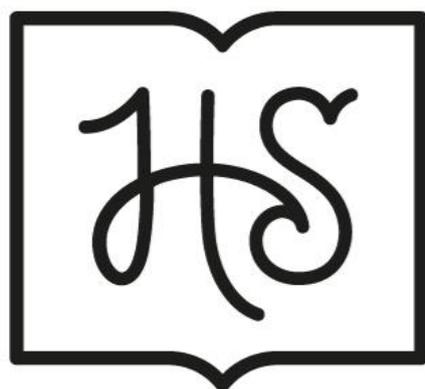


# **HISTORIA SCHOLASTICA**



**1/2019**

**Ročník / Volume 5**

**Praha / Prague 2019**

# Historia scholastica

Č. / No. 1/2019

Roč. / Vol. 5

---

## Redakční rada / Editorial Board

Vedoucí redaktor / Editor-in-chief: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Zástupce vedoucího redaktora / Deputy Editor: PhDr. Markéta Pánková (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filosofická fakulta University Karlovy v Praze)

Doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

Doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

Mgr. Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

Doc. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

---

## Mezinárodní redakční rada / International Editorial Board

Prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

Prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

Prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

Prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

Prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

Prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)

Prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

Prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (University of Macerata)

**Výkonný redaktor / Executive Editor:** Mgr. Lucie Krausová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze)

---

## Vydavatelé / Publishers:

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, www.npmk.cz

IČ 61387169

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, www.tul.cz

IČ 46747885

ISSN 2336-680X

**Historia scholastica** journal is published twice a year.

This issue was published on 25<sup>th</sup> August 2019.

---

**Historia scholastica** journal has been included into Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO and ERIH Plus.

## Contents

---

<b>EDITORIAL</b>	5
Tomáš KASPER, Andreas HOFFMANN-OCON, Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI and Markéta PÁNKOVÁ	
<hr/>	
<b>STUDIES:</b>	7
1918 als Epochenschwelle? Analysen zu Reformpädagogik und bürgerlicher Familienerziehung	
Carola GROPPE	
<hr/>	
„Vom Schwarzen aus“...? Vater Hulstaerts indigenistischer Ansatz im Kongo und sein Zusammenhang mit der Reformpädagogik in Belgien	22
Marc DEPAEPE, Honoré VINCK und Frank SIMON	
<hr/>	
Wärmendes Stammesfeuer in emotional kalter Zeit – Theoretische Konzepte, Sehnsuchtsorte, gesellschaftliche Impulse in Lebensreform und Pädagogik	39
Ehrenhard SKIERA	
<hr/>	
Paul Oestreich (1878–1959) – ein untypisch typischer Reformpädagoge der Weimarer Republik	50
Esther BERNER und Julia KURIG	
<hr/>	
Landschulreform und „der Aufstieg unseres Volkes“. Reformpädagogik, Krisendiagnosen und Zukunftsentwürfe abseits vom ‚Roten Wien‘ anhand der Preisschrift des Landschulreformers August Bäunard	66
Wilfried GÖTTLICHER	
<hr/>	
The Reform of the Concept of Education and Society in Montenegro between the Two World Wars	77
Vučina ZORIĆ	
<hr/>	
Primary Education in Macedonia in the Period between the Two World Wars	90
Suzana MIOVSKA-SPASEVA	
<hr/>	
Private Female Schools between the Two World Wars in Bosnia and Herzegovina	105
Snježana ŠUŠNJARA	

---

---

Erziehung und Bildung als Bindeglieder des Sozialen? Zäsuren und Verflechtungen in Debatten über Reorganisationen im Bildungswesen, Militär und in sozialen Bewegungen der Deutschschweiz um 1918 Norbert GRUBE, Andrea DE VINCENTI und Andreas HOFFMANN-OCON	116
<b>VARIA:</b> Erziehung zur Gemeinschaft in Deutschland (1900 bis 1945) Jürgen OELKERS	131
<b>BOOK REVIEW:</b> Christoph Aichner – Brigitte Mazohl (Hg.) Die Thun-Hohenstein'schen Universitätsreformen. Konzeption – Umsetzung – Nachwirkungen. Böhlau Verlag. Wien – Köln – Weimar, 2017. 424 pp. János UGRAI	153

---

## **VARIA:**

# Erziehung zur Gemeinschaft in Deutschland (1900 bis 1945)<sup>\*)</sup>

Jürgen OELKERS<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Zürich, Schweiz

### **1. Pragmatische Anfänge**

Der Begriff „Gemeinschaft“ ist in der Lehrerliteratur des 19. Jahrhunderts im Wesentlichen nur in der Bedeutung von „Klassengemeinschaft“ gebraucht worden. Gemeint war damit zunächst auch lediglich eine formale Bestimmung, die nämlich, dass aller Unterricht in einer Klasse „gemeinschaftlich“ und so ohne Ausnahme erteilt werde (Neue Bibliothek 1814–1816, S. 121). Seit der Reformation waren Absenzen verboten, aber dennoch schulische Realität, also musste jeweils für Anwesenheit gesorgt werden. „Gemeinschaft“ meinte also nur die Anwesenheit aller Schüler einer Klasse.

In einer späteren Variante wird das „Betragen der Schüler gegen ihre Mitschüler“ zum Thema, das vom Ideal einer „frohen und einträchtigen Classengemeinschaft“ her wahrgenommen und erwartet wurde (Pädagogisches Archiv, 1869, S. 387). Auch der soziale Zusammenhalt der Schülerinnen und Schüler untereinander wurde mit der Klassengemeinschaft in Verbindung gebracht, nicht zufällig zuerst im Blick auf den Turnunterricht und die Gemeinschaftserfahrung auf dem Turnplatz (Central-Bibliothek, 1838, S. 31).

In derartig pragmatischen Verwendungen war „Gemeinschaft“ lange Zeit einfach Teil der Kommunikation über Erziehung und Unterricht. Eine höhere Bedeutung war damit nicht oder nur in rhetorischer Hinsicht verbunden.<sup>1</sup> Eine theoretisch wie rhetorisch bedeutsame Grösse war „Gemeinschaft“ im deutschen Schuldiskurs lange nicht.

Von einer besonderen „Schulgemeinschaft“ im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts und einer sie tragenden Schumatmosphäre war auf breiter Basis erst in der Pädagogik der Weimarer Republik die Rede (Pädagogisches Zentralblatt, 1933, S. 82). Zur Schulgemeinschaft gehörten Eltern, Lehrer und Schüler, die an „gemeinsamen

---

<sup>\*)</sup> This lecture was presented on 20. 9. 2018 in the National Pedagogical Museum and Library of J. A. Comenius in Prague, Czech Republic, during the awarding ceremony of the Medal of J. A. Comenius.

<sup>1</sup> Etwa wenn davon die Rede ist, dass in den „gemeinschaftlichen Turnübungen“ die „Idee der menschlichen Gemeinschaft und Gesellschaft“ lebendig hervortreten soll (Central-Bibliothek, 1838, S. 31).

Aufgaben“ arbeiten und die neben besonderen Formen des Unterrichts mit Schulbühnen, Klassenabenden und Schulfesten realisiert werden sollte (Hamburg, 1925, S. 178).<sup>2</sup>

Der Begriff „Gemeinschaft“ hatte verglichen mit dem 19. Jahrhundert eine ganz andere Bedeutung angenommen, die wegführte vom christlichen „Gemeinsinn“ des 19. Jahrhunderts, der noch in Handbüchern des Kaiserreichs auftaucht (Schmid, 1877, S. 514–515), und hinführte zu einer soziologischen Kategorie, die aber weiterhin normativ gedeutet wurde.

Die Schule blieb wohl eine „sittliche Gemeinschaft“ (ebd., S. 514), aber die Vorstellungen von Sittlichkeit hatten sich grundlegend geändert. Das zeigte sich massgeblich in der Politisierung des Konzepts der Gemeinschaft. „Gemeinschaft“ war nicht einfach nur Medium des sozialen Lernens, sondern wurde zu einem politischen Ideal, auf das sich die ganze Erziehung richten soll. Die unsichtbare Gemeinschaft des Reiches Gottes (ebd.) wurde radikal verweltlicht, ohne die Erlösungserwartung zu verlieren.

## **2. Die Hochwertung der Gemeinschaft**

Die Idee, Erziehung generell auf Gemeinschaft zu beziehen, setzte einen Gegensatz voraus, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts aufkam, als die „Sozialpädagogik“ der „Individualpädagogik“ gegenübergestellt wurde. Die Sozialpädagogik sollte als Antwort auf die soziale Frage verstanden und gleichzeitig sollte der Herbartianismus als Inbegriff der Individualpädagogik überwunden werden. Dabei handelte es sich um eine polemische Entgegensetzung, die so nicht zutraf, man denke nur an Herbarts „beseelte Gesellschaft“ als höchste praktische Idee, aber Raum gab für Anchlüsse und Ausschlüsse.

Die Hochwertung der „Gemeinschaft“ hat auch und nachdrücklich mit ausserschulischen Entwicklungen zu tun, etwa der Entstehung völkisch-nationalen und anti-semitischen Denkens in der Publizistik des Kaiserreichs, der Schul- und Erziehungskritik der Theoretiker der Jugendbewegung sowie der soziologischen Frage, ob der Begriff „Gesellschaft“ zur Erfassung sozialer Prozesse ausreicht.

Der Kieler Soziologe Ferdinand Tönnies hat 1887 vorgeschlagen, begrifflich zwischen „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“ zu unterscheiden. Die Unterscheidung selbst geht auf Friedrich Schleiermacher zurück<sup>3</sup> und sie sollte eigentlich pädagogisch verstanden werden, nämlich als Weg der Erziehung von der intimen Gemeinschaft hin zur differenzierten Gesellschaft.

Danach ist „Gesellschaft“ als Kern der soziologischen Theorie insbesondere vom Marxismus angenommen worden. Dort aber ist von „Klassengesellschaft“ die Rede, also einer

---

<sup>2</sup> Das Zitat entstammt der Festschrift die die Deutschen Lehrerversammlung, die am 3.–4. Juni 1925 in Hamburg stattfand.

<sup>3</sup> Rech (1972).

gespaltenen Gesellschaft, die auf eine Revolution zuläuft, an deren Ausgang der Beginn sozialer Gleichheit stehen würde, ohne diese Utopie je näher zu bestimmen. Sie sollte einfach die Umkehr der Geschichte sein. Aber auch Begriffe wie „Volk“ oder „Gemeinschaft“ konnten mit sozialen Utopien verbunden und revolutionär verstanden werden.

Die ideale Einheit des Volkes in der klassenlosen Gemeinschaft hat der Marburger Philosoph Paul Natorp (1904, S. 211) ins Spiel gebracht. Der Zerfall der Nationen in Arbeitende und Besitzende wird als „uralte soziale Diskontinuität“ verstanden, die überwunden werden müsse in und mit einer „Arbeitsgemeinschaft“ für alle (ebd.), die dann auch die Grundlage sein würde für die Erziehung.

„Wie jede Form erziehender Gemeinschaft zum Ziel die ewige Erneuerung dieser Gemeinschaft selbst hat, so hat die Erziehung im ganzen, die auf allen Stufen in der Gemeinschaft beruht, das bestimmte Ziel, dass der Erziehene selbst wieder befähigt werde zum Erzieher, zum Miterzieher der Gemeinschaft“ (ebd., S. 296).

Die Schule ist eine „eigene Form der Gemeinschaft“, die „in der Mitte zwischen Familien- und Volksgemeinschaft“ liegt. Die Schule muss auf dem Grund des „wahren Gemeinschaftslebens“<sup>4</sup> stehen, erst dann kann auch der Unterricht wirksam werden.<sup>5</sup> Für die Beförderung der Schulgemeinschaft gibt es besondere Mittel:

„Gemeinsame Leibesübung, besonders Waffendienst, Wettspiele, Festfeiern, alles würde in einer und derselben Richtung wirken, und so von früh an ein Sinn und Verständnis der Volksgemeinschaft im Leben des Zöglings selbst und allem, was vom Leben des Volks ihm nach und nach auffassbar wird, sich gründen“ (ebd., S. 323).

Natorps *Sozialpädagogik* erschien 1899 in erster Auflage. Im Jahr zuvor hatte der deutsche Oberlehrer Hermann Lietz sein erstes Landerziehungsheim gegründet, das die Idee der Schulgemeinschaft einschliesslich Leibesübung und paramilitärischer Ausbildung verwirklichen sollte.

Dahinter stand Schulkritik. Einzig Landerziehungsheime – so Lietz – können pädagogische „Gemeinschaften“ sein, weil nur sie Leben, Lernen und Arbeiten an einem Ort vereinen. Dieses Postulat wurde gleichgesetzt mit der Wirklichkeit und das hat die Rezeption bestimmt. Trotz ihrer geringen Zahl galten die Landerziehungsheime als praktischer Beweis für eine neuartige und überlegene Pädagogik, die die Missstände der Schule überwinden würde.

Die Unterscheidung von Tönnies war rein kategorial gemeint und sollte analytischen Zwecken dienen, ohne mit Wertungen verbunden zu sein. Die Beschreibung der beiden

---

<sup>4</sup> Im Text gesperrt.

<sup>5</sup> Gesagt am Beispiel des Geschichtsunterrichts (Natorp, 1904, S. 323–324).

Kategorien aber erfolgte mit einer Sprache, die wertend verstanden werden konnte oder sogar musste. „Gemeinschaft“ war der vertraute und überschaubare soziale Nahraum, während „Gesellschaft“ als fern, rationalisiert und abstrakt dargestellt wurde.

Im Anschluss an Tönnies erlebte der Begriff Gemeinschaft eine nie geahnte Konjunktur und wurde zunehmend als Gegensatz oder Alternative zur Gesellschaft verstanden, ohne länger auf den sozialen Nahraum beschränkt zu werden. Das ganze Volk wurde *als* „Gemeinschaft“ verstanden, nicht als die politische Vereinigung der Bürger, sondern als soziale Einheit und historische Identität.

Tönnies hatte nah und fern, konkret und abstrakt sowie vertraut und fremd unterschieden, ohne dabei nahezulegen, dass diese Relationen sich je auflösen lassen. Tatsächlich ist eine Gesellschaft *als Gemeinschaft* gar nicht möglich, selbst dann nicht, wenn man Gemeinschaft anders versteht als Tönnies.

Gemeinschaft setzt Homogenität voraus, also die Unterscheidung, wer dazu gehört und wer nicht. Auch Gesellschaften haben Regeln der Inklusion und Exklusion, aber sie sind von einer bestimmten Grösse an nie homogen. Gesellschaften können auch nicht von Herkunft und Erbe her verstanden werden, weil Zu- und Abwanderungen dafür sorgen, dass die Herkunft sich verschiebt und das Erbe nur im Grenzfall über Generationen konstant ist. Gesellschaft, anders gesagt, entwickelt sich durch soziale Differenzierung und nicht durch Angleichung.

Das Gegenteil, die Homogenisierung, sollte mit dem Begriff der „Volksgemeinschaft“ nahegelegt werden, der vor allem nach dem Ersten Weltkrieg in der pädagogischen Literatur eine prägende Rolle spielte. Militaristische Pädagogen wie Berthold Otto wollten mit der Mobilisierung im Krieg die Entstehung einer neuen Art von Volksgemeinschaft sehen, die nach den Regeln des deutschen Heeres organisiert sein sollte. Nach dem Ausgang des Krieges hatte sich das erledigt, während erst jetzt die „Volksgemeinschaft“ zu einer politischen Verheissung wurde.

Mit der Volksgemeinschaft wurde in gewisser Hinsicht eine politische Theorie der Antike reaktiviert, gemäss der das Volk einen „Körper“ bildet und so eine lebendige, aber geschlossene Einheit darstellt. Der *Populus Romanus* wurde von den barbarischen Völkern auch dadurch unterschieden, dass er eine Geschichte hatte, die erzählt, aufgeschrieben und zu Traditionen verdichtet wurde. Im Mittelalter war der politische Körper die Metapher für die Untertanen des Königs, die einen lebendigen Zusammenhalt bildeten.

Die Theorie der Volksgemeinschaft geht ähnlich von einem lebendigen Organismus aus, der durch Grenzen gesichert ist. Diese Grenzen dürfen nicht für Fremde oder Andersartige geöffnet werden, wenn der Volkskörper, der sich selbst reproduziert, erhalten bleiben soll.

Umgekehrt kann der Volkskörper wachsen und sich erweitern, so lange seine Entität bestehen bleibt. Die Volksgemeinschaft, anders gesagt, lässt auch eine imperiale Variante zu.

Die pädagogische Hochwertung der Gemeinschaft als freie Erfahrung und Raum alternativer Erziehung erfolgte massgeblich in der Literatur der deutschen Jugendbewegung. Das galt auch in Hinsicht einer Forderung. Wo „Gemeinschaft“ vermisst wurde, konnte sie als idealer Gegenentwurf eingeklagt werden. Auf diesem Wege gewann dann auch Volksgemeinschaft schnell an Plausibilität.

Der rumänische Essayist und Lektor, Jonas Lesser,<sup>6</sup> veröffentlichte 1932 eine Schrift *Von deutscher Jugend*, die die Erfahrungen der Jugendbewegungen aufarbeitet und dabei auch den Vorrang der Volksgemeinschaft hervorhebt. Lessers Buch wurde 1933 von den Nationalsozialisten verboten. Lesser war bis 1938 Lektor im Wiener Paul Zsolnay Verlag, wurde wenige Monate nach dem „Anschluss“ Österreichs entlassen und emigrierte Ende des Jahres mit seiner Frau nach England (Mann, 2006, S. 19–20).

In seinem Buch heisst es:

„Volksgemeinschaft! Die Jugend erbebt in hohem, höchstem Gefühl, wenn dieses Wort fällt, denn es ist ihr ein Wort, das schönste Vergangene über die entartete bourgeoise Epoche hinweg mit fruchtbar Zukünftigem verbinden soll. Es ist der heilige Wille der Jugend, das Ich münden und vollenden lassen im Wir. Denn sie weiss, dass an der Vereinzelung die Welt der Väter zerbrochen ist, nachdem sie sich immer mehr veräusserlicht und liberalistisch verhärtet hatte. Nur in Gemeinschaft kann ein Volk und jeder Einzelne sich erfüllen und sein Leben steigern“ (Lesser, 1932, S. 131).

Dieses millenische Pathos der Volksgemeinschaft war in der pädagogischen Literatur in der Weimarer Republik an vielen Stellen anzutreffen. Volksgemeinschaft sollte die Entfremdungserfahrungen in der kapitalistischen Gesellschaft aufheben und sich mit einer Art nationalem Sozialismus verbinden. Die tatsächlichen Nationalsozialisten haben diese Idee aufgegriffen und dann mit allen Mitteln auch umzusetzen versucht.

Die Erfahrungen der Jugendbewegung haben Kohorten von Schülern und Studenten geprägt. Ihre Gemeinschaftserlebnisse setzten soziale Netzwerke ausserhalb der bürgerlichen Gesellschaft voraus, verbanden sich mit Aktivitäten, die in den zeitgenössischen Schulen nicht angeboten wurden oder untersagt waren und hatten nicht zuletzt mit Autonomieerfahrungen zu tun.

---

<sup>6</sup> Jonas Lesser (1896–1986) stammte aus einer orthodox-jüdischen Familie in Czernowitz in der damaligen Bukowina, die seit 1775 zu Österreich gehörte. Lesser studierte in Wien und promovierte 1925 in seiner Heimatstadt. Er war mit Thomas Mann befreundet und kam zum Zsolnay Verlag auf Empfehlung von Arthur Schnitzler (Hall, 1994, S. 250).

Das gilt selbst dort, wo die Bewegungen militärisch organisiert waren. Noch 1979 konnte die Hitlerjugend – unbelehrt durch die Geschichte – als einzigartige „soziale Tatgemeinschaft“ bezeichnet werden (Blohm, 1979).<sup>7</sup> Aus den mehr oder weniger autonomen Gruppen der Jugendbewegung wurde auf die Volksgemeinschaft geschlossen, die nach den gleichen Prinzipien der Echtheit, Loyalität und Einheit erwartet wurde.

Die nationalsozialistische Volksgemeinschaft war allerdings durch Gewaltexzesse der herrschenden Machtclique gegen die eigene Bevölkerung 1944 und 1945 „am Ende“ (Keller, 2013). Damit war aber die erlebte Volksgemeinschaft nicht ausgelöscht, wie Interviews mit deutschen Bürgern nach dem Krieg zeigen (Mayer, 2017). Auch deswegen blieb „Gemeinschaft“ als Sozialutopie unterschwellig erhalten.

### **3. Volksgemeinschaft und Erziehung**

Das pädagogische Konzept der Erziehung zur Gemeinschaft ist nach dem Ersten Weltkrieg von Autoren entwickelt worden, die in den verschiedenen Gruppen der Jugendbewegung nachhaltige Erfahrungen gemacht hatten, den Krieg überstanden und dann mit dem Studium begannen. Sie teilten ihre Überzeugungen mit Trägergruppen und konnten die politische Öffentlichkeit beeinflussen.

„Gemeinschaft“ war der Kern des Erfahrungskreises. Die Wandervogel-Gruppen lebten davon, sich während ihrer Fahrten strikt von den bürgerlichen Umwelten abgrenzen zu können, also von Schulen, Familien oder Verbänden, die gerade nicht durch frei gewählte und echte Beziehungen gekennzeichnet waren.

Diese Art Gemeinschaft sollte erziehen, durch Erlebnisse, exklusive Erfahrungen fernab der Gesellschaft und verschwiegene Übereinkünfte in Gruppen. Dazu dienten eigene Symbole, eine besondere Kleidung und eigenwillige Formen der Verständigung, die im kleinen Kreis geteilt wurden.

Nicht zufällig wurden die Gemeinschaften der Jugendbewegung mit dem „pädagogischen Eros“ in Verbindung gebracht. Gemeinschaftsstiftend nämlich waren nicht nur die Jugendkultur, der soziale Zusammenhalt und die emotionale Übereinkunft, sondern auch die Führung. In der Eros-Theorie erwählt sich der Führer seine Gemeinschaft, nicht umgekehrt, und nur deswegen sollte sie homogen werden können.

Die Theoretiker der Jugendbewegung wie Gustav Wyneken oder Hans Blüher hatten einen Prozess der autoritativen Formung sozialer Beziehungen vor Augen. „Gemeinschaft“ hiess in diesem Sinne auch Unterordnung. Die Übereinstimmung in gemeinsamen Taten und Gefühlen, die vermeintliche Egalität, wurden erkaufte durch die Abhängigkeit von dem Führer.

---

<sup>7</sup> Der Lehrer Erich Blohm (geb. 1900) war nach dem Krieg in der Deutschen Reichspartei tätig.

Wyneken hat sich als Lehrer an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf genau so verhalten. Er wählte sich seine „Gemeinschaft“.

Auf der Basis solcher Erfahrungen sollten die normalen Verkehrsformen des bürgerlichen Lebens ausser Kraft gesetzt werden. Das Gemeinschaftsideal war also anti-bürgerlich und sollte bewusst eine alternative Welt eröffnen, die geprägt war von sozialen Bewegungen und damit verbunden gemeinsamen Aktionen, strikten Unterscheidungen sowie dem starken Überlegenheitsgefühl, Avantgarde zu sein.

Das Entstehen einer „neuen Jugend“<sup>8</sup> sah Paul Natorp (1913, S. 130) unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg als „Weg der Gesundung“ des Volkes. Das geht auf Johann Gottlieb Fichte zurück, der die Idee der Erneuerung des Volkes durch die Erziehung der jungen Generation abseits der bestehenden Gesellschaft 1808 in seinen *Reden zur deutschen Nation* entwickelt hatte und auf den sich die Gründer der Landerziehungsheime berufen haben.

Die Generation der bürgerlichen Jugendbewegung zog im August 1914 begeistert in den Krieg, wurde im Krieg dezimiert und kam mit dem Trauma des Krieges an die Universitäten. Der Ausgang des Krieges hatte das Kaiserreich beseitigt und die Gründung einer demokratischen Republik nach sich gezogen. Aber die Demokratie war als Staatsform umstritten, wurde heftig bekämpft und die Alternative schien die Etablierung einer Volksgemeinschaft zu sein.

In seinem Beitrag zur Festschrift der Freideutschen Jugend hatte Paul Natorp auch gefordert, dass die Kohorten der Jugendbewegung mit ihrem Erfahrungshorizont die Universitäten verändern sollten (ebd., S. 128). Das geschah vor allem in ideologischer Hinsicht und setzte die Infiltration von Universitätsfächern voraus.

Die „Philosophie der Gemeinschaft“ war Thema einer Tagung der Deutschen Philosophischen Gesellschaft im Herbst 1928<sup>9</sup> und hat so eine intellektuelle Aufwertung erfahren, die als Quintessenz der politischen Philosophie der zwanziger Jahre zu verstehen ist. „Philosophische Ideen“ wie Ganzheit und Gemeinschaft sollten „fruchtbar“ gemacht werden „für das Leben“ (Krüger, 1929, S. 144), also über die Diskursivität Gesellschaft und Erziehung beeinflussen.

Der deutschnationale Leipziger Ganzheitspsychologe Felix Krüger war seit 1927 Vorsitzender der Deutschen Philosophischen Gesellschaft und hatte das Thema lanciert. Seelische Ganzheit war gedacht als das Korrelat zur sozialen Gemeinschaft und beide wurden als deutsche

---

<sup>8</sup> Im Text gesperrt.

<sup>9</sup> Die Tagung fand vom 1. bis 4. Oktober an der Universität Leipzig statt. Vortragende waren etwa Friedrich Delekat, Theodor Haering, Felix Krüger, Wilhelm Stapel und auch Hans Freyer. Die Vorträge wurden 1929 als zweites Sonderheft der Deutschen Gesellschaft für Philosophie veröffentlicht (Krüger, 1929).

Gegenbegriffe zum englischen Empirismus und zum amerikanischen Pragmatismus verstanden.

Die angelsächsische Philosophie hatte bereits während des Krieges und dann auch in der Weimarer Republik starke Gegner in Deutschland. Sie ist an den Universitäten meistens negativ wahrgenommen oder gar nicht rezipiert worden. Eine Alternative zur deutschen Philosophie sollte es nicht geben, auch nicht in der Pädagogik.

Einflussreiche konservative Autoren wie Ernst Jünger, Hans Freyer, Othmar Spann, Martin Heidegger, Oswald Spengler oder auch Carl Schmitt haben mit Nachdruck versucht, die liberale westliche Philosophie zu bekämpfen. Diese Autoren werden heute neu gelesen, wobei es unterschwellige und sogar offene Kontinuitäten immer gegeben hat.

Bis zu den *Schwarzen Heften* galt Martin Heidegger weltweit als einer der grössten Philosophen des 20. Jahrhunderts und von dem Staatsrechtler Carl Schmitt war gerade die revolutionäre Linke fasziniert (Braun, 2005). Linke Autoren wie Michel Foucault haben sich philosophisch an Martin Heidegger und Friedrich Nietzsche orientiert, ohne bei ihnen einen konstitutiven Zusammenhang mit rechten Positionen zu vermuten. Wichtig war ihre Dekonstruktion der klassischen Philosophie, also die Bestätigung des Radikalen ihrer eigenen Denkhaltung.

In Deutschland hat erstmals Rolf Peter Sieferle (1995) in seinem Buch *Die konservative Revolution* wieder versucht, rechte Autoren neu und ohne historischen Vorbehalt zu lesen. Hans Freyer, Ernst Jünger, Werner Sombart, Oswald Spengler und Paul Lensch sollten aus sich heraus verstanden und verschiedenen theoretischen Kontexten zugeordnet werden, die eine Gemeinsamkeit haben, sie richten sich gegen die liberale Gesellschaft und eine universalistische Vorstellung von Aufklärung.<sup>10</sup>

Unter ihnen hatte Hans Freyer wohl die grösste Nähe zu pädagogischen Fragen. Freyer wird selten der völkischen Pädagogik in und nach der Weimarer Republik zugeordnet, aber er ist einer der prägenden Autoren, die die rechte Gesellschaftstheorie mit Konzepten der völkischen Erziehung in Verbindung gebracht und über die Lehrerbildung hinaus an der Universität etabliert haben.

Freyer wurde mit der Programmschrift *Revolution von rechts* über die Universitätsphilosophie hinaus bekannt. Die Schrift erschien 1931 im Verlag von Eugen Diederichs. Sie beginnt mit dem Satz: „Eine neue Front formiert sich auf den Schlachtfeldern der bürgerlichen Gesellschaft: die Revolution von rechts“ (Freyer, 1931, S. 5).

---

<sup>10</sup> Solche Strömungen gab es nicht nur in Deutschland (Eckert, 2000).

Die nationalsozialistische Machtergreifung war noch nicht absehbar, aber Freyer konnte schreiben: Die Revolution von rechts ist das „Losungswort der Zukunft“. „Noch sammelt sie nur, aber wird schlagen. Noch ist ihre Bewegung ein blosser Aufmarsch der Geister, ohne Bewusstsein, ohne Symbol, ohne Führung, Aber über Nacht wird die Front stehn“ (ebd.).

Freyer konnte sich auf eine autoritäre politische Philosophie in Deutschland beziehen, die so etwas wie einen dritten Weg zwischen Liberalismus und Marxismus stark machen und politisch umsetzen wollte. Für Freyer war das Volk Subjekt der Revolution (ebd., S. 42), nicht mehr eine Klasse, und das Volk bildet sich in und mit der Revolution neu (ebd., S. 44).

Gesellschaft sollte wie Volk „organisch“ und nicht länger „mechanisch“ verstanden werden, die Gesellschaftskritik sollte nicht länger ein linkes Monopol sein und die sozialen Utopien wurden vom Modell der liberalen Ökonomie ebenso abgekoppelt wie von der Vision der klassenlosen Gesellschaft. 1921 wollte der Wiener Volkswirt Othmar Spann in dieser Auseinandersetzung gar eine *ständische* Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung neu begründen (Spann, 1921, S. 31–33). Sie war gedacht als einzig möglicher Ausweg aus der „Kulturkrise der Gegenwart“.<sup>11</sup>

In Othmar Spanns (1928, S. 101) ständischer Gesellschaftsphilosophie heisst es, dass „nur verhältnismässig Gleichartiges“ überhaupt organisiert werden kann. Eine Organisation bringt „nicht beliebig verschiedenes Handeln“ unter einen Hut, sondern „immer nur ein jeweils gleichartiges“, egal ob es „religiös, ehelich, erzieherisch, gütererzeugend“ ausgerichtet ist. Man kann in der Gesellschaft nur „Gleiches zu Gleichem zusammenordnen“, eben das macht den ständischen Grundzug aller Organisation aus (ebd.).

Hans Freyer hat 1911 an der Universität Leipzig promoviert und war danach ein Jahr lang Lehrer an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. Seine frühen Arbeiten sind als Kommentare zur deutschen Jugendbewegung zu verstehen. Als Student war Freyer im freideutschen Serakreis um Eugen Diederichs organisiert und nahm 1913 auch am Ersten Freideutschen Jugendtag am Hohen Meissner teil. Später war er Vorsitzender des „Bundes Freunde der Schule am Meer“, die Martin Luserke auf der Nordseeinsel Juist gegründet hatte.<sup>12</sup> Freyer hatte also einschlägige Erfahrungen mit pädagogischen Alternativbewegungen.

Im gleichen Jahr wie die Veröffentlichung der Programmschrift fanden die vierten Davoser Hochschulkurse statt, die dem Thema „Erziehung und Bildung“ gewidmet waren. Einer der

---

<sup>11</sup> Othmar Spann (1878–1950) war seit 1928 Vorstandsmitglied des „Kampfbundes für deutsche Kultur“, den Alfred Rosenberg und Hans Hinkel gegründet hatten. Spann hielt bei der ersten öffentlichen Veranstaltung des Bundes, am 23. Februar 1929 im Auditorium Maximum der Universität München, den Hauptvortrag. *Die Kulturkrise der Gegenwart* (Spann, 1929) wurde zwischen Demokratie und Marxismus verortet. Den Vortrag hörte auch Adolf Hitler.

<sup>12</sup> Martin Luserke (1880–1968) war von 1906 bis 1925 Lehrer an der Freien Schulgemeinde Wickersdorf. Er war Schulleiter, als Freyer dort unterrichtete.

Redner war Hans Freyer,<sup>13</sup> seit 1925 der erste Professor für Soziologie der Universität Leipzig. Er sprach in drei Vorträgen zum Thema „Bildungskrise der Gegenwart“ (Freyer, 1931a). Auch hier war also die Krise die Voraussetzung für die Radikalisierung.

„Krise“ meint bei Freyer den Zerfall der klassischen Bildungsidee und die Auflösung ihres Ortes im unpolitischen deutschen Bürgertum. Die „gebildete Individualität“, so Freyer, werde abgelöst durch die „Souveränität des Willens, die sich mit geschichtlichem Situationsbewusstsein ausgerüstet hat“ (ebd., S. 623). Bildung soll nicht länger die Grundlage des freien Urteils sein und die bürgerliche Individualität hat ausgedient.

„Bildung hat nicht den Auftrag, koste es was es wolle, Radikalisierungen zu bremsen“ und sie muss nicht um jeden Preis „Mitte bilden“ (ebd., S. 625), denn Bildung gibt es immer nur „auf der Grundlage eines bestimmten Standortes, also einer Entscheidung“ (ebd.). Gemeint ist eine politische Entscheidung in der Krise mit einem klaren Entweder-Oder. Einer von Freyers Hörern in Davos war Joachim Ritter (1931).<sup>14</sup> Er verstand die Botschaft so: „Die Bildung sei zu politisieren“ und das geschah dann auch.

In der *Revolution von rechts* entwickelte Freyer (1931) eine Strategie, wie sich die Revolution der bürgerlichen Gesellschaft von links nach rechts verlagern lässt. Durch die Integration des Proletariats in die Industriegesellschaft sei der Revolution von links das Subjekt abhanden gekommen. Statt Klassenkampf sei eine neue Dialektik entstanden, die des Volkes gegen das System der industriellen Gesellschaft. „Volk“ wird als „Wesen“ verstanden, das sich in einem „revolutionären Feuer reinigen“ soll, so dass es „ganz hart und neu wird“ (ebd., S. 50).

Die Freiheit des Einzelnen wird als überwunden hingestellt und erst dann ist er „emanzipiert. Frei ist der Mensch, „wenn er in seinem Volk frei ist, und dieses in seinem Raum. Frei ist der Mensch, wenn er in einem konkreten Gemeinwillen steht, der mit eigener Verantwortung seine Geschichte führt“ (ebd., S. 69). Wird das Volk zum „politischen Subjekt“ und verfügt es über die eigenen Kräfte, dann wird es fähig „seine geschichtlichen Entscheidungen zu fällen“.

Dafür sorgt der „Staatsozialismus“. Er sorgt dafür, „dass das Kraftfeld des Volkes von den heterogenen Querschlägen der industriellen Gesellschaft freigemacht wird, und dass dadurch das Volk, Herr seiner Welt, zum [...] Subjekt seiner Geschichte wird“ (ebd., S. 67). In einem

---

<sup>13</sup> Hauptredner war der ehemalige preussische Kultusminister Carl-Heinrich Becker (1876–1933). Die Tagung fand vom 22. März bis 11. April 1931 statt. Die Hauptvorträge erschienen im Jahrgang 1931 der Zeitschrift *Die Erziehung*.

<sup>14</sup> Joachim Ritter (1903–1974) war zu diesem Zeitpunkt Assistent von Ernst Cassirer an der Universität Hamburg.

Kieler Vortrag<sup>15</sup> zum „politischen Begriff des Volkes“ wird gesagt, worauf dabei vertraut werden kann:

„In der überdauernden existenziellen Schicht des Volkstums, in der sich das Erbe des bisherigen deutschen Geschichte organisch niedergeschlagen hat, soll zugleich die Kraft gefunden und entzündet werden, die neue politische Geschichte bewirken kann“ (Freyer, 1933b, S. 18).

Anfang 1934 ist in einem Aufsatz zur Bildung des Volkes im neuen Staat von einem „nationalen Sozialismus“ die Rede, der auf dem Führerprinzip beruht (Freyer, 1934, S. 9). „Nur der harte Griff der politischen Tat (kann) die Einheit des Volkes herstellen“ und „restloser Einsatz“ sowie „strafste Willenszucht“ sind notwendig, „wenn diese Einheit in den Menschen befestigt werden soll“ (ebd., S. 9).

„An die Stelle der staatsbürgerlichen Erziehung tritt die politische Schulung.“ Sie stellt die Menschen vor „konkrete Aufgaben“, „in denen der werdende Staat unmittelbar gegenwärtig ist“, also vor allem Wehrdienst und Arbeitsdienst. Im Arbeitsdienst „wird der nationale Sozialismus geboren“ und das Gleiche gilt auch für den Wehrdienst (ebd., S. 10–11). „Jeder Humanismus ist dann fehl am Ort“.<sup>16</sup> Was letztlich erzieht, ist der Staat und „baut sich dieser Staat allererst auf, so ist sein Recht, die Menschen nach seinem zukünftigen Bilde zu formen, ohne Grenzen“ (ebd., S. 10–11).

1933 veröffentlichte Freyer eine Schrift zur Universitätsreform, mit der er für alle Studenten ein politisches Semester verbindlich machen wollte.<sup>17</sup> Auch dort wird eine Erziehung zur „Arbeit und Wehr“ ins Spiel gebracht, die dafür sorgen soll, dass sich der junge Mensch „in die Front des politischen Volks“ einreihet. „Frei übernommene Pflicht, Dienst an der Notwendigkeit des Ganzen, objektiv sich einordnende Leistung, Mitwirkung an der Verwirklichung des Reichs im Material der Erde“ wären die sittlichen Grundlagen für den „nationalen Sozialismus“ (Freyer, 1933, S. 18–19).

Konkret waren gemeint das 1932 eingeführte freiwillige „Werkhalbjahr“ der Abiturienten,<sup>18</sup> das zum allgemeinen Arbeitsdienst ausgebaut werden, und die vormilitärische Schulung, die zur allgemeinen Wehrpflicht führen sollte. Das politische Semester würde dann aus Vorlesungen zur Schulung der Studienanfänger bestehen, für die sechs Wochenstunden

---

<sup>15</sup> Eingeladen hatte der Kieler Historiker Carl Petersen (1885–1942), der Beziehungen zum George-Kreis pflegte und völkische Positionen vertrat. Er war seit 1933 Mitglied der NSDAP.

<sup>16</sup> „Es sei denn, es werde aus der Bewegung der deutschen Gegenwart ein Humanismus ganz neuer Art entwickelt: ein Humanismus des politischen Menschen“ (Freyer, 1934, S. 11).

<sup>17</sup> Tatsächlich wird an der Universität Leipzig unter dem Einfluss Freyers ein Seminar für politische Erziehung gegründet (Heinze, 2001, S. 52–57).

<sup>18</sup> Am dem ersten Werkhalbjahr, das in geschlossenen Lagern durchgeführt werden sollte, nahmen etwa 10.000 Abiturienten teil. Am 16. Juni 1933 wurde eine zehnwöchige Arbeitsdienstpflicht für Studenten in den ersten vier Semestern verkündet (Dudek, 1988, S. 282).

parallel zum Beginn der Fachstudien reserviert werden sollten (ebd., S. 22). Dafür wird ein eigenes Curriculum vorgestellt (ebd., S. 23). Ziel ist die Schaffung einer politischen Elite (ebd., S. 25).

Gerade in pädagogischer Hinsicht bestehen Kontinuitätslinien zwischen den verschiedenen Autoren des politischen Autoritarismus in Deutschland. Martin Heidegger hat, ähnlich wie Freyer, in den *Schwarzen Heften* eine Didaktik der autoritären Schulung der Studentenschaft für den Führerstaat entwickelt, der ehemalige Gymnasiallehrer Oswald Spengler<sup>19</sup> vertrat eine strikte Elitentheorie der staatlichen Bildung, Othmar Spann verstand Erziehung als Einfügung in die Stände und Gliedschaften der Gesellschaft oder Ernst Jünger (1989, S. 57) wollte die Erziehung des „Vornehmen“ von der des „Untergebenen“ unterschieden wissen.

Oswald Spenglers (1924) *Neubau des Deutschen Reiches* enthält Schulkritik mit dem klassischen Argument der Überbürdung, verweist auf Persönlichkeitsbildung im Gymnasium und kritisiert den Einfluss der Pädagogik auf die Schulen. Im Gymnasium „soll die Schicht gezüchtet werden, welche die kommenden deutschen Geschicke trägt und führt“ (ebd., S. 44) und dazu sind neben Ausdauer und Disziplin, Klugheit und Weitsicht nötig, vor allem aber persönliche Selbstständigkeit. Im Mittelpunkt des Unterrichts sollte Latein stehen, Dem „gründlichen Lateinunterricht“ seiner Gymnasien verdanke Deutschland „seine geistige Disziplin, sein Organisationstalent“ und seine Technik (ebd., S. 46).

#### **4. Gemeinschaftserziehung im Nationalsozialismus**

Wie stark der Gemeinschaftsgedanke die nationalsozialistische Erziehung dann tatsächlich geprägt hat, zeigt die Schrift *Neue Erziehung*, die von dem NS-Funktionär Helmut Stellrecht verfasst wurde und die mehrere Auflagen erlebte. Stellrecht studierte in Stuttgart Maschinenbau und hat danach bei Fichtel&Sachs in Schweinfurt gearbeitet, wo er seine Karriere bei der SA begann. Seit 1934 war Stellrecht als Obergebietsführer im Stab der Reichsjugendführung für die politische Schulung der Hitlerjugend zuständig. Die erste Ausgabe der *Neuen Erziehung* erschien 1942 und erzielte bis 1944 fünf Auflagen.<sup>20</sup>

Deutlich ist dort von einer „Erziehung durch Erleben“ die Rede (Stellrecht, 1943, S. 36–45), der gegenüber die Schulbildung abgewertet werden kann. Die deutsche Jugendbewegung wird als „revolutionäre Tat“ verstanden (ebd., S. 79), mit der sich berechnete Schulkritik verbunden habe, die erst die Nationalsozialisten aufgegriffen und mit ihrer Erziehung verbunden haben. Schule und Jugendbewegung müssen zu einem „organischen Ganzen“

---

<sup>19</sup> Oswald Spengler (1880–1936) war von 1908 bis 1911 als Gymnasiallehrer im Hamburger Schuldienst tätig.

<sup>20</sup> Helmut Stallrecht (1898–1987) war Soldat im Ersten Weltkrieg und engagierte sich danach in verschiedenen Freikorps. Von 1933 bis 1944 war er Mitglied des Deutschen Reichstages. 1939 wurde der Brigadeführer der SS und 1945 war er noch Mitarbeiter in der Regierung Dönitz. Nach dem Krieg blieb Stallrecht in politisch für rechte Gruppierungen aktiv und arbeitete als freier Schriftsteller. Stallrechts Hauptwerk *Glaube und Handeln* (1938) erzielte bis 1944 eine Gesamtauflage von 175.000 Exemplaren (Maas, 1984, S. 105).

verschmolzen werden (ebd. S. 81), nur so können die Erfahrungen der Jugendbewegung aufgegriffen und für die Schule des Volkes genutzt werden.

Im Mittelpunkt der neuen Erziehung steht deswegen die Gemeinschaft (ebd. S. 52–56). Unterschieden wird nicht mehr zwischen „Gesellschaft“ und „Gemeinschaft“, in sozialer Hinsicht gibt es nur noch Gemeinschaften, die sich nach der Grösse und dem Gewicht unterscheiden. Kleine und grosse Gemeinschaften bilden eine Einheit. In der grossen Gemeinschaft „handelt der Führer in [...] Einverständnis mit der Gemeinschaft“. Der Führer agiert „aus der Gemeinschaft heraus, die ihn trägt und die in ihm sich selbst erst klar erkennt“ (ebd., S. 53).

Genauer wird das Verhältnis so bestimmt:

„Der Weg einer Gemeinschaft, ihr Denken und Fühlen werden für den Einzelnen Gesetz. Die Gemeinschaft setzt voraus die gleiche Rasse. Sie verlangt den gleichen Grundstoff, die gleiche Grundauffassung. Es kann sich nur Verwandtes zu Verwandtem gesellen und Ähnliches von Ähnlichem getragen werden. Der Führer muss eine Gemeinsamkeit mit den Geführten haben. Er ist dasselbe, aber er ist es geprägter, stärker und bewusster. Er empfängt aus der Gemeinschaft Kraft, und die Gemeinschaft empfängt sie von ihm“ (ebd., S. 53).

Gemeinschaft ist aber nicht nur ein homogener Volkskörper, der geführt wird und sich führen lässt, vielmehr ist Gemeinschaft auch „das stärkste Mittel, das die Erziehung kennt“ (ebd., S. 54). „Versteht es der Erzieher, die Gemeinschaft mit dem gleichen Willen zu beseelen, den er in sich trägt, so kommt ihm die formende Kraft von unten wieder entgegen.“

Einzelne mögen versuchen, sich dem Willen des Erziehers zu entziehen, aber das misslingt mit Notwendigkeit. „Dem Willen einer wahren Gemeinschaft hat sich noch keiner entzogen oder widersetzt. Die Gemeinschaft gliedert ein, wenn der einzelne überhaupt eingeordnet werden kann. Sie schliesst aus, wenn er sich als unbrauchbar erweist. In jedem Falle ist aber die Gemeinschaft die stärkere“ (ebd., S. 54–55). Eine neue Erziehung muss daher „durch Gemeinschaft und zur Gemeinschaft erziehen“ (ebd., S. 56).

Die Form der Gemeinschaft „wird immer stärker, je mehr sie das ganze Leben umfasst“. Die „erzieherische Wirkung des Internats“ ist daher grösser als die der Schule. Es wäre zu wünschen, „dass alle Jungen zu wirklichen Lebensgemeinschaften zusammengefasst werden könnten“. Wo das nicht möglich ist, muss gewährleistet sein, dass sie in jedem Jahr eine bestimmte Zeit „in Gestalt von Fahrt und Lager“ verbringen. „Für das Mädchen wird die Familiengemeinschaft die stärkere Form bleiben“ (ebd., S. 55).

Der Nationalsozialismus hat mit hohem Aufwand und unter Inkaufnahme von unerhörten Opfern versucht, die nationale Volksgemeinschaft nicht nur herzustellen, sondern im Sinne eines Herrenvolks auch auszuweiten. Die Siedlungspolitik des Nationalsozialismus

im Zweiten Weltkrieg war der Gewinnung von „Lebensraum“ für das eigene Volk gewidmet, was die Vernichtung anderer Völker vorausgesetzt hat.

Nach innen wurde ausgemerzt, was als nicht „gemeinschaftsfähig“ galt und so dem Volk finanziell wie pädagogisch zur Last fallen würde. Das galt nicht nur für Fremde, sondern auch für Angehörige des Volkes, sofern sie wie die Juden ausgegrenzt oder in irgendeiner Weise als behindert angesehen wurden. Zu ihnen gehörten auch „gemütlose Psychopathen“, also autistische Kinder, die in einem Euthanasieprogramm unter medizinischer Aufsicht getötet wurden (Sheffer, 2018).

Auch die deutsche Philosophie hat sich im Nationalsozialismus erfolgreich anpassen können. Jüdische Philosophen wurden von den Lehrstühlen entfernt und nationalsozialistische Philosophen gaben den Ton an.

Der Giessener Hegelianer Hermann Glockner hat in einer kleinen Schrift vom „Wesen der Deutschen Philosophie“ gesprochen. Die Schrift erschien 1942 in zweiter Auflage. In ihr wird eine Standortbestimmung der Philosophie „in der geistigen Bewegung des neuen Deutschland“ vorgenommen (Glockner, 1942, S. 45–51).

Vorausgesetzt wird das Misstrauen der Nationalsozialisten gegen die Philosophie als Universitätswissenschaft. Die Philosophie, so Glockner, stieß „in den ersten Jahren des nationalen Wiederaufbaus auf starkes und nicht unberechtigtes Misstrauen“ (ebd., S. 45). Aber keiner der grossen deutschen Philosophen könne im Ernst für den westlichen Liberalismus und Individualismus, also das Gegenteil der NS-Volksgemeinschaft, in Anspruch genommen werden.

Dies hätten „jüdische Kommentatoren“ der deutschen Philosophie wie Hermann Cohen, Ernst Cassirer oder Adolf Lasson<sup>21</sup> in die Wege geleitet und die Ausrichtung müsse korrigiert werden. Wegen seines Kampfes gegen den „semitischen Einfluss in der deutschen Philosophie der letzten Jahrzehnte“ ist Glockner nach Giessen berufen worden (Tilitzki, 2002, S. 619).

Parallel dazu fand die Vertreibung der jüdischen Intelligenz von deutschen Lehrstühlen statt. „1933 gab es in Deutschland 56 Professoren für Philosophie. Davon haben bis 1935 aufgrund der Rassengesetzgebung 22 ihren Lehrstuhl verloren, insgesamt 30 wurden ins Exil gezwungen.“<sup>22</sup>

Der Ausgangspunkt der neuen Philosophie, so Glockner, sei das Leben und Leben müsse als Kampf verstanden werden. Praktische Philosophie sei zu übersetzen in Handlung und

---

<sup>21</sup> Adolf Lasson (1832–1917) entstammte einer jüdischen Familie und trat 1853 zum christlichen Glauben über.

<sup>22</sup> Available at: <https://philomag.de/sandkuehler-es-hat-uns-nicht-interessiert/>.

Entscheidung. Dabei lautet die Grundannahme: „Tödlich ernst ist der Augenblick; schicksalsvoll und verantwortungsschwer die Stunde“ (ebd., S. 49).

Für die Neuorientierung wird vor allem ein Name gehandelt:

„Heroischer Ernst, einsames Kämpfertum, unerbittliche Kritik und sprachschöpferische Genialität, zusammenlodernd in einer manches erhellenden, alles fressenden, übernatürlich – geistigen Flamme – das ist Friedrich Nietzsche“ (ebd., S. 49).

Hin und wieder habe man Nietzsche schon „als den Philosophen des Nationalsozialismus bezeichnet“.<sup>23</sup> Aber das sei höchstens eine Teilwahrheit, die kaum vereinbart werden könne mit dem aristokratischen Grundzug von Nietzsches Philosophie und also seiner „schwankenden Stellungnahme zu den Forderungen menschlicher und völkischer Gemeinschaft“ (ebd.).

Auf der anderen Seite hat vor ihm vielleicht noch niemand „den Führergedanken so klar entwickelt wie Nietzsche. Das ist es heute vor allem, was uns aufhorchen lässt. Aber Führer und Gefolgschaft sind eins“ (ebd., S. 49–50), während Nietzsche sich distanziert hat und „Geistes-Aristokrat“ bleiben wollte. Man könne ihm deshalb nicht in jeder Hinsicht nachfolgen, sondern dürfe nur seinen „Pfad“ kreuzen. „Ernste, gemeinschaftsbewusste Männlichkeit reckt sich empor an seiner steilen Grösse – und wendet sich zu den Volksgenommen zurück, um sie anderen Zielen zuzuführen“ (ebd., S. 50).

## **5. Karrieren nach 1945**

Wie die meisten Autoren der „konservativen Revolution“ passte Hans Freyer nach dem Krieg die Richtung seiner Publizistik den neuen Verhältnissen an, ohne jemals eine Schrift zurückzunehmen oder Aussagen zu bedauern. Hans Freyer hat den Nationalsozialismus begrüsst, war aber, im Unterschied zu Martin Heidegger, Carl Schmitt oder Arnold Gehlen, nie Mitglied der NSDAP.

Zusammen mit anderen Vertretern der „Leipziger Schule“ der Soziologie konnte Freyer im Nationalsozialismus Karriere machen, hat 1948 seine Professur in Leipzig aufgeben müssen und ist 1951 wieder in die Deutsche Gesellschaft für Soziologie aufgenommen worden. Freyer hat dann von 1953 an noch zehn Jahre als Emeritus an der Universität Münster gelehrt. Carl Schmitt (1957), mit dem er gut befreundet war, gratulierte ihm zum 70. Geburtstag und feierte ihn als herausragenden Vertreter der „anderen Hegel-Linie“.

Freyer konnte also in Westdeutschland eine zweite Karriere machen. So machten auch seine Themen und Denkfiguren eine zweite Karriere. Das Ende des Nationalsozialismus war nicht Anlass, die Theorien aufzugeben, sondern sie vor eben diesem Ende zu schützen.

---

<sup>23</sup> Gemeint ist die Nietzsche-Interpretation von Alfred Bäumler.

Bekannt wurde Freyer nach 1945 mit der *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters* (1955). Hier ist am Ende von einem „Pluralismus der geschichtlichen Welt“ die Rede, vom Untergang des europäischen Imperialismus und der Zukunft der globalen Industriegesellschaft, aber auch vom Preis, den der „abendländische Mensch“ dafür an Entfremdung gezahlt habe. Die vage Hoffnung gilt, wie schon in der Jugendbewegung, der „nächsten Generation“ (Freyer, 1955, S. 248–260).

Demokratie ist kein Thema, wohl aber die Macht der Ideologien, die für „Gleichschaltung“ sorgen (ebd., S. 143) – immer noch und ungebrochen. Ideologien sind sekundäre Systeme. Primär ist die Anpassung des Menschen und sie wird ungebrochen totalitär gefasst: „Dem ausgebaute Apparat der Institutionen und Verhaltensnormen entspricht als seine Innenseite eine ebenso eingelaufene Gewohnheitsapparatur im Menschen, und beide sind miteinander gekoppelt“ (ebd., S. 59).

Für die Erziehung wäre dann, ganz wie im Führerstaat, lediglich Systemkonformität angesagt. Das wird nicht mehr mit dem „politischen“ Volk begründet, aber führt zum gleichen Resultat, der mentalen wie sozialen Einordnung ohne eine „gebildete Individualität“. Aber das würde die Frage der Elitenbildung ausklammern, die viele Autoren der Rechten umgetrieben hat.

Bildung für das Volk schliesst Unterschiede eigentlich aus, während die reale Welt der Berufe in einem „korporativen Staat“ sie gerade verlangt. Freyer (1933a, S. 11–12) sah das so: „Staatsmänner“ wie „Handlanger“ verrichten „gesellschaftlich notwendige Arbeiten“ und haben „ihre bestimmten Stelle“ im sozialen Organismus. Aber eben deswegen unterscheiden sie sich und dürfen also nicht gleich behandelt werden.

Das rechtskonservative Denken ist nach dem Zweiten Weltkrieg mit Hans Freyer, seinem ehemaligen Assistenten Arnold Gehlen und dessen Schüler Helmut Schelsky wirksam fortgesetzt und auch erneuert worden. Gehlen und Schelsky, beide nicht zufällig Soziologen, waren trotz ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit prägende Figuren der politischen Öffentlichkeit in den ersten drei Jahrzehnten der Bundesrepublik.<sup>24</sup>

Danach verloren rechte Positionen rasch an Einfluss, wie man an fast allen akademischen Disziplinen zeigen kann, nicht zuletzt an der westdeutschen Pädagogik. Die damit verbundenen Vorstellungsweisen und Positionsnahmen sind aber durchaus erhalten geblieben, sie wanderten nur in Zirkel ab, die nicht öffentlich zugänglich waren oder für die es keine Öffentlichkeit gab. Völkische Überzeugungen oder Bekenntnisse zur homogenen und einzigen Volksgemeinschaft sind trotz der Veränderungen im Bildungswesen erhalten geblieben, wie sich heute zeigt.

---

<sup>24</sup> Im Anschluss an Gehlens Buch *Moral und Hypermoral* (1969) überwarf sich Schelsky mit seinem Lehrer und kündigte die Freundschaft.

Auch deswegen kann an die rechten Positionen der Weimarer Republik heute wieder angeschlossen werden, etwa wenn Spengler mit dem Satz zitiert wird, die Revolution von 1918/1919 und nachfolgend die Gründung der Weimarer Republik sei „die sinnloseste Tat der deutschen Geschichte“ gewesen (Spengler, 1920, S. 9). Die Alternative wäre dann ein altpreussischer Staatsozialismus (ebd., S. 81) und keine Demokratie.

Die Verachtung der Demokratie ist die zentrale Gemeinsamkeit des Autoritarismus. Dabei spielen mindestens vier Annahmen eine wichtige Rolle, die Reduktion der Demokratie zur blossen Parteienherrschaft, damit verbunden ein Verdacht der Misswirtschaft oder gar der Korruption, weiter die Missachtung des Volkswillens und nicht zuletzt die fehlende Zukunftsfähigkeit.

Demokratie als Verfassung ebenso wie als Lebensform wäre so eine bloss historische Grösse, die überwunden werden kann und von den rechten Philosophen zur Disposition gestellt worden ist. Das geschah auch nach dem Krieg ungebrochen und nur mit verlagerten Argumenten.

Von „Volksgemeinschaft“ durfte im Nachkriegsdeutschland offiziell keine Rede mehr sein, dafür konnte umso mehr von Technik und Technikfolgen gesprochen werden. Die Rechte war davon wie besessen. Heidegger hat bekanntlich vor den planetarischen Folgen der Technik gewarnt,<sup>25</sup> während die Leipziger Soziologie sich für deren gesellschaftliche Bedeutung stark machte.

Helmut Schelsky hat 1935 mit einer Arbeit zum Thema *Theorie der Gemeinschaft nach Fichtes Naturrecht von 1796* bei Freyer in Leipzig promoviert und ist dort 1940 mit einer Studie über Thomas Hobbes politische Lehre habilitiert worden. Dort hat er die Philosophie der politischen Gemeinschaft als Staatsphilosophie des Volkskörpers weiterentwickelt (Schelsky, 1981).

Schelsky schrieb 1965, dass die „Idee der Demokratie“ in der wissenschaftlich-technischen Zivilisation ihr Wesensmerkmal verloren habe, weil an die Stelle des Volkswillens die „Sachgesetzlichkeit“ getreten sei, die sich dem öffentlichen Einfluss entziehe und ihrerseits die Politik antreibe. An die Stelle des politischen trete so der „technische Staat“ (Schelsky, 1965, S. 453).<sup>26</sup>

Sinnfragen sind dann überflüssig oder nicht mehr zu beantworten (ebd., S. 456) und die alte Vorstellung der „demokratischen Willensbildung“ wird ersetzt durch die „modernen

---

<sup>25</sup> „Die Frage nach der Technik“. Vortrag am 18. November 1953 im Rahmen einer Vortragsreihe der Bayerischen Akademie der Schönen Künste“. „Mehr als dreitausend Menschen“ in verschiedenen Hörsälen hörten „mit äußerster Konzentration Martin Heidegger zu und bedankten sich nach zwei Stunden geistiger Schwerarbeit zehn Minuten lang mit stürmischem Beifall“ (Die Zeit Nr. 48 vom 26. November 1953).

<sup>26</sup> Das Zitat entstammt der Schrift *Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation*, die 1961 erschienen ist.

technischen Mittel der psychischen Beeinflussung“, die die „vernünftig abwägende Meinungsbildung“ der Bürger ausser Kraft setzt (ebd., S. 459). Der technische Staat entzieht so, „ohne antidemokratisch zu sein, der Demokratie ihre Substanz“ (ebd.).<sup>27</sup>

Häufig wird auch auf eine radikale Kritik der parlamentarischen Demokratie zurückgegriffen, die Carl Schmitt 1923 veröffentlicht hat und die heute neu diskutiert wird. Demokratie, so Schmitt, habe mit Parlamentarismus gar nichts zu tun, also mit den Prinzipien der öffentlichen Rede, der geregelten Abstimmung und der repräsentativen Wahl, die freie Bürger voraussetzt.

Schmitt geht davon aus, dass „die Entwicklung der modernen Massendemokratie die argumentierende öffentliche Diskussion zu einer leeren Formalität gemacht hat“ (Schmitt, 2010, S. 10). Die liberale Vorstellung der „government by discussion“ wird polemisch als „verschimmelt“ bezeichnet und nicht nur rhetorisch wird gefragt: „Wer glaubt noch an diese Art von Öffentlichkeit? Und an das Parlament als die grosse ‚Tribüne‘“? (ebd., S. 12).

Walter Bagehot<sup>28</sup> hat 1876 in seinem Buch *Physics and Politics* vom Zeitalter der Diskussion gesprochen und dort den Begriff „government by discussion“ geprägt. Damit sollte der Übergang von einer Statusgesellschaft zu einer Gesellschaft der Wahl bezeichnet werden, die für Entscheidungen prinzipielle Begründungen verlangt und so öffentliche Diskussionen benötigt (ebd., S. 158).

Nur mit Diskussionen lässt sich die Herrschaft der Überlieferung aufheben und dies aus einem einfachen Grunde: Wer ein Thema zur Diskussion stellt, wird danach von der Diskussion geleitet (ebd., S. 161). Die Diskussion nimmt, aber sie gibt nicht; wer sich einmal auf sie einlässt, muss sie aushalten und kann nicht zu einem diskussionsfreien Zustand zurückkehren. „You can never again clothe it with mystery, or fence it by consecration; it remains forever open to free choice, and exposed to profane deliberation“ (ebd.).

Davon ist im rechten Lager nie die Rede. Freie politische Diskussion nämlich widerstreitet Autorität und Führertum, weil nur gute gegenüber schlechten Gründen eine Entscheidung leiten können und ohne Toleranz nicht mit Anderen diskutiert werden kann (ebd., S. 153–164). Aber genau das muss eine Ideologie ausschliessen, die immer schon auf der richtigen Seite steht und deshalb keine Diskussion braucht.

Von „Schwatzbude“ oder „Lügenpresse“ war schon im Kaiserreich die Rede. Wilhelm II. nannte den Reichstag „Schwatzbude“ und die katholische Reaktion bezeichnete nach 1848 liberale Zeitungen als „Lügenpresse“. Daraus wurde in der Weimarer Republik eine auch

---

<sup>27</sup> „Technisch-wissenschaftliche Entwicklungen können keiner demokratischen Willensbildung unterliegen, sie werden auf diese Weise nur uneffektiv“ (Schelsky, 1965, S. 459).

<sup>28</sup> Der englische Journalist Walter Bagehot (1826–1877) war von 1860 an Herausgeber des *Economist*.

philosophische Front gegen Parlament, Parteien und Öffentlichkeit. Von „Altparteien“ sprach Joseph Goebbels am 9. April 1938 in Wien.

Damit soll die liberale Vorstellung von Öffentlichkeit angegriffen und als obsolet hingestellt werden. Anders dagegen die Demokratie, die von Schmitt gerade verteidigt wird, vorausgesetzt, dass Liberalismus und Demokratie getrennt werden. Die Herrschaft des Volkes setzt einen Volkskörper voraus, der keinen diskursiven Raum benötigt, keine Verschiedenheit zulässt und so auch nicht auf Toleranz angewiesen ist.

„Jede wirkliche Demokratie beruht darauf, dass nicht nur Gleiches gleich, sondern, mit unvermeidlicher Konsequenz, das Nicht-gleiche nicht gleich behandelt wird. Zur Demokratie gehört also notwendig erstens Homogenität und zweitens – nötigenfalls – die Ausscheidung oder Vernichtung des Heterogenen“ (Schmitt, 2010, S. 13–14).<sup>29</sup>

Die Herrschaft des Volkes hat die Homogenität des Volkes zur Voraussetzung - Eine neue Idee war das nicht. Der amerikanische Politologie John William Burgess<sup>30</sup> hat schon 1890 die „ethnische Homogenität“ einer Nation als notwendig zu ihrer Einheit und ihrem Erhalt bezeichnet. Die Mittel dafür seien zunächst friedlich, nämlich Einfluss und Erziehung, aber wenn die erschöpft sind, sei Zwang unausweichlich, mit dem das „ethnisch feindliche Element“ entfernt werden müsse (Burgess, 1890, S. 42–43).

Offenbar ist dieses Denken nicht auf die deutsche Geschichte beschränkt und es ist trotz der deutschen Geschichte erneuerbar. Demokratie basiert auf öffentlicher Diskussion und so auf Meinungsfreiheit. Aber Demokratie verlangt auch die klare Bestimmung ihrer Feinde. Hitlers Machtergreifung war der „Tod der Demokratie“ (Carter Hett, 2018), aber das war nur möglich, weil die Verteidigung zu schwach war und Demokratie nicht gelebt wurde.

## Literatur

### Quellen

BAGEHOT, Walter, 1876. *Physics and Politics; Or, Thoughts on the Application of the Principles of „Natural Selection“ and „Inheritance“ to Political Science*. New York: D. Appleton and Co.

BLOHM, Erich, 1979. *Hitler-Jugend soziale Tatgemeinschaft*. Zweite Auflage. Vlotho: Verlag für Volkstum und Zeitgeschichtsforschung.

---

<sup>29</sup> Diese These übernimmt Sieferle (2017a, S. 102) in umgekehrter Richtung, nämlich dass mit der Masseneinwanderung ein „kulturell homogenes Volk“ in eine „heterogene Bevölkerung“ „transformiert“ werden soll.

<sup>30</sup> John William Burgess (1840–1931) war Professor für Politische Wissenschaft an der Columbia University. Er hat von 1871 bis 1873 in Deutschland studiert, sein Buch ist Johann Gustav Droysen gewidmet.

- BURGESS, John William, 1890. *Political Science and Comparative Constitutional Law. Volume I: Sovereignty and Liberty*. New York: Baker and Taylor Company.
- Central-Bibliothek*, 1838. Central-Bibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In- und Auslande. Hrsg. v. H. G. Brzoska. Juli-Heft. Halle: Bei C. A. Schwetschke und Sohn.
- FREYER, Hans, 1931. Zur Bildungskrise der Gegenwart. *Die Erziehung*. 6. Jahrgang, Heft 10/11 (Juli/August), S. 597–626.
- FREYER, Hans, 1931a. *Revolution von rechts*. Jena: Diederichs.
- FREYER, Hans, 1933. *Das politische Semester. Ein Vorschlag zur Universitätsreform*. Jena: Eugen Diederichs Verlag.
- FREYER, Hans, 1933a. Zur Ethik des Berufes. *Blätter für Deutsche Philosophie*. Band 7, Heft 1–2, S. 1–21.
- FREYER, Hans, 1933b. *Der politische Begriff des Volkes*. Neumünster: Karl Wachholz Verlag. (= Kieler Vorträge über Volkstum- und Grenzlandfragen und den nordisch-baltischen Raum, Nr. 4).
- (Auch in: *Deutsche Hefte für Volks- und Kulturbodenforschung*. 3. Jahrgang, Heft 5, S. 193–207).
- FREYER, Hans, 1934. Von der Volksbildung zur politischen Schulung. *Die Erziehung*. 9. Jahrgang, S. 1–12.
- FREYER, Hans, 1955. *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- GLOCKNER, Hermann, 1942. *Vom Wesen der Deutschen Philosophie*. Zweite Auflage. Stuttgart/Berlin: W. Kohlhammer Verlag.
- Hamburg*, 1925. Hamburg in seiner wirtschaftlichen und kulturellen Bedeutung für Deutschland. Festschrift für die deutsche Lehrerversammlung in Hamburg 1925. Hamburg: Druckereigesellschaft Hartung&Company.
- HEIDEGGER, Martin, 2015. *Gesamtausgabe IV. Abteilung: Hinweise und Aufzeichnungen*. Band 97: Anmerkungen I–V (Schwarze Hefte 1942–1948). Herausgeben von Peter Trawny. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. ISBN 978-3-465-03870-2.
- KRÜGER, Felix, Hrsg., 1929. *Philosophie der Gemeinschaft: 7 Vorträge, gehalten auf der Tagung der Deutschen Philosophischen Gesellschaft vom 1.–4. Oktober 1928 in Leipzig*. Berlin: Junker und Dünnhaupt. (= Sonderhefte der Deutschen Philosophischen Gesellschaft, Nr. 2).
- JÜNGER, Ernst, 1989. *Rivarol*. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 978-3-608-95695-5.
- LESSER, Jonas, 1932. *Von deutscher Jugend*. Berlin: Paul Neff Verlag.
- MANN, Thomas, 2006. *Briefe an Jonas Lesser und Siegfried Trebitsch 1939–1954*. Hrsg. v. Franz Zeder. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. ISBN 978-3-465-03500-8.
- NATORP, Paul, 1904. *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Zweite vermehrte Auflage. Stuttgart: Fr. Frommanns Verlag (E. Hauff).

- NATORP, Paul, 1913. Aufgaben und Gefahren unsrer Jugendbewegung. *Freideutsche Jugend*. Zur Jahrhundertfeier auf dem Hohen Meissner 1913. Mit einem Bild vom Fidus. Jena: Verlegt bei Eugen Diederichs.
- Neue Bibliothek (1814–1816): Neue Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte neueste pädagogische Literatur Deutschlands*, 1814–1816. Herausgegeben von Hofrath GuthsMuths. Jahrgang 1814 und 1816. Zweiter Band. Fünftes bis achttes Stück. Neustadt an der Orla: Johann Karl Gottfried Wagner.
- Pädagogisches Archiv*, 1860. Pädagogisches Archiv, Zweiter Band. Stettin: Verlag von Th. von der Rahmer.
- Pädagogisches Zentralblatt*, 1933. Pädagogisches Zentralblatt, Band 13.
- RITTER, Joachim, 1931. Bildungskrise in Davos. Bemerkungen zu den IV. Davoser Hochschulkursen vom 22. März bis 11. April, 1931. *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*. Band 7, Heft 7, S. 661–665.
- SCHELSKY, Helmut, 1965. *Auf der Suche nach Wirklichkeit*. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag.
- SCHELSKY, Helmut, 1981. *Thomas Hobbes. Eine politische Lehre*. Berlin: Dunker&Humblot. ISBN 9783428050123.
- SCHMID, Karl-Adolf, 1877. *Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus*. Erster Band: A-Liebe. Gotha: In Verlag von Rudolf Besser.
- SCHMITT, Carl, 1957. Die andere Hegel-Linie. Hans Freyer zum 70. Geburtstag. *Christ und Welt*. 10. Jahrgang. Nr. 30 vom 25. Juli, S. 2.
- SCHMITT, Carl, 2010. *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*. 10. Auflage. Berlin: Duncker&Humblot. ISBN 978-3-428-15030-4.
- SPANN, Othmar, 1921. *Tote und lebendige Wissenschaft. Zwei Abhandlungen zur Auseinandersetzung mit Liberalismus und Marxismus*. Jena: Verlag von Gustav Fischer.
- SPANN, Othmar, 1928. *Gesellschaftsphilosophie. Mit einem Anhang über die philosophischen Voraussetzungen der Wirtschaftswissenschaften*. München/Berlin: Verlag von R. Oldenbourg.
- SPANN, Othmar, 1929. Die Kulturkrise der Gegenwart. *Mitteilungen des Kampfbundes für Deutsche Kultur*. Band 1, S. 33–43.
- SPENGLER, Oswald, 1920. *Preussentum und Sozialismus*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- SPENGLER, Oswald, 1924. *Neubau des Deutschen Reiches*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- STELLRECHT, Helmut, 1943. *Neue Erziehung*. 66.–90. Tausend. Berlin: Wilhelm Limpert Verlag.
- ECKERT, Hans-Wilhelm, 2000. *Konservative Revolution im Frankreich? Die Nonkonformisten der Jeune Droite und des Ordre Nouveau in der Krise der 30er Jahre*. München: R. Oldenbourg Verlag. ISBN 9783486564419.
- HEINZE, Carsten, 2001. *Die Pädagogik an der Universität Leipzig in der Zeit des Nationalsozialismus 1933–1945*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

Rettet den technischen Menschen. Guardini, Heisenberg, Heidegger und F. G. Jünger sprachen. *Die Zeit*. Nr. 48 vom 26. November 1953. [cit. 2019-05-10] Available at: <https://www.zeit.de/1953/48/rettet-den-technischen-menschen/komplettansicht>.

### Darstellungen

BRAUN, Olaf M., 2005. *Carl Schmitt – eine deutsche Frage als Gestalt. Wege und Umwege einer Theorie- und Rezeptionsgeschichte*. In: akj<sup>31</sup> (Ausgabe 1/05). Available at: <https://akj.rewi.hu-berlin.de/zeitung/05-1/cs.htm>.

CARTER HETT, Benjamin, 2018. *The Death of Democracy. Hitler's Rise to Power*. London: William Heinemann.

DUDEK, Peter, 1988. *Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920–1935*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

HALL, Murray G., 1994. *Der Pauk Zsolnay Verlag. Von der Gründung bis zur Rückkehr aus dem Exil*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

KELLER, Sven, 2013. *Volksgemeinschaft am Ende. Gesellschaft und Gewalt 1944/45*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

MAAS, Utz, 1984. „Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand“. *Sprache im Nationalsozialismus. Versuch einer historischen Argumentationsanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

MAYER, Milton, 2017. *They Thought They Were Free: The Germans, 1933–45*. With a Foreword by Richard J. Evans. Chicago/Ill.: Chicago University Press.

SHEFFER, Edith, 2018. *Asperger's Children. The Origins of Autism in Nazi Vienna*. New York: W.W. Norton&Company.

SIEFERLE, Rolf Peter, 1995. *Die konservative Revolution. Fünf biographische Skizzen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

SIEFERLE, Rolf Peter, 2017. *Finis Germania*. Dritte Auflage. Schnellroda: Verlag Antaios.

TILITZKI, Christian, 2002. *Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich*. Teil 1. Berlin: Akademie Verlag.

WAGNER, Thomas, 2017. *Die Angstmacher. 1968 und die Neuen Rechten*. Berlin: Aufbau Verlag.

---

<sup>31</sup> Arbeitskreis kritischer jurist\*innen an der Humboldt-Universität zu Berlin.