation des Sozialen“ (Schnurr 1997: 207).

Die Bedeutsamkeit des Instruments Erziehung für die totalitäre Politik Hitlers zeigt sich hier schon unmissverständlich.

Hitler setzt sich darum in seiner „Agitatitons- und Propagandaschrift“ (Giesecke 2017: 17) *Mein Kampf* auch mit verschiedenen Aspekten der Erziehung auseinander. Hier findet sich die, für die nationalsozialistische Bewegung charakteristische, ideologische Breite wieder, welche für viele Personen Identifikation und Zustimmung ermöglicht. Eine

¹⁰ Schnurr stellt fest, dass kein anderer deutscher Staat den Stellenwert der Erziehung so hoch gehalten hat wie der NS-Staat (vgl. 1997: 206).

Theorie Hitlers, welche er in diesem Zusammenhang erläutert, ist die Annahme, dass die Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg in der mangelnden körperlichen Verfassung der Soldaten begründet liegt. Dies ist, laut ihm, dem Versäumnis von genügend körperlicher Ertüchtigung geschuldet, welche wiederum Aufgabe der Erziehung gewesen wäre (vgl. ebd.: 16).

Daraus zieht er folgende Konsequenz für sein Erziehungsprogramm:

Der völkische Staat hat [...] seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlusskraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung.“ (Hitler 2016: 1041f., zit. n. Giesecke 2017: 20)

Des Weiteren beschreibt er seine pädagogischen Ambitionen folgendermaßen:

Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. [...] Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene Jugend will ich. [...] Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das erste und wichtigste. So merze ich tausende von Jahren der menschlichen Domestikation aus. [...] Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. (Hitler 1933: o.S.; zit. n. Blankertz 1982: 274)

Bei der Lektüre dieser Worte ist Hitlers Ablehnung der geistig-wissenschaftlichen Bildung zugunsten der körperlichen Ertüchtigung schon einsehbar. So verwundert es auch nicht, wenn er die rationale, empirische, wissenschaftliche Objektivität als „Fimmel“¹¹ und die Auseinandersetzung mit wichtigen Schriften als unnütz abtut (vgl. Hojer: 8f.). Auch der Personenkreis der Intellektuellen selbst wird von ihm kritisiert und abgewertet, indem er sie beispielsweise der Instinktlosigkeit bezichtigt (vgl. Stippel 1957: 133f.). Zudem macht Hitler auch keinen Hehl daraus, dass die Entwicklung der Persönlichkeit für ihn nur einen sehr geringen Stellenwert hat. Vielmehr ist von Bedeutung, dass der Jugend widerstandslose Gefügigkeit beigebracht wird; zur Not auch mit Gewalt (vgl. Ortmeier 1996: 20).

¹¹ Dies ist ein für den Nationalsozialismus typischer Charakterzug, welcher uns bei der Analyse von Kriecks Philosophie der Erziehung wiederbegegnen wird.

Aus diesen zwei Zitaten lässt sich zudem Hitlers jugendlich-kraftvolle Attribuierung der nationalsozialistischen Bewegung herauslesen. So zitiert Dudek in diesem Zusammenhang Alfred Rosenberg¹², welcher 1930 schrieb:

Der Nationalsozialismus braucht nicht um die Jugend zu buhlen, weil er selber Jugend ist. Das Bürgertum ist vor lauter Altertum heute bereits wieder kindisch geworden, der Marxismus steht an der Schwelle des Greisenalters und zuckt im letzten Kampf noch krampfhaft und schmerzhaft auf. Der Tritt der braunen Kolonnen aber ist fest und sicher, weil eine jugendfrische Idee den Atem belebt und ein neuer Glanz die Herzmuskeln gestärkt hat. (Rosenberg 1930: 53, zit. n. Dudek 1999: 49)

Es zeigt sich, dass der „jugendhafte“, „kämpferische“ und „körperlich gestählte“ Nationalsozialismus eine Alternative zu den ihm verhassten, gesellschaftlich vorherrschenden Traditionen verspricht. So wird die Jugend in der nationalsozialistischen Weltanschauung als eine „heilbringende, überparteiliche und überideologische Bastion von Ursprünglichkeit und Erneuerungsfähigkeit“ (Steizinger 2016: 227) inszeniert, die zum Bruch mit den soeben erwähnten bürgerlichen Traditionen fähig sein soll. Es ist jedoch keineswegs so, dass erst der Nationalsozialismus das revolutionäre Potential eines solchen Jugendbegriffs erkennt. Vielmehr bedient er sich eines geschichtsphilosophischen Konzepts, dessen Ursprung im 18. Jahrhundert zu finden ist: Schon während der Französischen Revolution wird der Jugend die Rolle des aufbegehrenden Hoffnungsträgers für eine selbstbestimmte Zukunft zugetragen. Der der Jugend zugeschriebene revolutionäre Charakter stellt etwa auch ein beliebtes literarisches Motiv im Sturm und Drang dar. Auch Nietzsche setzt sich intensiv mit dem Jugendbegriff auseinander. Für ihn basiert Weiterentwicklung nicht auf dem kontinuierlichen Anknüpfen und Aufbauen der vorhergehenden Epoche, sondern hängt vielmehr von einem klaren Bruch mit tradierten Normen ab. Da die Jugend jedoch noch „unbestimmt“ (ebd.) und auch nicht Teil der Geschichte ist, soll sie „Träger seines [Nietzsches, R.St.] antihistorischen Imperativs“ (ebd.) werden, eigene normative Maßstäbe entwickeln und

¹² Alfred Rosenberg ist von Beginn an glühender Anhänger der nationalsozialistischen Bewegung und an dieser auch aktiv beteiligt. Seine zahlreichen Schriften sind von einem politischen Anthropologieverständnis mit völkischem Hintergrund geprägt. In seinem Hauptwerk *Der Mythos des 20. Jahrhunderts* (1930) äußert er sich detailliert zu der nationalsozialistischen Weltanschauung und Ideologie. Nach dessen Erscheinen bekleidet er verschiedene hohe Positionen: u.a. leitet er das „Amt Rosenberg“, welches für die weltanschauliche Schulung zuständig ist. Darüber hinaus ist er Leiter des „Einsatzstabs Reichsleiter Rosenberg“, welcher die Plünderung der jüdischen Bibliotheken und Archive in den besetzten Ostgebieten zum Ziel hat. Als Reichsminister für besetzte Ostgebiete ist er maßgeblich mitverantwortlich für die dort stattfindenden Massenermordungen von zahlreichen Jüdinnen und Juden (vgl. u.a.: Kleinhaus 2017 o.S.).

somit „die Menschheit in eine neue, bessere Welt [zu] führen“ (ebd.: 221). Dieser „Jugendkult“ (ebd.: 224) setzt sich bis zur Jahrhundertwende fort und findet diverse Ausdrucksformen.¹³ Im Ersten Weltkrieg erkennen zunächst viele die Realisierung der herbeigesehnte radikale Umbruchphase. Doch diese Hoffnung wird durch die zahlreichen Verluste auf den Schlachtfeldern jäh zerstört. Dieser Umstand wird jedoch dahingehend instrumentalisiert, dass das als „freiwillig-obligatorische[n] Opfergang“ dargestellte Massensterben der „ideologischen Überhöhung des Krieges“ (ebd.: 226) dient und gleichzeitig der deutschen Jugend suggeriert, weiterhin Teil einer fundamentalen Umgestaltung zu sein. Der Jugendkult bleibt, wenn auch konzeptuell unbestimmt, in den Jahren nach dem Krieg bestehen und wird von verschiedenen politischen Bewegungen und Jugendorganisationen aufgegriffen. Eine davon war die nationalsozialistische Bewegung, welche, wie schon weiter oben beschrieben, die vorhandenen Strukturen aufgreift und die bestehenden Konzepte der Jugendlichkeit in ihre Identität integriert.

Ein weiterer bedeutsamer erziehungspolitischer Ansatz Hitlers ist sein „Begabungsbegriff“ (Giesecke 2017: 18), mit welchem er ausdrückt, dass die soziale Herkunft wenig entscheidend in Bezug auf das Leistungspotential des heranwachsenden Zöglings sei. Er nennt das Beispiel eines Bauernjüngens, welcher hinsichtlich seiner Talentveranlagung einem Bürgerkind aus gehobener Schicht überlegen ist – trotz seiner niederen Herkunft (vgl. ebd.). Diese Idee ist später auch bei der Konzeption der Hitlerjugend von tragender Bedeutung. Die soziale Herkunft und die finanzielle Situation sollen keine Rolle spielen, entscheidend ist nur, dass man „deutsch“ ist (vgl. Müller 1978: 95). Dieser Begabungsbegriff ist jedoch ein stark rassistisch motivierter und folglich laut Hitler nur auf „deutsche“ Kinder zutreffend (vgl. Giesecke 2017: 24).

Wichtig ist, dass viele dieser nationalsozialistisch geprägten, pädagogischen Sichtweisen nicht isoliert zu betrachten sind, sondern schon zuvor von verschiedenen pädagogischen Strömungen behandelt wurden. So vertraten zum Beispiel schon einige Reformpädagogen vor 1933 die Position, dass der gängige Unterricht zu viel Wert auf

¹³ Der Bruch mit der Tradition zieht sich durch Kunst, Kultur, Gesellschaft und Pädagogik. Ein Produkt dieser Zeit sind auch die neugegründeten Jugendbewegungen, wie beispielsweise der „Wandervogel“, welcher im Kapitel 2.1 genauer behandelt wird.

das Eintrichtern von leerem Wissen legt und dabei die Förderung der körperlichen Ertüchtigung und des Charakters zu kurz kommt (vgl. Giesecke 2017: 18ff.).

All die soeben genannten Leitmotive stehen unter dem obersten Ziel Hitlers: Die „Reinwaschung“ des deutschen Blutes und der Rasse. Damit dies jedoch gelingen kann, ist es notwendig, im Rahmen einer ideologischen Formierung, das ganze deutsche Volk von der Wichtigkeit dieses Vorhabens zu überzeugen, sodass dieses die damit zusammenhängenden Erfordernisse (Zwangssterilisation, Förderung der Fruchtbarkeit von gesunden Frauen, etc.) widerstandslos mittragen und unterstützen. Um dies zu erreichen, setzt Hitler auf die „Volkserziehung“ und erkennt, dass diese nicht nur das Kinder- und Jugendalter, sondern auch darüber hinaus das gesamte Leben durchdringen muss, um eine allumfassende Indoktrinierung zu gewährleisten (vgl. ebd.: 20). Dies ist auch mit ein Grund dafür, dass nicht die Eltern oder die Schule als die primären Verantwortlichen für die (weltanschauliche) Erziehung angesehen werden, sondern die Partei selbst. Assel sieht darin einen weiteren Beweis für den „totale[n] Erziehungswillen“ (1969: 35) Hitlers.

Hervorzuheben ist, dass Hitler die Prämisse der Reinheit des Blutes im Rahmen der Abhandlung der Erziehungsfragen positioniert. Diese befindet sich wiederum im Kapitel über den zukünftigen völkischen Staat und somit zeigt sich auch hier der Stellenwert der Erziehung für Hitlers nationale Erneuerung.

1.2.2 Die Rolle der Bildungseinrichtungen im Nationalsozialismus

In Bezug auf die verschiedenen deutschen Bildungseinrichtungen gilt es, diese ab der Machtübernahme „machtpolitisch wie ideologisch möglichst fest in den Griff zu bekommen“ (Giesecke 2017: 156). Die Schulen verkörpern ein Feindbild, da sie mit ihrem Fokus auf die Vermittlung geistiger und intellektueller Inhalte der nationalsozialistischen Erziehungsprämisse widersprechen.

Um dem entgegenzuwirken wird auch bei der Neugestaltung der pädagogischen Praxisfelder das Prinzip der Ausschaltung und Gleichschaltung angewandt. Zum einen wird das sogenannte „1,5-Prozent-Gesetz“ (Ortmeyer 1996: 32) im April 1933 eingeführt, welches festlegt, dass nur noch 1,5 Prozent der Kinder bei der Neuaufnahme in den Schulen jüdischer Herkunft sein dürfen (diese Zahl orientiert sich am jüdischen Anteil an der Gesamtbevölkerung). Auch dürfen ab diesem Zeitpunkt nur noch fünf Prozent jüdische Schülerinnen und Schüler an den Gymnasien sein; wenn diese Zahl überschritten

ist, muss für deren Rückgang gesorgt werden (vgl. ebd.).¹⁴ Zum anderen wird am 07.04.1933 das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ erlassen und im Schulamtsblatt abgedruckt. Mit diesem neuen Gesetz ist es möglich, Beamte zu entlassen oder zu versetzen, die nicht dem Profil der nationalsozialistischen Ideologie entsprechen. So wird mit dem Paragraph drei und vier nichtarische, politisch andersdenkende oder sonstig dem Regime zuwider handelnde Lehrpersonen binnen kürzester Zeit ausgeschaltet. Die Beamten, die nicht von diesen Maßnahmen betroffen sind, werden in weiterer Folge einer weltanschaulichen Umschulung unterzogen. Dies geschieht entweder durch das „Zentralinstitut für Erziehung“ oder den „Nationalsozialistischen Lehrerbund“ (NSLB). Ersteres gibt es schon vor 1939 und weitet nun seinen Schulungsinhalt auf Volks-, Heimat- und Rassekunde aus, wodurch es jedoch zu Uneinigkeiten mit dem NSLB kommt. Daraufhin wird 1936 die Verantwortung für die weltanschauliche Schulung alleinig dem NSLB und für die fachliche Schulung dem „Zentralinstitut für Erziehung“ zugesprochen. Diese Umstrukturierung funktioniert jedoch nicht reibungslos und es kommt immer wieder zu Einmischungen seitens des NSLB (vgl. ebd.: 151ff.; Ortmeyer 1996: 31f.; Tenorth 2008: 258). Die damit entstandenen Spannungen wirken sich auch auf die Umsetzung der geplanten Änderungen aus, welche nicht innerhalb kürzester Zeit durchgesetzt, sondern erst im Laufe der späteren Jahre realisiert werden. So gibt es beispielsweise erst 1937 die neuen Lehrpläne und Richtlinien für die Grundschule und ab 1938 für die Volksschule – von einer konsequenten und raschen Gleichschaltung kann hier also nicht die Rede sein (vgl. Tenorth 2008: 259).

In den Schulen selbst wird eine Veränderung des Erzieher-Zöglingsverhältnisses angestrebt. Ziel ist nun vielmehr ein „Führer-Gefolgschaftsverhältnis“ (Assel 1969: 35; Hojer 1996: 6), welches die jungen Zöglinge schon von klein an auf ihre Rolle als Glied im nationalsozialistischen Staat vorbereiten soll. Alfred Baeumler beschreibt 1937 diese Verschiebung mit folgenden Worten: „An die Stelle des Lehrers trat der Formationsführer, an die Stelle der losen Vereinigung der Klasse trat die fest zusammengeschlossene Gefolgschaft.“ (85, zit. n. Assel 1969: 35).

¹⁴ Ab dem Jahr 1938, nach dem Novemberprogramm, erreichte Erziehungsminister Rust (mit der Unterstützung von Goebbels) die Entlassung aller jüdischen Schülerinnen und Schüler aus den regulären Schulen. Diese durften von nun an nur noch jüdische Schulen besuchen (vgl. Ortmeyer 1996: 43).

Die daraus folgenden Konsequenzen für die Pädagogik fasst Hojer treffend zusammen: „Damit hat auch die Pädagogik keinen eigenen Spielraum mehr. Sie wird zur Vollstreckerin des Führerwillens und schlechthin auf eine pervertierte Ethik festgelegt.“ (1996: 21)

Zusätzlich zu diesen massiven Eingriffen in das bestehende Schulwesen, werden 1933 die ersten „Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“, sogenannte NAPOLAs, eröffnet, welche strikt nach dem nationalsozialistischen Erziehungskonzept ausgelegt sind und der Elitenbildung dienen sollen (vgl. Tenorth 2008: 258).

1.2.3 Die theoretische Fundierung der nationalsozialistischen Erziehungspolitik

Das schon weiter oben erwähnte Ziel, die Formulierung eines neuartigen, völkisch-weltanschaulichen Erziehungskonzepts, verlangt jedoch auch nach einer theoretischen Fundierung, welche die von Hitler formulierten Prämissen einarbeiten und „wissenschaftlich“ untermauern soll. Dafür werden jedoch Personen benötigt, die die entsprechenden Voraussetzungen mit sich bringen und gewillt sind, die Verantwortung dafür zu übernehmen. Deren Engagement ist jedoch von verschiedenartigen Motiven angetrieben und es findet nicht bei allen Mitwirkenden eine gleich starke Identifikation mit der nationalsozialistischen Ideologie statt. Das verwendete Vokabular mit den für den Nationalsozialismus typischen Begriffen ist ihnen dennoch allen eigen. Es ist aber nicht immer klar nachvollziehbar, ob dies in inhaltlicher Überzeugung und Übereinstimmung oder im Opportunismus begründet liegt. Ein ausschlaggebender Punkt für die Einsatzfreude ist bestimmt, dass für den Inhalt nur grob umrissene Vorgaben existieren und sich somit den Männern die Möglichkeit der Implementierung von eigenen pädagogischen Vorstellungen und Konzepten ergibt. Zudem bietet der Bereich der Bildung und Erziehung aufgrund der zuvor beschriebenen Ausschaltung zahlreicher Personen und Institutionen ein großes Betätigungsfeld und viele offene Posten, die es zu besetzen gilt.¹⁵ Neben der beruflichen Anstellung lockt auch die Aussicht auf das damit zu erreichende offizielle Ansehen und die Prestige.

Die Konzeptualisierung der nationalsozialistischen Erziehungstheorie verläuft jedoch nicht reibungslos. Es ist charakteristisch für den Nationalsozialismus, dass in

¹⁵ Dudek verwies in diesem Zusammenhang auf die Reformpädagogen, welche sich die Verwirklichung der Erziehung zur Volksgemeinschaft im Rahmen des neuen Staates erhofften und so gewillt waren, für diesen zu arbeiten (vgl. 1999: 185).

ideologischen Fragen nicht immer Einigkeit herrscht¹⁶ und dieser Umstand wirkt sich auch auf die Diskussionen über erziehungstheoretische und praktisch-pädagogische Fragen aus. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass „Erziehung“ ein beliebter und häufig gebrauchter Begriff im Nationalsozialismus ist und von vielen Funktionärinnen und Funktionären der nationalsozialistischen Bewegung auch immer wieder verwendet wird. Es ist jedoch auch charakteristisch, dass es – trotz vieler Bemühungen und Auseinandersetzungen – nie zu der Formulierung *einer* allgemeingültigen und einheitlichen nationalsozialistisch-pädagogischen Theorie kommt und es somit kein konsistentes pädagogisches System gibt.¹⁷ Dies ist unter anderem der schon genannten ideologischen Breite und der damit verbundenen Inkonsistenz sowie den verschiedenen Motiven und Standpunkten der involvierten Personen geschuldet. So werden die bestehenden Elemente – unter Berücksichtigung der Anweisungen des Führers - immer wieder umgeschrieben und neu interpretiert (vgl. Giesecke 2017.: 7ff.; 156ff.; Blankertz 1982: 277f.). Giesecke bringt diese Dynamik auf den Punkt, wenn er schreibt: „Das NS-Regime war ein ‚totalitäres‘, aber in eigentümlich pluralistischer Weise.“ (ebd.: 156).

Im Ringen um die Gunst des Führers und um die begehrten Posten kristallisieren sich rasch die zwei bedeutsamsten Männer für das Bildungswesen heraus. Zum einen Alfred Baeumler, deutscher Professor der Philosophie, und zum anderen Ernst Krieck¹⁸, ebenfalls deutscher Philosoph, Lehrer und später auch Professor. Giesecke bezeichnet die beiden in diesem Zusammenhang als die „pädagogischen ‚Chefideologen‘ des Regimes“ (ebd.: 8). Zu Alfred Baeumler soll an dieser Stelle noch erwähnt sein, dass er im Gegensatz zu Krieck erst nach Hitlers Wahlsieg der NSDAP beitrifft und bis zu diesem Zeitpunkt noch keine erziehungswissenschaftlichen Publikationen vorweisen kann. Er übernimmt zwar 1933 einen Lehrstuhl für politische Pädagogik an der Universität Berlin, ist dann aber vor allem für die Überwachung der geistigen Schulung der NSDAP

¹⁶ Dies lag vermutlich auch darin begründet, dass es grundsätzliche Diskrepanzen schon bei den basalsten Begriffsbestimmungen gab. Als Beispiel sei hier genannt, dass es beispielsweise keinen einheitlich bestimmten Rassebegriff gab, sondern verschiedenste, welche sich von rein biologisch bis metaphysisch erstreckten.

¹⁷ Stippel stellte sich 1957 noch gegen dieses Urteil und meinte, dass sich die Pädagogen kaum in ihren Ansichten unterschieden und abweichende Aussagen vielmehr eine andere Auslegung des gleichen Grundthemas gewesen seien (vgl.: 34).

¹⁸ Wiegmann bezeichnet Kriecks Hinwendung zum Nationalsozialismus als typisches Beispiel für die „Annäherung eines etablierten konservativ-nationalistischen Erziehungswissenschaftlers“ (2004: 183) an das NS-Regime.

verantwortlich (vgl. Blankertz 1982: 280). Baeumler versucht eine „politische Pädagogik“ zu etablieren und legt eine rassistisch begründete Theorie der Erziehung dar, welche stark vom Bild des politischen Soldaten geprägt ist (vgl. Schindele 2012: 55). Ein weiterer Mann, welcher zu einem späteren Zeitpunkt für diesen Bereich auch noch von großer Bedeutung sein soll, war Baldur von Schirach. Dieser leitet die Hitlerjugend und versucht in ihr die Theorien und Konzepte der zuvor genannten Pädagogen in die Tat umzusetzen (vgl. Giesecke 2017: 8). Diese Arbeit soll sich primär mit dem Wirken Ernst Kriecks im Dritten Reich auseinandersetzen und legt dabei den Fokus vor allem auf sein Werk *Philosophie der Erziehung*, welches schon im Jahre 1922 publizierte und zahlreiche Elemente enthält, welche in den nationalsozialistischen Erziehungstheorien von fundamentaler Bedeutung waren.

2. Ernst Krieck

Da Ernst Kriecks Biographie einen starken Einfluss auf seinen politischen und wissenschaftlichen Werdegang hatte, wird im Folgenden auf deren prägendste Eckpunkte eingegangen. Eine wichtige Grundlage dafür ist das Werk Gerhard Müllers *Ernst Krieck und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform*, publiziert im Jahre 1978, welches sich durch seine einzigartig¹⁹ akribische und detaillierte Nachzeichnung Kriecks Leben qualifiziert. Auf über 130 Seiten zeichnet der Autor die persönliche und berufliche Entwicklung des Pädagogen und Philosophen nach und ermöglichte so den Leserinnen und Leser ein tieferes Verständnis für seine Position im und seine Bedeutung für den Nationalsozialismus zu entwickeln. Es soll hier jedoch noch (ohne zu stark in diese Diskussion einzutauchen) angemerkt werden, dass nicht alle an der Krieck-Forschung beteiligten Personen mit Müller übereinstimmen, wenn dieser urteilt, dass Ernst Krieck zwar Antisemit, aber nicht Rassist gewesen sei. So übernimmt zum Beispiel zwar Hermann Giesecke in der Erstausgabe seines Werks *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung* (1993) kritiklos diese Haltung, wenn er schreibt „Krieck war zwar Antisemit, aber kein Rassist. [...] An Kriecks Antisemitismus ist also nichts zu verharmlosen, aber mit Hitlers Rassismus hatte er wenig zu tun.“ (53). Chaim Seeligmann und Stefan Schnurr prangern dieses Vorgehen jedoch lautstark an und lehnen diese Einschätzung nicht nur schärfstens ab, sondern zeigen in ihrem Essay „Ein

¹⁹ So verweisen und beziehen sich nach dem Erscheinen dieses Buches auch alle anderen Autorinnen und Autoren, die sich anschließend mit Ernst Krieck befassten, auf diese Biographie.

*Antisemit-aber kein Rassist?“ Ernst Krieck im Fegefeuer deutscher Erziehungswissenschaftler*²⁰ (1995) auch systematisch auf, weswegen Krieck sehr wohl Rassist war. Sie vermuten zudem, dass Müller während seiner Studie eine gewisse Form der Sympathie für Krieck entwickelt hatte, was sich unter anderem in seiner agitatorischen Beurteilung desselben auswirkte (vgl.: 67). Trotzdem unterstreichen auch diese beiden Autoren, dass seine Arbeit ein wichtiger Beitrag für die Krieck-Forschung darstellt (vgl. ebd.). Benjamin Ortmeyer greift diese Diskussion 2016 nochmals auf und nimmt dazu im Kapitel *Ernst Krieck – kein Rassist und „besonderer Bösewicht“? Zum geschichtsrevisionistischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Ernst Krieck nach 1945* Stellung und unterstützt die Anklage von Seeligmann und Chaim. Er bezichtigt vor allem Giesecke, dass er mit seiner Darstellungsweise die „Bagatellisierung des Denkens Krieck[s]“ (Ortmeyer 2016: 259) bezweckt und seine Arbeit nicht „der wissenschaftlichen Aufklärung, sondern der Verschleierung“ (ebd.) diene. Anstatt zu erkennen, dass Krieck unleugbar die NS-Verbrechen mit seiner Arbeit mitgetragen und befürwortet hatte, resümiert er, dass Krieck, sowie Baeumler und Schirach, „keine besonderen Bösewichte“ (Giesecke 2017: 11) gewesen seien (vgl. Ortmeyer 2016: 257ff.).

Giesecke bringt im Jahr 2017 seine dritte, überarbeitete Auflage seines Buches heraus und nimmt darin aber nicht explizit Stellung zu den Vorwürfen und weicht auch nicht von seinem Standpunkt ab. Er behält die Ansicht bei, dass Krieck, Baeumler und von Schirach keine Rassisten waren, sondern sieht sie vielmehr als Opfer ihrer Zeit.

In dieser hier vorliegenden Arbeit sei der Standpunkt von Seeligmann und Chaim sowie Ortmeyer vertreten, da eine rassistische Haltung Kriecks nicht von der Hand zu weisen ist. Dennoch werden für diese Arbeit die Werke Müllers und Gieseckes herangezogen, da diese, wie Seeligmann und Chaim bemerkten, trotzdem inhaltlich wertvolle Beiträge zur Thematik liefern.

In Bezug auf die zahlreichen Werke, die Krieck im Laufe seines Lebens verfasste, soll an dieser Stelle auf das Werk *Bibliographie Ernst Krieck: Schrifttum, Sekundärliteratur, Kurzbiographie*. (1970), verfasst von Thomale Eckhard, verwiesen werden. Darin sind

²⁰ Da dieser Artikel nur auf Nachfrage der Autorin beim Verlag kopiert und zugesandt wurde (er war trotz intensiver Recherche nicht auffindbar), wird dieser im Anhang zu finden sein. Leider wurde die Seite 60 nicht kopiert.

773 Titel von Monographien und Aufsätzen aufgelistet und zeugen von Kriecks schriftstellerischem Eifer (vgl. Seeligmann/Schnurr 1995: 57).

2.1 Biographie und Wirken Ernst Kriecks

Am 06. Juli 1882 wird Ernst Kriek als einziger Sohn eines unselbstständigen Maurers und Kleinbauern in dem Ort Vögisheim (Südbaden), im bismarckschen Reich, geboren. Auch wenn über seine Mutter selbst nichts in Erfahrung zu bringen ist, so weiß man, dass seine Erziehung von einer nationalliberalen und pietistischen Haltung geprägt ist (vgl. Lehmhus 2008: 76). Im Jahr 1886 gelingt es dem Vater ein Baugeschäft zu übernehmen, womit ihm der soziale Aufstieg in den unteren Mittelstand ermöglicht wird. Seine soziales Herkunftsmillieu ist schon von klein auf von großer Bedeutung für Ernst Kriek und die damit verbundene Prägung spielt während seiner gesamten beruflichen Entwicklung immer wieder eine entscheidende Rolle. Er ist von Beginn an ein auffallend wissbegieriger und guter Schüler und so schließt er 1898 die Realschule mit ausgezeichneten Leistungen ab (vgl. Müller 1978: 5). Aufgrund seiner proletarischen Herkunft, des fehlenden Abiturs und des Mangels an finanziellen Möglichkeiten sind ihm kaum aufstiegsversprechende Ausbildungen zugänglich. So entscheidet er sich für den Beruf des Volksschullehrers, welcher ihm diese Möglichkeit bot. Ernst Kriek zeichnet sich damals schon durch seine intellektuelle Begabung und seine autodidaktischen Ambitionen aus (vgl. Giesecke 2017: 29). So kommt es auch, dass ihm das Überspringen des ersten Lehrerseminars genehmigt wird, um so anschließend gleich mit dem zweiten in Karlsruhe beginnen zu können. Schon mit 18 Jahren schließt er seine Ausbildung erfolgreich ab und beginnt anschließend als Junglehrer an verschiedenen Orten Badens (in Deutschland) zu unterrichten. Erst neun Jahre später bekommt er seine erste Stelle als Hauptlehrer an einer Volksschule in Mannheim. Wissbegierig, wie Kriek ist, erhofft er sich dort weitere Fortbildungsmöglichkeiten. So nimmt er dann auch an der Seminarbildung II teil, welche ihn nachhaltig beeinflussen wird. In diesem wird nicht nur in der Traditionslinie Herbart und Zillers²¹, sondern auch unter Berücksichtigung Pestalozzis gelehrt (vgl. Müller 1978: 5ff.).

²¹ Die schematische „Herbart-Zillersche[n] Formal- und Kulturstufentheorie“ (Müller 1978: 16) führte zur Nivellierung des Unterrichts, wodurch eine gezielte und angepasste Förderung verhindert wurde. Kriek geht in weiterer Folge scharf mit Herbart, welchen er als „Spätling der Aufklärung“ (1922: 23) bezeichnet, ins Gericht: „Mit Herbart sinkt die Pädagogik in den Intellektualismus und Individualismus der Aufklärung

Doch Krieck begnügt sich nicht mit seinem bereits erlangten Wissen, sondern ergreift zahlreiche Möglichkeiten der Weiterbildung. So nimmt er mit Gleichgesinnten an verschiedenen Kursen, welche vom Lehrerverein angeboten werden, teil und versucht darüber hinaus sich autodidaktisch weiterzubilden. Die daraus entstandene Dynamik führt zu einer Generation an kritischen und liberalen Volksschullehrerinnen und -lehrern, welche sich nicht mehr dem etablierten Schulsystem widerstandslos fügen wollen. In diesem Zusammenhang kommt auch erstmals die Diskussion um Chancengleichheit²² und Kritik am Bildungsbürgertum auf. Diese gipfelt in der Forderung einer konfessionell neutralen Einheitsschule, welche, unabhängig von der sozialen Herkunft²³, allen Kindern die gleichen Chancen bieten soll sowie in der Forderung einer Hochschulbildung für Volksschullehrerinnen und -lehrer. Damit verbunden ist auch der Ruf nach einer Ersetzung der kirchlichen Schulaufsicht durch eine staatliche. Zu diesem Zeitpunkt stößt dieses Anliegen jedoch von Seiten des Staates, der Kirchen und Hochschulen auf starken Widerstand (vgl. ebd.: 6ff; Giesecke 2017: 29f.).

Krieck entfremdet sich während dieser Zeit immer mehr von seinem Lehrberuf, welcher ihm nicht genügend Entfaltungsmöglichkeiten und Freiraum bietet. Immer noch intellektuell unbefriedigt und durchdrungen von einer „kritische[n] Unruhe gegen die Zeit“ (Krieck 1933a.: 191.; zit. n. Müller 1978: 11) setzt er sich in den Jahren nach der Jahrhundertwende intensiv mit verschiedenen philosophischen und diversen anderen wissenschaftlichen Themengebieten auseinander, ohne dass dies zur erhofften Befriedigung führt (vgl. ebd.: 10f.). Aus einer linkshegelianischen Position heraus befasst er sich mit dem deutschen Idealismus und bezeichnet sich in Folge als „einer der frühesten Neuidealisten“ (Krieck 1942: 4). Doch er fühlt sich immer mehr von den Fragen nach der Erziehung, der Umwelt und der politischen Erziehungsplanung angezogen und so kommt es, dass er noch vor Beginn des Ersten Weltkriegs die Schriftleitung für das oppositionelle Lokalblatt des Mannheimer Lehrervereins *Volksschulwarte* übertragen bekommt. Hatte er sich zuvor schon namhaft gemacht durch zahlreiche Vorträge, kann er nun seine Gedanken auch schriftlich verbreiten. Hier finden sich bereits die gedanklichen Vorläufe

und damit in unbildsame Enge und Starre zurück [...]“ (ebd.: 15). Im Zuge seiner Forderung nach einer autonomen Erziehungswissenschaft plädiert er für den Bruch mit der „Herbartschen Formel“ (ebd.: 9).

²² Es herrschte damals noch eine strikte institutionelle und geistige Trennung zwischen Volksschule und Gymnasium/Hochschule (vgl. Müller 1978: 9).

²³ Wie schon unter 2.2 *Die Entwicklung der nationalsozialistischen Erziehungstheorie* erwähnt, war diese Forderung Kriecks unter Hitler dann eine der führenden Prämissen.

zu seinem erst Jahre später folgenden Hauptwerk *Philosophie der Erziehung*, wenn er schreibt:

Unser Zentralproblem ist der moderne Erziehungsgedanke. Gebieterisch verlangt die Zeit die Abwendung vom abstrakten Individualismus und dem bloß auf das Erwerbsleben eingestellten Intellektualismus, der in den letzten Jahrzehnten, wie die gesamte Kultur so auch die Schule beherrschte. Von der Erziehung laufen die Radien nach allen Seiten hin, alle kulturellen Probleme treten irgendwann und irgendwo einmal in den Bereich des Erziehungsfeldes. (Krieck 1912: 1, zit. n. Müller 1978: 13)

So ist bereits hier die Ablehnung der Beschränkung der Wirksamkeit der Erziehung auf das Feld der Schule zu finden. Vielmehr benennt er das Phänomen, dass sich alle kulturellen Probleme, welche sich auf alle Lebensbereiche ausdehnen, im erzieherischen Bereich widerspiegeln. Diesem Gedanken werden wir bei der tiefergehenden Auseinandersetzung mit seinem Werk erneut begegnen.

Krieck publiziert jedoch nicht nur in Zeitschriften, sondern schon im Jahr 1910 seine erste, gut 500 Seiten starke Monographie *Persönlichkeit und Kultur. Kritische Grundlegung der Kulturphilosophie*, ein Produkt seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Idealismus (vgl. Ortmeier 2016: 17).²⁴ Dieses Werk ist allerdings von geringer inhaltlicher Qualität, unleserlich formuliert und findet daher wenig Beachtung. Auch Krieck selbst ist sich der Schwächen seiner Arbeit bewusst und stellt mit Beginn des Krieges seine weiteren Bemühungen hinsichtlich dieser Thematik ein. Dennoch ist dieses Werk insofern von Interesse, da es im Wesentlichen schon das Hauptanliegen des späteren Krieck beinhaltet: „eine Strukturlehre des realen geschichtlichen Menschen“ (Müller 1978: 604), welche ganz neue Ansätze in der Erziehungswissenschaft und der Erkenntnistheorie mit sich bringt. Ortmeier stellt fest, dass schon bei diesem Werk ein völkischer Grundton herrscht – dieser jedoch noch weit entfernt ist von dem seiner folgenden „massiv völkisch-rassistischen Schriften“ (Ortmeier 2016: 18), welche er während dem Nationalsozialismus publiziert.²⁵

Der folgende Erste Weltkrieg stellte für Krieck eine starke „Zäsur der Menschheitsentwicklung“ (Wiegmann 1990: 186) dar, denn dieser „räumt schnell und

²⁴ Darin löste Krieck den idealistischen Subjektbegriff auf und strebte eine neue Kultursynthese und die Überwindung des Bildungs-Dualismus an (vgl. Müller 1978: 14, 603).

²⁵ Anhand dieser Entwicklung diagnostizierte Ortmeier Krieck einen „Wandel vom nationalistischen idealistischen Geisteswissenschaftler hin zum akademischen NS-Propagandisten“ (2016: 18).

nachdrücklich mit allen harmonisierenden Kulturideologien und prästabilisierenden sozial- und erziehungsphilosophischen Ordnungsentwürfen auf“ (Krieck 1933b: 386, zit. n. Müller 1978: 15).²⁶

Nach einem kurzen Einsatz im Garnisonsdienst beschäftigt er sich nach seiner krankheitsbedingten Entlassung mit Überlegungen zu einer möglichen Staatsreform, welche er in seinem 1917 erschienenen Werk *Die deutsche Staatsidee. Ihre Geburt aus dem Erziehungs- und Entwicklungsgedanken* bündelt (vgl. Kunz 1942: 9). In der darauf folgenden Zeit, welche unter anderem von den Ereignissen der Novemberrevolution 1918²⁷ geprägt sind, widmete er sich neben seiner Unterrichtstätigkeit dem Verfassen seiner erziehungswissenschaftlichen Schrift *Philosophie der Erziehung*, welche 1922 publiziert wird. Gleichzeitig nimmt er sich auch erkenntnistheoretischen Fragen vor, mit dem Schluss der Notwendigkeit einer Neubegründung der Wissenschaftslehre, welche „auf der Basis einer Betrachtung der realen historischen Wissenschaftsentwicklung“ (Müller 1978: 605) gestaltet werden soll.

Ernst Hoffmann bewirkt, dass Ernst Krieck ein Jahr nach Veröffentlichung seines Werks *Philosophie der Erziehung* die Ehrendoktorwürde²⁸ durch die Universität Heidelberg erhält. Die darauffolgenden Angebote für eine Lehrstelle an der Universität Jena und an der technischen Hochschule Dresden lehnt er ab. Für ihn hat die Auseinandersetzung und Forschung hinsichtlich seiner sich selbst gesetzten wissenschaftlichen Aufgaben Vorrang. Um sich diesem Vorhaben voll und ganz widmen zu können, geht er 1924 in weiterer Konsequenz freiwillig in den einstweiligen Ruhestand. In der darauffolgenden Zeit publiziert er mehrere Werke, wie zum Beispiel *Menschenformung* (1925), *Bildungssysteme der Kulturvölker* (1927) und gelangt, unter anderem auch aufgrund seiner starken Polarisierung, zu immer größerer Bekanntheit in Fachkreisen. Diese beiden Werke stellen gemeinsam mit *Philosophie der Erziehung* die Entwicklung und Ausarbeitung der neuen krieckschen Erziehungswissenschaft dar. Laut Kunz ist bei den zwei letzten Werken inhaltlich merkbar, dass Krieck zum Zeitpunkt des Verfassens schon nicht mehr dem Schuldienst und seinen Verpflichtungen unterstellt ist (vgl. 1942: 10).

²⁶ Krieck beschreibt in der *Philosophie der Erziehung* den ersten Weltkrieg rückblickend als ein „neues, nie dagewesenes“ (1930: 34) und „erste[s] wirklich menscheitsgeschichtliche[s] Ereignis“ (ebd.). Die Konsequenzen daraus für die Entwicklung der Völker zieht er zu diesem Zeitpunkt noch nicht (vgl. ebd.: 34f).

²⁷ Auch hier wurden Kriecks Hoffnungen auf entscheidende Veränderungen ein weiteres Male enttäuscht (vgl. ebd.: 605).

²⁸ Er erhielt den Titel „doctor honoris causa“ (vgl. Thomale 1968: 205).

Die Jahre zwischen 1927 und 1929 sind geprägt von Spannungen und (öffentlichen) Auseinandersetzungen mit der katholischen Deutschen Zentrums Partei (kurz Zentrum), welche sich vehement gegen die kompromisslosen bildungspolitischen Positionen Kriecks stellen. Das Zentrum will die Macht und das Mitspracherecht der katholischen Kirche im schulischen Bereich erhalten. Der Deutsche Lehrerverein, dem Kriek sich eigentlich immer geistig verbunden fühlte, versucht vermittelnd zu agieren und bewirkt damit den Bruch Kriecks mit der Vereinigung (vgl. Giesecker 2017: 30ff.). Das Zentrum verhindert auch eine Wiedereinstellung Kriecks an einer der neuen badischen Pädagogischen Akademien. Von Seiten des badischen Kulturministeriums heißt es offiziell, dass für Kriek kein Platz sei. Doch auf sein Nachforschen hin findet er heraus, dass die Absage von Prälat Schofer (badischer Zentrumsführer) bewirkt wurde, mit welchem er schon eine länger andauernde Fehde austrägt (vgl. Müller 1978: 76f.). Stattdessen lässt er sich 1928 an der preußischen simultanen Pädagogischen Akademie Frankfurt anstellen, wo seine Hoffnungen auf eine erfolgreiche Hochschulreform²⁹ rasch zunichte gemacht werden (vgl. ebd.: 76ff., 606). Gerhard Müller beschreibt in einem Satz den von Enttäuschungen und Irrwegen geprägten beruflichen Weg Kriecks:

Den liberalen Lehrerverbänden entfremdet [...], von der wissenschaftlichen Pädagogik als unbequemer Mahner gemieden, enttäuscht von einem politischen System, dem er nach 1918 trotz grundsätzlicher Bedenken durchaus Chancen einräumte, wendet er sich 1930 ressentimentgeladen neuen politischen Ordnungsformen zu. (Müller 1978: 607)

Diese zitierten neuen politischen Ordnungsformen findet er bei der Jugendbewegung Bündische Jugend (entstanden aus der Wandervogel-Bewegung³⁰), in welcher er das Potential vermutet, die von ihm angestrebte, potentielle neue staatstragende Führungselite, zu erkennen. So unterstützt er eine Zeit lang den Jungdeutschen Orden, welcher sich sogar in einer Parteigründung („Volksnationale Reichsvereinigung“) versucht, damit jedoch rasch scheitert. Obwohl Kriek dieses Vorhaben zu Beginn

²⁹ Kriek erkannte in der simultanen Akademie den optimalen Modellfall für eine „weltanschaulich neutrale Lehrerbildung“ und eine damit verbundene Reform der Reichskulturpolitik (vgl. Müller 1978: 79).

³⁰ Der Wandervogel bezeichnet eine Jugendbewegung, welche sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts formiert und viele kleine Untergruppen unter seinem Namen vereint. Gemein ist ihnen der selbsterzieherische Charakter und die damit verbundene geleitete Sozialisation, da die Jugendlichen unter sich bleiben (vgl. Dudek 1999: 32; Tenorth 2008: 213). Auch wenn sie sich zunächst nicht offiziell politisch positionieren, so empfinden sie sich trotzdem als „Bannerträger der neuen Zeit“ (Dudek 1999: 32), deren Ziel die Schaffung eines „neuen Typus Mensch“ (ebd.) ist. Steizinger stellt in seinem Werk *Revolte, Eros, Sprache. Walter Benjamins >>Metaphysik der Jugend<<* fest, dass die Wandervögel diese „quasi-religiösen Intention ihrer nostalgischen Identitätssuche“ (2013: 24) nicht verheimlichen und somit die Verwirklichung des, von der Romantik geformten, „poetische[n] Bild[es] der Jugend“ (ebd.: 25) verkörpern.

unterstützt, distanziert er sich schon rechtzeitig vor dem Scheitern dieser Partei. Trotzdem reißt sein Kontakt zur Bündischen Jugend nicht ab und er beeinflusst mit seinen Schriften nachhaltig diese national-revolutionären Kreise. Er arbeitet in diesem Zusammenhang mit Arthur Moeller van den Bruck³¹ zusammen, welcher ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf die bündische Jugend ausübt (vgl. ebd.: 84f.).

Kriecks Wirken und Einfluss auf die Jugend bleibt auch Alfred Rosenberg nicht verborgen und so bittet dieser ihn 1931 einen Vortrag beim ersten Reichsjugendtag des formal-überparteilichen³² „Kampfbundes für deutsche Kultur“ in Berlin-Potsdam zu halten. Trotz seiner vorherigen Zustimmung entscheidet er sich, aufgrund der Befürchtung einer inhaltlichen Missdeutung und den damit verbundenen beruflichen und persönlichen Folgen, gegen diesen Vortrag. Wenig später kommt es unter anderen Umständen dennoch zu einer Rede Kriecks, welche ihm einen vorübergehenden Karriereinbruch beschert. Bei einer privaten Sonnenwendfeier am 20. beziehungsweise 21. Juni 1931 in Oberseelbach/Taunus spricht er vor Lehramtsstudierenden, welche der Bündischen Bewegung nahestehen, und schließt seine Ansprache mit dem Ausruf „Heil dem Dritten Reich“. Da ein Student dies publik³³ macht, kommt es zu einer Anfrage der sozialdemokratischen Abgeordneten Jourdan im preußischen Landtag, welche den Verdacht der Agitation für die NSDAP beinhaltet und in weiterer Folge zu einer Strafversetzung Kriecks an die evangelische pädagogische Akademie Dortmunds führt. Kriek versucht jedoch vehement sich gegen diese Anschuldigungen (vor allem gegen seine persönliche und wissenschaftliche Zuordnung zur NSDAP) zu wehren, scheitert allerdings zunächst. Indes erfährt er, anlässlich dieser Vorkommnisse, breite

³¹ Arthur Moeller van den Bruck (23.04.1876 – 30.05.1925) ist ein deutscher Schriftsteller, dessen Werke stark von seiner völkisch-nationalistischen Haltung geprägt sind. In Folge seines Schaffens und seiner Ablehnung der Weimarer Republik avanciert er zu einem der wichtigsten Vertreter der „Konservativen Revolution“ in den 1920er Jahren. Zwei Jahre vor seinem Tod publiziert er sein Werk *Drittes Reich*, in welchem er ebendieses vorhersagt. Dieses baue auf dem „deutschen Nationalismus“ auf und soll von einer „sozialaristokratischen Regierung“ gelenkt werden. Die NSDAP nimmt zunächst den Begriff „Drittes Reich“ in ihr Vokabular auf und er wird heute noch oft als „geistiger Wegbereiter des Nationalsozialismus“ bezeichnet (vgl. o.V. 2010: o.S.). Da es jedoch inhaltliche Differenzen zwischen Moeller van den Bruck und der nationalsozialistischen Weltanschauung gibt, kommt es zu einem kurzzeitigen Verbot des Ausdrucks „Drittes Reich“. Es soll noch erwähnt sein, dass Moeller van den Bruck von Beginn an eine ablehnende Haltung gegenüber Hitler einnimmt, da ihm dieser zu ungebildet und proletarisch erscheint (vgl. Klemperer 1994: o.S.).

³² Zu diesem Zeitpunkt ist es Ernst Kriek noch wichtig, sich als politisch unabhängig sowie als nicht „links/rechts“ zuordenbar zu deklarieren (vgl. ebd.: 84).

³³ Ortmeier kritisiert in diesem Zusammenhang die apologetische Darstellungsweise Müllers (und darauf verweisend in weiterer Folge Gieseckes) dieses Sachverhalts, da beide in diesem Zusammenhang von „Denunzierung“ sprachen (vgl. Müller 1978: 89; Giesecke 2017: 41).

Unterstützung von Seiten vieler Hochschullehrenden, Staatsrechtler und anderer Personen, welche in dieser Anfrage und deren Folge eine akute Bedrohung der Lehrfreiheit und Hochschulautonomie sehen. Baeumler initiiert sogar eine öffentlich abgedruckte Erklärung, welches sich gegen dieses Vorgehen richtet. Die Angaben darüber, von wem dieses Schreiben unterzeichnet wurde, sind nicht einheitlich. Müller gibt an, dass bis auf zwei Hochschullehrer – Otto Schultze und Hermann Nohl – alle restlichen Hochschulprofessoren (auch von persönlichen und wissenschaftlichen Widersachern Kriecks) unterzeichnet hätten (vgl. ebd.: 1978: 93f., 484f.).³⁴ Als jedoch Kriecks Versuch einen Lehrauftrag an der Technischen Hochschule Braunschweig zu erlangen auch noch misslingt, wendet er sich nun in den darauf folgenden Monaten gänzlich der NSDAP zu und tritt per 01. Januar 1932, nachdem er eine kurze Zeit davor³⁵ schon Mitglied beim NSLB wurde, in die Partei ein, wo man ihn, als renommierten Wissenschaftler freudig aufnimmt (vgl. ebd.: 86ff, 105; Thomale 1968: 208f.; Giesecke 2017: 41.; Eykmann 2014: 653; Ortmeyer 2016: 20f.).

Auslöser für dieses politische Bekenntnis ist vermutlich die Chance auf Verwirklichung seiner erziehungswissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Reformvorstellungen, welche Krieck durch diese völkisch-revolutionären Bewegung erhofft. So liest sich beispielsweise für ihn das Schulprogramm, welches 1930 von der NSDAP verfasst wird, sehr verheißungsvoll, da es sich „insgesamt reformfreudig“ (Müller 1978: 95) zeigt und schon viele Punkte enthält, um welche er sich zuvor schon vergeblich bemüht hatte. Seine Tätigkeit im sozialrevolutionären Flügel der NSDAP scheint nun endlich die schon so oft enttäuschte Hoffnung auf den radikalen Paradigmenwechsel in der Erziehungswissenschaft wahr werden zu lassen (vgl. Giesecke 2017: 42f.; Müller 1978: 101). Zudem fühlt er sich stark vom Phänomen der Massenbewegung angezogen (vgl. Müller 1978: 607; Giesecke 2017: 48).

³⁴ Ortmeyer verweist an dieser Stelle auf Klaus-Peter Horns ausführliche Auseinandersetzung mit dem Sonnenwend-Skandal in seinem Beitrag *„Die Hauptsache ist, dass ein deutlicher Protest erfolgt.“ Die „Strafversetzung“ Ernst Kriecks 1931 im Kontext im Jahrbuch für historische Bildungsforschung* (2002). In diesem stellt er fest, dass bei 29 von 95 Professoren als Fachvertreter für Pädagogik eine Unterschrift angefragt wurde und nur 14 schlussendlich unterschrieben haben. Darunter sind jedoch namhaften Hochschulprofessoren, wie zum Beispiel Kerschensteiner, Litt, Petersen oder Spranger (vgl. Ortmeyer 2016: 20).

³⁵ Bezüglich des genauen Datums des Eintritts bei der NSDAP und dem NSLB gibt es abweichende Angaben – Bei Thomale ist zu lesen, dass der Eintritt in die NSLB kurz zuvor erfolgte (vgl. 1970: 209) und bei Giesecke und Müller, dass der Eintritt beim NSLB verpflichtend auch an die Mitgliedschaft in der NSDAP gekoppelt war und somit gleichzeitig vonstattenging (vgl. Giesecke 2017: 41; Müller 1978: 102).

2.2 Kriecks Karriere im Nationalsozialismus

Schon ein halbes Jahr nach seinem Eintritt in die Partei ist er auch integraler Bestandteil der Wahlwerbung für die Reichstagswahlen im Juli 1932, welche er mit hoffnungsvoller Hochstimmung unterstützt (vgl. Giesecke 2017: 42). Auf einem Werbeplakat, welches die deutschen Erzieher ansprechen soll, ist zu lesen: „Der Name Kriek bedeutet: Wegweiser für alle Erzieher gleichgültig welcher Art, einer der Führer des jungen nationalen Deutschlands, Vorkämpfer für die geistige Revolution“. (Kunz 1942: 12) Assel beschreibt ihn rückblickend als den „Übersetzer der Hitlerschen Ideen auf dem Felde der Pädagogik“ (1969: 55).

Diese Lobeshymnen auf Kriek lassen sich auch mit dem großen Erfolg³⁶, welches sein kurz zuvor publiziertes Werk *Nationalpolitische Erziehung* (1932) erzielt, erklären (vgl. Müller 1978: 103). Darin identifiziert er die zu bekämpfenden politischen Gegner des Nationalsozialismus: „Individualismus, Liberalismus, Kollektivismus, Pazifismus“ (Giesecke 2017: 44) und stellt ein ideologisch durchdrungenes Erziehungsprogramm vor, welches auf die Wirksamkeit der nationalsozialistischen Massenbewegung und des Führerprinzips setzt (vgl. ebd.: 44ff.). Zudem verschriftet er sein Verständnis für den Begriff der Rasse, welchen er nicht rein biologisch definiert, sondern vielmehr als Zusammenspiel von biologischen und geistigen Grundlagen versteht (vgl. Ortmeier 2016: 23f.).

Als Hitler am 30.01.1933 offiziell zum Reichskanzler ernannt wird, beginnt dieser rasch mit seinen radikalen Umstrukturierungen. Auch Kriecks Hoffnung auf einen Richtungswechsel in der Erziehungswissenschaft scheint sich zunächst zu erfüllen, denn er selbst wird von Hitler dafür beauftragt. So wird ihm per 25.04.1933 der Lehrstuhl für Pädagogik an der Universität Frankfurt zuteil und mit der kurz darauffolgenden Berufung zum Rektor derselben Einrichtung erlangt seine wissenschaftliche Karriere einen bedeutsamen Höhepunkt. In einer raschen „Hau-Ruck-Aktion“ wird Kriek per Telegramm am 25.04.1933 zum Professor ernannt, um anschließend einen Tag später zum ersten nationalsozialistischen Rektor befördert zu werden. Am darauffolgenden Tag gibt es zu diesem Anlass einen Fackelzug für Kriek, welchen er, in NS-Uniform gekleidet, empfängt (vgl. ebd.: 21). Dies ist vor allem deswegen bemerkenswert, da

³⁶ Müller schreibt, dass es zum „Standardwerk für alle Erziehungsfragen der nationalsozialistischen Bewegung“ (1978: 104) avancierte. Kunz bezeichnete es als „Kampfbuch“ und „wissenschaftliche Waffe“ (1942: 13).

Krieck selbst nie eine Hochschulausbildung absolvierte, ja nicht einmal das Abitur vorweisen kann. (vgl. Müller 1978: 108)

In seiner Position als Rektor fordert er kurze Zeit später zur Teilnahme an der Bücherverbrennung am 10.05.1933 auf dem Römerberg auf. Die betroffenen Werke dürfen in weiterer Folge auch nicht mehr Teil der Lehre an der Universität sein. Es werden jedoch nicht nur Bücher, die nicht der nationalsozialistischen Weltanschauung entsprechen, verbannt; Kriecks Umstrukturierungen betreffen auch verschiedene Mitglieder der Universität. So wird die Anzahl jüdischer Studierender drastisch verkleinert, politisch Andersdenkende ausgeschlossen und zudem die Entlassung von circa einem Drittel der Lehrenden erwirkt (vgl. Ortmeyer 2016: 22). Er wechselt jedoch schon nach einem halben Jahr als Rektor und Lehrender an die Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, da er für sich und seine Reformpläne an der Universität Frankfurt zu wenig Verwirklichungspotential sieht (vgl. Müller 1978: 114). Zudem wird er mit der Herausgeberschaft der Zeitschrift *Volk im Werden*³⁷ beauftragt, in welcher er selbst eifrig publiziert (vgl. Ortmeyer 2016: 15).

Doch schon ab Juni 1934 (nach dem sogenannten „Röhm-Putsch“) beginnt Ernst Kriecks Einfluss langsam zu schwinden (vgl. Müller 1978: 117; Giesecke 2017: 50). Zeitgleich beginnt er zu realisieren, dass kaum eines seiner Ziele nach der „politischen Revolution“ (Müller 1978: 104) 1933/1934 erreicht ist (vgl. ebd.: Dudek 1999: 195). Ortmeyer resümiert, dass Krieck mit seinem gefeierten Werk *Nationalpolitische Erziehung* und dem Rektorposten eigentlich den Höhepunkt seiner Karriere erreicht hat. Doch Krieck will mehr und strebt die weltanschauliche Etablierung seiner „Rassentheorie von Leben, Seele und Geist“ (Ortmeyer 2016: 25) an.

So publiziert er 1936 den ersten Teil seines dreibändigen Werkes *Völkisch-politische Anthropologie*, in welchem er sich für eine neue, an der „Wesensmitte“ (Krieck 1936: 4) orientierten Philosophie ausspricht, welche alle Einzelwissenschaften integrieren soll. Indem er bekundet, diese Wesensmitte zu identifizieren³⁸, erregt er die Aufmerksamkeit des „Amt Rosenberg“, welches die weltanschauliche Schulung in Deutschland

³⁷ Benjamin Ortmeyers ausführlicher Forschungsbericht *Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift >>Volk im Werden<< 1933 – 1944 (Ernst Krieck)* (2016), welcher Teil der 4-teiligen Reihe *NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon* ist, liefert eine präzise Analyse der Bedeutung und Wirkung dieser Zeitschrift im Nationalsozialismus und beinhaltet darüber hinaus auch wertvolle Informationen zu Kriecks Biographie.

³⁸ Er schrieb: „Das vorliegende Buch erhebt den Anspruch, diese neue Wesensmitte zu umreißen, ihren Ort und ihre Art zu kennzeichnen: es ringt um ein Bild vom deutschen Menschen, das in die Zukunft führt.“ (Krieck 1936: 4)

kontrolliert (vgl. Giesecke 2017: 51f.; Seeligmann/Schnurr 1995: 65) Dazu kommt, dass er in seinem Werk mit dem Sozialdarwinismus scharf ins Gericht geht und weiterhin die biologistische Rassentheorie und ihre wissenschaftstheoretischen und erziehungswissenschaftlichen Implikationen vehement ablehnt. So wird von seinen Gegenspielern zum Beispiel die Ansicht vertreten, dass eine Schulreform nicht von Nöten sei, da sich frei nach dem „Survival of the Fittest“-Prinzip ohnehin die Begabtesten würden durchsetzen. Krieck, geprägt von seiner eigenen Herkunftsgeschichte, widerspricht dieser Haltung nachdrücklich (vgl. Giesecke 2017: 52ff.; weiterführend auch Seeligmann/Schnurr 1995: 62f.) Auch stellt er sich gegen die These Hans Schemms (Gründer des NSLB), dass der Nationalsozialismus nur eine Form der angewandten Biologie sei, da ihm diese zu primitiv erscheint (vgl. Ortmeier 2016: 25). Krieck versucht im Gegenzug, ausgehend von einer „antirationalistischen Grundposition“ (Seeligmann/Schnurr 1995: 61), eine „universale Biologie“ (ebd.) zu etablieren, welche laut ihm alle Wissenschaften einzubinden vermag. Im Zug dieser Auseinandersetzungen gerät er vor allem mit einem Mann in Konflikt: Wilhelm Hartnacke.³⁹ Ein weiterer Streitpunkt war der Umgang mit der rationalistisch-kantianischen⁴⁰ Traditionslinie in der deutschen Philosophie, welche Krieck kritisch abzulehnen fordert (vgl. Seeligmann/Schnurr 1995: 63). Dazu kommt, dass Krieck in der *Völkisch-politischen Anthropologie* „ein nordisches, ein deutsch-völkisches Christentum“ (Ortmeier 2016: 26) fordert und mit dieser Haltung im starken Gegensatz zu Baeumler und Rosenberg steht, welche stets eine antichristliche Haltung einnehmen. So kommt es, dass letzterer in der Rolle als Beauftragter des Führers zur Überwachung der Schulung und Erziehung der gesamten nationalsozialistischen Bewegung von Krieck fordert, seine ideologische Deutung in *Völkisch-politische Anthropologie* als „nicht parteioffiziell“ (Giesecke 2017: 52) erklären zu lassen⁴¹. Krieck, welcher sich ungerecht behandelt fühlt, reagiert mit dem Angebot, seine Parteiämter niederzulegen (vgl. ebd.; Ortmeier 2016: 27f.).⁴² Zudem tritt

³⁹ Hartnacke, welcher zu Beginn des NS-Regimes sächsischer Kultusminister und Autor des Werks *Naturgrenzen geistiger Bildung* (1930) ist, spricht sich im Gegensatz zu Krieck für eine Übertragbarkeit von biologischen Annahmen auf das soziale und politische Leben aus (vgl. Giesecke 2017: 53).

⁴⁰ Da Krieck den Rationalismus als genuin jüdisch einstuft, muss er Kant als dessen Vertreter konsequenterweise auch ablehnend behandeln und bezichtigt ihn beispielsweise der „Verjudung“, da er sich positiv über den polnischen Juden Maimon äußerte (vgl. ebd.: 31f.).

⁴¹ Rosenberg musste zuvor selbst seine ideologische Deutung des Nationalsozialismus, welche er in seinem *Der Mythos des 20. Jahrhunderts* präsentiert, als nicht parteioffiziell erklären lassen (vgl. Giesecke 2017: 52).

⁴² Zu diesem Zeitpunkt ist Krieck durch sein vehementes Auftreten und den damit verbundenen Streitigkeiten zu einer immer stärkeren Belastung für die Partei geworden, sodass schlussendlich auch

Krieck am 20. Oktober 1938 „ehrenvoll verabschiedet“ (Giesecke 2017: 54) aus der SS aus und legt in weiterer Konsequenz all seine restlichen Ämter nieder.⁴³ Von tiefer Enttäuschung geprägt, jedoch nach wie vor vollkommen von seinen revolutionären Plänen überzeugt, zieht er sich zurück. Ab diesem Zeitpunkt widmet er sich bis zu seinem Tod hauptsächlich dem Verfassen von zahlreichen weiteren Schriften, in welchen er seinen geistigen Standpunkt ausbaute und präzierte (vgl. Müller 1978: 139ff.). Dabei verschärft sich sein Antisemitismus sowie seine Haltung gegenüber den großen deutschen Philosophen zunehmend (vgl. Ortmeier 2016: 31). Das schon zuvor belastete Verhältnis zwischen Krieck und dem Reichspropagandaministerium verschlechtert sich zunehmend. Dies führt sogar zu einem Schreiben Kriecks an den Reichserziehungsminister, welchen er um Unterstützung und Schutz in dieser Angelegenheit bittet sowie der Drohung, dass er Hitler nach Kriegsende über diese Vorkommnisse informieren werde. Nach dem Krieg wird Krieck aus dem Hochschuldienst entlassen und in einem alliierten Internierungslager in Moorsburg in der Pfalz untergebracht. Dort versucht er mit Hilfe seines Anwalts vergebens seine Entlassung und Rehabilitierung zu erwirken. (vgl. Ortmeier 2016: 32f.). Krieck stirbt im Internierungslager am 19.03.1947. Nach seinem Tod wird er beim Entnazifizierungsprozess als „Mitläufer“ eingestuft (vgl. Müller 1978: 159; Kunz 1942: 21).

Es zeichnet sich also das Bild eines Mannes, welcher sich von Beginn an, geprägt durch seine soziale Herkunftserfahrung und den damit verbundenen Einschränkungen, seinen (wissenschaftlichen) Weg erkämpfen musste. Auf autodidaktische Art und Weise eignete er sich zielstrebig sein eklektisches Wissen an. Diesem Umstand war jedoch auch der Mangel an Auseinandersetzung und Diskussion mit Mitstudierenden geschuldet, was vermutlich Kriecks „starre und nicht selten auch rechthaberische Argumentationsweise“ (Giesecke 2017:32) verstärkte. Kunz, ein Zeitgenosse Kriecks, beschreibt seine Sprache und Rede als „knorrig“ (1942: 15) und „hart“ (ebd.), welche nur das „entschlossene Zupacken und Zuschlagen“ (ebd.) und „stetige[n] Angriff“ (ebd.) kennt. Ortmeier

Reinhard Heydrich eingreift, um die öffentlichen Diskussionen und die Presseberichterstattung zu unterbinden (vgl. Giesecke 2017: 54; Ortmeier 2016: 26).

⁴³ Von Müller wird diese Entscheidung als die Handlung eines mutigen Mannes, welcher „sich im eigentlichen Sinne nie angepaßt hatte“ (1978: 140) designiert. Seeligmann und Schnurr sehen in dessen Argumentation jedoch die Tendenz, Kriecks Karriereeinbruch im Nationalsozialismus mit einer Absage an ebendiesem gleichzusetzen. (vgl. 1995: 64)

bezeichnet ihn als „narzistischen und nazisstischen Querulanten“ (2016: 32). Bis zum Lebensende überzeugt von seinem Werk, stürzte er sich kopfüber in jede Konfrontation und ließ sich auch nicht von den damit potentiell verbundenen Konsequenzen abschrecken. So machte er sich in seinem Umfeld nicht nur Freunde und er brach auch kompromisslos mit zuvor Gleichgesinnten, wenn ihm diese nicht in seiner Radikalität folgten. Das damit sich wiederholende Entfremdungsmoment und die zahlreichen Enttäuschungen brachten ihn jedoch nie von seinem Ziel ab und er war zeitlebens ein Getriebener seiner Ideen (vgl. Giesecke 2017: 332f.).

Wie anhand des kurzen biographischen Überblicks ersichtlich wurde, verfasste Kriek zahlreiche Werke, in denen er sich mit verschiedenen Themenschwerpunkten auseinandersetzte. So war es ihm ein großes Anliegen eine neuartige Theorie der Erziehungswissenschaften zu entwerfen, welche einen starken völkisch-nationalen Charakter aufweisen sollte. Mit seiner *Philosophie der Erziehung* gelang ihm dies auch. Im folgenden Teil dieser Arbeit soll eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Inhalt dieses Werks stattfinden. Auf Basis der daraus gewonnenen Erkenntnisse soll es anschließend möglich sein, die 1922 vorgestellte Erziehungswissenschaft Kriecks in Verbindung mit dem Jahre später entwickelten nationalsozialistischen Erziehungskonzept zu bringen und die inhaltlichen Überschneidungen und Abweichungen zu identifizieren.

3. *Philosophie der Erziehung* (1922)

Dieses Kapitel befasst sich mit Kriecks 307 Seiten umfassenden, erziehungstheoretischem Hauptwerk *Philosophie der Erziehung*, welches er erstmalig im Jahr 1922 im Eugen Diederichs Verlag in Jena publizierte.

In diesem Werk verlangt er gleich zu Beginn nach einer neuen, autonomen und deskriptiven Erziehungswissenschaft, deren Aufgabe zunächst rein das Beschreiben der Erziehungswirkungen sein soll.⁴⁴ Dieser Forderung kommt er selbst nach. Kriek formuliert eine neue Erziehungstheorie, welche auf dem Grundsatz „Alle erziehen alle jederzeit.“ (Kriek 1930: 47) basiert. Im Folgenden sollen die Kerninhalte dieser Theorie zusammengefasst und kritisch kommentiert werden, um so in weiterer Folge

⁴⁴ Dabei stellt Kriek nicht den Anspruch, Lösungen für Problemstellungen der Erziehung zu bieten. Er gibt an, nur das zu beschreiben, was ist (vgl. Lingelbach 1970: 73).

herausarbeiten zu können, an welchen inhaltlichen Schnittstellen der Übergang zu einer nationalsozialistischen Erziehungstheorie problemlos erfolgen konnte oder aber auch nicht und Anpassungen nötig waren. Dies wird jedoch erst im nächsten Kapitel thematisiert – dieses widmet sich Kriecks *Philosophie der Erziehung*.

Hojer bringt die zwei zuvor erschienenen Bücher Kriecks, *Die deutsche Staatsidee* (1917) und *Revolution der Wissenschaft* (1920), mit dem dritten Werk *Philosophie der Erziehung* in Beziehung und stellt einen inhaltlichen Bezug zueinander fest. So präsentiert Kriek in dem ersten dieser Bücher den „politischen Gesamtrahmen“ (Hojer 1996: 68), auf welchen er u.a. sein pädagogisches Konzept aufbaut. Die weiteren Werke sind davon ausgehend auf zwei Einzelbereiche, die Wissenschaft und die Pädagogik, ausgerichtet. Im Gegenzug zu Kriecks Erstlingswerk *Persönlichkeit und Kultur* (1910) stellen diese drei Bücher ein deutliches kriecksches Programm dar (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird häufig auf Originalzitate Kriecks zurückgegriffen, um möglichst nahe an seinem Denken und seiner Ausdrucksweise zu bleiben. Zudem ermöglicht diese Herangehensweise auch ein wenig „zwischen den Zeilen zu lesen“, was eine Paraphrase verhindern würde.

Da bei Kriecks Ausführungen sehr viele wissenschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Themenbereiche angesprochen oder zumindest gestreift werden, ist es nicht möglich diese vollständig in diesem Kapitel wiederzugeben. So wird versucht die Quintessenz dieses Werks unter Berücksichtigung seiner Argumentationslinien treffend zu erfassen und wiederzugeben. Noch ein weiterer Hinweis sei vorab wichtig zu erwähnen: Da Kriek immer wieder die gleichen Themen aufgreift und in variierender Form argumentiert, soll es nicht verwundern, dass auch die Seitenanzahl in den Quellenangaben teilweise weiter auseinanderliegt. Zudem wird versucht, den Inhalt der *Philosophie der Erziehung* so herauszuarbeiten und strukturiert zu präsentieren, dass es für die Leserinnen und Leser leichter möglich ist, Kriecks erziehungswissenschaftliches Konzept zu verstehen.

Grundsätzlich lässt sich über die Strukturierung des Buches sagen, dass Kriek gleich zu Beginn recht deutlich seine Intentionen und Ansätze vorstellt und im Folgenden detailliert auf die verschiedenen Bereiche seiner Theorie eingeht. Dies wird schon bei der Lektüre des Inhaltsverzeichnisses ersichtlich:

I. Ausblick und Rückblick: Zu Beginn seines Werks analysiert Krieck kritisch das Wesen und die Stellung der Pädagogik im System der Wissenschaften und formuliert seine Forderung nach einer autonomen Erziehungswissenschaft. Zudem legt er eine Kritik am Individualismus, Intellektualismus, Psychologismus und am Evolutionismus dar.

II. Grundlagen der autonomen Erziehungswissenschaft: Hier beschreibt Krieck die vier wichtigsten Grundlagen, welche er als den Geist, die Gemeinschaft, das Wachstum und die Entwicklung definiert, für die von ihm geforderte autonome Erziehungswissenschaft.

III. Die Erziehung: In diesem Kapitel nimmt er konkret Bezug auf die Erziehung und beschreibt deren Elemente und das System der Erziehungswissenschaft, wobei er auf die ersten zwei Dimensionen der Erziehung eingeht.

IV. Besondere Erziehungslehre/Die III. Dimension: Das vorletzte Kapitel ist der dritten Dimension, welche laut Krieck die besondere Erziehungslehre ausmacht, gewidmet.

SCHLUSS: Die Humanität: Er schließt mit seinem Konzept der Humanität, welches er als Ideal von Menschheit und Menschentum betrachtet.

3.1 Die Forderung nach einer autonomen und rein deskriptiven Erziehungswissenschaft

Krieck schreibt, dass, wenn „das Wissen [sich] nach der ewigen Wahrheit aufreckt“ (Krieck 1930: 1) und in ihm die „Kraft des Schauens“⁴⁵ (ebd.) und somit „die Idee aufleuchtet“ (ebd.), die Verwandlung des Wissens in Wissenschaft vollzogen wird. Damit verlässt es auch den Bereich der technischen Lehre, des Zweckhaften und ermöglicht der daraus entstehenden Wissenschaft die Erlangung ihres reinen Selbstzwecks und dient „der Bildung eines höheren Menschentums als reine Wahrheitserkenntnis“ (ebd.). Krieck analysiert, dass dieser Prozess jeder Wissenschaftsentwicklung inhärent sei und die Verwandlung sich mit einer Veränderung der Grundfrage der Erziehungswissenschaft ankündigt – weg von der Ziel- und Zweckfrage, hin zum Erkennen des ureigenen Wesens und ihrer besonderen Grundidee. Damit erteilt Krieck der „wissenschaftliche[n] Konstruktion von Ziel- und Zwecksetzung der Erziehung“ (Blankertz 1982: 278) eine klare Absage und bestimmt einen neuen Ausgangspunkt. Jede sich so entwickelnde Wissenschaft „legt einen [...] besonderen Schnitt durch den Kosmos“ (Krieck 1930: 2).

⁴⁵ Krieck kritisiert, dass die moderne Wissenschaft auf bloßen Aufreihungen von Einzelerfahrungen beruht, anstatt sich dem Schauen und dem Spekulativen zu bedienen, um so zu einem einheitlichen Weltbild zu gelangen (vgl. Krieck 1930: 1). Er verlangt auch den metaphysischen Faktoren in der Erkenntnislehre Platz einzuräumen. Diese Forderung tritt in seinem gesamten Werk immer wieder auf.

Es kommt dabei verständlicherweise zu Überschneidungen mit anderen Schnittebenen, da keine Wissenschaft isoliert existieren kann. Dabei entstehen die jeweiligen untergeordneten Teilbereiche der Erziehungswissenschaft. Wenn es zum Beispiel zur Überschneidung der Schnittebene der Erziehungswissenschaft mit der Ethik kommt, resultiert daraus der Bereich der Erziehungswissenschaft, der sich mit deren ethischen Implikationen auseinandersetzt.

Trotzdem ist es stets so, dass die jeweilige Idee „eine Totalität für sich“ (ebd.: 2) ist und stets nach der Ausbreitung zu einem „totalen Weltbild“ (ebd.) strebt.

Im Verhältnis zur Wissenschaft erkennt Kriek in der Idee⁴⁶ den „philosophischen Grundzug und die höhere bildende Funktion“ (ebd.). Diese ermöglicht erst die Verwandlung zu einer allumfassenden, alleinig dem Selbstzweck dienenden Wissenschaft, die eben nicht nur eine Ansammlung von einzelwissenschaftlichen Fakten darstellt. So ist die Erziehungsidee für die autonome Erziehungswissenschaft der leitende Gedanke und das „Stilprinzip für ein Bild vom Werden der [...] Menschheit“ (ebd.: 4). In ihrer Entwicklung streben die Wissenschaften nach der ausgeglichenen Wechselwirkung von der „technische[n] Funktion des Wissens mit der Bildekraft [sic]“ (ebd.) um so ein „einheitliches Weltbild“ verkörpern zu können (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Pädagogik⁴⁷ behauptet Kriek, dass sich jene gerade in diesem „kritischen Übergangszustand“ (ebd.: 2) befindet. So sei sie derzeit (1922) noch eine reine „Sammlung einzelner Technologien“ (ebd.), welche noch der Ziel- und Zweckfrage folgen würde. Die Pädagogik ist nun also im Begriff, den „Schritt von der Technologie zur reinen Wissenschaft“ (ebd.: 170) zu vollziehen. Kriek stellt jedoch fest, dass der Zeitpunkt dafür nicht ideal sei, da ihr noch „die Höhe der tragenden Idee, des philosophischen Sinnes“ (ebd.) fehlen würde. So besteht die Gefahr, dass sie zu einer Wissenschaft avanciert, die rein von Empirismus und Technizismus geleitet wird. Das lehnt Kriek jedoch strikt ab, da man auf diese Weise nie zur Erkenntnis des großen Ganzen kommen würde.

⁴⁶ Auf das kriecksche Verständnis der Idee wird unter dem Kapitel 3.4.1 *Die Idee* genauer eingegangen.

⁴⁷ Kriek grenzt sich auch mithilfe von Begrifflichkeiten von der „alten“ Pädagogik ab – so verwendet er nur in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „Pädagogik“; wenn er von seiner Theorie spricht, ist nur von Erziehung(wissenschaft) die Rede. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass er der Ansicht ist, dass der Begriff „Pädagogik“ bisher die „schwere Verwirrung der Grundbegriffe“ (Kriek 1930: 167) kaschiert habe und nun es die Aufgabe der Erziehungswissenschaft sei, diese Krise zu lösen.

Bisher stellte die Angabe eines Ziels immer den ersten Schritt der Pädagogik dar. Dies läge jedoch gar nicht in der verstandesmäßigen Kraft begründet, vielmehr sind bei der Zielsetzung letztendlich der „Wille[n] und Charakter, der unmittelbare Lebenstrieb“ (ebd.: 8) entscheidend.⁴⁸ Dies gilt es nun also zu überwinden, um so die Entwicklung zu einer reinen Erziehungswissenschaft zu ermöglichen:

Reine Erziehungswissenschaft hat zuallererst und vollkommen für sich die Frage zu erledigen: Wie vollzieht sich tatsächlich und überall und zu jeder Zeit die Erziehung? Nicht aber: Wie soll sich Erziehung vollziehen? Welches ist ihr Ziel und ihre Methode? Die ewige Idee der Erziehung besagt: Erziehung ist eine überall und jederzeit in der Menschheit sich vollziehende geistige Grundfunktion. Erziehung ist überall und jederzeit vorhanden als ein ursprüngliches Geschehen. (ebd.: 3)

Dieses kurze Zitat beinhaltet im Großen und Ganzen schon den wesentlichen Inhalt von Kriecks Werk *Philosophie der Erziehung*, in welchem er dieser Frage auf den Grund geht und aus seinen daraus resultierenden Erkenntnissen die erziehungstheoretische Theorie „Alle erziehen alle jederzeit“ ableitet.

So soll die Erziehungswissenschaft zunächst ergründen, was genau die „ewige Erziehung“ (ebd.) ist, wie diese funktioniert und in welche Bereiche sie sich ausdehnt, bevor sie auf den technischen Aspekt eingeht. Das bedeutet, dass sich Erziehungswissenschaft vorrangig mit der gegebenen erzieherischen Wirkung auseinanderzusetzen hat. Diese dringt durch alle Lebensfunktionen und Lebensformen⁴⁹, sie befördert das „Ganze des Menschenlebens“ (ebd.) zu Tage. Dazu sind nicht erst spezifische Handlungen notwendig; vielmehr ist es so, dass die Wirkung sich schon durch ihre reine Existenz entfaltet. Dies bedeutet jedoch auch, dass sich die Erziehungswissenschaft mit einer Fülle von zu erforschenden Formen der erzieherischen Wirkungen konfrontiert sieht. Um dies zu bewältigen, benötigt sie „die Kraft des Schauens“ (ebd.) und „die Gabe, durch den vermittelnden Begriff zum unendlichen Schauen hinzuleiten“ (ebd.), um so „typische Fälle“ (ebd.) zeichnen zu können, welche

⁴⁸ Daher empfindet Krieck es ausgesprochen anmaßend von der (laut ihm noch recht spärlich entwickelten) Pädagogik zu sprechen, wenn diese eigenmächtig Zielsetzungen vornimmt (vgl. Krieck 1930: 8). Zudem würden diese meist von großer „Instinktlosigkeit“ (ebd.: 9) zeugen. Ein Ziel kann laut Krieck nur dann „rechtmäßig und wohlthätig“ (ebd.: 10) auftreten, wenn es „organisch aus Trieb und Wunsch“ (ebd.) entsteht. Es verkörpert ein drängendes, „in die Zukunft vorauseilendes und vorausgreifendes Wollen“ (ebd.), welches zur „Gestaltung und Verwirklichung“ (ebd.) in der Gegenwart drängt.

⁴⁹ Krieck schreibt dazu: „Jede Lebensform ist auf eine ewige Idee gegründet und übt von selbst in deren Sinn erzieherische Funktion.“ (1930: 4)

beispielhaft für viele weitere Fälle stehen. So soll schlussendlich erreicht werden, dass das große Ganze der Erziehungswissenschaft erfasst und beschrieben wird.

An diesem Punkt macht Kriek seine Forderung nach einer autonomen Erziehungswissenschaft fest, wenn er schreibt: „Eine solche Wissenschaft ist aber völlig selbstständig und von keiner andern [sic] abhängig.“ (ebd.) Wie schon zuvor angemerkt bedeutet dies nicht, dass sie völlig abgeschottet für sich steht. Vielmehr ist sie ein eigenes „Glied eines geistigen Organismus“, welches mit den anderen Gliedern „in der Wechselwirkung des Gebens und Empfangens steht“ (ebd.). Damit wird der Auffassung eine Absage erteilt, dass die Erziehungswissenschaft eine andere Wissenschaft als Grundlage benötigt: „Die autonome Erziehungswissenschaft steht allein auf der Erziehungsidee: diese ist Leitgedanken [sic] und Stilprinzip für ein Bild vom Werden der in Raum und Zeit ausgebreiteten Menschheit.“ (ebd.: 3f.) Zusätzlich kommt ihr noch eine Aufgabe der praktischen Art zu:

Sie wird ihre ideelle, zur Weltanschauung ausgebreitete Erkenntnis mit ihrer neu zu belebenden technischen Erziehungsfunktion in Einklang zu setzen haben und damit ein Beispiel geben, wie eine Wissenschaft sich verjüngt, indem sie sich auf Idee und Urfunktion besinnt; [...] sie wird endlich die abendländische Kulturmenschheit vom lähmenden Druck des Entwicklungsfatalismus und vom Knochenfraß des Relativismus zu befreien und ihr das Bewußtsein der Freiheit, der Schöpferkraft und Verantwortlichkeit wiederzugeben haben. (ebd.: 4)

An dieser Stelle macht Kriek zwei seiner Gegner aus, deren Ablehnung ein wiederkehrendes Motiv darstellt: den Relativismus und den Entwicklungsfatalismus. Beide findet er in ihren Auswüchsen in der bis dato vorherrschenden Pädagogik vor. Mit dieser setzt er sich auf den folgenden Seiten auseinander und stellt fest, dass sich diese bisher nur als schulische „Begleiterscheinung“ (ebd.), als „Sammlung technischer Reflexionen über deren Zweck und Methode“ (ebd.) zeigte und somit nichts als „Unterrichtslehre“ (ebd.) sei. Die Schule selbst sieht Kriek als ein „Mittelglied zwischen Wissenschaft und Volksgemeinschaft“ (ebd.). Daraus entstehen jedoch immer wieder Spannungen, da die Wissenschaft die Pädagogik mit anderen Voraussetzungen und Forderungen konfrontiert, als die Lebensrealität der Kinder. Als die Pädagogik ab dem Zeitpunkt der Aufklärung anfing, sich auch mit „unmittelbar menschenbildenden Zielen“ (ebd.: 6) auseinanderzusetzen, begann sich die Unterrichtslehre zu einer „allgemeine[n] Erziehungslehre“ (ebd.) zu wandeln. Trotzdem verstand die Pädagogik weiterhin Unterricht, welcher im Elternhaus (Kriek verweist hier auf die bekannten

Erziehungsromane Pestalozzis, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, und Rousseaus *Émile*) oder im öffentlichen Leben stattfand, als deren einziges Thema. Kriek konstatiert: „sie [die Pädagogik, R.St.] setzte eben Erziehung gleich Lehre, gleich Übertragung des Wissens in die Bildung. Erziehung anderer Art kannte die Pädagogik nicht.“ (ebd.) Laut Assel war Kriek damals einer der ersten, der erkannte, dass Erziehung eben nicht nur in der Schule erfolgt, sondern weit darüber hinaus reicht und das menschenformende Moment alle Lebensbereiche durchdringt – eine wichtige Erkenntnis, die heute noch als valid gilt (vgl. 1969: 55).

Bis zur Entwicklung seiner Forderung nach einer reinen, autonomen Erziehungswissenschaft gab es laut Kriek noch keine Alternative, die den leeren Platz hätte füllen können, nachdem sich die Pädagogik endlich aus „der Fessel der Herbartschen Formel“⁵⁰ befreit hätte. Wenn nun aber, durch die autonome Erziehungswissenschaft, Erziehung als eine „notwendig und jederzeit sich vollziehende Urfunktion des geistigen und gemeinschaftlichen Lebens“ (Kriek 1930: 9) erkannt wird, dann würde auch die „Frage nach Sinn und Existenzrecht“ (ebd.) in den Vordergrund rücken. In weiterer Konsequenz

[...] fiele mit der Zielstellung die Abhängigkeit der Pädagogik von Unterrichtslehre wie von zielgebenden und wegweisenden Grundwissenschaften; es fiele der souveräne Intellektualismus, der Individualismus, der fatalistische Entwicklungsbegriff; mit einem Wort: es fiele die ganze Technologie, und es entstünde eine philosophisch wie erfahrungsmäßig gut begründete selbstständige Wissenschaft. (ebd.)

Dies erfordert jedoch einen radikalen Bruch mit der bisherigen Tradition – denn es ist nicht möglich, nur einen Teil zu verändern und den anderen zu behalten (vgl. ebd.).⁵¹

Bei diesem Zitat ergänzt Kriek seinen kultur- und wissenschaftskritischen Rundumschlag um zwei weitere Gegner, gegen welche er argumentativ vorgeht: den souveränen Intellektualismus und den Individualismus.

Da erstgenannter einen starken Einfluss auf die Pädagogik hatte, verkümmerte sie in Folge daran.⁵² Im 18. Jahrhundert versuchte Intellektuelle, wie beispielsweise Herder,

⁵⁰ Vgl. mit seiner Biographie, Kapitel 1.1, in schon während der Volksschullehrerausbildung Krieks Abneigung gegenüber Herbart beschrieben wurde.

⁵¹ Kriek kritisiert in diesem Zusammenhang auch die Reformpädagogik, welche durch das Ausgehen vom Kind zwar jegliche Zielsetzung fallen lässt, jedoch in ihrer Form als „angewandte Psychologie“ (Kriek 1930: 9) noch einen starken technologischen Charakter hat. Da also nur eine Technik ohne Ziel vorliegt, sei dieses Vorgehen sinnlos (vgl. ebd.).

⁵² Die Kritik am Individualismus wird im Kapitel 3.2.1 genauer ausgeführt.

Goethe, Pestalozzi, u.a., im Rahmen des Pietismus dieser Entwicklung Einhalt zu gebieten und eine autonome Erziehungslehre anzustreben. Dies wurde jedoch durch den „Kantischen Vernunft-Formalismus“ (ebd.: 23) und das Wiederaufleben der Aufklärung verhindert. Eine tragende Rolle spielte in diesem Zusammenhang Herbart, welchem sogar zugeschrieben wurde, dass durch ihn die Pädagogik erstmals den Stand der Wissenschaft erreichte, was in Kriecks Augen eine verheerende Fehleinschätzung war.

Was soll die autonome Erziehungswissenschaft nun konkret leisten? Sie soll sich zunächst mit der Entwicklung des Geistes der einzelnen Person und auch der Gesellschaft auseinandersetzen.

Dabei ist die Erziehung Kriecks Verständnis nach eine der Entwicklung inhärente Urfunktion und nicht erst ihr „Hilfsmittel“ (ebd.: 10).⁵³ So beschäftigt sich die autonome Erziehungswissenschaft mit der Beziehung zwischen Erziehung und Entwicklung und basiert auf der Erkenntnis, dass die Erziehung einen unabdinglichen Bestandteil der geistigen Entwicklung ausmacht. Dabei stellt sich auch heraus, dass die Erziehung eine „Urfunktion“ im Gemeinschafts⁵⁴- und Geistesleben (ebd.: 45) darstellt und sich diese aus hierarchischer Perspektive auf der gleichen Funktionsebene wie Religion, Sprache, Recht, Kunst, usw. ansiedelt. Kriek geht sogar soweit, dass „geistige Form“ und „höheres Menschentum“ den alleinigen Ursprung in der Erziehung haben und somit der Mensch ihr ausweglos ausgeliefert ist – aber nicht in Form einer Aufgabe sondern vielmehr als „eine geistige Urfunktion Gegebenheit, Tatsache“ (ebd.: 10). An diesem Punkt wird wieder ersichtlich, weswegen sie sich als Ausgangspunkt kein Ziel setzen kann und somit die Erziehung auch nicht auf Erziehungslehre, die ja nicht mehr als Zielsetzung darstellt, basiert.

Damit die Ablösung von der alten pädagogischen Tradition jedoch gelingen und sich die neue, reine und autonome Erziehungswissenschaft etablieren kann, ist es nach Kriek von Nöten, dass die „Grundbegriffe und das System der Pädagogik“ aufgelöst werden und ein „größeres Ganzes“ (ebd.: 46) geschaffen wird. Diese „Reinigung der Grundbegriffe“

⁵³ Kriek sieht darin den Fehler der Pädagogik, da die Lehrtätigkeit statt wahre Urfunktion nur eine „abgeleitete Hilfsfunktion im geistigen Leben“ (Kriek 1930: 7) darstelle. Diese sei geprägt von „unendlichen Künstlichkeiten einer errechneten Methodik“ (ebd.: 10). Kriek lässt keinen Zweifel an seiner starken Ablehnung der bisherigen pädagogischen Tradition aufkommen und greift diese immer wieder scharf an.

⁵⁴ Auf Kriecks Gemeinschaftsbegriff wird im späteren Verlauf der Arbeit noch ausführlich eingegangen werden.

würde also bewirken, dass ein „neuer Typus der reinen Wissenschaft“ (ebd.: 167) geschaffen werden kann.

Dies hätte auch zur Folge, dass der Unterricht und somit die „bewußte, planmäßige Intellektualbildung [sic]“ (ebd.: 46) nur noch einen untergeordneten Bereich⁵⁵ der Erziehungswissenschaft ausmachen würde und somit der Fokus vermehrt auch auf alle anderen stattfindenden Erziehungswirkungen gelegt werden würde (vgl. ebd.: 29).

Wie dies geschehen soll, beschreibt Kriek folgendermaßen:

Die Ausweitung des Ganzen erfolgt in zwei Dimensionen. Nach der Tiefe hin hat die neue Pädagogik die Erziehungsidee aus dem Mittelpunkt des geistigen Seins und Werdens zu erfassen und die großen Schichten unbewußter und unbeabsichtigter Erziehungswirkungen in ihren Bereich einzubeziehen als Unterstufen für die bewußte und zwecktätige Intellektualbildung. Nach der Breite hin hat sie die Beschränkungen der Erziehungsidee auf die planmäßige Einwirkung der Älteren auf die Jugend zu zerbrechen, um das ganze Leben der Gemeinschaft wie der einzelnen Glieder in ihrer vollen Wechselbeziehung dem Geltungsbereich der Erziehungsidee zu unterstellen. (ebd.)

Damit dies jedoch gelingen kann, ist es notwendig, dass die Erziehungslehre zu Beginn ihrer Forschung annimmt, dass eine „völlig unbeteiligte, ‚reine‘ Beschauung des Objekts“ (ebd.: 170) und ein „rein betrachtender Mensch“ (ebd.) möglich seien. Nun war man im Bereich der Pädagogik bisher der Ansicht, dass das eigene Objekt fehlen würde und dies mit ein Grund dafür sei, weshalb sie keine reine Wissenschaft werden könne. Dieser Trugschluss lag in der fehlerhaften Annahme begründet, dass der Pädagogik die Erziehung „nicht als Objekt gegeben, sondern als Postulat aufgegeben“ (ebd.) sei. Kriek stellt sich jedoch gegen dieses Urteil und ist der Ansicht, dass die Erziehung ohne Frage das entsprechende Objekt für die autonome Erziehungswissenschaft darstellt. Und da stets der Mensch das Objekt der Erziehung darstellt, lässt sich auch daraus ableiten, dass demnach das „Wesen und Werden des Menschen“ (ebd.: 175) (insofern die Erziehung dazu beiträgt) das Forschungsfeld der Erziehungswissenschaft ausmacht. Kriek macht an dieser Stelle noch eine wichtige Klarstellung: „Der Mensch‘ ist aber nicht bloß Inbegriff des Einzelnen, sondern Menschheit und Menschentum schlechthin in allen ihren

⁵⁵ Kriek merkt dazu an, dass Unterricht (= „zielgerichtete Erziehung“ (1930: 12)) nie mehr als nur eine abschließende Ergänzung, bzw. Vollendung, zur „urfunktionale[n]“ (ebd.: 13) Erziehungswirkung und schon vollbrachten Entwicklung sein kann. Er meint dazu lapidar: „Man versetze einmal einen Locke oder Pestalozzi in einen Hottentotenstamm und sehe, was sie da fertigbringen.“ (ebd.)

Auf die verschiedenen Ebenen der Erziehungseinwirkungen wird im Kapitel 3.2.1 *Individualismus vs. Gliedschaft* eingegangen.

Erscheinungsarten, vor allem in den geistigen Organismen, die notwendige Voraussetzungen für das Werden des Einzelnen sind.“ (ebd.)

Krieck schließt sein erstes Kapitel mit den Worten: „*Diese Erziehungswissenschaft gründet sich nicht auf Philosophie, sondern sie ist selbst Philosophie, nämlich die Erforschung des Menschen und seiner geistigen Welt unter Einstellung auf die Erziehungsidee.*“ (ebd.: 53)

In den folgenden Kapiteln wird versucht, die einzelnen Elemente dieser autonomen Erziehungswissenschaft für sich zu betrachten und zu analysieren. So findet zuerst die Auseinandersetzung mit Kriecks Kritik am Individualismus, Intellektualismus, Psychologismus und Evolutionismus statt, da diese die Basis für die Entwicklung seiner Erziehungsphilosophie ausmacht. Anschließend wird eine Zusammenfassung seiner Erziehungslehre, die sich in die Allgemeine und die Besondere Erziehungslehre aufteilt, gegeben. Abschließend wird noch speziell auf die Dynamik zwischen Leib-Seele-Geist sowie Kriecks Zuchtverständnis eingegangen, um so die prägnanten Aspekte seiner Theorie genauer beleuchten zu können. Dabei wird vor allem darauf geachtet, dass Kriecks Begriffsnetz ausreichend dargelegt und erklärt wird, um so ein besseres Verständnis seines Konzepts zu ermöglichen.

3.2 Kritik am Individualismus, Intellektualismus, Psychologismus und Evolutionismus

Wie schon im vorherigen Kapitel in Ansätzen beschrieben, holt Krieck in seinem Werk zu einem Rundumschlag gegen die vorherrschenden Paradigmen der Gesellschaft und Wissenschaft aus. Um sein erziehungswissenschaftliches Konzept verstehen zu können, muss auch die Kritik mitberücksichtigt werden, da dieses inhaltlich darauf basiert. Laut Hojer sah Krieck sich selbst als „Kulturkritiker“ (Hojer 1996: 68) und war der Ansicht, dass die deutsche Kultur einem künstlichen Entfremdungsprozess - weg vom Ursprung, hin zum Zerfall - ausgeliefert sei. Seine Analysen sind von Anbeginn immer wieder von den drei gleichen Schritten geprägt: In einem ersten Schritt bezieht er sich auf den soeben erwähnten Ursprung, um in einem zweiten Schritt zu kritisieren, dass die bestehende Kultur (zu der auch die Pädagogik und ihre zielgerichteten Erziehungsmethoden gehören) den Menschen auf sich selbst zurückwirft, damit eine Abspaltung der Persönlichkeit vom realen Leben bewirkt und somit diese Entfremdung verstärkt. Dies verhindert jedoch die Entfaltung der wahrhaftigen Persönlichkeit und Kultur, da sie dazu „ihr Gegeneinander

aufgeben und sich in einem umfassenden Ganzen zu einer neuen Synthese verbinden“ (ebd.) müssten. Wenn dies erfolgreich geschieht, dann entsteht daraus eine alle kulturellen Bereiche durchdringende „nationale Staatsidee“ (ebd.), was wiederum in Kriecks (und auch später Hitlers) Vision des „totalen Erziehungsstaat[s]“ (ebd.: 69) gipfelt. So fällt Krieck bereits 1912 das Urteil, dass der „moderne Erziehungsgedanke“ (ebd. 1912: 1, zit. n. Hojer 1996: 69) mit seinem „abstrakten Individualismus“ (ebd.) und dem Intellektualismus das Grundproblem darstelle. Demnach würden sich alle kulturellen Probleme auf kurz oder lang im Feld der Erziehung äußern (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden – orientiert an der Gliederung der *Philosophie der Erziehung* – die verschiedenen Kritikpunkte aufgegriffen und erörtert. Krieck beschränkt sich jedoch in seinen Ausführungen nicht nur auf die Erläuterung seiner Kritik, sondern ergänzt diese stets mit einer Korrektur und Richtigstellung, welche nichts anderes als die Grundlage und der Ausgangspunkt für sein erziehungstheoretisches Konzept darstellt. So begegnen wir bereits verschiedenen typisch krieckschen Begrifflichkeiten und Definitionen. Diese sind in den folgenden Unterkapiteln eingearbeitet und geben einen ersten Vorblick auf Kriecks holistische, anthropologische Sichtweise und sein Verständnis von Gemeinschaft. An dieser Stelle soll betont werden, dass diese Ausführung Kriecks Denken im Jahr 1922 widerspiegeln.

3.2.1 Kritik des Individualismus

Krieck stellt fest, dass sich die Pädagogik seit dem 16. und 17. Jahrhundert nach dem individualistischen Prinzip strukturierte. Dieses beruht auf der Annahme, dass die Gemeinschaft eine „künstlich und aus Zweckmäßigkeit gebildete Summe von Einzelmenschen“ (Krieck 1930: 15) sei. Der Wert des Einzelmenschen wurde auf die oberste Stufe gehoben und gleich einem Baukastensystem entstehen aus dem zweckhaften und mechanischen Kombinieren von verschiedenen Einzelwirkungen diverse Formen von Sozialgebilden. Somit kommt dem Einzelnen der „unbedingt konstitutive“ (ebd.: 16) Charakter in der Gemeinschaft zu. Krieck ist jedoch der Ansicht, dass dies eine Fehleinschätzung sei und identifiziert vielmehr die Gemeinschaft als „das oberste Subjekt und zugleich als das oberste Objekt des Erziehungsvorgangs“ (ebd.). Die Gemeinschaft ist für ihn nicht die bloße Summe aus Einzelwesen sondern ein Organismus, welcher dem Satz „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ entspricht: „er ist vor allem einheitlich lebendes Wesen, von dem das geistige Leben der

Glieder erst ausgeht.“ (ebd.) Dies beinhaltet auch, dass die Erziehungswirkungen direkt von dieser organischen Gemeinschaft ausgehen und vice versa diese auch selbst formen und erziehen. In diesem lebendigen Organismus übt „jeder Einzelne als Glied eine dienende Funktion“ (ebd. 14) aus und bringt dabei den „Urgeist, das in der ganzen Gemeinschaft wirkende und zeugende geistige Element“ (ebd.), in einer Sonderform zum Ausdruck, in welcher er vollständig enthalten ist. So ist dieser Geist in jedem Einzelwesen und in jeder Gemeinschaft mit seiner „Fülle des Menschlichen“ (ebd.) präsent. Kriek schlussfolgert daraus: „Der Urtyp Mensch oder der objektive Geist ist die Grundlage jeder Individualität und Besonderung. [sic] Voraussetzung jeglicher Bildung.“⁵⁶ (ebd.) Der Geist unterliegt jedoch selbst keiner Entwicklung, er ist von seinem Wesen her konstant. Dieser Prozess kann jedoch nur dann stattfinden, wenn das einzelne Glied in einer harmonischen Wechselwirkung mit den anderen Gliedern und zugleich mit dem großen Ganzen steht.

Wenn ein Kind geboren wird, dann ist es laut Kriek ein „Mensch in der Knospe“ (Kriek 1930: 20), in welcher schon alles „an Höchstem und Tiefstem, am Schönstem und Hässlichstem“ (ebd.) aufzufinden ist. So ist schon in jedem Neugeborenen ganz urgegeben, ohne äußerliches Zutun, „jede Möglichkeit enthalten“ (ebd.: 18). Doch erst die Entfaltung dieser Knospe wird zeigen, „in welcherlei Mischungs- und Stärkeverhältnissen, Veranlagungen und Eigengesetzlichkeiten die Elemente des Urmenschlichen sich in ihr zu Charakter und Schicksalsvorbestimmung fügen“ (ebd.: 20). In diesem Stadium verkörpert das Kind die purste „nur-menschliche, all-menschliche Erscheinung“, ist „reinste Dingheit an sich“ (ebd.). In einem ersten Schritt begegnet die Erziehung diesem unentwickelten „Urmenschen“ und fordert von ihm, „Glied zu werden in der organischen Gemeinschaft, in die es hineingeboren wurde“ (ebd.). Dazu schreibt Kriek:

Einem typischen Sein tritt eine typische Forderung, ein kategorisches Sollen entgegen. Und die Erfüllung dieser Forderung ist Vorbedingung alles andern, zumal alles geistigen Wachstums zur repräsentativen Persönlichkeit der Gemeinschaft und des Humanen, also des höchst erreichbaren Ziels. (ebd.)

⁵⁶ Inwiefern diese Individualität schon im Urgeist vorgeformt ist, ist unklar und kann laut Kriek auch niemals von der Psychologie festgestellt werden (vgl. 1930: 63).

Auch hier macht Kriek abermals deutlich, dass für diese Zielsetzung keinerlei Pädagogik, mit ihren künstlichen und technischen Methoden benötigt wird, denn diese ist der von Beginn an wirkenden Erziehung schon inhärent. Wichtig ist, dass die Erziehung, laut Kriek, nicht darauf abzielt, die Individualität⁵⁷ des Einzelnen zu fördern, sondern, dass sie sich vielmehr auf den „Typ“⁵⁸ (ebd.) konzentriert. Um die Eingliederung zu ermöglichen, genügt es nicht, die Menschen nebeneinander „nach ihrer bloßen Veranlagung und Eigengesetzlichkeit“ (ebd.: 18) zu erziehen und sich dann zu erwarten, dass daraus automatisch eine lebendige, organische Gemeinschaft entsteht. Um dies zu erreichen, muss bei jedem Erziehungsmoment die Idee des Ganzen der Gemeinschaft mitschwingen.

Wie schon erwähnt, schlummern in jedem Glied alle Möglichkeiten, doch deren Entfaltung hängt immer auch von dem „Gemeinschaftsboden“ (ebd.) ab, auf welchem sich dieses Glied entwickelt. So findet nur ein bestimmter Anteil dieser Potentialität den entsprechenden Nährboden; der restliche unterliegt der Verdrängung und Verkümmern. Kriek legt dar, dass dabei nicht entscheidend ist, ob diese Anteile grundsätzlich menschlich wertvoll sind, sondern ob sie den „Grundgesetzen und Existenzbedingungen“ (1930: 19) der organischen Gemeinschaft entsprechen. Er erkennt hier einen wesentlichen sozialen Vorgang: jede Gemeinschaft charakterisiert sich selbst durch bestimmte Forderungen und Normen und strebt deren Verinnerlichung bei allen ihr zugehörigen Gliedern an - „sie wählt und wertet, begünstigt und unterdrückt“ (ebd.: 18). Er stellt fest, dass dieser Vorgang genauso wie jede andere Form der Zucht funktionieren würde und, dass auf diese Art und Weise Gemeinschaft „ihre Art, Form, Tradition“ an die nächsten Glieder überträgt und diese somit bewahrt (vgl. ebd.: 18f.). Kriek fasst dieses Phänomen folgendermaßen zusammen: „Sie kann ihrer Natur nach gar nichts anderes tun als ihren Normen gemäß Gliedschaft und Nachwuchs zu züchten.“ (ebd.: 19) Ob dies nun die Gemeinschaftsform der Familie oder einer Handwerkszunft oder sogar eines Volkes betrifft, der Vorgang ist stets derselbe.

Nun machte die „moderne Pädagogik“ (ebd.: 16) den Fehler, anzunehmen, dass Erziehung in diesem Moment endet, in welchem der Mensch die Eingliederung in die

⁵⁷ Kriek ist der Ansicht, dass Individualität nicht das Ziel, sondern das Produkt der weiterführenden „Selbsterziehung und Selbstformung“ (1930: 20) innerhalb einer funktionierenden Erziehung sei.

⁵⁸ Lingelbach ist der Ansicht, dass Kriek diese Annahme, dass die Erziehung immer „auf den Typ, niemals auf die Individualität“ (Kriek 1930: 20) abzielt, als eine „Erfahrungstatsache“ (Lingelbach 1970: 77) versteht.

organische Gemeinschaft vollzogen hat. Doch dies ist ein verheerender Fehlschluss, denn damit wurde nur der „Vorstufe zur vollendeten Gliedschaft“ (ebd.: 17) genüge getan – es stellt zwar eine wichtige Zäsur im Werden dar (den Übergang in das Erwachsenenalter), die Entwicklung selbst ist jedoch noch nicht abgeschlossen. Wie schon an früherer Stelle beschrieben, macht Unterricht („planmäßig vollzogene Tätigkeit“ (ebd.)) nur einen kleinen Teilbereich der Erziehung aus und stellt nur den „obere[n] Teil des Erziehungswerkes“ (ebd.) dar. Die wahrhaftige Erziehung wirkt jedoch von Geburt an und entfaltet ihre bildende Wirkung in der Wechselwirkung der einzelnen Glieder mit der Gemeinschaft. Somit beschränkt sie sich nicht auf ein einseitiges, zeitlich begrenztes technisches Einwirken der Lehrperson auf den Zögling, sondern begleitet den Menschen Zeit seines Lebens in seiner Entwicklung. Dies ist auch nicht eine Frage der Freiwilligkeit und des Wollens; der Mensch ist der Erziehung bedürftig, welche eine schon immer existierende Grundfunktion darstellt. Diesem Prinzip folgend ist es auch verständlich, weswegen Kriecks Erziehungsidee auf der Annahme basiert, dass zum Beispiel nicht nur die Erwachsenen die Jungen oder Meister die Lehrlinge erziehen, sondern auch umgekehrt. So ist für Krieck Erziehung organisch, lebendig; ganz im Gegensatz zum Unterricht, welchen er ablehnend als individualistisch einordnet (vgl. ebd.: 17f.).

3.2.2 Kritik des Intellektualismus und Psychologismus

Obwohl es immer wieder Versuche gab, den Intellektualismus zu überwinden, geschah eigentlich nie mehr, als dass die „intellektualistische Lern- und Lehrmethode“ (Krieck 1930: 21) so überarbeitet und angepasst wurde, dass sie noch effizienter „der Technisierung und Rationalisierung des öffentlichen Lebens“ (ebd.) diene. Das Infragestellen des Intellektualismus, welcher eng mit dem Individualismus verbunden sei, wäre gleichzeitig eine fundamentale Kritik an unserer Kultur und deren Entwicklung seit der Renaissance (vgl. ebd.). Denn diese zeichnet sich dadurch aus, Wissen in einem „exakten Begriffssystem“ (ebd.: 22) erfasst zu haben und dieses „erst nach der räumlichen, dann auch nach der zeitlichen Dimension in die verstandesmäßige Zwecksphäre“ (ebd.) einzubeziehen. Krieck sieht den Fortschritt des Technizismus jedoch kritisch und klagt ihn der „Verödung der Seele“ (ebd.) und der „Verarmung des Menschentums“ (ebd.) an – der geistige Mensch wurde durch einen „Homunkulus“ (ebd.) ersetzt. Auch die Pädagogik sieht er als Zahnrad dieses Mechanismus:

Die Pädagogik, in ihrem Ursprung Lehre von der technischen Übermittlung der Wissenschaften, ist nach Aufgabe wie nach Aufbau eingestellt auf Verstandesmäßigkeit und Zweckmäßigkeit, auf Berechnung und Bemeisterung, nicht auf Wahrheit und Sein. Sie war die Magd der Wissenschaft bei deren Versuch einer geistigen Welteroberung. (ebd.)

Auch hier sieht Krieck wieder einen Beweis für die bisherige Unterjochung der Pädagogik, welche er nun beenden möchte. Dafür muss jedoch ein Perspektivenwechsel erfolgen und der Fokus auf die Zielsetzung einer deskriptiven Erziehungswissenschaft weichen, welche sich mit dem befasst, was sich beobachtbar zeigt.

Das Phänomen des Psychologismus erkennt er als eine Variante des Intellektualismus, welche das gesamte geistige und praktische Leben durchdringt. So gelang es dem Psychologismus auch problemlos die Pädagogik flächendeckend für sich einzunehmen, diese zu psychologisieren und in Folge eine „Methodisierung des Unterrichts“ (ebd.: 25) zu bewirken. Wie der Intellektualismus versucht der Psychologismus alle metaphysischen und spekulativen Elemente auszuschalten⁵⁹ und nur anhand von Experimenten und Statistiken (verstandesmäßige Berechnungen) zu einer infinit und uneingeschränkt geltenden Wahrheit zu gelangen (vgl. ebd: 24f.). So versucht die Psychologie auch die geistige Entwicklung des Einzelnen zu erfassen um auf diese Weise unbedingte und zeitlich unbeschränkt gültige Normen ableiten zu können, welche sie in einem „Entwicklungsschema“ (ebd.: 28) verpackt, der Erziehung als ihre Theorie vorsetzen könnte. Krieck, welcher die Stellung des Psychologismus genauso wie des Intellektualismus ablehnt, kritisiert diesen Versuch einer Abstraktion scharf:

Es ist nun aber der Fundamentalfehler gleicherweise der Psychologie wie der Pädagogik, daß sie glauben, den Einzelmenschen als ein in sich geschlossenes Wesen erfassen zu können. Wohl sehen beide die Verknüpfungen der Entwicklung mit den äußeren Einwirkungen, aber sie sehen darin nichts Wesentliches [...]. Sie sehen vor allem nicht, dass diese Wirkungen der Gesetzmäßigkeiten des Gemeinschaftswachstum entspringen und unterliegen; sie sehen nicht, daß die Gemeinschaft ein ursprüngliches, organisches Wesen⁶⁰ ist, in dessen Werden der Einzelne als ein Glied durchaus verflochten ist. (ebd.: 29)

⁵⁹ So wird auch die Existenz einer Seele nicht mehr angenommen und an ihre Stelle ein Mechanismus gesetzt. Damit löst die moderne Psychologie „aus den psychischen Vorgängen die mechanischen Einzelfunktionen“ (Krieck 1930: 25) und präsentiert diese als das Ganze. Diese Phänomene erfasst sie zusätzlich mit Begriffen und verschiedenen Formeln, welche sich dann wieder in einem technischen Verfahren anwenden lassen (vgl. ebd.).

⁶⁰ Für Krieck entspricht die Gemeinschaft einer „selbständigen metaphysischen Wesenheit“ (Hoyer 1996: 96f.).

Krieck ist vielmehr der Ansicht, dass die geistige Entwicklungsreife, die auf bestimmte Gebiete bezogene Leistungsfähigkeit sowie schlussendlich die jeweils erbrachte einzelne Leistung immer aus dem Zusammenspiel von den „spontanen Kräften oder Anlagen mit den äußeren Einwirkungen“ (ebd.: 26) entstehen und niemals als (geistiges) Produkt einer einzelnen Person gewertet werden können. Diese beiden konstituierenden Elemente sind jedoch nicht unveränderlich, konstant und somit von außen klar trenn- und erkennbar. Die äußeren Einwirkungen sind so verschieden und sich verändernd, wie das Leben mit seinen zahlreichen Situationen selbst und deren Wirkung zeigt sich oft erst zeitverzögert. Auch die Anlage bleibt eine „gänzlich irrationale Größe“ (ebd.: 27), sie zeigt sich uns nur in Form einer Reaktion, welche nie einfach aus sich selbst heraus spontan auftritt. Wie schon erwähnt ist diese Entwicklung immer nur in der Wechselwirkung mit der Gemeinschaft und der Umwelt möglich und so wird diese auch nur begreiflich, wenn wir zuvor die Gemeinschaftsentwicklung verstanden haben. Diese unterliegt wie die Entwicklung des Einzelmenschen nicht einem kausalen, vorherbestimmten Ablauf (vgl. ebd.: 26ff.).

An diesem Punkt geht Krieck nochmals auf sein Verständnis von Gemeinschaft ein und präzisiert dieses. Für ihn ist die Gemeinschaft zuallererst „Geistwesen“ (ebd.: 29) und daher ist ihre Entwicklung das Resultat „freier Zielsetzung und Selbsterziehung“ (ebd.). Da, wie öfters erwähnt wurde, alle Glieder in einer unauflösbaren Wechselwirkung zueinander stehen, üben diese, manche mehr, manche weniger, auch einen bestimmenden Einfluss auf die Entwicklung aus. Wiederum sind die Glieder selbst primär geformt durch die „bewußte oder unbewußte Wirkung des Gemeinschaftslebens“⁶¹ (ebd.), wenn nicht von Beginn an bestimmte Anlagen stark dominieren. Krieck schlussfolgert daraus, dass „der Mensch schlichtweg Gemeinschaftswesen ist, daß er ohne Gemeinschaft weder bestehen noch werden kann“ (ebd.).

Er zieht daraus die Konsequenz für seine neue Erziehungswissenschaft und prophezeit, dass deren Forschung sich auf die „Wechselwirkung aller Lebenskräfte im Gemeinschaftsleben, die sich wiederholt in der Wechselwirkung aller Seelenkräfte, Veranlagungen und Vermögen der Einzelmenschen“ (ebd.: 29f.) konzentrieren wird.

⁶¹ Der Leitsatz „Alle erziehen alle jederzeit.“, welcher die Basis seiner Erziehungstheorie ausmacht, wird von Krieck immer wieder in verschiedenen Versionen wiederholt.

Am Ende seiner Ausführungen betont Krieck, dass er gar nicht für die totale Überwindung des Intellektualismus plädiere (welche laut ihm gar nicht möglich wäre), denn dieser gehöre mit all seinen Auswüchsen (Rationalisierung, Technizismus, Psychologismus, etc.) notwendig zu unserer Kultur und unserem Leben. Ihm geht es vielmehr darum klarzustellen, dass dieser nicht für eine „wahre humane Bildung“ (ebd.: 33) entscheidend und notwendig ist und verweist sie somit an ihren von ihm angedachten Platz.

Hojer versteht Kriecks Ausführungen so, dass die Überwindung des Intellektualismus in der Erziehung dann möglich wird, wenn der Einzelne sich ganz in die Gemeinschaft eingliedert und sich ihr hingibt (vgl.: 1996: 97). Denn so wird er zum „Träger einer neuen Entwicklung, die er in sich selbst in typischer Weise darstellt“ (ebd.), womit seine Kritik des Intellektualismus in die Kritik des Evolutionismus übergeht.

3.2.3 Kritik des Evolutionismus

Krieck nimmt gleich zu Beginn seiner Auseinandersetzung mit dem Evolutionismus eine Einschränkung für den Begriff „Entwicklung“ vor. In seinem Verständnis kann sich dieser lediglich auf Wesen beziehen, welche lebendig sind. So ist er der Ansicht, dass sich „Kunst, Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur, Technik“ (Krieck 1930: 34) nicht entwickeln, sondern vielmehr passive Zustände sind, die entwickelt werden.⁶² Da Krieck ein organologisches, sprich lebendiges, Verständnis von der Gemeinschaft hat, ist diese laut ihm auch zur Entwicklung fähig und er nennt hier die Nationen als Beispiel für die bisher „größten aktiven Einheiten“ (ebd.).

An diesem Punkt unterscheidet er jedoch zwischen den Begrifflichkeiten „Fortschritt“ und „Entwicklung“. Ersterer ist ein technischer Begriff und beschreibt die zweckhafte, „auf ein festes und bestimmtes Ziel gerichtete Gestaltung der äußeren Zustände, der ‚Zivilisation‘“ (ebd.: 35). So kann also, zum Beispiel, in Bezug auf die Kolonisation und die Verbesserung der Verkehrstechnologien sowie deren Verwaltung und zugehörige Gesetzesentwicklungen von einem Fortschritt in der Geschichte gesprochen werden. Dies geschieht laut Krieck unter der Prämisse, „die ganze Menschheit und den Erdboden in eine einheitliche Organisation einzubeziehen“ (ebd.); ein Vorgang, welcher jedoch einem

⁶² An diesem Punkt kritisiert Krieck den Marxismus, welcher stets von einer „Entwicklung der Zustände“ (1930: 34) spricht.

regelmäßigen Scheitern unterliegt. Im Gegenzug dazu bezieht sich die Entwicklung nicht auf technische und expansive Vorgänge, sondern beschreibt vielmehr das organische Leben sowie die „geistige[n] Einheit in den Völkern“ (ebd.). Diese werden wiederum von den „Kulturideen“ (ebd.) und den „Völkercharaktere“ (ebd.) bestimmt. Der Anstoß für den auslösenden Impuls zur Entwicklung kommt aus dem „Lebensurgrund“ – wie sich aber „der neue Lebensgehalt und Lebenswille ausbildet und dem Ganzen eingliedert“ (ebd.: 36), wird von der Vergangenheit des Einzelnen beeinflusst. Wenn Kriek von der geschichtlichen Einheit eines Volkes spricht, so meint er, dass sich bei der Analyse von deren geschichtlicher Entwicklung „eine feste Gesetzmäßigkeit, eine Stetigkeit des Grundcharakters, eine innere Lebenseinheit und Lebensform offenbart“ (ebd.). So besitzt jedes Volk „eine ewige[n] Menschheitsidee, eine[n] Grundcharakter oder Urphänomen“ (ebd.), was sich in der Geschichte zeigt.

Wenn man diese vergleicht, kann festgestellt werden, dass der kriecksche Entwicklungsbegriff im Grunde das Gleiche wie sein Gemeinschaftsbegriff beschreibt: „die Eingliederung alles Einzelnen in ein höheres, gesetzmäßiges Ganzes“ (ebd.: 37) Sie unterscheiden sich inhaltlich nur insofern, als ersterer sich auf das Ganze in seiner zeitlichen Veränderung bezieht (vgl. ebd.: 36f.). Im Gegensatz dazu beschreibt zweiterer das Ganze in seinen „ruhenden Verhältnissen“ (ebd.: 37).

Nun wurde das erste Element der Entwicklung schon beschrieben: „die Stetigkeit der gesetzmäßigen Form und Tradition“ (ebd.: 38); doch zu diesem formuliert Kriek einen Gegenpart. Aus dem Urgrund strömen ohne Unterbrechung neue „bestimmende Kräfte“ (ebd.), welche zunächst irrational erscheinen. Diese haben jedoch die Kraft, jegliche „äußere Zwangsgesetzlichkeit“ (ebd.) zu verändern; Kriek spricht hier sogar von der Fähigkeit „das Fatum zu brechen“ (ebd.). Diese Komponente ist für das Bestehen und Überleben eines Volkes zwingend notwendig, denn deren Ausbleiben führt zum Verlust der „organischen Einheit und Wesenheit“ (ebd.) und so auch zum Verlust des Charakters. Wenn sie jedoch vorhanden ist, fördert sie die Flexibilität der Tradition, sodass sich diese geschichtlichen Veränderungen und neuen Umständen anpassen kann (vgl. ebd.).

Aber auch das einzelne Glied ist in der Lage Veränderung, sprich Entwicklung, des Ganzen der Gemeinschaft zu bewirken. Sobald es um seine „Vervollkommnung“ (ebd.: 39) bemüht ist und dadurch seine Idee lebt und deren Verwirklichung in seiner Bildung anstrebt, kann es selbst zum „Schöpfer, zur geschichtsbildenden Macht“ (ebd.) werden, da es nun Vorbild für die Bildung und das Handeln anderer Glieder sein kann. So schreibt

Krieck diesbezüglich: „Jeder, der sein Leben führt und sein Werk vollbringt im Bewußtsein der Verantwortung gegenüber dem Ganzen, wird zum Vorbild und Erzieher seiner Gemeinschaft.“ (ebd.: 211) Dabei ist der Einzelne jedoch nicht isoliert, sondern stets mit der Gemeinschaft in einer Wechselwirkung verbunden und verwoben. Diese Ausführungen suggerieren, dass dem Einzelwesen hier durch die Möglichkeit zur Schöpfung doch eine „relative[n] Autonomie“ (Lingelbach 1970: 78) zugesprochen wird. Diese relativiert sich jedoch schnell, wenn man beachtet, dass es laut Krieck nur wenigen Menschen gelingt, in dieses schöpferische Stadium zu gelangen – die meisten gehören den „Durchschnittsmenschen“ (Krieck 1930: 28) an, deren Veranlagung „vorwiegend passiver Art“ (ebd.) ist (vgl. ebd.: 28, 51; Lingelbach 1970: 78). Zudem, so lautet sein Urteil, kann eine schöpferische Person immer nur im Besitz von „Schöpfkraft“ (Krieck 1930: 28) auf einem oder ein paar wenigen Lebensgebieten sein. Auf den restlichen tritt sie auch nur als Durchschnittsmensch auf (vgl. ebd.).

Im Kapitel 3.1 ist schon von Kritik Kriecks am „Entwicklungsfatalismus“ die Rede, welcher an dieser Stelle nochmals aufgegriffen werden soll. Dieser würde entstehen, „wenn der Mensch sich seelisch vereinzelt und dem Druck des Daseins, der Gewalt der äußeren Mächte nicht mehr gewachsen fühlt“ (ebd.: 38) oder auf die Gemeinschaft bezogen: „wenn Volkstum und organische Willensbildung in formlose, hilflose Masse zerfällt“ (ebd.). Daraus würde folgen, dass der Mensch von sich selbst, dem „Kulturmittel“ (ebd.) und der „Zivilisation als Selbstzweck“ (ebd.) überfordert wäre und folglich nicht mehr der produktiven Schöpfung fähig ist, was sich wiederum auf die Gemeinschaftsdynamik auswirkt.

In Bezug auf das Verhältnis der Entwicklung zur Erziehung stellt Krieck Folgendes fest: Wie schon unter Kapitel 3.2 beschrieben, gab es unter den führenden Philosophen des 18. Jahrhundert, wie beispielsweise Herder, Lessing und Kant, schon Bestrebungen die Erziehungsidee in all ihrer Tragweite und ihren Wirkungsebenen zu erfassen, um so eine reine Erziehungswissenschaft anzustreben. Dieses Unterfangen scheiterte jedoch und es setzte sich der Individualismus und Intellektualismus sowie das herkömmlich technologische Verständnis von Unterricht durch. Als dann auch noch die Philosophie Hegels zerbrach, löste sich damit der Entwicklungsgedanke von der Erziehungsidee ab und verselbstständigte sich, was den von Krieck beschriebenen Entwicklungsfatalismus auslöste (vgl. ebd.: 39). Dieser „kehrte das Grundverhältnis von Erziehung und Entwicklung um; er machte die Erziehung zum sklavischen Anhängsel einer sich selbst

vollziehenden Entwicklung.“ (39) In weiterer Folge hat sich der Mensch dieser Entwicklung, seinem Fatum, zu fügen. In diesem Szenario bleibt der Erziehung nur mehr die Aufgabe, den Einzelnen so zu bearbeiten, dass er sich seinem Schicksal widerstandslos fügt und ihn dabei sogar noch glaubend zu machen, dass er darin seine Erfüllung findet. (vgl. ebd.: 39f.) Um dieses Ziel zu erreichen, sei die Erziehung, die Schule und deren Pädagogik bereit, so Kriecks brutal formuliertes Urteil, „den freien Menschen [zu] schlachten“ (ebd.: 40). In diesem Abhängigkeitsverhältnis glaubt Krieck auch den Grund für die subalterne Haltung der Pädagogik gegenüber den anderen Wissenschaften zu erkennen. Um eine autonomen Erziehungswissenschaft bilden zu können, muss die Entwicklung an ihren, von Krieck angedachten Platz verwiesen werden um so wieder das ursprüngliche Verhältnis herzustellen. Was der deutsche Idealismus schon in den Grundzügen feststellte, jedoch nicht zur Umsetzung brachte, soll nun endlich erkannt und in der neuen Erziehungslehre umgesetzt werden:

Erziehung ist Entwicklung des Einzelnen in durchgehender Wechselwirkung mit der Entwicklung des ganzen Geschlechts, also der Geschichte; Geschichte ist umgekehrt die Summation alles dessen, was der Mensch durch Erziehung und Selbsterziehung sich erworben hat; Erziehung geht nicht allein, nicht einmal vorwiegend durch die planmäßige Individualbildung, sondern es wirken in ihr grundlegend alle Einflüsse aus der Gemeinschaft; Erziehung des Einzelnen geht von der Geburt bis ans Grab, Erziehung der Menschheit bis in die Ewigkeit; die Gemeinschafts- und Kulturformen aller Art sind einerseits Ergebnis der Selbsterziehung der Völker, andererseits Grundlagen und gestaltende Faktoren für die fernere Entwicklung der Gemeinschaft und der Einzelnen. (ebd.: 41)

Diese Erkenntnis macht auch die Frage, ob nun Geschichte aus Einzelhandlungen von Menschen oder aus der Entwicklung des Gemeinschaftsorganismus entsteht, obsolet – das eine kann ohne das andere nicht existieren; es besteht ein unauflösliches wechselseitiges Verhältnis. Je harmonischer verbunden und verwurzelter der Einzelne mit der Gemeinschaft ist, desto mehr Entwicklung wird möglich, denn dies ist der Sinn des Organischen überhaupt: „volle Wechselwirkung der Teile untereinander und mit dem Ganzen“ (ebd.: 42). Er schreibt weiters:

Jede geistige Wechselwirkung nun, aus welcher Entfaltung der Anlagen, Formung der Triebe, lebendige Gestalt und lebendiges Wesen hervorgehen, ist Erziehung im Gesamtumfang der Idee. Geistige oder geschichtliche Entwicklung geht nicht rein aus Anlage und Trieb hervor, sondern aus ständiger erzieherischer Wechselwirkung verschiedener Komponenten aufeinander, kommen diese bildenden Einwirkungen nun aus der Wechselwirkung der Glieder einer Gemeinschaft (Fremderziehung) oder aus der bildenden Rückwirkung

vorausgreifender Idee und Vernunft auf das eigene Wesen und Werden (Selbsterziehung). (ebd.: 43)

Hier stellt Krieck nochmals fest, dass für den Menschen die Gemeinschaft und das Gegenüber eine existenzielle Bedingung darstellt, welche Grundvoraussetzung für das Entstehen von Bewusstsein ist. So basiert auch die Verwirklichung von einer „geschichtsbildende[n] und lebensformende[n] Idee“ (ebd.) auf dieser Wechselwirkung⁶³, welche nie nur allein durch einen Einzelnen oder nur durch die Allgemeinheit zur Entfaltung kommen kann.

An dieser Stelle führt Krieck noch die Vernunft in die Diskussion ein, welche für ihn „Ausdruck des Gemeinwesens“ (ebd.) darstellt. Sie beschreibt den Umstand, dass alle Glieder eines Organismus „im selben humanen Urgrund“ (ebd.) verwurzelt und fähig sind, mit allen anderen Gliedern in der zuvor beschriebenen Wechselwirkung zu agieren und dabei ein harmonisches Gleichgewicht von Geben und Empfangen zu bewahren. So meint Krieck: „Durch Vernunft kommt aller Urgrund, alles Hintergründige und Irrational, alles Trieb- und Anlagemäßige zur Verwirklichung, zu realer Gestalt und Form.“ (ebd.) Um abschließend das korrekte Verhältnis der Erziehung zur Entwicklung auf den Punkt zu bringen, lässt sich feststellen, dass jede geistige Entwicklung notwendigerweise auf Erziehung basiert, sogar erst durch diese ermöglicht wird. „Erziehung ist Grundidee, konstitutives, nicht bloß regulatives Prinzip der geistigen oder geschichtlichen Entwicklung; durch sie wird der irrationale Gehalt des Lebens rational [...]. (ebd.: 44) Diese Erkenntnis stellt laut Krieck den „wesentlichen Gegenstand“ (ebd.: 41) seiner Ausführungen zu der autonomen Erziehungswissenschaft dar.

In diesem ersten Teil seiner *Philosophie der Erziehung* hat Krieck nun von verschiedenen Standpunkten aus seine Kritik an der Pädagogik präsentiert. Er zeigt auf, dass ihr bisher das entsprechende Fundament fehlte, um darauf eine autonome Erziehungswissenschaft, die auch „bildende Weltanschauung“ (ebd.: 45) sein kann, aufzubauen. Anstelle der auf technische Ziel- und Zwecktätigkeit ausgelegten Pädagogik, führt er nun eine reine, autonome Erziehungswissenschaft ein. Diese erkennt Gemeinschaft als einen lebenden Organismus an, mit deren Gliedern sie in einer lebensnotwendigen Wechselwirkung steht, welche Erziehungswirkung erst ermöglicht. Wie diese nun aber konkret ablaufen,

⁶³ Hier spricht Krieck von einem „Schichtungs- und Wachstumsprozess“ (1930: 43).

welche Regeln sie dabei befolgen und welche Formen von Erziehungswirkungen es überhaupt gibt, soll nun im Folgenden beschrieben werden.

3.3 Die Erziehung

Kriek identifiziert drei verschiedene Dimensionen der Erziehungswirkung. Mit den ersten zwei Dimensionen, der Breitendimension und der Tiefendimension, beschäftigt sich die Allgemeine Erziehungslehre. Mit der dritten Dimension, welche die „Flächengliederung des Erziehungsvorgangs“ (Kriek 1930: 197) umfasst, setzt sich hingegen die besondere Erziehungslehre auseinander.

3.3.1 Die Allgemeine Erziehungslehre

Bei der Erarbeitung seines Systems der Erziehungswissenschaft orientiert sich Kriek an folgendem Grundgesetz: „Jede geistige Wirkung formt das Menschentum in ihrem Bereich nach dem Gesetz ihrer Herkunft. Das formbildende Prinzip in jeder geistigen Wirkung ist bestimmt durch das Wesen der erzieherischen Macht.“ (ebd.: 195) Dabei stellt er fest, dass das Leben der Gemeinschaft stetig im Fluss ist und welcher daher nicht von außen reguliert werden muss. Dieser Fluß nimmt von ihm selbst gestaltete Formen an, welche jedoch einer stetigen Verwandlung unterliegen. So definiert der Geist Ziele, deren Umsetzung er ermöglicht, indem er ihnen die äußeren Bedingungen unterwirft und ihnen somit den Weg ebnet (vgl. ebd.). In diesem „großen Strom des Lebens“ (ebd.), welcher die Gemeinschaft und somit deren Glieder trägt und formt, ist jedoch auch der Einzelne zur Selbstbestimmung und somit zur „Selbstregulierung seiner Form und Lebensbahn“ (ebd.) befähigt. Dieser Umstand stellt ein unverzichtbares Element im „Werden des Ganzen“ (ebd.) dar. Ein weiteres Element, welches die zwei Formen der Selbstregulierung ergänzt, ist die „ständige gegenseitige Beeinflussung, also durch Fremderziehung, welche die Bildung des Ganzen und der Glieder demselben höheren Bildungsgesetz unterstellt“ (ebd.) und somit die Übereinstimmung zwischen diesen zwei Komponenten ermöglicht. Erziehung äußert sich also in einer Vielzahl von nie aufhörenden Wechselwirkungen und Wechselformungen welches zwischen den „geistigen Mächten eines Lebenskreises“ (ebd.) stattfinden.⁶⁴ Aus

⁶⁴ So ist Kriek auch der Ansicht, dass ein Einzelner (zum Beispiel eine Lehrperson) nicht die Befugnis hat, „einen andern [sic] Menschen wie Wachs, wie der Schöpfer aus dem bloßen Stoff zu formen“ (1930: 13). So liegt es nicht in seiner Macht für eine andere Person „souveräne Ziele“ (ebd.) zu setzen, da er nie

erziehungswissenschaftlicher Perspektive stellt sich nun aber das Problem, von dieser Fülle überwältigt zu sein und demnach gibt es den Versuch aus dieser eine „einfache Grundform des erzieherischen Wirkens herauszulösen“ (ebd.: 196). So soll anhand dieser anschließend die Nachkonstruktion aller bestehenden Variationen an Erziehungswirkungen möglich sein.

Die Pädagogik bezog sich bisher auf das Grundschema „Erzieher – Erziehungswirkung – Zögling“ (ebd.), welches der logischen Ansicht entspricht, dass Erziehung ein Wirken ist, welches sich als ein Einwirken von „einem Träger oder Subjekt auf ein Objekt“ (ebd.) äußert. Laut Ernst Kriek war die Pädagogik bis zu diesem Punkt auf dem richtigen Weg, um dann aber den verheerenden Fehler zu machen, für den Erzieher und den Zögling nur „empirische Personen“ (ebd.) zu setzen und als möglichen Erziehungsvorgang alleinig „die reflektierte, also technische Zwecktätigkeit des Erziehers am Zögling“ (ebd.), sprich „planmäßige Erziehungstätigkeit“ (ebd.) zu sehen. Wie jedoch schon weiter oben herausgearbeitet wurde, stellt dies nur einen kleinen Unterbereich der möglichen Erziehungswirkungen dar. So kann laut Kriek „jede Gemeinschaft oder Körperschaft“ (ebd.), welche auf die Glieder formend und bildend einwirkt, erzieherische Funktion übernehmen. Kriek schlussfolgert daraus: „Es gibt somit keinen ‚Erzieher‘ an sich, sondern stets nur erzieherische Relationen oder Wirkungen.“ (ebd.) Wenn das Subjekt der Erziehungswirkung wechselt, findet auch stets ein Wechsel des Objekts (des Zöglings) statt.

Nun ist es jedoch möglich, dass Objekt und Subjekt der Erziehung ein- und dasselbe Wesen sind. Ist dies der Fall, dann liegt keine Fremd- sondern Selbsterziehung vor. Es sind aber nicht nur Einzelwesen der Selbsterziehung mächtig, sondern auch die Gemeinschaft selbst. Kriek filtert aus diesem vorliegenden Grundschema der Pädagogik die erste Dimension seines erziehungswissenschaftlichen Systems (vgl. ebd.: 196f.).

4.3.1.1 Die I. Dimension

Die autonome Erziehungswissenschaft hat die Aufgabe, „die Beschränkung der Erziehungsidee auf die planmäßige Einwirkung der Älteren auf die Jugend zu

wissen kann, was deren Vorbestimmung ist. Kriek spielt hier auf Rousseaus *Émile* an; er ist der Ansicht, dass dieses Vorhaben zum Scheitern verurteilt ist. Um „ganzes Menschentum“ (ebd.) und „vollwertige Gliedschaft“ (ebd.) zu erreichen, braucht es „erzieherisches Gesamtwirken“ (ebd.), ansonsten erreicht man nur eine verkümmerte Version des angestrebten Ziels. Dem liegt zugrunde, dass Kriek den Einzelmenschen immer nur als „Beauftragte[n]“ (Assel 1969: 61) und nicht als den wahren Erzieher sieht.

zerbrechen“ (Krieck 1930: 46), um dann die volle Breite der erzieherischen Wechselwirkungen aufzuzeigen, welche „jede Art geistiger Wirkung, welche Werden, Gestaltung und Formung hervorruft oder beeinflusst, wo sie immer herstamme“ (ebd.: 47) miteinbezieht. Dabei werden eben nicht nur erzieherische Wirkungen zwischen einzelnen Gliedern berücksichtigt, sondern auch die Gemeinschaft als organisches Wesen als möglicher Erzieher gesetzt.

Krieck schlussfolgert:

Aus dem Begriffspaar ‚Gemeinschaft – Glied‘ ergeben sich vier vollkommen gleichberechtigte Formen der Erziehung: Die Gemeinschaft erzieht die Gemeinschaft; die Gemeinschaft erzieht die Glieder; die Glieder erziehen einander; die Glieder erziehen die Gemeinschaft. Dazu kommen noch zwei Eckpfeiler als äußere Flanken dieses Systems der Fremderziehung: die Gemeinschaft erzieht sich selbst; der Einzelne erzieht sich selbst. (ebd.)

Im realen Leben ist es natürlich so, dass sich diese Erziehungswirkungen nicht immer klar voneinander trennen lassen, denn es existieren zahlreiche zur gleichen Zeit nebeneinander oder überschneiden sich sogar teilweise. Die sich daraus ergebende Dynamik ist von gegenseitiger Förderung und Hemmung geprägt. Es ist unausweichlich, während der Selbstformung nicht auch gleichzeitig erzieherisch auf die Gemeinschaft und deren Glieder einzuwirken und umgekehrt (vgl. ebd.: 47; 202). Um den Grundsatz der krieckschen Erziehungstheorie nochmals zusammenzufassen: „Alle erziehen alle jederzeit.“ (ebd.: 47)

Krieck erkennt in dieser Breitengliederung ein „dreiteiliges Kontinuum“ (ebd.: 50) in dessen Rahmen sich die erzieherischen Wirkungen abspielen:

Die Pole sind Selbsterziehung der Gemeinschaft und die Selbsterziehung der Einzelnen. Dazwischen spannt sich das weite Gebiet der Fremderziehung, und zwar der wechselwirkenden Fremderziehung der Glieder, also des Ich und des Du, ferner die Fremderziehung jedes Gliedes durch die Gemeinschaft und endlich die Fremderziehung der Gemeinschaft durch die Glieder. Dazu tritt dann noch die Erziehung der Gemeinschaft durch andere Gemeinschaften, also durch die Wirkungsbeziehungen kultureller, wirtschaftlicher und politischer Art nach außen. (ebd.: 50f.)

Die Fremderziehung soll in ihrer Funktion eine harmonisierende Wirkung auf die Gemeinschaft haben, da diese auch eine vermittelnde Funktion innehat (vgl. ebd.: 197).

Jeder Mensch trägt in sich seine „Urbestimmung“ (ebd.: 198) und wenn er sich bemüht und sich seiner Idee hingibt, kann sein Wesen zu seiner „Reife und Gestalt“ heranwachsen

– darin sieht Kriek den Sinn der Selbsterziehung der Einzelwesen. Dies ist auch das höchste zu erreichende Ziel, das ein Mensch in seiner Genese anstreben kann: „Eins zu bleiben mit seinem Urwesen und Freund zu sein mit seinem Schicksal.“ (ebd.: 199) Denn darin findet der Mensch „die wahre Freiheit und die letzte Furchtlosigkeit“ (ebd.).

Doch wie schon erwähnt sind die einzelnen Erziehungswirkungen nicht klar voneinander abgegrenzt und so benötigt die Selbstformung die Partizipation am Gemeinschaftsorganismus durch die Gliedschaft (vgl. ebd.:). Diese nötigt dem Glied jedoch nicht die „Entäußerung vom Selbst“ (ebd.) ab, sondern verlangt nur dessen „Eingliederung“ (ebd.). Denn die Eingliederung ist Grundlage für das innere Wachstum des Einzelwesens. Sowohl dieses, wie auch das Gemeinwesen sind jedoch beide im „selben geistigen Urgrund“ (ebd.) verankert und verkörpern beide „die Totalität des Menschlichen in ihrem besonderen Grundcharakter“ (ebd.).⁶⁵

Damit Selbsterziehung gelingen kann, muss man vorerst auch zur Selbstbestimmung fähig sein, denn nur so kann man der Fremdbestimmung und der Instrumentalisierung als bloßes Mittel entgehen. Dazu ist es notwendig, dass man sich seiner Idee hingibt und aus dieser Kraft heraus die völlige Selbsterziehung anstrebt und so seinen Teil zur Bildung des Ganzen beiträgt. So argumentiert ist es auch möglich, dass sich ein Knecht der Selbsterziehung bemächtigen kann und, dass auch ein Herrschender der Dienstschaft verpflichtet ist (vgl. ebd.: 199f.). Denn ein jeder ist in seiner Funktion als Glied in der Gliedschaft „Diener an einem Ganzen“ (ebd.: 200).

Das Gegenstück zur Selbsterziehung des Einzelnen sieht Kriek in der Selbsterziehung der organischen Gemeinschaft; diese stellt für ihn das „zweite Urphänomen der Erziehung“ (ebd.: 202) dar. Der Ansatz, dass auch die Gemeinschaft die Fähigkeit zur Selbstformung besitzt, kann jedoch nur dann aufgehen, wenn sie als „wirkliches Lebewesen, als geistiger Organismus“ (ebd.: 51) verstanden wird, welche das Gemeinbewusstsein⁶⁶ in sich verkörpert. So muss die Gemeinschaft als „ursprüngliche[r] Einheit und objektive[r] Wesenheit“ (ebd.: 202) gesehen werden, was jedoch, laut Kriek,

⁶⁵ Darum, so Kriek, kann sich das Einzelwesen harmonisch in die Gemeinschaft eingliedern und sich anpassen (vgl. 1930: 199).

⁶⁶ Kriek ist der Ansicht, dass jedes Individualbewusstsein schon das Gemeinbewusstsein notwendigerweise in sich trägt: „Das Gemeinbewußtsein ist verwirklicht im Bewußtsein der Glieder, wo es die allgemeingültige Basis für die individuellen Sonderungen bildet und oberhalb des Unbewußten das organische Gefüge der Gemeinschaft darstellt.“ (Kriek 1930: 51)

aufgrund der vorherrschenden individualistischen Tradition vielen noch nicht gelingt. Die Selbsterziehung der Gemeinschaft zeigt sich durch „die Regulierung ihres Werdegangs durch Sitten, Bräuche, Rechte, Sprachformen“ (ebd.: 209) und sie ist das Produkt des „Gemeinlebens“ (ebd.: 206). Im Vergleich zur Selbstformung des Einzelwesen ist sie nicht auf „derselben Höhe der Vollendung“ (ebd.). In ihrer Funktion ist sie vielmehr die „untere tragende Schicht im geistigen Leben“ (ebd.).

An dieser Stelle greift Kriek die bestehende philosophische Begrifflichkeit des objektiven Geistes, welcher ursprünglich von Hegel in dessen *Phänomenologie des Geistes* geprägt wurde⁶⁷, auf und führt diese in seine Theorie ein.⁶⁸ So ist laut Kriek die Gemeinschaft von einem objektiven Geist durchdrungen, dessen Werte und Formen „aus der Wechselbeziehung der Einzelnen und der in ihnen eingeschlossenen, abgesonderten Bewusstseinskreise“ (ebd.: 203) abgeleitet werden. Für Kriek besteht der Leib dieses objektiven Geistes „aus den Ordnungen und Formen der Gemeinschaften“ (ebd.: 204). Die zuvor genannten Bewusstseinskreise, die Seelen der Einzelnen, sind die „organisch dem Ganzen eingefügten Glieder“ (ebd.). Des Weiteren ist es nach Kriek so, dass jeder „das Gesetz der Gemeinschaft, also die Werte und Formen des objektiven Geistes“ (ebd.: 205), seine persönliche Bildung bestimmt; diese ist nicht das alleinige, scharf abgegrenzte Produkt des jeweilig Einzelnen. Kriek stellt fest, dass die Struktur des objektiven Geistes von einer dreiteiligen Tiefengliederung geprägt ist:

Das Reich des objektiven Geistes, das Gemeinbewußtsein, weist eine dreiteilige Tiefengliederung auf: drei übereinandergelagerte Schichten zeigen die Architektonik des Bildungsaufbaus, und jeder Einzelne muß in seiner Sondergestalt diesen Aufbau wiederholen, abbilden. (ebd.: 211)

⁶⁷ Hegel unterscheidet verschiedene Typen des Geistes: Einerseits definiert er den subjektiven Geist, welcher stets in Verbindung mit einem Individuum steht und drei Stufen unterliegt. Dessen dritte Stufe wird charakterisiert durch den Willen der eigenständigen Zielsetzung, welche danach strebt, in der äußeren Welt verwirklicht zu werden. Die daraus resultierenden Handlungen des Individuums nehmen Einfluss auf seine Umgebung und es zeigt sich in Folge der objektive Geist als ein „soziales Phänomen“ (Hügli/Lübcke 1998: 229f.). So äußert er sich in der „Entwicklung gesellschaftlicher Institutionen und im Entstehen des Staates“ (ebd.). Auch die staatenübergreifenden Prozesse der Weltgeschichte sind von der höchsten Form des objektiven Geistes durchdrungen; dem „überstaatlichen *Weltgeist*“ (ebd.). Die dritte Geist-Form Hegels ist zugleich die höchste Form des Geistes: der absolute Geist.

⁶⁸ Um die Jahrhundertwende, im Rahmen der aufkommenden Kulturphilosophie, greifen verschiedene Philosophen, ausgehend von Lazarus über Steinthal, Wundt, Dilthey, Simmel bis hin zu Freyer und Hartmann, den Begriff des objektiven Geistes wieder auf und diskutieren diesen intensiv in Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit der Gesamtheit der kulturellen Zustände und Systeme (vgl. Konersmann 2012: 325ff.). Da die kulturphilosophischen Theorien des objektiven Geistes eine hohe „politische[n] Missbrauchsanfälligkeit“ (ebd.: 329) aufweisen, werden diese nach dem Nationalsozialismus kaum mehr aufgegriffen.

Ganz zuunterst ist das Gebiet der „wurzelhaften Einheit des geistigen Lebens“ (ebd.: 212); darin wurzeln die Triebe, welche zu „unmittelbar wirkenden und bindenden Mächten“ (ebd.), wie zum Beispiel der Glaube oder die Liebe, aber auch die öffentliche Meinung oder die Krisen, gedeihen. Von ganz oben, im mythischen Bereich, findet die Spiegelung dieser Mächte statt und sie werden in ihrer „reine[n] Idealgestalt“ (ebd.) betrachtet, um dann von oben, von der Idee,⁶⁹ ergänzt zu werden. In der Mitte findet die Vermischung der von oben stammenden Mächte und von unten emporwachsenden Triebe statt. Dies ermöglicht dann die Formierung der „Lebensordnungen“ (ebd.) und der „äußeren Formen“ (ebd.), wie zum Beispiel die verschiedenen religiösen Gemeinschaften, Sitten, Stile der Kunst, etc. Diese Schicht ist laut Krieck „das Gebiet der eigentlichen Zwecktätigkeit“ (ebd.).

4.3.1.2 Die II. Dimension

Das Ziel der Erziehung ist stets die Eingliederung der nachkommenden Glieder „in den geistigen und sozialen Aufbau, in die äußere und innere Formenwelt der Gemeinschaft“ (Krieck 1930: 214). Dabei wird auch das Bewusstsein des Einzelwesens nach dem „Gesetz des objektiven Geistes“ (ebd.) geformt, was die Verinnerlichung der Werte und Formen der jeweiligen Gemeinschaft bewirkt. So wird die Erweckung und Normierung der „Gedankenverbindungen und Gedankenabläufe“ (ebd.: 217) erst durch die Erziehung ausgelöst. Krieck stellt fest, dass bei diesem Prozess zwischen drei verschiedenen Formen von erzieherischen Wirkungen unterschieden werden kann – je nachdem woraus diese Kräfte gründen. Kurz zusammengefasst unterscheidet Krieck zwischen

1. Formung aus unbewußten Wirkungen,
2. Formungen aus geistigen Wirkungen, die zwar bewußter Zwecktätigkeit, aber noch nicht absichtlicher Erziehungstätigkeit entspringen,
3. Formung aus voll bewußter Erziehungsabsicht und planmäßiger Erziehungstätigkeit. (ebd: 197)

Wie in der Breitendimension sind auch diese Formungsprozesse nicht scharf voneinander abgegrenzt, bzw. übereinandergeschichtet, sondern fließen ineinander über. Auch wenn immer alle Schichten auf ihre Art mitwirken, ist es doch so, dass nur jeweils eine im Moment „führend und charaktergebend“ (ebd.: 47) wirkt. Da die Erziehung laut Krieck

⁶⁹ Im Kapitel 3.4.1 wird noch genauer auf die Idee im krieckschen Verständnis eingegangen.

ja einen lebenslangen Prozess darstellt, ist es auch so, dass diese Stufen ein ganzes Leben lang auf den Menschen einwirken.

Die unterste Schicht umfasst alle „unbewußten Wirkungen, Bindungen und Beziehungen von Mensch zu Mensch“ (ebd.: 47), die eine erzieherische Wirkung ausüben. Auch wenn man der Rationalisierung und Planung der Erziehung fähig ist, so bleibt sie dennoch eine „geistige Urfunktion“ (ebd.: 215), welche nicht aus „Bewußtsein und Zwecktätigkeit“ (ebd.) entsteht. Die Formung aus dieser ersten Schicht geschieht ohne Reflexion oder bewusst gesetzter Handlungen. Kriek gibt hier das Beispiel eines neugeborenen Kindes, welches durch die Säuglingspflege an einen festen zeitlichen Rhythmus gewöhnt wird. Dabei wird automatisch auch das seelische Leben des Kindes geordnet und einem Rhythmus unterworfen; eine Bewusstseinsformung der unbewussten Art (vgl. ebd.). Zunächst erweckt es den Eindruck, als würde das Kind in weiterer Folge unzähligen Reizen ausgesetzt sein, welche zunächst „ganz zufällig, willkürlich, zerstreut und absichtslos“ (ebd.: 218) wirken. Dass dieser Eindruck täuscht, stellt Kriek fest, wenn er schreibt, dass diese alle einem festgelegten Gesetz, dem „Bildungsgesetz der Gemeinschaft“ (ebd.) folgen. Von den Gliedern ebendieser Gemeinschaft gehen diese Reize, welche diese Gesetze ohne bewusstes Zutun in sich tragen, aus und formen das Kind nach dem Vorbild des objektiven Geistes. So bildet diese Schicht den „Untergrund des Gemeinschaftslebens“ (ebd.: 47) und bindet das nachwachsende Glied in die organische Gemeinschaft ein. Nur so ist es auch möglich, dass sich die harmonisierende Vernunft, welche die „Übereinstimmung der Lebensgehalte, die Harmonie in allem geistigen Werden“ (ebd.) bewirkt, in der Gliedschaft durchsetzen kann.

Die zweite Schicht entspricht den zahlreichen Wechselwirkungen (welche in der ersten Dimension schon beschrieben wurden) und den damit unweigerlich verbundenen erzieherischen Wirkungen. Wie schon beschrieben, entspringen sie bereits aus bewussten Zwecktätigkeiten (aus der „rational zur Bewußtheit und Form entfaltete[n] Lebenssphäre“ (ebd.: 48)), sie sind jedoch noch nicht absichtlich und bewusst gesetzte Erziehungstätigkeiten. Kriek ist der Ansicht, dass der größte Teil dieser Sphäre den Wechselwirkungen zwischen Kindern und ihren Eltern entspricht: „[N]ur das Wenigste im Tun der Eltern entspringt bewußter, planmäßiger Erziehungsabsicht, das meiste dagegen nächstliegendem Bedürfnis nach Verstehen, nach Anpassung und innerer

Gemeinsamkeit“ (ebd.). Auf diesem Weg wird das Kind dabei unterstützt sich in die Gemeinschaft und in das Gemeinschaftsleben einzufügen (vgl. ebd.). Kriek gibt als Beispiel für diese Art der Formung das kindliche Spiel, welches von der Mutter initiiert wird und es auf spielerische Art und Weise an eine spätere Arbeit (Zwecktätigkeit) heranführen soll (vgl. ebd.: 218).

Die oberste und letzte Schicht bezieht ihre erzieherische Wirkung aus „Erziehungsabsichten, Zwecken, Methoden, Veranstaltungen und Organisationen“ (ebd.: 49) Dieser Ebene ist nun der herkömmliche Unterricht zuzuordnen. Dennoch erweitert Kriek diese Sphäre, denn er verlangt, dass „sämtliche höhere[n] Bildungs- und Kulturformen sowohl nach ihrer Entstehung wie nach ihrer Wirkung der Erziehungs-idee zu unterstellen“ (ebd.) sind. Erst dann werden die erzieherischen Zwecke und Absichten vollkommen bewusst und mit diesem Schritt beginnt auch die Technik⁷⁰ (Schule, methodischer Unterricht, etc.) in dieser Dynamik eine Rolle zu spielen. Diese Techniken und Methoden sollen dem heranwachsenden Glied das Erreichen von fernen, überhöhenden Zielen ermöglichen (vgl. ebd.: 219).

Es soll aus bewußter Teilnahme an den hohen Ideen und am Leben der Gemeinschaft seine Funktion und Gliedschaft erfüllen: es soll sich bewußt aufs höchste Ziel einstellen und damit das volle Bewusstsein seiner Freiheit und Menschwürde erlangen, nicht nur mechanisch vollführen, was Stellung und Lage von ihm fordern. (ebd.)

Zudem kann die rationale und planmäßige Erziehung nie nur für sich alleine bestehen; auch sie unterliegt den Wechselwirkungen mit den „irrationalen Lebenskräften“ (ebd.: 49) und durch sie ist sie in die Gemeinschaft und das große Ganze eingebunden.

Aufgrund ihres sehr engen Erziehungsbegriffs hat die Pädagogik die ersten zwei Schichten bisher vernachlässigt und bei ihren Forschungen außer Acht gelassen. Im Rahmen einer autonomen, deskriptiven Erziehungswissenschaft muss sich dies jedoch unbedingt ändern, denn nur so lassen sich die erzieherischen Wirkungen in all ihren Auswüchsen erfassen (vgl. ebd.: 48; 214). Kriek führt in diesem Zusammenhang u.a.

⁷⁰ Kriek beschreibt, dass „jede erzieherische Tätigkeit, die aus erzieherischer Absicht entspringt und in planmäßiger Zwecktätigkeit verläuft“ (1930: 198) eine eigene Technik hervorbringt. Diese „pädagogische Technologie“ (ebd.) rundet das System der Erziehung ab. Kriek widmet ihr in seinem Werk sogar ein ganzes Kapitel, in welchem er im Speziellen auf die Schule und auf die Methodenlehre eingeht.

das Beispiel der Gesetzgebung an. Diese soll von Beginn an der „Idee der Volkerziehung“ unterstellt werden, um so mit den vorhandenen Traditionen und dem Charakter der Gemeinschaft „organisch und harmonisch in Einklang“ (ebd.: 49) gebracht zu werden. So ist es ihr dann möglich, an der „Typen- und Charakterbildung“ (ebd.) der Gemeinschaft mitzuwirken. Kriek fasst diese Dynamik am Ende seines Kapitels folgendermaßen zusammen:

Das geistige Leben entsteht in seiner Gesamtheit aus der Wirkung der im Unbewußten wurzelnden Triebe; seine Erfüllung und Vollendung aber findet es in der durch die Ratio erzeugten Form. Alle Bildung des Einzelnen und alle Kulturentwicklung ist ein Rationalisierungsprozeß: eine Umsetzung der triebhaften Inhalte in die ihnen gemäßen Formen. (ebd.: 222)

4.3.2 Die Besondere Erziehungslehre

Im vorangehenden Kapitel sind die „allgemeingültige Gesetzmäßigkeit der Erziehung im Leben der Gemeinschaften“ (ebd.: 235) sowie ihre „urmenschlichen Grundformen“ (ebd.) in ihren Umrisen beschrieben. Im Gegensatz dazu versucht nun aber die besondere Erziehungsphilosophie, oder auch die dritte Dimension erzieherischen Wirkens, „die einzelnen Lebensformen, die ihnen zugeordneten Grundfunktionen des Geistes und die übergeordneten Ideen“ (ebd.: 224) im Hinblick auf ihre „eigentümlichen, erzieherischen Wirkungen“ (ebd.) zu untersuchen. Deren Vielfalt basiert auf ihrem „Verhältnis zu andern [sic!] geistigen Funktionen und zur Vielartigkeit möglicher Objekte“ (ebd.: 197). Es sollen jedoch nicht nur die „Eigengesetzlichkeiten“ (ebd.: 235) dieser Formen beschrieben werden, sondern auch deren „besondere Ausprägungen und Verhältnisse im Leben der Völker und der Geschichte“ (ebd.).

4.3.2.1 Die III. Dimension

Die Flächengliederung des Erziehungsvorgangs lässt sich laut Kriek anhand dessen Verhältnis

1. zum System der geistigen Grundfunktionen und Ideen,
2. zum System der Gemeinschaftsarten und Lebensformen,
3. zur Vielheit der Individualgestalten im Leben der Völker und der Geschichte (Kriek 1930: 197f.)

beschreiben.

Jedes Menschentum verkörpert auch eine eigene Lebensform, welche auf diesen allein nur erzieherisch einwirken, weil sie funktionieren (vgl. ebd.: 224). Die ursprüngliche Erziehungslehre versucht darum eine „Physiologie der Lebensformen unter Perspektive der Forschung auf die erzieherische Wirkung der Funktionen“ (ebd.) zu erfassen und präsentieren. Wenn nun aber die „pädagogische Technologie“ (ebd.: 224), deren Entstehung in der dritten Stufe der Tiefendimension erklärt wird, hinzukommt, bewirkt dies die Ergänzung der Formen der ursprünglichen Erziehungslehre. Krieck schreibt: „Die Lebensformen machen die Gliederung der Gemeinschaft aus; die besondere Erziehungslehre würde insofern einer Soziologie der Erziehung entsprechen.“ (ebd.). Krieck ist jedoch mit dem Begriff der „Erziehungssoziologie“ (ebd.) unzufrieden, da sich die erzieherische Funktion nicht nur aus der fertigen Form, sondern eben auch aus dem von unten wirkenden „geistige[n] Trieb“ (ebd.) und der „übergeordnete[n] Idee“ (ebd.) zusammensetzt. Aus diesem Grund sieht Krieck nur die „monographische Methode“ (ebd.) als Kennzeichen der hier zu beschreibenden besonderen Erziehungslehre, denn diese erfasst beispielsweise die erzieherische Funktion und die Wirkung der Religion oder der Sprache.

Die Ontogenese des objektiven Geistes ist schon im Kapitel 3.3.1.1 kurz angeführt und wurde erklärt. Die schon beschriebene dreischichtige Tiefengliederung fällt mit den „drei Stufen der Wirklichkeit und [den] drei Schichten des seelischen Lebens“ (ebd.: 224) zusammen. Dies wird so begründet, dass das „Wirkliche oder Verwirklichte“ stets in der Mitte als „Inbegriff aller Lebensformen, der geltenden Werte, der Zwecktätigkeit, der Ratio und der auf sie begründeten Gleichmäßigkeit der Erkenntnis“ (ebd.) und aller bestehenden Normen sowie „der normierten Bewußtseinsgebilde und Bewußtseinsbahnen, der erreichten Bildungsstufe“ (ebd.) steht. Die Gliederung dieser Mitte erfolgt durch die „Mannigfaltigkeit der Triebe, Ideen und Bedürfnisse in Lebensformen und Lebensgebiete“ (ebd.), welche wiederum eine unabdingliche „Ausdrucks- und Urfunktion“ (ebd.) für den menschlichen Geist darstellen. Beispiele für solche Lebensformen und Lebensgebiete sind etwa „der Kult als objektive Form des religiösen Lebens, das Recht als normierte Form des Rechtsbewußtseins, die Sitte als Wirklichkeitsform der sittlichen Idee, [etc.]“ (ebd.: 224f.).

Im gesamten Gemeinschaftsleben des Menschentums sind zumindest die Grundfunktionen der Formen (wenn sie noch nicht ausgebildet sind) vorhanden und

zeugen davon, dass dieser in all ihrer Vielfalt der Völker und der Geschichte in ihrem Urwesen stets dieselben sind. Der Grund für diese Vielgestaltigkeit ist die variierende Entfaltung dieser Grundtriebe, welche in unzähligen verschiedenen Arten und Weisen von statten gehen können. Grundsätzlich ist es jedoch „der Sinn alles hohen Menschentums“ (ebd.: 225), mindestens eine dieser Formen zur „höchstmögliche[n], d.h. klassischen Vollendung“ (ebd.) zu bringen. Auch lässt sich hier abermals das Phänomen der essentiellen wechselseitigen Verflochtenheit mit der Gemeinschaft vorfinden, denn ganz gleich ob die Formen so eng miteinander entwickelt sind, dass sie schon wie eine einheitlicher „Formkomplex“ (ebd.) wirken oder ob sie weit auseinander, jede für sich, ihre Vollendung anstreben – sie sind auf diese Wechselwirkung angewiesen, denn „[a]lle Vereinzelung bedeutet Tod“ (ebd.). Diese Entwicklung ist jedoch eine organische; sobald sie eine Form vollendet hat, wendet sie sich einem neu gesetzten Ziel oder Wert zu und verfolgt nun, unter „Rückbildung“ (ebd.) der zuvor erreichten, deren Vollendung. Kriek stellt fest:

Der Entwicklungsprozess verschmilzt ausgesonderte Formen stets wieder zu neuen, übergeordneten Einheitsgebilden. Jede werdende und gewordene Form aber ist eine Funktion der Erziehung: bedingt von dieser und sie wieder bedingend: Form ist Ergebnis und Form ist Voraussetzung der Erziehung. So erfüllt Erziehung eine doppelte Funktion: eine vorhandene Form zu erhalten im Wechsel der Geschlechter und Formen im Sinne einer Idee zu schaffen oder zu vollenden. Darum liefert Erziehungslehre die Physiologie der Lebensformen. (ebd.: 225f.)

Weiter oben wurde schon beschrieben, dass jeder Gemeinschaftsleib zumindest der Anlage nach die „Totalität des menschlichen Geistes“ (ebd.: 227) in sich vereint. Es sind jedoch in jedem von ihnen auch „Anlage und Funktion zur einmaligen, nicht wiederkehrenden Sondergestalt“ (ebd.) ausgebildet; so gibt es beispielsweise zwar in jeder Gemeinschaft das Recht oder Formen der Politik und Wirtschaft, doch inwiefern diese entwickelt sind und sich zueinander verhalten unterscheidet sich stets. Diese vielfältigen Entwicklungen der Formen folgen jedoch trotzdem immer einem „einheitlichen Gesetz“, dem „Stil“, welcher die „Lebenseinheit in der Vielheit der Formen und Funktionen“ (ebd.) ausdrückt. Kriek fasst zusammen: „Der Geist ist nach Wesen und Ursprung einheitlich; darum bleiben seine gesonderten Funktionen und Formen in nächster Gegenseitigkeit und Gemeinschaft; darum können sie einander auch

vertreten.“ (ebd.)⁷¹ Aber auch die potentiellen Sondergestalten, sowie jede Form der organischen Gemeinschaft sind bereits im menschlichen Urgeist vorgebildet und somit kein Ergebnis einer von außen angestoßenen Entwicklung. (vgl. ebd.: 228f.) So mögen sich die Völker und ihre geschichtliche Entwicklung unterscheiden; in ihnen ist trotzdem dasselbe „urmenschliche Wesen“ (ebd.: 229) vereint.

Die besondere Erziehungslehre Kriecks hat sich zur Aufgabe gemacht, die Phänomene der erzieherischen Funktion und Wirkung von all den bestehenden Lebensformen, also auch der Berufsbildung, monographisch zu erforschen und zu beschreiben. Dabei stellt sie fest, dass diese Funktionen zwar unabsichtlich, aber nicht ohne Plan erfolgen. So erzieht jede Lebensform ohne „Schule, ohne systematische Lehre und ausgesonderte Methodik“ (ebd.). Die „systematische Lehre“ (ebd.), welche zum Beispiel in der Schule erfolgt, kann, wie schon mehrmals erwähnt, nur auf dieser Basis aufbauen und die Erziehung vollenden. Dies ist eben nur deswegen möglich, weil jede Lebensform und ihre Funktion diesen Plan und den Zweck verinnerlichte (vgl. ebd.: 232f.).

Da es angesichts der Fülle an verschiedenen Lebensformen nicht möglich ist, eine monographische „Typologie der Lebensformen und Erziehungsfunktionen“ (ebd.: 235) zu erstellen, entscheidet sich Kriek dazu, drei beispielhafte Skizzen zu zeichnen. Diese drei typischen Fälle sollen auch die zahlreich vorhandenen Sonderfälle vertreten können. So befasst er sich mit dem Verhältnis von Erziehung zu Religion, Wirtschaft und zur Sprache (vgl. ebd.: 235ff.). Diese Monographien werden hier nicht genauer behandelt, da dies den Rahmen der Diplomarbeit überschreiten würde.

3.4 Wachstum durch allseitige Wechselwirkung zwischen Leib – Seele – Geist

Wie schon im Kapitel 2.2 *Karriere im Nationalsozialismus* beschrieben, lehnte Kriek Zeit seines Lebens einen biologistischen Rassebegriff ab. So verwundert es auch nicht, dass Kriek den Darwinismus⁷² sowie die Vorgehensweise der Biologie, die jede Metaphysik ablehnte, stark kritisierte. Kriek verstand Wachstum also nicht nur als biologischen Ablauf; Entwicklung und ihre Endform entspringen auch immer einem

⁷¹ So ist es laut Kriek zum Beispiel möglich, dass sich eine Religionsgemeinschaft zu einer Wirtschafts- oder Staatsgemeinschaft entwickelt (vgl. 1930: 227).

⁷² Kriecks Verhältnis zum Darwinismus und sein Zuchtbezug werden im Kapitel 3.5 *Erziehung als Zucht* genauer behandelt.

geistigen Einfluss und sind mehr als nur die Summe der Wachstumsprozesse. (vgl. z.B. Krieck 1930: 103, 106ff.) So wirken auf das Wachstum auch „seelische Veranlagung und geistige Entwicklung“ (ebd.: 115) ein und da diese das „eigentliche Gebiet der Erziehung“ (ebd.) ausmachen, soll auch das Verhältnis Leib – Seele – Geist in diesem Kapitel noch etwas genauer untersucht werden. Dies erscheint in dieser Arbeit nicht zuletzt von Bedeutung zu sein, da im Zuge dessen noch einige bedeutende Begrifflichkeiten und Elemente des krieckschen Erziehungssystems aufgegriffen und dargestellt werden können.

Auch bei der „Dreiheit Leib-Seele-Geist“ (ebd.: 117) müssen die Glieder immer in der gegenseitigen Wechselwirkung gedacht werden: „Sie sind wahrhaft eins und zugleich drei: eins in der Wurzel, drei in der Entfaltung; drei im Ursprung, eins im Ineinanderwirken.“ (ebd.) Assel erkennt darin Kriecks „ganzheitliches Lebensprinzip“ (1969: 62), welches diese Dreiheit als Einheit erfasst. Somit erreicht Krieck auch, dass sich sein „Geistbegriff“ (ebd.) dem Organischen unterordnet. Auf diese Art lässt sich für Krieck auch das kantianische Problem der Vereinbarkeit von „Freiheit und Notwendigkeit im menschlichen Handeln“ (Krieck 1930: 90) lösen; spricht: „[W]ie ein Mensch dienendes Glied in der Gemeinschaft und zugleich freie, sich selbst bestimmende Persönlichkeit zu sein vermöge.“ (ebd.) Um es nochmals auf den Punkt zu bringen, formuliert er die Problemstellung dann auch noch mit Hegel, indem er fragt, wie der „subjektive und der objektive Geist miteinander bestehen und ineinander wirken können“ (ebd.). Der subjektive Geist bezieht sich auf Einzelwesen und der objektive auf verschiedene Kulturformen wie beispielsweise Kunst, Religion und Recht. Krieck begegnet nun dieser Problemstellung, indem er angibt, dass diese beiden „in der Wurzel eins“ (ebd.: 91) sind, denn der subjektive Geist sei „lediglich die Differenzierung und Gliederung des objektiven“ (ebd.) und beide entstammen, wie weiter oben schon angesprochen, aus einem dritten Prinzip, dem Urgeist, welcher sich in diesen selbst verwirklicht. Dieser ist „zeitlos, ewig, Grundlage aller seelischen Entfaltung, alles geschichtlichen Werdens und aller kultureller Formung“ (ebd.: 54) Weiters schreibt Krieck, dass der Geist ein „Gemeinschaftswesen“ (ebd.) sei, durch welchen „jeder Einzelne einer höheren Ordnung, einer höheren Einheit organisch eingereiht [wird]“ (ebd.). Das bedeutet jedoch nicht, dass er das Ergebnis aller „Individualgeister[n]“ (ebd.) darstellt; er ist untrennbar und immer eins. Krieck liefert jedoch keine genauere Bestimmung dieses ungreifbaren Urgrunds; er setzt diesen als real existierendes Faktum

und reiht dabei Erklärungen und Begrifflichkeiten aneinander, die jedoch selbst oft ungeklärt stehen bleiben und somit im Irrationalen verweilen. Hojer schreibt, dass er auf diese Weise den Urgeist als eine „unwiderstehliche und irrationale Macht erscheinen [lässt], die sich im Wesentlichen auch ohne Vermittlung des Worts offenbart“ (1996: 101). So bleibt er den Leserinnen und Leser bis zum Schluss eine genaue Bestimmung dieses „Schlüsselbegriffs“ (ebd.: 73) seiner Theorie schuldig. Hinzu kommt, dass Kriek sich formale Begriffe anderer Philosophen (wie beispielsweise Hegels objektiver Geist) aneignet, um diese dann mit einer neuen Bedeutung aufzuladen und zu verwenden. Dabei verabsäumt er es, dieses Vorgehen ausreichend aufzuzeigen und zu kommentieren. Hojer erkennt darin einen typischen Zug von Kriek, denn dieses Element der Aneignung ist in seinen Werken wiederkehrend (vgl. 1978: 101). So findet sich diese Herangehensweise auch in der *Philosophie der Erziehung* häufig wieder und wird im Kapitel 4 genauer besprochen.

Um auf die Dreiheit Leib – Seele – Geist zurückzukommen, soll gesagt sein, dass jedem dieser Elemente in dieser Konstruktion verschiedene Wirkungsrollen zukommen. So nimmt die Seele die vermittelnde Rolle ein. Wie bei jedem anderen Urwesen lässt sich auch die Seele „begrifflich nicht erschöpfen“ (ebd.: 117); sie ist „Prinzip der Individualbildung (auch der unpersönlichen Individuen), persönliche Entelechie⁷³ [und] Form des Selbst“ (ebd.). Für Kriek folgt die Seele ihrer „Eigengesetzlichkeit“ (ebd.: 116), die Einfluss nimmt auf die Rahmenbedingungen und Art der Entwicklung. Damit sie jedoch ihre Wirkung entfalten⁷⁴ kann und nicht verkümmert, benötigt sie zwingend die „geistige Einwirkung aus der Gemeinschaft“ (ebd.). Sobald der Geist auf die Seele einwirkt und sie mit seinem Wesen durchdringt, kann diese zur „objektive[n] Gestalt“ (ebd.: 117) erwachsen und den Charakter bilden. Der Geist wiederum, welcher in seiner Eigenheit „überpersönlich, Gemeinschaftswesen, Bildungsgesetz und treibendes Prinzip in der Geschichte“ (ebd.) ist, kann in der Begegnung mit der Seele „persönliche Gestalt“ (ebd.) annehmen.⁷⁵ Die Seele transferiert anschließend das „Zeichen und Siegel“ (ebd.)

⁷³ Die Entelechie wird im Kapitel 3.4.2 *Die Entelechie* beschrieben.

⁷⁴ Dies erklärt auch, weswegen Kriek die Auseinandersetzung der Psychologie mit der Seele als unzureichend erachtet; um deren Wesen erfassen zu können, müssen auch erzieherische Wirkungen mitberücksichtigt werden (vgl. Kriek 1930: 116).

⁷⁵ Kriek schreibt dazu: „Die Form aber, in welcher der Geist im Einzelnen Gestalt annimmt und in Erscheinung tritt, wird Seele genannt.“ (1930: 54)

des Geistes auf den Leib, welchem die „natürlichen Begehrungen und Triebe“ (ebd.) entwachsen. Der Leib übermittelt (wieder über die Seele) dem Geist seine „natürlichen Kräfte“ (ebd.), welche anregend und bewegend auf die „geistig-objektive Welt“ (ebd.) wirken sollen. Kriek schreibt:

Dieses allseitige Wechselwirken untersteht dem gemeinsamen Bildungsgesetz: der Urform, der Idee und Entelechie. Darin haben organisches Wachstum, seelische Bildung und geschichtliche oder Gemeinschaftsentwicklung ihren gemeinsamen Ursprung, ihre Harmonie und Einheitsform.

Die „Idee“ taucht in den bisherigen Ausführungen immer wieder auf und soll hier nun vollständig nach dem krieckschen Verständnis charakterisiert werden, da diese eine wichtige Rolle in seiner Theorie einnimmt. Das darauffolgende Unterkapitel wendet sich der „Entelechie“ zu, welche so bisher in dieser Arbeit kaum benannt wurde, aber dennoch einen großen Stellenwert für die Erziehungsphilosophie hat.

3.4.1 Die Idee

Wie bereits erwähnt, gründet jede Lebensform auf einer ewigen Idee und durch die Geschichte eines Volkes wird diese ewige Idee der Menschheit zur Gestalt gebracht und verwirklicht (vgl. Kriek 1930: 4; 36). Es stellt sich jedoch die Frage, welchen Ursprungs diese Idee ist. Kriek erklärt, dass diese „immer aus dem geistigen Urgrund“ (ebd.: 185) auftauchen würde, jedoch zwei verschiedene Wege einschlagen kann, um an die Oberfläche zu gelangen:

[E]inmal wächst sie [...] triebmäßig von unten herauf zur Form, das andere Mal senkt sie sich aus dem überragenden und voranschreitenden Bewußtsein herab in die Weite und Breite. Dort ein Wachstum von außen nach innen, hier eine Entwicklung von innen nach außen, und an diesem zweiten Gang ist Erziehung stets beteiligt als bewußte und führende Funktion. (ebd.)

Dabei dringt die Idee zunächst in das Bewusstsein einer „schöpferischen Persönlichkeit“⁷⁶ (ebd.), welche diese dann an die anderen Glieder in seinem Umfeld weitergibt. Die Idee ist hier trotzdem kein „subjektiver Einfall“ dieser Person, sondern vielmehr eine „zur Objektivität und Gesetzmäßigkeit vorbestimmte Gestalt“ (ebd.), welche diesen Weg gewählt hat, um aus dem Urgrund zur Entfaltung zu drängen. Bevor die Idee jedoch zu dieser „positive[n], plastische[n] Gestalt“ (ebd.: 43) über eine

⁷⁶ Vgl. Kapitel 3.2.3 *Kritik des Evolutionismus*; hier steht schon beschrieben, dass ein einzelnes Glied in der Lage ist Entwicklung und Veränderung anzustoßen, wenn es eben seine Idee leben und deren Verwirklichung in seiner Bildung anstreben kann.

schöpferische Einzelperson gelangt, wurde sie schon „als das Notwendige und Kommende vorgefühlt und vorgeahnt“ (ebd.). Denn keine „geschichtsbildende und lebensformende Idee“ (ebd.) kann schlagartig durch eine Einzelperson wirksam werden; aber auch nicht durch die Allgemeinheit. Sie unterliegt zuerst immer diesem Prozess des Vorfühlens und Ahnens, welcher einem „Schichtungs- und Wachstumsprozess“ (ebd.) entspricht. Dabei kann sie schon unter verschiedenen Gestalten und Variationen zur gleichen oder verschiedenen Zeiten auftreten, um so dann zu einem „Gesetz der inneren Formung und der Handlung durch die Gemeinschaftskreise“ (ebd.: 44) zu werden.

Dabei verhält es sich jedoch so, dass durch das Auftreten einer Idee zuerst eine Krise ausgelöst⁷⁷ wird und deren Verlauf sich entscheidend auf die Erziehung und Entwicklung auswirkt. Denn die neue, sich aufdrängende Idee versucht die bestehende Form, welche Ausdruck der alten Idee ist, abzulösen. Diese möchte jedoch an der herrschenden Form und Struktur, an der Tradition festhalten und nicht der Schöpfung einer neuen Form Platz machen. Durch die daraus resultierende Krise entsteht Bewegung und bewirkt eine „allgemeine Umwertung und eine entsprechende Umlagerung der traditionellen und gesellschaftlichen Schichten“ (ebd.: 160). Diese „Erschütterung des Gemeinbewußtseins“ (ebd.: 207) kündigt nun also den „Eintritt einer neuen formenden Idee“ (ebd.) an. Krieck schreibt: „Die Krisen bilden Übergänge von Form zu Form, und als solche verknüpfen sie die ideellen Gegensätze und stellen die entwicklungsmäßige Kontinuität der Ideen und Gestalten untereinander her.“ (ebd.: 160) Krisen geben zudem dem Wachstum und der seelischen Entwicklung von Einzelpersonen einen Rhythmus vor. Die Ideen und die vollendeten Formen stehen in einem mannigfaltigen Verhältnis zueinander. Herrscht eine konservative, bestehende Idee vor, spiegeln diese die bestehenden Formen und sorgen für deren Stabilität und überhöhen „das Seiende durch das Seinsollende“ (ebd.). Wenn nun aber, wie zuvor beschrieben, revolutionäre Ideen auftreten, dann spiegeln diese vielmehr „neue Grundtriebe“, „Ansätze neuer Formen“ und „neue Werte“ (ebd.). Auch diese Dynamik ist keine einseitig wirkende; so wie die Idee auf die Form einwirkt, geschieht dies auch umgekehrt. Es ist aber so, dass die Urideen im Gegensatz zu den aus ihnen resultierenden Formen, beschränkt sind: „sie kehren überall wieder in den Völkern und jederzeit in der Geschichte und bilden das Fundament des

⁷⁷ Krieck bezeichnet die Krise treffend als „Geburtswehen der Idee“ (1930: 207).

allgemein Menschlichen, in dem es nicht Entstehen und Vergehen gibt.“ (ebd.: 246). Die Mannigfaltigkeit der verwirklichten Formen erschöpft sich jedoch nie, denn die „Anwendung und Abwandlung der Grundtypen“ (ebd.) erlaubt unzählige Ausformungen.

So beschreibt Krieck in seinen Ausführungen recht detailliert die Eigenschaften und Wirkformen der Idee und zeigt so auch ihre tragende Rolle sowohl für die Einzelwesen, als auch für die Gemeinschaft auf. Krieck bleibt uns jedoch weitere Erklärungen zu der Entstehung der Idee im Urgrund schuldig und lässt somit die Grundlage seines Konzepts unbestimmt.⁷⁸ Die bloße Feststellung, dass die Idee aus dem Urgrund entstammt, reicht ihm und er begnügt sich somit mit einer dogmatischen Setzung. Damit ermöglicht Krieck auch eine Projektionsfläche für verschiedenste Interpretationen und Lesearten dieses Begriffs; eine Argumentationsstrategie, die uns auf diese Art und Weise immer wieder in seinen Werken begegnet. Weiters nimmt Krieck in seinem Denken keine Unterscheidung zwischen Sein und Sollen vor und lässt in weiterer Folge keinen Spielraum für Kritik offen.

Die Problematik, die sich aus dieser Darstellung Kriecks ergibt, ist, dass wenn sich nun gewisse Gesellschaftsformen und -strukturen (wie später dann der Nationalsozialismus) durchsetzen, diese ihre Berechtigung nur schon dadurch erhalten, dass sie geschichtstreibende Ideen, welche aus dem Urgrund stammen und sich durchgesetzt haben, verkörpern.

3.4.2 Die Entelechie

Um zum Begriff der „Entelechie“ gelangen zu können, muss zunächst Kriecks „Artbegriff“ eingeführt werden.⁷⁹ Auch hier lehnt Krieck ein rein biologisches Verständnis ab und führt an dieser Stelle seine metaphysischen Erklärungen aus. (Krieck 1930: 99) Für ihn ist Art weitaus mehr als eine „Abstraktion“ (ebd.), nicht nur die „begriffliche Zusammenfassung von Individuen“ (ebd.). Vielmehr kommt der Art auch eine „Wirklichkeit höheren Ranges“ (ebd.) zu und sie besitzt somit genauso wie die Individuen einen metaphysischen Geltungsanspruch, denn auch in ihr wirkt die Entelechie. So dient die natürliche Art auch nicht einer „Abstraktion zum Zwecke der

⁷⁸ Diese Herangehensweise ist wiederkehrend bei Krieck und wird in noch genauer unter Kapitel 4 analysiert.

⁷⁹ Dieser wird auch im folgenden Kapitel, wenn es um die Erziehung als Zucht geht, von Bedeutung sein.

Systembildung“ (ebd.); sie entspricht vielmehr einem „Rahmen“ (ebd.), welcher den Spielraum vorgibt, indem die einzelnen Glieder sich aufeinander beziehen und ineinander verwoben sind. So ist die Art laut Krieck ein „Gesetz der Gemeinschaft und Verwandtschaft“ (ebd.), welches die Kontrolle über die Entwicklung der Einzelnen hat und die wesenhafte Unterscheidung zu anderen Arten vollzieht. Es ist dabei normal, dass es Unterschiede und Unstimmigkeiten zwischen den Einzelnen einer Art gibt, doch diese unterliegen schlussendlich immer dem verbindenden Gemeinsamen. Auch wenn die Art in ihrem Wesen konstant ist, bedeutet dies nicht, dass sie nicht der Wandlung fähig ist (vgl. ebd.: 100). Die „Konstanz der Art“ (ebd.) ist nur dafür verantwortlich, dass dieser Wandel nach „festen Gesetzmäßigkeiten“ (ebd.) abläuft und dabei die fix vorgegebenen Grenzen, welche jedoch von uns nicht ausmachbar sind, nicht überschreitet. Auf diese Art und Weise resultieren aus diesem Wandel neue Formen, welche auch weitervererbt werden können; das bedeutet jedoch nicht, dass sich die Art verändert. Er ist der Ansicht, dass auch „Zuchtwahl, Standortvariation, Vererbung und Summierung erworbener Eigenschaften“ (ebd.) nicht zu einer Artveränderung führen können.⁸⁰

Das schon erwähnte Wesen und das „konstante Bildungsgesetz“ (ebd.: 101) einer Art bzw. ihr konstantes „Artbild“ (ebd.) sieht Krieck am besten beschrieben durch den von Aristoteles geprägten Begriff der „Entelechie“⁸¹ (vgl. ebd.). Denn diese bewirkt laut ihm „organische Einheit, bleibendes Grundbild des Wesens, dem sich alle Eigenschaften und Einzelheiten einfügen“ (ebd.:). So entsteht aus der Art immer wieder die gleiche Art und jede ist für sich vollkommen und optimal ausgebildet, um nach der Erfüllung ihres immanenten Zwecks (Lebenssinn) streben zu können. Aus dieser Erkenntnis leitet Krieck die Schlussfolgerung, dass keine Norm und keine Art als besser oder schlechter zu bewerten sei, als die andere (vgl. ebd.: 101f.). Dem Menschen sei es jedoch nur möglich sein Umfeld von seinem Blickwinkel aus, mit seinen „Normen, Maßen, Wertungen, Zwecken“ (ebd.: 102) zu verstehen und zu bewerten.

⁸⁰ Krieck spricht in diesem Zusammenhang die Mutation an, deren Wesen er als problematisch einschätzt und zugibt, dass man eigentlich noch nicht sehr viel über sie weiß (vgl. 1930: 100).

⁸¹ Aristoteles führt den Begriff der „Entelechie“ in seiner Metaphysik ein: Bei Dingen, die von Menschen erschaffen worden sind, sieht er deren „Ursache für die Verwirklichung der Form“ (Bleecken 2007: o.S.) von außen kommend. Beim Lebewesen liegt diese Ursache in ihm selbst. Diese „Selbstverwirklichung der Form“ (ebd.) nennt Aristoteles „Entelechie, als etwas, was das ‚Ziel in sich trägt‘“ (ebd.). Bleecken fasst zusammen: „In lebenden Organismen entwickelt die Entelechie als formgebendes und zielsetzendes Prinzip das der Art gemäße Wesen.“ (ebd.).

Er ist deshalb der Ansicht, dass die Art von der „Platonische[n] Idee“ (ebd.) durchdrungen sei: „[Diese] setzt die Vollkommenheit jedes Geschöpfes in seine eigene Norm, in die Erfüllung seines eigenen Grundgesetzes und Lebenssinnes: in sein Dharma.“ (ebd.) Das bedeutet, dass jede Art, Gemeinschaft oder jedes Volk eine eigene Aufgabe und ein eigenes „Gesetz des Wirkens“ (ebd.) innehat, welches ihm seine Sittlichkeit und seine Entwicklungsziele und -Gesetze gibt; spricht ein jeder von diesen besitzt einen eigenen Grundcharakter und dieser ist der Ausdruck der Entelechie (vgl. ebd.).

Kriek sieht die ganze Menschheit als eine „innere, nach außen scharf abgegrenzte Arteinheit“ (ebd.: 103), welche nicht nur auf biologischen Tatsachen beruht. Auch wenn sich die Völker stark in ihrer Entwicklung, Lebensweise und Kultur unterscheiden und unterschieden haben, so unterstehen sie doch der „Einheit des Menschlichen“ (ebd.) und diese sieht Kriek als „Ausdruck und Wirkung der Entelechie“ (ebd.), als eine unumstößliche Tatsache.

Jeder noch so kleine Teil eines Lebewesens ist durchdrungen von der „Totalität seiner Art“ (ebd.: 104), dem „Grundcharakter“ (ebd.) oder auch „Artcharakter“ (ebd.: 107). So untersteht auch jedes einzelne Glied des Menschen dem „bildenden Urcharakter der gesamten Art“ (ebd.: 104) sowie der „Entelechie, dem Bildungsgesetz des Individuums“ (ebd.).⁸² Damit hat jedes Einzelwesen sein eigenes, persönliches Bildungsgesetz, welches den Urcharakter in seiner ihm ganz eigenen Form abwandelt. Kriek schreibt dazu: „Lebendige Individualität ist nicht eine bloße Konstellation der Bedingungen, sondern Ergebnis eines lebendigen, nicht weiter ableitbaren aktiven Bildungsprinzips: der Entelechie.“ (ebd.: 109) Das bedeutet auch, dass jede Person eine einzigartige Schöpfung mit ihrem eigenen „persönlichen Urcharakter“ (ebd.: 215) darstellt, welche nicht nur als ein „Exemplar, Variante der Art“ (ebd.: 107) gesehen werden kann.

Für Kriek ist es zudem wichtig, die Entelechie (Urcharakter eines Volkes) von der geschichtlichen Idee abzugrenzen:

Jedes Volk besitzt die Gesamtheit menschlicher Möglichkeiten virtuell in sich: die Entelechie aber setzt diesen Möglichkeiten Schranken und Gesetz. Der Grundcharakter ist stetig; er gewinnt im Rhythmus der Geschichte eines Volkes nur immer neue Daseinsform, neue Verleblichung in stetiger Umschichtung [...]

⁸² Kriek ist der Ansicht, dass zu Lebensbeginn des Menschen sein Bewusstsein noch keine Strukturen aufweist. Der dann folgenden formenden und bildenden Erziehung sind jedoch zwei Einschränkungen gegeben: von außen durch das „Artbewußtsein und Artwesen“ (1930: 215) und von innen durch die Entelechie. Doch innerhalb von diesem gesetzten Rahmen sind alle Entwicklungen möglich. Wie diese jedoch verwirklicht werden, hängt dann von der Erziehung ab (vgl. ebd.).

Das, was diese Umschichtungen bewirkt, was neue Formen als Abwandlungen der Entelechie emportreibt, was neue Bildungsideale setzt, ist die geschichtliche Idee. (ebd.: 148)

Die Idee tritt irgendwann in den Entwicklungsgang ein als besonderer Antrieb und Gestaltungsprinzip für einen Abschnitt, um ihre Norm zu erfüllen und dann als Idee, als lebendiges Prinzip wieder zu verschwinden, nur eine Schichtablagerung, eine Traditionsschicht hinterlassend. (ebd.: 153)

Einerseits unterscheiden sich die Entelechie und die geschichtliche Idee darin, dass erstere einen stetigen Charakter besitzt, welcher zwar unendlich viele verschiedene Formen annehmen kann, aber dennoch ein unveränderlicher Urcharakter bleibt. Im Gegensatz dazu ist zweitens ihrem Wesen nach viel lebendiger, sie tritt unkontrollierbar, irrational und plötzlich auf und verschwindet nach dem Erreichen ihrer Ziele wieder. Andererseits unterscheiden sie sich aber auch in ihrem Prinzip der Einheit: die Entelechie verkörpert „das Prinzip der Einheit und Stetigkeit in einem Volk“ (ebd.), wohingegen die Idee „das Prinzip der Einheit, des herrschenden Charakters für einen gesamten Kulturkreis in einem Zeitalter“ (ebd.) vertritt. Wie schon unter 4.4.2 *Die Idee* beschrieben, ist die Tradition, die Kultur immer von den vorherrschenden Ideen bestimmt und diese machen nicht vor völkischen Grenzen halt. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie in allen Völkern das gleiche Maß an Vollendung erreichen. Krieck gibt zur Veranschaulichung das Beispiel der Gotik, welche in Italien viel weniger an Bedeutung gewann, als in den germanischen Völkern, da dieser Baustil viel mehr ihrem Grundcharakter entsprach und sich somit zur vollendeten Form, zu einer klassischen Gestalt, entfalten konnte (vgl. ebd.).

3.5 Erziehung als Zucht

Im letzten Kapitel zu der *Philosophie der Erziehung* soll noch auf die Auseinandersetzung Kriecks mit den Themen Typus, Rasse und Zucht eingegangen werden. Der Zucht widmet er sogar ein ganzes Unterkapitel c) *Die Züchtung* (119f.).

Wie schon unter 4.2.1 *Individualismus vs. Gliedschaft* beschrieben, konzentriert sich die Erziehung stets auf die Einpflanzung des Typus und nicht auf die Entfaltung der Individualität der Zöglinge. Zweitens entspringt ausschließlich aus der Selbstformung und Selbsterziehung (vgl. Krieck 1930: 20). So ist es nun die Aufgabe jeder Erziehungs- und Lehrmethode den „in der Gemeinschaft verkörperten Typs“ (ebd.: 295) in die Glieder einzupflanzen. Krieck beschreibt diesen Vorgang folgendermaßen: „Die Lehrtypen schaffen die Menschentypen nach dem Prinzip der Assimilation: die Seins- und

Arbeitsformen der Gemeinschaft werden durch sie zu Seins- und Arbeitstypen der Glieder.“ (ebd. 295f.) Die Einverleibung des Typus ist jedoch nicht der abschließende Sinn der Bildung; er soll vielmehr überschritten werden, um so die Basis für „Eigenheit, neue Bildung und neues geistiges Wissen“ (ebd.: 296) zu bilden. Der Typ sorgt dabei dafür, dass „das Werden mit dem Ganzen und den andern Gliedern“ (ebd.) harmonisch abläuft. In Bezug auf die Zucht ist es laut Kriek so, dass diese sich immer nur auf den Typ beziehen kann und niemals auf die persönlichen Werte und Ausdrucksformen, auf das Individuelle (vgl. ebd.: 121). Diese, so lautet sein Urteil, kann man nicht durch Zucht erlangen; sie wachsen selbstständig, sobald die Bildung den objektiven Typen aufgenommen hat und dieser schlussendlich zur Veräußerung des inneren Gehalts treibt (vgl. ebd.: 270).

Lingelbach stellt in seiner Studie fest, dass für Kriek der Typus zunächst nichts anderes als das „*Ergebnis*“ (1970: 77) der Formungs- und Zuchtprozesse der Gemeinschaft ist und, dass dieser immer nur in Form der schon beschriebenen Sondergestalten oder auch Sonderformen zum Vorschein tritt. Das bedeutet aber auch, dass es den „reinen Typus“ (ebd.) nicht geben kann und somit dem „Typusbegriff“ eine überwiegend „*methodische* Funktion“ zukommt: „[E]r wird zum Hilfsmittel, das Ergebnis der ‚Erziehung‘ innerhalb eines bestimmten Sozialgebildes zu erfassen.“ (ebd.)

Doch welche Funktion und welchen Stellenwert hat die Zucht? Schon Plato vertrat, nach Kriecks Darlegungen, in seinem Werk *Politeia* die Ansicht, dass die „Rassenzüchtung und Rassenhygiene“ (ebd.: 119) die natürliche Grundlage für seine „Staatsbildung und Erziehungsidee“ (ebd.) bilden. Auch Kriek zweifelt nicht an, dass die Auseinandersetzung mit der Zucht zwingend zu einer Erziehungslehre, die von der höchsten Wichtigkeit der Gemeinschaft ausgeht, gehört.

Zucht als ein „Naturvorgang“ (ebd.) ist nach seinem Verständnis nicht der Auslöser für die Erziehung, sondern vielmehr umgekehrt; sie wird beeinflusst durch die „erzieherische Einstellung des Ganzen und der Glieder“ (ebd.: 119f.) gegenüber dem „vorherrschenden Ideal der Kultur, der höheren Menschenbildung und des Staates“ (ebd.: 120). An dieser Stelle kritisiert Kriek zum wiederholten Male den Darwinismus, welchen er abfällig als „Philosophie- und Religionersatz“ (ebd.: 121) bezeichnet. Dieser bewirke mit seiner Theorie der „natürlichen‘ Zuchtwahl“ (ebd.: 120) die Personifizierung der „Natur zur Züchterin“ (ebd.), deren „artschöpferisches Prinzip“ (ebd.: 121) keinem Telos sondern

vielmehr dem Zufall unterliegt. Somit wird auch jeglicher metaphysischer Aspekt aus diesem Prozess ferngehalten. In dem vorherigen Kapitel zur Entelechie wurde jedoch schon aufgezeigt, dass es nicht möglich ist, neue Arten zu züchten und somit ist für Kriek auch die gesamte darwinistische Artschöpfungslehre obsolet.

Züchtung im herkömmlichen Sinne bedeutet, laut Kriek, Verbesserung und Erhöhung einer bereits bestehenden Form durch „[g]eschlechtliche Zuchtwahl und rationale Gestaltung der Wachstumsbedingungen“ (ebd.: 122). Bei dieser Annahme wird jedoch auf die Entelechie vergessen, welche klar vorgibt, in welchem Rahmen Entwicklung überhaupt möglich ist. So ist „wahre Formschöpfung“ (ebd.) als gelenkte Zucht nicht möglich. Züchtung beinhaltet jedoch auch den Aspekt der „Vereinseitigung, Verengung der Lebensbasis“ (ebd.), denn je mehr eine Form oder Funktion hochgezüchtet wird, umso weniger Entfaltung der restlichen Formen findet statt. Weiters können diese hochgezüchtete Form dann auch nur in dem ihr angepassten Umfeld überleben, ansonsten kippt sie in die „Rück- und Umbildung“ (ebd.) und entartet.

Kriek stellt fest, dass bei der „geistigen und geschichtlichen Züchtung“ (ebd.) die gleichen Regeln und Gesetze gelten, wie bei der Züchtung von Tieren oder Pflanzen. Ein wesentlicher Unterschied ist jedoch, dass bei der Züchtung des Menschen, der Züchter und das Objekt der Züchtung ident sind, denn Rassen, Völker und Gemeinschaften züchten sich immer selbst. Zudem schreibt Kriek, dass man beim Menschen nicht wie bei den Tieren oder Pflanzen „im gleichen Maße experimentieren, Nichtpassendes ausschließen oder vernichten“ (ebd.) darf. Weiters schreibt er:

Zudem kann der Mensch den Menschen niemals wie das Tier schlichtweg nach einigen Nutzeigenschaften werden: der Mensch steht dem Menschen als Selbstwert, als irgendwie gleichartig und gleichberechtigt gegenüber. Menschengzucht ist darum auch nie das Ergebnis einer von außen herantretenden Nutzwertung und einer entsprechend rationalisierten Methode. (ebd.: 123)

Bisher wurde schon recht deutlich einsehbar, dass Zucht für Kriek eine metaphysische Angelegenheit darstellt; so auch sein Rassebegriff. Für ihn steht Rasse für die „Struktur und Schichtung einer Gesellschaft“ (ebd.), welche sich am „Lebensideal der Gemeinschaft“ (ebd.) orientiert. Weiters schreibt er: „Rasse ist immer Inbegriff des edlen Menschentums, das bildsam, stark und ausdauern genug ist, sich dem Lebensideal, der optimalen Norm am meisten zu nähern.“ (ebd.) Das bedeutet, dass Züchtung nicht nur einem rein biologischen Vorgang entspricht, sondern vielmehr auf „geistiger Zielsetzung, Wertung und Bildung“ (ebd.) basiert und so versucht die „volle, optimale Entfaltung einer

hochwertigen geistigen Charakteranlage“ (ebd.) zu erreichen, welche sich bewähren und an die folgenden Generationen übertragen werden kann. So entspricht sie einem dauerhaften „Erziehungssystem“ (ebd.: 125), welches einen Leibestyp erschaffen soll, der dem Ideal entspricht. Kriek ist der Ansicht, dass die Züchtung der Rassen und die Bildung der Völker vor allem durch einen stetigen „geschichtsbildende[n] Auftrieb“ (ebd.) und eine „geistige Hochspannung, welche alle Verhältnisse und Formen im Werdegang bestimmt“ (ebd.) und nicht primär durch einen biologischen Prozess angeregt wird. Kurzum: „Rasse ist Aristokratie: Verleiblichung eines Ideals, eines geistigen Wertes.“ (ebd.)

Wie bereits erwähnt, sind „der Wille, der Grundcharakter, die zielgebende Idee“ (ebd.) für die Züchtung von bestimmender Bedeutung, welche jedoch, wie wir schon erfahren haben, aus dem Urgrund stammen und somit nicht ableitbar oder gar methodisch erzeugbar sind. Es ist jedoch so, dass, wenn über einen gewissen längeren Zeitraum hinweg diesen Idealen entsprechend gelebt wird, sich auf diese Weise daraus übertragbare Eigenschaften und Charaktere formen, welche sich auf die gesamte Gemeinschaft auswirken. Dabei ist es dann nebensächlich, ob diese nun „feste Arteigenschaften“ oder „bloße Varianten“ sind. Kriek schreibt:

Diese biologische Unterscheidung verliert auf geistigem und geschichtlichem Gebiet ihren Sinn, wie es denn keine Wesen und Formen an sich gibt ohne die Bedingungen ihrer Existenz und ihres Werdens. Es gibt demnach überhaupt keine scharfen Grenzen zwischen Züchtung als einem biologischen und Erziehung als einem geistigen Vorgang. (ebd.: 126)

Beide Komponenten sind von entscheidender Bedeutung bei der Formgenese und auch hier findet ein Durchdringen und sich gegenseitigen Bedingen statt. Der „schöpferische Wille und Urtrieb“ (ebd.) lässt sich niemals und nirgends durch „ein System, eine Methode, eine rationale Praktik“ (ebd.) ersetzen. Kriek resümiert: „Die Geschichte ist kein Gestüt; die Grundlage aller Züchtung ist sittliche Macht und Idee.“ (ebd.) Das alles hat laut Kriek nichts mit dem Herauslösen von „reinen Linien“ (ebd.: 123) zu tun und auch das Konstrukt von „reinrassigen Völkern“ hält er für eine Utopie. Denn für ihn sind Gemeinschaften „metaphysisch verankerte Wirklichkeiten“ (ebd.: 126), von welchen ein jede seiner eigenen Entelechie zugrunde liegt und sich nicht nur aus der Summierung von Einzelpersonen erklären lässt. Und so ist nicht nur der Einzelperson, sondern auch anderen Formenkreisen, wie zum Beispiel der Gemeinschaft oder den Völkern harmonische Individualität inne. Die Vererbung sorgt dafür, dass auf jedes Einzelwesen

der jeweilige Grundcharakter und die Bildungsgesetze übertragen werden, um so die „leibhafte und geistige Eingliederung“ (ebd.: 127) in die Gemeinschaft zu ermöglichen. Bei Betrachtung von diesem metaphysischen Zuchtverständnis wird schnell klar, weswegen Kriek die biologischen Theorien als zu oberflächlich und nutzlos betrachtet. Er erkennt deren Fehler in der Annahme, dass sich ein Einzelwesen rein aus der Summe der elementaren Eigenschaften erklären lassen kann. Dabei wird jedoch der „Kern des Wesens, die Achse der Bildung“ (ebd.: 128) verfehlt; die Eigenschaften sind nur „Ausstrahlungen eines einheitlichen Formgesetzes“ (ebd.), welche erst in bildender Wechselwirkung mit der Umwelt zur Entfaltung kommen. Das Bildungsgesetz, dem dieser Prozess unterliegt, untersteht selbst keiner Kausalität und lässt sich auch nicht aus der Vererbung ableiten: „[E]s ist Urwesen, Urcharakter, Entelechie. Individuum ist nicht bloß Exemplar der Art: es ist Eigenwesen, Selbstzweck.“ (ebd.)

Bei der Auseinandersetzung mit Kriecks Zuchtbegriff wird rasch klar, dass dieser ein basales Element seiner Erziehungstheorie darstellt. Denn auf Basis dieses Verständnisses ist es ihm möglich, sein Konzept der Erziehung als Einordnung in einen Typus, welcher durch Menschenformung, sprich Erziehung im krieckschen Verständnis, erreicht wird, aufzubauen. Im klaren Gegensatz zu der Reformpädagogik geht es ihm eben explizit nicht um die persönliche autonome Entfaltung der einzelnen Person, sondern um das Erkennen der Priorität der Gesellschaft und um die widerstandslose Ein- und Unterordnung in dieselbe. Dabei ist es jedoch sehr wohl wichtig, dass sich die einzelnen Glieder, gemäß ihrer Entelechie, optimal entfalten und ihr Potential ausschöpfen. Dies spielt sich jedoch immer im Rahmen ihrer Funktion als Glied in der Gemeinschaft ab und soll dieser dienlich sein. Denn nur so behält eine Gemeinschaft auch ihren geschichtsbildenden Auftrieb bei und ist zur Überhöhung ihrer selbst fähig. Dieser zuchtgeleitete Prozess basiert jedoch nicht auf biologischen, auf den Einzelnen beschränkten Vorgängen, sondern auf den fruchtbaren Wechselwirkungen in der Gesellschaft. Anhand dieser Ausführungen ist es auch nachvollziehbar, weswegen Kriek vehement für einen metaphysischen Zuchtbegriff eintritt und den biologischen ablehnt.

Lingelbach erkennt in Kriecks Ansicht, dass Zucht die Formung des Menschen gemäß den „Sitten und Normen der ‚Gemeinschaft‘“ (1970: 75) und somit die „geistige und seelische ‚Eingliederung‘“ (ebd.) in ebendiese darstellt, eine „sehr hohe Vorstellung von der ‚Erziehbarkeit‘ des Menschen“ (ebd.). So schreibt Kriek:

Die Summe der erzieherischen Einwirkungen ist auf jeden Fall eine gewaltige Macht in der Entwicklung. Was der Durchschnittsmensch ist und wird, verdankt er ihr. Es könnte einer, bei derselben Veranlagung in ein anderes Volk und einen anderen Kulturkreis hineingeboren, ein wesentlich anderer werden, und es ist kaum fraglich, ob die individuellen Veranlagung in solchem Fall bestimmend genug wäre, die Einkleidung so zu durchdringen, daß die Individualität der Anlage über die Umwelt siege. (1930: 28)

4. Kritische Analyse der *Philosophie der Erziehung*

Im Folgenden wird die *Philosophie der Erziehung* einer Analyse unterzogen, welche die zuvor aufgeführten Inhalte kritisch beleuchten und kommentieren soll. Da es nicht möglich ist, im Rahmen dieser Diplomarbeit auf alle Punkte erschöpfend einzugehen, werden hier die wichtigsten und für Kriecks Denken und Schreiben charakteristischsten Aspekte angesprochen. Der erste Teil dieser Analyse beschäftigt sich mit den Punkten, die aus heutiger Sicht nicht haltbar sind, um in einem zweiten Teil Erkenntnisse seiner Theorie aufzuzeigen, die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive immer noch relevant sind.

Kriecks „Absage an die wissenschaftliche Konstruktion von Ziel- und Zwecksetzung der Erziehung“ (Blankertz 1982: 278) fällt in eine Zeit, in der der „neuhumanistische Bildungsgedanke als Integrationskraft im System des karrierefördernden Berechtigungswesens“ zugunsten eines neuen „aggressiven Reichsnationalismus“ (Dudek 1999: 31) abgelöst wird. Dieser findet sich nicht nur, wie schon unter Kapitel 1.1 beschrieben, in der Reformpädagogik wieder. Kriecks Werk hebt auch die Gemeinschaft und das Volk auf die höchste Stufe seiner Erziehungsphilosophie.

Er präsentiert seinen organischen Gemeinschaftsbegriff nicht als eine von mehreren möglichen Auffassungen⁸³, sondern setzt ihn als absolut verbindlich, da dieser „ideel-geschichtlich ‚gewachsen‘“ (Brückner 1975: 127) sei. So müssen auch der Staat und das Volk zwingend als lebendige Organismen verstanden werden. Dieses Verständnis von Gemeinschaft ist ganz klar als Gegenentwurf zu dem der Weimarer Republik gedacht; es ist eine Absage an die „modernen liberalen Vorstellungen“ (Giesecke 2017: 37), welche sich die „Gleichheit der Menschen“ (ebd.) zu ihrem Grundsatz gemacht hatten.

⁸³ Diese Herangehensweise ist charakteristisch für Kriek; in seinem Rundumschlag gegen die „Feinde“ der Gemeinschaft lässt er keinen Diskussionsraum offen. Seine Herangehensweise und Ansicht (sowie die anderer, die sich gut implementieren lassen) sind die einzig richtigen. Bis auf die nötigen Anpassungen an den Nationalsozialismus blieb er so stets seiner Linie treu. (Vgl. Kapitel 2.2 *Kriecks Karriere im Nationalsozialismus*)

Was das für den einzelnen Menschen bedeutet, macht Krieck mit seiner Ablehnung des Individualismus deutlich; das Selbstverständnis des Einzelnen als Glied und die damit verbundene als höchstes Ziel angestrebte harmonische Eingliederung desselben in die Gemeinschaft, gelten als oberstes Prinzip. Assel bringt dies auf den Punkt, wenn er schreibt: „Es gab keine Existenz der Persönlichkeit ohne Gliedschaft und Typus“ (1969: 59). So charakterisiert Krieck in seinen Ausführungen den Menschen stets als rein „soziale[s] Wesen“ (ebd.: 66), als ein „Gemeinschaftswesen“ (ebd.). Dabei sieht er die Einzelperson nicht als „zóon lógon échon“, als ein mit Vernunft⁸⁴ begabtes Wesen“ (ebd.) und spricht ihm zudem die „individuelle Willensbildung und [den] persönlichen Verantwortungsspielraum“ (ebd.: 52) ab.

Auch wenn Krieck angibt, dass ein jeder sich im Rahmen seiner ihm zugrundeliegenden Entelechie frei entfalten und sich so den idealen Typus anstreben zu einer Sonderform bilden kann, bedeutet das nicht, dass dies einer individuellen Entfaltung im herkömmlichen Sinn entspricht. Denn diese Entwicklung untersteht stets den bildenden und formenden Einwirkungen des Urgeistes aus dem ewigen Ursprung und bleibt daher fremdbestimmt und beschränkt. Da auch dieser, wie schon unter Kapitel 3.4 thematisiert, nicht genauer definiert wird, bleibt er „formlos, unergründlich und der Reflexion auch nicht annähernd faßbar“ (Brückner 1975: 168). Doch genau aus dieser Lücke entsteht das ideologische Gefahrenpotential, denn Krieck baut auf diesem undefiniert-metaphysischen Urgeist auch sein Konstrukt der Zucht auf. So setzt er diesen Geist als existierendes Faktum, welchen es zu fördern und zu schützen gilt – und zwar mit real gesetzten Handlungen, wie Erziehung oder der Rassenhygiene⁸⁵. Diese Handlungen laufen wiederum über die Gemeinschaft. Damit diese Maßnahmen jedoch zur Anwendung kommen können, muss definiert werden, welche Merkmale nun zu erhalten und zu fördern sind und spätestens an diesem Punkt wird eine Instanz benötigt, die nun definiert, was denn nun der zu erhaltende Charakter genau sei. Doch bis hierhin argumentiert Krieck nicht und lässt diese Problematik in seinem Werk erst gar nicht aufkommen.

⁸⁴ „Vernunft“ hat wie viele andere Begrifflichkeiten im krieckschen Verständnis eine andere Bedeutung und Funktion. Sie ist zwar „Ausdruck des Gemeinwesens“ (Krieck 1930: 43), das bedeutet jedoch laut Hojer nicht, dass ihr „Eigenrecht“ (1996: 99) zukommt. Da auch diese mit dem Urgrund verwurzelt sei, stellt sie für ihn bloß eine weitere „Ausgeburt des Irrationalen“ (ebd.) dar.

⁸⁵ Zu dieser schreibt er schon 1922, dass er sie durch die Gesetze und Rechtsinstitutionen geregelt sieht.

In Bezug auf die Erziehung ist es so, dass Kriek diese als „Urfunktion des Geistes und der Gemeinschaft“ (Kriek 1930: 45) sieht. So geschieht sie rein durch das Aufwachsen in der Gemeinschaft, in welcher der Mensch in seiner Funktion als Glied in einer Wechselwirkung mit ebendieser steht. Demnach sind nicht die intentional gesetzten Erziehungshandlungen, welche er vordergründig mit der Schule verband, von Bedeutung, sondern „die Art und Weise, wie Kinder in den sozialen Gemeinschaften aufwachsen“ (Giesecke 2017: 33). Die Erziehung passiert vordergründig funktional durch die Gemeinschaft mit ihren Kräften und Mächten, allein durch ihre „bloße Existenz“ (ebd.). Somit ist die intentionale Erziehung, welche für Kriek „sekundär, abgeleitet und ganz einseitig“ (Hojer 1996: 90) ist, der funktionalen untergeordnet. Entscheidend ist, dass die „Ideen und ‚geistigen Urgegebenheiten‘“ (ebd.) zur Wirkung kommen können. Da deren Ziel und Inhalt aus dem Urgrund quellen, ist für die Erziehungswissenschaft die Frage nach deren Ursprung irrelevant. Hojer schreibt: „Es kommt nur darauf an, daß sie die ‚Jugend normieren‘ und ‚in ihren Bann ziehen‘.“ (ebd.) Laut Brückner macht intentionale Erziehung für Kriek nur dann Sinn, wenn deren Absichten an die „Intention des Urgeistes“ (Brückner 1975: 172) angepasst sind. Auch bei diesen Ausführungen stößt man wieder auf die Problematik, dass dieser Urgeist (oder auch Urgegebenheit, Urgrund) nicht weiter bestimmt wird. Aufgrund der Verschiebung, von einer intentionalen zu einer funktionalen Erziehung, kommt es zu einer „Akzentverlagerung“ (Assel 1969: 55), wodurch sich der Fokus auf Erziehung im Gemeinschaftsleben, welche „den einzelnen in den völkischen Organismus einfügt[e]“ (ebd.) legt. Diese folgen den Prämissen „Assimilation und typische Anpassung“ (ebd.: 60), welche sich an den angestrebten Idealtypen orientieren. Auch hier lässt sich schon erahnen, warum Krieks Erziehungstheorie sich so gut für den Nationalsozialismus anbot. Ortmeyer schreibt dazu, dass Kriek mit seiner *Philosophie der Erziehung* „gewappnet für seine Rolle in der nationalsozialistischen Bewegung“ (2016: 20) gewesen sei.

Auch wenn Kriek den Anspruch erhebt, die Pädagogik zu einer reinen autonomen Erziehungswissenschaft zu erheben, so mangelt es ihm an der korrekten wissenschaftlichen Arbeitsweise. Ihm fehlt oft die „systematische Auseinandersetzung“ (Brückner 1975: 13) mit Sachverhalten, die er kritisiert und er hat dabei die Tendenz zur „verfälschenden Vereinfachung“ (ebd.). Hojer schreibt dazu: „Er greift einfach ihm negativ erscheinende Begriffe und Probleme schlagwortartig auf, ohne sich die Mühe zu

machen, sie genauer zu erläutern und im historischen Entwicklungszusammenhang zu betrachten. (1996: 77) Auf diese Art und Weise diskreditiert Krieck konsequent alle ihm zuwiderlaufenden Weltanschauungen, die sich nicht mit seinen Ansichten decken. So schafft er es, „aus einem logischen Fehler – dem Verwechseln kategorialer Ebenen“ (Brückner 1975: 14) für sich einen politischen Vorteil zu ziehen: „die auf der philosophischen Ebene ‚gewonnenen‘ (besser: erschlichenen) Begriffe werden bedenkenlos zur Abwertung gesellschaftspolitischer Gegenpositionen verwendet.“ (ebd.) Ein weiteres wiederkehrendes Motiv seiner Schriften ist die Leugnung der „Verbindlichkeit der abstrakten Begriffe“ (Hojer 1996: 80), während er jedoch selbst immer wieder auf Abstraktionen und Begrifflichkeiten (meist mythischen Ursprungs) angewiesen ist, um seine Argumentationslinien verfolgen zu können und um seiner Theorie „allgemeine Gültigkeit“ (ebd.) zu verleihen.

Die meisten krieckschen Begrifflichkeiten, die er in seiner Erziehungstheorie einführt, zeichnen sich durch ihre bewusste Unschärfe aus. Dies wurde schon an den Begrifflichkeiten wie „Urgeist, Urgrund, Urcharakter, usw.“ aufgezeigt. Es scheint, als ob die Vorsible „Ur-“ schon ankündigt, dass dieser Begriff in weiterer Folge stets amorph bleiben wird. Diese Begrifflichkeiten sind zudem auch nicht empirisch hergeleitet und entspringen keiner offen gelegten Reflexion. Dieser Umstand bietet somit einen großen Interpretationsspielraum und somit auch eine breite Nutzungsfläche, welche sich leicht ideologisch instrumentalisieren lässt.

Zudem ist auffallend, dass Krieck häufig Wörter biologischen, statt pädagogischen Ursprungs wählt, wie beispielsweise „Eingliederung, Einformung und Einpflanzung“ (Assel 1969: 61). Damit grenzt er sich nochmals dezidiert von der bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschenden Pädagogik ab.

Grundsätzlich gilt es bei der Lektüre Kriecks Vorsicht walten zu lassen, denn schnell überflogen suggeriert er uns oft eine positive Sichtweise auf gewisse Sachverhalte. Bei genauerer Betrachtung erweist sich dies jedoch als Trugschluss. Hojer gibt hier das Beispiel der Ratio und des Bewusstseins, welche Krieck auf Seite 222 „scheinbar positiv bewertet“ (1996: 118). Diese sind jedoch nur in ihrer Funktion als „Mittel“, welche „der Erziehung bei ihrer Aufgabe dienlich sind, den Einzelnen gegen alle Einflüsse zu stärken, die der Norm nicht entsprechen.“ (ebd.) als positiv gewertet. So bekommt auch das Bewusstsein einen irrationalen Charakter, welcher nichts mehr mit dem ursprünglichen gemein hat.

Eine weitere Schwachstelle seiner Argumentation ist das Fehlen von „wissenschaftlich objektivierbare[n] Maßstäbe der Beurteilung“ (Giesecke 2017: 67). So wie Kriek die reine Erziehungswissenschaft vorstellt, wäre diese laut Brückner „primär auf die ‚Methode‘ der Intuition gestützt“ (1975: 187), welche angeblich in der Lage sein soll, „mit der Schau der Idee der Erziehung zugleich deren ‚ewige‘ Gesetzmäßigkeiten aufzudecken“ (ebd.) Das Problem ist, dass hierbei die „konkrete Wirklichkeit“ (ebd.) keine Rolle mehr spielt. „Reine Erziehungswissenschaft“ entlarvt sich als eine von konkreten Realitätsbezügen absehende, von Wirklichkeit „gereinigte“ Wissenschaft.“ (ebd.) Sie basiert lediglich auf der Erziehungsidee, welche wiederum „funktional an den Bereich des Urgeists“ (ebd.: 188) gebunden ist. Zudem baut die Erziehungsidee nicht auf einer anderen Grundlagenwissenschaft auf. Brückner schlussfolgert daraus: „Autonom ist die Erziehungswissenschaft, wo sie sich dem zuwendet, was Kriek Urwesenheit, Urideen nennt, und was er mit ‚eigentlicher‘, ursprünglicher Wirklichkeit gleichsetzt.“ (ebd.) So führt auch der Autonomie-Begriff Kriecks in die Irre. Dies zeigt wieder auf, weswegen die „Reinigung der Grundbegriffe“ (ebd.: 187) bei Kriek so eine wichtige Rolle innehat. Indem er sich ein neuartiges Begriffsnetzwerk schafft, welches seiner Ansicht nach seine apriorische Ganzheitsvorstellung in sich schlüssig darlegt und wie zuvor beschrieben die Gegenpositionen diskreditiert, entzieht er sich vorerst weiteren Erklärungen. Damit wird er aber dem erklärten Ziel seiner *Philosophie der Erziehung* nicht gerecht: Anstatt zu beschreiben, was wirklich ist, erteilt er der konkreten Wirklichkeit eine Absage.

In zahlreichen Büchern, die sich mit Kriecks *Philosophie der Erziehung* beschäftigen, finden sich ausführliche Beiträge und Analysen zu seinem Werk, in welchen er meist (berechtigterweise) einer strengen Kritik unterzogen wird. Wie auch hier angeführt, wird er der Unwissenschaftlichkeit sowie der Irrationalität und des spekulativen Denkens bezichtigt (vgl. beispielsweise Hojer 1996: 67). Meist wird dabei jedoch der Abgrenzung von den aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wertvollen Erkenntnissen seiner Thesen wenig Interesse gewidmet. Angesichts seines späteren Mitwirkens während des Nationalsozialismus ist dies nicht verwunderlich. Dennoch sollte es möglich sein, im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung diese Inhalte herauszuarbeiten, um so auch feststellen zu können, an welchem Punkt und aus welchen Gründen sein Denken in Spekulative abrutschte. Denn wie Wiegmann schreibt, ist sein Denken „prinzipiell

irrational, ohne jedoch tiefgreifende Erkenntnisse über das Wesen der Erziehung und über das Verhältnis von Erziehung und über das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft zu entbehren“ (1990: 190).

So ist es nicht von der Hand zu weisen, dass Kriecks sozialphilosophische Theorie, in welcher er die Bedeutung der Sozialisierung im Rahmen der Erziehung und Entwicklung erkannte und Erziehung als soziales Phänomen definierte, innovativ war. War bisher Erziehung nur als geplante Aufgabe der Schule gesehen worden, wurde ihr nun endlich die Wirkungsbreite zugesprochen, die ihr auch zustand. Lingelbach meint dazu, dass der „Einfluss des sozialen Milieus auf die geistige und seelische Formung des Aufwachsenden“ (1970: 76) an sich keine neue Erkenntnis⁸⁶ darstellte; die damit zusammenhängende neue „erziehungswissenschaftliche[n] Konzeption“ (ebd.) sei jedoch zu diesem Zeitpunkt wegweisend gewesen. Auch spricht Kriek die Fähigkeit des Menschen zur lebenslangen Erziehung und Bildung an, eine Haltung die auch heute noch als Prämisse für die Bildungswissenschaften gilt.

Kriek verwendet selbst nicht den Begriff der Sozialisierung; heute bezeichnet er jedoch die Fachrichtung, die sich mit den von ihm beschriebenen formenden Wechselwirkungen in der Gemeinschaft beschäftigt. Richtig ist auch Kriecks Erkenntnis, dass diese jederzeit und überall stattfinden und sich ihr niemand entziehen kann. Das Umfeld und die Umstände wirken auf eine Person ein und umgekehrt; ganz gleich ob bewusst oder unbewusst, erwünscht oder unerwünscht. Diese Erkenntnis hat einen starken Einfluss auf die Erziehungswissenschaft, denn damit verändert sich ihr Forschungsfeld schlagartig und ist nicht mehr rein auf die Schule beschränkt. In weiterer Folge erhöht sich damit auch ihre Bedeutung und Kriek fordert zu Recht ein, dass die Erziehungswissenschaft ihre subalterne Haltung ablegen und den anderen Wissenschaften auf einer Augenhöhe begegnen soll.

So gesehen hätte Kriek mit diesen Entdeckungen ein gutes Fundament für eine solide und nachhaltige Erziehungswissenschaft geschaffen. Er zieht jedoch in der daraus resultierenden erziehungswissenschaftlichen Theorie einige verheerende Fehlschlüsse, die dazu führen, dass seine Ausführungen teilweise ins Irrationale abrutschen.

Einer dieser Fehlschlüsse liegt in der Annahme, dass die Harmonisierung widersprüchlicher Sozialisationstypen möglich sein müsste und er mit seiner

⁸⁶ Lingelbach gibt dazu an, dass schon Lorenz Stein, Otto Willmann, Paul Barth und die marxistische Pädagogik ähnliche Erkenntnisse vorweisen konnten (vgl. 1970: 76).

Erziehungstheorie den Schlüssel dafür gefunden hätte. Krieck lehnt eine „pluralistische Sozialisation“ (Giesecke 2017: 64) ab; er strebt vielmehr die Harmonie der Gemeinschaft an. An diesem Punkt widerspricht er sich jedoch, denn eigentlich gibt er an, dass jede Form der Gemeinschaft ihre typenbildenden Einflüsse auf die einzelnen Personen hat. Giesecke meint dazu in seiner dritten überarbeiteten Auflage, dass daraus eine „Bandbreite von Widersprüchlichkeiten“ (2017: 64) entstehen würde, denn unterschiedliche Gemeinschaften, denen ein Einzelwesen angehört, würden bestimmt nicht anzustreben versuchen, den gleichen Typus hervorzubringen. Man könnte annehmen, dass die daraus entstehenden Spannungen und Widersprüche von der jeweiligen Person „in sich ausbalancier[t] und in einem gewissen Maße individuell gestalte[t]“ (ebd.: 65) werden. Doch Krieck zieht diese logisch anmutende Schlussfolgerung nicht. Giesecke vermutet, dass dies darin begründet liegt, dass Krieck ansonsten einer „liberalen Vorstellung zur Rolle der Individualität“ (ebd.) genüge getan hätte; etwas, was er natürlich tunlichst vermeiden möchte. Eine weitere Konsequenz wäre, dass so auch die von ihm beschriebene Entstehung der Individualität anhand der „funktionalen Prägungen durch die Gemeinschaft“ (ebd.) obsolet wäre. Aufgrund seines Werks wissen wir, dass Krieck dies verhindern und vielmehr eine Harmonisierung der und durch die Gemeinschaft anstreben möchte. Damit es aber nicht zu den zuvor angesprochenen Spannungen kommt, setzt Krieck anstelle des Individuums das Glied, welches einen gewissen Typus anstrebt. In weiterer Konsequenz geht er davon aus, dass durch das Streben eines jeden Glieds nach der Vervollkommnung seiner Entelechie und der Verwirklichung seines Typus Harmonie im Volk erzeugt wird. Da die Entelechie und der Typus jedoch, wie schon des Öfteren ausgeführt, in einem nicht näher bestimmbareren Urgrund wurzeln, ist auch diese Schlussfolgerung nicht haltbar.

Dieses Vorgehen ist jedoch nicht einmalig, sondern prägt das gesamte Werk der *Philosophie der Erziehung*: Krieck führt zahlreiche, aufmerksame und treffende Beobachtungen ein und formuliert auf deren Basis seine Kritik und sein erziehungswissenschaftliches Konzept. Letzteres ist jedoch von seiner organologischen Gemeinschaftsvorstellung, in welcher er einen religiös überhöhten Volksbegriff vertritt, und seiner holistischen Anthropologie stark geprägt. So müssen die Schlüsse, die er aus den zuvor genannten Beobachtungen zieht, den Argumentationslinien, die zu seiner Theorie führen, entsprechen und so instrumentalisiert er diese für den Erhalt seines erziehungswissenschaftlichen Konzepts. An diesem Punkt kippen seine Ausführungen

dann meist ins Irrationale, sind nicht mehr ausreichend argumentiert und begründet und somit auch nicht mehr haltbar.

Giesecke sieht ein großes Problem Kriecks darin, dass er sich nicht auf die Erziehungswissenschaft beschränkte. Denn so wäre es, laut Giesecke, möglich gewesen, dass er auf der Grundlage seiner autonomen Erziehungswissenschaft und der korrekten Grundannahme, dass „Erziehung ein ursprünglich soziales Phänomen“ (Giesecke 2017: 50) sei, eine „bis heute brauchbare sozialphilosophische Theorie der Erziehung“ (ebd.: 50) erschaffen und später auch die „Forschung zur ‚Formationserziehung‘“ (ebd.: 73) vorangetrieben hätte. Doch Kriek gab sich damit nicht zufrieden; er war vielmehr daran interessiert eine völkische Weltanschauung zu entwerfen und sich aktiv an der deutschen Wissenschaftsreform⁸⁷ zu beteiligen. Darin sieht Giesecke den Grund für seine spekulativen Verirrungen und sein späteres wissenschaftliches und politisches Scheitern (vgl. ebd.: 50; 73).

Viele in der bisherigen detaillierten Auseinandersetzung mit Kriecks *Philosophie der Erziehung* enthaltenen und ihm Rahmen dieser Arbeit schon angesprochenen Aspekte lassen bereits vermuten, weswegen es Kriek möglich war, sich im Rahmen des Nationalsozialismus als führender Erziehungswissenschaftler zu etablieren. Im folgenden Kapitel soll nun auf die Implementierung der krieckschen autonomen Erziehungswissenschaft in den Nationalsozialismus eingegangen werden. Dabei soll herausgearbeitet werden, inwiefern er dafür seine Theorie anpassen musste, um seinen Beitrag zur Entwicklung der weltanschaulichen Schulung leisten zu können. Zudem wird auch kurz auf den Zusammenhang zwischen seiner Erziehungstheorie und dem Konzept der Hitlerjugend eingegangen.

5. Die Implementierung der autonomen Erziehungswissenschaft in den Nationalsozialismus

Als Kriek mit seinem Ansatz der autonomen Erziehungswissenschaft auf Hitlers nationalsozialistische Ideologie trifft, findet er sich in dieser in vielen Punkten wieder. Wie schon in seiner *Philosophie der Erziehung* geht auch die nationalsozialistische Kritik scharf mit der „Vergötzung des Intellekts“ (Assel 1969: 53) ins Gericht und verlangt eine

⁸⁷ Daraus resultiert später dann eine, von Kriek vertretene, rassistisch-völkische Erkenntnistheorie.

„Einordnung in das überindividuelle Ganze“ (ebd.) aller Glieder, um so den „entwurzelten Individualismus“ überwinden zu können. Anstelle der Förderung des Intellektualismus soll nun der Schwerpunkt auf das Handeln und die Tat gelegt werden (vgl. ebd.). Krieck, welcher sich schon in der *Philosophie der Erziehung* von dem Effekt der „Massenseele“ (Krieck 1930: 96) fasziniert zeigt⁸⁸, befürwortet, dass anstelle der „Ratio die Emotio“ (Eykmann 2014: 657) und „Instinkt und Affekt an die Stelle von Sachlichkeit und Rationalität“ (ebd.) gesetzt werden. Da Krieck schon 1922 in seinem Erziehungswerk eine irrationale Haltung und „unkritische Denkungsart“ (Hojer 1996: 67) einnimmt, ist für ihn eine vorerst reibungslose Identifikation mit der nationalsozialistischen Weltanschauung möglich. So erhofft sich Krieck, dass durch die nationalsozialistische Bewegung endlich die „Erneuerung der nationalen Erziehung“ (Dudek 1999: 188) umgesetzt wird. Denn laut ihm ist der völkische Organismus krank und für seine Heilung ist es notwendig, dass einerseits das zerstört wird, was ihn schwächt und andererseits der Organismus selbst pädagogisiert wird, sodass er selbst erzieherisch wirken kann (vgl. Giesecke 2017: 57ff.).

Auch das kriecksche Vokabular und sein Begriffsnetz mit den typischen Schlagwörtern, wie beispielsweise Urgeist, organische Gemeinschaft, Harmonisierung, Typus, völkischer Grundcharakter, usw., kann er vorerst weiterhin verwenden (vgl. Hojer.: 136). Trotz der auffallenden Harmonie zwischen Kriecks Haltung und der nationalsozialistischen Weltanschauung muss er gewisse Änderungen in seinem Verständnis der Erziehungswissenschaft vornehmen, um bei der Entwicklung der nationalsozialistischen Erziehungspolitik mitwirken zu können. So ist es von Nöten, dass er sein Konzept der rein deskriptiven, autonomen Erziehungswissenschaften zu einer „handlungsorientierten ‚völkisch-realistischen‘ Erziehungswissenschaft“ (Dudek 1999: 189) abändert. Lingelbach schreibt dazu: „Der scheinbaren Chance zur Realisierung seiner nationalpädagogischen Utopie hatte Krieck die Grundkonzeption der ‚reinen Erziehungswissenschaft‘ geopfert.“ (1970: 164) Somit gibt er seine noch 1922 unantastbare Prämisse der „deskriptiv phänomenologischen Methode“ (ebd.: 166) auf und postuliert stattdessen eine wissenschaftliche Forschung, welche sich selbst „als

⁸⁸ Für Krieck ist die Wirkung der „Massenpsyche oder Massensuggestion“ (1930: 96) ein Ausdruck der „unmittelbaren Wirkungen des unbewußten Geistes“ (ebd.). Er schreibt ihr eine große Wirkkraft zu und erkennt, dass es ihr gelingt, große Massen zu mobilisieren; etwas, was eine „rationale Wirkung“ (ebd.) niemals in der Lage wäre auszulösen.

Bestandteil politischen Handelns“ (ebd.: 165) begreift und auf „ganzheitlicher Anschauung“ (ebd.: 166) basiert. Dadurch erhält die Erziehungswissenschaft jedoch wieder einen normativen Charakter (etwas, was Krieck bisher tunlichst vermeiden wollte) und daraus resultierend eine „unmittelbare[n] politisch-pädagogische[n] Wirkungsabsicht“ (ebd.), denn es genügt nicht mehr rein zu beschreiben was ist. An diesem Punkt findet auch die ideologische Umdeutung seiner Schlüsselbegriffe statt; auch wenn sich ihr Wortlaut nicht verändert werden sie zu „politischen Aktions- oder Kampfbegriffen“ (ebd.: 167) welche für die weltanschauliche Schulung instrumentalisiert werden. Diesen bedeutungsschweren Wandel zeigt sich in Kriecks 1932, kurz nach seinem Eintritt in die NSDAP erschienenen Werk, *Nationalpolitische Erziehung*.

5.1 *Nationalpolitische Erziehung* (1932)

Kriecks *Nationalpolitische Erziehung* avanciert in kürzester Zeit zu einer „politisch-pädagogischen Bibel für nationalsozialistisch orientierte Studenten und Lehrer“ (Giesecke 2017: 43) und es werden 80.000 Exemplare verkauft. Im Gegensatz zu seinem ersten erziehungswissenschaftlichen Werk ist dies nun eine eindeutige „politische Kampfschrift“ (ebd.: 44). Kunz schreibt dazu im Jahr 1942: „[J]etzt gab er ihnen mit der ‚Nationalpolitischen Erziehung‘ eine eigens für den politischen Kampf geschmiedete, nichtsdestoweniger wissenschaftliche Waffe in die Hand.“ (13) Krieck eröffnet sein Werk mit den folgeschweren Worten, dass „[das] Zeitalter der ‚reinen Vernunft‘, der ‚voraussetzungslosen‘ und ‚wertfreien‘ Wissenschaft“ (1932: 1) vorbei sei und er spricht sich für eine politische Wissenschaft aus. Wie schon bei Platon und Aristoteles sollen Pädagogik und Politik wieder eng zusammenrücken, um so ihre volle erzieherische Wirkung in der Gemeinschaft entfalten zu können (vgl. Brückner 1975: 193). Zudem sagt er den Sieg des Dritten Reichs gegen seine alten Gegner, wie beispielsweise den Liberalismus, den Individualismus, den Rationalismus, etc., voraus. Somit positioniert er sich auch klar als Gegner der Weimarer Republik (vgl. ebd.: 8). Krieck möchte, dass die „Stellung des Menschen in der Gesellschaft“ (Giesecke 2017: 45) wieder zurechtgerückt wird; er soll befreit werden aus der „isolierten und einsamen Subjektivität“ (ebd.) – statt „absolutes Individuum“ (ebd.: 44) soll er sich wieder als Glied der Gemeinschaft fühlen. Somit schafft Krieck mit seiner *Nationalpolitischen Erziehung* ein „Programm zur Überwindung der ‚Entfremdung‘“ (ebd.), die er in dieser Fehlentwicklung sieht, um so eine Neuordnung der Gesellschaft zu bewirken. Dazu schreibt Krieck: „So wird aus dem deutschen Volke der platonische Zucht- und Erziehungsstaates auf der Grundlage eines

rassisch-völkischen Weltbildes und im Zusammenhang eines neu entstehenden Geschichtsbildes errichtet werden.“ (Krieck 1932: 6)

Anhand von diesem Zitat ist schon gut erkennbar, dass die Rasse und damit verbunden die Zucht eine wichtige Rolle für die Errichtung des nationalsozialistischen Erziehungsstaates spielen. Doch bei diesem Punkt bleibt Krieck seiner Linie von 1922 treu. Das bedeutet, dass er schon zu Beginn seiner Karriere im Nationalsozialismus einer biologistischen Weltanschauung ablehnend gegenübersteht und diese Position dann auch (wenn wir an den Fall Hartnacke denken) die ganze Zeit über beibehält. So mag es zwar stimmen, dass Krieck vehement auf die „Ablehnung rassenideologischer Deutungsversuche“ (Wiegmann 1970: 187) insistiert und somit nicht die gleiche Linie wie viele wichtige Vertreter des Nationalsozialismus fährt. Es ist jedoch wichtig zu sehen, dass das nicht bedeutet, dass er damit auch Zucht per se ablehnt; für Krieck greift nur die rein auf biologische Merkmale ausgerichtete Zucht viel zu kurz. Er zielt vielmehr auf den Erhalt des „geschlossene[n] Grundcharakters“ (Krieck 1930: 124) durch geistige Zucht, aber auch durch Rassenhygiene, wenn dies notwendig sei. Aus diesem Grund lehnt er auch ab, dass sich Völker „mit fremden Elementen mischen“ (ebd.: 149), da sie so ihre „ursprüngliche Eigenart und Wesenheit“ (ebd.) verlieren würden und somit dem „Untergang“ (ebd.) geweiht seien. So schreibt er auch in der *Nationalpolitischen Erziehung*: „Dagegen hilft nur der Endsieg der höheren Rasse mit Ausscheidung des Gegnerischen, wenn nicht das Volk untergehen soll.“ (1932: 24) Dass dieses metaphysische Zuchtverständnis genauso viel zerstörerisches Potential in sich trägt wie die biologische Rassezucht, scheint auf der Hand zu liegen und wurde auch schon im Kapitel 3.5 aufgezeigt. In Bezug auf dessen Übertragung auf den Nationalsozialismus meint Wiegmann:

Setzt man voraus, daß ja selbst für Hitler der Begriff ‚Rasse‘ mehrdeutig war und er ihn wesentlich dem demagogischen Zweck seiner Ideologie unterwarf, unterschied sich Kriecks Erziehungslehre letztendlich von der nationalsozialistischen Fomierungsideologie in der Wahl der Mittel, nicht aber im Ziel. (1970: 188)

Einen weiteren wichtigen Punkt spricht Ortmeyer an, wenn er aufzeigt, dass ein solches Verständnis von Rassenzüchtung der Politik, dem Staat und der Erziehung einen viel größeren Verantwortungs- und Aufgabenbereich zukommen lässt, als wenn dieser Bereich nur der Biologie zugeordnet wird (vgl. 2016: 19).

In Bezug auf die Schule visiert Krieck als Ziel eine „neue völkische Einheitsschule“ (Eykmann 2014: 660) an, welche die Simultanschule ersetzen und gleichzeitig mit „konfessionellen Gegensätzen“ (ebd.) aufräumen soll.

Um sein Erziehungskonzept nochmals genauer darzulegen publiziert Krieck 1933 die kleine Schrift *Nationalsozialistische Erziehung, begründet aus der Philosophie der Erziehung*.

5.2 *Nationalsozialistische Erziehung, begründet aus der Philosophie der Erziehung* (1933)

Laut Giesecke ist dieses Werk leichter verständlich und in einem wissenschaftlichen, sachlichen und somit weitaus weniger aggressiven Ton geschrieben, als die *Nationalpolitische Erziehung*. Die *Nationalsozialistische Erziehung* deutet schon mit dem Zusatz *begründet aus der Philosophie der Erziehung* im Titel an, dass sie inhaltlich stärker an Kriecks erstes Erziehungswerk angelehnt ist. So formuliert er gleich zu Beginn zwei Grunderkenntnisse, auf denen die Erziehungswissenschaft aufbauen muss.

Die erste Grunderkenntnis „erfaßt die Tatsache, daß die Erziehung eine überall und jederzeit sich vollziehende geistige Urfunktion des menschlichen Lebens ist [...]“ (Krieck 1937: 1) und diese „stets und überall mit dem Menschentum selbst notwendig gegeben als Auswirkung seines Wesens“ (ebd.) ist. Die zweite Grunderkenntnis besagt, dass der Mensch ein „Gemeinschaftswesen“ (ebd.) und somit „niemals selbstständiges und sich selbst genügendes Wesen“ (ebd.) ist. Er ist vielmehr „in einem Gemeinschaftsorganismus als Glied eingefügt und diese Gliedschaft ist Vorbedingung dafür, daß er selbst zu seinem Wachstum, zu seiner Entfaltung und Reife kommt“ (ebd.). Anschließend formuliert er auf der nächsten Seite das Gesetz nationalsozialistischer Erziehung, welche sich „in die grundlegende rassische Zucht und in die bewußt völkische Bildung auf der Grundlage des für alle Glieder der Gemeinschaft verpflichtenden Weltbildes“ (ebd.: 2) aufgliedert. Dieses Weltbild ist laut Krieck „einerseits durch die deutsche Vergangenheit, andererseits durch die über die Gegenwart stehende Gesamtaufgabe“ (ebd.) bedingt.

Diese Ausführungen sind beinahe mit jenen in der *Philosophie der Erziehung* identisch; nur, dass dieses Erziehungskonzept nun klar an der nationalsozialistischen Ideologie festgemacht ist und das Moment der Zucht sehr stark gemacht wird. Vom Werk *Nationalpolitische Erziehung* unterscheidet es sich vor allem darin, dass die „Formation“ der „Bewegung“ (Giesecke 2017: 49) nicht einen so großen Platz einnimmt.

Anstattdessen geht Krieck wieder vermehrt auf die „soziostrukturelle Differenzierung der Typen-Bildung“ (ebd.) ein.

1935 sieht Krieck schon viele der hier angestrebten Veränderungen verwirklicht oder zumindest fest in das nationalsozialistische Programm aufgenommen. So schreibt er in seinem Buch *Erziehung im nationalsozialistischen Staat*: „Es ist ein Grundsatz des Nationalsozialismus, daß im künftigen deutschen Staat sämtliche Erziehungswirkungen auf dasselbe einheitliche, für Staat und Volk maßgebliche Ziel, das durch die nationalsozialistische Idee gegeben ist, ausgerichtet wird.“ (1935: 8; zit. n. Brückner 1975: 192) Und ein paar Seiten weiter fährt er fort:

Zur selben Zeit, als Adolf Hitler sein großes Erziehungswerk im Dienste der rassistisch-völkisch-politischen Idee begann, wurde auch der Bann der überlieferten „Pädagogik“ gebrochen und – von mir vorwiegend – eine völkisch-politische Erziehungswissenschaft geschaffen, die von derselben, für die ganze völkische Aufbruchsbewegung bestimmenden Idee getragen und ausgerichtet war. Erziehungswirklichkeit und Erziehungswissenschaft standen von da an im inneren Einklang. (ebd.: 13; zit. n. Brückner 1975: 183)

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass Kriecks Schriften vor allem zu Beginn des Nationalsozialismus maßgeblichen Einfluss auf den „Kanon der ‚weltanschaulichen Schulung‘“ (Giesecke 2017: 124) haben. Zudem interessiert sich Krieck vielmehr für die „umfassenderen kulturpolitischen Fragen der strukturellen Neuordnung und ideologischen Begründung des Erziehungs- und Bildungswesen“ als für die „praktisch-pädagogischen Probleme“ (Lingelbach 1970: 173). Dazu kommt, dass die daraus resultierenden Ansprüche an die pädagogische Praxis nur schleppend umgesetzt werden können. Denn, so schreibt Giesecke, diese „unterlag einer Reihe von Sachzwängen, die durch ideologische Wunschbilder nicht einfach hintergangen werden konnten“ (2017: 124). Bevor die Schulreform jedoch erfolgreich abgewickelt werden kann, muss ihre „ideologische Grundlage, das ‚völkisch-rassistische Wertsystem‘“ (Lingelbach 1970: 172) in die „Mentalität der Bevölkerung“ (ebd.) eingedrungen sein, sodass dann die schulische Bildung der Lebensrealität entsprechen kann. Aus diesem Grund spricht Krieck sich dafür aus, dass die „‚Revolution der Erziehung‘ nicht mit der Schulreform, sondern mit der grundlegenden ‚rassischen Zucht‘ der Jugend in den außerschulischen Erziehungsorganisationen“ (ebd.) beginnen soll. Eine der wichtigsten außerschulischen

Erziehungsorganisation ist die Hitlerjugend, sowie deren Pendant der Bund Deutscher Mädel. Im Folgenden soll auf den Zusammenhang von Krieck erziehungswissenschaftlicher Tatphilosophie und deren Implementierung in die Konzeption der Hitlerjugend eingegangen werden.

5.3 Hitlerjugend als Ergebnis der Tatphilosophie

Die außerschulische Erziehung ist bestimmt einer der charakteristischen und bedeutsamsten Wirkungsbereiche der nationalsozialistischen Erziehungspolitik. Die größte Institution für außerschulische Erziehung ist die Hitlerjugend, welche ihrem Wesen nach ganz und gar der funktionalistischen „Formations-Erziehung“ (Giesecke 2017: 63) Kriecks entspricht. Im Vergleich zu den Schulen fällt bei dieser die Implementierung der neuen nationalsozialistischen Erziehungstheorie auch leichter, da die Hitlerjugend kaum an „Traditionen und administrative Vorgaben“ (ebd.: 165) geknüpft ist und somit einen „größeren Handlungsspielraum“ (ebd.) erlaubt. Die Hitlerjugend kann sich auf der Basis von Kriecks Erziehungskonzept als „Selbsterziehungsgemeinschaft“ (Giesecke 2017: 63) und aber auch als „Träger für die Erziehung anderer“ (ebd.) verstehen. Dadurch, dass Krieck seinen Erziehungsbegriff zuvor ausgedehnt hatte, war es ihm möglich eine „scheinbar[e] erziehungswissenschaftliche Grundlage“ (ebd.) für das Konzept der Hitlerjugend zu liefern. Wie schon beschrieben, bewirkt sein funktionaler Erziehungsbegriff, dass der Fokus der erzieherischen Wirkungen auf das Einfügen des Einzelnen in die Gemeinschaft und in den völkischen Organismus gelegt wird und weniger auf die Förderung der Individualität (vgl. Assel 1969: 55). So wird die Verdrängung des liberalen Prinzips zugunsten des „völkische[n] Prinzips“ (ebd.: 64) sowie die Förderung des „Bewußtseins der Abhängigkeit des einzelnen vom Ganzen“ (ebd.) angestrebt.

Bis zur Machtergreifung Hitlers gibt es jedoch auch für den außerschulischen Erziehungsbereich noch kein ausgereiftes pädagogisches Konzept. (vgl. ebd.: 174) Dieses wird erst ab 1933 von Baldur von Schirach konkretisiert und lässt sich laut Giesecke in den folgenden fünf Punkten zusammenfassen:

1. Die Jugend auf die Person Hitlers zu verpflichten.
2. Eine die ganze deutsche Jugend umfassende Organisation aufzubauen.
3. Das Prinzip der Selbstführung durchsetzen („Jugend muss von Jugend geführt werden.“)

4. Verbesserung der sozialen Lage der Jugend.

5. [Ab 1936 die] [m]usische und kulturelle Differenzierung. (Giesecke 2017: 175)

Schirach erhofft sich, durch die Inszenierung des „pädagogische[n] Verhältnis[ses] in den Rollen von Führer und Gefolgschaft“ (Schnurr 1997: 208) in der Hitlerjugend, das widerstandslose Einordnen in den Gruppen und in den Lagern, bei den Jugendlichen zu internalisieren. So erfolgt auch automatisch das Einüben der Einordnung in die Volksgemeinschaft und der Hörigkeit gegenüber dem Führer (vgl. ebd.). Wie schon erwähnt, wird dabei die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit abgelehnt und stattdessen die Erziehung zu einem bestimmten Typus angestrebt. Assel schreibt dazu: „Die Erziehung zur Typenzucht schwächte alles Personale bewußt ab, denn die Anpassung an das totalitäre System erschien wichtiger als die individuelle Eigenart.“ (1969: 59) Schirach orientiert sich dabei an Krieck, wenn dieser meint, dass für die Typenbildung das „soziale[s] Tätigsein in den jeweils zugänglichen Handlungsfeldern“ (Giesecke 2017: 243), sprich funktionales Handeln, am förderlichsten sei und im Gegenzug dazu intentionale Erziehung weitaus weniger an der Persönlichkeit bewirke. Giesecke erkennt in der Hitlerjugend das Produkt der von Krieck angestrebten Tatphilosophie. Dabei ist wichtig zu unterscheiden, dass bei der „Erziehung zur Tat“ (Assel 1969: 53) nicht das Ausbilden der „individuellen Entschlußkraft“ (ebd.) gemeint ist, sondern die Förderung des „Willen[s] zum Glauben an den charismatischen Führer“ (ebd.).

Auch wenn die Schule für Krieck keinen besonders hohen Stellenwert einnimmt, hat er eine klare Vorstellung von ihrer Rolle im Erziehungsgeschehen und von ihrem Verhältnis zur Hitlerjugend. So soll sie einen Teil der „Gesamterziehung“ (Assel 1969: 63) übernehmen, welche sich, laut Krieck, aus der „funktional[n] Erziehung, Schulerziehung und bewußte Selbsterziehung“ (ebd.) zusammensetzt. Mit der Hitlerjugend soll sie dabei in einer „beiderseits befruchtende[n] Wechselwirkung“ (Krieck 1932: 124) stehen. Diese anzuregen sei, laut ihm, eine der wichtigsten Aufgaben der völkischen Schulreform (vgl. Assel 1969: 63).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kriecks Konzept der Formations-Erziehung eine wesentliche Rolle für die Legitimierung der Hitlerjugend als Erziehungsgemeinschaft spielt. So kann Schirach bei der Konzeptualisierung seiner Hitlerjugend auf die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen Kriecks zurückgreifen. Wie konkret

dieser Einfluss bei der Entstehung der Hitlerjugend war, lässt sich anhand der verwendeten Literatur jedoch nicht klar feststellen.

Abschließend lässt sich sagen, dass trotz der Bemühungen, durch die Einbindung des ganzen deutschen Nachwuchses in die Hitlerjugend die Identifikation mit der „Volksgemeinschaft“ zu erreichen, letztere eine „soziale Fiktion“ (Giesecke 2017: 236) bleibt. Der Grund dafür ist in dem Umstand zu finden, dass es keine Organisation oder Gemeinschaft gibt, die wirklich in der Lage wäre, das ganze Volk zu verkörpern, da die verschiedenen gesellschaftlichen Realitäten viel zu weit auseinanderliegen. So hat sich die Hitlerjugend zwar die soziale Durchmischung zum Ziel gesetzt (ganz im Sinne Kriecks), da aber die Zuteilung zu den jeweiligen Gruppen nach den Wohngebieten erfolgt, wird dieses Vorhaben aber nur beschränkt umgesetzt (vgl. ebd.: 237).

Die Hitlerjugend basiert noch auf einem weiteren Phänomen, welches Krieck zeit seines Lebens anzieht und fasziniert: die Wirkungskraft der Massenbewegung. Diese hat er schon vor dem Nationalsozialismus für sich entdeckt und beschreibt sie bereits in seiner *Philosophie der Erziehung*. Im Folgenden wird auf diese Faszination Kriecks genauer eingegangen.

5.4 Die kriecksche Faszination der Massenbewegung

Wie schon im Kapitel 4 beschrieben, ist Krieck bereits in der *Philosophie der Erziehung* der Ansicht, dass sich über die Massenpsyche, oder auch Massensuggestion, die Wirkkraft des unbewussten Geistes entfaltet und daraus „unbewußte[n], spontane[n] Mächte“ (Krieck 1922: 96) entstehen. Weiters schreibt er, dass nur die „Vernunft, [die] bewußte Gestaltung und Führung“ (ebd.: 97) in der Lage sind, die „triebmäßigen Erscheinungen zu wecken, sie zu lenken, zu formen und einem überlegenen Führerwillen untertan zu machen“ (ebd.). Noch nicht ahnend, was in wenigen Jahren Realität sein würde, fährt er fort: „Der wahre Führer aber schafft aus dem Material der Massenpsyche eine organische Gestalt, eine neue wahrhafte Gemeinschaft.“ (ebd.: 97) Und weiters: „Viele Menschen erhalten oder fühlen erst einen persönlichen Wert, wenn sie ihre Individualität aufgeben können, wenn sie Teil einer Masse werden.“ (ebd.). Diese sozialpsychologische Erkenntnis kann wieder als ein Beispiel für eine scharfsichtige Beobachtung Kriecks gewertet werden, aus der er in weiterer Konsequenz die falschen

Schlüsse zieht. So schafft er es die Dynamik der Identifikation mit der Masse in einem Satz auf den Punkt zu bringen. Doch anstatt darin eine Gefahr zu erkennen, sieht er vielmehr das große Potential für sein Erziehungskonzept. So verwundert es nicht, wenn er in der Massenbewegung und in der Massensuggestion einen „Erziehungsfaktor ersten Ranges“ (ebd.) erkennt, deren Wirkungskraft er als weiteren Beweis für seine Individualismuskritik sieht.

Wie schon in seiner Biographie beschrieben, ist der Nationalsozialismus unter anderem auch deswegen für Krieck anziehend, da er eine Massenbewegung ist und Hitler starken Gebrauch von der Massensuggestion macht. So schreibt er in seinem späteren Werk *Nationalpolitische Erziehung*:

Der Nationalsozialismus hat also die aus den Instinkten seiner Führer in Anwendung gebrachten Elementarmittel und Methoden der Massenerregung und Massenbewegung auszubauen zu einer allgemeinen Zuchtform, einem Übungssystem, das im ganzen Volk und in den einzelnen Volksgenossen die Rassewerte weckt, die Rasseeigenschaften und das Rassebewusstsein zum Höchstmaß entfaltet, womit nicht nur die einzelnen Volksgenossen geformt, sondern auch die Volkseinheit ins Bewusstsein gehoben, also die gemeinschaftlichen Querverbindungen gefestigt werden: aus Masse wird Volk, aus Volk rassebewusste Nation mit geschlossener Macht, mit einheitlicher politischer Haltung und Willensrichtung. (Krieck 1932: 11)

Krieck stellt ummissverständlich klar, dass er in der Massenerregung und -bewegung den Schlüssel für die völkisch-nationalsozialistische Revolution sieht. Durch die erzieherische Wirkung der Massenbewegung soll endlich die von ihm schon seit Jahren angestrebte Harmonie in der Gesellschaft wiederhergestellt werden. Wie er schon 1922 geschrieben hat, braucht es dafür aber einen Führer, welcher diese Kräfte zu lenken vermag. Krieck ist der Ansicht, dass sich Hitler für diese Rolle hervorragend eignet:

Als Massenbewegung setzt [der Nationalsozialismus] voraus die Kunst die Kunst der Massenerregung: Masse muss flüchtig werden, wenn sie gestaltbar sein soll. Die von Hitler meisterhaft geübte Kunst der Massenerhebung hat nicht etwa nur die Agitationen und Parteiführungstechnik des Parteienstaates in seine letzten Folgerungen gesteigert, sondern wesentlich neue Elemente und Wege der Massenerregung und Massenführung gefunden. (Krieck 1932: 48)

Abschließend sei noch angemerkt, dass Kriecks Faszination für die Massenbewegung und sein Konzept der Gliedschaft in einem starken Widerspruch zu seiner persönlichen Lebensweise und zu seinem Charakter stehen. Krieck, zeit seines Lebens kompromissloser Einzelgänger, hat größte Mühe sich der nationalsozialistischen Gemeinschaft einzufügen und ist schlussendlich auch daran gescheitert. So bleibt die

Frage, inwiefern seine persönlichen Erfahrungen die Konzeption seiner Theorie beeinflusst haben.

Conclusio

Im Folgenden sollen die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit nochmals aufgegriffen und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen behandelt werden.

Die Akzentverlagerung von der intentionalen auf die funktionale Erziehung, gepaart mit der Erkenntnis, dass ebendiese ein soziales Phänomen ist, hat zur Zeit des Erscheinens von Kriecks *Philosophie der Erziehung* einen innovativen Charakter. Denn es ist Kriek zuzuschreiben, dass er für die starke Erweiterung des Begriffs der Erziehung verantwortlich ist. So liegt der Fokus der Erziehungswissenschaften bis zu diesem Zeitpunkt beinahe ausschließlich auf der bewusst gesetzten pädagogischen Einwirkung des Lehrers auf den Zögling und vernachlässigt jegliche andere Form erzieherischer Wirkungen. Kriek erkennt, dass die wechselseitigen Einwirkungen zwischen den Gliedern und der Gemeinschaft sowie die unbewussten, bzw. unabsichtlich gesetzten Erziehungstätigkeiten die eigentliche Basis der Erziehung ausmachen. In Anbetracht seiner Erkenntnisse konstatiert er die Notwendigkeit einer vollkommen neuartigen Theorie der Erziehungswissenschaften, denn er ist der Ansicht, dass die bestehende nicht ansatzweise die ihr zugrunde liegende Materie aufgreift. In weiterer Konsequenz fordert er somit eine autonome Erziehungswissenschaft, welche sich ihrer subalternen Haltung gegenüber den anderen Wissenschaften entledigen soll und stellt deren Konzeption auch sogleich in seinem Werk *Philosophie der Erziehung* vor.⁸⁹ Darin erfasst er die unruhige Stimmung der Nachkriegszeit und Weimarer Republik und identifiziert die Auslöser, wie beispielsweise den Rationalismus oder den Individualismus, für die vorherrschenden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Missstände⁹⁰ und stoßt damit bei vielen Menschen auf offene Ohren. Dabei stützt er sich auf seine subjektiven Beobachtungen und lässt sich mehr von der Schau, als von empirischen Forschungen leiten; ein Vorgehen, welches er auch dezidiert favorisierte und dabei auf bemerkenswert wenig Widerstand stieß, da es dem damaligen Zeitgeist entsprach und im Nationalsozialismus schlussendlich zur vollen Blüte gelangte. So ist es erschreckend zu sehen, dass Kriecks

⁸⁹ Die Bestrebung, die Erziehungsidee in all ihrer Wirkungskraft und Tragweite zu erfassen, gab es schon zuvor und war bisher nicht gelungen. Kriek griff dieses Unterfangen auf formulierte eine völlig neuartiges und umfassendes erziehungswissenschaftliches Konzept.

⁹⁰ Kriek war der Ansicht, dass sich die Missstände der Gesellschaft jeweils in der Erziehung äußerten.

Absage an die Rationalität und an die objektive Wissenschaftlichkeit im Jahr 1922 noch eine Position unter mehreren ist, aber nur elf Jahre später zur ideologischen Basis für eines der größten Menschheitsverbrechen avanciert.

Ein wesentlicher Punkt seiner erziehungswissenschaftlichen Konzeption ist sein organisches Gemeinschaftsverständnis, welches den Leserinnen und Lesern den Eindruck des Natürlichen und Konkreten vermittelt. Dies ermöglicht ihm zudem die Gemeinschaft an oberste Stelle zu befördern und den Menschen deren Identifizierung als Glied ebendieser Gemeinschaft zu vermitteln. Somit erteilt Krieck dem Individuum eine klare Absage und setzt an dessen Stelle den Typus, dem es sich zu ein- und unterordnen gilt. Die Konsequenz daraus ist, dass Erziehung nun nicht mehr darauf abzielt (wie es beispielsweise die Reformpädagogik forcierte), den Menschen zur persönlichen Entwicklung und Entfaltung zu befähigen, sondern, dass diese vielmehr der Formung der Glieder dient. Autonomie ist nur noch im Sinne der Selbstformung und Anpassung an den jeweiligen Typus möglich. Somit nimmt für Krieck die Erziehung primär eine soziale Funktion ein.

Ein ganz wesentlicher Punkt Kriecks in diesem Zusammenhang ist sein metaphysisches Verständnis der Zucht, welches im Grunde genommen den Kern seiner Erziehung ausmacht. So beschränkt sich für ihn die Zucht nicht auf rein biologische Vorgänge sondern umfasst vielmehr geistige Zielsetzung, Wertung und Bildung, welche wiederum auf Willen, dem Grundcharakter und der zielgebenden Idee basieren. So dient die Zucht für Krieck der optimalen Entfaltung der vorhandenen geistigen Charakteranlage und deren Einschreibung in den Typus, welcher an die folgenden Generationen weitergegeben wird. Dies impliziert eine wiederholte Absage an die persönliche und selbstbestimmte individuelle Entfaltung einer Einzelperson. Stattdessen ist es erklärtes Ziel sich diesem Typus anzupassen um in weiterer Folge ein konformes und vollwertiges Glied der Gemeinschaft sein zu können. Somit ist für Krieck eine scharfe Trennung zwischen Züchtung als einem biologischen und Erziehung als einem geistigen Vorgang obsolet.

In der Auseinandersetzung mit Kriecks Werken stellt sich rasch heraus, dass es ihm oft an der angemessenen wissenschaftlichen Arbeitsweise und einer systematischen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Sachverhalten mangelt. So tendiert er beispielsweise dazu, bestehende philosophische Begrifflichkeiten und Konzepte

aufzugreifen und diese, mit neuer Bedeutung aufgeladen, für seine Theorien verwenden. Diesen Vorgang macht er jedoch nicht transparent und so kommt es oft zu Verfälschungen und Vereinfachungen. Diesen Umstand macht er sich bewusst zu Nütze, indem er auf diese Art und Weise Ansichten und Konzepte diskreditiert, die ihm zuwiderlaufen. Grundsätzlich ist auch zu beobachten, dass Krieck für seine erziehungswissenschaftliche Theorie den Anspruch auf alleinige Gültigkeit erhebt und er alle anderen, ihm widersprechenden Ansätze, scharf zurückweist. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Tatsache, dass Krieck seine Schlüsselbegriffe bewusst unscharf und amorph lässt, sodass sie eine breite inhaltliche Projektionsfläche bieten.

So lassen sich bei der Auseinandersetzung mit Kriecks erziehungswissenschaftlichem Konzept rasch viele Anknüpfungspunkte an den Nationalsozialismus erkennen und es lässt sich ohne Zweifel festhalten, dass Krieck einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der nationalsozialistischen Erziehungsideologie und -praxis hatte, auch wenn seine Karriere im Nationalsozialismus nur von kurzer Dauer war. Da Hitler von Beginn an den nationalsozialistischen Staat als einen Erziehungsstaat postuliert, eröffnet sich für Krieck die Gelegenheit, seine Forderung nach einer autonomen Erziehungswissenschaft zu verwirklichen. Seine *Philosophie der Erziehung* bietet ihm das nötige theoretische Rüstzeug und er konnte, ohne groß Inhalte und Begriffe ändern zu müssen, diese für die Entwicklung einer nationalsozialistischen Erziehungstheorie verwenden. Dies belegt beispielsweise seine Schrift *Nationalsozialistische Erziehung, begründet aus der Philosophie der Erziehung*, welche inhaltlich beinahe ident mit der *Philosophie der Erziehung* ist; mit dem Unterschied, dass bei ersterer ganz klar die nationalsozialistische Ideologie mit hineingearbeitet wurde.

Dennoch gibt es Punkte, bei denen Krieck gezwungen ist, Änderungen vorzunehmen, um seine Theorie in den Nationalsozialismus implementieren zu können. So muss er sich beispielsweise von der Prämisse, eine rein deskriptive Erziehungswissenschaft, die nur das beschreibt, was ist (die bestehenden Erziehungswirkungen) zu realisieren, verabschieden, denn der Nationalsozialismus verlangt ein klar normativ formuliertes Erziehungskonzept.

In Bezug auf die Implementierung von Kriecks erziehungswissenschaftlicher Theorie in die nationalsozialistische Erziehungspolitik lässt sich sagen, dass seine Werke einen wesentlichen Bestandteil des Kanons ausmachen und von vielen Personen (vor allem

auch von Lehrerinnen und Lehrern) gelesen wurde. In der Hitlerjugend findet Krieck einerseits seine Prämissen der Tatphilosophie, der Ein- und Unterordnung in die Gemeinschaft sowie gegenseitiges erzieherisches Einwirken, das nicht nur von den Älteren auf die Jüngeren ausgeht, verwirklicht. So fühlt sich Krieck auch schon vor dem Nationalsozialismus von der Jugendbewegung angezogen. Zudem basiert die Konzeption der Hitlerjugend auf dem Phänomen der Massenbewegung, von welchem Krieck sehr angetan ist. Die Frage jedoch, wie konkret sein Einfluss bei der Entstehung der Hitlerjugend selbst war, bleibt offen.

Die Auseinandersetzung mit Kriecks *Philosophie der Erziehung*, welche bereits 1922 publiziert wurde, und deren Implementierung in den Nationalsozialismus haben vor allem deutlich gemacht, dass der Nationalsozialismus nicht als ein isoliertes Phänomen zu betrachten ist, welches plötzlich mitsamt seiner ideologischen Weltanschauung aufgetaucht ist. Vielmehr beweist diese Arbeit, dass die nationalsozialistische Erziehung, welche ein bedeutsames ideologisches Instrument Hitlers war, ihre Wurzeln in den bestehenden Strömungen der Pädagogik hat und somit auch ihre Analyse in diesem Kontext geschehen muss. Dies bedeutet, dass die nationalsozialistische Erziehungspolitik sehr wohl einen Teil der Entwicklung der Erziehungswissenschaft darstellt und auch so behandelt werden soll. So genügt es nicht, sie als pervertierte Pädagogik auszuklammern, sondern es muss vielmehr eine kritische Auseinandersetzung mit dem großen Potential der ideologischen Instrumentalisierung von Pädagogik und Erziehung stattfinden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Krieck, Ernst:** *Persönlichkeit und Kultur. Kritische Grundlegung der Kulturphilosophie.* Heidelberg: Carl Winter's 1910.
- Krieck, Ernst:** *Zur Einführung.* In: *Volkschulwarte. Unabhängige pädagogische Wochenschrift. Mannheimer Lehrerzeitung.* (14). 1912, S. 1.
- Krieck, Ernst:** *Philosophie der Erziehung.* Jena: Diederichs 1930.
- Krieck, Ernst:** *Nationalpolitische Erziehung.* Leipzig: Armanen-Verlag 1932.
- Krieck, Ernst:** *Eigenes Werden.* In: *Die Höhere Schule. Zeitschrift der Fachschaft Höhere Schule im NLSB.* (10) Gauverband Sachsen 11. 1933a, S. 191.
- Krieck, Ernst:** *Mein Weg zum Nationalsozialismus.* In: *Die Badische Volksschule. Wochenschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes.* 1. Jg. (27). 1933b, S. 386.
- Krieck, Ernst:** *Erziehung im nationalsozialistischen Staat.* Berlin: Industrieverlag Spaethe&Linde 1935.
- Krieck, Ernst:** *Völkisch-politische Anthropologie: 1 : Die Wirklichkeit.* Leipzig: Armanen-Verlag 1936.
- Krieck, Ernst:** *Nationalsozialistische Erziehung begründet aus der Philosophie der Erziehung.* 4., unveränderte Aufl. Osterwied: Zickfeldt 1937.
- Krieck, Ernst:** *Nationalpolitische Erziehung.* Leipzig: Armanen-Verlag 1941, 24. Aufl.
- Krieck, Ernst:** *Erlebter Neuidealismus.* Heidelberg: Winter 1942.

Sekundärliteratur

- Assel, Hans-Günther:** *Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1999.
- Blankertz, Herwig:** *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.* Wetzlar: Büchse der Pandora 1982.
- Brückner, Gerhard:** *Die Mythologisierung von Erziehungswirklichkeit und Erziehungswissenschaft bei Ernst Krieck: ein Beitrag zur Entstehung nationalsozialistischer Erziehungstheorie.* Diss.: Ludwig-Maximilians-Universität München: 1975.
- Driesch, Johannes/von den, Esterhues, Josef:** *Geschichte der Erziehung und Bildung.* 5. Aufl. Paderborn: Schöningh 1961.
- Dudek, Peter:** *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs.* Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1999.
- Eckhard, Thomale:** *Bibliographie Ernst Krieck: Schrifttum, Sekundärliteratur, Kurzbiographie.* Weinheim: Beltz 1970.
- Erhardt, Johannes:** *Erziehungsdenken und Erziehungspraxis des Nationalsozialismus.* Phil. Diss.: Universität Berlin 1968.
- Eykmann, Walter:** *Von der Pädagogik „vom Kinde aus“ zur Pädagogik „vom Flegel aus“.* In: Ceynowa, Klaus/Hermann, Klaus (Hg.): *Innovation aus Tradition: Rolf Griebel zum 65. Geburtstag.* München: De Gruyter 2015, S. 649 – 661.

- Gamm, Hans-Jochen:** *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus.* 3. Aufl. München: Paul List Verlag 1990.
- Giesecker, Hermann:** *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung.* 3. Aufl. Weinheim u. München: Juventa Verlag 1993.
- Giesecker, Hermann:** *Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung.* Göttingen: Independently published 2017.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich:** *Phänomenologie des Geistes.* Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH 2011.
- Hojer, Ernst:** *Nationalsozialismus und Pädagogik: Umfeld und Entwicklung der Pädagogik Ernst Kriecks.* Würzburg: Königshausen & Neumann 1996.
- Hügli, Anton/Lübcke, Poul (Hg.):** *Philosophielexikon. Personen und Begriffe der abendländischen Philosophie von der Antike bis zur Gegenwart.* 2. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 1998.
- Konersmann, Ralf (Hg.):** *Handbuch Kulturphilosophie.* Stuttgart: J.B. Metzler 2012.
- Kunz, Willi:** *Ernst Krieck: Leben und Werk.* Leipzig: Armanen-Verlag 1942.
- Lehmhus, Antje:** *Kalokagathia versus funktionale Erziehung: Ernst Kriecks Platonzitate und ihre Bedeutung für die Musikpädagogik.* Berlin: LIT 2008.
- Lietz, Hermann:** *Leben und Werk eines Erziehers.* Veckenstadt: Verlag des Land-Waisenheimes 1921.
- Lingelbach, Karl Christoph:** *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933 – 1945 in Deutschland vorherrschenden Strömungen; ihre politische Funktion und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reichs“.* Weinheim/Berlin/Basel: Julius Beltz 1970.
- Müller, Gerhard:** *Die Wissenschaftslehre Ernst Kriecks. Motive und Strukturen einer gescheiterten nationalsozialistischen Wissenschaftsreform.* Diss.: Freiburg 1976.
- Offermanns, Alexandra:** *„Die wußten, was uns gefällt.“ Ästhetische Manipulation und Verführung im Nationalsozialismus, illustriert am BDM-Werk ‚Glaube und Schönheit‘.* Münster: LIT Verlag 2004.
- Ortmeyer, Benjamin:** *Rassismus und Judenfeindschaft in der Zeitschrift >>Volk im Werden<< 1933 – 1944. NS-Ideologie im Wissenschaftsjargon. Teil II.* Frankfurt am Main: Protagoras Academicus 2016.
- Pauer-Studer, Herlinde/Fink, Julian:** *Rechtfertigungen des Unrechts. Das Rechtsdenken im Nationalsozialismus in Originaltexten.* Berlin: Suhrkamp 2014.
- Pestalozzi, Johann Heinrich:** *Wie Gertrud ihr Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten; in Briefen.* Berlin: Deutsch Bibliothek 1918.
- Rosenberg, Alfred:** *Rebellion der Jugend.* In: *NS-Monatshefte* 1. (2). 1930, S. 50-59.
- Rosenberg, Alfred:** *Der Mythos des 20. Jahrhunderts: eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit.* 2. Aufl. München: Hoheneichen-Verlag 1931.
- Rousseau, Jean-Jaques:** *Émile, ou De l'éducation.* Cork: Primento Digital Publishing 2015.
- Schindele, Hans-Jürgen:** *Oskar Vogelhuber (1878 bis 1971) – Leben und Werk eines bayrischen Volksschulpädagogen und Lehrerbildners.* München: Herbert Utz 2012.
- Schnurr, Stefan:** *Sozialpädagogik im Nationalsozialismus. Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang zum NS-Staat.* Weinheim/München: Juventa 1997.

- Seeligmann, Chaim/Schnurr, Stefan:** >>Ein Antisemit – aber kein Rassist?<< Ernst Kriek im Fegefeuer deutscher Erziehungswissenschaftler. In: *Neue Praxis*. (1). Neuwild: 1995, S. 55 – 69.
- Skiera, Ehrenhard:** *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. München/Wien: R. Oldenbourg 2010.
- Steizinger, Johannes:** *Revolte, Eros und Sprache. Walter Benjamins >>Metaphysik der Jugend<<*. Berlin: Kulturverlag Kadmos 2013.
- Steizinger, Johannes:** *Jugend*. In: Bühler, Benjmain/Willer, Stefan (Hg.): *Futurologien. Ordnungen des Zukunftswissen*. München: Wilhelm Fink Verlag 2016, S. 221-232.
- Stippel, Fritz:** *Die Zerstörung der Person. Kritische Studie zur nationalsozialistischen Pädagogik*. Donauwörth: Ludwig Auer 1957.
- Tenorth, Heinz-Elmar:** *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 4., erweit. Aufl. Weinheim/München: Juventa 2008.
- Thomale, Eckhard:** *Bibliographie Ernst Kriek. Schrifttum – Sekundärliteratur – Kurzbiographie*. Weinheim/Berlin/Basel: Julius Beltz 1970.
- Van den Bruck, Moeller:** *Das dritte Reich*. Berlin: Ring-Verlag 1923.
- Weimer, Hermann/Weimer, Heinz:** *Geschichte der Pädagogik*. 17. neubearb. Aufl. Berlin: De Gruyter 1967.

Online-Quellen

- Badry, Elisabeth:** *Lietz, Hermann*. In: *Neue Deutsche Biographie* (14). 1985, S. 542 – 544. Online unter: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118728229.html#ndbcontent> [05.07.2018]
- Bleecken, Stefan:** *Das ganzheitliche Weltbild des Aristoteles*. In: *tabularasa. Jenenser Zeitschrift für kritisches Denken* (28), Jena: 2007, o.S. Online unter: <http://www.tabularasa.de/28/Bleecken1.php> [08.08.2018]
- Kleinhans, Bernd:** *Alfred Rosenberg (1893 – 1946)*. 2017. Online unter: https://www.pedocs.de/https://www.pedocs.de/volltexte/2015/1921/pdf/Wiegmann_Ulrich_Antisemitismus_und_Erziehungswissenschaft_im_Faschismus_Das_Beiispiel_Ernst_Kriek_D_A.pdf [26.07.2018]
- O.V.:** *Moeller van den Bruck: Ein „geistiger Wegbereiter des Nationalsozialismus“ – Ein kritischer Rückblick zum 85. Todestag*. In: *tabularasa. Zeitung für Gesellschaft und Kultur*. 2010, o.S. Online unter: <https://www.tabularasamagazin.de/moeller-van-den-bruck-ein-geistiger-wegbereiter-des-nationalsozialismus-ein-kritischer-rueckblick-zum-85-todestag/> [12.09.2018]
- Von Klemperer, Klemens:** *Moeller van den Bruck (auch Moeller-Bruck, eigentlich Moeller), Arthur*. In: *Deutsche Biographie* 17. 1994, S. 650 – 652. Online unter: <https://www.deutsche-biographie.de/sfz63995.html> [12.09.2018]
- Wiegmann, Ulrich:** *Antisemitismus und Erziehungswissenschaft im Faschismus – das Beispiel Ernst Kriek*. In: *Vergleichende Pädagogik* (26). 1990, S. 182 – 195. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/1921/pdf/Wiegmann_Ulrich_Antisemitismus_und_Erziehungswissenschaft_im_Faschismus_Das_Beiispiel_Ernst_Kriek_D_A.pdf [26.07.2018]

Abstract

Diese Arbeit befasst sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Werk *Philosophie der Erziehung* des deutschen Volksschullehrers, Erziehungswissenschaftlers und Philosophen Ernst Krieck (1882 - 1947), welches schon 1922 veröffentlicht wurde. Krieck formuliert eine neue Theorie der Erziehungswissenschaft (die „Autonome Erziehungswissenschaft“), welche sich sowohl von der traditionellen als auch von der Reformpädagogik stark unterscheidet und die auf der Annahme, dass Erziehung jederzeit und in verschiedensten Wechselwirkungen stattfindet („Alle erziehen alle jederzeit“), basiert. Dieses Werk verhilft Krieck dann auch zu seiner Position als einer der führenden Pädagogen während des Nationalsozialismus. Diese Arbeit wendet sich einerseits einer detaillierten inhaltlichen Analyse der *Philosophie der Erziehung* zu und arbeitet ihre wichtigsten und innovativsten Aspekte heraus. Andererseits wird untersucht, inwiefern Krieck seine erziehungswissenschaftliche Theorie in den Nationalsozialismus implementieren konnte, welchen Einfluss er auf die pädagogischen Entwicklungen im Nationalsozialismus hatte und weshalb seine pädagogische Karriere im „Dritten Reich“ dennoch recht früh zu Ende ging.

The focus of this diploma thesis is the pedagogical treatise *Philosophie der Erziehung*, written by the German elementary school teacher, educational scientist, and philosopher Ernst Krieck (1882 - 1947), published in 1922. In his treatise, Krieck explicated a new theory of education (the „Autonome Erziehungswissenschaft“), which deviates strongly from the traditional and reform pedagogical approaches of the time. Krieck's theory is based on the assumption that education happens constantly and in the most diverse forms of interactions („Alle erziehen alle jederzeit“). Through the *Philosophie der Erziehung*, Krieck's achieved the position as one of the leading educators during the German Regime of National Socialism. This diploma thesis provides a content analysis of the treatise *Philosophie der Erziehung* and inquires its most important and innovative aspects. Furthermore, it analyses the extent to which Krieck's theory of education was implemented in the National Socialist Regime, the influence he had on the pedagogical development in the NS, and why his pedagogical career in the 'Third Reich' ended relatively early.