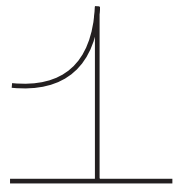




His toria scholas tica



2026
12

Mezinárodní časopis
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review
for History of Education

Národní pedagogické muzeum
a knihovna J. A. Komenského

Praha 2026

Historia scholastica

Číslo 1, červen 2026, ročník 12

Number 1, June 2026, Volume 12

Šéfredaktor *Editor-in-chief*

PhDr. Jan Šimek, Ph.D. (jan.simek@nmpk.cz)

Redakční rada *Editorial Board*

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)
doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)
prof. PhDr. Jiří Knapík, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)
prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)
doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)
doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)
Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)
prof. Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)
prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)
prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)
prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)
prof. Dr. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)
prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)
prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)
prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnavě)
prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)
prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)
prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)
prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)
prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)
prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)
prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

Výkonná redaktorka *Executive Editor*

Mgr. Lucie Bortová (bortova@nmpk.cz)

Vydavatel *Publisher*

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského
Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.gov.cz

Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design*

Pavel Průša

Sazba *Type Setting*

Mgr. Lucie Bortová

Časopis *Historia scholastica* vychází 2× ročně. *Historia scholastica* is published twice a year.

Indexováno v *Indexed in*

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

Obsah

Contents

Úvodník	5	— Jan Šimek
Editorial		
Studie	13	The Role of Nature in (Latin) Education in the Bohemian Lands in the 16th and Early 17th Centuries — Martin Holý
Studies	33	Johann Christoph Döll (1808–1885), „Der Erzähler, ein belehrendes Lesebuch für Jedermann“ (1850). Zu Entstehung, Konzept und Gebrauch eines Lehrmittels für den Unterricht im Männerzuchthaus Bruchsal <i>Johann Christoph Döll (1808–1885), „Der Erzähler, ein belehrendes Lesebuch für Jedermann“ (1850). On the Origin, Concept, and Use of a Teaching Aid for Instruction in the Bruchsal Men's Prison</i> — Daniel Oelbauer
	57	Vzdelávanie v službách plánovaného hospodárstva: Priemyselné školstvo na Slovensku (1948–1953) <i>Education in the service of a planned Economy: Industrial Education in Slovakia (1948–1953)</i> — Soňa Gabzdilová & Mária Ďurkovská
	87	The Mediterranean University Cruise of 1933: A Symbol of Pedagogical Renewal in the Second Spanish Republic — Andra Santiesteban & Jaime del Rey Tapia
	113	Die Grauzonen der „Volksgemeinschaft“ – Ein erzwungener Gang ins Unbestimmte <i>The Grey Areas of the „Volksgemeinschaft“ – A Forced Descent into Indeterminacy</i> — Jakob Benecke

**Studie
Studies**

- 139 Carl Friedrich Riemanns (1756–1812) Studienaufenthalt (1780) an der Rochowschen Musterschule in Reckahn und seine Publikation in vier Auflagen (1781/1792/1798/1809). Beobachtungen – Beschreibungen – Folgerungen
Carl Friedrich Riemann's (1756–1812) study visit (1780) to Rochow's model school in Reckahn and his publication in four editions (1781/1792/1798/1809). Observations – Descriptions – Conclusions
— Frank Tosch
- 165 Nature and Art – The Role of Nature in Hungarian Visual Culture Education since the 1990s, with a Focus on Post-2010 Curricular Reforms
— Erika Anna Turzai & Beatrix Vincze
- 193 Dětské útulky jako možnost a specifická forma institucionální péče o děti předškolního věku v českých zemích a v Československu
Children's shelters as an option and a specific form of institutional care for preschool-aged children in the Czech lands and in Czechoslovakia
— Eva Maria Hrdinová & Karel Konečný

Editorial

The current issue of the journal presents eight studies from the field of the history of education (*Historische Bildungsforschung*). The published articles exhibit considerable chronological, geographical, and thematic diversity. The thematic scope of the contributions spans from the early modern period (the sixteenth century) to reflections on curricular reforms in **the first quarter** of the twenty-first century. Geographically, the authors focus primarily on Central Europe – specifically the Bohemian lands, Slovakia, Germany, and Hungary – with a comparative extension provided by a study on the history of education in Spain. Despite the absence of a single overarching theme, several natural thematic clusters emerge. These concern the role of nature and aesthetics in education, the instrumentalization of schooling by authoritarian or totalitarian regimes, and, finally, the phenomena of educational reform and emancipation.

The first thematic group consists of studies reflecting on nature and its educational, ethical, and aesthetic functions across centuries. An early modern perspective is introduced by **Martin Holý**, who analyzes the role of nature in Latin education in the Bohemian lands during the sixteenth and early seventeenth centuries. Avoiding a one-sided theological or philosophical interpretation, the author draws on a broad range of source material (school regulations, university disputations, and Comenius's *Informatorium maternum*) to demonstrate how the contemporary theocentric worldview was intertwined with the moral formation of the individual through botanical metaphors and the systematic observation of the natural order. This research is chronologically followed by **Frank Tosch**, who focuses on the turn of the nineteenth century in Prussia. Examining four editions of a text by C. F. Riemann (1781–1809), Tosch documents the reception and dissemination of the enlightenment reforms implemented at the Rochow model school in Reckahn and their influence on the Potsdam Military Orphanage. Tosch demonstrates that the reform consisted both in

transforming material conditions (emphasizing light and fresh air) and in the gradual professionalization of teachers, moving philanthropic ideas toward Pestalozzian methods. A counterpoint to these historical analyses is provided by **Erika Anna Turzai and Beatrix Vincze**, who shift the focus to the present day. They examine the role of nature and the Nature Art movement in Hungarian visual culture education and museum pedagogy from the 1990s through the curricular reforms after 2010. Based on a qualitative analysis of curricula and manuals, the authors capture a shift from an earlier experiential approach to outdoor activities toward a contemporary conceptual framework that links art education with environmental awareness.

The second distinct line of this issue is formed by contributions analyzing education and school institutions as tools of state control, rehabilitation, or ideological indoctrination. Situated in the mid-nineteenth century, the study by **Daniel Oelbauer** examines specific teaching aids in penal institutions, focusing on Döll's 1850 reading book designed for the men's prison in Bruchsal, Baden. Through the licensing processes of this textbook, the author uncovers the institutional aims of contemporary prison pedagogy and the Ministry of Justice, while also touching upon period writing practices and the issue of plagiarism in textbook compilation. The challenges of the twentieth-century totalitarian state are addressed by **Jakob Benecke**, who examines the National Socialist dictatorship. Using the structures of the Hitler Youth (*Hitlerjugend*) and its special units (*Sonderbanne*), he analyzes the ideological "grey areas" (*Grauzonen*) arising between the totalitarian pressure for inclusion into the racially defined community (*Volksgemeinschaft*) on the one hand and the threat of exclusion on the other, tracing their biographical impact on growing youth.

Two subsequent texts address the apparatus of control and social engineering under the post-war communist regime in Czechoslovakia. **Eva Maria Hrdinová and Karel Konečný** explore the history of day nurseries (*dětské útulky*) as a specific form of institutional pre-school care. Utilizing the methodology of conceptual history (*Begriffsgeschichte*), the authors first analyze the terminological development

(nursery, day-care center, asylum) in Austria-Hungary and interwar Czechoslovakia, subsequently illuminating the rapid expansion of agricultural and industrial nurseries in the 1950s. Based on extensive archival research, the text demonstrates how these specific facilities, which supplemented the existing network of kindergartens, served as an economic tool of the state to release labor during the collectivization of agriculture. Parallel developments in Slovakia between 1948 and 1953 are reflected by **Soňa Gabzdilová and Mária Ďurková**, who analyze Slovak vocational and technical secondary education during the first five-year plan. The authors demonstrate how industrial schools were subordinated to the goals of a centrally planned economy, resulting in the ideological instrumentalization of the teaching profession, where institutional autonomy was suppressed in favor of producing politically loyal cadres.

The final contribution to this issue departs from the preceding analyses of power and directs attention to the emancipatory and innovative potential of pedagogy. **Andra Santiesteban and Jaime del Rey Tapia** present the Mediterranean University Cruise of 1933 as a key educational initiative of the Second Spanish Republic. The article analyzes this 45-day study voyage as a practical implementation of the active pedagogy principles promoted by the reformist movement *Institución Libre de Enseñanza*, which was built on experiential learning, interdisciplinarity, and the dismantling of traditional hierarchies between professors and students. Furthermore, the authors combine historical analysis with museum pedagogy, reflecting on the role of physical objects (a ship model in the university museum) in preserving this educational heritage.

Taken as a whole, the presented collection of eight studies offers a rich insight into the methodological diversity of the contemporary history of education. In this issue, readers will find papers drawing on classical heuristics in national and institutional archives, analyses of the contemporary press, textbooks, and curricular documents, as well as contributions applying the methods of conceptual history or material culture. The journal thus provides stimulating material for further

scholarly discussion on how political, social, material, and ideological factors shaped educational reality in the European context.

Úvodník

Aktuální číslo časopisu předkládá odborné veřejnosti celkem osm studií z oboru dějin pedagogiky a historického výzkumu vzdělávání (*Historische Bildungsforschung*). Publikované texty vykazují značnou chronologickou, geografickou i tematickou pluralitu. Tematický rozsah předkládaných příspěvků sahá od raného novověku (16. století) až po reflexi kurikulárních reforem v první čtvrtině 21. století. Geograficky se autoři zaměřují primárně na prostor střední Evropy – konkrétně na české země, Slovensko, Německo a Maďarsko –, přičemž komparativní přesah zajišťuje studie věnovaná dějinám školství ve Španělsku. I přes absenci jednotného zastřešujícího tématu lze mezi jednotlivými texty vysledovat přirozené tematické okruhy, jež se dotýkají role přírody a estetiky ve vzdělávání, instrumentalizace školství v rukou autoritářských či totalitních režimů a v neposlední řadě také fenoménu pedagogické reformy a emancipace.

První tematickou skupinu tvoří studie reflektující reflexi přírody a její edukační, etické či estetické funkce v proměnách staletí. Raně novověkou perspektivu otevírá **Martin Holý**, který analyzuje roli přírody v latinském vzdělávání v českých zemích v 16. a na počátku 17. století. Autor se vyhýbá jednostrannému teologickému či filozofickému výkladu a na základě široké pramenné základny (školní řády, univerzitní disputace, Komenského *Informatorium školy mateřské*) dokládá, jak byl tehdejší teocentrický pohled na svět provázán s morální formací jedince skrze botanické metafory a systematické pozorování přírodního řádu. Na tento výzkum chronologicky navazuje **Frank Tosch**, jenž se zaměřuje na přelom 18. a 19. století v Prusku. Na příkladu čtyř vydání spisu C. F. Riemanna (1781–1809) dokumentuje recepci a šíření osvícenských reforem Rochowovy vzorné školy v Reckahnu a jejich

vliv na Postupimský vojenský sirotčinec. Tosch ukazuje, že tehdejší reforma spočívala jak v proměně materiálních podmínek (důraz na světlo a vzduch), tak v postupné profesionalizaci učitelů a postupné transformaci filantropických myšlenek směrem k Pestalozziho metodám. Kontrapunkt k těmto historickým analýzám představuje text **Eriky Anny Turzai a Beatrice Vincze**, který se přesouvá do současnosti a zkoumá roli přírody a uměleckého směru *Nature Art* v maďarském výtvarném vzdělávání a muzejní pedagogice od 90. let 20. století po kurikulární reformy po roce 2010. Autorky na základě kvalitativní analýzy osnov a příruček zachycují posun od ranějšího zážitkového pojetí outdoorových aktivit k současnému konceptuálnímu pojetí, jež propojuje estetickou výchovu s environmentálním vědomím.

Druhou výraznou linii čísla představují příspěvky analyzující vzdělávání a školské instituce jako nástroje státní kontroly, nápravy či ideologické indoktrinace. Do poloviny 19. století je situována studie **Daniela Oelbauera**, která zkoumá specifické edukační pomůcky v nápravných zařízeních, konkrétně Döllovu čítanku z roku 1850 určenou pro věznicí pro muže v bádenském Bruchsalu. Autor skrze schvalovací procesy této pomůcky odkrývá institucionální záměry tehdejší nápravné pedagogiky a ministerstva spravedlnosti, přičemž se dotýká i dobové literární praxe a otázky plagiátorství při sestavování učebnic. Problematiku totalitního státu 20. století otevírá **Jakob Benecke**, který se věnuje nacionálněsocialistické diktatuře. Na příkladu struktur Hitlerjugend a jejich specifických oddílů (*Sonderbanne*) analyzuje ideologické „šedé zóny“ (*Grauzonen*) vznikající mezi totalitním tlakem na inkluzi do rasově definované komunity (*Volksgemeinschaft*) na straně jedné a hrozbou exkluze na straně druhé, a sleduje jejich biografický dopad na dospívající mládež.

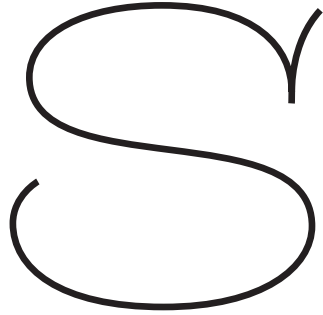
Na aparát kontroly a sociálního inženýrství, tentokrát v podmínkách poválečného komunistického režimu v Československu, navazují další dva texty. **Eva Maria Hrdinová a Karel Konečný** se zabývají historií tzv. dětských útulků jako specifické formy předškolní péče. Autoři metodou dějin pojmů (*Begriffsgeschichte*) nejprve analyzují terminologický vývoj (útulek, opatrovna, azyl) v Rakousku-Uhersku a meziválečném Československu, aby následně osvětlili prudký rozvoj zejména

zemědělských a závodních útulků v 50. letech 20. století. Text na základě rozsáhlého archivního výzkumu ukazuje, jak tato specifická zařízení doplňující tehdejší síť mateřských škol sloužila jako ekonomický nástroj státu pro uvolnění pracovních sil během kolektivizace. Souběžný vývoj na Slovensku v letech 1948–1953 reflektují **Soňa Gabzdilová a Mária Ďurkovská**, které analyzují slovenské průmyslové školství v první pětiletce. Autorky demonstrují, jak bylo odborné školství podřízeno cílům plánovaného hospodářství a jak došlo k ideologické instrumentalizaci učitelské profese, kdy byla autonomie škol potlačena ve prospěch produkce politicky loajálních kádrů.

Poslední příspěvek aktuálního čísla se vymyká předchozím mocenským analýzám a obrací pozornost k emancipačnímu a inovativnímu potenciálu pedagogiky. **Andra Santiesteban a Jaime del Rey Tapia** představují Středomořskou univerzitní plavbu z roku 1933 jako klíčovou edukační iniciativu Druhé španělské republiky. Text analyzuje tuto 45denní studijní cestu jako praktickou realizaci principů aktivní pedagogiky reformního hnutí *Institución Libre de Enseñanza*, jež stavělo na zážitkovém učení, interdisciplinaritě a stírání tradičních hierarchií mezi profesory a studenty. Autoři navíc kombinují historickou analýzu s muzejní pedagogikou, když reflektují roli fyzických objektů (modelu lodi v univerzitním muzeu) při uchovávání tohoto pedagogického dědictví.

Předkládaný soubor osmi studií jako celek nabízí bohatý vhled do metodologické rozmanitosti současných dějin pedagogiky. Čtenáři v tomto čísle naleznou práce těžící z klasické heuristiky v národních i institucionálních archivech, analýzy dobového tisku, učebnic a kurikulárních dokumentů, stejně jako příspěvky aplikující metodu dějin pojmů či materiální kultury. Časopis tak přináší podnětné podklady pro další odbornou diskuzi o tom, jakým způsobem politické, sociální, materiální a ideologické faktory formovaly edukační realitu v evropském kontextu.

Jan Šimek
šéfredaktor
Editor-in-Chief



Studie *Studies*

- 13 Martin Holý
- 33 Daniel Oelbauer
- 57 Soňa Gabzdilová
& Mária Ďurková
- 87 Andra Santiesteban
& Jaime del Rey Tapia
- 113 Jakob Benecke
- 139 Frank Tosch
- 165 Erika Anna Turzai
& Beatrix Vincze
- 193 Eva Maria Hrdinová
& Karel Konečný

S Die Grauzonen der „Volksgemeinschaft“ – Ein erzwungener Gang ins Unbestimmte¹

Jakob Benecke^a

^a Alanus University of Arts and Social
Sciences, Germany
jakob.benecke@alanus.edu

Received 2 March 2025

Accepted 7 January 2026

Available online 30 June 2026

DOI 10.82130/hs2026-01-005

Abstract **The Grey Areas of the ‚Volksgemeinschaft‘ – A Forced Descent into Indeterminacy**

The grey areas of the “Volksgemeinschaft” are those moments of ambiguous attribution that regularly resulted during the National Socialist dictatorship from the contradictions between a totalitarian will to rule on the one hand and a racist-selective ideology on the other. In the article, the ‘walk’ is distinguished from the ride and is understood as a metaphor for the path of those concerned into the

corresponding areas constructed by population policy. In these, they were simultaneously subjected to calls for inclusion² and threats of exclusion. Using the educational history of the Hitler Youth, some of these grey areas are exemplified and their contexts of origin, their development and their biographical significance for the young people growing up in them.

Keywords National Socialism, Hitler Youth, Special-bans, In- and Exclusion

Einleitende Differenzierung: Fahrt und Gang

Fahrten als Inszenierung von Gemeinschaftserlebnissen können seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert als zunehmend charakteristischer

1 Erweiterte Verschriftlichung des Vortrags, den der Autor am 20.6.2024 auf der Comenius-Tagung in Prag gehalten hat.

2 Im Folgenden werden die Begriffe der In- und Exklusion in der Weise verwendet, wie dies in den historischen Analysen zur NS-Zeit überwiegend geschieht: Vereinnahmung bzw. freiwillige Selbsteingliederung der Subjekte (Inklusion); Ausgrenzung und Ausschluss (Exklusion). Zu Passungsproblemen dieser Auslegung mit der Konzeption Luhmanns von In- und Exklusion vgl. Benecke 2023b, S. 66 ff.

Bestandteil organisierten Jugendlebens in Deutschland angesehen werden (Dimbath; Ernst-Heidenreich, 2022, S. 7). Weniger als konkret zu datierender Ursprung, aber doch als Initialzündung ihrer weiteren Ausbreitung können die Unternehmungen der bürgerlichen Jugendbewegung gelten. In deren Folge integrierten auch die jüdische Jugendbewegung, die Pfandfinder als deutsche Adaption der britischen „Boy-Scout“-Bewegung sowie mit Beginn des 20. Jahrhunderts die Verbände der Jugendpflege Fahrten in ihre Praxen (Ernst-Heidenreich; Homburg, 2022, S. 20).³ Die Fahrt kann in diesem umfassenden Kontext – eingedenk der Heterogenität ihrer Inszenierungsformen, mit ihr verknüpfter Erwartungshaltungen und subjektiver Wahrnehmungen sowie des jeweiligen Verhältnisses von Selbst- und Fremdbestimmung – allgemein definiert werden, als „Akt der Kollektiv-Isolation mit dem Ziel der Gemeinschaftsbildung“ (Krabbe, 2010, S. 9). Letztere sollte auf den Fahrten eine emotionale Basis durch das anhaltende Gemeinschaftserlebnis sowie durch während diesen vollzogener gemeinschaftlicher Erlebnisformen erhalten (bspw. gemeinsames Wandern, Marschieren, Singen etc., oft in Gruppenidentität-stiftenden Bekleidungsformen bis hin zur Uniformierung). Die Fahrten konnten dabei programmatisch bis ideologisch aufgeladen und die konkrete soziale Gruppe der Fahrten als exemplarische Stellvertretung einer größeren Gemeinschaft interpretiert werden, deren Angehörige vermeintlich durch Überzeugungen, Milieu- oder nationale Zugehörigkeit miteinander verbunden seien. Das nationalistische Kriterium wurde hierbei häufiger chauvinistisch, mitunter auch rassistisch, dann vor allem antisemitisch, als Zugehörigkeit zur „Volksgemeinschaft“ bestimmt (Dudek, 2014). Insgesamt kann bei aller notwendigen Differenzierung der Ansprüche und Praxen von Jugendarbeit in den unterschiedlichen bildungshistorischen Bezügen letztlich Protektion – der ‚Jugend‘ wie auch der jeweils protegierten Verhältnisse – als verbindendes Kerncharakteristikum der Zielsetzungen von Jugendpolitik und Jugendrecht sowie

3 Vgl. zur Bildungsgeschichte organisierten Jugendlebens die Skizze bei Benecke, 2023a sowie die ausführlichen Darstellungen bei Benecke, 2020.

entsprechender pädagogischer Jugendarbeit auf Seiten ihrer erwachsenen Arrangeure angesehen werden (Sachße, 2018, S. 313–314). Dies galt – und gilt mitunter noch immer – auch für die Erwartungshaltungen, welche von jugendpädagogischer Seite mit der Durchführung von Fahrten verbunden wurden. Das nationalsozialistische Regime richtete seine Jugendpädagogik in besonderem Maße an einem Primat des Politischen aus und verband deren Vollzüge mit einer umfassenden Kontrollintention gegenüber den Heranwachsenden. Mit dieser Zielsetzung übernahm die Hitler-Jugend (HJ) mit Fahrt- und Lagerleben oder auch Aufmärschen bereits vor 1933 gezielt solche Stilelemente der bürgerlichen Jugendbewegung, die sich für eine emotionale Vereinnahmung und gleichzeitige Verhaltenskontrolle instrumentalisieren ließen (Benecke, 2023b, S. 32–44). Nach der Machtübernahme wurden Fahrten im Rahmen des HJ-Alltags konsequent mit dieser Ausrichtung inszeniert. In der NS-typischen Kombination von symbolischen Aufwertungsangeboten und Deklassierungsdrohungen beschrieb Schirach bereits 1934 die Fahrten der HJ:

„Das Jungvolk erklärt dem Muttersöhnchen den Krieg.
Jungvolkerziehung ist Erziehung zur Selbständigkeit.
[...] Kinder verreisen nur in Begleitung Erwachsener.
Pimpfe gehen mit ihrem Führer auf Fahrt.“

(Schirach, 1934, S. 87; zit. n. Benecke, 2023c, S. 157)

Dieser Zuschnitt wurde auch von NS-Funktionären aufgegriffen, um vereinnahmende Fahrten symbolisch aufzuladen und propagandistisch zu vermarkten, ihre herrschaftspolitische Instrumentalisierung aber zu verschleiern. So hieß es bspw. in einem Gebietsbefehl über Großfahrt und Lager an die Gefolgschafts- und Fähnleinführer des Gebietes Sachsen am 1. Mai 1934, der auch ein entsprechendes Elternanschreiben enthielt:

„Grundsatz muß sein, daß nicht nur Teile der Mannschaft, etwa die Schülerschaft, sondern alle Kameraden geschlossen ihre

Freizeit bei der HJ verbringen. [...] Unser Leben gehört der nationalsozialistischen Gemeinschaft, der Hitler-Jugend. [...] Dann müssen wir aber vor allen Dingen Eines in uns tragen: *„Das Erlebnis unserer Front.“* [...] An die Eltern aller Kameraden! Eure Jungen wollen auf Großfahrt gehen. – Großfahrt, das schönste Erlebnis eines jeden echten Jungen.“

(Barch NS26/360; zit. n. Benecke, 2023c, S. 138–141)

Dieser Aufruf zeigt exemplarisch die Charakteristika der NS-Pädagogik in Bezug auf die Fahrt als deren Erziehungsmittel auf:

- a) Die bereits erwähnte inklusionsfördernde Kombination aus symbolischer Aufwertung und der Androhung einer entwertenden Exklusion in Abhängigkeit der jeweils attestierten Eingliederungswilligkeit („echte Jungen“).
- b) Der ausgeprägte Erfassungswille als Element eines totalitären Herrschaftsanspruches auch in der NS-Pädagogik („alle Kameraden geschlossen“).
- c) Die instrumentalisierende Nutzung ästhetischer Erziehung als Formen einer emotional verführenden Inklusionsaufforderung und -förderung, welche die rigiden Kontrollansprüche und entsprechenden Befehlshierarchien in der HJ synergetisch ergänzen sollte („das schönste Erlebnis eines jeden echten Jungen“).
- d) Die stets intendierte sowie zunehmende praktizierte Orientierung aller Maßnahmen der NS-Pädagogik und insbesondere der HJ am Primat des Politischen, was im Kontext der NS-Herrschaft Kriegsvorbereitung und -dienste bedeutete (Buddrus, 2003) und in diesem Sinne bereits früh mit militaristischer Konnotation propagandistisch legitimiert wurde („Das Erlebnis unserer Front“).

Während der NS-Herrschaft wurden die Fahrten der HJ für beide Geschlechter in Form von Großfahrten und mehrtägigen oder -wöchigen Zeltlagern dann zusehends zur ständigen Aktivierung und Mobilisierung sowie Kontrolle der Heranwachsenden genutzt und daher überwiegend in Lagerform initiiert. Vor Ort praktizierte man ideologische

Indoktrination und emotionale Erfassung gezielt fernab anderer Erziehungseinflüsse und inszenierte zahlreiche vormilitärische Ausbildungspraxen, die mental und physisch auf einen vorgesehenen Kriegseinsatz vorbereiten sollten. Diese Praxis fand ihren quantitativen Höhepunkt in der Erweiterten Kinderlandverschickung (EKLV) während des Krieges, bei der die HJ als betreuende Instanz der entsprechenden Jahrgänge an zahlreichen Verschickungsorten zumindest partizipierte⁴ und diese instrumentellen Zwecke den Vorrang vor allen öffentlich proklamierten sozialen Zielsetzungen erhielten (Buddrus, 2003, S. 883–902; Benecke, 2023c, S. 90–91).⁵ Das Lager bildete etwa ab 1937/38 und gesteigert ab Kriegsbeginn somit „gewissemaßen eine eigenständige Lebensform, einen mehr oder minder autonomen Sozialisationsbereich“ (Buddrus, 2003, S. XXII). Es galt: „Vor allem über die HJ wurde das Dritte Reich für seine jugendlichen Protagonisten zunehmend zu einer Lagergesellschaft“ (ebd., S. XXIII). Entsprechend dem totalitären Erfassungswillen des NS-Regimes erfuhr das Lager als pädagogische Maßnahme nach 1933 auch quantitativ einen enormen Ausbau:

„Hatte es 1934 erst 450 HJ-Lager mit 100.000 Teilnehmern gegeben, waren es 1935 bereits allein 1.789 HJ-Zeltlager mit 479.930 Jugendlichen, 1936 immerhin schon 1.977 Lager mit 561.764 HJ-Angehörigen und 1938 allein 1.800 Sommerlager mit 400.000 Teilnehmern; hinzu kamen ab 1935 ca. 1,5 Millionen Jugendliche, die mindestens zwei Tage ihres Urlaubs in einem HJ-Lager oder auf einer HJ-Fahrt verbrachten.“ (Buddrus, 2003, S. 543)

-
- 4 Der größte Teil der Erweiterten Kinderlandverschickung (EKLV) erfolgte nicht durch die HJ, sondern durch die Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV) (vgl. die Grafik in Füller, 2010, S. 32 sowie ausführlich ebd., S. 33–39).
- 5 In seiner Kriegsgeschichte der HJ hielt Artur Axmann als amtierender Reichsjugendführer bezüglich der EKLV mit großer Zufriedenheit fest, dass die dort neu geschaffenen Optionen das Verhalten der verschickten Jugendlichen „zu beobachten und positiv auf sie einzuwirken“ sich „bedeutend erweitert“ hätten und zugleich der Kontrollabsicht „entgegenstehende oder ablenkende Erziehungseinflüsse so gut wie ausgeschaltet“ seien (BArch NS 26/358; Buddrus, 2003, S. 897).

Infolge des totalitären Erfassungsanspruches des Regimes, dessen Realisierung durch die neuen Herrschaftsverhältnisse unterstützt wurde, gelang auch eine weitreichende Überwindung vormaliger Milieugrenzen:

„Die Sozialstruktur der Jugendlichen, die ihren Urlaub in einem HJ-Lager verbrachten, wurde wie folgt angegeben: Schüler 34,7%, Handwerker 22,4%, Jungarbeiter 21,4%, kaufmännische Berufe 8,2%, technische Berufe 6,3%, landwirtschaftliche Berufe 4,2%, Sonstige 2,8% (ebd.).“

So, wie die Fahrt als Option einer ungestörten Einflussnahme auf die Heranwachsenden als Mittel einer totalitären Erziehung Verwendung fand, so kann die ganze Konzeption der NS-Pädagogik als Entwurf einer stetigen und dauerhaften Realisierung prägender Beeinflussung angesehen werden. Dies verdeutlicht exemplarisch ein Ausschnitt aus der im erziehungswissenschaftlichen Kontext vielzitierten⁶ Reichenberger Rede Hitlers vom 2. Dezember 1938:

„Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln. Und wenn nun dieser Knabe und dieses Mädchen mit ihren zehn Jahren in unsere Organisationen hineinkommen und dort nun so oft zum ersten Mal überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre. Und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger [Gelächter], sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei oder in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK

6 In die Zitate dieser Rede schleichen sich immer wieder Fehler ein. Der Auffälligste ist sicher die Überführung des „Knaben“ in den Plural, während „dieses Mädchen“ verschwindet; die totalitäre Erziehung also nachträglich verkürzend zur Sache allein der männlichen Heranwachsenden stilisiert wird (Benecke, 2023c, S. 240–241).

und so weiter. Und wenn sie dort zwei Jahre oder anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten [Gelächter], dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen. Alle mit einem Symbol, dem deutschen Spaten [anhaltender Beifall, „Heil“-Rufe].

Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassenbewusstsein oder Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung [Beifall] auf zwei Jahre. Und wenn sie dann nach zwei oder drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in die SA, SS und so weiter – und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben [Beifall, „Heil“-Rufe]. Und sie sind glücklich dabei“ (Hitler, Rede in Reichenberg [Sudentenland] vom 2. Dezember 1938; eigene Abschrift nach einem Tondokument.

(DRA Archiv-Nr. 00 2590330; zit. n. Benecke, 2023c, S. 241)

Der vorliegende Beitrag versteht im Anschluss hieran die Konzeption der NS-Pädagogik als Gang durch die intendiert prägenden und kontrollierenden Instanzen, die direkt (HJ) und indirekt (Schule, Wehrmacht) sowie verstärkt durch eine ubiquitäre Propaganda an einer ständig formierenden Sozialisationsumwelt partizipierten. Mit dieser Metapher des Gangs soll im Weiteren mit den Grauzonen der Erfassung ein Bereich näher beleuchtet werden, der bislang mit wenigen Ausnahmen ein bildungshistorisches Desiderat darstellt.

Der Rahmen: Die NS-Bevölkerungspolitik

Das Konzept der nationalsozialistischen Volksgemeinschaftsutopie zielte auf die Formierung einer ideologisch homogenen, sozial angepassten, leistungsorientierten und hierarchisch gegliederten Gesellschaft (Peukert, 1982, S. 295). ‚Erziehung‘ sollte in diesem Kontext in einer funktionalen und stark erweiterten Begriffsfassung als Instrument der sozialen Herrschaftssicherung einer Diktatur fungieren

(Stellrecht, 1942), welche „die gesamte Gesellschaft als überdimensionalen Erziehungsraum [...] konstruieren“ (Tenorth, 2008, S. 267) wollte. In Konsequenz dieser Intention zog im Umkehrschluss ein abschlägiger Attest bezüglich der individuellen „Erziehbarkeit“ und damit die Zuschreibung einer nicht erfolgten oder nicht zu erwartenden sozialen Anpassungsleistung für die Betroffenen häufig eine Ausgrenzungspirale nach sich, die bis in eine dauerhafte soziale Isolierung in einem „Jugendkonzentrationslager“ führen konnte (Tetzlaff, 1944, S. 34). Zielsetzung der in diesem Kontext proklamierten rassistischen Deutungsmuster war es, in nationalistisch-identitätsstiftender Form zwischen Zugehörigkeit und Fremdheit zu unterscheiden. Die positiv konnotierte Zugehörigkeit, so das propagandistische Zukunftsversprechen, sollte dann die soziale Basis einer kommenden „Volksgemeinschaft“ darstellen. Letztere wäre mittels der NS-Bevölkerungspolitik herbeizuführen – ein Argument, mit welchem wiederum auch deren gewaltsame Agitationen legitimiert wurden. Abseits solch programmatischer Konzepte war die deutsche Gesellschaft allerdings de facto auch während der gesamten NS-Zeit weiter von nicht wenigen traditionellen und neu hinzukommenden sozialen Ungleichheitsmustern durchzogen (Bajohr; Wildt, 2009). Ein NS-spezifisches auslösendes Moment, um welches es in diesem Beitrag gehen soll, konnten hierbei jene Widersprüche darstellen, wie sie sich regelmäßig aus dem Zusammentreffen der Ansprüche der Ideologie einerseits und der Herrschaftssicherung andererseits ergaben. Die Kombination beider Ansprüche – Rassenideologie und Herrschaftssicherung, wobei erstere Ausgrenzungen vornahm, während letztere die für nützlich befundenen Leistungen vereinnahmen wollte – führte also zur Konstituierung zwischen diesen liegender bevölkerungspolitischer Kategorien.

Hiermit sind exemplarisch die entsprechenden Erfahrungspotentiale derjenigen angesprochen, die laut NS-Rassenideologie eigentlich a priori zu exkludieren gewesen wären. Aber auch eine nominelle Zuordnung zur „Volksgemeinschaft“ bedeutete keineswegs, dass damit eine unabänderliche Entscheidung über den Status der betreffenden Personen gefallen wäre. Vielmehr wurden in Konsequenz einer dynamischen Ordnung der Ungleichheit, welche die NS-Bevölkerungspolitik

insgesamt prägte, im Verlauf der NS-Herrschaft und insbesondere des Zweiten Weltkriegs immer weitere Bevölkerungskreise von Ausgrenzungsprozessen erfasst (Süß, 2003). Als entscheidendes Bemessungskriterium jeder sozialen Positionierung innerhalb der „Volksgemeinschaft“ fungierte die jeweils zugeschriebene und beständig kontrollierte Ausprägung einer inneren (Gesinnung) und äußeren (phänotypische Eignung) Leistungsbereitschaft im Sinne der NS-Ideologie und ihrer politisch Umsetzung.

Im HJ-Gesetz von 1936 wurden die äußeren Rahmenbedingungen für die angestrebte NS-konforme Formierung der Jugend abgesteckt. Dort erhob man bezüglich der Inklusionserwartungen den formalen Anspruch:

„Die gesamte deutsche Jugend ist außer in Elternhaus und Schule körperlich, geistig und sittlich im Sinne des Nationalsozialismus zum Dienste am Volk und zur Volksgemeinschaft zu erziehen.“

(Reichsgesetzblatt [RGB.] 1936, Teil I, 993, § 2; zit. n. Benecke, 2023c, S. 217)

In dieser Formulierung des Gesetzestextes weist die Kombination zweier ambivalenter Bezüge – „*Gesamtheit*“ als Verweis auf einen Anspruch auf Vollinklusion sowie „*deutsche Jugend*“ als nationalistisches und rassistisches Selektionskriterium – bereits auf potentielle Widersprüche auch innerhalb der organisationseigenen Erfassungsansprüche hin.

Nominell richtete sich das Inklusionsangebot der HJ für die Angehörigen ihrer Zielgruppe konsequent nach der Orientierungsmarke eines Erreichens des Eintrittsalters von 10 Jahren. Ganz im Sinne der Grundstruktur aller sozialen Lenkungsmaßnahmen des NS-Regimes – eine bedarfsgerechte Kombination aus Verführung und Führung – wurde dieser biographische Moment von Seiten der Reichsjugendführung (RJF) einerseits positiv konnotiert:

„Mit ‚Kinder‘ bezeichnen wir die nicht uniformierten Wesen niedriger Altersstufen, die noch nie einen Heimabend oder einen Aufmarsch mitgemacht haben. [...] Andere Eltern sprechen von ihrem Kinde, die Pimpfeneltern [/gemeint sind die Eltern

von Angehörigen des Deutschen Jungvolks (DJ), der ersten Stufe eines HJ-Werdegangs für die männlichen Heranwachsenden/; J.B.] aber reden von ihrem Sohn. „Mein Sohn der Pimpf!“ In diesem Satz liegt die tiefe Wandlung unserer Jugend.“

(Schirach, 1934, S. 87; zit. n. Benecke, 2023c, S. 157)

Andererseits sollte es im Kontext der NS-Herrschaft auch auf der Ebene ihrer Organisationen programmatisch, formal und in den von diesen organisierten Praxen keine Integration ohne damit einhergehende Verpflichtung geben. Erst von beidem zusammengenommen erwarteten sich die jugendpolitischen Funktionäre eine effiziente Erfassung der Adressatinnen und Adressaten. Entsprechend stellte die HJ-eigene Disziplinarordnung alters- und damit statusbezogen fest:

„Die Disziplinarmündigkeit beginnt mit der Aufnahme der Zehnjährigen in die Hitler-Jugend, Pimpfe und Jungmädels sind schon keine reinen Kinder und damit reine Erziehungsobjekte der Familie und der Schule mehr.“ (Tetzlaff, 1944, S. 26)

Letztlich sind diese organisationsbezogenen Anspruchshaltungen ein Ausdruck des umfassenden instrumentalisierenden Erfassungswillens des NS-Regimes auch auf dem Gebiet der Pädagogik, wie ihn Hitler bereits früh formuliert hatte:

Der „Wert des Menschen [...] und sein Wert für die Volksgemeinschaft werden nur ausschließlich bestimmt durch die Form, in der er der ihm zugewiesenen Arbeit nachkommt.“

(Hitler am 12. 6. 1925, zit. n. Vollnhals, 1992, S. 96–97)

Die Grauzonen der HJ-Erfassung

Nach der nationalsozialistischen Machtübernahme kennzeichnete ein stetig zunehmender Erfassungswille die Jugendpolitik des Regimes. Entsprechend gelang auch eine beachtliche Steigerung der HJ-Mitgliederzahlen von durchschnittlich 30% (1933 bis 1936), auf 60%

(1936 bis 1939) und schließlich auf einen einigermaßen stabilen Höchstwert von etwa 85% (1939 bis 1945).⁷ Hinsichtlich ihrer Aufnahmepraxen wurde auch für die nationalsozialistische Jugendorganisation sukzessive eine Selektion nach vermeintlich trennscharfen Rassekriterien als maßgebliche Bewertungsgrundlage für alle Inklusionsfragen etabliert. Die eigene Zielgruppendefinition der HJ rekurrierte grundsätzlich auf die Grundwerte „Rasse“ bzw. „Blut“ (Dietze, 1939, S. 74–75). Seit Mitte der dreißiger Jahre verlangte man für die Aufnahme einer Mitgliedschaft sowie die Übernahme einer Führungsfunktion in der HJ den sogenannten „Ariernachweis“. Seit dem Sommer 1936 mussten deren Mitglieder dann durch einen großen „Abstammungsnachweis“ belegen, dass es in ihren Familien seit dem 1. Januar 1800 keine „Vorfahren farbigen oder jüdischen Blutes“ gegeben habe (VHB. HJ, Bd. II, 1942, S. 796–801). Auf der Ebene der formalen Organisationsstruktur sollten spätestens infolge der antisemitischen Gesetzgebung von 1935 sogenannte „Volljuden“ grundsätzlich vom HJ-Dienst ausgeschlossen sein.⁸ Vergleichbares galt für all diejenigen, deren Mitgliedschaft schon aufgrund phänotypischer Merkmale vermeintlich einen allzu offensichtlichen Widerspruch zur propagierten Rassenlehre dargestellt hätte. Solche Erfahrungen mussten insbesondere Jugendliche beiderlei Geschlechts machen, die sich als People of Color (PoC) oder ihnen attestierter angeblich „jüdischer“ Merkmale vom „arischen“

7 Zu den mitunter widersprüchlichen Angaben bezüglich der HJ-Erfassungsquoten und deren Berechnung, darunter auch der teils kolportierten, sicher zu hoch gegriffene Quote von 98.1% für das Jahr 1939, vgl. Benecke, 2023b, S. 28–29. Ähnlich hohe Erfassungsquoten erreichte in der deutschen Bildungsgeschichte nur die Freie Deutsche Jugend (FDJ) des SED-Staates – die angestrebte Vollerfassung „ihrer“ Jugend gelang keiner der beiden Jugendorganisationen, trotz des massiven Einsatzes der Mittel einer Diktatur (Propaganda, sozialer und materieller Druck, Sanktionen bei Abweichung und Verweigerung) (Benecke, 2020, S. 532–568).

8 Entsprechend wurden rückwirkende Exklusionen in Form von Ausschlüssen aus der Jugendorganisation in der HJ-eigenen „Warnkartei“ mit rassebezogenen Hinweisen begründet: „Der Junge ist Volljude“ (BArch NS W B0002); „Die M. ist Zigeunerin“ (ebd.). Diese aussagekräftige, insgesamt 4779 Ausschlüsse und deren Legitimationen umfassende, Quelle wurde von der bildungshistorischen Forschung bislang wenig genutzt (Benecke, 2023b, S. 38–47).

Ideal unterschieden (exemplarisch: Kollmeier, 2007, S. 201–202; Tent, 2007, S. 93–96). Die begriffliche Vagheit und damit Interpretierbarkeit der Kriterien, mit denen hierbei die Entscheidungen über eine Eignung begründet wurden (z.B. „Aussehen“ oder „Charaktereigenschaften“), ermöglichte gleichermaßen eine ausgeprägte Verfahrenswillkür und für die Betroffenen hochgradig belastende Ungleichheitserfahrungen (Benecke 2023b, S. 126–138). So etwa dort, wo Brüder aus einer Familie allein nach Maßgabe ihrer phänotypischen Beurteilung⁹ HJ-bezogen gänzlich unterschiedliche Behandlungen erfuhren – im einen Fall rüde Ausgrenzung, im anderen ein HJ-Werdegang bis in attraktive und mit einem erhöhten Status versehene organisationseigene Sonderformationen (ebd., S. 137).

Was sich hier andeutet, ist nicht nur die Willkür der ideologischen Konzepte und ihrer bevölkerungspolitischen Realisierungen. Zugleich lässt sich bereits erahnen, dass auch im jugendpolitischen Kontext die Ansprüche von Rassismus und Herrschaftssicherung zu widersprüchlichen Impulsen führen und damit Grauzonen der Erfassung generieren konnten. Charakteristisch für die NS-Herrschaft insgesamt und sich bis auf die Ebene sozialer Praxis in der HJ durchschlagend war dabei ein Wechselspiel zwischen den bereits genannten Motiven: Einerseits der politischen und propagandistischen Förderung einer Durchsetzung der ideologischen Maximen; andererseits der Herrschaftssicherung. Deren Verhältnis zueinander war ein zirkuläres. Die Ideologie fungierte auf mentaler Ebene als Legitimationsbasis einer Herrschaftspraxis, die wiederum zugleich Bedingung und Vollzug einer aktiven Umsetzung der ideologischen Prämissen sein sollte. Die in diesem Kontext nicht zufällig entstandenen, sondern konsequent aus der Unvereinbarkeit der oben genannten Leit motive resultierenden Grauzonen zwischen ideologischem Selektions- und herrschaftlichem Totalitätsanspruch, sollen im Folgenden für den Bereich der Jugendorganisation exemplarisch dargestellt werden. Für die betreffenden Heranwachsenden

9 Zur subjektiven Einschätzung des Phänotypus der Betroffenen durch NS-Funktionäre als Basis einer weitergehenden Zuordnung zu Maßnahmen der In- oder Exklusion vgl. Benecke, 2022.

bedeuteten sie – eingedenk wiederkehrender Erfahrungen von Ambivalenz – stets einen fremdbestimmten Gang ins Ungewisse. Derartige, auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinende, Erfassungspraxen fanden sich HJ-bezogen in mindestens drei Bereichen (Benecke, 2023b, S. 136–162). Im vorliegenden Kontext werden zwei dieser Grauzonen lediglich kurz umrissen, während die Erfahrungen damals abwertend als „behindert“ kategorisierter Heranwachsender ausführlicher behandelt werden.

Die erste Grauzone der Erfassung stellte die Beteiligung der HJ an der Besatzungspolitik im Osten Europas dar, vor allem in Polen. Im Rahmen der von Himmler beaufsichtigten „Zurückführung der Reichs- und Volksdeutschen im Ausland“ war die Jugendorganisation an den vorbereitenden rassischen Selektionen sowie dem Aufbau eigener HJ-Organisationsstrukturen mit dem Ziel einer „Eindeutschung“ als geeignet ausgemachter Heranwachsender beteiligt. Hierbei kam es u. a. zur Kooperation mit dem „Lebensborn e.V.“ (Hopfer, 2010, S. 168). Die mit dieser Intention ausgewählten Heranwachsenden fanden sich – ohne eigenes Zutun, allein nach der ihnen angediehenen Zuschreibung – in einer Grauzone zwischen einer Inklusionsaufforderung und einer ihnen beständig drohenden gewaltsamen Exklusion wieder (Benecke, 2023b, S. 143–152). Als zweite Grauzone vollzog die HJ auch gegenüber den jugendlichen Angehörigen der angeblich „fremdvölkischen“ Bevölkerungsgruppen zum Teil eine eher willkürlich anmutende Aufnahme politik (ebd., S. 152–159). Deren Widersprüchlichkeit offenbarte sich vor allem anhand des Umgangs mit den neugeschaffenen rassebezogenen „Mischlings“-Kategorien. Hierbei erfolgte die Entscheidung, ob man den betreffenden Heranwachsenden eine aggressive Ausgrenzung oder aber eine Dienstverpflichtung angedeihen lassen sollte, oftmals selbst gegenüber den abwertend als „Zigeuner“ klassifizierten Sinti und Roma sowie den jüdischen „Mischlingen“ nur aufgrund subjektiver Einstufungen durch NS-Funktionäre. Die Betroffenen selbst hatten demgegenüber kaum Möglichkeiten, ihre Einstufung und damit ihr weiteres Schicksal aktiv oder gar selbstbestimmt zu beeinflussen.

Als dritte Grauzone der HJ-Erfassung soll nun das Vorgehen gegenüber den Angehörigen jener Teile der „Volksgemeinschaft“ ausführlicher

beschrieben werden, welche man nach vermeintlich „erbbiologischen“ Kriterien selektierte. Schon während der ersten Phase der NS-Herrschaft (1933 bis 1936) kam es organisationsintern zur Gründung einiger, auf der Basis „erbbiologischer“ Zuschreibungsmuster sozial ausdifferenzierter, „Sonderbanne“ der HJ (VHB. HJ, Bd. II, 1942, S. 55, 60–61). Im März 1934 genehmigte die Reichsjugendführung den Bann B (Blinde), im Dezember 1934 wurde der Bann G (Gehörlose)¹⁰ zugelassen und im Juli 1935 der Bann K (Körperbehinderte).¹¹ Der Bann K wurde allerdings 1936/37 bereits wenige Monate nach seinem Entstehen wieder aufgelöst, da dessen schlichte Existenz, vor allem aber eine eventuelle öffentliche Wahrnehmung Körperbehinderter als HJ-Angehörige offenbar in zu deutlichem Widerspruch zur Rasseideologie standen (VHB. HJ, Bd. II, 1942, S. 60).¹² Anhand des Umgangs mit den unterschiedlichen Formen attestierter Beeinträchtigung wird eine hierarchische Abstufung der Sonderbanne hinsichtlich der Sichtbarkeit der Einschränkungen der Betroffenen erkennbar – und damit die, hier mit dem phänotypischen Erscheinungsbild verbundene, Befürchtung einer Herrschaftsdestabilisierung im Falle allzu deutlicher Widersprüche zur proklamierten Rassenideologie, was in diesen Fällen dann wiederum zur Aussetzung der totalen Erfassungsinention führte. Quantitativ

10 Der Bann G bezog sich ursprünglich auf „Gehörlose“, durch die Erweiterung der Zielgruppe auf „Schwerhörige und ertaubte Jugendliche“ ergab sich die Notwendigkeit, diesen in „Bann G (Gehörgeschädigte)“ umzubenennen (VHB. HJ, Bd. II, 1942, S. 63–64 und 191).

11 Vgl. entsprechend den Auftrag der, beim dortigen Oberpräsidenten angesiedelten, Abteilung für höheres Schulwesen in der Provinz Brandenburg vom 19. Oktober 1935, die infrage kommenden Lehranstalten nach geeigneten „körperbehinderten“ Schülern durchzusehen und deren Namen zu melden (BBF/DIPF/Archiv: GUT SAMML 199).

12 Die einschlägige Forschung hat sich mit der frühen Auflösung des Bannes K bislang kaum beschäftigt (Brill, 2011, S. 175). Hinweise, die die obige These stützen, liefert jedoch eine Notiz zu einer Besprechung vom 11.11. 1936 unter der Leitung des zuständigen Organisationsleiters der Reichsjugendführung Heyl. Hier wurde die Auflösung des Bannes K beschlossen und mit dem Argument begründet: „Weil grundsätzlich Körperbehinderte (wegen) ihrer äußeren Erscheinungsform (für) das Auftreten der HJ-Gliederungen nicht dienlich sind“ (BArch NS 12/1357).

erfassten der Bann B 1937 etwa 1500 und der Bann G etwa 3.600 Heranwachsende. Der Bann K hatte zum Zeitpunkt seiner größten Ausbreitung etwa 7.500 Mitglieder (Buddrus, 2003, S. 14).

Ursprünglich waren diese HJ-Inklusionsbestrebungen nach 1933 von der zuständigen Sonderschullehrerschaft ausgegangen (vgl. Büttner, 2005, S. 76; Brill, 2011, S. 158), die damit eigene Professionalisierungs- und Profilierungs-, aber auch auf ihre Klientel gerichtete Integrationsinteressen verfolgte. So hatte es bereits vor Gründung der Banne Angliederungsbestrebungen aus diesem Kreis gegeben. Im Juni 1933 wurde in der Blindenanstalt Berlin-Steglitz die erste Blinden-HJ-Gruppe gegründet (die Angabe der Gründungsdaten variiert; vgl. Brill, 2011, S. 166). Eine erste dezentrale Bildung von Gehörlosen HJ-Einheiten fand ebenfalls ab 1933 statt. Infolge der oben genannten Motive stieg der Anspruch unter den Funktionär*innen der Sonderpädagogik zügig an; für 1934 sollte es bspw. bereits an jeder Blindenschule eine HJ-Gruppe geben, während zugleich die reguläre HJ noch eine Erfassungsquote von unter 50% aufwies. Nach der Initiierung der Sonderbanne bildeten sich dann an vielen Sonderschulen und Heimen eigene HJ-Gruppen (Büttner, 2005, S. 80–87; Brill, 2011, S. 166–171). Man war bestrebt, den HJ-Dienst in diesen Einheiten dem in der Regel-HJ weitgehend anzupassen (Büttner, 2005, S. 92–96; Brill, 2011, S. 172–177), was eingedenk einiger Realisierungsprobleme an den Standorten auch umgesetzt wurde. Strukturell richtete man meist 4 Einheiten (12 bis 15 HJ-Jungen oder BDM-Mädel) pro Anstalt ein, zusammengefasst in einer Gefolgschaft. Die HJ-Sonderbanne erhielten jeweils eigene Zeitschriften, zudem Uniformen, die symbolisch ihre Zwischenstellung durch spezielle Kennzeichen anzeigten, welche sie von denen der allgemeinen HJ unterschieden. Auch hier fanden sich allerdings recht bald Bemühungen um eine Aufwertung durch Abgrenzung nach unten und entsprechende Selektion:

„Nicht aufgenommen werden geistig minderwertige, charakterlich Ungeeignete und körperlich stark Behinderte.“

(zum Bann G; zit. n. Brill, 2011, S. 171; zum Bann B vgl. ebd., S. 162)

Den rechtlichen Rahmen für eine Zuordnung zu den entsprechenden Teilbereichen der Sonderpädagogik sowie infolgedessen auch der einzelnen Sonderbanne stellte zunächst das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ (GzVeN) vom 14. Juli 1933 dar. Dort fand sich die Benennung der Gruppen von sogenannten „Erbkranken“ – „Erbkranke“, die an „angeborenem Schwachsinn“, an „erblicher Blindheit“, an „erblicher Taubheit“ oder an „schwerer erblicher körperlicher Mißbildung“ leiden. Damit korrespondierend erfolgte im „Reichsschulpflichtgesetz“ (6. Juli 1938) die Zuordnung zu den jeweiligen Sonderschulen (Hilfsschule, Blindenschule, Gehörlosenschule, Krüppelschule) sowie bereits zu den Sonderbannen der HJ.¹³ Programmatisch kann eine Kompensation der ihnen attestierten Beeinträchtigungen durch den HJ-Dienst der Betreffenden als zentrale Zielsetzung angesehen werden. Diese wird nicht zuletzt anhand der Beschreibungen einiger Fotos deutlich, die Karl Tornow, „der einflussreichste Sonderpädagoge... während der NS-Zeit“ (Hänsel, 2009, S. 782), in seinem gemeinsam mit Herbert Weinert, ebenfalls Sonderschullehrer, 1942 herausgegebenen „rassehygienischen“ Schulbuch „Erbe und Schicksal“ einfügte.¹⁴ Die Fotos stammen aus der Pestalozzi Hilfsschule in Halle, in der Tornow selbst Lehrer war und zeigen teils seinen Sohn. Die Abbildung eines „schwerhörigen Hitlerjungen“ ist dort mit dem Zusatz, „ein ‚Mensch des Dennoch‘“ versehen (ebd., S. 132). Eine andere Abbildung eines Trompete spielenden Jungen weist die Beschreibung auf: „Hilfsschüler, der dem Jungvolk angehört und dort seine Brauchbarkeit beweist“ (ebd., S. 167).

13 Diese rechtlichen Grundlagen können hier nicht im Einzelnen dargestellt werden, vgl. hierzu Hänsel, 2024, S. 39–47.

14 Diese zentrale Publikation der Sonderpädagogik während der NS-Zeit sowie dessen Rezeptionsgeschichte kann hier nicht vertiefend behandelt werden; vgl. dazu Hänsel, 2009.

In den Zeitschriften der Sonderbanne wurden zahlreiche entsprechende Erfahrungsberichte von Lehrer*innen und Schüler*innen publiziert:

„Im Sport, da wollen wir alles ebenso gut machen, wie die hörenden Kinder. [...] Die Zähne zusammenbeißen. Und immer üben und üben. [...] Die Hörenden sollen uns nicht verspotten. Sie sollen nicht denken: Pfui, die Gehörlosen! Nein, sie sollen sage: Schaut, da kommen die Jungen und Mädels vom Bann G. Seht wie stramm. Ja, das sind richtige Hitlerjungen und Hitlermädels. [...] Dem Bann G Ehre zu machen, das ist unsere Aufgabe.“

(Die Quelle, Jg. 9 (1935), September, S. 3; zit. n. Büttner, 2005, S. 94)

Eine Integration der „Behinderten“ in den normalen HJ-Dienst wurde – unabhängig davon, welcher der ungleichheitsbildenden Unterkategorien sie konkret zugeordnet wurden – strikt abgelehnt. Auch blieben sie kategorisch vom zentralen Bezugspunkt des allgemeinen HJ-Dienstes ausgeschlossen. So wurden bspw. Gehörlose als nicht wehrfähig eingestuft und ausgemustert – daher sollte jeder Eindruck vermieden werden, der Dienst im Bann G sei eine Vorbereitung auf einen späteren Wehrmachtsdienst (Büttner, 2005, S. 95). Dennoch waren neben Sport, Singen und vereinzelt Fahrten mit ideologischer Schulung und paramilitärischen Übungen (Brill, 2011, S. 177) auch das Exerzieren oder das Schießen mit Luft- und Kleinkalibergewehren durchaus gängige Dienstpraxis an den Standorten des Bannes G. Bei gemeinsamen Auftritten des Bannes G mit der hörenden HJ unterstanden die gehörlosen Einheiten grundsätzlich dem Befehl der hörenden Einheiten; unabhängig vom ggf. vorliegenden Führungsgrad (Büttner, 2005, S. 113). Die Betroffenen blieben letztlich in allen Bannen dauerhaft in einer Zwischenstufe verhaftet: zwischen Dienstverpflichtung einerseits sowie organisationsinterner Selektion und ständiger Ausschlussdrohung andererseits. Sie waren somit einer – z.B. mit Blick auf ihre Sozialisation und die Ausbildung stabiler Identitäten – höchst belastenden Dauerspannung ausgesetzt. Diese Ambivalenz-Erfahrung, der sie weitgehend ohnmächtig ausgeliefert waren, betraf nahezu alle Heranwachsenden, die es in eine der Erfassungs-Grauzonen verschlug. So

wissen wir beispielsweise auch aus der, quantitativ sehr überschaubaren, biographischen Forschung zu den Schicksalen jüdischer „Mischlinge“, dass die Gefühle einer inneren „Zerrissenheit“ belastende Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung haben konnten, die bei den Betroffenen weit über das Ende der NS-Zeit hinaus nachwirkten (Benecke, 2023b, S. 159).

Letztlich belegt die Existenz der Sonderbanne der HJ exemplarisch den Totalitätsanspruch der NS-Jugendpolitik. Die mangelnde Aufmerksamkeit, die ihnen bislang von Forschungsseite zukam, korrespondiert dagegen mit dem Bestreben der damaligen Reichsjugendführung, jede auf deren Existenz und die Aufnahme „Behinderter“ in die HJ gerichtete öffentliche Wahrnehmung zu unterbinden (Büttner, 2005, S. 89, 115). Das Beispiel der Erfassungsgrauzonen der HJ verdeutlicht außerdem die analytische Relevanz der eingangs skizzierten Ambivalenzstruktur. Auch im Bereich der Jugendpolitik wurden die propagandistisch zur Legitimation des politischen Handelns herangezogenen Ideologeme bedarfsgerecht im Sinne des totalitären Erfassungsanspruches ausgehöhlt. Dies konnte wiederum so lange praktiziert werden, bis diese Praxis vermeintlich einen allzu offensichtlichen Widerspruch zwischen beiden Ansprüchen erzeugt hätte. Denn dadurch, so die ständige Sorge des Regimes, wären dann zugleich die Glaubwürdigkeit der Ideologie und die Herrschaftsstabilität gefährdet gewesen.

Wie aber wurde eine solche Gleichzeitigkeit von In- und Exklusion – konkreter: von Dienstverpflichtung und organisationsinterner Selektion bzw. beständiger Ausschlussdrohung – von den Betroffenen subjektiv wahrgenommen? Darüber wissen wir bislang für alle der genannten Grauzonen wenig. Erste Aufschlüsse können die wenigen verfügbaren Berichte damals Betroffener über die von ihnen erlebten Praxen während der NS-Zeit geben. Hierzu liegen etwas mehr Erinnerungsberichte aus den Reihen der damaligen blinden oder gehörlosen respektive schwerhörigen Schüler*innen vor; von ehemaligen

Hilfsschüler*innen hingegen so gut wie keine (Brill, 2011, S. 166).¹⁵ Aus dem letzteren Kontext wertete Benecke mit dieser Perspektive einige Zeitzeugeninterviews aus der Fürsorgeerziehung in Schwaben aus, die ursprünglich von Anette Eberle erhoben wurden (Benecke, 2023b, S. 84–85). In den Anstalten der Fürsorgeerziehung isolierte man die Heranwachsenden infolge einer ihnen unterstellten „Unerziehbarkeit“ (soziale Begründung der Selektion) oder einer angeblichen „erbbiologischen Minderwertigkeit“ (deren mentale und physische Begründung) intendiert dauerhaft vom Rest der „Volksgemeinschaft“. In der NS-eigenen Zuschreibungspraxis wurden das soziale und das „erbbiologische“ Abwertungskriterium auch regelmäßig bedarfsgerecht miteinander in einer diffamierenden Diagnose vermengt. Für die Betroffenen bedeutete die hieran anschließende „Behandlung“ zumeist Freiheitsberaubung und regelmäßige Misshandlungen, wenn nicht gar ihre gezielte Ermordung (Berger; Rieger, 2007). Zugleich konnten die Heranwachsenden aber in den Fürsorgeeinrichtungen durchaus von der HJ-Dienstpflicht ereilt werden. Ob eine solche Verpflichtung bestünde, sollte auch für die Fürsorgezöglinge in doppelter Abhängigkeit von zwei einander eigentlich widerstrebenden Maßgaben entschieden werden: einerseits des Totalitätsanspruchs der Jugendorganisation; andererseits der Bedingung einer, ihnen zu attestierenden, nach sozialen und „erbbiologischen“ Kriterien bemessenen, HJ-„Würdigkeit“ (Kuhlmann, 1989, S. 112–116). Die letztere Beurteilung blieb eine Frage, die auch in diesen Fällen stets mit einiger Willkür fallbezogen entschieden wurde. Letztlich wurden, nachdem eine HJ-Inklusion auch der Fürsorgezöglinge im Verordnungsblatt der Reichsjugendführung vom 7. 7. 1934 genehmigt wurde, an verschiedenen Anstalten unter heterogener

15 In vielen Anstalten, bspw. den Gehörlosenschulen, wurde das Archivgut nach 1945 stark bereinigt; die Organisationskartei des Bannes ist verschollen (Büttner, 2005, S. 15). Die meisten der insgesamt sehr wenigen Arbeiten, die sich mit den Sonderbannen befassen, stammen von Betroffenen oder deren Nachkommen, teils finden sich auch vereinzelte Auftragsarbeiten von Einrichtungen oder akademische Abschlussarbeiten (Wedemeyer-Kolwe, 2021, S. 158); bspw. die hier verwendete Magisterarbeit von Büttner 2005. Zahlreiche Erinnerungsberichte sind zusammengetragen in der Dissertation von Hauri 2018.

Trägerschaft eigene HJ-Scharen gebildet. Was die Betroffenen in diesen erleben konnten, verdeutlichen exemplarisch die Interviews, die mit ehemaligen Fürsorgezöglingen der Anstalt Kloster Markt Indersdorf in Schwaben geführt wurden. Diese offenbarten eine stetige Ambivalenz als Charakteristikum ihrer Erfahrungen. Die Zeitzeugen berichten darüber, dass mit Kriegsbeginn (genauer 1938) der Nationalsozialismus mit seinen Organisationen und Verbänden auch auf das Kloster übergriff. Die bislang dort waltenden Klosterschwestern, welche die Zöglinge als empathisch erlebt und gemocht hatten, wurden nun zunächst durch Vertreter der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) ersetzt. In deren Gefolge kam auch die HJ in die Anstalt, die sie umgehend dienstverpflichtete. Nach nur einer Woche trugen die Fürsorgezöglinge HJ-Uniform und waren mit einem Dienstalltag konfrontiert, der ihnen mit Drill begegnete und Disziplin bei vormilitärisch inszenierten Geländeübungen abverlangte. Zugleich bot er ihnen aber auch neue, bisher nicht gekannte Optionen, Ausflüge zu erleben, in Kontakt mit der Dorfbevölkerung zu kommen und in der dortigen Landwirtschaft mitzuhelfen (Interview mit Lammer und Mosholzer [Zeitangabe: 10:50 ff., 24:10 ff., 38:00 ff.]). Auch zu öffentlichen Aufmärschen der HJ wurden sie mitunter herangezogen, wobei einer von ihnen die Gelegenheit wahrnahm, dem Reichsjugendführer Baldur von Schirach die Hand zu schütteln, was er noch heute als besonderen biographischen Moment berichtet (Interview mit Holler [12:30 ff., 48:20 ff.]). Ähnlich wie in anderen teils isolierenden Kontexten der NS-Herrschaft fiel die HJ-Erfahrung für diese Betroffenen mehrdeutig aus. Die HJ-Zugehörigkeit relativierte ältere soziale Ungleichheiten und brachte neue einschlägige Belastungen mit sich. So berichten alle Zeitzeugen darüber, dass sich die Insignien der Inklusion hoher Beliebtheit erfreuten (zur Uniform: Interview mit Lammer und Mosholzer [39:15 ff.]; zum HJ-Fahrtenmesser: Interview mit Holler [57:00 ff.]). Ebenso die Möglichkeit der vorherigen, wenngleich in diesem Fall durch die Schwestern erträglich gestalteten, sozialen Isolation sowie einer, subjektiv als diffamierend wahrgenommenen, Klassifizierung der eigenen Person zu entkommen. Zugleich aber erlebten sie den Einfall der HJ in ihre Lebenswelt nicht selten als Zwang, einhergehend auch mit

körperlichen Übergriffen (Interview mit Holler [8:15 ff., 13:30 ff., 55:00 ff.]). Dies nahmen sie teils als scharfen sowie in seinen Auswirkungen physisch und emotional belastenden Bruch zur Wärme der Betreuung durch die Schwestern zuvor wahr (Interview mit Lammer und Mosholzer [9:20 ff.]). Zudem brachte die Übernahme der Fürsorgezöglinge der Anstalt durch die NS-Jugendorganisation weitere typische Widersprüche mit sich. Einerseits wurden hier eigentlich ausgegrenzte Heranwachsende nun Mitglieder der HJ, wie etwa der jenische „Zigeuner“ Holler (Interview mit Holler [24:30 ff.]). Andererseits gewann die Interaktion mit der Dorfjugend oder eine Integration in die dortige reguläre HJ keine Selbstverständlichkeit. Beides blieb vielmehr auf spürbar seltene Gelegenheiten beschränkt, bei denen die Jugendorganisation ihren vom Regime zugewiesenen Aufgaben nachkam – beispielsweise bei kleineren und größeren Aufmärschen oder den Fahrten zu den Reichsparteitagen (Interview mit Holler [48:40 ff.]).

Als Fazit lässt sich konstatieren, dass der HJ-Dienst oftmals gut aufgenommen wurde – so jedenfalls die biographischen Erinnerungen (vgl. auch Brill, 2011, S. 172–173). Dies galt solange, bis der subjektive Eindruck der Repression (erneut) überwog. Als positive Elemente wurden erinnert: Gemeinschaftserlebnis als willkommene Abwechslung (Fahrten, Lager, Marschieren etc.), wobei die HJ teils „als eine Art Befreiung“ (zit. n. ebd., S. 174) aus repressiven, mitunter physische Gewalt einschließenden, Erziehungspraxen erlebt werden konnte; persönliche oder kollektive Aufwertung (u.a. symbolisch durch Uniform oder Fahrtenmesser; durch Macht-Partizipation in Form von Führungsringen) und damit eine Kompensation ihnen zugeschriebener „Minderwertigkeit“, die unter der NS-Herrschaft und durch deren Propaganda eine verstärkte Bedeutung erlangte. Zugleich blieben die Betroffenen stets fremdbestimmt im Stadium einer Teilinklusion verhaftet und dort von Exklusion bedroht. Die Mittel, durch eigenes Zutun ihren Status grundlegend und dauerhaft zu ändern, waren für sie äußerst gering; sie blieben vollständig abhängig von den sie betreffenden Zuschreibungen. Die tiefe Sehnsucht nach Kompensation durch Inklusion und anschließender Bewährung verdeutlicht abschließend exemplarisch ein Artikel eines hochgradig sehbehinderten Hitlerjugendführers des

Bannes B, der am 16. Oktober 1937 in der Zeitschrift „Die HJ“ veröffentlicht wurde. Paul Werner schildert darin die Arbeit der blinden HJ an den Blindenschulen Berlin und Marburg, die er verantwortlich zu koordinieren hatte.

„Der Bann B umfasst erbgesunde blinde Hitlerjungen, Kameraden also, die durch einen Unfall oder eine Krankheit ihr Augenlicht verloren haben, und sterilisierte erbkrankte Blinde, die menschlich vollwertig sind. [...] Heut sollen die Kameraden im Bann B dazu gebracht werden, auf Grund ihrer eigenen Arbeit einmal ihr tägliches Brot selbst zu verdienen. Der Blinde will kein belastendes Glied der Volksgemeinschaft mehr sein, sondern ein nützliches werden! [...] Wir sind es nicht [minderwertig], darauf könnt ihr euch verlassen, wir sind nur behindert infolge eines Unfalles oder einer tückischen Krankheit, und auf unsere Art gleichen wir diese Behinderung wieder aus.“

(Paul Werner, Arbeit der blinden Hitlerjugend; Ursprünglich: Die HJ, Folge 42, 16. 10. 1937; Reprint in: Zeitschrift für Heilpädagogik 33 (1982), Heft 8, S. XXIII–XXIV)

Quellen- und Literaturverzeichnis

Archive:

Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung/Archiv (BBF/DIPF/Archiv).

Bundesarchiv Berlin Lichterfelde (BArch).

Deutsches Rundfunkarchiv (DRA Archiv).

Zeitgenössische Quellen:

DIETZE, Hans-Helmut, 1939. *Die Rechtsgestalt der Hitler-Jugend. Eine verfassungsrechtliche Studie*. Berlin: Deutscher Rechtsverlag.

Reichsjugendführung (ed.), 1942. *Vorschriftenhandbuch der Hitler-Jugend (VHB. HJ)*. Bd. II. Berlin.

SCHIRACH, Baldur v., 1934. *Die Hitlerjugend. Idee und Gestalt*. Berlin: Zeitgeschichte.

- STELLRECHT, Helmut, 1942. *Neue Erziehung*. Berlin: Wilhelm Limpert.
- TETZLAFF, Walter, 1944. *Das Disziplinarrecht der Hitler-Jugend. Entwicklung, gegenwärtiger Stand, Ausgestaltung*. Berlin: Deutscher Rechtsverlag.
- TORNOW, Karl; WEINERT, Herbert, 1942. *Erbe und Schicksal. Von geschädigten Menschen, Erbkrankheiten und deren Bekämpfung*. Berlin: Alfred Metzner.
- VOLLNHALS, Clemens (Hrsg.), 1992. *Hitler. Reden, Schriften, Anordnungen. Februar 1925 bis Januar 1933*. Bd. I: Februar 1925–Juni 1926. München.
- Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1982. 33, Heft 8.

Literaturverzeichnis:

- BAJOHR, Frank; WILDT, Michael (eds.), 2009. *Volksgemeinschaft. Neue Forschungen zur Gesellschaft des Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M.: Fischer. ISBN 9783596183548.
- BENECKE, Jakob, 2020. *Außerschulische Jugendorganisationen. Eine sozialisationstheoretische und bildungshistorische Analyse*. Weinheim und Basel: BeltzJuventa. ISBN 9783779961031.
- BENECKE, Jakob, 2022. Ver-körperte Ideologie? – Der Körper als Bezugspunkt rassistischer Selektion in der NS-Formationserziehung. *Nuova Secondaria Ricerca*. Nr. 7, S. 234–254. ISSN 1828-4582.
- BENECKE, Jakob, 2023a. Zwischen Fremdbestimmung und Selbstbehauptung – intermediäre Organisationsformen der Jugend vom Kaiserreich bis zur Gegenwart. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2023(1), S. 5–26. ISSN 1862-5002.
- BENECKE, Jakob, 2023b. *Soziale Ungleichheit und Hitler-Jugend. Zur Systematisierung sozialer Differenz in der nationalsozialistischen Jugendorganisation*. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: BeltzJuventa. ISBN 9783779970491.
- BENECKE, Jakob, 2023c. *Die Hitler-Jugend 1933 bis 1945. Programmatik, Alltag, Erinnerungen. Eine Dokumentation*. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: BeltzJuventa. ISBN 9783779970514.
- BERGER, Ernst; RIEGER, Else (ed.), 2007. *Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung*. Wien: Böhlau. ISBN 3205775112.
- BRILL, Werner, 2011. *Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 3781518353.
- BÖHNISCH, Lothar; GÄNGLER, Hans; RAUSCHENBACH, Thomas (eds.), 1991. *Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen*. Weinheim. ISBN 9783779902966.

- BUDDRUS, Michael, 2003. *Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik*. 2 Bände. (= Texte und Materialien zur Zeitgeschichte Bd. 13/1 und 13/2). München. ISBN 9783631528822.
- BÜTTNER, Malin, 2005. *Nicht minderwertig, sondern mindersinnig...: Der Bann G für Gehörgeschädigte in der Hitler-Jugend*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. ISBN 978-3110395457.
- DUDEK, Peter, 2014. „Mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten“. Antisemitismus im Kontext des Freideutschen Jugendtages 1913. In: BOTSCH, Gideon; HAVERKAMP, Josef (eds.). *Jugendbewegung, Antisemitismus und rechtsradikale Politik. Vom „Freideutschen Jugendtag“ bis zur Gegenwart*. Berlin, S. 74–92. ISBN 3402128454.
- FÜLLER, Eduard, 2010. *Kriegsheimat: Die Kinderlandverschickung aus dem nördlichen Westfalen im Zweiten Weltkrieg*. Münster. ISBN 3402128454.
- GRAEFF, Peter; BÖHNISCH, Lothar, 2012. Organisation. In: HORN, Klaus-Peter; KEMNITZ, Heidemarie; MAROTZKI, Winfried; SANDFUCHS, Uwe (eds.). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 2*. Bad Heilbrunn, S. 464–465.
- HÄNSEL, Dagmar, 2009. „Erbe und Schicksal“. Rezeption eines Sonderschulbuchs. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2009(5), 5, S. 781–795. ISSN 0044-3247, 2009 #05, S.781.
- HÄNSEL, Dagmar, 2024. *Historiographie der Sonderpädagogik. Kontinuitäten im Wandel von der Hilfsschul- und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik*. Weinheim und Basel: BeltzJuventa. ISBN 9783779977582.
- HOPFER, Ines, 2010. *Geraubte Identität. Die gewaltsame „Eindeutschung“ von polnischen Kindern in der NS-Zeit*. Köln. ISBN 3205784626.
- HAURI, Stephanie Rebecca, 2018. *Konzeptionelle Entwicklungen in der Blindenpädagogik. Eine Analyse schriftlicher Quellen von der Weimarer Republik bis in die Nachkriegszeit*. An der PH Heidelberg eingereichte und online publizierte Dissertation. Verfügbar unter: https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/324/file/Stephanie+Hauri_+Dissertation.pdf.
- KOLLMEIER, Kathrin, 2007. *Ordnung und Ausgrenzung. Die Disziplinarpolitik der Hitler-Jugend*. Göttingen: Vandenhoeck; Ruprecht. ISBN 3525351585.
- KUHLMANN, Carola, 1989. *Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe als Vorsorge und Aussonderung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen von 1933–1945*. Weinheim: Juventa. ISBN 3779907828.
- PEUKERT, Detlev, 1982. *Volksgemeinschaft und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus*. Köln: Bund. ISBN 376630545X.

- SACHSE, Christoph 2018. *Die Erziehung und ihr Recht. Vergesellschaftung und Verrechtlichung von Erziehung in Deutschland 1870–1990*. Weinheim & Basel: BeltzJuventa. ISBN 978-3779948049.
- SÜß, Winfried, 2003. *Der „Volkkörper“ im Krieg: Gesundheitspolitik, Gesundheitsverhältnisse und Krankenmord im nationalsozialistischen Deutschland 1939–1945*. Berlin: De Gruyter. ISBN 9783598116155.
- TENT, James F., 2007. *Im Schatten des Holocausts. Schicksale deutsch-jüdischer „Mischlinge“ im Dritten Reich*. Köln: Böhlau. ISBN 9783598116155.
- TENORTH, Heinz-E., 2008. *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. 4. erweiterte Auflage. Weinheim: Juventa. ISBN 3779915170.
- WEDEMEYER-KOLWE, Bernd, 2021. Leibesübungen und Körperkonzepte in Schulen für Menschen mit Behinderungen vom Kaiserreich bis zum Nationalsozialismus. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*. Band 27, S. 157–180. 978-3-7815-2480-4.