



universität
wien

D I P L O M A R B E I T

Titel der Diplomarbeit:

„Die Bildsamkeitsdebatte im Nationalsozialismus“

Verfasserin:

Beate Kuzmits

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Matrikelnummer: 0604513

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

BetreuerIn: Dr. Gabriele Weiss, MA

Meiner Familie gewidmet

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die hier vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur verfasst habe.

Wien, Jänner 2012

Vorwort

Mein Interesse für den Nationalsozialismus und die Euthanasie wurde im Rahmen eines Seminars von Prof. Hubenstorf von der Medizinischen Universität geweckt. Hier wurde ich mit verschiedensten Themenbereichen, welche sich Menschenzucht und Rassenideologie als oberstes Privileg setzten, konfrontiert. Die Stigmatisierung von Menschen als „lebensunwert“ als auch die Tatsache, dass Menschen unterschiedlichster Rasse und Herkunft das Recht auf Leben, Freiheit und überdies auch das Recht auf Bildung abgesprochen bzw. verweigert wurde, berührte mich zutiefst und ermutigte mich, im Kontext meiner Diplomarbeit mehr darüber in Erfahrung zu bringen. Dabei entschied ich mich, der Bildung und Erziehung des Nationalsozialismus mehr Gewichtung beizumessen und dezidiert die *Bildsamkeit* als genuin pädagogischen Begriff hervorzuheben. Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit soll eruiert werden, wie und unter welchen Aspekten das Verständnis von *Bildsamkeit im Nationalsozialismus* deklariert wurde.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während meiner Diplomarbeit unterstützten und mir tatkräftig zur Seite standen.

Ein recht herzliches Dankeschön gilt zunächst meiner Diplomarbeitsbetreuerin Dr. Gabriele Weiss, bei der ich mich für ihre Unterstützung, ihr Engagement sowie für ihre wertvollen Anregungen bedanken möchte.

Mein größter Dank gilt allerdings meiner Familie, allen voran meinen Eltern Walter und Daniela Kuzmits, die mir während meines Studiums immer zur Seite standen und mir immer die nötige Kraft, Energie und Zuversicht gaben, um mein Studium zu absolvieren und damit diese Arbeit zu verfassen. Meiner Mama möchte ich an dieser Stelle auch fürs Korrekturlesen danken.

Des Weiteren möchte ich auch all meinen Freunden einen Dank aussprechen, die mich während der Zeit, in der ich diese Arbeit verfasst habe, immer tatkräftig unterstützt haben – sei es beim Verfassen oder bei formalen Problemen. Vielen Dank!

Inhalt

1. Begriffsklärung/Einführung in den Themenbereich	1
1.1. Thematisierung des Bildsamkeitsbegriffs	2
1.1.1. Bildsamkeit bei Dietrich Benner.....	2
1.1.2. Bildsamkeit bei Peter Menck	4
1.2. Problemstellung	5
1.3. Forschungsfrage	6
1.4. Methodisches Vorgehen	7
1.5. Aufbau der Arbeit	7
2. Anthropologie und Pädagogik	10
2.1. Zur Notwendigkeit von Anthropologie und Pädagogik.....	10
2.1.1. Pädagogische Anthropologie und Bildsamkeit.....	11
2.1.2. Bildsamkeit bei Heinrich Roth	12
2.2. Pädagogik und Ethik.....	14
3. Bildsamkeit im 19. Jahrhundert bei Johann Friedrich Herbart.....	16
4. Bildsamkeit im 18. Jahrhundert bei Jean-Jacques Rousseau.....	18
5. Bildsamkeit im 20. Jahrhundert	21
5.1. Plastizität – Formbarkeit – Bildsamkeit.	21
5.2. Bildsamkeit bei Aloys Fischer	22
5.3. Bildsamkeit bei Wilhelm Flitner	23
6. Bildsamkeit im Nationalsozialismus.....	25
6.1. Bildsamkeit – Bildbarkeit – Bildungsunfähigkeit.	25

6.2.	Historischer Exkurs	28
6.3.	Die Erziehung des Nationalsozialismus	30
6.4.	Die Sprache des Nationalsozialismus	33
6.4.1.	Sprache und Lernen	33
6.4.2.	Sprache im Nationalsozialismus	34
6.4.3.	Bildsamkeit und die Sprache des Nationalsozialismus	36
6.5.	Die Pädagogen des Nationalsozialismus	37
6.6.	Alfred Bäumlers „Politische Pädagogik“	38
6.6.1.	Bäumlers Auffassung von Erziehung und Bildung	39
6.6.2.	Bäumlers Begriff der „Bildsamkeit“	40
6.7.	Ernst Kriecks „Völkischer Erziehungsstaat“	43
6.7.1.	Kriecks Auffassung von Erziehung und Bildung	45
6.7.2.	Kriecks Begriff der „Bildsamkeit“	47
7.	Adolf Hitlers „Mein Kampf“	55
7.1.	Allgemeine Charakteristika	55
7.2.	Adolf Hitlers „Bildsamkeit“	57
8.	Forschungsergebnisse.....	64
8.1.	Forschungsfrage 1	64
8.2.	Methodische Frage 1	67
8.3.	Methodische Frage 2	69
9.	Schlusswort.....	71
10.	Literaturverzeichnis	73

11. Anhang	80
-------------------------	-----------

1. Begriffsklärung/Einführung in den Themenbereich

„Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“ (Johann Friedrich Herbart, 1835).

Mit diesem Zitat präzisierte Johann Friedrich Herbart, „einer der Begründer der klassischen Pädagogik“ (Benner 2010, S. 70) in §1 aus seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (ebd.) die hohe Relevanz dieses Begriffes.¹ Was ist jedoch mit dem Begriff der Bildsamkeit gemeint? „Der Begriff der Bildsamkeit wird hingegen vor allem in der pädagogischen Fachsprache zur Bezeichnung der Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen verwendet“ (Benner/Brüggen 2004, S. 174). Dies setzt voraus, dass der Mensch prinzipiell in der Lage ist, Bildung zu erwerben.

Rückblickend auf die Geschichte des 20. Jahrhunderts – vor allem auf jene des Nationalsozialismus – wurde der Bildsamkeitsbegriff jedoch unter anderen Prämissen deklariert. Nicht der Mensch als Individuum stand an erster Stelle, sondern oberste Prämisse hatte die Rassendoktrin von Adolf Hitler, welcher sich der Mensch unterzuordnen hatte. Jemand, der nicht dem Ideal Hitlers entsprach, war auch nicht befähigt, Zugang zur Bildung zu erhalten. Jenen Menschen wurde das Recht auf Leben und Freiheit genommen. Viele Menschen – welchen es aufgrund geistiger/körperlicher Behinderung, Krankheit etc. nicht möglich war, Bildung zu erwerben – fielen Stigmatisierungen wie nicht „bildbar“ oder „bildungsunfähig“ zu Teil und wurden auf grausamste Weise ermordet. „*Nicht bildbar*“ und „*bildungsunfähig*“ – was hat es mit diesen Begriffen auf sich? Haben sie dieselbe Bedeutung wie „nicht *bildsam*?“ An dieser Stelle sei anzumerken, dass im Nationalsozialismus von einer vermehrten Verwendung des Begriffes der „*Bildbarkeit*“ ausgegangen wird. Dies wird aufgrund dieses Zitats von Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer – Professor für Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien – bekräftigt:

¹ Eine präzisere Erläuterung des Bildsamkeitsbegriffes bei Johann Friedrich Herbart erfolgt in Kapitel 3.

„Seit der Einführung des Begriffes der Bildungsunfähigkeit im Reichsschulpflichtgesetz von 1938 war die Unterscheidung zwischen bildbaren und nicht bildbaren Menschen nicht nur in der schulpolitischen Situation in Deutschland, sondern auch in Österreich präsent“ (Biewer 2009, S. 150).

Der Begriff der *Bildbarkeit* enthält für die Forscherin eine abwertende Nuance und kommt somit einer typischen Klassifizierung des Menschen im Nationalsozialismus nahe. Dies wird in Kapitel 6.1. noch näher erläutert. Zusammenfassend soll jedoch illustriert werden, dass das Verständnis von Bildsamkeit im Nationalsozialismus nicht unter jenen moralischen, anthropologischen und menschenwürdigen Aspekten deklariert wurde, wie wir es heutzutage erwarten würden.

Dies ist eine von zwei Komponenten, weshalb im Rahmen dieser Diplomarbeit dezidiert auf das Bildsamkeitsverständnis des Nationalsozialismus rekurriert werden soll. Eine weitere Komponente nimmt die fehlende Explikation des Bildsamkeitsbegriffes während der Zeit des Nationalsozialismus im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ von Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem (2004) ein, welche im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

1.1. Thematisierung des Bildsamkeitsbegriffs

Das „Historische Wörterbuch der Pädagogik“ von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hrsg.) (2004) wurde hinzugezogen, um hier nach einer historischen Definition von *Bildsamkeit* in den Jahren 1933-1945 zu suchen. Dabei fand die Forscherin einen Beitrag mit dem Titel „Bildsamkeit/Bildung“ von Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem. Es fiel ihr ins Auge, dass – angefangen von der *Bildsamkeit* bei den Sophisten in der Antike bis hin zur Bildung und Öffentlichkeit von Bildung im 20. Jahrhundert – nahezu jede Epoche mit all ihren Protagonisten und Idealisten vertreten war. Eine Thematisierung der *Bildsamkeit* zur Zeit des Nationalsozialismus war hingegen nicht aufzufinden. Kurzum: der Zeitraum des Nationalsozialismus bei der historischen Aufarbeitung des Begriffs der Bildsamkeit im Historischen Wörterbuch der Pädagogik von Dietrich Benner und Friedhelm Brüggem wurde nicht erwähnt. Warum?

1.1.1. Bildsamkeit bei Dietrich Benner

Mit Benners Interpretation des Bildsamkeitsbegriffs befasst sich der deutsche Erziehungswissenschaftler Eckard König, welcher seine Gedanken im Beitrag „Gibt es

einheimische Begriffe in der Erziehungswissenschaft“ in der Pädagogischen Rundschau aus dem Jahre 1999 niederlegt. Laut König betrachtet der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner die „Bildsamkeit“ in Abgrenzung von empirischer Sozialforschung in der Tradition der Philosophie und der Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts“ (König 1999, S. 30) stehend. Was meint er damit? Benner postuliert, dass

„Bildsamkeit keine vorgegebene Bestimmtheit des Heranwachsenden durch dessen Anlagen, auch keine vorgegebene Bestimmtheit der Heranwachsenden nach Maßgabe von Umwelteinflüssen [sei]. Bildsamkeit ist ebensowenig eine Eigenschaft der Zu-Erziehenden im Sinne monologischer Lern- und Entwicklungstheorien wie eine Bestimmtheit der Situation, des Milieus, der Klassenlage, Bildsamkeit ist vielmehr ein Prinzip der pädagogischen Interaktion... Es besagt, daß wir den der Erziehung Bedürftigen in einer Weise begegnen sollen, daß wir ihnen weder bestimmte Anlagen zu- oder absprechen, noch auf sie einwirken in der Art und Weise, in der Umwelteinflüsse Wachstums- und Reifeprozesse bei Pflanzen und Tieren determinieren. Die eigene Bildsamkeit und die eines jeden anderen anerkennen, heißt positiv gewendet, so auf die Erziehungsbedürftigen einzuwirken, daß diese bei der Erlangung ihrer Bestimmtheit mitwirken“ (Benner 1991, S. 57 zit. n. König 1999, S. 30).

Bildsamkeit könne demzufolge „nicht auf empirische Untersuchungen gestützt sein (...), [da] Benners Allgemeine Pädagogik (...) so gut wie keine Bezüge zur empirischen Sozialforschung auf[weist]“ (König 1999, S. 30). Ein weiteres Merkmal des Bildsamkeitsbegriffes bei Benner ist jener, dass er sich in Auffassung bezüglich des Bildsamkeitsbegriffes stark an Jean-Jacques Rousseau anlehnt, indem er die Bildsamkeit mit „der unbestimmten Natur in uns“ (Benner 1995, S. 153) gleichsetzt. Benner zufolge sei „der Mensch weder ein bestimmtes festgelegtes, noch ein bestimmbares festlegbares, sondern ein bildsames, an seiner Bestimmung selbst tätiges Wesen (...), das in seinem Selbstverhältnis zu seiner Arbeit an seiner Bestimmung existiert und koexistiert“ (ebd.). Die Bildsamkeit des Einzelnen wird nicht auf eine bestimmte Aktivität reduziert, sondern anerkannt im Hinblick auf die gesellschaftliche menschliche Praxis, welche jedoch ohne hierarchische Ordnungen zu bestehen hat (vgl. ebd., S. 156).

Bei Benner steht somit primär die strikte Unterscheidung zwischen dem einerseits philosophisch-anthropologischen, und andererseits anlagen- und umwelttheoretischen Begriff der Bildsamkeit im Vordergrund. Letzterer müsse auf jeden Fall gemieden werden, denn: Bildsamkeit darf „nicht als deskriptiver und operationalisierter Terminus zur Beschreibung bestimmter Sachverhalte, sondern als normativer Begriff (als

Bezeichnung einer Aufforderung, in einer bestimmten Art mit Menschen umzugehen)“ (Benner 1991 zit. n. König 1999, S. 30), gesehen werden. Die „Konsequenz daraus ist, daß Bildsamkeit nicht auf empirische Untersuchungen gestützt sein kann“ (ebd.). Somit weist „Benners Allgemeine Pädagogik (...) so gut wie keine Bezüge zur empirischen Sozialforschung auf“ (König 1999, S. 30).

1.1.2. Bildsamkeit bei Peter Menck

Im Gegensatz dazu fundiert Menck den Bildsamkeitsbegriff analytisch-empirisch, indem er „„Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft auf[führt], aber (...) den Kontext der pädagogischen Tradition“ (Menck 1998 zit. n. König 1999, S. 30) weitestgehend verlässt. Dabei postuliert er, dass „„Bildsamkeit“ (...) im Kontext empirischer Untersuchungen über motorische Entwicklung und Sprachentwicklung eingeführt“ (ebd.) wird. Primär sei hierbei die Entwicklungspsychologie mit ihrer menschlichen Entwicklung. Menck bezeichnet Bildsamkeit „als Chiffre dafür, daß aus dem neugeborenen Menschenjungen ein Mensch in vollem Sinne dieses Begriffs herausgearbeitet werden oder ein solches aus sich einen Menschen bilden kann“ (Menck 1998, S. 95). Menck stützt sich hierbei auf die Entwicklungspsychologie, bei der er sich unter anderem auf die Interpretation der Entwicklung von James Drever² stützt. Entwicklung sei Drever zufolge

„eine umfassende Bezeichnung für einen Prozess fortschreitender Veränderung körperlicher und verhaltensmäßiger Merkmale eines Lebewesens, bezogen auf einen bestimmten Zeitabschnitt und meistens im Hinblick auf einen Endzustand betrachtet. ... Im engeren Sinne werden mit Entwicklung solche Prozesse bezeichnet, deren einzelne Abschnitte oder Phasen irreversible Veränderungen darstellen und die in Bezug auf das Organismussystem bzw. auf das Verhalten einen höheren Grad an Differenzierung und Komplexität darstellen““ (Drever 1968 zit .n.: Menck 1998, S. 95).

Diese Fähigkeiten und Merkmale, welche im Laufe des Lebens gedeihen, entwickeln sich bei jedem Individuum in unterschiedlichster Art und Weise, so Menck (vgl. ebd.). Menck

² James Drever ist ein britischer Soziologe.

verortet den Bildsamkeitsbegriff in der Anlagen- und Umweltdetermination, da er die „Fähigkeiten und Fertigkeiten (...) im Menschen [als] angelegt“ (Menck 1998, S. 98) interpretiert. Diese müssen herausgebildet werden, allerdings ist nicht klar, „ob es sich um sozusagen naturgegebene Anlagen handelt oder ob Umwelteinflüsse – unter anderem Erziehung – in der Lage sind, jeden einzelnen Menschen so (...) zu „bilden“, dass er die Leistungen auch tatsächlich erbringen kann“ (ebd.). An dieser Stelle sei zu bekräftigen, dass Benner den Bildsamkeitsbegriff analog zur „Anlagen- und Umweltdetermination“ strikt ablehnt, da er den Menschen als ein aktives, selbst handelndes Wesen betrachtet, welches selbst in der Lage ist, dessen Leben zu strukturieren und zu ordnen (vgl. Benner 1995, S. 153). Dabei nimmt er eine konträre Position im Hinblick auf Peter Mencks Auffassung von Bildsamkeit ein.

Zurück zu Menck und seiner Entwicklungspsychologie: Nicht nur die menschliche Entwicklung mit ihrer Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten macht das Individuum einzigartig – auch die Kultur erfüllt hierbei ihren Zweck. Denn „aus [der] Kultur können wir entnehmen, was Menschen als Menschen ausmacht“ (ebd., S. 99) – sie „kann als Inbegriff der menschlichen Möglichkeiten gedeutet werden“ (ebd.). Beide Komponenten – sowohl die menschliche Entwicklung als auch die Kultur – sind erst dann Indikatoren für die Erziehung, wenn sie unter pädagogischen Aspekten deklariert werden (vgl. ebd.).

1.2. Problemstellung

Könnte diese Differenz des Bildsamkeitsbegriffs bei Benner und Menck der Grund dafür sein, wieso die Bildsamkeit zur Zeit des Nationalsozialismus bei Benner/Brüggen (2004) im Historischen Wörterbuch der Pädagogik nicht erwähnt wurde? Dies lässt eine Hypothese laut werden, welche auf die Problematik des Bildsamkeitsbegriffes im Nationalsozialismus aufmerksam machen soll:

Der Grund für das Ausblenden des Begriffes der Bildsamkeit im Nationalsozialismus bei Benner/Brüggen (2004) könnte aus der Tatsache resultieren, dass Benner die Bildsamkeit philosophisch fundiert, jedoch der Bildsamkeitsbegriff des Nationalsozialismus nicht philosophisch, sondern biologisch gedacht wird und somit zur Definition Mencks eine höhere Analogie aufweist (Stichworte: Formung, Anlage, Plastizität = biologische Perspektive!).

Diese Hypothese soll als Einleitung dienen und zugleich zur Forschungslücke – nämlich dem Diskurs der Bildsamkeit im Nationalsozialismus – hinführen. Wie wurde

Bildsamkeit im Zuge der Rassendoktrin von Adolf Hitler deklariert? Hieß es damals: „Jemand ist *bildsam*?“ Ging es um die Individuen oder standen die „Rassen“ mit deren Körperformationen an oberster Stelle? Um diese Fragen zu beantworten, wird dezidiert auf die Bildsamkeitsdebatte im Nationalsozialismus eingegangen. Zugleich soll eruiert werden, welche Bedeutung die *Bildsamkeit* für die zwei bedeutendsten Pädagogen des Nationalsozialismus, Alfred Bäumler und Ernst Krieck, einnimmt. Dabei ist es unerlässlich, vorab Zugang zur Originalliteratur des Nationalsozialismus zu bekommen und zu klären, inwieweit dieser in der heutigen Zeit gestattet ist. Gibt es überhaupt Zugang zu den Originalschriften jener Pädagogen, welche in der NS- Zeit konform waren? Ein zentraler Aspekt der Selbstreflexion wird sein, ob man als Forscherin die Literatur des Nationalsozialismus lesen sollte. Damit meine ich konkret, ob es die Forscherin in ihrer Arbeit beeinflusst und ob dieses nationalsozialistische Gedankengut mit der Thematisierung verbreitet wird, oder ob die Thematisierung legitimiert ist durch die kritische Darstellung mit dem Ziel, gegenwärtige Tendenzen sensibler wahrzunehmen.

1.3. Forschungsfrage

Aus der soeben formulierten Hypothese resultiert folgende thematische Forschungsfrage:

- *Welches Verständnis von Bildsamkeit herrschte in der nationalsozialistischen Pädagogik vor?*

Im Rahmen dieser Arbeit gilt es nicht nur die thematische Forschungsfrage zu beantworten, sondern auch zwei weitere methodische Fragen, welche sich mit dem Forschungsprozess beschäftigen:

- *Komme ich als Forscherin an Originalmaterialien aus der Zeit des Nationalsozialismus heran?*
- *Besteht nicht in der Thematisierung die Gefahr des Tradierens nationalsozialistischen Gedankenguts?*

Die Beantwortung dieser Fragen dient zur Selbstreflexion des Forschers, zugleich sind die Fragen Voraussetzung dafür, um die thematische Forschungsfrage angemessen beantworten zu können.

1.4. Methodisches Vorgehen

Da der Zweite Weltkrieg die hier vorliegende Arbeit umrahmt, wird die historisch-systematische Textanalyse als Forschungsmethode ihre Verwendung finden. Es wird eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt.

Im Fokus der Recherche werden die pädagogischen Autoren des Nationalsozialismus stehen, dessen Werke auf das Phänomen der Bildsamkeit untersucht werden. Es soll eruiert werden, wie die Nationalsozialisten den Begriff der Bildsamkeit transformierten. Um feststellen zu können, wie die Bildsamkeit im Zuge des Nationalsozialismus kontempiert wurde, ist es unerlässlich, jene Literatur heraus zu filtern, welche für das Forschungsergebnis relevant sein könnte.

Schritt für Schritt wird zu dokumentieren sein, welche Bibliotheken aufgesucht und welche Online-Kataloge verwendet wurden. Da dies vorab schwer einzuschätzen ist, wird dieser Aspekt zunächst noch offen gelassen. Relevant ist hierbei die Anzahl der gefundenen, für die Arbeit notwendigen Literatur, welche dezidiert auf die Forschungslücke Aufschluss geben soll.

1.5. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus neun Kapiteln zusammen. Das erste Kapitel dient als Einführung zur Thematik der Bildsamkeit im Nationalsozialismus, da hier auf die fehlende Thematisierung des Verständnisses der Bildsamkeit im Nationalsozialismus im Historischen Wörterbuch von Benner und Brüggens (2004) hingewiesen wird. Resultierend aus dieser Tatsache und zugleich auch aus der Differenz der Bildsamkeitsauffassung bei Benner und Menck wird im Anschluss daran die Problemstellung, das weitere methodische Vorgehen als auch der weitere Vorgang der Arbeit erläutert.

In einem zweiten Kapitel wird auf die Bildsamkeit im Kontext der Anthropologie und Ethik eingegangen und zugleich betont, dass die Bildsamkeit anthropologisch-ethische Züge aufweist und in diesem Kontext impliziert ist. Hierbei werden vor allem die Autoren Heinrich Roth und Annemarie Pieper als Maßstab dienen. Dies ist für die Forschungsfrage deshalb relevant, da von der Annahme ausgegangen wird, dass das

Verständnis von Bildsamkeit nicht unter jenen moralisch-ethischen und anthropologischen Aspekten deklariert wurde, wie wir es heutzutage erwarten würden.

Das dritte Kapitel befasst sich mit den Ursprüngen der Bildsamkeit. Da die Forscherin historisch zurückgeht (21. Jh. – 19. Jh. – 18. Jh.), um dann im 20. Jahrhundert und damit in der Zeit des Nationalsozialismus zu bleiben, wird zuerst Johann Friedrich Herbart näher in den Fokus genommen. Weshalb ist Johann Friedrich Herbart für die hier vorliegende Arbeit relevant? Von Gewichtung ist Herbart aufgrund der Tatsache, dass er der erste war, der den modernen Bildsamkeitsbegriff zum Grundbegriff der Pädagogik erhob“ (Benner/Brüggen 2004, S. 196). Des Weiteren weist Herbarts Auffassung von Bildsamkeit Parallelen mit Benners Bildsamkeitsverständnis auf.

Auch das vierte Kapitel soll der historischen Rückverfolgung des Phänomens der Bildsamkeit dienen. Hier wird allen voran Jean-Jaques Roussau aufgrund der Tatsache, dass er die Idee der Bildsamkeit bereits unter dem Namen »*perfectibilité*« bedachte, näher hinzugezogen.

Der fünfte Teil befasst sich mit der aktuelleren Debatte der Bildsamkeit, das heißt mit jener im 20. Jahrhundert, in welchem sich die Forscherin bis zum Ende ihrer Arbeit bewegen wird. Die deutschen Pädagogen Aloys Fischer und Wilhelm Flitner sollen hier näher vorgestellt werden, da deren Bildsamkeitsauslegung der Bildsamkeitsauffassung Mencks eine hohe Analogie aufweist. Dies soll die – wie vermutete – anlagentheoretische Fundierung der Bildsamkeit im Nationalsozialismus noch deutlicher akzentuieren.

Im Anschluss (Kapitel VI) folgt das eigentliche, große Kapitel des Nationalsozialismus. Primär ist hier zu klären, wie die Nationalsozialisten den Begriff der Bildsamkeit typisierten. Um dem auf den Grund zu gehen, wird gleich zu Beginn die Bedeutung der Begriffe *Bildsamkeit* – *Bildbarkeit* – *Bildungsunfähigkeit* näher thematisiert, da eine vermehrte Verwendung des Begriffes der *Bildbarkeit* im Nationalsozialismus vermutet wird. In weiteren Unterkapiteln werden die Pädagogen des Nationalsozialismus als auch die Erziehung expliziert, welche im Bildsamkeitsverständnis des Nationalsozialismus impliziert sind. Auch die Sprache wird näher in den Fokus genommen, da die Sprache des Nationalsozialismus gebunden war an die Bildsamkeit des Menschen (vgl. Henningsen 1963). Im Anschluss daran werden die zwei bedeutendsten Pädagogen des Nationalsozialismus, Alfred Bäumler und Ernst Krieck, näher erläutert, da bei beiden ein

Bildsamskeitsverständnis des Nationalsozialismus erwartet wird, welches für die Forschungsfrage durchaus relevant ist.

Anschließend folgt der siebente Teil der Arbeit. Hier wird anhand der Originalliteratur von Adolf Hitler exploriert, welches – bzw. ob ein – Verständnis von Bildsamskeit im Nationalsozialismus vorherrschte. Einen zentralen Stellenwert wird hierbei sein Werk „Mein Kampf“ einnehmen, welches mit dem Fokus auf das Thema der Bildsamskeit gelesen wird.

Im Anschluss daran und somit im achten Teil der Arbeit wird versucht, die Forschungsergebnisse zusammen zu fassen sowie die darin implizierten methodischen Fragen 1 und 2 zu beantworten. Dabei werden die vorgefundenen Forschungsergebnisse (Verständnis von Bildsamskeit bei Bäumler, Krieck und Hitler) in Beziehung gebracht und verglichen.

Im neunten und letzten Teil richtet die Forscherin ein Schlusswort an die Leser.

2. Anthropologie und Pädagogik

2.1. Zur Notwendigkeit von Anthropologie und Pädagogik

Anthropologie, „vom Griechischen „*ánthropos*“, Mensch, und vom Griechischen „*lógos*“, Rede, Darlegung, (...) Definition und Vernunft“ (Zirfas 2004, S. 7) abgeleitet, befasst sich mit der Lehre des Menschen. Konkreter formuliert: Anthropologie meint „das Wissen und die Wissenschaft des Menschen“ (ebd.).

Sowohl in der Anthropologie, als auch in der Pädagogik steht primär der Mensch – oder besser gesagt das „Menschenbild“ als solches – im Zentrum des Geschehens. Die Zusammenhänge zwischen Pädagogik und Anthropologie reichen bis zu Platon und Aristoteles zurück, denn „die Anthropologie, das Wissen und die Lehre vom Menschen, ist seit den Anfängen des tradierten okzidentalen Denkens ein ständiger Begleiter der Pädagogik“ (ebd., S. 8). Anthropologie und Pädagogik siedeln den Menschen „zwischen Natur- und Kulturwesen [an]“ (ebd., S. 9), das heißt sie versuchen „zwischen Veranlagung und Bestimmung“ (ebd.) des Menschen zu differieren. Auffallend ist hier die Parallele zu Peter Menck's Auffassung von Bildsamkeit als Anlagen- und Umweltdetermination (vgl. Menck 1998, S. 98), welche eher den biologischen und entwicklungspsychologischen Standpunkt des Menschen in den Fokus nimmt. Der in diesem Kapitel bereits zitierte deutsche Erziehungswissenschaftler Jörg Zirfas fasst die Notwendigkeit eines Zusammenhangs von Pädagogik und Anthropologie folgendermaßen zusammen:

„Der Mensch ist dasjenige Lebewesen, das erzogen werden muss. Daher ist die anthropologische Frage zu allen Zeiten bestimmend für die Pädagogik. Sie braucht Bilder vom Erzieher und Zögling, vom Erwachsenen und Kind, vom richtig und falsch Erzogenen. Und sie muss wissen, was für Menschen notwendig und was für sie möglich ist. So gehen in die erzieherischen Grundlagen, die pädagogischen Mittel und die Bildungsziele anthropologische Annahmen immer mit ein“ (Zirfas 2004).

Die Notwendigkeit zwischen der Anthropologie und Pädagogik sei hier nochmals bekräftigt. In einem weiteren Kapitel erfolgt die Verbindung zwischen der konkreten pädagogischen Anthropologie und Bildsamkeit. Es wird hier gefragt nach der Relevanz,

die pädagogische Anthropologie für die Thematisierung der Bildsamkeit des Menschen einnimmt.

2.1.1. Pädagogische Anthropologie und Bildsamkeit

Anthropologie setzt sich aus vielen verschiedenen Teilbereichen zusammen, welche jedoch nicht alle für die hier vorliegende Arbeit und deren Diskurs über den Bildsamkeitsbegriff essenziell sind. Zumal gäbe es da „eine historische, eine literarische, eine medizinische, eine pädagogische, eine philosophische und eine theologische Anthropologie“ (Thies/Bohlken 2009, S. 1). Jene Disziplin, die allerdings für die Bildsamkeit von Gewichtung ist, ist die pädagogische Anthropologie, da Bildsamkeit im Kontext der pädagogischen Anthropologie steht. Diese Tatsache ist auch im Umstand begründet, dass die pädagogische Anthropologie seit den 1960er Jahren ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft einnimmt (vgl. Thies/Bohlken 2009, S. 190). Worum geht es in der Pädagogischen Anthropologie? Was ist ihr Gegenstand, womit befasst sie sich?

„Der Gegenstand der pädagogischen Anthropologie ist der Mensch und seine Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsverhältnisse. Der Ausgangspunkt einer jeden pädagogischen Anthropologie bildet die These, dass Erziehungs- und Bildungsvorstellungen gebunden sind an anthropologische Entwürfe, wie umgekehrt anthropologische Vorstellungen bezogen werden müssen auf durch Erziehung und Sozialisation bewirkte Entwicklungen. Pädagogische Anthropologie macht deutlich, dass und wie Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsmodelle explizit wie implizit an Bilder vom Menschen anknüpfen; und sie zeigt, wie anthropologische Vorstellungen mit Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen einhergehen“ (Zirfas 2004, S.7).

Worum geht es der Pädagogischen Anthropologie? Primär nimmt sie die „Erziehungsbedürftigkeit (*homo educandus*)“ (Zirfas 2004, S. 9) sowie die „Erziehungsfähigkeit (*homo educabilis*) des Menschen“ (ebd.) in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. „Denn nur, wenn der Mensch erziehungsbedürftig ist, *soll* er auch erzogen werden, und nur dann, wenn er erziehungsfähig ist, *kann* er auch erzogen werden“ (ebd.). Aus diesem Grund bildet „die Bildsamkeit des Menschen und die Angewiesenheit auf

Erziehung (...) den Fokus pädagogischer Anthropologie“ (Rieger-Goertz 2008, S. 214 [Online]).³ Dies zeigt sich auch darin, dass in den aktuellen Theoriediskussionen „grundlegende Annahmen über den Menschen und dessen Bildsamkeit“ (Zirfas 2004, S. 7) impliziert sind.

Exemplarisch soll im Folgenden an einem bedeutenden Pädagogen und Psychologen – Heinrich Roth – gezeigt werden, dass Bildsamkeit keine spezifischen Anlagen bedarf, um sich zu entfalten. Dies ist für die hier vorliegende Arbeit deshalb relevant, da die Bildsamkeit im Nationalsozialismus nicht unter anthropologischen Aspekten interpretiert wurde, sondern einer anlagentheoretischen Fundierung unterlag.

2.1.2. Bildsamkeit bei Heinrich Roth

In seinem Werk „Pädagogische Anthropologie – Band I: Bildsamkeit und Bestimmung“ aus dem Jahre 1968 schreibt Roth wie folgt: „Gegenstand einer pädagogischen Anthropologie ist die Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkungen zu sich selbst kommen und mündig werden kann“ (Roth 1968, S. 19). Diese Selbstständigkeit und Mündigkeit soll allen voran auch durch die Bildsamkeit – oder *Lernfähigkeit*, wie Roth sie auch nennt – erreicht werden. Diese sei Voraussetzung, damit der Mensch sich in der Welt behauptet. Eine konkrete Definition von Roths Bildsamkeitsbegriff findet sich in seinem Werk „Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration“ aus dem Jahre 1965, in dem er wie folgt schreibt:

„Diese *Bildsamkeit* (oder *Lernfähigkeit*) wächst im Grunde heraus aus den Kräften und Fähigkeiten, die wir schon im ersten Lebensjahre des Menschen beobachten können: sie wächst aus unserer menschlichen Urfähigkeit, die Welt empfangend und erlebend in uns aufzunehmen, das Wahrgenommene und Erlebte weiterdenkend in uns zu verarbeiten und antwortend und gestaltend auf die Welt zurückzuwirken. Man kann die Reihe auch anders beginnen und sagen: sie wächst aus unseren Urankräften heraus, aktiv und explodierend in die

³http://books.google.at/books?id=rrbqqmKKr7wC&pg=PA214&dq=p%C3%A4dagogische+anthropologie+und+bildsamkeit&hl=de&ei=cbNbTuTXBoX64QTLieGsBQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&sqi=2&ved=0CDAQ6wEwAA#v=onepage&q=p%C3%A4dagogische%20anthropologie%20und%20bildsamkeit&f=false [Stand: 2011-10-26]

Welt hineinzugreifen, Antworten dieser Welt zu erfahren und aufzunehmen, sie in uns als Erfahrungen und Einsichten festzuhalten und bereitzustellen für ein späteres, angepaßteres, zweckmäßiges, sinnvollerer Verhalten“ (Roth 1965, S. 98).

Dabei postuliert er, dass „der Mensch als intelligentes Wesen, denkendes Wesen, sinnerfahrendes und sinnstiftendes Wesen“ (ebd., S. 99) auf die Welt kommt und diese erkunden will. Die Bildsamkeit des Menschen führt er dabei auf die Natur zurück und erläutert zugleich, dass sich diese ohne die Umwelteinflüsse nicht in ihrer Einzigartigkeit hätte entfalten können. Was meint aber die Natur des Menschen? (vgl. Roth 1968) „Eine pädagogische Anthropologie wird darauf keine Antwort geben können, ohne sich nicht mit der biologischen und psychologischen Anthropologie auseinandergesetzt zu haben“ (Roth 1968, S. 19). Roth nuanciert, dass „die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen (...) aus seiner Sonderstellung im Reich der Natur abgeleitet [wird]; methodisches Demonstrationsmittel ist dabei der Ausgangspunkt vom Tier und der Vergleich der Befunde aus der tierischen und menschlichen Verhaltensforschung (...). Er endigt spätestens dort, wo wir vom Menschen als kulturell-geistigem und religiösem Wesen sprechen“ (Roth 1966 zit. n. Jungmann/Huber 2009, S. 73).

Die Natur in Verbindung mit der „seelisch-geistigen Menschwerdung“ (Roth 1968, S. 19) ist eine Idee, welcher nicht nur Heinrich Roth nachging. Auch Johann Friedrich Herbart, welcher in Kapitel 3. noch näher in Betracht gezogen wird, illustrierte, dass sowohl der Mensch, als auch das Tier Parallelen hinsichtlich deren Erziehungs- und Lernbedürftigkeit aufweisen. Die Analogie zur Tierwelt zeigt sich schon im Laufe „menschlichen Soziallebens und Sozialverhaltens“ (Roth 1968, S. 126), da sich sowohl Tiere, als auch Individuen von ihren Trieben leiten lassen, wie folgendes Zitat präzisiert: „Wir dürfen annehmen, dass auch das menschliche Sozialleben auf Trieben (Antrieben) aufruht, die der Gattung zugehören“ (ebd., S. 127). Diese Harmonie zwischen Mensch und Tier wird allerdings getrübt, wenn man den Bogen bis hin zum „Bereich des Kulturschaffens und Kulturverstehens“ (ebd., S. 133) spannt. Hier herrschen Diskrepanzen hinsichtlich der Erziehungsbedürftigkeit bei Mensch und Tier vor, welche aufgrund der Notwendigkeit der Erziehung des Menschen einer Unterscheidung bedürfen. „Was Erziehung eigentlich bedeutet, enthüllt sich erst in dem Bereich, der keine Parallelen mit dem tierischen Leben mehr hat: im *geistig-kulturellen Leben* des Menschen“ (ebd.). Was meint Heinrich Roth mit dieser Aussage? Oder geht es hier eher um die Frage: Was macht den Menschen als Menschen aus?

Der Mensch ist ein Wesen, welches im Laufe seines Lebens eigene Erfahrungen und damit auch Höhen und Tiefen erlebt. Er übernimmt jedoch keine Erfahrungen von anderen – es bedarf weitaus mehr, um dem Status eines geistig-kulturellen Wesens gerecht zu werden. Darin impliziert sei das aktive Handeln sowie das Ergreifen von Initiativen, damit „das Erfinderische, Entdeckerische, Schöpferische in ihm“ (Roth 1968, S. 19) geweckt wird und er somit als Individuum den Anforderungen des Lebens Stand halten kann. Wodurch zeichnet sich das Geistige des Menschen aus?

„Diese Geistigkeit des Menschen stellt sich dar im Denken, in der Sprache, in seiner Werteempfindlichkeit und kulturellen Schaffenskraft, in all den menschlichen Fähigkeiten und Kräften, die Voraussetzung sind für Kunst und Wissenschaft, Vernunft und Weisheit, Sittlichkeit und Religion, Zivilisation und Kultur“ (Roth 1968, S. 134).

Um hier zum roten Faden, zur Bildsamkeit zurückzukehren: Damit diese Voraussetzungen und Einflüsse auf den Menschen einwirken können, bedarf es einer gewissen Offenheit und Transparenz des Menschen hinsichtlich der Welt mit all ihren Eindrücken und Impulsen. Nur wenn das Individuum gewillt ist, seine Fähigkeit der Erziehungs- und Lernbedürftigkeit zu nützen und als „der Welt greifbar“ zur Verfügung zu stellen, kann ihm seine Bildsamkeit als Fähigkeit zugeschrieben werden. Der Mensch muss also bereit sein, sich den Einflüssen von Bildung und Umwelt zu unterwerfen. Die Bildsamkeit des Menschen ist bei Heinrich Roth also *nicht* gebunden an festgeschriebene Anlagen. Im weiteren Kapitel soll der Zusammenhang von Pädagogik und Ethik angemerkt werden, da Bildsamkeit einerseits grundlegend ethische Grundzüge aufweist und es andererseits – aufgrund der Tatsache, dass Bildsamkeit im Nationalsozialismus höchstwahrscheinlich keiner sonderbar ethischen Grundlegung bedurfte – umso interessanter erscheint, diesen Zusammenhang von Pädagogik und Ethik näher aufzuzeigen.

2.2. Pädagogik und Ethik

Die deutsche Professorin für Philosophie, Annemarie Pieper (1994), betrachtet in ihrem Werk „Einführung in die Ethik“ Moralität unter folgendem Blickwinkel: „Ethik hat es mit menschlichen Handlungen zu tun (...), denn ihr geht es vorrangig um solche Handlungen, die Anspruch auf Moralität erheben, um moralische Handlungen also“ (Pieper 1994, S. 12). Worum geht es also in der Ethik, womit befasst sie sich? Ethik will Ergebnisse erzielen, welche jedoch objektiver Natur sein müssen (vgl. ebd.). Was ist das Ziel der

Ethik? Es gibt nicht ein einheitliches Ziel, welches primär verfolgt wird. Die Ziele seien demnach:

„Aufklärung menschlicher Praxis hinsichtlich ihrer moralischen Qualität, Einübung in ethische Argumentationsweisen und Begründungsgänge, durch die ein kritisches, von der Moral bestimmtes Selbstbewusstsein entwickelt werden kann; Hinführung zu der Einsicht, dass moralisches Handeln nicht etwas Beliebiges, Willkürliches ist, das man nach Gutdünken tun oder lassen kann, sondern Ausdruck einer für das Sein als Mensch unverzichtbaren Qualität: der Humanität“ (Pieper 1994, S. 13).

In diesen Zielen sei auch das Verantwortungsbewusstsein impliziert (vgl. ebd.). Pieper setzt zudem die Moralität in Bezug zur Erziehung, da sie expliziert, dass „Moralität und Erziehung wechselweise aufeinander zurückweisen“ (Pieper 1994, S. 114). Zugleich betont sie, dass „der Mensch (...) nicht schon von Natur aus ein moralisches Wesen [sei], sondern (...) zur Moralität erzogen werden [muss]“ (Pieper 1994, S. 114). Der Mensch muss bereit sein, sich den Einflüssen von Bildung zu unterwerfen, um sich als moralisch wertvolles Individuum behaupten zu können. Erziehung muss somit die Grenzen setzen, welche darüber entscheiden sollen, „ob aus dem Kind ein guter Mensch wird oder nicht“ (Pieper 1994, S. 115). „Die ethische Vermitteltheit der Pädagogik als auch (...) die pädagogische Vermittlung der Ethik“ (ebd., S. 115) erscheinen somit im Zuge der Bildsamkeit des Menschen als eine unerlässliche Annahme, da sowohl auf den Habitus des Lehrenden, als auch auf den Lerninhalt des Schülers Moralität und Erziehung gleichermaßen einwirken (vgl. ebd.). Dies „macht eine Besinnung sowohl auf die ethische Vermitteltheit der Pädagogik als auch auf die pädagogische Vermittlung der Ethik erforderlich“ (ebd.).

Die Kollaboration von Pädagogik und Ethik kommt auch dann zum Vorschein, wenn man beispielsweise Platon oder Herbart aufgreift – denn diese haben die „Erziehung selbstverständlich mit Moral oder Sittlichkeit, der Idee des Guten (...) oder einem Ethos verbunden“ (Horster/Oelkers 2005, S.7). Vor allem Herbart betonte, dass „die Zwecke der Erziehung auch dann ethisch bestimmt sein müssten, wenn eine fertige oder konsensfähige Ethik gar nicht vorliegt“ (ebd.). Dieses Zitat illustriert, dass die Ethik in erzieherisches Handeln und den daraus resultierenden Folgen immer mit impliziert ist – wenn auch oft unbewusst.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Pädagogik und Ethik in ihrem Tun, in ihrem Handeln aufeinander beziehen und gegenseitig beeinflussen. Dabei wirkt sich deren Kollaboration nicht nur auf den Erzieher, sondern auch auf dessen Educandus in seinem Lernprozess aus. Welche Stellung nimmt also konkret die *Bildsamkeit* im Kontext der Ethik und somit der Moralität ein? An dieser Stelle erscheint es notwendig, den bereits zitierten Johann Friedrich Herbart aufgrund folgender Begründungen konkreter für die Bildsamkeitsdebatte im Nationalsozialismus heranzuziehen:

1. Herbart war „der erste, der den Bildsamkeitsbegriff zum Grundbegriff der Pädagogik erhob“ (Benner/Brüggen 2004, S. 196),
2. Herbarts Bildsamkeitsbegriff ist impliziert im Kontext der Ethik und somit auch in jenem der Moral,
3. Herbart wendet sich „gegen die Ideologien einer fatalistischen Umwelt- und genetischen Anlagendetermination der Bestimmung des Menschen“ (Benner 2010, S. 71), was für die hier vorliegende Arbeit und deren Diskurs über das Verständnis der Bildsamkeit des Nationalsozialismus essenziell ist, da dieser die Bildsamkeit als ein fest in der Anlage gegebenes Segment interpretierte.

Dem wird im Folgenden Kapitel mehr Gewichtung beigemessen.

3. Bildsamkeit im 19. Jahrhundert bei Johann Friedrich Herbart

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), „einer der Begründer der klassischen Pädagogik“ (Benner 2010, S. 70), war „der erste, der den modernen Bildsamkeitsbegriff zum Grundbegriff der Pädagogik erhob“ (Benner/Brüggen 2004, S. 196), wie folgendes Zitat expliziert: „Herbarts *Umriss* beginnt im § 1 mit der These: »Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings«. Mit ihr wird der Begriff der Bildsamkeit, wenn vielleicht auch nicht zum einzigen, so doch zum zentralen Prinzip wissenschaftlicher Pädagogik erhoben“ (Benner 1997, S. 147). Herbarts Bildsamkeitsbegriff ist darüber hinaus impliziert im Kontext der Ethik und somit auch in jenem der Moral: „Die mehrfache Referenz des Begriffes der Bildsamkeit, seine materielle, organische und moralische Bedeutung muss man in Erinnerung rufen, um ihn nicht allein als Grundbegriff einer Disziplin in begrenzter Funktion und in selektiver

Geschichtlichkeit, sondern auch als historisch rekonstruierbare Idee mit eigener Diskurs- und Wirkungsgeschichte zu sehen“ (Raphael/Tenorth 2006, S. 500):

„Einerseits betonte er [Herbart] den umfassenden Anspruch des Begriffs, andererseits formulierte er für Bildsamkeit als Grundbegriff einer Disziplin (...) eine Spezifikation: „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“, so Herbart, sei allein im Blick auf den Menschen und damit für die Pädagogik relevant (...). Bildsamkeit wurde (...) zu einem Konzept, in dem die moralische Natur des Menschen und seine pädagogische Konstruktion durch Erziehung der wesentliche Focus der Analyse war. Bildsamkeit in dieser Bestimmung lässt sich daher als moralphilosophisches Konstrukt rekonstruieren“ (ebd.).

Was meinte Herbart mit dieser „Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit“ (ebd.)? Er deklarierte damit das „Bestimmtsein des Menschen zur Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis“ (Benner 2010, S. 70f.). „Sittlichkeit definierte er nicht als einen Bereich menschlichen Handelns neben anderen, sondern als „ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung““ (Herbart 1835/1841, zit. n. Benner 2010, S. 70). Das Individuum müsse demzufolge „zum Selber-Denken, Selber-Urteilen und Selber-Handeln“ (Benner/Brüggen 2004, S. 196) aufgefordert werden, was Herbart auch unter der Floskel „ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit“ (Herbart zit. n. Benner/Brüggen 2004, S. 196) zusammenfasste, unter/mit der die Bildsamkeit zum Vorschein kommen sollte.

„In der Erziehung vollzieht sich dieses [Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit] in der Form einer durch Unterricht herbeizuführenden Erweiterung des »Gedankenkreises« und einer durch moralische Erziehung zu fördernden »Charakterstärke der Sittlichkeit«“ (ebd.).

Demzufolge sollte „im Bereich der moralischen Bildung eine Erziehung [vonstattengehen], mit deren Hilfe die Heranwachsenden einen sittlichen Charakter entwickeln, der sich durch innere Freiheit, Vielseitigkeit [und] Wohlwollen gegenüber Fremdem (...) auszeichnet“ (Herbart 1808 zit. n. Benner/Brüggen 2004, S. 196). Das aktive Handeln des Zu-Erziehenden kann jedoch nur erreicht werden, wenn der Begriff der Bildsamkeit nicht in der Anlagendetermination aufgefasst / interpretiert wird, da „der Anlagebegriff (...) die pädagogische Praxis als konstitutives Moment der Menschwerdung leugnet und eine Bestimmtheit des Menschen durch sogenannte Naturanlagen annimmt – seien es solche zum Guten oder Bösen, seien es kognitive, affektive, pragmatische oder solche im Hinblick auf besondere Tätigkeiten“ (Benner 2010, S. 71). Eine anlagenfundierte Sicht setze somit die Bestimmung des Menschen fest

und grenze die Bildsamkeit des Menschen ein (vgl. ebd.). Stattdessen – so auch Herbarts und Benners Auffassung hinsichtlich des Bildsamkeitsbegriffes –

„erkennt das Prinzip der Bildsamkeit die Bestimmbarkeit des Menschen durch Praxis ausdrücklich an, indem es die Unbestimmtheit der menschlichen Bestimmung zum Ausgangspunkt pädagogischer Verantwortung erhebt. Im Unterschied zum Anlagenbegriff meint Bildsamkeit keine vorgegebene genetische Prägung der Bestimmung des Menschen und auch keine vorgegebene Bestimmtheit der Heranwachsenden nach Maßgabe von Umwelteinflüssen. Bildsamkeit ist ebenso wenig eine Eigenschaft der Zu-Erziehenden im Sinne monologischer Lern- und Entwicklungstheorien wie eine Bestimmtheit der Situation, des Milieus, der Klassenlage. Bildsamkeit ist vielmehr ein Prinzip der pädagogischen Interaktion, ein Relationsprinzip, das sich auf die pädagogische Praxis als eine individuelle, intersubjektive und intergenerationelle Praxis bezieht und jede Reduktion pädagogischen Handelns zum Erfüllungsgehilfen der Vorsehung im Sinne anlagenbedingter oder umweltbedingter Determinanten negiert“ (Benner 2010, S. 71).

Es wird hier ersichtlich, dass Herbart als auch Benner eine anlagenbedingte Fundierung des Bildsamkeitsbegriffes strikt ablehnen, was für die hier vorliegende Arbeit und deren Diskurs über die Bildsamkeit im Nationalsozialismus von Bedeutung ist. Im anschließenden vierten Kapitel soll Jean-Jaques Rousseau näher expliziert werden, da er bereits vor Herbart eine Idee des Bildsamkeitsverständnisses – welche sich jedoch unter einem anderen Begriff versteckte – aufzeigte. Dies ist für die Bildsamkeitsdebatte im Nationalsozialismus deshalb von Gewichtung, da Rousseau von einer grenzenlosen Erziehbarkeit des Menschen spricht, von der angenommen wird, dass diese im Nationalsozialismus nicht bzw. nur in geringem Maße vorherrschte. Der Beantwortung derselben wird im Forschungsteil mehr Gewichtung beigemessen. Nun aber zu Rousseau:

4. Bildsamkeit im 18. Jahrhundert bei Jean-Jacques Rousseau

Zwar prägte Herbart den deutschen Begriff der Bildsamkeit, die Idee war jedoch schon vor ihm zu finden bei Rousseau (1712-1778), welcher das dahinter liegende Phänomen unter dem Namen »*Perfectibilité*« bedachte.

„Rousseaus Begriff und Konzept der »perfectibilité« hat nicht nur die Bildsamkeits- und Bildungstheorien der französischen Revolutionäre, sondern auch den Deutschen Idealismus und Neuhumanismus in kaum zu überschätzender Weise beeinflusst“ (Benner/Brüggen 2004, S. 188).

Mit der »*Perfectibilité*« titulierte Rousseau einen Begriff, welcher „von einer weltoffenen und ambivalenten Lernfähigkeit des Menschen spricht, die auf keinerlei ursprüngliche oder finale Perfektion hin ausgerichtet ist oder ausrichtbar wäre“ (Benner/Brüggen 2011, S. 87). Auch unter dem Begriff der „Vervollkommnungsfähigkeit“ (Zirfas 2004, S. 9) kann die »*Perfectibilité*« deklariert werden, welche im Zusammenspiel „mit der Willensfreiheit die »spezifische Eigenart« des Menschen“ (Benner/Brüggen 2004, S. 189) bildet. Kurzum: Der freie Wille und die Perfektibilität, also „die Fähigkeit zur Vervollkommnung“ (Durand 2007, S. 36), sind jene Wesenszüge, welche dem Naturmenschen eigen sind (vgl. ebd.). Demgemäß „bezeichnet die Perfektibilität jene Fähigkeit, (...) den Menschen zu einem sozialem, sprechenden, vernünftigen Wesen“ (Meier 2001, S. 104) zu verhelfen und ihn nach diesen Prämissen zu erziehen. Somit versteht Rousseau

„Unter dem Menschen der Natur (...) den durch seine bildsame Natur unbestimmten Menschen, nämlich die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln“ (J.-J. Rousseau zit. n. Benner 2010, S. 73).

„Die Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln“ (Rousseau) – dies ist bei Rousseau von hoher Relevanz. Der Perfektibilität des Menschen sind allerdings keine Grenzen gesetzt – es obliegt dem Individuum, ob es seine „Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln“ (Benner/Brüggen 2011, S. 87) nützt oder sie ad acta legt, denn: „die so definierte Lernfähigkeit ist unbestimmt und ambivalent. Sie erlaubt es dem einzelnen Menschen wie der Gattung, sich »vollkommener [zu] machen«, aber auch »tiefer [zu] sinken als das Vieh«“ (Rousseau 1755).

Rousseau's Konzeption der »*Perfectibilité*« hob sich allerdings eindeutig von anderen Vertretern der Aufklärung ab (vgl. Benner/Brüggen 2004, S. 188) – denn die Lernfähigkeit des Menschen werde durch etwaige Einflüsse, wie etwa jener der Umwelt oder Natur verhindert und könne sich somit nicht entfalten (vgl. ebd.). Diese Thematik ist auch zentraler Gegenstand seines „Zweiten Diskurses“. Rousseau pointiert abermals die Gefährdung „der Lernfähigkeit des Menschen (...) durch Zivilisierung und Verschlimmerung“ (Benner/Brüggen 2004, S. 188). Denn „auch für Rousseau [ist] »alles Gute und alles Böse ... nicht angeboren, sondern von uns getan«“ (Thomas 1956 zit. n. Benner/Brüggen 2004, S. 188f.).

Zwar ist die Vervollkommnung „im Naturzustand kaum [sichtbar], (...) im Endeffekt ist sie aber, zusammen mit anderen äußerlichen Ursachen, für den Übergang aus dem Natur- in den gesellschaftlichen Zustand verantwortlich“ (Durand 2007, S. 131). Ziel der Vervollkommnung wäre nach Rousseau die „Humane Selbstbestimmung“ (Benner/Brüggen 2004, S. 189), welche sich erst dann entfalten kann („und dadurch wird aus »perfectibilité« Bildsamkeit“ (ebd.)), „wenn das Lernen zu einem reflektierenden Umgang mit dem im Lernen selbst erworbenen Wissen befähigt“ (ebd.). Nicht Fremd-, sondern Selbstbestimmung soll im Lernprozess primär verfolgt werden (vgl. ebd.). Denn „Fremdbestimmung würde bedeuten, dass der Mensch nicht mehr mit sich, sondern mit den Forderungen anderer Menschen in Übereinstimmung steht“ (Schäfer 2002, S. 9), was Rousseau mit allen Mitteln zu verhindern versucht. Die Bildsamkeit des Menschen solle vor allem „in pädagogischen Interaktionen, welche die Kategorie der Bildsamkeit als ihr Prinzip anerkennen“ (Benner 2010, S. 74) anerkannt werden, um negative Einflüsse zu vermeiden. Rousseau postuliert, dass die pädagogische Praxis „die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden interaktiv anerkennen“ (Benner 1970, S. 70) solle, da es „weder verborgene menschliche Anlagen, welche die einen zu Herren, die anderen zu Untertanen bestimmen, noch (...) Umwelteinflüsse dafür verantwortlich [sind], dass die pädagogische Praxis gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse produziert bzw. reproduziert“ (Benner 1970, S. 70). Unter den Begriffen „Nützlichkeit und Moralität“ (Benner/Brüggen 2004, S. 189) deklariert Rousseau die Prämissen der Bildung, nach denen das Individuum sein aktives Tun und Handeln richten sollte (vgl. ebd.), denn: „das Kind [soll] zunächst in Abhängigkeit von Dingen und Sachzwängen aufwachsen, hernach seine Einsichten und Verhaltensweisen danach beurteilen, ob sie ihm und anderen nützen, und am Ende solche Nützlichkeit daraufhin prüfen, ob sie mit der Achtung der Würde der eigenen Person und derjenigen eines jeden Anderen vereinbar ist oder nicht“ (ebd.). Das Individuum soll lernen, „auf eine neue Weise kritisch und reflexiv umzugehen und dabei Naturalismen zu vermeiden“ (Benner/Brüggen 2011, S. 87f.).

Eigeninitiative, aktives und reflexives Handeln seien demnach jene Komponenten, welche die Perfektibilität eines Menschen ausmachen und an welchen es bedarf, um die Perfektibilität auszubilden. Die Bildsamkeit des Menschen kann nicht nur unter den Begriffen wie „*Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit*“ (Herbart) oder der »*Perfectibilité*« (Rousseau) deklariert werden – mit einer etwas moderneren Sichtweise befasst sich der deutsche Pädagoge Aloys Fischer, welcher die Bildsamkeit unter dem

Begriff der *Plastizität* formiert, sowie der deutsche Pädagoge Wilhelm Flitner. Dieses Kapitel soll als Einführung zum eigentlichen, großen Kapitel des Nationalsozialismus dienen, da der Mensch im Nationalsozialismus prinzipiell als *formbar* galt und Fischer, als auch und Flitner die Bildsamkeit analog zu den Begriffen der *Plastizität* und *Formbarkeit* des Menschen verwenden.

5. Bildsamkeit im 20. Jahrhundert

5.1. Plastizität – Formbarkeit – Bildsamkeit.

Plastizität – Formbarkeit – Bildsamkeit. Was besagen diese drei Begriffe? Schon alleine der Begriff der Plastizität bedürfe einer genaueren Thematisierung, da dieser in den verschiedensten Bereichen – allen voran in der Biologie, der Technik oder der Medizin – angewendet werden kann. Dies ist auch in jenem Umstand begründet, dass Wörterbücher meist von einer „plastischen Beschaffenheit, Körperlichkeit, Geschmeidigkeit, Form- oder Knetbarkeit“ (Wahrig 1982, S. 489) sprechen, wenn von Plastizität die Rede ist. Nicht viele assoziieren mit Plastizität die Bildsamkeit eines Menschen. Was passiert hingegen, wenn diese Begriffe in den Bereich der Erziehungswissenschaften transformiert werden? Kann man von einer *Plastizität* des Menschen ausgehen? Gibt es den Menschen als *formbares* Wesen? Ist mit der *Plastizität* die Wandlungs- bzw. Veränderungsfähigkeit des Menschen gemeint? Oder die Möglichkeit, dass der Mensch sich (durch Erziehung) beeinflussen lässt? Wie schon in Kapitel 1.1.1. erwähnt, insistiert Benner die strikte Trennung der Plastizität (Formbarkeit) von der Bildsamkeit, da er den Menschen nicht auf dessen biologische Grundlegungen reduzieren möchte.

Diese strikte Trennung von Plastizität und Bildsamkeit war allerdings nicht immer vollzogen – vor allem der Nationalsozialismus reduzierte die Fähigkeiten des Menschen auf dessen biologische Grundlagen und erlaubte somit keine Unterscheidung. Der Begriff der Plastizität fiel im Zuge des Nationalsozialismus in jenes Genre, in welchem voraussichtlich auch der Bildsamkeitsbegriff seine Verwendung fand – nämlich in jenem Genre, in welchem der Mensch als formbares, eines von seiner Anlagen aus bestimmendes Wesen betrachtet wurde. Die Pädagogik des Nationalsozialismus war eng geknüpft an Vorstellungen vom Menschen, die der Biologie eigen waren. Der Mensch als

„Rasse“ mit all seinen erblichen Grundlagen sollte sich die nationalsozialistischen Ideologien zu Leibe führen. Hitler war jedes Mittel Recht, um seine Rassendoktrin zu verwirklichen. Der Mensch hatte zu funktionieren, er hatte *formbar* zu sein – nach diesen (und noch anderen) Prämissen sollte sich der Mensch orientieren, damit er den Vorstellungen Hitlers entsprach. Doch diese Formbarkeit wurde nicht allen Menschen zugesprochen, wie in einem späteren Kapitel noch genauer präzisiert wird. Im weiteren Kapitel wird anhand des deutschen Pädagogen Aloys Fischer illustriert, wie der Begriff der Plastizität analog zu jenem der Bildsamkeit verwendet wurde.

5.2. Bildsamkeit bei Aloys Fischer

Aloys Fischer (1880-1937), deutscher Pädagoge und Philosoph, versuchte im Jahre 1930 eine modernere Definition der Bildsamkeit zu entwickeln, jedoch unter Einbeziehung des Begriffes der *Plastizität*. Fischers Ziel war es, „*Bildsamkeit schlechthin* festzustellen“ (Flitner 1997, S. 89). Was meint er mit dieser Aussage? Fischer war einer von jenen Pädagogen, der versuchte, „den Menschen unter Abstraktion von allen seinen geschichtlichen Voraussetzungen als bildsam zu denken für beliebige historische Einflüsse und für alle nur denkbaren Anforderungen und Ansprüche an ihn“ (ebd.). Ziel wäre demzufolge „die Feststellung der Bildsamkeit „an sich“, die unter Abstraktion von der Erziehungssituation dem Zögling zugesprochen werden könnte“ (ebd.). Das Individuum sollte in seiner Ganzheit und mit all den Kontexten, in die es eingebettet ist, erfasst werden.

Wie interpretiert Fischer den Bildsamkeitsbegriff?

Bildsamkeit sieht Fischer in der „individuell abgestufte[n] Veränderlichkeit des Lebewesens, mindestens seines Verhaltens, durch Einflüsse von außen her, besonders durch solche, die mit der Absicht, es im Sinne einer vorsätzlichen Zielstellung zu verändern, gesetzt werden“ (Fischer 1930 zit. n. Flitner 1997, S. 89). Der Mensch wird infolgedessen als ein Zögling betrachtet, welcher den zielgemäßen Einflüssen von Bildung und Erziehung unterworfen ist/wird. Die *Plastizität* definiert Fischer als eine „naturhafte“ (Flitner 1997, S. 89), indem er sie als „Anpassung des Menschen als eines Lebewesens an seine Umwelt und die von innen stammende Veränderlichkeit“ (ebd.) interpretiert. Der Mensch wird dabei als ein passives als auch aktives Lebewesen betrachtet, da er sich im Laufe seines Lebens bewusst und unbewusst divergente

Verhaltensweisen aneignet, welche er bei mehrmaligem Anwenden als die Seinen ausweisen kann (vgl. ebd.). Diese Verhaltenszüge können durch „biologische Erkrankung oder Verkrümmung“ (ebd.) eingeschränkt werden. Die Forschung unterscheidet hier primäre und sekundäre Störungen der Plastizität (vgl. ebd.), womit „die Beschreibung der Naturgrenzen, der anormalen Fälle [und] der Krankheitszustände (...) eine gewaltige positive Bedeutung“ (Flitner 1997, S. 90) erlangt, da die „wissenschaftliche Aufklärung zeig[t], welche Möglichkeiten der Anpassung übrigbleiben und wie sie ausgenutzt werden und die primäre Störung ausgleichen können“ (ebd.). Folglich werden seelische Zustände wissenschaftlich analysiert und im Hinblick auf deren Ursache sondiert (vgl. ebd.). Blickt man weg von der Forschung, so erscheint der Bildsamkeitsbegriff aus einer gänzlich anderen Perspektive, nämlich als „die typische Bereitschaft der Menschen bildenden Einflüssen [sic!] gegenüber, die ihnen typisch in einer Welt begegnen“ (Flitner 1997, S. 90). Aufgrund dessen sollte die allgemeine Bildsamkeit immer im historischen Kontext betrachtet werden (vgl. ebd.).

5.3. Bildsamkeit bei Wilhelm Flitner

Auch Wilhelm Flitner (1889-1990) befasst sich mit dem Bildsamkeitsbegriff, indem er diesen als ein „essentielles Moment“, also als eine „freie Entscheidung der selbst gestalteten Person“ (Böhm 2005, S. 153) taxiert. Dieses Moment impliziert, dass das Individuum Herr über sein eigenes Handeln ist. Was meint Flitner, wenn er von einer *Allgemeinen Bildsamkeit* spricht? Zunächst postuliert Flitner, dass diese immerwährend beim Menschen vorhanden sei. Allgemeine Bildsamkeit definiert er wie folgt: „Die allgemeine Bildsamkeit bezieht sich auf die Fähigkeit des Menschen als solchen, in seiner Entwicklung den intentionalen erziehenden Einflüssen gegenüber sich plastisch zu verhalten“ (Flitner 1997, S. 88f.). Das Wort „plastisch“ sei hier besonders hervorgehoben, da Bildsamkeit unter dem Aspekt der *Plastizität* betrachtet wird. Die Bedeutung der *Allgemeinen Bildsamkeit* kommt vor allem dann zum Vorschein, wenn der Begriff der *Konkreten Bildsamkeit* konsultiert wird. Denn *Konkrete Bildsamkeit* „treffe der Lehrer beim Schüler aufgrund der Lage und Zeit immer zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Situation an“ (Nieberg 2002, S. 103). Ergo impliziere *Konkrete Bildsamkeit* immer den zeitlichen Kontext sowie die äußeren Umstände, welche in einer präzisen Situation vorherrschen. „Der aktuelle und vergangene erzieherische Bezug bestimme, wie die bis zu diesem Zeitpunkt abgelaufene Bildungstheorie des Zöglings auch, die konkrete

Plastizität“ (ebd.). Das Stichwort *konkrete Plastizität* sei hier besonders hervorgehoben. Was meint Flitner mit diesem Begriff?

„Die konkrete Plastizität ist selbst schon mitbestimmt durch den erzieherischen Bezug, in dem der Zögling gestanden hat und noch steht, und es wirkt sich in ihr eine Bildungsbereitschaft aus, welche durch die bisherige Geschichte des Zöglings erst entstanden ist“ (Flitner 1997, S. 89).

Worin besteht demzufolge der Unterschied zwischen der Konkreten Plastizität und der Konkreten Bildsamkeit? Beziehungsweise kommt hier die Frage auf: Besteht überhaupt eine Differenz hinsichtlich der Bedeutung der beiden Begriffe? Analog ist ihnen der geschichtliche Kontext sowie die gesellschaftlichen Umstände, welche sowohl die Konkrete Bildsamkeit, als auch die Konkrete Plastizität beeinflussen. Der Unterschied besteht laut Verfasserin dieser Arbeit darin, dass die Konkrete Plastizität bereits impliziert sei im Prozess der Konkreten Bildsamkeit, da sie von vornherein im erzieherischen Kontext enthalten ist. Die Konkrete Bildsamkeit hingegen wird erst „zu einem bestimmten Zeitpunkt in innerhalb einer bestimmten Situation“ (Flitner 1997, S. 89) sichtbar, wohingegen die Konkrete Plastizität immerwährend vorhanden ist, da sie durch die Geschichte geprägt ist/wird. Wie bereits mehrfach erläutert, nimmt die der geschichtliche Kontext eine immense Rolle beim Bildsamkeitsprozess ein. Dies illustriert auch Flitner, indem er die Problematik der Allgemeinen Bildsamkeit noch einmal rekurriert. Er deklariert, dass die allgemeine Bildsamkeit schwer zu definieren sei – denn diese müsse immer in Relation zu den historischen Gegebenheiten exploriert werden. „Bildsamkeit allgemein zu durchforschen gelingt immer nur, wenn ein geschichtlicher Raum vorausgesetzt wird“ (ebd., S. 90). Somit wird eine allgemeine Theorie der Bildsamkeit „immer an dem geschichtlichen Menschen gewonnen, wie wir ihn heute finden, wie er durch eine bestimmte Geschichte geworden ist und sich in einem bestimmten Geist versteht“ (ebd., S. 91).

Die im letzten Abschnitt gefallen Stichworte „*historische Gegebenheiten*“, „*der geschichtliche Mensch*“, „*eine bestimmte Geschichte*“, „*ein bestimmter Geist*“ – diese Schlagwörter bilden die Brücke zum historisch gesetzten Rahmen dieser Arbeit, nämlich dem des Nationalsozialismus. Wie stand es um die Bildsamkeit in einer Zeit, in der Auslese und Ausmerze an oberster Stelle standen? Wie transformierten die Nationalsozialisten den Begriff der Bildsamkeit? Gab es diesen Begriff in der NS-Zeit überhaupt oder wurde er unter anderen Synonymen wie beispielsweise der *Bildbarkeit*

oder *Bildungsunfähigkeit* deklariert? Dem wird im folgenden Kapitel mehr Gewichtung beigemessen.

6. Bildsamkeit im Nationalsozialismus

6.1. Bildsamkeit – Bildbarkeit – Bildungsunfähigkeit.

Im Zuge der hier vorliegenden Arbeit ist es auch Aufgabe, die Bedeutung der „Erziehungsbedürftigkeit“ und „Erziehungsfähigkeit“ des Menschen im Nationalsozialismus nachzugehen und folglich die Begriffe *Bildsamkeit* – *Bildbarkeit* – *Bildungsunfähigkeit* näher zu schildern. Wie wurde die Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit von Menschen im Nationalsozialismus deklariert? Hieß es: Jemand ist *bildsam*? Jemand ist *bildbar*? Oder *bildungsunfähig*? Bevor Adolf Hitler sowie die bedeutendsten Pädagogen des Nationalsozialismus, Alfred Bäumler und Ernst Kriek näher thematisiert werden, bedarf es vorab der Erläuterung der soeben erwähnten Begriffe, da die Kenntnis dieser Voraussetzung für die historisch-systematische Literaturrecherche ist, in der dezidiert das Verständnis von Bildsamkeit eruiert werden soll.

Bildsam – *Bildbar* – *Bildungsunfähig*. Die Begriffe „Bildsamkeit“ und „bildsam“ gehören begriffsgeschichtlich in den Zusammenhang des frühen, noch nicht idealistisch gezähmten Bildungsbegriffs und treten seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts“ (Raphael/Tenorth 2006, S. 501) erstmals zum Vorschein. Dabei war es vor allem Joachim Heinrich Campe, welcher in seinem „Wörterbuch der deutschen Sprache“ aus dem Jahre 1807 erstmals die Begriffe *bildsam* und *bildbar* (vgl. ebd.) deklarierte. Was verstand er unter diesen Begriffen? Unter dem Adjektiv/Adverb *bildbar* interpretierte Campe das, „was gebildet werden kann, in der uneigentlichen Bedeutung dieses Wortes, was der Bildung oder Ausbildung fähig ist. Daher die Bildbarkeit“ (Campe zit. n. Raphael/Tenorth 2006, S. 501). Den Begriff *bildsam* erläutert er „als das, was sich leicht bilden läßt“ (ebd.). Den Begriff der Bildungsunfähigkeit thematisierte Campe, als „unfähig, gebildet zu werden. Daher die Bildungsunfähigkeit“ (ebd.).

Diese Interpretation von Campe lässt für die Forscherin auf den ersten Blick darauf schließen, dass *bildbare* Menschen schwerer Bildung erlang(t)en bzw. es mühsamer wäre,

bildbare Menschen zu bilden als *bildsame*, da diese sich „leicht[er] bilden lassen“ (ebd.). Bei bildungsunfähigen Menschen hingegen sei Bildung gar nicht möglich. An dieser Stelle muss betont werden, dass die Forscherin Campe keine nationalsozialistischen Gedanken unterstellen will (was zeitlich gesehen auch gar nicht möglich wäre). Dieser Interpretation könnte ein Vorwissen zugrunde liegen – ein Vorwissen, das Menschen mit Behinderungen/Beeinträchtigungen im Nationalsozialismus als *nicht bildbar* bzw. *bildungsunfähig* bezeichnet wurden – somit kann diese Interpretation der Forscherin als nicht objektiv betrachtet werden. Im Zuge der Literaturrecherche kristallisierte sich heraus, dass allen voran der Begriff der *Bildungsunfähigkeit* als Oberbegriff für die *Bildsamkeit*, als auch für die *Bildbarkeit* verwendet wurde, wie folgendes Zitat expliziert:

„Seit der Einführung des Begriffes der Bildungsunfähigkeit im Reichsschulpflichtgesetz von 1938 war die Unterscheidung zwischen bildbaren und nicht bildbaren Menschen nicht nur in der schulpolitischen Diskussion in Deutschland, sondern auch in Österreich präsent. Die deutschsprachige Heilpädagogik, die sich bis Anfang der 1990er Jahre um Diskussionen in anderen Fachgebieten und Sprachräumen zu wenig gekümmert hatte, stellte damals mit Erschrecken fest, dass gleichzeitig zur fachlichen Fundierung einer Pädagogik bei schwerster Behinderung nicht nur das Bildungsrecht, sondern auch das Lebensrecht schwerstbehinderter Menschen (...) in Frage gestellt wurde“ (Biewer 2009, S. 150).

Aufgrund der Bildungsunfähigkeit wurde Menschen nicht nur die Bildbarkeit zu- bzw. abgesprochen – die Einführung dieser Klassifizierung hatte überdies zur Folge, dass Menschen infolgedessen auch das Recht auf Leben verweigert wurde (vgl. ebd.). Im Zuge der weiteren Literaturrecherche kristallisierten sich zunächst weitere Begriffe wie „Brauchbarkeit“ oder „Grenzen der Erziehbarkeit“ (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 244-255) heraus, welche allen voran die Hilfsschüler erfahren mussten, deren Bildsamkeit durch „die Kategorie der Rasse und des Völkischen und die damit verbundene These von den ‚Grenzen der Erziehbarkeit‘“ (Tenorth 2006 zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 255) ersetzt wurde. Mit der „Allgemeinen Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen“ (ebd.), welche 1938 erlassen wurde, trat nicht nur die soeben erwähnte Klassifizierung *bildbar* – *nicht bildbar* ein, sondern auch die Ausschulung derselben (vgl. ebd.):

„5. Ausschulung bildungsunfähiger Hilfsschüler:

Kinder, die in zweijährigem Besuch der Hilfsschule auf keinem der für ihre Beurteilung besonders in Betracht kommenden Gebiete [...] wesentlich fortgeschritten sind, sollen als bildungsunfähig aus der Schule entfernt und der öffentlichen Fürsorge oder privater

Betreuung überlassen werden“ (Allgemeine Anordnung 1938 zit. n. Ellger-Rüttgardt 2008, S. 256).

Dieses Zitat verleiht der vermehrten Verwendung des Begriffes der Bildungsunfähigkeit im Nationalsozialismus noch einmal Nachdruck. Um jedoch die Geschichte der Sonderpädagogik nicht genauer zu vertiefen und vom eigentlichen Fokus – nämlich der Suche nach der Bedeutung des Begriffes der *Bildbarkeit* – nicht abzukommen, wird jene folglich dezidiert ins Auge gefasst. Gab es einen Unterschied hinsichtlich der Begriffe *Bildsamkeit* und *Bildbarkeit*? Ja – so Karl Tornow und Leonhard Seif, welche sich konkret mit den Worten *bildsam* – *bildbar* sowie *erziehbar* – *unerziehbar* im Nationalsozialismus befassten:

„Leonhard Seif konstruiert (...) einen Gegensatz zwischen „erziehbar“ und „unerziehbar“, der dem von Tornow konstruierten Gegensatz zwischen „bildbar“ und „nicht bildbar“ korrespondiert. Die „Differentialdiagnose“ erziehbar-unerziehbar ist, so Seif, als ein Gegensatz charakterisiert, „entweder das Kind ist – z.B. im Falle des Schwachsinn – erzieherisch unansprechbar durch das Versagen seiner Anlage, seiner Lebensgrundlage“ oder es ist erzieherisch ansprechbar und entwickelt sich „im Ineinandergreifen von Anlage und mehr oder weniger günstigen Umweltbedingungen und Erziehungseinflüssen“ (Seif 1940, S. 34 zit. n. Hänsel 2008, S. 214). Bei der Unerziehbarkeit, betont Seif, ähnlich wie Tornow, handelt es sich nicht nur um ein „quantitatives Minus von Erziehbarkeit“, sondern um etwas „qualitativ anderes“, nämlich um ein „Anderssein der Lebensgrundlage. An die Stelle der Erziehung tritt hier die Dressur, der Drill“ (ebd.).⁴

Was sagt dieses Zitat aus? Die Zuschreibung „*Nicht bildbar*“ bzw. „*unerziehbar*“ traf im Nationalsozialismus bei jenen Personen zu, welche hinsichtlich ihrer Lebensgrundlage differierten und somit an „härteren Maßnahmen“ wie Dressur und Drill bedurften (vgl. ebd.). Demzufolge kommt „die Klassifizierung von Heranwachsenden als „nicht erziehbar“ oder als „nicht bildbar“ (...) in der NS-Zeit einem Todesurteil zugleich“ (Hänsel 2008, S. 190). Bleibt noch immer die Frage offen: welche Gruppe von Menschen

⁴ Karl Tornow „hat in und nach der NS-Zeit nicht nur im Binnenraum der sonderpädagogischen Profession, sondern auch in einem Netzwerk multiprofessioneller Professionen gewirkt“ (Hänsel 2008, S. 184). Leonhard Seif war „Leiter der Erziehungsberatungsstelle in München und (...) externes Mitglied des kinderpsychotherapeutischen Instituts in Berlin“ (ebd., S. 214).

wurde als *nicht bildbar* bzw. *unerziehbar* abgestuft? Ernst Klee betont, dass allen voran „Schwachsinnige, die als nicht bildbar, und Erziehungsschwierige, die als nicht erziehbar gelten“ (vgl. Klee 1997 zit. n. Hänsel 2008, S. 188), dieser Stigmatisierung zu Teil wurden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass vor allem schwachsinnige (vgl. Klee 1997) und schwererziehbare Menschen (vgl. Biewer 2009) als „nicht bildbar“ galten. Allen voran das Zitat, welches besagt, dass die Klassifizierung von Heranwachsenden als „nicht erziehbar“ oder als „nicht bildbar“ (...) in der NS-Zeit einem Todesurteil zugleich“ (Hänsel 2008, S. 190) kam, kann als Beweis für die Verwendung des Begriffes der *Bildbarkeit* im Nationalsozialismus interpretiert werden.⁵ Des Weiteren muss betont werden, dass der Begriff der *Bildungsunfähigkeit* für die Forscherin als ein Oberbegriff für die Klassifizierungen *bildbar* und *bildsam* fungierte. Im Zuge der Literaturrecherche wird sich jedoch noch herauskristallisieren, ob bzw. unter welchem Begriff Hitler – als auch Bäumler und Krieck – das Verständnis von Bildsamkeit im Nationalsozialismus deklarierten.

Bevor sich die Forscherin jedoch dem Forschungsteil zuwendet, soll vorab ein historischer Exkurs zum Nationalsozialismus wiedergegeben werden, um die bedeutendsten Daten und Fakten und somit den historischen Rahmen, in welchem das Bildsamkeitsverständnis des Nationalsozialismus eingebettet ist, besser erfassen zu können.

6.2. Historischer Exkurs

„Im Jänner 1933 gelangten die Nationalsozialisten in Deutschland an die Macht. Adolf Hitler wurde Reichskanzler. Nach Ausschaltung des Reichstages ging er daran, die Alleinherrschaft der NSDAP sicherzustellen (...). Die Masse des Volkes erhielt durch eine Politik der Arbeitsbeschaffung und der Aufrüstung Arbeit und Brot. Die Gegner des Regimes wurden unbarmherzig verfolgt. Erklärtes Ziel des Nationalsozialismus war die

⁵ Der weitere Verlauf des Begriffes der Bildbarkeit fällt nicht in das für diese Arbeit vorgesehene Spektrum.

Schaffung eines Großdeutschen Reiches“ (Rettinger/Weissensteiner 2000, S. 19). Dies hatte zur Folge, dass in allen Bereichen öffentlichen und sozialen Lebens massivste Veränderungen stattfanden. Adolf Hitler verfolgte die Idee einer „Relativierung des Staates“ (Brunner/Koselleck/Conze 1990, S. 94 [Online])⁶, wie er bereits in seinem Werk „Mein Kampf“ aus dem Jahre 1925/26 anhand des folgenden Zitats titulierte:

„Der Staat ist ein Mittel zum Zweck. Sein Zweck liegt in der Erhaltung und Förderung einer Gemeinschaft physisch und seelisch gleichartiger Lebewesen ... Staaten, die nicht diesem Zwecke dienen, sind Fehlerscheinungen, ja Mißgeburten“ (Hitler 1938, S. 433f.).

Dieses Zitat präzisiert die wahnhaften Vorstellungen, welche der Diktator zu realisieren versuchte. Die soeben erwähnte „Erhaltung und Förderung [der] Gemeinschaft“ (ebd.) sollte über Bereiche öffentlichen und privaten Lebens erfolgen. Hitler beabsichtigte, einen Staat zu schaffen, in welchem jeder der NS-Ideologie unterlegen zu sein hatte. Die neue Regierung unter der Diktatur Adolf Hitlers hatte Veränderungen herbeigerufen, welche alle auf ein Ziel ausgerichtet waren: ein arischer, mit rassistisch wertvollen Individuen organisierter Staat sollte entstehen – mit anderen Worten sollte eine „Arisierung“ vonstattengehen, die „den Prozess der wirtschaftlichen Verdrängung und Existenzvernichtung der Juden“ (Bajohr 2000 zit. n. Wojak 2003, S. 15) zum Ziel hatte. Die Juden wurden ins Visier der Nationalsozialisten gefasst, da sie den rassistischen Anforderungen und Vorstellungen Hitlers nicht entsprachen. Aber nicht nur Juden wurden diskreditiert – auch Menschen unterschiedlichster Herkunft, Rasse und Religion, als auch jene mit körperlicher oder geistiger Behinderung sollten im Rahmen eines Euthanasieprogrammes „beseitigt“ werden. Die Ausleseprozedur und Rassendoktrin, welche Adolf Hitler anstrebte, nahm immer mehr Form an. Menschen mit körperlicher und geistiger Behinderung wurden diskriminiert und Stück für Stück der Erziehung und Bildung entzogen. An dieser Stelle seien jedoch – bezüglich der Schulreform des Nationalsozialismus – die Hilfsschulen zu erwähnen, welche ihren fortwährenden

⁶http://books.google.at/books?id=bk0HCW_VeVYC&pg=PA594&dq=Machtergreifung+der+Nazis+Lexikon&hl=de&ei=QKu3TpC2E4ba8AOBys2CBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CGIQ6AEwCQ#v=onepage&q=Machtergreifung&f=false [Stand: 2011-11-07]

Bestand zunächst einmal sichern konnten, jedoch „zum Instrument der »Ausmerze« und letztlich zum Werkzeug der Euthanasie“ (Schnorbach 1963 zit. n. Schreckenbergs 2001, S. 52) wurden. Die Tatsache, dass ein Hilfsschüler „zwei- bis dreimal so viel wie ein gesundes Kind“ (Klee 2004, S. 37) kostete, ließen A. Hitler und seine Anhänger nicht weiter auf sich beruhen. Alles bzw. jeder, der eine Gefahr darstellte, rassistisch minderwertigen Nachwuchs zu produzieren, sollte „beseitigt“ werden, wie A. Hitler in »Mein Kampf« verdeutlichte:

„Wer körperlich und geistig nicht gesund und würdig sei, dürfe sein Leid nicht im Körper seines Kindes verewigen“ (Hitler 1938, S. 447).

Erbkranke sollten sterilisiert, und geistig Minderwertige eingesperrt werden (vgl. Klee 2004, S. 37ff.). Das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“, welches am 14. Juli 1933 in Kraft trat, sollte über Sterilisation zur Vernichtung unerwünschten Erbgutes beitragen. Zu dem Genre „*körperlich und geistig nicht gesund*“ (a.a.O., Zitat) gehörten Kinder, welche körperlich und geistig behindert waren und in Anstalten verweilen mussten – ungewiss, wie es um sie stand. Die Nationalsozialisten sahen diese Kinder als nicht *bildbar* beziehungsweise *bildungsunfähig* an. Diese Kinder wurden im Rahmen der „Aktion T4“ (= Tiergartenstraße 4, Berlin) in Vergasungsanstalten abtransportiert.

In dem nun folgenden Abschnitt wird dezidiert auf die Erziehung des Nationalsozialismus eingegangen. Primär soll hier die „neue“, nationalsozialistische Theorie sowie die Erziehungskonzeption Hitlers näher exponiert werden. Da die Sprache des Nationalsozialismus eine immense Position – unter anderem aufgrund ihrer propagandistischen Wirkung in der Verwirklichung der NS-Ideologie einnahm – wird diese dezidiert in einem weiteren Unterkapitel thematisiert.

6.3. Die Erziehung des Nationalsozialismus

„Eines der Felder, die nach der Machtergreifung neu zu bestellen waren, war das der Erziehung. Auch für diese Aufgabe gab es nur allgemeine Vorgaben“ (Giesecke 1999, S. 9f.). Dieses Zitat illustriert die unumgängliche Notwendigkeit einer klar definierten und strukturierten Erziehung in einer Zeit, in der Menschen auf deren Rasse und Herkunft diskreditiert wurden. Es sollte „eine neue, nämlich an der NS-Weltanschauung orientierte Erziehungstheorie (...) gefunden werden, die sich von den bisher gültigen bürgerlich-liberalen Konzepten abheben ließ. Andererseits sollten natürlich die pädagogischen

Praxisfelder „im neuen Geiste“ umgestaltet werden“ (Giesecke 1999, S. 10). Die fortan neue, am Nationalsozialismus orientierte Pädagogik sollte realisiert werden (vgl. ebd.). Gab es überhaupt die EINE, vorherrschende Pädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus? War dies möglich, nachdem Adolf Hitler die Idee eines totalitären Staates verfolgte und zugleich beabsichtigte, diese Umsetzung auf alle Bereiche auszuweiten?

„Eine durchdachte Erziehungstheorie und ein homogenes pädagogisches System wird man in den einschlägigen Texten von 1933 bis 1945 vergeblich suchen. Stattdessen finden sich zuhauf von Leerformeln und ein Konglomerat von (nicht weiter begründeten) Prinzipien und Wertvortellungen [sic!], die – meist nur geringfügig variiert – monoton wiederholt werden“ (Schreckenbergs 2001, S. 17).

Auch Hermann Giesecke (1999) betont in seinem Werk: „Hitlers Pädagogen“ die fehlende Auslegung einer pädagogischen Maxime während des Nationalsozialismus: „Eine partei- oder staatsoffizielle pädagogische Doktrin hat es im Nationalsozialismus nicht gegeben. Als er 1933 an die Macht kam, waren gerade im kulturellen Bereich viele Fragen offen“ (Giesecke 1999, S. 9). Die These einer fehlenden und vor allem einheitlichen und führenden nationalsozialistischen Erziehungstheorie sei hiermit mehrfach konkretisiert. Erstrangiges Ziel sah Hitler darin, „daß nämlich die politischen Gegner (Juden, Sozialisten, Kommunisten) auszuschalten [waren] und die verhaßte parlamentarische Demokratie der Weimarer Zeit einschließlich der sie tragenden liberalen Ideen zu beseitigen seien“ (ebd.). Diese „Ausschaltung“, welche zumal mehr politischer als pädagogischer Natur war, sollte demgemäß auch über die Erziehung passieren. Die soeben erwähnte Behauptung wird auch durch den damaligen Reichsinnenminister Wilhelm Frick bekräftigt, welcher besagt, es sei „Aufgabe der Schule, "den politischen Menschen zu bilden, der in allem Denken und Handeln dienend und opfernd in seinem Volke wurzelt und der Geschichte und dem Schicksal eines Staates ganz und untrennbar zuinnerst verbunden ist"" (Schröders 2004, S. 1 [Online]).⁷

⁷ <http://www1.historisches-centrum.de/forum/schroeders04-1.html> [Stand: 2011-10-20]

Der Nationalsozialismus setzte dabei allen voran auf die Jugend, welche „dem Ruf des »Führers« [folgen] und (...) in die »Hitlerjugend« ein[treten sollte]“ (Rettinger/Weissensteiner 2000, S. 21). Folgendes Zitat expliziert die enorme Bedeutung der „Heranzüchtung“ junger Knaben:

„Diese Jugend lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln. Und wenn diese Knaben mit zehn Jahren in unsere Organisation hineinkommen (...), dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre (...) Dann nehmen wir sie sofort in die Partei, in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS und so weiter. Und wenn sie dort anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort geschliffen, alles unter einem Symbol, dem deutschen Spaten. Dann übernimmt sie die Wehrmacht zur weiteren Behandlung. Und wenn sie von dort nach drei Jahren zurückkehren, nehmen wir sie – damit sie auf keinen Fall wieder rückfällig werden – sofort wieder in die SA oder SS und so weiter, und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben (...)“ (Hitler 1938 zit. n. Giesecke 1999, S.19)

Diese Knaben sollten „geschliffen“ (ebd.) werden, und zwar so lange, bis sie die nationalsozialistische Ideologie indoktriniert hatten. Diese „nationalistisch-völkische Ideologie bestimmt auch schon 1933 unmittelbar Lehrpläne und Zielvorgaben“ (Tenorth 2008, S. 257). Dem wird auch durch die Einführung der soeben erwähnten HJ (=Hitlerjugend) sowie dem BDM (=Bund Deutscher Mädel) Nachdruck verliehen – zwei Jugendorganisationen, welchen nicht nur das Mitspracherecht an den Schulen bewilligt, sondern der „Machtanspruch (...) der HJ gegenüber den traditionellen Erziehungsträgern“ (Tenorth 2008, S. 257) übergeben wurde. Dabei „spiegelt sich zugleich der unbedingte Machtwille der Erziehungspolitik [wider], der auch mit den Mitteln der Gewalt, der Bedrohung der körperlichen Integrität und der Zerstörung traditioneller Formen jugendlichen Gemeinschaftslebens arbeitet“ (ebd.).⁸ Hitler ging es demzufolge nicht um die Erziehung des individuellen Kindes, wie folgendes Zitat illustriert:

⁸ Die präzisere Erläuterung der HJ sowie dem BDM würde den Rahmen der hier vorliegenden Arbeit sprengen. Indes wird im Folgenden die Erziehungskonzeption Hitlers sowie die Nationalsozialistische Erziehungspolitik (vgl. Tenorth 2008, S. 257) näher thematisiert.

„Das Erziehungskonzept Hitlers (...) war nicht auf das Kind und seine zu entwickelnden individuellen Fähigkeiten und Begabungen ausgerichtet, schon gar nicht auf seine personale Würde, sondern auf das Volk, in welches sich der junge Mensch einzuordnen und dessen Zwecken er sich gehorsam unterzuordnen hatte (Schlagwort: „Du bist nichts, dein Volk ist alles!“)“ (Schreckenbergs 2001, S. 17).

Das o.a. Schlagwort „Du bist nichts, dein Volk ist alles!“ (ebd.) galt sowohl für Mädchen, als auch für Jungen: während das weibliche Geschlecht zur braven Hausfrau und Mutter erzogen werden sollte, war es die Aufgabe der Jungen, als Soldaten das deutsche Volk zu verteidigen (vgl. ebd., S. 18). Unter den Schlagwörtern „Körperliche Ertüchtigung und Charaktererziehung“ (ebd.) sickerten die nationalsozialistischen Prämissen mehr als deutlich durch. Vor allem in der Sprache sahen die Nationalsozialisten ihre Chance, die politisch-rassistisch-ideologischen Wahnvorstellungen zu verwirklichen und demzufolge zu idealisieren. Der wohl bekannteste und dem Führer dienende Gruß „Heil Hitler!“ expliziert die exorbitante Wirkung der Sprache im Nationalsozialismus, welche im folgenden Kapitel näher thematisiert wird. Vorab ist es jedoch notwendig, den allgemeinen Zusammenhang von Sprache und Lernen zu referieren, ehe die Sprache im Nationalsozialismus sowie anschließend die Bildsamkeit mit der Sprache des NS figuriert wird. Dabei wird zunächst der britische Soziologe Basil Bernstein in den Fokus genommen, welcher den Zusammenhang von Sprache und Lernen erläutert. Für die Bildsamkeitsdebatte des Nationalsozialismus ist dies deshalb relevant, da der Erwerb der Sprache gebunden war an die Erziehungs- und Lernfähigkeit des Kindes (was in Kapitel 6.4.3. noch näher erläutert wird). Zugleich betont er, dass die Sprache vom kulturellen Umfeld beeinflusst wird, was vor allem für den Nationalsozialismus und dessen ideologische Wirkung interessant ist.

6.4. Die Sprache des Nationalsozialismus

6.4.1. Sprache und Lernen

Der soeben erwähnte britische Soziologe Basil Bernstein befasst sich mit „Sozio-kulturelle[n] Determinanten des Lernens – mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache“ (Bernstein 1959, S. 52). Dabei legt er seinen Fokus auf den Lernprozess, indem er expliziert, dass die Sprache durch das kulturelle Umfeld beeinflusst wird, denn: „die Formen des Sprachgebrauchs sind kulturell und nicht individuell bestimmt“ (Bernstein 1959, S. 52). Infolgedessen verbinden „sich besondere Sprechweisen mit bestimmten

sozialen Gruppen (...). Diese Sprechweisen schaffen zunächst und stärken dann zunehmend gewisse Wege, auf denen Beziehungen zu Objekten und Personen hergestellt werden“ (ebd.). Somit wird „die Sprache, die gesprochene Sprache, (...) als einer der wichtigsten Regulatoren von Verhalten und Bewußtsein betrachtet“ (ebd.). Auch „die Implikationen bestimmter Formen von Sprachgebrauch, wie er in einer normalen Bevölkerung zu finden ist, verzögern oder erleichtern das Lernen, und zwar unabhängig von jeder angeborenen Fähigkeit“ (ebd.). Bernstein illustriert folglich, dass die Sprache eine beträchtlich große Rolle im Lernprozess eines Individuums einnimmt. Relevant für die Bildsamkeitsdebatte im Nationalsozialismus sei indes die Tatsache, dass die Sprache abhängig sei von den sozialen und kulturellen Kontexten, in die sie eingebettet ist/wird (vgl. ebd.) sowie der Umstand, dass Sprache „unabhängig von jeder angeborenen Fähigkeit“ (ebd.) fungiert. Dies ist vor allem für die Bildsamkeit im Nationalsozialismus relevant, da diese meist anlagebedingt deklariert wurde und die Tatsache, dass Bernstein eine anlagebedingte Fundierung der Sprache negiert, umso interessanter erscheint.

Diese Einführung von Bernstein soll dazu dienen, die Sprache in Bezug zum Nationalsozialismus zu setzen. Wie ging der Sprachgebrauch im Nationalsozialismus von statten? Diente er sowohl zur Kommunikation, als auch zu politischen Zwecken? In einem weiteren Kapitel wird die Sprache des Nationalsozialismus näher in Betracht gezogen, da dieses die Brücke zur Überleitung der Bildsamkeit und Sprache im Nationalsozialismus bildet.⁹

6.4.2. Sprache im Nationalsozialismus

Die Sprache hatte eine hohe Gewichtung in der NS-Ideologie, da sowohl rassistische, als auch politische Elemente darin impliziert waren, welche sukzessive die NS-Ideologie bestärkten und infolgedessen auch propagierten. Exemplarisch soll die ideologische

⁹ An dieser Stelle muss betont werden, dass in dem nun vorliegenden Kapitel die Literaturwahl nicht anhand eines spezifischen Autors gewählt wurde, sondern nach dem Inhalt derselben. Wie bereits erwähnt sieht die Forscherin dieses Unterkapitel als „Hinführung“ zum Thema „Bildsamkeit, Sprache und Nationalsozialismus“.

Verankerung der Sprache des Nationalsozialismus anhand dieses Zitats konkretisiert werden:

„Zwölf Jahre lang herrschten die Nationalsozialisten uneingeschränkt in Deutschland. Während dieser Zeit durchdrangen sie – auch in Form eines spezifischen Sprachgebrauchs – mit ihrer Ideologie und Propaganda nahezu alle Lebensreiche der Deutschen. Die mündliche und schriftliche Allgegenwart ihrer rassenideologischen, militaristischen, auf Führung und Gefolgschaft fixierten Interpretation von Volk und Gesellschaft (...) war eines ihrer wesentlichen Herrschaftsmittel. Und sie hatten damit bis in die Kriegsjahre hinein Erfolg“ (Kinne/Schwitalla 1994, S. 1).

Die Sprache hatte somit eine immense Bedeutung im Nationalsozialismus, da sie der NS-Ideologie Nachdruck verlieh bzw. diese unterstützte. Begriffliche Charakteristika wie bspw. „Rasse“, „Volk“, „Gemeinschaft“ (Wolf 1991, S. 35) oder die Stigmatisierungen „erbkrank“ oder „erbgesund“ (ebd.) verliehen der NS-Ideologie Nachdruck. Diese Stigmatisierungen, welche anfangs nur sprachlicher, mit der Zeit jedoch physischer Natur (Euthanasie) waren/wurden, hielten sich aufrecht: Denn

„wer nicht zu den *Volksgenossen* gehörte, der wurde als *Volksfeind*, als *Schädling*, *Parasit* (...) stigmatisiert. Die Zweiteilung der Welt in Gut und Böse (z.B. der *nordische Mensch* und dessen allgegenwärtiger Feind, der *Jude*) (...) – das waren in Sprachstereotype umgesetzte moderne Mythen, nach denen jede einzelne Person, jede Institution und alle gesellschaftlichen Fragen beurteilt wurden. So bereitete die sprachliche Ausgrenzung schließlich die physische Vernichtung von Andersdenkenden, der *Nichtgemeinschaftsfähigen* und zu *Volksfeinden* Gemachten vor. Mit Anklage und Spott, mit Häme und Verteufelung, mit einer sprachlichen Aggressivität ohnegleichen wurde unentwegt und verbissen ein Abstand zwischen „uns“, den Deutschen, wie sie zu sein hatten, und den *Gemeinschaftsfremden* geschaffen“ (Kinne/Schwitalla 1994, S.1).

Auch in der Öffentlichkeit wurde der sprachliche Fachjargon begrüßt. Dies zeigte sich vor allem darin, dass jegliche Form der feierlichen Veranstaltung genutzt wurde, um nationalsozialistisches Gedankengut zu tradieren (vgl. ebd.). Dies sollte bei den „Teilnehmer[n] ein überwältigendes Gefühl von Gemeinsamkeit und Stärke“ (ebd.) auslösen. Auch im Alltag „herrschen Befehl und unbedingter Gehorsam als die wesentlichen Formen der Interaktion innerhalb der (...) Gesellschaft“ (ebd.) vor. Auch durch den „Hitlergruß“ (...), die Siegesmeldungen im Rundfunk, [durch] die „Parole der Woche“ als Wandzeitung“ (ebd.) sollte mittels Sprache und Rundfunk nationalsozialistisches Gedankengut indoktriniert werden. Der immensen Wirkung der

Sprache im Nationalsozialismus sei somit Nachdruck verliehen. Um jedoch die Bildsamkeit als zentrales Merkmal dieser Arbeit nicht zu missen, wird diese nun dezidiert mit der Sprache des Nationalsozialismus in Verbindung gebracht. Vor allem Jürgen Henningsen, deutscher Pädagoge und Philosoph, war einer derjenigen, welcher in seinem Werk „Bildsamkeit, Sprache und Nationalsozialismus“ aus dem Jahre 1963 die Bildsamkeit sowie die Sprache des Nationalsozialismus thematisierte und sie anschließend in Relation setzte. Dies ist indes für die hier vorliegende Arbeit deshalb relevant, da die Sprache im Nationalsozialismus als Mittel für Klassifizierungen des Menschen als bspw. *nicht bildbar* oder *bildungsunfähig* verwendet wurde. Des weiteren war auch die Bildsamkeit Voraussetzung für den Erwerb von Sprache (vgl. Henningsen 1963), dessen präzisere Erläuterung im weiteren Kapitel erfolgt.

6.4.3. Bildsamkeit und die Sprache des Nationalsozialismus

Wie bereits erwähnt, befasste sich der deutsche Pädagoge und Philosoph Jürgen Henningsen in seinem Werk „Bildsamkeit, Sprache und Nationalsozialismus“ aus dem Jahre 1963 dezidiert mit der Bildsamkeit in Verbindung mit der Sprache des Nationalsozialismus. Dabei betonte er vor allem, „daß der Geist dieser Zeit auch eine Sprache hatte, die ihn höchst wirksam zum Ausdruck brachte und der man sich im pädagogischen Bereich bewußt und sehr geschickt bediente“ (Henningsen 1963, Vorwort). Dies kann allen voran an Schulbuchtexten nachgewiesen werden (vgl. ebd.). Diese Tatsache

„beweist, daß auch der Nationalsozialismus, um den Menschen nach seinem Bilde zu formen, sich dem Prinzip der Bildsamkeit unterwerfen und den Menschen durch Sprache hervorrufen mußte. Und er hat das entgegen seiner pädagogischen Theorie vom Primat der »funktionalen Erziehung« und entgegen seiner Anschauung von der Rassenzugehörigkeit als der entscheidenden Garantie für die Züchtung des »nordischen Menschen« in seiner Erziehungspraxis und Propaganda absichtlich mit raffinierter Methodik verwirklicht“ (Henningsen 1963, Vorwort).

Wie realisierte der Nationalsozialismus seine Ideologie? Er tat dies über Bildsamkeit und Sprache:

„Unter der ideologischen Oberfläche, hinter dem Wust des lautstarken Unsinnns über Rasse und Mythos (...) steckt eine Auffassung von Pädagogik, die Wesentliches trifft, indem sie de facto den Menschen bei seiner Bildsamkeit packt. In praxi wußten die Chefideologen des Nationalsozialismus sehr genau, daß die Deutschen nicht schon als Nationalsozialisten

geboren waren, sondern dazu »geformt« bzw. gebildet werden mußten. Daß diese Formung wesentlich auf dem Wege über die Sprache zu geschehen habe, wußten die Nationalsozialisten ebensogut“ (Henningsen 1963, S. 27).

Über die Bildsamkeit sollte die Sprache realisiert und infolgedessen der Mensch gemäß nationalsozialistischer Prämissen geformt werden: „Bildsamkeit muß (...) zentral von der Sprache her gesehen werden: daß ein Mensch gebildet wird, daß er sich Welt aneignet, wird als ein Prozeß verstanden, der im wesentlichen auf sprachlicher Vermittlung beruht“ (Henningsen 1963, S. 12f.). Über die Bildsamkeit des Menschen sollte Sprache somit hervorgerufen werden – Bildsamkeit fungierte somit als Grundlage für den Erwerb der Sprache.

Zusammenfassend soll folgendes für die Argumentation deutlich geworden sein: Die Bildsamkeit eines Menschen werde – beziehungsweise müsse – durch Sprache hervorgerufen werden. Um den Menschen zu formen, bedarf es zuallererst der Bildsamkeit, auf deren Grundlage der Erwerb von Sprache wirksam werden konnte (vgl. ebd., S. 27). Henningsens Bildsamkeitstheorie sei somit erläutert und in einem weiteren Kapitel werden die Pädagogen des Nationalsozialismus näher expliziert. Hier sollen allen voran Alfred Bäumler, Ernst Krieck sowie Adolf Hitler das nationalsozialistische Verständnis von Bildsamkeit konkretisieren.

6.5. Die Pädagogen des Nationalsozialismus

Alfred Bäumler und Ernst Krieck waren die bedeutendsten Pädagogen des Nationalsozialismus, welche sich als „Hitlers Pädagogen“ (Giesecke 1999, S. 10) verstanden. Ihnen wurde auferlegt, die Wissenschaftslücke, welche zu jener Zeit herrschte, zu füllen. Vor allem Bäumler und Krieck sollten diese Aufgabe präzisieren (vgl. Giesecke 1999, S. 10). Obwohl es keinem gelang, die *eine* pädagogische, nationalsozialistische Theorie zu definieren, bemühten sie sich dennoch, die Erziehung im Sinne des nationalsozialistischen Regimes gemäß ihrer Prämissen zu formieren.

Wer waren jene Pädagogen, die die nationalsozialistische Ideologie in den Schulklassen realisierten? Alfred Bäumler und Ernst Krieck wurden – neben dem dritten bedeutenden Pädagogen des Nationalsozialismus, Baldur von Schirach – dieser „Ausschaltung“ (s.o.) zuteil, da sie sich zur Verfügung stellten, die Wissenschaftslücke, welche zu jener Zeit herrschte, zu füllen (vgl. Giesecke 1999, S. 10). Beide, sowohl Bäumler als auch Krieck,

versuchten zunächst, „die Weimarer Republik und ihre Verfassung durchaus zu respektieren (...) – weit davon entfernt, gleichsam „geborene Nazis“ zu sein. Mit der Zeit gewannen sie aber den Eindruck, daß die Republik unfähig sei, die Probleme des Alltags zu lösen, und aus Respekt wurde Gleichgültigkeit oder gar Haß“ (Giesecke 1999, S. 13). Mit der Zeit „schienen sich die politischen Verhältnisse zu polarisieren auf die Alternative Kommunismus oder Nationalsozialismus“ (ebd.).

Welche erzieherischen Prämissen verfolgten Bäumler und Krieck?

6.6. Alfred Bäumlers „Politische Pädagogik“

„Alfred Bäumler wurde 1933 auf den neugegründeten Lehrstuhl für Politische Pädagogik an der Berliner Universität berufen“ (Benner/Brüggen 2011, S. 266). Mit seinem Eintritt in die NSDAP im Jahre 1933 wollte er politisch Hand anlegen, da die damalige politische Situation nicht seinen Vorstellungen entsprach (vgl. Giesecke 1999, S. 78f.) Bäumler versuchte, „die nationalsozialistische Erziehung jeweils im Gegensatz zum individualistischen Liberalismus und der bildungsgeschichtlichen Tradition zu fundieren (...). Zu überwinden sei der Typus des „Gebildeten“, der sich von der Realität des völkischen Lebens distanzieren“ (Giesecke 1999, S. 95). Bäumler war entschlossener Gegner des „bildlosen Idealismus (...), die den Geist und die Idee über die konkrete Wirklichkeit gestellt habe“ (Benner/Brüggen 2011, S. 267). Bäumler insistierte eine Schule, über deren Macht die Politik prädominieren sollte: „Eine »Hochschule, die selbst im Jahre der Revolution nur von der Führung durch Geist und Idee, nicht von der Führung durch Adolf Hitler und Horst Wesel redet, ist unpolitisch [...]. Hitler ist nicht weniger als die Idee – er ist mehr als die Idee, denn er ist wirklich«“ (Bäumler 1943, S. 126ff. zit. n. Benner/Brüggen 2011, S. 267).

Als Vertreter der „Politischen Pädagogik“ (Giesecke 1999, S. 75) des Nationalsozialismus befasste er „sich mit pragmatischen Fragen der Pädagogik“ (Giesecke 1999, S. 95). Bäumler konkretisierte sein Interesse dabei auf die „Schule, [die] Lehrerbildung und [den] Sport“ (ebd.). Sein Ziel war es, „diesen systematisch auf den Grund zu gehen“ (ebd.). Der Gedanke der Politik als oberste Instanz jeglicher erzieherischer Einrichtungen äußerte sich auch in seinen „Schriften *Männerbund und Wissenschaft* (1934), *Politik und Erziehung* (1939) sowie *Bildung und Gemeinschaft* (1943). Die Gemeinsamkeit dieser und weiterer nach 1933 erschienenen Werke liegt zum

einen in ihrer rassentheoretischen Ausrichtung sowie in der strikten Unterordnung der Pädagogik als Wissenschaft unter den Primat des Politischen“ (Benner/Brüggen 2011, S. 267).

Welche Vorstellungen in puncto Bildung hatte Bäumlert? Und vor allem: wie interpretierte er den Bildungsamkeitsbegriff oder besser gesagt das *Phänomen* der Bildungsamkeit?

6.6.1. Bäumlert Auffassung von Erziehung und Bildung

„Bildung... ist etwas, was sich nur im Einzelnen ereignen kann. Der Mensch, der seine Anlagen und Kräfte entwickelt, „bildet sich“. (...) Indem der heranwachsende Mensch geistige Gehalte produzieren und reproduzieren lernt, „bildet er sich“, und diese Bildung ist ein Urvorgang des *Gemeinschaftslebens*, obwohl sie sich im Subjekt vollzieht, und nichts anderes ist als die gesetzmäßige Entfaltung der Kräfte des *Einzelmenschen*. Denn die Gemeinschaft ist darauf angewiesen, dass die Glieder ihre Anlagen und Fähigkeiten zur höchsten Entfaltung bringen, d.h. daß sie sich bilden“ (Bäumlert 1942 S. 112 zit. n. Giesecke 1999, S. 96).

Der Bildung pflichtet Bäumlert einen hohen Stellenwert bei, indem er bekräftigt, dass diese – obwohl sie unsichtbar und zeitaufwendig sei – für den Menschen als obligatorisch erscheint (vgl. Giesecke 1999, S. 96f.). Die Schule, als auch das Leben würden den Menschen „bilden“, allerdings müsse die Schule „näher an das Leben herangeführt werden“ (Giesecke 1999, S. 96) und zugleich auch „*bildend*“ (Bäumlert 1942 S. 121 zit. n. Giesecke 1999, S. 97) sein – denn „was man in einer guten Schule lernt, ist nicht ein bestimmtes Handeln, sondern das Handelnkönnen... sie darf nicht anlernend und abrichtend, sondern sie muss *bildend* sein“ (ebd.). Wie bereits in Kapitel 5.4. erwähnt, dürfe sich die Schule nicht auf dem gleichen Niveau wie die Politik missen, sie müsse der Politik unterlegen sein.

„Der Vorrang der Politik vor der Erziehung bedeutet nicht eine Unterwerfung schöpferischer Kräfte unter tote Vorschriften, sondern die Einordnung der Erziehung in der Volksordnung. Politik ist das auf die Herstellung der Volksordnung gerichtete Handeln des Führers, an dem jeder Einzelne in Treue gegen den Führer an seiner Stelle aus eigener Verantwortung teilnimmt. Nach der politischen Pädagogik des Nationalsozialismus ist der Lehrer also nicht ein bloßer Exekutor von Anordnungen politischer Organe, sondern er ist derjenige, der den politischen Auftrag, den die Schule vom Führer erhalten hat, in eigener Verantwortung durchführt. Hat er den politischen Auftrag verstanden und übernommen, so ist er *f r e i*“ (Bäumlert 1942, S. 96f.)

Die politisch-pädagogische Nuance Alfred Bäumlers, charakterisiert durch die Politik als oberste Instanz jeglicher Bildung des Nationalsozialismus, sickerte somit auch im Bildungswesen durch, wie das soeben erwähnte Zitat illustriert. Primär bei Bäuml er ist hier jedoch nicht der Begriff der Bildung, sondern das Verständnis der „Bilksamkeit“, da dieses im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit während der Zeit des Nationalsozialismus in Erfahrung gebracht werden soll. Wie interpretierte Bäuml er diesen Begriff? Verwendete er den Terminus der „Bilksamkeit“ für die „Lern- und Erziehungsbedürftigkeit“ des Menschen? Dies wird in folgendem Teilkapitel näher thematisiert.

6.6.2. Bäumlers Begriff der „Bilksamkeit“

Bezugnehmend auf die in Kapitel 1.3. genannte Forschungsfrage befasst sich dieses Unterkapitel mit der Thematik der Bilksamkeit bei Alfred Bäuml er, da er neben Ernst Kriek einer der Pädagogen ist, dessen Werke dezidiert auf das Bilksamkeitsverständnis eruiert werden.

Das von Bäuml er vorgelegte Werk „Bildung und Gemeinschaft“ aus dem Jahre 1942 enthält einen Aufsatz mit dem Titel „Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“, in welchem er sich mit der „Frage der Bildbarkeit des Menschen“ (Giesecke 1999, S. 98) befasst. Er titulierte, dass die „Bilksamkeit des Menschen“ im Zentrum der Erziehungswissenschaften stünde (Bäuml er 1942, S. 81). Voraussetzung sei hierbei die Kultur, denn: „Wäre der Mensch nicht entwicklungsfähig und formbar, so gäbe es keine Kultur“ (ebd.).¹⁰ Auffallend erscheint hierbei auch die Tatsache, dass Hermann Giesecke von der „Bildbarkeit des Menschen“ spricht, obwohl Alfred Bäuml er den Begriff der „Bilksamkeit“ als Terminus für seinen Aufsatz „Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“ aus dem Jahre 1942 verwendet. Überraschend ist hierbei auch das Faktum, dass laut Forscherin von einem vermehrt verbreiteten Gebrauch des *Bildbarkeitsbegriffes* ausgegangen wurde (siehe Kapitel 6.1.).

¹⁰ Der Begriff der Formbarkeit wurde bereits in Kapitel 4.1. erwähnt, und zwar in Analogie zu jenem der Plastizität und Bilksamkeit.

Des Weiteren geht Alfred Bäumler von einer bisher fehlenden Interpretation des Bildsamkeitsbegriffes aus: „Es wird immer das wichtigste Anliegen der Pädagogik bleiben, den Begriff der Bildsamkeit richtig zu bestimmen. Das erste, was durch das Rassedenken im Gebiete der Erziehungswissenschaft zu leisten ist, ist daher der Nachweis, daß der Begriff der Bildsamkeit bisher falsch aufgefaßt wurde“ (Bäumler 1942, S. 81). Es stellt sich hier die Frage: Welcher Auffassung von Bildsamkeit/Bildbarkeit widersetzt sich Bäumler? Er bezieht sich dabei auf den Intellektualismus, welcher annimmt:

„daß der Mensch als reine, d.h. unbestimmte Anlage (tabula rasa) zur Welt komme, daß die Umwelt die Macht habe, auf diese Tafel zu schreiben, was sie wolle, daß das Organ, mit dem der Mensch sich auf die Welt beziehe, der Intellekt sei, daß das Handeln des Menschen durch den Intellekt geleitet werde und daher durch Beeinflussung des Intellekts zu beeinflussen sei“ (Bäumler 1942, S. 81f.).

Der Intellektualismus sei somit der festen Überzeugung, dass der Mensch durch Erziehung „formbar“ wäre (vgl. ebd., S.82) und „zu allem zu bringen sei“ (ebd.). Das primäre Ziel ist hier lediglich eine Illusion, da der Intellektualismus eine Vorstellung vom Menschen habe, „den es nie gegeben hat und nie geben wird“ (ebd.). Aus dieser intellektualistischen Auffassung ergebe sich somit „der Begriff der unbeschränkten Bildsamkeit“ (ebd., S. 82). Die korrekte Anwendung der Mittel sei für den Intellektualismus von unumgänglicher Notwendigkeit (vgl. ebd.). Bäumler widersetzt sich jedoch dieser Auffassung, indem er postuliert,

„daß der Mensch weder durch Vorschriften, Ermahnungen oder Strafen, noch durch andere Umwelteinflüsse zu etwas gebracht werden kann, was er nicht im Grunde seines Wesens ursprünglich ist. Der Realismus in der Menschenkunde besteht nicht darin, dem Menschen böse Neigungen nachzusagen, sondern in der Erkenntnis, daß alles, was der Mensch vermag, zuletzt aus ihm selber, aus seinen A n l a g e n hervorgeht“ (Bäumler 1942, S. 83).

Sind die Anlagen eine grundlegende Voraussetzung für die Ausbildung jeglicher menschlicher Fähigkeiten? Nein, sagt Bäumler – denn „Anlagen sind Möglichkeiten, nicht vorgegebene Größen. Die Anlage bestimmt lediglich die R i c h t u n g der Bildsamkeit“ (ebd., S. 84). Zu denken, „Bildsamkeit sei überhaupt denkbar ohne eine gerichtete Anlage“ (ebd.), wäre falsch, denn ohne eine bestimmte, vorgegebene Richtung „wäre Bildung überhaupt nicht möglich. Gerichtetheit oder Anlage schließt Bildung nicht aus, sondern ist vielmehr ihre notwendige Voraussetzung“ (ebd.). An dieser Stelle

erwähnt Bäumler das „wahre Prinzip der Bildsamkeit“ (ebd., S. 85), welches erst durch das rassenkundliche Denken hervorgebracht wird (vgl. ebd.). Bildsamkeit interpretiert Bäumler folglich „als [eine] konstitutive Voraussetzung von Erziehung und Bildung, [welche er] vor einer allzu platten rassistischen Negation zu retten versucht“ (Benner/Brüggen 2011, S. 268). Dabei bezieht er sich auf Johann Friedrich Herbart.

Der menschliche Charakter bildet in Kollaboration mit dem konsequenten Handeln eine Einheit (vgl. ebd., S. 84f.), welche jedoch „niemals gelernt werden [kann]“ (Bäumler 1942, S. 85). Welche Aufgabe kommt hier allerdings der Bildung zuteil? „Bildung vermag sich an diese vorgegebene Einheit immer nur anzuschließen, niemals vermag sie diese Einheit auf dem Wege über Intellekt und Umwelt hervorzubringen“ (ebd.). Die Aufgabe der Erziehung sei somit: „das, was fließend drängt, zu seiner eigenen höchsten Form zu bringen“ (ebd.). Die vollkommene Form, welche der Mensch am Ende des Prozesses erlangen und in welcher sich sein Charakter in höchstem Maße entfalten sollte, wäre die Form des T y p u s (vgl. ebd.). Allerdings gäbe es, so Bäumler, keine Grenzen der Bildung, wie er mit folgendem Zitat bekräftigt:

„Die Limitation ist nicht eine Erfindung der rassekundlichen Erziehungswissenschaft, sondern ein Wesensmerkmal des Menschen. Nur da kann die Erziehungswissenschaft in einer dauernden Gestalt entstehen, wo der Mensch in seiner Wirklichkeit erkannt und dieser Wirklichkeit entsprechend erzogen wird“ (Bäumler 1942, S. 85).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Bildsamkeit bei Alfred Bäumler ohne die Anlagendetermination nicht denkbar ist – die Anlage sei Voraussetzung für die Richtung der Bildsamkeit (vgl. Bäumler 1942, S. 84) und infolgedessen auch dafür, dass sich der Mensch bilden könne. Der Mensch kommt als ein Wesen zur Welt, welches Anlagen in sich trägt. Diese seien erforderlich, damit der *bildsame* Mensch seine Richtung, in welche er sich im Laufe seines Lebens entwickle, einschlagen könne. Welchen Typus er dann letzten Endes ausbilde, sei letzten Endes individuell. Auffallend ist hier das Faktum, dass Bäumler den Begriff der „*Bildbarkeit*“ als auch jenen der „*Bildungsunfähigkeit*“ nicht im Geringsten verwendet. Dass dieser Begriff im Rahmen der historisch-systematischen Literaturanalyse nicht gefunden wurde, heißt jedoch nicht, dass er Menschen spezifischer Rassen die Bildsamkeit nicht absprach. Dieser Aspekt muss offen gelassen werden. Bäumlers Auffassung von Bildsamkeit soll im Folgenden tabellarisch dargestellt werden:

Alfred Bäumlers Werke	BILDSAMKEIT
„Bildung und Gemeinschaft“ (1942)	S. 84: Bildsamkeit sei abhängig von den Anlagen (vgl. ebd.) – diese geben „die Richtung der Bildsamkeit“ (ebd.) vor. Anlagen können jedoch nicht „durch Vorschriften, Ermahnungen oder Strafen, noch durch andere Umwelteinflüsse“ (Bäumler 1942, S. 83) verändert bzw. beeinflusst werden.

Nachdem Alfred Bäumler inklusive seine Erziehungsvorstellungen und seine Interpretation des Verständnisses der Bildsamkeit erläutert wurden, bedarf es der Explikation des zweiten bedeutendsten Pädagogen des Nationalsozialismus, Ernst Krieck.

6.7. Ernst Kriecks „Völkischer Erziehungsstaat“

Ernst Krieck startete seine Karriere zunächst als Volksschullehrer (vgl. Benner/Brüggen 2011, S. 270), ehe er im Jahre 1934, „ohne jemals ein Studium absolviert zu haben, zum Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Frankfurt a.M. ernannt [wurde]. Zu seinen zentralen pädagogischen Schriften vor und nach 1933 zählt die 1922 erschienene *Philosophie der Erziehung*, die *Menschenformung* (1923), die *Nationalpolitische Erziehung* (1932) sowie die dreibändige *Politisch-völkische Anthropologie* (1936-38)“ (ebd.). Auch die *Nationalsozialistische Erziehung*, „begründet aus der Philosophie der Erziehung“ (Krieck 1937) zählt zu seinen zentralen pädagogischen Schriften.

Mit seinem Eintritt in die NSDAP im Jahre 1932 löste Krieck bei vielen Verwunderung aus, da „[er] bis dahin (...) kaum Sympathien für die Hitlerbewegung [aufwies]“ (Giesecke 1999, S. 45). Die bis zum Jahre 1932 vorherrschende kulturelle Lücke sah „Krieck offenbar [als] eine Chance, [um] seine Vorstellungen zur Geltung zu bringen. Dabei setzt[e] er auf die Dynamik der Bewegung, von der er annahm, daß sie auch nach der Machtergreifung fortwirken und das ganze gesellschaftliche und kulturelle Leben

revolutionieren werde. Er sah die Nazis (...) als eine (...) Bewegung (...), die insofern der Gestaltung durch eine neue kulturelle Elite bedürfe“ (Giesecke 1999, S. 46). Da Kriek im Laufe seines Lebens meist alleine kämpfte, lag ihm der einzelne Mensch, welcher sich in der Gesellschaft entfalten müsse, umso mehr am Herzen (vgl. ebd., S. 36):

11

„Die Gegenseitigkeit und Wechselwirkung zwischen Glied¹² und lebendigem Ganzen, die dazu führt, jedes Glied seiner Vollendung entgegenzuführen im Geraden, als es das Ganze in sich aufnehmen und zur Darstellung bringen kann – in seiner Besonderheit, an seinem Ort und nach seinem Eigengesetz. Darum: nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine“ (Kriek 1941, S.9).

Resultierend aus dieser Tatsache war Krieks „Hauptanliegen (...) ein politisches. Er versuchte, durch eine Aufarbeitung der deutschen Geschichte und Geistesgeschichte die „deutsche Eigenart“ herauszufinden und daraus entsprechende Vorschläge für die Neuformierung von Volk und Staat zu entwickeln“ (Giesecke 1999, S. 36). Auch im Bildungsbereich begrüßte Kriek die Wirkung der Politik, da er „pädagogische Fragen, wenn er sich damit beschäftigte, immer im Zusammenhang seiner darüber hinausgehenden politischen Ambitionen sah“ (Giesecke 1999, S. 36). Dies zeigt sich vor allem in seiner politischen Kampfschrift „Nationalpolitische Erziehung“ aus dem Jahre 1932. An dieser Stelle muss kurz angemerkt werden, dass Kriek seine Auffassungen hinsichtlich der Erziehung primär in seinem Werk „Philosophie der Erziehung“ (1922) festhielt. Da auch Alfred Bäumlers Auffassung von Erziehung und Bildung erläutert wurde, erscheint es notwendig, in einem weiteren Kapitel zunächst auch Ernst Krieks Vorstellungen von Erziehung und Bildung näher zu ergründen, welche sich allen voran in seinen Werken „Philosophie der Erziehung“ (1922) finden. Deshalb bezieht sich das folgende auf das soeben genannte Werk. In dem darauffolgenden Kapitel (6.7.2.) wird der

¹¹ An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Krieks oft „rechthaberische Argumentationsweise“ (ebd., S. 36) sowie das fehlende „Verständnis für die Notwendigkeit von Kompromissen“ (ebd.) ihn nicht gerade beliebt machte.

¹² Mit „Glieder“ ist hier das Individuum gemeint.

Bildsamkeitsbegriff hinsichtlich seiner Bedeutung, als auch die Kontexte, in die der Terminus eingebettet ist, erfasst.

6.7.1. Kriecks Auffassung von Erziehung und Bildung

Wie deklarierte Krieck den Begriff, das Phänomen der Erziehung? Pflichtete er ihr einen hohen Stellenwert bei? Krieck pointiert in seinem Werk „Philosophie der Erziehung“ (1922) Erziehung als „eine Gegebenheit, eine Urfunktion des Geistes und der Gemeinschaft im Werden des Menschen, und als solche ist sie eine ursprüngliche geschichtsbildende Macht, eine Grundbedingung alles geistigen Seins und Wachsens“ (Krieck 1925, S. 45). Der Terminus „Gemeinschaft“ sei hier besonders akzentuiert, da Krieck sich auf „die autonome Erziehungswissenschaft“ (ebd.) rekurrierte, welche „die Erziehung als eine Urfunktion des Gemeinschafts- oder Geisteslebens“ (ebd.) interpretierte. Daraus ergäbe sich folgende Erkenntnis (vgl. ebd.):

„Gemeinschaft jeder Art und Stufe (Familie, Stamm, Volk) sind überindividuelle und ursprüngliche geistige Organismen (...). Sie führen ein wirkliches, gesetzliches Eigenleben, dessen ursprüngliche Funktion die Lebens- und Bildungssphäre für sämtliche Glieder sind. Ohne Gemeinschaft ist der Mensch nichts, kann er nicht werden und nicht wachsen. Das Wesen und Werden der Gemeinschaft bildet das notwendige Fundament und Element für das Sein und Werden der Glieder. Eine vollkommen von außen ungeformte und unbeeinflusste, selbsttätige Entwicklung des Einzelmenschen, wie die psychologische Entwicklungslehre sie voraussetzt, ist ein Ding der Unmöglichkeit, ein Monstrum, ein Ungedanke“ (Krieck 1925, S. 45f.).

Primär ging es ihm demnach nicht um die Erziehung als solche, sondern „die »Gemeinschaft«, die als Subjekt und Objekt zugleich Ausgangs- und Endpunkt seiner Erziehungsphilosophie [war]“ (Benner/Brüggen 2011, S. 271), hatte bei ihm oberste Priorität: „Der Einzelmensch ist niemals selbstständiges und sich selbst genügendes Wesen, sondern er ist einem Gemeinschaftsorganismus als Glied eingefügt, und diese Gliedschaft ist Vorbedingung dafür, daß er selbst zu seinem Wachstum, zu seiner Entfaltung und Reife kommt“ (Krieck 1937, S. 1). Der Mensch benötige also die Gemeinschaft, um zur Erziehung zu gelangen. Jedoch dürfe dies nicht auf dem Wege einer intentionalen, sondern einer funktionalen Erziehung passieren (vgl. Giesecke 1999, S. 37):

„Nicht das, was einzelne Personen wie Eltern oder Lehrer mit ihren Kindern absichtsvoll – also intentional – tun, sei das entscheidende an der Erziehung, sondern die Art und Weise, wie

Kinder in den sozialen Gemeinschaften aufwachsen. Diese Gemeinschaften erziehen „funktional“, also durch die bloße Existenz, und einzelne Personen, z.B. die Eltern oder Lehrer, sind nur Funktionsträger solcher Gemeinschaften wie Familie, Gemeinde, Kirche oder Volk“ (Krieck 1925 zit. n. Giesecke 1999, S. 37).

Krieck erwähnt in diesem Kontext „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“ (Krieck 1925, S. 47). Es wird hier flagrant, dass sich sowohl das Individuum, das „Glieder“, als auch die Gemeinschaft gegenseitig in ihrer Erziehung beeinflussen und demzufolge auch erziehen (vgl.ebd.). An dieser Stelle bringt er auch die „Selbst- und Fremderziehung“ (Krieck 1925, S. 43) mit ins Spiel: diese kurbeln die „geistige oder geschichtliche Entwicklung“ (ebd.) eines Individuums voran. Unter Fremderziehung versteht er die „bildende Einwirkung (...) aus der Wechselwirkung der Glieder einer Gemeinschaft“ (ebd.), wohingegen er unter der Selbsterziehung die „bildende Rückwirkung vorausgreifender Idee[n] und Vernunft auf das eigene Wesen und Werden“ (ebd.) interpretiert. Die Gemeinschaft sei jedoch „auch in der Selbsterziehung durch Idee und Vernunft (...) als erziehender Faktor latent enthalten“ (Krieck 1925, S. 43). Resultierend aus dieser Tatsache tragen beide eine wichtige Funktion in der „Erziehung der Gemeinschaft“ (ebd., S. 47), als auch in der „Erziehung durch die Gemeinschaft“ (ebd.). Selbst- und Fremderziehung seien an dieser Stelle im Erziehungsprozess der Gemeinschaft von unabwendbarer Notwendigkeit.

Um sich der Gemeinschaft zu fügen bzw. „zur Sondergestalt des Typs“ (Krieck 1925, S. 51) zu gelangen, müsse der Einzelne „den allgemeinen Gehalt und Typus erst in sich darstellen“ (ebd.). Diesen benötige er, um in der Gemeinschaft Fuß fassen zu können. Allerdings, so Krieck, sei das Individuum „immer (...) in das organische Gemeinschaftsgefüge verflochten durch die gemeinartige Basis des Bewußtseins und durch die Fremderziehung, die dieses Gemeinbewußtsein in ihm hervorgebracht hat“ (ebd.). Selbsterziehung könne demzufolge „immer nur oberhalb, nie außerhalb des Gemeinschaftsgefüges“ (ebd., S. 51f.) erfolgen.

Was Krieck illustrieren will, sei im Folgenden kurz zusammengefasst: Er geht davon aus, dass das Individuum ein Gemeinbewusstsein besitze, welches „das organische Gefüge der Gemeinschaft darstell[e]“ (ebd.). In diesem Gefüge der Gemeinschaft müsse das Individuum erst seinen Platz finden und seinen spezifischen „Typus“ herausbilden (vgl.

ebd.). Egal, welchen „Typus“ es dabei entfalte – es sei immer „ein Werk (...), das für das Sein der Gemeinschaft neue Möglichkeiten [und] für ihr Werden neue Bahnen erzeug[e]“ (ebd.). Das Individuum sei infolgedessen immer Teil der Gemeinschaft, sowie auch die Gemeinschaft Teil des individuellen Typus des Individuums sei (vgl. ebd.). Krieck betont an dieser Stelle, dass der Vorgang der „Selbsterziehung (...) immer nur oberhalb, nie außerhalb des Gemeinschaftsgefüges möglich“ (ebd., S. 51f.) sei. Daraus resultiert, dass er in seiner „Philosophie der Erziehung“ primär die Erziehungsvorstellungen, welche durch die Gemeinschaft und durch das Volk verwirklicht werden sollten, verfolgte. Der Mensch sollte „herangezüchtet“ werden, was jedoch eher in seinem zweiten Werk „*Nationalpolitische Erziehung*“ (1932) unter den Schlagworten „Zucht“ und „Bildung“ näher thematisiert wird. In diesem Werk referierte Krieck die Notwendigkeit einer politischen Formierung der Erziehung bzw. illustrierte er die „Fähigkeit der Nazis, die Massen in Bewegung zu bringen“ (Giesecke 1999, S. 51). Er bezog sich in diesem Werk primär auf die Erziehung in Kollaboration mit der Politik und propagierte zugleich die Notwendigkeit einer strukturierten Form der Gemeinschaft, in welcher alle dieselbe Ideologie indoktrinieren sollten (vgl. Krieck 1941, S.41f.)

An welcher Stelle kommt hier jedoch die Bildsamkeit ins Spiel, welche für die hier vorliegende Arbeit von hoher Gewichtung ist? Welche Rolle spielte sie in der nationalsozialistischen Pädagogik Ernst Kriecks, welcher eine Uniformierung der Gesellschaft als primäres Ziel verfolgte?

6.7.2. Kriecks Begriff der „Bildsamkeit“

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass Krieck sowohl in seiner „Nationalpolitischen Erziehung“ (1932), als auch in seiner „Nationalsozialistischen Erziehung“, welche aus der „Philosophie der Erziehung“ (1922) resultiert (vgl. Krieck 1937), vom Begriff der Bildsamkeit spricht. Im erstgenannten Werk befasst er sich zwei Mal mit diesem Begriff, wohingegen er ihn im zweitgenannten Werk nur einmal thematisiert. Vorab wird das erstgenannte Werk hinsichtlich des Bildsamkeitsbegriffes analysiert.

In Kapitel 1. des Buches „Nationalpolitische Erziehung“ (1932) von Ernst Krieck thematisiert er in seinem 3. Unterkapitel mit dem Titel „Nationalsozialismus“ erstmals den Begriff der Bildsamkeit, welchen er zu Beginn jedoch stark in Beziehung zur Massenbewegung Hitlers setzt. Zunächst deklariert Krieck den Nationalsozialismus als

eine „elementare Richtungsbewegung, die ihren Weg in eine neue Wirklichkeit sucht durch die Wiedergeburt der Rasse“ (Krieck 1941, S. 38). „Darum ist der Nationalsozialismus auch nicht Partei und Programm, sondern flüssige und flüssigmachende Bewegung, die wohl einst mit dem Sieg in neue Form, Ordnung, Ratio einmünden wird, die sich aber als reine Bewegung so lange im Fluß halten muß, bis sie das Ganze unseres völkischen Lebensraums ergriffen und durchdrungen hat“ (Krieck 1941, S. 38). Von der Erziehung propagiert er an dieser Stelle, dass diese „im selben Maße zum Ziel führen, den Menschen formen und bilden [solle], als sie ihn selbst zuerst formbar und bildsam machen kann“ (ebd., S. 38f.). An dieser Stelle erwähnt er erstmals den Begriff der Bildsamkeit:

„Bildsamkeit ist nicht eine fest in der Anlage gegebene, unveränderliche Größe, wie die Pädagogik in der Regel voraussetzt, sondern sie ist selbst wandelbar, der Steigerung fähig im Grade, als der Mensch durch die Erregung im Innern geweitet, gehoben, in Schwingung versetzt und damit in seiner Aufnahmebereitschaft, Empfänglichkeit und Formbarkeit gesteigert wird. In diesem Zustand wurzeln sich elementare und grundlegende Anschauungen, Erkenntnisse, Richtungen und Haltungen um so stärker und nachhaltiger fest, je einfacher, mächtiger und eindrucksvoller auch die in den aufgelockerten Acker der Seele gestreuten Einflüsse, Weckungen, Worte, Handlungen sich darbieten“ (Krieck 1941, S. 39).

Krieck titulierte an dieser Stelle die Bildsamkeit als ein wandelbares und steigerungsfähiges Segment, welches allerdings „nicht (...) fest in der Anlage gegeben (...) sei“ (ebd.). Die Bildsamkeit könne im Laufe der Zeit gedeihen und sich demzufolge entfalten (vgl. ebd.). Krieck lenkt hier jedoch den Fokus auf den „Zustand ekstatisch gesteigerter Erregtheit“ (Krieck 1941, S. 39), von welchem er postuliert, dass dieser erforderlich sei, um die Bildsamkeit eines Individuums zu fordern und sie in dem Maße zu „beanspruchen“, wie es zu einem bestimmten Zeitpunkt erforderlich sei. Weiters propagiert er, dass sich bei Erreichen dieses Zustandes die Bildsamkeit manifestieren und demzufolge in ihrer Einzigartigkeit entfalten könne (vgl. ebd.).

Vertritt Krieck demzufolge die Auffassung, dass Bildsamkeit nur in jenem „Zustand seelischer Erregtheit“ (ebd.) erweckt werden könne? In einem weiteren Absatz bezieht sich Krieck wieder auf diesen Zustand, indem er apostrophiert, dass in diesem „nicht nur die Sinne wacher, die Phantasie ausgreifender [und] die Seelen flüssiger [werden], sondern die Vielen einer versammelten Menge (...) zur seelischen Einheit, zur Gefühlseinung, zur Gemeinschaft [verschmelzen]: Masse wird lenkbar und formbar in der

seelischen Erregtheit“ (Krieck 1941, S. 39). Es ist in dem soeben erwähnten Zitat nicht mehr primär von der gedeihenden Bildsamkeit die Rede, sondern Krieck spricht hier erstrangig vom Zustand der „ekstatisch gesteigerte[n] Erregtheit“ (ebd.), welchen er auf die Hitlerbewegung bezieht. Dieser Zustand könne beispielsweise bei einer Volksversammlung erreicht werden (vgl.ebd.), da „viele, die aus Neugier zu Hitlerversammlungen gingen, (...) als Vollbelehrte heim[kehrten], ergriffen von Elementarkräften, die nachhaltiger auf sie einwirkten, als ihnen je die Schule hätte geben können“ (Krieck 1941, S. 39). Es wird hier manifest, dass Krieck hier wieder die Gemeinschaft als eine unentbehrliche Komponente hinzuzieht.

Krieck stellt die Bildsamkeit jedoch nicht nur in Relation mit dem „Zustand ekstatisch gesteigelter Erregtheit“ (ebd.), sondern er betont des Weiteren auch die Bedeutung der sozialen Ordnung der Familie, welche für die Kinder und vor allem für deren Bildsamkeit eine grundlegende Komponente einnimmt. Es bedarf vorab Kriecks Auffassung der Familie zu jener Zeit, um den Kontext, in welchem der Bildsamkeitsbegriff ein zweites Mal verwendet wird, besser erfassen zu können. Die Autorin dieser Arbeit erinnert an dieser Stelle auf die in seinem Werk „Philosophie der Erziehung“ (1922) erwähnte Familie. Dabei zählt er sie zur Gemeinschaft, allerdings unterstreicht er, dass diese „eine Sonderstellung (...) in diesem Konzept (...) ein[nimmt]“ (Giesecke 1999, S. 39), denn: „sie ist die Urzelle des Gemeinschaftslebens [und] trägt als Keim die Grundlagen der größeren Gemeinschaften in sich“ (ebd.). Anders in seiner „Nationalpolitischen Erziehung“ (1932): hier betont er zwar, dass die Familie unentbehrlich für die Kindheit eines Individuums sei, allerdings müsse die Familie wieder zusammengefügt werden (vgl. Krieck 1941, S. 59ff.), da

„die Entartung der Familie (...) bewirkt [ist] durch die allgemeine Auflösung der organischen Bindungen, (...) durch die Auflösung des Volkes in die Masse und Zahl angeblich autonomer Einzelmenschen, durch den formzerstörenden Kapitalismus, zuletzt durch den Verfall des kapitalistischen Wirtschaftssystems, durch die Arbeitslosigkeit, folgend aus der Abschließung des deutschen Volkes von einem Lebensraum, der seinem natürlichen Wachstum zugemessen wäre“ (Krieck 1941, S. 59f.).

Die Familie sieht Krieck „als Zelle des Volksorganismus überhaupt“ (ebd., S. 60), „wenn das Volksganze eine sinnvolle Gesamtordnung, einheitlichen Lebenswillen und genügenden Raum der Entfaltung gewinnt“ (ebd.). Deshalb bedarf es der „Wiederherstellung der Familie, [welche] wesentlicher Teil der vor uns stehenden

völkischen und geschichtlichen Gesamtaufgabe [sei]“ (ebd.). „Aus der Familie erneuert sich das Volk nach seiner natürlichen und geistigen Seite hin mit jeder Generation: an ihr hängt Erhaltung des Ganzen im Zeitenlauf, Art und Regelung der Bevölkerungsbewegung, Rassehygiene und Eingliederung des Nachwuchses in Gehalt und Lebensrichtung des Volkstums“ (ebd., S. 62). Aus diesem Grund ist die Familie für die Erziehung zu rassistisch wertvollen Menschen unabdingbar. Krieck postuliert allerdings, dass die Neuordnung der Familie, welche aufgrund des Kapitalismus erforderlich sei, an Platz benötige, denn „die Familie kann (...) ihren Sinn nur erfüllen, wenn der völkische Lebensraum politisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich sinnvoll geordnet ist“ (ebd., S. 63). Die Familie müsse ihren Kindern den Halt geben, den sie benötigen (vgl. ebd.), denn: „Kommt in der Ehe Zusammengehöriges zusammen, so wird sie für die Familie zu einem Quell der zeugenden und züchtenden Kraft: der Nachwuchs wird rassistisch gesteigert, durch Zucht zur Entfaltung der Anlagen und zum Ausstieg in der Richtung des Lebensganzen befähigt“ (Krieck 1941, S. 63). Die Ehe und eine „funktionierende“ Familie seien infolgedessen erforderlich, um die Kinder zu kraftvollen und für den Staat nützlichen Individuen zu erziehen. An welcher Stelle apostrophiert Krieck den Begriff der Bildsamkeit? Er verortet sie in der Phase der Kindheit, wie folgendes Zitat expliziert:

„Neuordnung der Familie ist gleicherweise Vorbedingung für die Bevölkerungsbewegung, die Aufzucht der Rasse zum Rückgrat des Volkstums und deren Entfaltung durch die Erziehung. Kindheit ist die Zeit stärkster Empfänglichkeit und Bildsamkeit, und die Familie schafft mit den Eindrücken und Einflüssen, die sie ihren Kindern zuteil werden lässt, die Grundlage für alle spätere Entwicklung und weiterführende Erziehung“ (Krieck 1941, S. 65).

„Kindheit ist die Zeit stärkster Empfänglichkeit und Bildsamkeit“ (ebd.) – mit dieser Aussage pointiert Krieck seine Auffassung hinsichtlich der Bildsamkeit in Verbindung mit der Familie. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, erwähnt Krieck den Terminus der Bildsamkeit ein drittes Mal, und zwar in seiner „Nationalsozialistischen Erziehung“ aus dem Jahre 1937. Hier rekurriert er die Bildsamkeit zwar wieder in der Gemeinschaft, allerdings verortet er sie zeitlich in der Phase der Jugend. Vorab soll illustriert werden, welche Bedeutung die Jugendphase in Verbindung mit der Gemeinschaft in der Bildsamkeitsdebatte bei Ernst Krieck einnimmt.

Die Jugendzeit interpretiert Krieck als eine „besonders entwicklungsfähige“ (Krieck 1937, S. 4), in der sich das Wachstum vollzieht (vgl. ebd.). „Dieses hat zwei Seiten, die zwar notwendig miteinander bedingen und beeinflussen, doch aber in Art und

Gesetzmäßigkeit, Ausdehnung und Periodik durchaus nicht zusammenfallen“ (ebd.). Krieck spricht an dieser Stelle vom „leibliche[n] [und] seelische[n] Wachstum“ (ebd.). „Das leibliche Wachstum hat seinen Schwerpunkt in der spontanen Trieb- und Wachstumskraft des Organismus, und es vollzieht sich, wenn es seine natürlichen Bedingungen vorfindet, in der Hauptsache selbsttätig“ (ebd.).

Welche Aufgabe kommt hier der Erziehung zuteil? Sie kann „gegenüber dem leiblichen Wachstum (...) nur Hilfe leisten, Hemmnisse beseitigen, durch Regel und Ordnung die Bedingungen verbessern und durch systematische Übung das Wachstum in einer vorbestimmten Richtung steigern. Aber der mögliche Typus der leiblichen Ausbildung ist durch die Anlage durchaus vorbedingt“ (Krieck 1937, S. 4f.).¹³ Dieser Auffassung setzt Krieck das seelische Wachstum entgegen, welches „in weit höherem Grade dehnbar, wandelbar und abhängig [sei] von der erzieherischen Einwirkung, beeinflusst von den Ordnungen, Inhalten und Werten der Lebensgemeinschaft“ (Krieck 1937, S. 5), als das Leibliche. Seelisches Wachstum könne sich demzufolge rascher vollziehen (vgl. ebd.). An dieser Stelle bringt Krieck die Bildsamkeit ins Spiel:

„Indessen bleibt die Jugendzeit, die Periode größter Entwicklungs- und Wachstumsfähigkeit, weiterer Empfänglichkeit und Bildsamkeit, auch das eigentliche Zeitalter der Erziehung. Das Leben in der Gemeinschaft ist Vorbedingung, unerlässliche Voraussetzung, nicht bloß hinzutretende Hilfe für das seelische Wachstum“ (Krieck 1937, S. 5).

Der Fokus des Zitats liegt nicht in der Bildsamkeit an sich, jedoch ist für die hier vorliegende Arbeit interessant, welche Bedeutung er dabei einnimmt und in welchem Kontext er verwendet wird. Krieck greift hier primär „das Leben in der Gemeinschaft“ (ebd.) auf und postuliert, dass dieses vor allem in der Jugendzeit von hoher Relevanz sei. Die Jugendzeit kennzeichne sich demzufolge durch ein Zusammen- und Wechselspiel der seelischen und leiblichen Entwicklung (vgl. ebd.), bei der vor allem die seelische Entwicklung an Erziehung bedarf (vgl. ebd.). Die Phase der Jugendzeit sei somit „die Periode (...) weiterer Empfänglichkeit und Bildsamkeit“ (Krieck 1937, S. 5), und diese

¹³ Der Terminus „Anlage“ wird auf der darauffolgenden Seite noch näher in Betracht gezogen.

Zeit müsse vor allem in der Gemeinschaft verbracht werden. Gleich im Anschluss zur Phase der Jugend erwähnt Krieck die Bedeutung der rassischen Anlage:

„Das Grundgesetz des leiblichen wie des seelischen Wachstums ist die rassische Anlage, die jeder Einzelne aus seiner herrschenden Stammmasse mitbringt. Aus der Rasse empfängt jeder Art und Richtung, aber auch Maß und Grenze seines persönlichen Werdens wie auch die innere, schicksalhafte Zusammengehörigkeit, die Verbundenheit nach Art, Haltung, Richtung und Wertsystem mit seinesgleichen, und zwar sowohl im gegenwärtigen Zusammenleben wie in der Kette aufeinanderfolgender Geschlechter“ (Krieck 1941, S. 5).

Gibt Krieck hier die Richtung vor, in welche sich das Individuum entwickeln sollte? Ist die durch Erbanlagen manifestierte Rasse ein Richtungspfeil für den Verlauf seelischer und leiblicher Entwicklung und somit auch für die Erziehung, die dahingehend einwirkend sollte? Krieck erwähnte die Anlage bereits beim leiblichen Wachstum, indem er deklarierte, dass der Typus, der beim leiblichen Wachstum herausgebildet werde, „durch die Anlage durchaus vorbedingt [sei]“ (Krieck 1937, S. 5). Wohingegen Bäumler postuliert, dass die Anlage eines Menschen „weder durch Vorschriften, Ermahnungen oder Strafen, noch durch andere Umwelteinflüsse“ (Krieck 1942, S. 83) zu beeinflussen sei, so legt Krieck klar, dass die Anlage eine entsprechende Erziehung bedürfe, da „Anlage und Wachstumstrieb ohne Erziehung (...) zur Verkümmern führen“ (Krieck 1937, S. 6):

„Rassisches Menschentum kommt zu seiner Reife und Vollendung, wenn die rassischen Grundlagen und Vorbedingungen zusammenstimmen mit den ihnen gemäßen politisch-völkischen Lebensordnungen und einer entsprechenden Erziehung nach dem rassischen Wertsystem. Anlage und Wachstumstrieb ohne Erziehung müsste zur Verkümmern führen“ (Krieck 1937, S. 5f.).

Es bedarf also der Erziehung, um den Menschen „vollkommen“ zu machen (vgl. ebd.). Resultierend aus den hier vorliegenden Tatsachen ergibt sich somit folgende Analyse des Bildsamkeitsbegriffes bei Ernst Krieck:

<i>Ernst Kriecks Werke</i>	B I L D S A M K E I T
<i>“Nationalpolitische Erziehung” (1932)</i>	S. 39: Bildsamkeit als „nicht eine fest in der Anlage gegebene, unveränderliche Größe“ (Krieck 1941, S. 39); Bildsamkeit müsse erst hervorgerufen werden – dies geschehe primär im „Zustand ekstatischer Erregtheit“ (ebd.).
	S. 65: „Kindheit [als] Zeit stärkster Empfänglichkeit und größter Bildsamkeit“ (ebd., S. 65); Voraussetzung für angemessene Kindheit wäre

	die Familie, welche wieder in die richtige Bahn gelenkt werden müsse (vgl. ebd., S. 59-65); Gut „funktionierende“ Familie sei Indikator für eine angemessene Erziehung (Halt, Schutz, Geborgenheit...) – wirkt sich auf das Kind und demzufolge auch auf dessen Bildsamkeit aus (vgl. ebd., S. 65).
„Nationalsozialistische Erziehung“ (1937)	S. 5: Jugend als „Periode größter Entwicklungs- und Wachstumsfähigkeit“ (Krieck 1937, S. 5) - demzufolge auch „weiterer Empfänglichkeit und Bildsamkeit“ (ebd.); Darin mit impliziert sei auch das „leibliche und seelische Wachstum“ (ebd., S. 4f.). Phase der Jugendzeit ist stark geprägt durch die Erziehung der bzw. durch die Gemeinschaft (vgl. ebd.). Weiters postuliert er, dass der Mensch mit seiner Anlage der Erziehung bedarf, um zu seiner Vollendung zu gelangen. Ohne spezifische Erziehung würde der Mensch verkümmern (vgl. ebd., S. 6).

Zusammenfassend kann an dieser Stelle betont werden, dass Krieck die Bildsamkeit in drei verschiedene Bezugsrahmen setzt:

) Bildsamkeit als „nicht eine fest in der Anlage gegebene, unveränderliche Größe“ (Krieck 1941, S. 39):

Zum einen deklariert er sie als eine „nicht eine fest in der Anlage gegebene, unveränderliche Größe“ (Krieck 1941, S. 39). Demzufolge ist die Bildsamkeit eines Menschen *unbestimmt*. Weiters interpretiert er diese als ein wandelbares und steigerungsfähiges Segment (vgl. ebd.), welches im Laufe der Zeit gedeihen und sich demzufolge entfalten kann. Die Bildsamkeit bedürfe an dieser Stelle jedoch den „Zustand ekstatisch gesteigerter Erregtheit“ (Krieck 1941, S. 39), welcher erforderlich sei, um die Bildsamkeit eines Menschen anzuregen und zu fordern. Könnte dieser „Zustand ekstatisch gesteigerter Erregtheit“ (ebd.) demzufolge durch Bildung und Erziehung erreicht werden?

) Bildsamkeit in der Kindheit (vgl. Krieck 1937, S. 65):

Zum zweiten verortet er die Bildsamkeit in den Kontext der Familie und bezieht sich dabei primär auf das Kind, welches am stärksten empfänglich sei, um Bildsamkeit zu erwerben (vgl. Krieck 1941, S. 65). Voraussetzung dafür sei allerdings die gut situierte und strukturierte Familie (vgl. ebd., S. 59-65).

) Bildsamkeit in der Jugendphase (vgl. Krieck 1925, S. 5):

In einer dritten Interpretation postuliert er, dass die Jugendzeit, welche sich durch seelisches und leibliches Wachstum (vgl. Krieck 1937, S. 4f.) kennzeichne, auch die Zeit

„weiterer Empfänglichkeit und Bildsamkeit“ (ebd., S. 5) sei. Das Individuum müsse demzufolge in seiner seelischen Entwicklung durch Erziehung zu seiner Vollkommenheit geführt werden (vgl. ebd.). Die rassische Anlage interpretiert er demzufolge als eine, „die jeder Einzelne aus seiner herrschenden Stammrasse mitbringt“ (Krieck 1937, S.5). Somit ist die Anlage *bestimmt*. Die Rasse hingegen entscheide über den Verlauf des Lebens, sie ist „die Naturgrundlage für Gemeinschaft, (...) ein Grundgesetz für Wachstum und Erziehung“ (Krieck 1937, S.5).

So wie auch bei Bäumler, fehlt auch bei Krieck die Verwendung der Begriffe „Bildbarkeit“ oder „Bildungsunfähigkeit“. Daraus resultiert *nicht* belegbare bzw. vorgefundene Faktum, dass Krieck Menschen mit Behinderungen oder Menschen der „minderen“ Rasse die Bildsamkeit absprach. Dies muss für die folgende Argumentation kurz festgehalten werden.

Da auch die Werke Bäumlers und Kriecks hinsichtlich des Bildsamkeitsbegriffes erforscht wurden, ist es unerlässlich, bei der Bildsamkeitsdebatte des Nationalsozialismus das bekannteste Werk des Führers selbst, „Mein Kampf“, näher zu ergründen. Im Anschluss daran soll die Bedeutung der *Bildsamkeit* eruiert werden. Vorab erscheint es notwendig, den Inhalt sowie die Intentionen des Werks kurz zu illustrieren. Dabei wird vor allem auf den Begriff der „Rasse“ kurz eingegangen, damit der Bildsamkeitsbegriff, welcher im Nationalsozialismus eher rassenideologisch fundiert war, besser erfasst werden kann. Da bereits in Kapitel 6.2. sowie 6.3. die Erziehungsvorstellungen sowie die Charakteristika des Nationalsozialismus illustriert wurden, werden diese in dem hier nun vorliegenden Kapitel nur kurz angemerkt.

7. Adolf Hitlers „Mein Kampf“

7.1. Allgemeine Charakteristika

Hitlers „Mein Kampf“ war eine „Zentrale Programmschrift der nationalsozialistischen Weltanschauung Adolf Hitlers (1889-1945). Die Erstausgabe erschien am 18. Juli 1925 (Band 1) und am 11. Dezember 1926 (Band 2) im Franz Eher Nachf. Verlag in München. Bis 1945 wurden über 12,5 Mio. Exemplare weltweit in 16 Sprachen verkauft oder verschenkt“ (Jäckel/Latzin 2008, S. 1 [Online]).¹⁴ „Mein Kampf“ erschien zunächst im Jahre 1924 „unter dem Titel "Viereinhalb Jahre Kampf gegen Lüge, Dummheit und Feigheit. Eine Abrechnung" (ebd.)¹⁵, ehe der erste Teil dieses Werkes „am 18. Juli 1925 unter dem neuen Titel "Mein Kampf. Eine Abrechnung" in einer Auflage von zunächst 10.000 Exemplaren“ (ebd.)¹⁶ veröffentlicht wurde. Das „„Zweite (...) Buch“, das insbesondere die außenpolitischen Erörterungen in "Mein Kampf" ergänzt, entstand im Sommer 1928“ (ebd.).¹⁷

Welche Intentionen verfolgte dieses Werk? Was war dessen Inhalt?

Hitler wollte mittels dieser Kampfschrift, bei dem „der erste Band das Leben Hitlers und der zweite die Entwicklung der NSDAP beschreibt“ (ebd.)¹⁸, primär seine politischen als auch rassistischen Wertvorstellungen idealisieren und somit verwirklichen (vgl. ebd.). Dies sollte allen voran durch die Massenvernichtung der Juden erfolgen, die er als „Bastarde“ (Hitler 1938, S. 311) bezeichnete, da sie seinen Vorstellungen einer höheren Kulturrasse nicht im Geringsten entsprachen (vgl. ebd.). Hitlers wesentliches Ziel war die Schaffung bzw. Erhaltung „einer Rasse“ (ebd.), welche zur Fortpflanzung mit dergleichen befähigt werden sollte. Dabei verglich Hitler Mensch mit Tier: „Jedes Tier paart sich nur mit einem Genossen der gleichen Art. Meise geht zu Meise, Fink zu Fink, der Storch zur

¹⁴ http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44547 [Stand: 2011-12-07]

¹⁵ ebd.

¹⁶ ebd.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44547 [Stand: 2011-12-08]

Störchin, Feldmaus zu Feldmaus“ (ebd.). Die Arier sah Hitler als jene Rasse, welche all seinen Vorstellungen entsprach, da sie *gutes Blut* in sich trug und somit eine Vermehrung dergleichen erwünscht war. Jedoch würde eine „Verschmelzung von höherer Rasse mit niederer“ (ebd., S. 313) „das Ende des Kulturträgers“ (ebd.) zur Folge haben, was unter allen Umständen zu verhindern war.¹⁹ Die Verschmelzung von essenziell verschiedenen Rassen müsse folglich auch beim Menschen verhindert werden. Demzufolge dürfe sich der Mensch nur mit Trägern seiner Rasse und Kultur fortpflanzen:

„Jede Kreuzung zweier nicht ganz gleicher hoher Wesen gibt als Produkt ein Mittelding zwischen der Höhe der beiden Eltern. Das heißt also: das Junge wird höher stehen als die rassisch niedrigere Hälfte des Elternpaares, allein nicht so hoch wie die höhere. Folglich wird es im Kampf gegen diese höhere später unterliegen. Solche Paarung widerspricht aber dem Willen der Natur zur Höherzüchtung des Lebens überhaupt. Die Voraussetzung hierzu liegt nicht im Verbinden von Höher- und Minderwertigem, sondern im restlosen Siege des ersteren“ (Hitler 1938, S. 312).

Hitler nannte den Vorgang der Rassenvermischung „Bastardierung“ (ebd., S. 443). Diese sei mit allen nur erdenklichen Mitteln zu verhindern. Die Stigmatisierung der „minderen“ Rasse hielt sich jedoch auch bei der Bildung und Erziehung aufrecht. Dabei betonte er, dass die Anlage jegliche Voraussetzung für das Tragen des Kulturgutes und somit auch für den „Selbsterhaltungstrieb“ (Hitler 1938, S. 325) sei, welcher für das Leben in der Gemeinschaft als obligat erscheint. Jenen Rassen, bei denen der Selbsterhaltungstrieb nur in geringfügigem Maße vorhanden sei, fehle auch die Fähigkeit, Bildung zu erwerben: „Solange sich aber der Selbsterhaltungstrieb in dieser Weise äußert, fehlt jede Grundlage zur Bildung des Gemeinwesens“ (ebd.).²⁰ Gleich darauf betont er: „Bei den niedrigsten Menschen der Erde ist diese Eigenschaft nur in sehr geringem Umfange vorhanden, so daß es über Bildung der Familie nicht hinauskommt (...). Dieser Aufopferungswille zum

¹⁹ Der Begriff der „Rasse“ erscheint in diesem Konnex besonders relevant, da die Bildsamkeit des Nationalsozialismus in der Biologie verortet war und dies somit eine Thematisierung der rassenideologischen Vorstellungen Hitlers im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit voraussetzt.

²⁰ Damit meint Hitler den egoistischen Zustand eines Lebewesens, welcher in Zeiten der Hungersnot nur an sich und sein eigenes Wohl denkt (vgl.ebd.).

Einsatz der persönlichen Arbeit und, wenn nötig des eigenen Lebens für andere ist am stärksten beim Arier ausgebildet“ (Hitler 1938, S. 325f.). Es wird manifest, dass Hitler den „niedereren“, in seinen Augen „minderwertigen“ Rassen keine höhere Bildung zusprach, da er seinen Standpunkt vertrat, dass die Anlagen darüber entscheiden, welchen Bildungsweg das Individuum im Laufe seines Lebens einschläge. Demzufolge könnten nur die „höheren“ Rassen – die Arier – Bildung erwerben, da ihnen der Wille, der Verstand und die Kraft dazu bereits in die Wiege gelegt wurden (vgl. ebd.). Außerdem müsse – so Hitler – der Fokus nicht auf die geistige, sondern auf die körperliche Bildung gelegt werden (vgl. ebd., S. 456) – das „Heranzüchten kerngesunder Körper“ (ebd.) stehe somit an oberster Stelle:

„Die Erziehung [müsse] zuallererst die körperliche Gesundheit ins Auge fassen und fördern; denn in der Masse genommen wird sich ein gesunder, kraftvoller Geist auch nur in einem gesunden und kraftvollen Körper finden“ (ebd., S. 451f.).

Geistige Bildung sollte der körperlichen Erziehung unterlegen sein. Aufgrund dieser Tatsache erscheint es notwendig, nun der geistigen Bildung des Nationalsozialismus mehr Gewichtung beizumessen und zugleich auch die *Bildsamkeit* ins Blickfeld zu rücken. Wenn Hitler automatisch davon ausging, dass die Bildung jedes Menschen schon durch die Anlage, durch die Kultur und durch die Rasse bestimmt wäre, so müsse sich an dieser Stelle auch der Begriff, das „Phänomen“ der Bildsamkeit manifestiert bzw. kristallisiert haben. Dem wird im Folgenden Unterkapitel näher nachgegangen.

7.2. Adolf Hitlers „Bildsamkeit“

An dieser Stelle muss Fritz März angeführt werden, welcher in seinem Werk „Macht oder Ohnmacht des Erziehers. Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten“ aus dem Jahre 1993 die Auffassung Hitlers hinsichtlich der Bildsamkeit des Menschen auf den Punkt bringt. In Hitlers „Mein Kampf“

„findet sich neben der Vorstellung, wonach der Mensch »das reine, edle Material der Natur« (Hitler 1938 zit. n. Rauschnig 1947, S. 237) sei, ausgestattet mit einer grenzenlosen Bildsamkeit, die konträre Ansicht, mit der jene Bemühungen, die man für gewöhnlich meint, wenn man von Erziehung spricht, eine Abwertung erfahren. An ihrer Stelle werden neue, wirkkräftigere Methoden der »Menschenformung« vorgeschlagen, aus denen die Überzeugung spricht, daß die Beeinflußbarkeit und Wandelbarkeit des Menschen offenbar doch nicht so grenzenlos ist, wie es zunächst den Anschein hatte. Diese – letztlich

erziehungspessimistischen – Theorien innerhalb der nationalsozialistischen Anthropologie und Pädagogik dominieren zweifelsohne“ (März 1993, S. 82).

Angesichts dieser Tatsache wird exponiert, dass die *Bildsamkeit* des Nationalsozialismus nicht unter jenen moralischen, menschenwürdigen und vor allem anthropologischen Aspekten deklariert wurde, wie wir es im 21. Jahrhundert erwarten würden. Wie deklarierte Hitler demzufolge das Phänomen, den Begriff der Bildsamkeit? Wie bereits im Zitat erwähnt, legitimiert Hitler hinsichtlich der Bildsamkeit des Menschen zum Teil paradoxe und widersprüchliche Argumente, die keine in sich schlüssige Stringenz aufweisen und deshalb einer näheren Explikation bedürfen. Zum einen deklariert Hitler den Menschen als „das reine, edle Material der Natur“ (Hitler 1938 zit. n. Rauschnig 1947, S. 237), welchem alle Wege offen stünden und dessen Bildsamkeit keine Grenzen und Barrieren hinsichtlich der Bildung erfahre (vgl. März 1993). Diese Tatsache ist auch im Umstand begründet, dass die „Erziehungsgrundsätze des völkischen Staates“ (Hitler 1938, S. 452) ebenfalls die menschliche Erziehbarkeit und Lernfähigkeit voraussetzen (vgl. März 1993, S. 82):

„Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis 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 1938, S. 452).

Was sagt dieses Zitat zunächst aus? Hitler akzentuiert die Relevanz der körperlichen Ertüchtigung, welche noch vor der geistigen Erziehung zu stehen hat (vgl. ebd.). Voraussetzung dafür wäre die Bildsamkeit, auf dessen Basis der Mensch die nationalsozialistische Ideologie indoktrinieren sollte (vgl. März 1993, S. 82) – oder, wie Hitler es formulieren würde:

„Der völkische Staat muß dabei von der Voraussetzung ausgehen, daß ein zwar wissenschaftlich wenig gebildeter, aber körperlich gesunder Mensch mit gutem, festem Charakter, erfüllt von Entschlußfreudigkeit und Willenskraft, für die Volksgemeinschaft wertvoller ist als ein geistreicher Schwächling“ (Hitler 1938, S. 452).

Die Tatsache, dass Hitler der Bildung eines geistig schwachen Menschen nicht viel Bedeutung beimaß, da dieser – wenn er gebildet sei – für den Staat nicht von Nutzen wäre, wird anhand dieses Zitats belegt bzw. noch deutlicher bekräftigt. Impliziere dies nicht auch, dass der geistig schwache Mensch als nicht *bildsam* erachtet worden war? Bevor jedoch die Frage – ob Hitler kranken, beeinträchtigten oder andersrassigen, „minderwertigen“ Menschen die Bildsamkeit absprach – in ihrer Stimmigkeit und Schlüssigkeit beantwortet werden kann, bedarf es noch einer Erläuterung weiterer Aspekte von Hitlers Erziehungsvorstellungen.

Hitler pronuncierte, dass eine Einheit von gesundem Geist und gesundem Körper erforderlich sei, um „eine bestimmte Harmonie“ (ebd., S. 453) zwischen beiden zu gewährleisten. Wie bereits akzentuiert, nimmt „die körperliche Ertüchtigung“ (ebd.) eine immense Bedeutung im Nationalsozialismus ein, welche jedoch nicht Aufgabe des Einzelnen, sondern die des Staates wäre (vgl. ebd.). An dieser Stelle ist wieder der deutsche Pädagoge Fritz März anzumerken, welcher auf Hitlers Erziehungsmethoden aufmerksam macht und zugleich postuliert, dass die Bildsamkeit des Menschen doch nicht so alltäglich vorauszusetzen sei, wie es zunächst den Anschein hatte (vgl. März 1993, S. 82):

„Beseht man sich dann freilich die Methoden, mit denen Hitler seine Erziehungsziele zu erreichen sucht, und achtet man auch auf das Vokabular, dessen er sich in diesem Zusammenhang bedient, dann wird man doch die – wenn auch verdeckten – Zweifel an der grenzenlosen Erziehbarkeit des Menschen gewahren. Da ist mehrfach die Rede vom »Menschenmaterial« (Hitler 1938, S. 482); von der »Menschenauslese« (ebd., S. 477); davon, daß Erziehung das, worauf es ankommt, »in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt« (ebd., S. 475f.)“ (März 1993, S. 82).

Angesichts dieser Tatsache stellt sich hier die Frage: sprach Hitler dem Menschen die „grenzenlose Erziehbarkeit des Menschen“ (ebd.), genauer gesagt die *Bildsamkeit* zu oder sprach er sie ab? Hitler betonte abermals, dass die Anlage nur beim Arier eine gute und vor allem nützliche sei, da in deren Adern „gutes Blut“ fließe, welches als das höchste Gut erachtet werde. Wie geschah es aber um jene, welche aufgrund ihrer „Nicht-Blutreinheit“ „ausgesiebt“ wurden? Welche Menschen erachtete Hitler als „lebensunwert“? Folgendes Zitat expliziert, wie Hitler bei der Rassenteilung vorging: „Hitler unterteilte die menschlichen Rassen in Kategorien. Er definierte die

„hochwertigen“ oder „höchstwertigen“ Rassen, die „minderwertigen“ Rassen und die „minderwertigsten“ Rassen. Als „höchstwertig“ sah er die Deutschen („Herrenrasse“), als „hochwertig“ die Engländer, Holländer und Skandinavier, als „minderwertig“ die Slawen („Sklavenrasse“), und als „mindestwertig“ die „Juden und Neger“ (Noack 1941 zit. n. Gelhaus/Hülter 2003, S. 16 [Online]).²¹ „Galt es für Hitler die Angehörigen der „Sklavenrassen“ nur zu unterwerfen, so forderte er die Angehörigen der „Schädlingrassen“ zu vernichten (Gelhaus/Hülter 2003, S. 16 [Online]).²² Jene Menschen, die in dieses unterste „Genre“ fielen, wurden als „lebensunwert“ (Gamm 1964 zit. n. März 1993, S. 83) stigmatisiert und „hat[ten] [ihr] Recht auf Dasein verwirkt“ (März 1993, S. 83).

Einen weiteren Beweis für die in Hitlers Augen „unnötige Bildung“ einer bestimmten Rasse liefert auch folgendes Zitat, welches postuliert, dass Hitler einer anderen Rasse die Bildsamkeit absprach, und das vielleicht auch nicht zur Gänze, sondern in einem ineffizienten geringerem Maße. Es sei, so Hitler, demzufolge

„ein verbrecherischer Wahnwitz (...), einen geborenen Halbaffen so lange zu dressieren, bis man glaubt, aus ihm einen Advokaten gemacht zu haben, während Millionen Angehörige der höchsten Kulturrasse in vollkommen unwürdigen Stellungen verbleiben müssen; daß es eine Versündigung am Willen des ewigen Schöpfers ist, wenn man Hunderttausende und Hunderttausende seiner begabtesten Wesen im heutigen proletarischen Sumpf verkommen läßt, während man Hottentotten und Zuluskaffern zu geistigen Berufen hinaufdressiert. Denn um eine Dressur handelt es sich dabei, genau so wie bei der des Pudels, und nicht um eine wissenschaftliche „Ausbildung“. Die gleiche Mühe und Sorgfalt auf Intelligenzrassen angewendet, würde jeden einzelnen tausendmal eher zu gleichen Leistungen befähigen“ (Hitler 1938, S. 479).

²¹ http://books.google.at/books?id=MU-ls4Bwux8C&pg=PA16&dq=hottentotten+und+zulukaffern+hitler&hl=de&ei=duwRT7LpI6PR4QTloclnEAw&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=3&ved=0CD4Q6wEwAg#v=onepage&q=hottentotten%20und%20zulukaffern%20hitler&f=false [Stand: 2012-01-14]

²² ebd.

Welche Rasse meinte Hitler, wenn er von „Hottentotten und Zulukaffern“ (ebd.) sprach? Die Forscherin geht davon aus, dass er damit primär das jüdische Volk meinte, da Hitler den Antisemitismus propagierte wie kein anderer. Eine Recherche über „Hottentotten und Zulukaffern“ ergab allerdings, dass damit primär Bewohner des afrikanischen Volkes gemeint waren: Es kommen „im Süden Afrika’s die Hottentotten und Kaffern vor“ (Strassmann 1855, S. 849 [Online])²³, welche sich „durch so bestimmte und zahlreiche Kennzeichen unterscheiden, dass sie (...) Niemand mehr (...) verwechselt“ (ebd.).²⁴ Wodurch zeichnen sie sich also aus? „Beim ersten Anblick erscheinen die Gesichtszüge der Kaffern wie eine Combination aus denen der Neger mit denen der kaukasischen Race und mit den mongolischen der Hottentotten“ (ebd.).²⁵ „Nicht selten erlernen Zulu-Kaffern die englische Sprache, in welcher viele von ihnen sich ziemlich verständlich auszudrücken wissen, aber nicht ohne jedes eigenthümliche Zungenschnalzen, welches sich auch bei den Hottentotten vorfindet“ (ebd., S. 850).²⁶

Um hier jedoch nicht ins Detail zu gehen, werden die eruierten Fakten kurz zusammengefasst: Beide, sowohl die Hottentotten, als auch die Zulukaffern, sind Stämme im Süden Afrikas, welche sich durch ihren besonderen Sprachstil als auch durch ihre individuellen Körperformationen auszeichnen (vgl. ebd.). Resultierend aus dieser Tatsache geht somit einher, dass Hitler jenen Menschengruppen – welche er als »Neger« bezeichnete – die Bildsamkeit *nicht zur Gänze*, sondern „nur“ *zum Teil* absprach, da es in seinen Augen unnötig war, diese Menschen zu bilden. Die Bildung dieser Menschen wäre nutzlos im Hinblick auf den Staat und dessen nationalsozialistische Ideologie. Dieses Argument wird auch durch die Tatsache bekräftigt, dass die Anlagen der »Neger« nicht wertvoll sein konnten, da ihre Anlage es nicht zuließ, keine bzw. keine sonderliche Bildung zu erwerben. Ihre Bildung sei vorbestimmt, demzufolge auch ihr Bildungsweg

²³ http://books.google.at/books?id=2Q4WAAAAAYAAJ&pg=PA849&dq=%22Hottentotten,+Zulukaffern%22&hl=de&ei=7dQST6mKM9TN4QSGlfDwDw&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=6&ved=0CFQQ6wEwBQ#v=onepage&q=%22Hottentotten%2C%20Zulukaffern%22&f=false [Stand: 2012-01-15]

²⁴ ebd.

²⁵ ebd.

²⁶ ebd.

und infolgedessen ihr weiterer Lebensverlauf (vgl. Hitler 1938, S. 455-479). Hitler postulierte, dass „das, wessen das Volk bedarf – »Blutreinheit« (Hitler 1938, S. 476) – nicht eigentlich zu »lernen« (ebd.) [sei]“ (März 1993, S. 83). Daraus resultiert, dass „alles schon ursprünglich angeboren sei (...) und nun später einer mehr oder weniger günstigen Entwicklung unterlieg[e]“ (Hitler 1938, S. 477). Bildsamkeit wurde nur bei jenen Menschen wertvoll erachtet, die es sich zur Lebensaufgabe machten, sich dem Nationalsozialismus ergebungsvoll hinzugeben (vgl. März 1993, S. 84).

Hitler erwähnt in seinem Zitat primär die „Hottentotten“ und „Zulukaffern“ – was ist jedoch mit der Bildsamkeit der Juden, welche in seinen Augen prinzipiell als *nicht wertvoll* erachtet wurden? Es ist davon auszugehen, dass er auch den Juden die Bildsamkeit *nicht zur Gänze* absprach, er schränkte sie – genauso wie bei den »Hottentotten« und »Zulukaffern« – ein. Ersichtlich wird dies aufgrund der Tatsache, dass die »Juden« und »Neger« sich auf der gleichen Stufe der Rassenkategorie, nämlich jener der „mindestwertig[en]“ (Noack 1941 zit. n. Gelhaus/Hülter 2003, S. 16 [Online])²⁷ befänden. Bildsamkeit wurde jenen Rassen somit *nicht zur Gänze* abgesprochen – was nicht aussagt, dass Hitler ihrer Bildung besonderen Wert beigemessen hätte – allerdings ändert dies nichts an der Tatsache, dass Menschen dieser abstammenden Rassen ohnehin das weitere Recht auf Leben verweigert wurde. Hitler postulierte jedoch nicht, dass diese Menschen überhaupt nicht bildsam wären – er beteuerte zwar, dass die Bildung der „minderen“ Rassen ähnlich einer „Dressur“ glich, jedoch betonte er nicht, dass diese Menschen keine Bildsamkeit besäßen.

Resultierend aus den hier vorliegenden Tatsachen geht folgende Erkenntnis einher: im Nationalsozialismus ging es demzufolge nicht „um Vorstellungen und Maßnahmen, die der Überzeugung von der *Erziehbarkeit* und der *Lernfähigkeit* des Menschen entspringen,

²⁷http://books.google.at/books?id=MU-ls4Bwux8C&pg=PA16&dq=hottentotten+und+zulukaffern+hitler&hl=de&ei=duwRT7LpI6PR4QTlocnEAW&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=3&ved=0CD4Q6wEwAg#v=onepage&q=hottentotten%20und%20zulukaffern%20hitler&f=false [Stand: 2012-01-14]

sondern um solche, mit deren Hilfe die obersten menschlichen und völkischen Güter: *Blut- und Rasseeinheit* geschützt, gefördert, gesteigert oder erneuert werden sollten – um Maßnahmen, mit denen zudem in totalitärer Manier jeder einzelne, ausnahmslos, erfasst werden sollte – der nationalsozialistischen Parole entsprechend: »*Du bist nichts – Dein Volk ist alles*«“ (Gamm 1964 zit. n. März 1993, S. 84). Interessant ist hierbei die Tatsache, dass im Laufe der historisch-systematischen Literaturrecherche der *Begriff* der „Bildsamkeit“, der „Bildbarkeit“ als auch jener der „Bildungsunfähigkeit“ in Hitlers „Mein Kampf“ (1925) *nicht im Geringsten* verwendet wird (bzw. im Laufe der Literaturrecherche nicht gefunden wurde). Dies lässt darauf schließen, dass Hitler das Phänomen der Bildsamkeit – wenn auch nur im geringen Maße und zugleich verdeckt – thematisierte, jedoch dieses Phänomen keinem spezifischen Begriff, wie zunächst erwartet, zuordnete. Es kann aber festgehalten werden, dass er das Verständnis der Bildsamkeit im Kontext bildungs- und rassentheoretischer Ausrichtung fundierte.

Bevor die Forschungsergebnisse dokumentiert und im Anschluss verglichen werden, wird vorab kurz Hitlers Auffassung der Bildsamkeit paraphrasiert:

Adolf Hitlers Werk „Mein Kampf“	B I L D S A M K E I T
„Mein Kampf“ (1938)	Hitler verwendet in seinem Werk „Mein Kampf“ aus dem Jahre 1938 <i>nicht</i> den <i>Begriff</i> der „Bildsamkeit“. Dieses „Phänomen“ betrachtet er nur dann als sinnvoll, solange die Individuen „die obersten menschlichen und völkischen Güter: <i>Blut- und Rasseeinheit</i> geschützt, gefördert, gesteigert oder erneuert werden“ (Gamm 1964, S. 33 zit. n. März 1993, S. 84). Jene, die in seinen Augen als „minderwertig“ angesehen wurden – sprich die »Juden« und die »Neger«, können nur „dressiert“ werden (vgl. Hitler 1938, S. 479). Dies impliziert jedoch nicht, dass er jenen Rassen die Bildsamkeit zur Gänze abspricht – er betont „lediglich“, dass es unnötig wäre, diese Menschen zu bilden. Von einer Entwicklungs- und Lernfähigkeit derselben gehe er nur in geringem Maße aus, da diese ohnehin durch die niederen und somit nicht wertvollen Anlagen minimal vorhanden wäre – die Anlagen entscheiden demzufolge über die Bildung jedes einzelnen, somit ist diese schon von Geburt an bestimmt (vgl. ebd., S. 455-479). Er beteuerte zwar, dass die Bildung der „minderen“ Rassen ähnlich einer „Dressur“ glich, jedoch betonte er nicht, dass diese Menschen keine Bildsamkeit besäßen. Präzise und zugleich grob aufgezeigt: Niedere Rasse = niedere Bildung = kein Nutzen für den Staat = unnötig, diese Menschen zu bilden! (vgl. ebd.). Jedoch ist ein – wenn auch geringes – Maß an Bildsamkeit vorhanden.

8. Forschungsergebnisse

8.1. Forschungsfrage 1

Resultierend aus den bisher dokumentierten und vorgefundenen Forschungsergebnissen, welche kapitelweise zusammengefasst wurden, gilt es im Anschluss die Forschungsfrage: „*Welches Verständnis von Bildsamkeit herrschte in der nationalsozialistischen Pädagogik vor?*“ sowie die darin implizierten methodischen Fragen 1 und 2 zu beantworten:

) **Methodische Frage 1:** Komme ich als Forscherin an Originalmaterialien aus der Zeit des Nationalsozialismus heran?

) **Methodische Frage 2:** Besteht nicht in der Thematisierung die Gefahr des Tradierens nationalsozialistischen Gedankenguts?

Zusammenfassend muss gesagt werden, dass es Parallelen, als auch Differenzen betreffend der Bildsamkeit des Nationalsozialismus gab. Um auf die primäre Forschungsfrage zunächst einzugehen: Ein einheitliches Verständnis des Bildsamkeitsverständnisses im Nationalsozialismus gab es NICHT. Im Laufe der historisch-systematischen Textanalyse wurde evident, dass drei verschiedene Bildsamkeitsauffassungen während der Zeit des Nationalsozialismus vorherrschten (zumindest bei Bäumler, Krieck und Hitler). Dies soll im Folgenden tabellarisch zusammengefasst werden:

	<i>Alfred Bäumler</i> (1887-1968)	<i>Ernst Krieck</i> (1882-1947)	<i>Adolf Hitler</i> (1889-1945)
B I L D S A M K E I T	Bildsamkeit sei abhängig von den Anlagen (vgl. Bäumler 1942, S. 84) – diese geben „die Richtung der Bildsamkeit“ (ebd.) vor. Anlagen können jedoch nicht „durch Vorschriften, Ermahnungen oder Strafen, noch durch andere Umwelteinflüsse“ (Bäumler 1942, S. 83) verändert bzw. beeinflusst werden. Anlage bestimme die Richtung der Bildsamkeit (vgl.ebd.). Anlage ist somit Voraussetzung, um	Bildsamkeit als „nicht eine fest in der Anlage gegebene, unveränderliche Größe“ (Krieck 1941, S. 39); Bildsamkeit müsse erst hervorgerufen und gefordert werden – dies geschehe primär im „Zustand ekstatischer Erregtheit“ (ebd.). Erst dann könne sich die Bildsamkeit manifestieren (vgl.ebd.). Weiters: „Kindheit [als]	Der Begriff der „Bildsamkeit“ kommt bei Adolf Hitler nicht vor, lediglich das Phänomen. Die Bildsamkeit betrachtet er nur dann als sinnvoll, solange die Individuen „die obersten menschlichen und völkischen Güter: <i>Blut- und Rasseinheit</i> geschützt, gefördert, gesteigert oder erneuert werden“ (Gamm 1964, S. 33 zit. n. März 1993,

	Bildsamkeit zu erwerben (vgl.ebd.). Ergebnis: Mensch soll zu einem „Typus“ geformt werden (vgl. ebd., S. 85).	Zeit stärkster Empfänglichkeit und größter Bildsamkeit“ (Krieck 1941., S. 65);	S. 84). »Juden« und »Neger« können nur „dressiert“ werden (vgl. Hitler 1938, S. 479). Von einer Entwicklungs- und Lernfähigkeit derselben gehe er nur in geringem Maße aus, da diese ohnehin durch die niederen und somit nicht wertvollen Anlagen minimal vorhanden wäre – die Anlagen entscheiden demzufolge über die Bildung jedes einzelnen, somit ist diese schon von Geburt an bestimmt (vgl. ebd., S. 455-479).
VERGLEICHE			
	<i>Bäumler</i>	<i>Krieck</i>	<i>Hitler</i>
BSK in der Anlage	+ Bildsamkeit in der Anlage	+ Bildsamkeit in der Anlage	+ Bildsamkeit in der Anlage
Beschränkung der BSK	+/- Die Forscherin ist hier nicht fündig geworden. Bäumler thematisiert BSK bei andersrassigen nicht. Das heißt jedoch nicht, dass er sie nicht abspricht! Kein Ergebnis auffindbar.	+/- Ähnlich wie bei Bäumler thematisiert auch Krieck die BSK bei andersrassigen Menschen nicht. BSK wird weder zu-, noch abgesprochen! Kein Ergebnis auffindbar.	+ Bildsamkeit nur bei höheren Rassen wertvoll. Bei minderen Rassen auch möglich, jedoch nur in ineffizientem, geringerem Maße! Aber sie ist möglich. Kein Ergebnis für die Aberkennung der Bildsamkeit auffindbar.
Biologische Fundierung der BSK	+	+	+
BSK abhängig von der Rasse	-	-	+
BSK als ein festes Element, welches wandelbar ist	+ Anlage gebe „die Richtung der BSK	+ BSK müsse im „Zustand ekstatischer Erregtheit“	- Anlagen bestimmen Bildung. BSK ist nur bei

	vor“ (Bäumler 1942, S. 84)	zum Vorschein kommen (Krieck 1941, S. 39)	bestimmten Rassen im Maße steigerungsfähig und somit wandelbar. Bei anderen Rassen = BSK unnötig! Jedoch prinzipiell <i>keine</i> Verweigerung der BSK (bzw. wurde eine Verweigerung nicht gefunden).
--	-------------------------------	--	--

Bezugnehmend auf die soeben erstellte Tabelle muss intoniert werden, dass jene Merkmale der Bildsamkeit festgehalten wurden, welche im Rahmen der historisch-systematischen Textanalyse zum Vorschein kamen. Dass die Forschungsfrage „*Welches Verständnis von Bildsamkeit herrschte in der nationalsozialistischen Pädagogik vor?*“ nicht anhand eines Exempels beantwortet werden kann, lässt auf die drei zum Teil unterschiedlichen Interpretationen von Bildsamkeit schließen. Die Vermutung einer anlagebedingten Konsolidierung der *Bildsamkeit* im Nationalsozialismus hat sich im Zuge der Literaturrecherche jedoch verifiziert. In den pädagogischen Theorien, die den Begriff der Bildsamkeit thematisieren, ist Bildsamkeit bei allen biologisch fundiert und anlagentheoretisch begründet. Nach umfangreicher historisch-systematischer Literaturrecherche kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass von einer gänzlichen „Aberkennung“ des Verständnisses der Bildsamkeit bei Adolf Hitler nicht ausgegangen werden kann bzw. betont werden muss, dass jene „Aberkennung“ dezidiert *nicht* gefunden wurde. Die Forscherin stieß im Zuge der Recherche jedoch sehr wohl auf eine Beschränkung von Bildsamkeit bei spezifischen Rassen, da deren Bildung in gewissem Maße redundant wäre. Allerdings muss festgehalten werden, dass es in der politischen und praktischen Umsetzung des Nationalsozialismus immer mehr zu dieser Tatsache kam, dass bestimmten Menschengruppen die Erziehungs- und Lernfähigkeit verweigert bzw. abgesprochen wurde. Von einem konkreten Beweis derselben kann die Forscherin jedoch nicht ausgehen.

Die zum Teil exorbitante rassentheoretische Auffassung der Rassentrennung, so wie es bei Hitler der Fall war, ist beim Bäumler und Krieck nicht in dem Maße anzutreffen – zumindest ist die Forscherin hier nicht fündig geworden. Gemeinsam ist Bäumler, Krieck und Hitler allemal, dass sie die Anlagen für die Bildsamkeit eines Menschen voraussetzten. Zwar pointierte Bäumler, die Anlage geben „die Richtung der

Bildsamkeit“ (Bäumler 1942, S. 84.) vor, jedoch postulierte Krieck Bildsamkeit als ein wandelbares und steigerungsfähiges Segment (vgl. Krieck 1941, S. 39), welches ebenfalls anlagefundiert war (vgl. ebd.). Hitler hingegen erachtete die Bildsamkeit des Menschen grundsätzlich auch als vorhanden – so schockierend dies auch klingen mag. Jedoch würde sie nur bei höheren Rassen als konstruktiv betrachtet werden. Obwohl er die Bildung minderwertiger Rassen mit der eines Tieres verglich, welches nur dressiert werden könne, lässt dies nicht darauf schließen, dass er prinzipiell nicht von einer Lern- und Erziehungsbedürftigkeit dieser Menschen ausging.

Eine anthropologisch-ethische Festlegung des Phänomens der Bildsamkeit im Nationalsozialismus kann – resultierend aus der sich bestätigten anlagetheoretischen Fundierung der Bildsamkeit – nicht, wie bereits vermutet, festgestellt werden.

8.2. Methodische Frage 1

Die Beantwortung der primären Forschungsfrage implizierte die methodische Frage 1: *„Komme ich als ForscherIn an Originalmaterialen aus der Zeit des Nationalsozialismus heran?“* beziehungsweise setzte sie diese voraus. Zu diesem Zwecke musste die Forscherin zunächst die für sie relevante Literatur heraus filtern. Diese galt es im Anschluss auf den Bildsamkeitsbegriff zu durchforsten.

Zunächst muss festgehalten werden, dass die Autorin dieser Arbeit für ihre historisch-systematische Textanalyse primär der Online-Katalog der Universitätsbibliothek Wien verwendete. Bei der – wenn auch seltenen – zu einem Zeitpunkt nicht möglichen Entlehnung eines Werkes wurde auf die Hauptbücherei am Gürtel zurückgegriffen. Auch das Institut für Bildungswissenschaft wurde als Bibliothek verwendet.

Nach welchem System ging die Forscherin bei der Suche nach Originalliteratur aus der Zeit des Nationalsozialismus vor? Sie informierte sich eingangs über die primären Werke von Alfred Bäumler sowie Ernst Krieck, da sie von der Annahme ausging, darin Thematisierungen des Begriffs der Bildsamkeit zu finden. Da es der zeitliche Rahmen nicht zuließ, dezidiert jedes einzelne Werk der soeben erwähnten Autoren zu lesen, verwendete sie unter anderem die Suchmaschine „Google-Books“, welche sich als durchaus hilfreich auswies. Dabei muss allerdings betont werden, dass nicht unmittelbar die Online-Suchmaschine hinzugezogen wurde, sondern natürlich auch die Forscherin selbstständig danach eruierte. Die Tatsache, dass sich die Suche nach dem Verständnis

der Bildsamkeit des Nationalsozialismus als durchaus prekär erwies, soll das Hinzuziehen der Online-Hilfe explizieren.

Bevor die hier vorliegende Arbeit in Angriff genommen wurde, war zunächst geplant, die Nationalbibliothek als primäre Bücherquelle heran zu ziehen. Da sich jedoch herausstellte, dass die Originalwerke Bäumlers und Kriecks auch an der Hauptbibliothek der Universität Wien zugänglich waren, wurde die Nationalbibliothek nicht hinzugezogen. Erst als jene Werke hinsichtlich des Bildsamkeitsbegriffs-/phänomens analysiert wurden, widmete sich die Forscherin Hitlers Machtwerk „Mein Kampf“, bei dem fest davon ausgegangen wurde, dass dieses Werk nicht problemlos zu entleihen sei. Die Vermutung wurde durch die Tatsache, dass dieses Werk weder zu entleihen noch zu kopieren war, bestätigt. Somit wurde das Werk im „Lesesaal Altes Buch“ an der Hauptuniversität Wien bestellt und konnte dort vor Ort für die historisch-systematische Literaturanalyse benutzt werden. Es muss an dieser Stelle beigefügt werden, dass die Forscherin auf eine Internetseite stieß, auf der das gesamte Werk „Mein Kampf“ online gestellt war. Als ihr jedoch der Name der Adresse ins Auge fiel (<http://radioislam.org/historia/hitler/mkampf/pdf/ger.pdf>), entschied sie sich, diese Quelle nicht zu verwenden, da es auch nicht im Sinne der hier vorliegenden Arbeit gewesen wäre, jenes Werk aus einer Internetquelle zu beziehen. Die Forscherin wunderte sich über diese Art des problemlosen Zugangs zu Hitlers Machtwerk, da es ihr doch nicht gestattet war, das Werk zu entleihen bzw. etwas daraus zu kopieren. Auch die Tatsache, dass „Mein Kampf“ in Deutschland eigentlich verboten ist, verwunderte umso mehr. In Österreich gäbe es – laut einigen Quellen – Zugang, das Werk mühelos zu besorgen. Die Forscherin fragte indes auch einige Bekannte oder Großeltern, ob sie „Mein Kampf“ eventuell zu Hause hätten, da sich der Besitz dieses Werks im Zuge der Diplomarbeit als praktisch erwiesen hätte. Jedoch kamen bei der Frage unangenehme Momente zum Vorschein, und es wurde deutlich, dass hier mit Widerwillen das Werk an andere entlehnt werden müsste, da die Gefahr bestünde, jemand würde vom Besitz dieses Werkes erfahren. Aufgrund dieser Tatsache entschied sich die Forscherin, das Originalwerk im „Lesesaal Altes Buch“ zu ihrer Literaturrecherche zu verwenden, um etwaige Unannehmlichkeiten zu verhindern.

Zusammenfassend muss an dieser Stelle betont werden, dass sich der Zugang zur Originalliteratur des Nationalsozialismus als nicht problematisch erwies, wie zunächst bei einigen Werken vermutet wurde. Somit kann die methodische Frage 1: „*Komme ich als*

Forscherin an Originalliteratur aus der Zeit des Nationalsozialismus heran?“ mit einem „Ja“ beantwortet werden.

8.3. Methodische Frage 2

Im Anschluss an die methodische Frage 1 gilt es die methodische Frage 2: *„Besteht nicht in der Thematisierung die Gefahr des Tradierens nationalsozialistischen Gedankenguts?“* zu beantworten. Diese ist besonders interessant, da sie nur subjektiv von der Forscherin selbst beantwortet werden kann.

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit hat die Forscherin immer wieder versucht, ihren eigenen Sprach- und Fachjargon zu verwenden. Beim Korrekturlesen allerdings fiel ihr ins Auge, dass sie – obwohl sie den nationalsozialistischen Sprachgebrauch vermied – unbewusst einige Wörter wie „propagieren“ oder den Menschen „formen“ verwendet hatte, welche darauf schließen lassen, dass sie sich mit dem Nationalsozialismus befasst hat. Daraufhin war es ihr ein Anliegen, jene Wörter zu modifizieren und dem Sprachgebrauch des 21. Jahrhunderts anzupassen, was ihr Ihres Erachtens nach auch meist gelang.

Worauf die Forscherin hier hinaus will: für jemanden, der sich *bewusst* mit dieser Thematik befasst, ist es leichter, sich dabei selbst zu kontrollieren und bewusst darauf zu achten, ob man sich des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs bedient. Im Gegenzug dazu wird jemand, der sich dessen ungeachtet mit dem Nationalsozialismus befasst, sicherlich vermehrt nationalsozialistisches Gedankengut weiter tradieren, womit zugleich auch die methodische Frage 2 mit einem „Ja“ beantwortet werden kann – oder besser gesagt – beantwortet werden *muss*. Zu Beginn der Literaturrecherche war die Forscherin der festen Überzeugung, dass sie sicherlich nicht in dieses Genre der „Tradierung nationalsozialistischen Gedankenguts“ fallen würde. Jedoch wurde ihr im Laufe der Untersuchung bewusst, dass sie dies unbewusst tat. Somit war die Thematisierung des Nationalsozialismus legitimiert, und zwar aus dem Grund, durch die kritische Darstellung gegenwärtige Tendenzen sensibler wahrzunehmen.

Angesichts dieser Tatsache erscheint es hier notwendig, sich zu fragen, ob man sich mit dem Denken der Bildsamkeit im Nationalsozialismus überhaupt befassen, oder es dabei belassen sollte, so wie es Benner und Brüggem im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ (2004) vorzeigten. Sie weigerten sich, das Verständnis von Bildsamkeit im

Nationalsozialismus zu thematisieren und gingen der darin implizierten Gefahr der Thematisierung nationalsozialistischen Gedankenguts aus dem Weg. Damit geben sie jedoch auch dem Leser nicht die Chance, sich mit der Thematik des Nationalsozialismus zu befassen und zugleich festzustellen, ob man gegenwärtige Tendenzen sensibler wahrnehmen würde. Benners und Brüggens Denken über das Verständnis der Bildsamkeit des Nationalsozialismus kennzeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie sich einer anlagentheoretischen Fundierung stark widersetzen. Warum?

Die Forscherin versucht im Folgenden, eine Antwort für die fehlende Thematisierung der Bildsamkeit im Nationalsozialismus im „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ von Benner/Brüggen (2004) zu finden. Resultierend aus den der Forscherin vorgefundenen Forschungsergebnissen, nämlich dass

- ein dezidiertes Verständnis von Bildsamkeit im Nationalsozialismus bei Hitler nicht aufzufinden ist,
- Hitler Menschen die Lern- und Erziehungsfähigkeit nicht gänzlich absprach, sondern „lediglich“ auf deren Ineffizienz (wenn auch indirekt) hinwies,
- er einerseits postulierte, dass 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 1938, S. 452) zu stehen hat, was eigentlich die Lern- und Erziehungsfähigkeit des Menschen voraussetzt,
- er andererseits – obwohl er keinem die Bildsamkeit dezidiert absprach – dafür sorgte, dass minderwertigen Menschen das Recht auf Leben verweigert werde,
- er demzufolge entschied, dass die Anlage jegliche Voraussetzung für Bildung sei, woraus sich die – wenn auch für Hitler vielleicht indirekte – Schlussfolgerung „Nicht jeder ist bildsam“ ergibt (was konkret im Rahmen der historisch-systematischen Literaturrecherche nicht zu finden war),
- angesichts der soeben aufgezählten Tatsachen Hitlers Auffassung vom Verständnis der Bildsamkeit keine Stringenz aufweist,

und diese Widersprüchlichkeiten hinsichtlich des Verständnisses von Bildsamkeit im Nationalsozialismus darauf schließen lassen könnten, dass Benner und Brüggens diese Thematik in ihrem „Historischen Wörterbuch der Pädagogik“ aus dem Jahre 2004 bewusst auslassen. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob es nicht doch besser wäre,

die Thematisierung mit dem Verständnis von Bildsamkeit im Nationalsozialismus zu tabuisieren, da man keine in sich schlüssige Auffassung dieses Verständnisses von Bildsamkeit bei Adolf Hitler vorfindet. Resultierend aus den hier vorliegenden Fakten richtet die Forscherin folgendes Schlusswort an den Leser:

9. Schlusswort

Die historisch-systematische Textanalyse, als auch die Zusammenstellung und Verfassung dieser Arbeit erwies sich für die Forscherin als durchaus und ohne jeden Zweifel wertvoll. Zugleich gelang es ihr vielleicht auch, einen Einblick in das widersprüchliche Bildsamkeitsverständnis Adolf Hitlers' zu geben. Sie ist nach Abschluss der Literaturrecherche der Meinung, dass es einerseits doch besser wäre, das Verständnis der Bildsamkeit im Nationalsozialismus auf sich beruhen zu lassen, da es DAS Verständnis von Bildsamkeit in den Jahren 1933-1945 niemals gegeben hat und demzufolge auch niemals geben wird. Angesichts der Tatsache kann auch nicht von einem Verständnis der Bildsamkeit im Zuge des Nationalsozialismus ausgegangen werden, da – wie bereits erläutert – drei unterschiedliche, zum Teil aber auch synonyme Betrachtungsweisen des Bildsamkeitsverständnisses in der historisch-systematischen Textanalyse zum Vorschein kamen. Andererseits jedoch fände sie es aber auch wichtig, genau auf diese Widersprüchlichkeiten hinzuweisen, um dieses dunkle Kapitel unserer Geschichte nicht völlig auszublenden. Denn gerade die Bildung zur Zeit des Nationalsozialismus erfordere besondere Aufmerksamkeit, da hier sicherlich noch viele Aspekte offen sind und diese einer genaueren Betrachtung bedürfen. Man dürfe nicht die Augen davor verschließen, auch wenn der Nationalsozialismus fast 8 Jahrzehnte zurückliegt. Der Nationalsozialismus ist und wird immer Teil unserer Geschichte bleiben, und deshalb macht es keinen Sinn, sich davon abzuwenden. Dies ist vielleicht auch ein Appell, den die Forscherin am Schluss an den Leser richten möchte: auch wenn die Zeit des Nationalsozialismus noch so menschenentwürdigend und brutal war, so ist es doch wert, sich damit auseinanderzusetzen, da dies hilft – so, wie bereits in der methodischen Frage 2 erwähnt – gegenwärtige Tendenzen sensibler wahrzunehmen. Was meint die Forscherin damit im Konkreten? Sie will damit betonen, dass wir froh sein können über die im Vergleich zum Nationalsozialismus „friedlebenden“ Zeit, in der wir uns im 21. Jahrhundert in Österreich befinden. Bei dem ein oder anderen wird vielleicht die

Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus genau diese Sensibilisierung gegenwärtiger Tendenzen einsetzen, bei manch anderen schwenkt sie vielleicht genau ins Gegenteil. Nichts desto trotz kann die Forscherin zu guter Letzt betonen, dass es für sie eine äußerst interessante – zwar auch mühsame und oftmals emotionale – Erfahrung war, sich mit dem Nationalsozialismus auseinandergesetzt zu haben, allerdings ist sie dankbar und hofft zugleich, einen – wenn auch vielleicht geringen – Beitrag für die Pädagogik und deren bis dato vielleicht fehlendes oder verborgenes Verständnis des Bildsamkeitsbegriffes im Nationalsozialismus präsentiert zu haben, auch wenn das Forschungsergebnis nicht so ausfiel, wie zu Beginn erwartet.

10. Literaturverzeichnis

- BÄUMLER, Alfred (1942): Bildung und Gemeinschaft. – Junker und Dünhaupt Verlag, Berlin.
- BÄUMLER, Alfred (²1943): Bildung und Gemeinschaft. Berlin. In: BENNER, Dietrich / BRÜGGEN, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. S. 267. – Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart.
- BECKER, Gerold (³1977): Anthropologie und Pädagogik. – Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- BENNER, Dietrich (1995): Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2. – Juventa Verlag, Weinheim und München.
- BENNER, Dietrich (²1991): Allgemeine Pädagogik. – Juventa Verlag, Weinheim/München, S. 57. Zit. n. KÖNIG, Eckard: Gibt es einheimische Begriffe in der Erziehungswissenschaft? In: Pädagogische Rundschau: Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. 53/1999, S. 29-42.
- BENNER, Dietrich (⁶2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – Juventa Verlag, Weinheim und München.
- BENNER, Dietrich / BRÜGGEN, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. – Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart.
- BENNER, Dietrich / BRÜGGEN, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung. S. 174-215. In: BENNER, Dietrich/OELKERS, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. – Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- BENNER, Dietrich (Hrsg.) (1997): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band 2: Interpretationen. – Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- BECKER, Herbert (³1977): Anthropologie und Pädagogik. – Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.

BERNSTEIN, Basil (1959): Sozio-Kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In: HEINTZ, Peter (1959): Soziologie der Schule. – Westdeutscher Verlag, Köln und Opladen.

BEUTLER, Kurt / HORSTER, Detlef (1996): Pädagogik und Ethik. – Philipp Reclam jun. GmbH & Co., Stuttgart.

BIEWER, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. – Julius Klinkhardt Verlag, Regensburg.

BLEIDICK, Ulrich/ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind Luise (2008): Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. – Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

BÖHM, Winfried (1962/2005): Wörterbuch der Pädagogik. – Alfred Kröner Verlag, Stuttgart.

BOHLKEN, Eike / THIES, Christian (Hrsg.) (2009): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. – Verlag J.B. Metzler, Stuttgart.

BRUNNER, Otto/KOSELLECK, Reinhart/CONZE, Werner (1990): Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 6 St-Vert. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart. Online im Internet: URL: http://books.google.at/books?id=bk0HCW_VeVYC&pg=PA594&dq=Machtergreifung+der+Nazis+Lexikon&hl=de&ei=QKu3TpC2E4ba8AOBys2CBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CGIQ6AEwCQ#v=onepage&q=Machtergreifung&f=false
[Stand: 2011-11-07]

DURAND, Béatrice (2007): Rousseau. - Philipp Reclam jun. GmbH & Co., Stuttgart.

ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind Luise (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung. – Ernst Reinhardt Verlag München Basel.

FLITNER, Wilhelm (1951/1997): Allgemeine Pädagogik. – Klett-Cotta, Stuttgart.

GEIßLER, Erich (1970): Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. – Quelle & Meyer, Heidelberg.

GELHAUS, Dirk/HÜLTER, Jörn-Peter (2003): Die Ausleseschulen als Grundpfeiler des NS-Regimes. – Verlag Königshausen & Neumann GmbH, Würzburg. Online im Internet:

URL:http://books.google.at/books?id=MUls4Bwux8C&pg=PA16&dq=hottentotten+und+zulukaffern+hitler&hl=de&ei=duwRT7LpI6PR4QTlocnEAW&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=3&ved=0CD4Q6wEwAg#v=onepage&q=hottentotten%20und%20zulukaffern%20hitler&f=false [Stand: 2012-01-14]

GIESECKE, Hermann (²1999): Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. – Juventa Verlag, Weinheim und München.

HÄNSEL, Dagmar (2008): Karl Tornow als Wegbegleiter der Sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit. – Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

HENNINGSEN, Jürgen (1963): Bildsamkeit, Sprache und Nationalsozialismus. Neue pädagogische Bemühungen. – Berg-Verlag GmbH, Bochum.

HERBART, Johann Friedrich (1835): Umriß pädagogischer Vorlesungen. In: ASMUS, Walter (1982): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. S. 165. – Klett Cotta, Stuttgart.

HERBART, Johann Friedrich (1835/1841): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: BENNER, Dietrich (⁶2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. S. 70. – Juventa Verlag, Weinheim und München.

HERBART, Johann Friedrich (1808): Allgemeine practische Philosophie. In: BENNER, Dietrich/OELKERS, Jürgen (Hrsg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. S. 196. – Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

HITLER, Adolf (³¹²⁻³¹⁶1938): Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. Ungekürzte Ausgabe. Erster Band: Eine Abrechnung. Zweiter Band: Die nationalsozialistische Bewegung.- Zentralverlag der NSDAP, Frz. Eher Nachf., München.

HORSTER, Detlef/OELKERS, Jürgen (Hrsg.) (2005): Pädagogik und Ethik. – VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

JÄCKEL, Eberhard/LATZIN, Ellen (2011): Hitler, Adolf: Mein Kampf 1925/1926. In: Historisches Lexikon Bayerns. Online im Internet: URL: http://www.historisches-lexikon-bayerns.de/artikel/artikel_44547 [Stand: 2011-12-07]

- KINNE, Michael/SCHWITALLA, Johannes (1994): Sprache im Nationalsozialismus. Studienbibliographien Sprachwissenschaft, Band 9. – Julius Gross Verlag, Heidelberg.
- KLEE, Ernst (¹¹2004): »Euthanasie« im NS-Staat. Die »Vernichtung lebensunwerten Lebens«. – Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- KRIECK, Ernst (⁴1939): Menschenformung. Grundzüge einer vergleichenden Erziehungswissenschaft. – Verlag Quelle & Meyer, Leipzig.
- KRIECK, Ernst (²⁴1941): Nationalpolitische Erziehung. – Armanen Verlag, Leipzig.
- KRIECK, Ernst (⁴1937): Nationalsozialistische Erziehung: begründet aus der Philosophie der Erziehung. – U.W. Zickfeldt Verlag, Osterwieck / Harz und Berlin.
- KRIECK, Ernst (1925): Philosophie der Erziehung. – Verlag Eugen Diederichs, Jena.
- KÜHNE, Josef (1976): Der Begriff der Bildsamkeit und die Begründung der Ethik bei Johann Friedrich Herbart. – Juris Druck + Verlag, Zürich.
- MATTHES, Eva / HEINZE, Carsten (2003): Johann Friedrich Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen. – Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- MÄRZ, Fritz (1993): Macht oder Ohnmacht des Erziehers? Von pädagogischen Optimisten, Pessimisten, Realisten. – Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- MENCK, Peter (1998): Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. – Auer Verlag GmbH, Donauwörth.
- MEIER, Heinrich (⁵2001): Jean-Jacques Rousseau. Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'Inégalité. - Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- MÜLLER, Senya (1994): Sprachwörterbücher im Nationalsozialismus. Die ideologische Beeinflussung von Duden, Sprach-Brockhaus und anderen Nachschlagewerken während des „Dritten Reichs“. – M&P Verlag für Wissenschaft und Forschung, Stuttgart.
- NIEBERG, Kevin (2002): Der Begriff der „Bildsamkeit“. Ein Konstrukt „Allgemeiner Pädagogik“ bei Johann Friedrich Herbart und Wilhelm Flitner. – S. Roderer Verlag, Regensburg.
- PIEPER, Annemarie (³1994): Einführung in die Ethik. – Francke Verlag Tübingen und Basel.

RAPHAEL, Lutz/TENORTH, Heinz-Elmar (2006): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneute Geistesgeschichte. – R. Oldenbourg Verlag München.

RAUSCHNIG, Hermann (1947): Gespräche mit Hitler. – Europa-Verlag, A.G. Zürich.

RETTINGER/WEISSENSTEINER (2000): Zeitbilder 4. Geschichte und Sozialkunde. – Öbv & hpt VerlagsgmbH & Co. KG, Wien.

RIEGER-GOERTZ, Stefanie (2008): Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. Online im Internet: URL: http://books.google.at/books?id=rrbqqmKKr7wC&pg=PA214&dq=p%C3%A4dagogisch+anthropologie+und+bildsamkeit&hl=de&ei=cbNbTuTXBoX64QTLieGsBQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=1&sqi=2&ved=0CDAQ6wEwAA#v=onepage&q=p%C3%A4dagogische%20anthropologie%20und%20bildsamkeit&f=false [Stand:2011-10-26]

ROTH, Heinrich (1965): Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. – Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover.

ROTH, Heinrich (1966): Pädagogische Anthropologie. Band I. Bildsamkeit und Bestimmung. – Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover. In: JUNGSMANN, Walter/HUBER, Kerstin (2009): Heinrich Roth - »moderne« Pädagogik als Wissenschaft. S. 73. – Juventa Verlag, Weinheim und München.

ROTH, Heinrich (1968): Pädagogische Anthropologie. Band I. Bildsamkeit und Bestimmung. – Hermann Schroedel Verlag KG, Hannover.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1755): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: BENNER, Dietrich / BRÜGGEN, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. S. 87. – Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart.

SCHÄFER, Alfred (2002): Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. – Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

SCHNEIDER, Barbara (2000): Die Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung. – Böhlau Verlag Köln Weimar, Wien.

SCHRECKENBERG, Heinz (2001): Erziehung, Lebenswelt und Kriegseinsatz der deutschen Jugend unter Hitler. Anmerkungen zur Literatur. – LIT Verlag, Münster.

SCHROEDERS, Michael (2004): „Elitebildung“ in NS-Ausleseschulen und Ordensburg. Forum „Barbarossa“ Beitrag 1. Online im Internet: URL: <http://www1.historisches-centrum.de/forum/schroeders04-1.html> [Stand: 2011-10-20]

SCHWALM, Alexander (2010): Die Bedeutung der pädagogischen Beziehung im Nationalsozialismus. Studienarbeit. – Grin Verlag, Germany. Online im Internet: URL: http://books.google.at/books?id=poNuMm9ybmYC&pg=PA9&dq=ernst+krieck+bildsamkeit&hl=de&ei=kNXUT07mLJLR4QTosoypAQ&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=2&ved=0CDQQ6wEwAQ#v=onepage&q=%20bildsamkeit&f=false [Stand: 2011-11-29]

STRASSMAN, S. (1855): Notizen für Praktische Ärzte über die neuesten Beobachtungen in der Medicin. Mit besonderer Berücksichtigung der Krankheits-Behandlung. Unter Mitwirkung des Dr. S. Gravell. Siebenter Band. Das Jahr 1854. Verlag von August Hirschwald, 69 unter den Linden, Ecke der Schwadow-Str. Online im Internet: URL: http://books.google.at/books?id=2Q4WAAAAYAAJ&pg=PA849&dq=%22Hottentotten,+Zulukaffern%22&hl=de&ei=7dQST6mKM9TN4QSGlfdwDw&sa=X&oi=book_result&ct=book-thumbnail&resnum=6&ved=0CFQQ6wEwBQ#v=onepage&q=%22Hottentotten%2C%20Zulukaffern%22&f=false [Stand: 2012-01-15]

TENORTH, Heinz-Elmar (⁴2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. – Juventa Verlag, Weinheim und München.

THIES, Christian/BOHLKEN, Eike (2009): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. – Verlag J.B. Metzler, Stuttgart.

WAHRIG, Gerhard (1968): Fremdwörterlexikon. – Verlagsgruppe Bertelsmann GmbH / LEXIKOTHEK Verlag GmbH, Gütersloh.

WOJAK, Irmtrud (Hrsg.) (2003): »Arisierung« im Nationalsozialismus. Volksgemeinschaft, Raub und Gedächtnis. – Campus Verlag, Frankfurt / New York.

WOLF, Antonius (1991): Wandel im Jargon des Nationalsozialismus. Analyse der ideologischen Sprache in einer Fachzeitschrift für Sonderschullehrer (1934-1944). – Pädagogische Hochschule Freiburg, Breisgau.

ZIRFAS, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. – Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

11. Anhang

Zusammenfassung/Abstract:

Im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit wurde eruiert, wie und unter welchen Aspekten das Verständnis von *Bildsamkeit im Nationalsozialismus* deklariert wurde. Dabei hob die Forscherin die *Bildsamkeit* als genuin pädagogischen Begriff hervor. Um jedoch die *Bildsamkeit* mit all ihren Aspekten und Kontexten, in die sie impliziert ist, zu erfassen, ging die Forscherin zeitlich zurück und zeigte auf, welches Verständnis von *Bildsamkeit* im 21., 19. und 18. Jahrhundert vorherrschte. Dabei nahm sie sowohl die Anthropologie, die Ethik, als auch Jean-Jacques Rousseau und Johann Friedrich Herbart in den Fokus ihrer Betrachtung. Anschließend ging sie dezidiert auf das 20. Jahrhundert und somit auf die *Bildsamkeitsdebatte im Nationalsozialismus* ein, in der sie zunächst die Erziehung und die Sprache des NS in Beziehung zur *Bildsamkeit* setzte, ehe sie die Werke der bedeutendsten Pädagogen (Bäumler, Krieck) als auch jenes von Adolf Hitler („Mein Kampf“) hinsichtlich des *Bildsamkeitsverständnisses* erforschte. Im Zuge dieser historisch-systematischen Literaturrecherche resultierte somit folgendes Ergebnis: Es gab KEIN einheitliches *Bildsamkeitsverständnis* im Nationalsozialismus, da sowohl bei Bäumler, Krieck und Hitler ein zum Teil differentes *Bildsamkeitsverständnis* vorherrschte. *Bildsamkeit* wurde – zum Erstaunen der Forscherin – keinem zur Gänze abgesprochen, bzw. muss an dieser Stelle betont werden, dass eine dezidierte „Aberkennung“ der *Bildsamkeit* von spezifischen Menschen(-gruppen) nicht gefunden wurde (was nicht ausschließt, dass es diese nicht gab). Allerdings muss festgehalten werden, dass es in der politischen und praktischen Umsetzung des Nationalsozialismus immer mehr zu dieser Tatsache kam, dass bestimmten Menschengruppen die Erziehungs- und Lernfähigkeit verweigert bzw. abgesprochen wurde. Von einem konkreten Beweis derselben konnte die Forscherin jedoch nicht ausgehen.

LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Vor- und Zuname: Beate Kuzmits
Geburtsdatum: 17.02.1988
Geburtsort: Oberpullendorf
Adresse: Fischerried 27, 7302 Nikitsch
Zweitwohnsitz: Nödlgasse 10/12, 1160 Wien
E-Mail: beate.kuzmits@gmx.at
Handynummer: 0664/877 5165
Staatsangehörigkeit: Österreich
Familienstand: ledig
Eltern: Walter Kuzmits, geb. am 10.02.1963, Postbeamter
Daniela Kuzmits (geb. Vukovich), geb. am 23.06.1966,
Teamassistentin
Geschwister: David Kuzmits, geb. am 15.02.1991, Installateur

Schul Ausbildung:

1994 - 1998 Volksschule Nikitsch
1998 - 2006 Gymnasium Oberpullendorf
Seit 2006 Studium der Pädagogik an der Universität Wien
Gewählte Schwerpunkte: Heilpädagogik und Integrative
Pädagogik; Sozialpädagogik

Praktische Erfahrungen:

Juli 2005 Bewag Eisenstadt
April 2007 - Juni 2009 Servicekraft im Café BIZ der AK Wien
Juli 2007 Landesregierung Eisenstadt
Juli 2007 Betreuerin im Kindercamp Frankenu
Juli/August 2008 Sonnentherme Lutzmannsburg/Frankenu
Juli 2008 Betreuerin im Kindercamp Frankenu
Juli 2009 Betreuerin einer Gruppe der Wiener JUGenderholung (WIJUG)
März 2010 - Juni 2011 Lernhilfebetreuerin beim Verein Interface, Wien
Juli 2011 Betreuerin im Kindercamp Frankenu
März - September 2011 Servicekraft beim Heurigen-Fleischerei Palatin, Nikitsch

Besondere Kenntnisse:

Sprachen: Deutsch, Kroatisch, Englisch
Musikalische Fähigkeiten: Mitglied der Folkloregruppe „Graničari“ (Nikitsch);
Seit 2003: Gitarre
Schauspielerische Fähigkeiten: Mitglied der Theatergruppe Nikitsch („Kazališna grupa Filež“)

Interessen: Sport, Musik

Wien, am 30.01.2012