

**Theorien und Konzepte nationaler Erziehung
von der Deutschen Romantik
bis zum Nationalsozialismus**

Inaugural-Dissertation

in der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie

der Friedrich-Alexander-Universität

Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von

Matthias Rittner

aus

Weiden i.d.OPf.

Tag der mündlichen Prüfung: 18.12.2012

Dekanin: Universitätsprofessorin Dr. Heidrun Stein-Kecks

Erstgutachter: Universitätsprofessor Dr. Jörg Zirfas

Zweitgutachter: Privatdozent Dr. Friedrich Kießling

Vorliegende Dissertation wäre ohne die Hilfe meiner Familie und Freunde nicht zustande gekommen. Für jegliche Art von Unterstützung, für eingehende Gespräche und Diskussionen, Rat und Kritik sei ihnen allen herzlich gedankt. Für regen Gedankenaustausch sowie kritische Durchsicht des Manuskripts und Korrektur desselben bin ich Dr. Johannes Ernst, Dagmar Hutter, Christopher Osiander und Peter Podrez zu großem Dank verpflichtet. Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Jörg Zirfas, der die Arbeit betreut hat.

Inhalt

Einleitung:	
Deutsche Nationalerziehung – ach, wie romantisch?	9
I. Begriffsdefinitionen.....	30
<i>Volk</i>	30
<i>Nation</i>	34
<i>Patriotismus</i>	38
<i>Nationalismus</i>	41
<i>Nationale Erziehung, Nationalerziehung</i>	45
II. Nationale Phasen und entsprechende Nationalerziehungstheorien und -konzepte von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus.....	50
1. Erste nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte zu Beginn des 19. Jahrhunderts	53
1.1 Erste nationale Phase: Französische Besatzungszeit (1806–1813) und Befreiungskriege (1813–1815)	53
1.2 Nationalerziehungskonzepte zu Beginn des 19. Jahrhunderts: Johann Gottlieb Fichte: <i>Reden an die deutsche Nation</i> und Friedrich Ludwig Jahn: <i>Deutsches Volkstum</i>	77
1.2.1 Johann Gottlieb Fichte: <i>Reden an die deutsche Nation</i> (1807/08)	79
a) Volk und Vaterlandsliebe bei Fichte	83
b) Bedeutung der Sprache für ein Volk	87
c) Grundsätze und Programmatik der Fichteschen Nationalerziehung	96
α) Erziehung zur Sittlichkeit	96
β) Erziehung zur Gemeinschaft	100
γ) Erziehung zur Tat	105
d) Staat und Nationalerziehung: Prämissen und Wechselwirkungen	109
e) Zusammenfassung	112
1.2.2 Friedrich Ludwig Jahn: <i>Deutsches Volkstum</i> (1810).....	116
a) Volkstum, Volk und Staat bei Jahn	119
b) Die besondere Stellung des deutschen Volkes	125
c) Grundsätze und Programmatik der Jahnschen Volkserziehung	128
α) Allgemeine Kritik und Vorschläge zur Verbesserung des Schulbetriebs.....	128
β) Wichtigkeit der Spracherziehung	133
γ) Erziehung zum deutschen Volkstum	136
δ) Erziehung zur Tat	139
ε) Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild	146
d) Zusammenfassung	152

2. Zweite nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte während der Märzrevolution	155
2.1 Zweite nationale Phase: Märzrevolution (1848/49).....	155
2.2 Nationalerziehungskonzepte während der Märzrevolution: Gustav Thaulow: <i>Plan einer National-Erziehung</i> und Theodor Heinsius: <i>Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland</i>	164
2.2.1 Gustav Thaulow: <i>Plan einer National-Erziehung, entworfen und zur Begutachtung allen Lehrern Deutschlands, besonders aber dem Lehrerstande in Schleswig-Holstein vorgelegt</i> (1848)	167
a) Thaulows demokratisches Bildungs- und Erziehungsverständnis.....	170
b) Grundzüge der Thaulowschen Nationalerziehung	176
α) Gliederung der verschiedenen Schultypen	177
β) Bildung von Geist, Leib und Seele.....	180
γ) Herausarbeitung der spezifischen Neigungen zum Zwecke der adäquaten Berufswahl	182
δ) Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild	185
c) Zusammenfassung	186
2.2.2 Theodor Heinsius: <i>Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland</i> (1848).....	188
a) Heinsius: ein Liberaler.....	190
b) Die Trias Schule – Kirche – Staat	191
c) Heinsius' Denkanstöße zu einer Nationalerziehung.....	194
α) Die verschiedenen Bildungsbahnen und Lehranstaltsgattungen	194
β) Erziehung zum sittlichen Menschen und guten Staatsbürger	198
γ) Erziehung zum praktischen Menschen.....	201
δ) Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild	203
ε) Weiterführende Bildung nach der Schulzeit.....	206
d) Zusammenfassung	208
3. Dritte nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte in den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts.....	210
3.1 Dritte nationale Phase: Einigungskriege (1864, 1866, 1870/71) und Reichsgründung (1871)	210
3.2 Nationalerziehungskonzepte in den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts: Karl Schmidt: <i>Ueber Nationalerziehung</i> und Berthold Kaßner: <i>Die deutsche Nationalerziehung</i>	221
3.2.1 Karl Schmidt: <i>Ueber Nationalerziehung</i> (1863).....	223
a) Das Wesen der deutschen Nation	226
b) Die deutsche Nationalerziehung nach Schmidt.....	231
α) Wichtigkeit der Familienerziehung	231
β) Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild	235
γ) Erziehung gemäß den „idealen Interessen des deutschen Volkes“	237
δ) Forderungen der Nationalerziehung an Lehrerstand, Kirche und Staat	240
c) Zusammenfassung	245

3.2.2 Berthold Kaßner: <i>Die deutsche Nationalerziehung. Ein Beitrag zur Reorganisation des deutschen Schulwesens</i> (1873).....	247
a) Das deutsche und das romanische Wesen	249
b) Der sittliche nationale Staat und die Erziehung	254
c) Grundzüge einer nationalen Erziehung nach Kaßner	258
α) Gymnasium und Realschule in Kaßners Nationalerziehung	258
β) Erziehung zum deutschen Wesen.....	263
γ) Mädchenerziehung	270
d) Zusammenfassung	274
4. Vierte nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte der wilhelminischen Ära	276
4.1 Vierte nationale Phase: Wilhelminische Ära (1888–1918)	276
4.2 Nationalerziehungskonzepte der wilhelminischen Ära:	
Julius Langbehn: <i>Rembrandt als Erzieher</i> und Hermann Lietz: <i>Die deutsche Nationalschule</i>	296
4.2.1 Julius Langbehn: <i>Rembrandt als Erzieher</i> (1890)	299
a) Langbehns Krisendiagnose des deutschen Geistes- und Kulturlebens..	303
b) Langbehns Aristokratiebegriff.....	306
c) Polarität und Dialektik im Denken Langbehns.....	312
d) Aspekte der Erziehung in <i>Rembrandt als Erzieher</i>	319
α) „Historische Ideale“ und „heimliche Kaiser“ als Erzieher und Führer	320
β) Erziehung zum Individualismus	323
γ) Rückbesinnung auf den bäuerlichen deutschen Urcharakter.....	326
δ) Körperliche Ertüchtigung und Gesundheitspflege	330
e) Zusammenfassung	332
4.2.2 Hermann Lietz: <i>Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen</i> (1911)	336
a) Lietz' Kritik am gegenwärtigen Schulsystem.....	339
b) Die Lehrer-Schüler-Beziehung bei Lietz.....	342
c) Grundsätze der Nationalerziehung nach Lietz.....	345
α) Reform des Aufbaus des gesamten Schulwesens	346
β) Neubestimmung der Aufgaben der Schule.....	348
γ) Erziehung zu Selbständigkeit und Arbeit.....	356
δ) Primat von Muttersprache und Kulturkunde gegenüber den Fremdsprachen	361
d) Zusammenfassung	365
5. Fünfte nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts.....	368
5.1 Fünfte nationale Phase: Nationalsozialistische Diktatur (1933–1945).....	368
5.2 Nationalerziehungskonzepte in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts:	
Ernst Kriek: <i>Nationalpolitische Erziehung</i> und Wilhelm Stapel: <i>Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum</i>	385
5.2.1 Ernst Kriek: <i>Nationalpolitische Erziehung</i> (1932)	387
a) Die „deutsche Revolution“ und der Nationalsozialismus.....	389
b) Wissenschaft, Kultur, Bildung und Weltanschauung bei Kriek	396
c) Aspekte der Erziehung bei Kriek	401
α) Rasse und Zucht im Krieckschen Denken.....	402
β) Totale Erziehung	406
d) Zusammenfassung	420

5.2.2 Wilhelm Stapel: <i>Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum</i> (1942).....	422
a) Stapels Verständnis von Volk, Volkheit und Volkstum.....	425
b) Das Verhältnis von Volk und Staat laut Stapel	430
c) Der Antisemitismus als natürliche Reaktion auf die jüdische Bedrohung	436
d) Pädagogische Ansichten Stapels	440
α) Die Verfehlungen des Bildungsliberalismus	441
β) Die vier Lehrgänge volkhafter Erziehung nach Stapel.....	445
e) Zusammenfassung	454
III. Wiederkehrende Topoi in den vorgestellten Texten.....	457
1. Zum „Charakter“ der Nationalerziehungskonzepte: Nationalerziehung als (Er-)Lösung	458
2. Den Nationalerziehungskonzepten zugrunde liegende Denkmuster	466
2.1 Organisches Denken	466
2.2 Der deutsche Nationalcharakter bzw. das Besondere am „Deutschen“.....	472
2.3 Das „Fremde“ als Bedrohung des „Deutschen“.....	480
3. Erziehungsziele in den Nationalerziehungskonzepten.....	486
3.1 Erziehung zum „Deutschen“	486
3.2 Erziehung zum Staatsbürger und Erziehung zur Gemeinschaft	494
3.3 Erziehung zur Tat.....	502
3.4 Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild.....	510
Schlussbetrachtung: Spuren romantischen Denkens in deutschen Nationalerziehungsideen.....	515
Quellen- und Literaturverzeichnis	529

Deutsche Nationalerziehung – ach, wie romantisch?

„Was mag die Vorsehung wohl damit, [...], daß sie die Deutschen so grimmig durch Napoleon, den Korsen, aus ihrer Ruhe aufgeschreckt hat, bezweckt haben?“¹ Diese Frage stellte der Dichter Heinrich von Kleist in seinem *Katechismus der Deutschen* 1809. Deutschland² 1809: Der große einende Dachverband, das Heilige Römische Reich, existierte seit 1806 nicht mehr; die neue Konföderation, der Rheinbund, war lediglich ein Konstrukt von Napoleons Gnaden; Preußen hatte nach der verlorenen Doppelschlacht von Jena und Auerstedt 1806 und infolge des Tilsiter Friedens von 1807 seine Großmachtstellung eingebüßt; die andere deutsche Großmacht, Österreich, musste im Fünften Koalitionskrieg Niederlage um Niederlage gegen Frankreich hinnehmen; Teile Deutschlands waren von den napoleonischen Truppen besetzt. Wieso straft die Vorsehung das deutsche Volk nur derart, fragte Kleist. Dem vaterländisch gesinnten Dichter erschien die Lage Deutschlands äußerst prekär.

Im achten Kapitel seines *Katechismus der Deutschen*, welches *Von der Erziehung der Deutschen* handelt, erläutert Kleist, die gegenwärtige Lage habe ihre Ursache in einer Unart, „die dem lebenden Geschlecht anklebt“, weil die Deutschen „reflektierten, wo sie empfinden oder handeln sollten, meinten, alles durch ihren Witz bewerkstelligen zu können, und [...] nichts mehr auf die alte geheimnisvolle Kraft der Herzen [gäben]“³. Des Weiteren hingen die Deutschen falschen Werten an, es ginge ihnen nur noch um Geld und Gut, um Satt- und Zufriedenheit. Deshalb, so Kleists Überzeugung, suche das Schicksal die Deutschen derart heim, um sie von den falschen Werten wegzuführen hin zu den wahren, den höchsten Gütern. Und diese Güter seien „Gott, Vaterland, Kaiser, Freiheit, Liebe und Treue, Schönheit, Wissenschaft und Kunst“⁴. All dem müsse sich das deutsche Volk wieder zuwenden, zu diesen Gütern müsse es erzogen werden. Gleich nach Gott bilden Vaterland und Kaiser, also nationale Güter, die Spitze der Pyramide dieser Besinnung. Die Er-

¹ Kleist, Heinrich von: *Katechismus der Deutschen*, abgefasst nach dem Spanischen, zum Gebrauch für Kinder und Alte. In sechzehn Kapiteln. In: Ders.: *Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden*, Bd. 4. Herausgegeben von Helmut Sembdner. München u. a. 1982, S. 350–360, S. 355.

² Vorneweg sei geklärt, dass was in dieser Arbeit der Einfachheit halber mit *Deutschland* bezeichnet wird, bis 1806 das deutsche Kernland des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation meint. Zu diesem *Deutschland* wird nach dem Ende des Reiches auch Österreich bis zum Deutschen Krieg von 1866 gerechnet. Ab 1871 bezeichnet *Deutschland* das Deutsche Kaiserreich sowie später die Weimarer Republik und auch das Dritte Reich.

³ Beide Zitate: Ebd., S. 356.

⁴ Ebd.

ziehung zu den richtigen Werten soll als Mittel dienen, um die Deutschen von ihrem Irrweg wieder zurück auf die rechte Bahn zu lenken. Wenn das deutsche Volk zu sich selbst zurückfinde, wenn es seine nationale Ader entdecke und seine Kinder im Sinne des deutschen Wesens erziehe, dann bestehe noch Hoffnung, so die Denkweise verschiedener damaliger Erzieher. Durch eine national geprägte Erziehung könnten die Deutschen aus der schweren Krise errettet werden, in welcher sie steckten.

Nicht nur Kleist, sondern viele Deutsche wähten das Vaterland zu Beginn des 19. Jahrhunderts in einer geradezu existentiellen Krisenzeit. Am 6. August 1806 hatte Franz II. die Kaiserkrone niedergelegt und das Heilige Römische Reich Deutscher Nation für erloschen erklärt – zwei Monate später war auch noch die militärische Demütigung der deutschen Großmacht Preußen in der Doppelschlacht von Jena und Auerstedt erfolgt. Mancher Zeitgenosse stellte sich daher die Frage, ob die Deutschen überhaupt noch existierten oder ob es nur noch Stammesindividualitäten wie Bayern, Hessen, Sachsen, Preußen etc. gebe. Der aus Hannover stammende Jurist und konservative politische Denker Ernst Brandes konstatierte nach der Auflösung des Reiches: „*Deutschland existiert nicht mehr, doch das Volk der Deutschen ist noch vorhanden.*“⁵ Das Ende des Heiligen Römischen Reiches barg auch eine Chance in sich, denn Deutschland als heterogener Staatenbund, in welchem jedes Territorium nach seinen Sondergesetzen lebte, diese Struktur, welche nahezu tausend Jahre lang Bestand gehabt hatte, existierte nicht länger. Das deutsche Volk hingegen war immer noch da; ihm oblag es jetzt ein „neues“ Deutschland zu schaffen.

Die Intellektuellen in Deutschland begannen daher ab 1806 verstärkt eine deutsche Nationalidee zu imaginieren. Die *Nation* war eine Idee, welche in der Zeit um 1800 durch die Doppelrevolution des Amerikanischen Unabhängigkeitskrieges und der Französischen Revolution eine enorme Bedeutung erhielt. Die Neudefinierung des Nationsbegriffs, wonach die Nation der Souverän im Staat und das ganze Volk dieser Souverän sei, entfaltete große Wirkmächtigkeit. Mit der napoleonischen Expansionspolitik ging eine Welle der Nationalisierung durch Europa. Durch die Niederlage beider deutscher Großmächte gegen Napoleon und die französische Besatzung herausgefordert, schrieben die deutschen Dichter und Denker gegen den französischen Kaiser an und suchten nach einer gesamtdeutschen Identität, aus welcher eine deutsche Nation hervorgehen sollte, eine eigene nationale Idee, welche nicht am französischen Vorbild angelehnt war.

Was aber bzw. wo war Deutschland? Worin wurzelte Deutschland? Existierte etwas gemeinsam Deutsches? Die Antwort auf die Frage nach der deutschen Identität stellte die

⁵ Zit. nach Echternkamp, Jörg: Der Aufstieg des deutschen Nationalismus (1770–1840). Frankfurt/Main u. a. 1998, S. 179.

gemeinsame deutsche Kultur, die gemeinsame deutsche Sprache und Geschichte dar; aus der deutschen Kulturnation ließ sich deutsche Identität ableiten. Solange die Menschen sich ihrer kulturell-nationalen Identität als Deutsche erinnerten, gab es Hoffnung, dass Deutschland politisch neu wiedergeboren werden könne. Dieses Deutschland war ein Zukunftsprojekt, das erst bewerkstelligt werden konnte, wenn Napoleons Macht über das deutsche Vaterland gebrochen war. Bis dahin musste, so die Vorstellung verschiedener Intellektueller, das Möglichste getan werden, um den Deutschen das eigene Deutsch-Sein fortwährend in Erinnerung zu rufen, die deutsche Kultur, welche Träger dieser „Deutschheit“ war, in ihnen unauslöschlich zu verankern – und zugleich alles Französische als Malmum zu entlarven.

Als ein besonders hilfreiches Mittel wurde hierbei die Erziehung angesehen. Das Heranbilden national gesinnter Menschen, die deutsch sprechen, denken und fühlen, wurde als eine wichtige Prämisse verstanden, um dereinst am Tag X, an welchem Napoleon besiegt werde, ein neues Deutschland aus der Taufe heben zu können. Um den Prozess der Nationwerdung zu fördern, hielt etwa der Philosoph Johann Gottlieb Fichte in den Jahren 1807/08 seine *Reden an die deutsche Nation* und befürwortete darin eine Nationalerziehung. Auch zahlreiche Zeitgenossen, wie etwa der Pädagoge Friedrich Schleiermacher oder der Turnpionier Friedrich Ludwig Jahn glaubten, durch die richtige Erziehung sei eine deutsche Wiedergeburt einzuleiten. Unter der „richtigen“ Erziehung verstanden sie vornehmlich eine Erziehung unter nationalem Vorzeichen, zu nationalen Werten, kurz zum „Deutschen“ an sich.

Die Idee einer Nationalerziehung war jedoch keine „Erfindung“, welche erst unter dem Eindruck der Krise nach 1806 und allein in Deutschland aufkam. Bereits 1763 verfasste Louis-René de Caradeuc de La Chalotais sein *Essai d'éducation nationale*, in welchem er für eine Erziehung plädierte, die sich primär am Staat auszurichten habe.⁶ Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erschienen zunehmend Abhandlungen und Schriften mit Theorien darüber, wie eine Nationalerziehung einzurichten sei. Im Zuge der Französischen Revolution hatte es in Frankreich diverse Ansätze derartiger Erziehungsprogramme gegeben. Der Marquis de Condorcet beispielsweise entwarf einen Plan für ein staatliches Bildungssystem unter dem Titel *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, ebenso erarbeitete Louis-Michel Lepeletier mit seinem *Plan de l'éducation nationale* ein Nationalerziehungskonzept. Auch der Comte de Mirabeau be-

⁶ La Chalotais, Louis-René de Caradeuc de: *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*. Herausgegeben und kommentiert von Robert Grandroute. Paris 1996.

schäftigte sich in seinem *Discours sur l'éducation nationale* mit der Thematik.⁷ Die Konzeptionen der französischen Revolutionäre waren vor allem vom Gedanken der *égalité* getragen. Jeder Mensch sollte das Recht auf Bildung besitzen, der Staat wiederum habe dafür Sorge zu tragen, dass jeder auch die ihm angemessene Bildung erhalte. Die Unterschiede zwischen den Menschen, welche nach Meinung der Revolutionäre der Absolutismus nicht zuletzt durch die Vorenthaltung von Bildung bzw. durch Bevormundung der weniger Gebildeten zementiert hatte, sollten durch das gleiche Recht auf Bildung verringert werden. Durch Bildung und Erziehung sollte jeder Mensch zu seinem eigenen Herrn, zu einem mündigen Mitglied der Gesellschaft werden.

Die deutschen Pädagogen des ausgehenden 18. Jahrhunderts verfolgten mit der Nationalerziehung weniger politische als primär ökonomische Motive. Ihnen ging es, wie Ulrich Herrmann zusammenfasst, um die „*Erhöhung der Arbeitsbereitschaft und Leistungsfähigkeit bei der arbeitenden Bevölkerung sowie [eine] berufsorientierte Ausbildung des Wirtschaftsbürgertums*“⁸. Hinreichend ausgebildete Menschen konnten auch qualifiziertere Arbeiten erledigen, so der einfache Gedanke dahinter. Von der Beschulung der Mitglieder der verschiedenen Stände, also der gesamten Nation, sollte vor allem die Wirtschaft profitieren. Zugleich müsse, so die Überzeugung etlicher Befürworter der Nationalerziehung, der Mensch zur Vaterlandsliebe erzogen werden. Der Einzelne solle Mitverantwortlichkeit für die Gemeinschaft, in welcher er lebt, fühlen, deswegen sollten im Rahmen der Erziehung patriotische Gefühle in ihm geweckt werden. Erziehe man den Menschen zum Patriotismus, so werde er sich, da ihm das Wohlergehen des eigenen Volks und Vaterlands so-

⁷ Alle drei Nationalerziehungskonzepte sind auch in deutscher Übersetzung erschienen: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier. Herausgegeben von Robert Alt. Berlin u. a. 1949. Des Weiteren gibt es eine deutsche Übersetzung von Condorcets Plan mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp: Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp. Weinheim 1966. Einblick in die politische Dimension der Nationalerziehung während der Französischen Revolution gewährt Julia, Dominique: *L'institution du citoyen: Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789–1795)*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft (1989): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft, S. 63–103. Condorcets und Lepeletiers Erziehungsprogramme sind Gegenstand der Betrachtung in Schepp, Heinz-Hermann: Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ihren Konsequenzen für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft (1989): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft, S. 47–62. Ebenfalls einen Einblick in Condorcets und Lepeletiers Konzepte und ihre Zielabsichten im Kontext des Gedankenguts der Französischen Revolution bietet Vorsmann, Norbert: Condorcet und Lepeletier. Zwei Schulprogramme der Französischen Revolution. In: Flessau, Kurt-Ingo/Jacobs, Friedhelm (Hg.): *Erziehungsdenken im Bannkreis der Französischen Revolution*. Bochum 1998, S. 34–53.

⁸ Herrmann, Ulrich: Von der „Staatserziehung“ zur „Nationalbildung“. Nationalerziehung, Menschenbildung und Nationalbildung um 1800 am Beispiel von Preußen. In: Ders. (Hg.): *Volk – Nation – Vaterland*. Hamburg 1996, S. 207–219, S. 207f.

dann stärker am Herzen liege, nachhaltig für dieses einsetzen. Darüber hinaus existierte die Vorstellung, mit Hilfe des Patriotismus wäre es leichter, die Untertanen zu regieren, da sie aus Liebe zum Vaterland die Gesetze besser beachten und die öffentliche Ordnung eher einhalten würden.⁹

Die Nationalerziehungskonzepte der deutschen Pädagogen des 18. Jahrhunderts weisen aber keine starken nationalistischen Tendenzen auf, denn die Philanthropen propagierten eine umfassende Menschenliebe, die keine nationalen Grenzen kannte. Im Denken der Philanthropen war der Einzelne nicht nur Teil einer auf sein Vaterland begrenzten Gemeinschaft, sondern auch auf einer Metaebene Teil der gesamten Menschheit. Da der Einzelne gleichermaßen als Bürger und Mensch aufgefasst wurde, sollte jeder daher sowohl sein Vaterland als auch die gesamte Menschheit lieben. Der Pädagoge Peter Villaume beispielsweise schlug deshalb 1785 in seiner *Allgemeinen Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung geweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen* eine vier Stufen umfassende Hinführung des jungen Menschen zur Menschenliebe vor:

1. Daß man das Kind empfinden lasse, daß alle Menschen von Natur seinesgleichen und seine Brüder sind.
2. Daß es der Menschheit bedarf.
3. Daß es mit den Menschen bekannt werde.
4. Und zuletzt, daß ihm die Menschheit lieb und ehrwürdig sei.¹⁰

Dieser kosmopolitisch anmutende, humanistische, von der Aufklärung beeinflusste Ton hallt zwar in den Konzepten nach 1806 noch nach, doch ist das Nationale in den Erziehungskonzepten aus der Zeit der französischen Besatzung und der Befreiungskriege deutlicher zu vernehmen als zuvor; „an Stelle der Schriften zu einer Nationalerziehung in Deutschland [traten] Schriften zu einer deutschen [Hervorhebung im Original] Nationalerziehung“¹¹, wie Helmut König schreibt. Die Nationalerziehung sollte nun, in der Zeit nach 1806, vornehmlich bei der deutschen Identitätsfindung helfen bzw. die deutsche Identität untermauern, indem sie zu nationalen Werten erzog, zumeist vor allem in klarer Abgrenzung zu Frankreich. Die Theorien nationaler Erziehung wurden in Deutschland in dieser Zeit primär aus einem Oppositionsstatus gegen die französische Hegemonie heraus geschrieben. Es ging nicht zuletzt um deutsche kulturelle wie politische Selbstbehauptung

⁹ Der Philanthrop Johann Bernhard Basedow schrieb 1770: „Die Tugend des Patriotismus aber besteht nicht in einer törichten und streitsüchtigen Parteilichkeit für den Staat, worinnen man geboren ist, sondern in einer herzlichen Neigung, demjenigen, der uns das Bürgerrecht gegeben hat, und in welchem wir Leben, Freiheit, Ehre und Güter mit Sicherheit genießen, gemeinnützig zu handeln, die Unruhe der Revolutionen in demselben zu verhüten, das gute Verhältnis zwischen der Majestät und dem Volke zu befördern [...].“ Basedow, Johann Bernhard: *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. Herausgegeben von Theodor Fritsch. Leipzig 1913, S. 175.

¹⁰ Zit. nach König, Helmut: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts*. Berlin 1960, S. 98.

¹¹ *Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts*. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von dems. Berlin 1954, S. 24.

angesichts der Identitätskrise. Die Erziehungskonzepte orientierten sich in erster Linie nicht länger an der Aufklärung, sondern an der Romantik.

Obwohl *Romantik* als Epochenbegriff seit einiger Zeit in der Kritik steht,¹² wird in der vorliegenden Arbeit mit diesem Begriff gearbeitet, in dem Bewusstsein, dass es sich dabei um eine Konstruktion handelt. Diese Konstruktion muss aber bemüht werden, um den in der Zeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts auftretenden Tendenzen in Deutschland einen Sammelbegriff und damit ein Gepräge zuweisen zu können.

Was aber umfasst dieser Romantikbegriff¹³ im Rahmen der vorliegenden Arbeit? Ausgangspunkt sind Aspekte der politisch-philosophischen sowie der literarischen Romantik, welche im Kontext der Nationalerziehungstheorien von Relevanz sind, da sie den geistigen Horizont abstecken, in welchem sich diese bewegen und die theoretischen Rahmenbedingungen schaffen, aus denen auf die entsprechende Erziehung geschlossen wird. Die politische Romantik ist hierbei besonders hinsichtlich ihrer Vorstellung von Organik und Volk und ihrer Konstruktion „natürlicher“ nationaler Identität von Wichtigkeit, die literarische Romantik, insofern sie an der Antizipation einer nationalen Identität sowie der Annahme eines naturbedingten Nationalcharakters und der Verbreitung dieser Ideen Anteil hatte.¹⁴

¹² Gerhard Schulz etwa gibt zu bedenken, dass „*es keinen durch bestimmte Symptome eindeutig beschreibbaren romantischen Stil*“ gebe. Schulz, Gerhard: *Romantik. Geschichte und Begriff*. München 1996, S. 27. Des Weiteren ist er auch der Ansicht, „*[e]s gibt keine Romantik als nach einem ästhetischen Programm oder Grundsatz ablaufende Periode, und es gibt erst recht keine Romantiker*“. Ders.: *Die deutsche Literatur zwischen Französischer Revolution und Restauration*, Bd. 1: *Das Zeitalter der Französischen Revolution 1789–1806*. München 1983, S. 76.

Sowohl Ludwig Stockinger als auch Michael Titzmann plädieren dafür, *Romantik* nicht als Epochenbegriff aufzufassen, sondern in der *Romantik* vielmehr eine Strömung innerhalb der Epoche *Goethezeit* zu sehen. Stockinger, Ludwig: *Die ganze Romantik oder partielle Romantiken?* In: Auerochs, Bernd/Petersdorff, Dirk von (Hg.): *Einheit der Romantik? Zur Transformation frühromantischer Konzepte im 19. Jahrhundert*. Paderborn 2009, S. 21–41, S. 32f. – Titzmann, Michael: *Eintr. „Epoche“*. In: Weimar, Klaus (Hg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. 1. Berlin u. a. ³1997, S. 476–480, S. 476f.

¹³ Ausführlich wird das romantische Denken später noch vorgestellt (siehe unten, S. 61ff.).

¹⁴ Wenngleich, wie später noch präzisiert werden wird, die literarische Romantik sozusagen Agitation in den leeren Raum hinein darstellte, ist das Bild des „Deutschen“, welches von den Romantikern geschaffen wurde, nicht ohne Bedeutung, führt man sich die Wichtigkeit intellektueller Vordenker im Nationsbildungsprozess vor Augen, wie sie Karl Deutsch annimmt. Laut Deutsch stellen Dichter und Denker oft die ersten Akteure eines Nationsbildungsprozesses dar, da sie gleichsam als Pioniere nationale Identität vor-denken. Vgl. Deutsch, Karl Wolfgang: *Nationenbildung – Nationalstaat – Integration*. Düsseldorf 1972, S. 43. Giesen, Junge und Kritschgau vertreten ebenfalls die Position, dass die deutschen Intellektuellen eine beträchtliche Rolle bei der Konstruktion von deutscher Identität gespielt haben. Vgl. Giesen, Bernhard/Junge, Kay/Kritschgau, Christian: *Vom Patriotismus zum völkischen Denken: Intellektuelle als Konstrukteure der deutschen Nation*. In: Berding, Helmut (Hg.): *Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit*. Frankfurt/Main 1994, S. 345–393.

Michael Jeismann macht darauf aufmerksam, dass, wenngleich der zwischen 1806 und 1815 von einer Bildungselite entworfene Gedanke einer deutschen Nation zwar weder von den Herrschenden noch von der breiten Bevölkerung geteilt wurde, dieser doch bereits die Grundzüge eines nationalen Selbstverständnisses sowie eines nationalen Feindbildes aufwies, welche in der Folgezeit weiter tradiert wurden. Vgl. Jeismann, Michael: *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792–1918*. Stuttgart 1992, S. 95.

Hierbei gilt es aber ausdrücklich zu betonen, dass der Romantikbegriff, mit welchem in vorliegender Arbeit operiert wird, zum einen ein begrenzter Begriff ist und zum anderen stets in Verbindung mit der Romantikrezeption der jeweiligen Zeitabschnitte zu sehen ist. Der hier verwendete Romantikbegriff ist kein umfassender, analytischer, sondern ein auf die irrationale, „dunkle“ Romantik, welche auf Vormodernes abzielt, verengter. Dabei ist diese Romantikauffassung im Kontext dieser Arbeit nicht unzureichend, denn es ist genau diese reduzierte Vorstellung der Romantik als einer Art „Rückwärtsbewegung“, welche von der Romantikrezeption lange überbewertet wurde und die Blaupause für die Gedanken in einer Vielzahl der untersuchten Nationalerziehungskonzepte darstellt. Nicht allein die „Ur-Ideen“ der politisch-philosophischen und literarischen Romantik sind in diesem Kontext also bestimmend für das hier zum Einsatz kommende Konzept von *Romantik*, sondern auch ihre „Weiterschreibung“, das, was in der Rezeption aus diesen Ideen (gemacht) wurde, nämlich oft eine Reduzierung des Romantischen auf das Nationalistische, Irrationale und Vormoderne. Gleichzeitig fanden die modernen, die Aufklärung überwindenden Gedankenkonstrukte der Romantik oft keine Erwähnung. Von einem Zerrbild der Romantik ausgehend, das in der Rezeption die romantischen Ideen oft auf ihre irrationale „dunkle“ Seite reduzierte und diese zugleich potenzierte, entwarfen diejenigen Denker, die sich in einer romantischen Tradition stehend wähnten, ihre Gedankenkonstrukte.

Die Romantik war Ende des 18. Jahrhunderts als Reaktion auf die vernunftbetonte Aufklärung entstanden, gegen welche sie dem Gefühl zu seinem Recht verhelfen wollte. Darüber hinaus stellte die Romantik dem aufklärerischen Unbedingtheitsanspruch der Vernunft das Unerklärliche und Irrationale entgegen. Lange Zeit wurde kolportiert, die Romantik wollte in allen Bereichen die Antiaufklärung sein, doch tendiert man im aktuellen Diskurs mittlerweile mehr und mehr dazu, sie nicht mehr als reines Gegenstück zur Aufklärung zu sehen, sondern differenzierter anzuerkennen, dass sich die Romantiker vor allem dort gegen die Aufklärung wandten, „*wo diese zu einer trivialen, allein am Nützlichen interessierten Verstandeskultur degeneriert ist*“¹⁵. Die Romantiker beabsichtigten eine Synthese, „*eine Versöhnung des im Rationalismus dichotomisch begriffenen Verhältnisses von Gefühl und Vernunft*“¹⁶. Manfred Frank beispielsweise hat aufgezeigt, dass die Romantik versuchte, die Aufklärung weiterdenkend zu überwinden und sich vor allem die

¹⁵ Schmitz-Emans, Monika: Einführung in die Literatur der Romantik. Darmstadt 2004, S. 26.

¹⁶ Korotin, Ilse Erika: „Am Muttergeist soll die Welt genesen“. Philosophische Dispositionen zum Frauenbild im Nationalsozialismus. Wien u. a. 1992, S. 15.

Frühromantiker diesbezüglich am Kantianismus abarbeiteten.¹⁷ Die Romantiker hatten beispielsweise die Absicht „[d]ie in der Wirklichkeit noch verborgenen Möglichkeiten [...] mit spielerischer und zugleich erkundender Phantasie“¹⁸ zu entdecken und strebten ein umfassendes Zusammenspiel aus Individualismus und Universalismus an. Die Romantik wollte gewissermaßen der nächste Schritt sein und nicht die komplette Negation der Aufklärung. In der Romantikrezeption wurde aber oft ein Bild der Romantik als unerbittlicher Antipode der Aufklärung entworfen.

Auch die Wende vom Kosmopolitismus hin zum Nationalismus, soweit diese in der Romantik zu beobachten ist, ist nicht primär aus antiaufklärerischer Intention geschehen. Betrachtet man die Frühromantiker, wird deutlich, dass diese die Aufklärung universalistisch, auf die ganze Menschheit bezogen, weiter dachten. Sie schätzten das Eigene ohne das „Fremde“ zu verdammen.¹⁹ Die deutschen Romantiker suchten zu Beginn des 19. Jahrhunderts das verlorengegangene Deutschland, die deutsche Identität und konzentrierten sich dabei auf das Volk und seine kulturellen Objektivationen. Die ersten Volkspoesiesammlungen wie etwa *Des Knaben Wunderhorn* entstanden, die Sitten, Gebräuche und Traditionen des Volkes wurden von den Romantikern als urwüchsig-echte Kultur, das Volk selbst als natürlich-organische Gemeinschaft verstanden. Zugleich führte die Romantiker ihre Suche nach Deutschland zurück in eine mystisch verklärte und überhöhte Vergangenheit, zu den alten Germanen und ins Mittelalter. Dort suchten sie die Wurzeln der deutschen Nation. Die „Entdeckung“ des Volkes und die Begründung der deutschen Nation in einer (angeblich) glorreichen Vergangenheit, verbunden mit dem Zurück-(Er)sehen politischer Relevanz und Größe, welche man unter Rückgriff auf Vergangenes utopisch wiederzuerlangen wünschte, sind die deutlichsten nationalen Tendenzen der Deutschen Romantik. Diese Tendenzen waren der Versuch eines genuin deutschen Nationkonzepts. Das neue Konzept der Nation sollte mit der deutschen Vergangenheit synthetisch verbunden werden.

Nicht zuletzt auf Grund dieser nationalen Aspekte der Deutschen Romantik – welche während der französischen Besatzungszeit und der Befreiungskriege akut verschärft werden sollten – aber war ihre Interpretation lange Zeit von der Vorstellung geprägt, die Romantik sei konservativ, irrational und nationalistisch. Bereits Heinrich Heine bezichtigte in *Die romantische Schule* die Romantik des Nationalismus. Er war der Meinung, „*der Patri-*

¹⁷ Siehe Frank, Manfred: *Auswege aus dem Deutschen Idealismus*. Frankfurt/Main 2007. – Ders.: *Einführung in die frühromantische Ästhetik*. Vorlesungen. Frankfurt/Main 1989. – Ders.: „Unendliche Annäherung“. *Die Anfänge der philosophischen Frühromantik*. Frankfurt/Main 1997.

¹⁸ Safranski, Rüdiger: *Romantik. Eine deutsche Affäre*. Frankfurt/Main 2011, S. 133.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 177.

*otismus des Deutschen [...] besteht darin, daß sein Herz enger wird, daß es sich zusammenzieht, wie Leder in der Kälte, daß er das Fremdländische haßt, daß er nicht mehr Weltbürger, nicht mehr Europäer, sondern nur ein enger Deutscher sein will*²⁰. Diese nationalistische Engherzigkeit lastete der deutsche Dichter der Romantik an. Als es darum gegangen sei, den Kampf gegen Napoleon vorzubereiten, so Heine, *„mußte eine Schule, die dem französischen Wesen feindlich gesinnt war, und alles deutsch Volkstümliche in Kunst und Leben hervorrühmte, ihr trefflichstes Gedeihen finden*“²¹. Der Dichter glaubte also deutlich zu erkennen, dass der Deutschen Romantik etwas stark Antifranzösisches und zugleich extrem Nationalistisches immanent sei.

Der Verdacht eines tieferen, ja elementaren Zusammenhangs von Nationalismus und Romantik schien sich im weiteren historischen Verlauf zu erhärten, betrachtete man den Umstand, dass die Moderne-kritische, wertkonservative Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts ebenso wie die Konservative Revolution und der Nationalsozialismus romantische Aspekte in sich tragen bzw. direkt auf die Romantik rekurrieren. Aus diesem Grund stellten sich verschiedene Literaturwissenschaftler, Philosophen, Soziologen, Politologen und Historiker im Laufe des 20. Jahrhunderts die Frage: Gibt es eine direkte, konservativ-nationale Entwicklungslinie, die von der Romantik bis zum Nationalsozialismus reicht?

Der deutsch-jüdische Literaturwissenschaftler Victor Klemperer beispielsweise war der Ansicht, *„die deutsche Wurzel des Nazismus heißt Romantik*“²² und zwar *„die verengte, die bornierte, die pervertierte Romantik*“²³, womit er die nationalen Aspekte der Deutschen Romantik und ihre Deuschtümelei meinte. Der ungarische Philosoph Georg Lukács betrachtete die Deutsche Romantik als durch und durch antimodernes Konzept, welches die Errungenschaften der Aufklärung rückgängig und die Welt wieder in den Zustand vor der Französischen Revolution zurücksetzen wollte. Der Philosoph behauptete, die Romantik betreibe *„eine Idealisierung der deutschen Zurückgebliebenheit*“²⁴, welche, um diese Position zu verteidigen, gezwungen war, den Weltlauf radikal irrationalistisch aufzufassen und den Begriff des Fortschritts als eine angeblich oberflächliche, platte und irreführende Konzeption zu bekämpfen“²⁵. Die Romantik sei in erster Linie gekennzeichnet durch ein rückwärtsgerichtetes, vernunft- und fortschrittkritisches Denken; in ihr und ihren späteren

²⁰ Heine, Heinrich: Die romantische Schule. In: Ders.: Werke und Briefe in zehn Bänden, Bd. 5: Essays I: Über Deutschland. Herausgegeben von Hans Kaufmann. Berlin u. a. 1972, S. 7–164, S. 33.

²¹ Ebd., S. 34.

²² Klemperer, Victor: LTI. Notizbuch eines Philologen. Berlin 1947, S. 153.

²³ Ebd., S. 223.

²⁴ Mit „Zurückgebliebenheit“ meint Lukács die Tatsache, dass Deutschland im Vergleich zu Frankreich und England eine Staatsidee fehlte und deshalb auf die Idee des Volkes zurückgreifen musste.

²⁵ Lukács, Georg: Die Zerstörung der Vernunft. Berlin 1954, S. 51.

Ablegern und Wiedergängern sei „*die Zerstörung der Vernunft*“ – wie Lukács sein Werk über die geistesgeschichtliche Entwicklung der nationalsozialistischen Ideologie betitelte – angelegt, welche schließlich im Nationalsozialismus unter Hitler gipfelte.²⁶

Die Deutsche Romantik unter nationalistischen Generalverdacht zu stellen oder gar eine Linie von ihr bis zum Nationalsozialismus zu ziehen, wurde lange Zeit im wissenschaftlichen Diskurs kolportiert.²⁷ In der DDR erfuhr diese Vorstellung in den 70er Jahren erste Korrekturen, in der BRD erst in den 90ern. Es finden sich seitdem immer mehr Stimmen, welche die Romantik gegen den Vorwurf des Nationalismus in Schutz nehmen. Ihre Verteidiger²⁸ machen beispielsweise geltend, dass die Romantiker ihre eigene kosmopolitische Spielart gekannt hätten, einen „*christliche[n] Kosmopolitismus*“²⁹, wie er sich in Novalis' *Die Christenheit oder Europa* von 1799 zeigt, in welchem der Autor das Bild der mittelalterlichen, friedlich zusammenlebenden, universalen Christenheit beschwört. Auch die romantische „Rückwärtsbewegung“ wird von den Apologeten durchaus revolutionär und utopisch gedeutet. Michael Löwy etwa plädiert dafür, die Romantik „*als eine Art verzweifelten Versuch [zu] sehen die Welt wiederzuverzaubern; als einen Kampf um das Phantastische, Wunderbare oder Heilige, durch einen gewaltigen Rückgriff auf eine Urzeit, wiederherzustellen*“³⁰; die Romantik als revitalisierende Bewegung, welche durch Mythos und Irrationalismus gegen die sterile *ratio* der vernunftkalten Aufklärung Stellung bezieht. Die Romantik habe versucht, neue Perspektiven jenseits des rationalen Unbedingtheitsanspruchs der Aufklärung zu erschließen und diese produktiv zu überwinden.

Die Romantik birgt sowohl nationalistisches wie kosmopolitisches Potenzial. Das nationalistische Potenzial erhielt allerdings in der Rezeptionsgeschichte der Romantik lange Zeit ein deutliches Übergewicht und dies nicht nur auf Seiten der Prosekutoren der Romantik, sondern auch bei denjenigen, die sich selbst in der Tradition der Deutschen Romantik sehen wollten. Zwischen 1871 und 1945 wurde ein vornehmlich positiv nationalistisch

²⁶ Vgl. Lukács: *Die Zerstörung der Vernunft*, S. 329.

²⁷ Die Literatur, in welcher eine enge Verbindung zwischen Romantik und Nationalismus angenommen wird oder gar eine Linie von der Romantik bis zum Nationalsozialismus gezogen wird, ist zahlreich. Hier nur eine Auswahl: Aris, Reinhold: *History of Political Thought in Germany from 1789 to 1815*. With a foreword by G. P. Gooch. London²1965. – Craig, Gordon Alexander: *Über die Deutschen*. München 1982, vor allem das Kapitel über die Romantik, S. 216–239. – Kohn, Hans: *Romanticism and the Rise of German Nationalism*. In: *Review of Politics* 12 (1950), S. 443–472. – Lion, Ferdinand: *Romantik als deutsches Schicksal*. Stuttgart 1947. – Mosse, George Lachmann: *Ein Volk – ein Reich – ein Führer. Die völkischen Ursprünge des Nationalsozialismus*. Königstein 1979.

²⁸ Zwei dieser Apologien: Löwy, Michael: *Die Romantik zwischen Nationalismus und Kosmopolitismus*. In: Müller-Funk, Wolfgang/Schuh, Franz (Hg.): *Nationalismus und Romantik*. Wien 1999, S. 74–87. – Müller-Funk, Wolfgang: „*Sauget, Mütter und Weiber, das schöne Blut der Schlacht!*“ Überlegungen zum Zusammenhang von Literatur, Mythos und Nation. In: Ders./Schuh, Franz (Hg.): *Nationalismus und Romantik*. Wien 1999, S. 25–55, S. 25ff.

²⁹ Löwy: *Die Romantik zwischen Nationalismus und Kosmopolitismus*, S. 82.

³⁰ Ebd., S. 75f.

gefärbtes Bild der Romantik kolportiert, wie auch ihre antiaufklärerische Haltung, ihr Irrationalismus und ihre organische Auffassung eine positive Bewertung erfuhren und eine Vielzahl nationalistischer Denker und Künstler sich in der Tradition der Romantik sahen.³¹ In der Rezeption fand dabei oft eine Reduzierung der Romantik auf ihre nationalistischen Aspekte statt, wie Andreas Schumann darstellt.³² Als unbestritten darf daher gelten, dass die Romantik – oder besser gesagt, primär ihr durch die Rezeption entstandenes Zerrbild – den deutschen Nationalismus mitgeprägt hat.

Die Romantik hat Einfluss auf den gesamten nationalen Diskurs genommen, so auch auf die Nationalerziehung. Auf dem Feld der Pädagogik zeigte sich in der Zeit der französischen Besatzung und der Befreiungskriege der Einfluss der nationalen Romantik auf die Nationalerziehungskonzepte, indem der Erziehung zum spezifisch Nationalen, zum „Deutschen“ immer größere Bedeutung zukam. Die Nationalerzieher der Romantik wollten den Landespartikularismus überwinden und aus dem deutschen Volk die deutsche Nation hervorbringen, eine geschlossene deutsche Nation gegen Napoleon. Nach den Befreiungskriegen wurde mit der Nationalerziehung versucht, die Vorbedingungen für eine Einheit der deutschen Nation zu schaffen.

Als mit der Reichsgründung 1871 dieses Ziel erreicht war, wurde die Nationalerziehung damit aber nicht obsolet. Im Kaiserreich erkannte auch die Politik zunehmend die Wichtigkeit einer nationalen Erziehung, in deren Rahmen schließlich eine nicht unerhebliche Einflussnahme auf die kommenden Generationen genommen werden konnte, und beschäftigte sich mehr und mehr mit dem Thema. Die Nationalerziehung sollte es nun bewerkstelligen, die nationale Identität in der Jugend zu verankern und so gewissermaßen als

³¹ So schreibt Kremer, dass die Romantik-Rezeption ab 1870 „*bei aller Reserve gegenüber den ästhetischen Errungenschaften der Romantik ihre nationalen Tendenzen in einer Weise aufwertet, die einem gegen Frankreich gerichteten Chauvinismus und der späteren Volkstümelei zuarbeitet*“. Kremer, Detlef: Romantik. Lehrbuch Germanistik. Stuttgart u. a. ³2007, S. 51. Auf den folgenden Seiten zeigt Kremer sodann die Aufwertung der Romantik im Zeitraum von der Reichsgründung bis zum Ende des Nationalsozialismus auf. Zur Romantik-Rezeption im Nationalsozialismus siehe auch Klausnitzer, Ralf: Blaue Blume unterm Hakenkreuz. Die Rezeption der deutschen literarischen Romantik im Dritten Reich. Paderborn u. a. 1999.

Des Weiteren erfuhr das antiaufklärerische Denken aus der Zeit der Romantik zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine positive Deutung. Herman Nohl etwa erklärte die antiaufklärerischen Tendenzen, welche er seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts wirksam sah, zum spezifisch deutschen Weg. Er sah die Epoche des Sturm und Drang, die Romantik und die zeitgenössische Jugendbewegung als Phasen einer Bewegung an, für welche er den Begriff der *Deutschen Bewegung* prägte: „*Die neue Epoche gegenüber dem Zeitalter der Aufklärung beginnt überall da, wo der ‚Reflexion‘ des Verstandes als der alle Gewißheit begründenden Macht, der Abstraktion und Demonstration des Rationalismus einerseits, der psychologischen und naturwissenschaftlichen Analyse andererseits das ‚Leben‘ als ein von Grund aus individuelles, irrationales und als Totalität, die nur der Totalität des Erlebens zugänglich ist, entgegengehalten wird.*“ Nohl, Herman: Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme. In: Ders.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830. Herausgegeben von Otto Friedrich Bollnow und Frithjof Rodi. Göttingen 1970, S. 78–86, S. 78.

³² Vgl. Schumann, Andreas: Nation und Literaturgeschichte. Romantik-Rezeption im deutschen Kaiserreich zwischen Utopie und Apologie. München 1991, S. 65ff.

systemerhaltendes Instrument zu fungieren, indem sie im Rahmen der Erziehung die Jugend auf Kaiser – später Führer – und Vaterland einschwor.

Die regelmäßig formulierte Forderung einer Erziehung zum „Deutschen“ von den Tagen der Romantik an bis hin in die Zeit des Nationalsozialismus führt eingedenk der seit dem Kaiserreich immer deutlicher werdenden national-konservativen Vereinnahmung der Romantik und diverser romantischer Denktraditionen zu folgenden Fragen: Existiert in den Theorien deutscher Nationalerziehung eine national-romantische Kontinuität? Lässt sich romantisches Denken in verschiedenen Nationalerziehungskonzepten von der Romantik bis hin zum Nationalsozialismus finden?

Die These, welcher in dieser Arbeit nachgegangen werden soll, lautet: Die Nationalerziehungskonzepte verschiedener Autoren zwischen 1806 und 1945 weisen hinsichtlich der Grundannahmen, aus denen heraus sie entwickelt worden sind, ihrer Erziehungsabsichten und -ziele, wie auch in ihren Erziehungsmitteln Gemeinsamkeiten auf. Vorliegende Arbeit will diese Gemeinsamkeiten aufzeigen und des Weiteren eruieren, ob und wenn ja, inwiefern im Rahmen der Nationalerziehungskonzepte aus dem Ideenpool der nationalen Romantik geschöpft wurde. Als besondere Indizien für romantisches Denken gelten hierbei neben Aspekten des Irrationalen vor allem das romantisch-organische Volks-Verständnis und die Überzeugung, dass Kultur, Charakter und Lebensstil national bestimmt seien. Diese Dissertation will innerhalb des vorher definierten Zeitraums konservativ-nationalistische Denktraditionen in der Pädagogik und, soweit vorhanden, ihren romantischen Hintergrund offenlegen und eine ideengeschichtliche tour d’horizon des Nationalerziehungsgedankens zwischen 1806 und 1945 bieten.

Zur Vorgehensweise

Zu diesem Zwecke werden exemplarisch zehn Texte zehn verschiedener Autoren innerhalb fünf stark national geprägter Phasen im Zeitraum von 1806 bis 1945 analysiert. Um diesen langen Untersuchungszeitraum besser überblicken und strukturieren zu können, wurde die Konzeption fünf nationaler Phasen gewählt. Da die Bezugsgröße in Nationalerziehungskonzepten die nationale Identität bzw. die Nation darstellt, werden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung solche Konzepte näher betrachtet, welche in zeitlicher Nähe zu nationalen Phasen formuliert worden sind. Als *nationale Phase* wird in dieser Arbeit ein Zeitraum angesehen, in welchem es eine hohe politisch, sozial wie kulturell zu beobachtende nationale „Dichte“ in Deutschland gab, also nationale Themen eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit erlangten oder der Nationalismus eine hohe Wirkmächtigkeit entfaltete,

soll heißen: nationale Impulse Politik und Kultur stark beeinflussten. Im Zeitraum von 1806 bis 1945 wurden fünf nationale Phasen konzipiert, auf welche dies zutrifft und die vor der Analyse der Texte jeweils noch eingehender beschrieben werden.

Als solche Phasen gelten im Folgenden

- die französische Besatzungszeit (1806–1813) und die Befreiungskriege (1813–1815),
- die Märzrevolution (1848/49),
- die Einigungskriege (1864, 1866, 1870/71) und die Reichsgründung (1871),
- die wilhelminische Ära (1888–1918) und
- die nationalsozialistische Diktatur (1933–1945).

Während Phase eins (Französische Besatzungszeit und Befreiungskriege) bemühte sich die deutsche Geisteselite um eine deutsche Nationalidee und beschwor die Opposition gegen Napoleon als oberstes nationales Interesse aller Deutschen. In den Phasen zwei (Märzrevolution) und drei (Einigungskriege und Reichsgründung) war die nationale Sache durch das Eintreten für einen Nationalstaat und für eine äußere wie innere Einheit gekennzeichnet. In den letzten beiden Phasen (wilhelminische Ära und nationalsozialistische Diktatur) ist der Nationalismus selbst als Staatsdoktrin anzusehen, diente die Überhöhung und maßlose Selbstwertschätzung alles Deutschen als Legitimation von Weltmachtansprüchen.

Die Analyse setzt den zu erforschenden Zeitraum zwischen 1806 und 1945 an. Obwohl nationales Denken in Deutschland bereits früher einsetzte, erhielt es erst nach 1806 mit Ende des Heiligen Römischen Reiches und unter dem Eindruck der französischen Besatzung immer größere Relevanz. Hinzu kommt im Kontext der Befreiungskriege eine erste nationale Erweckung des deutschen Volkes – wenngleich, wie später noch erläutert werden wird, diese weit weniger umfangreich war als lange kolportiert und angenommen worden ist. Außerdem fällt diese erste nationale Phase mit der Hochromantik zusammen, jener Periode innerhalb der Deutschen Romantik, in welcher das Volk in zunehmendem Maße als kulturschaffendes Subjekt begriffen wurde.

Das Jahr 1945 wiederum markiert mit dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur den Endpunkt eines extremen Nationalismus in Deutschland. Während des Nationalsozialismus erfuhr der Nationalismus seine absolute Klimax. Nach dem Zweiten Weltkrieg fand ein derart extremer Nationalismus in Deutschland nie wieder zu breiter gesellschaftlicher Anerkennung noch zu politisch bedeutender Relevanz.

Jeweils zwei Texte von zwei verschiedenen Autoren werden pro Phase näher untersucht. Neben Sachtexten kommen hierbei auch Reden, Broschüren und ein Vortrag zum Einsatz. Die Autoren sind Pädagogen, Lehrer, Philosophen und Publizisten. Die Vielfalt an

Textsorten sowie auch der Profession ihrer Autoren zeigt zum einen das kontrastreiche Spektrum der Beschäftigung mit Nationalerziehung und zum anderen das breite Interesse am nationalerzieherischen Diskurs. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die Texte selbst, insbesondere die nationalen Äußerungen und Gedanken sowie die Theorien und Konzepte bezüglich einer nationalen Erziehung. Zuerst wird jeder Text für sich analysiert, um dann anschließend zu betrachten, welche Topoi sich in den analysierten Texten finden lassen und inwiefern diese Topoi in Beziehung zur Romantik stehen.

Bei einer Vorgehensweise, die anhand von Beispielen im Kontext historischer Ereignisse Tendenzen aufzeigen will, können Generalisierungen nicht vermieden werden. Jegliche Auswahl bedeutet zugleich auch eine Eingrenzung und geht mit einer Nichtbeachtung anderer Nationalerziehungskonzepte einher. Hinzu kommt, da die zu untersuchenden Nationalerziehungstexte in zeitlicher Nähe zu den fünf Phasen liegen sollen, dass diverse Autoren und pädagogische Klassiker der Nationalerziehung, welche man vielleicht in der vorliegenden Analyse erwartet hätte, keine Beachtung fanden, da sie nicht in die konzipierten historischen Phasen fallen. Eine unzweifelhafte Repräsentativität der vorgestellten Texte für alle weiteren Nationalerziehungskonzepte im jeweiligen Zeitraum ist verständlicherweise ebenfalls nicht gewährleistet. Allerdings können anhand der ausgewählten Texte durchaus Similaritäten und Topoi festgemacht und der Beweis erbracht werden, dass es von der Romantik beeinflusste Nationalerziehungsideen in verschiedenen Zeitabschnitten in Deutschland gab. Sicherlich weisen nicht alle zum Thema Nationalerziehung verfassten Texte in den veranschlagten Zeitabschnitten genau dieselben Topoi auf bzw. tragen gleichermaßen stark das Gepräge romantischer bzw. in der Romantikrezeption entstandener Denktraditionen. Jedoch soll die These verifiziert werden, dass die Romantik in verschiedenen Nationalerziehungsideen durchaus virulent war, ohne generalisierend behaupten zu wollen, dass dies auf alle Konzepte zutrifft.

Was die ausgewählten Texte anbelangt, so wurde möglichst versucht, diese nach damaliger Bekanntheit ihrer Verfasser bzw. Relevanz der Autoren für den nationalerzieherischen Diskurs auszuwählen. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Nationalerziehungskonzepte typisch für die jeweilige Phase sind, sich also Positionen des jeweils aktuellen nationalen Diskurses in ihnen widerspiegeln und sie damit weitestgehend exemplarisch für das Gros der Werke stehen können, welche in den entsprechenden Zeiträumen nationale Erziehung zum Gegenstand haben. Als weiteres Auswahlkriterium galt eine möglichst hohe Verbreitung der Texte. Es darf angenommen werden, dass, wenn der jeweilige Autor anerkannt war oder der Text beispielsweise in einer weitverbreiteten Zeit-

schrift abgedruckt wurde, die jeweiligen Betrachtungen zu nationaler Erziehung ihre Leser fanden, Denkanstöße gaben und diskutiert wurden. Eine Rezeptionsgeschichte der einzelnen Texte kann hier jedoch nicht geleistet werden, da der Fokus der Untersuchung nicht auf der Wirkmächtigkeit der Nationalerziehungskonzepte liegen soll, sondern auf der Erforschung einer eventuellen national-romantisch-pädagogischen Denktradition. Außerdem ließe sich auch nur schwerlich verfolgen, welches Werk in welchem Maße eine real umgesetzte Nationalerziehung beeinflusst hat, so wie allgemein die Wirkmächtigkeit von theoretischen Schriften auf die Realität nur schwer nachweisbar geschweige denn „messbar“ ist. Diese Dissertation will versuchen, anhand ausgewählter Werke die Genese des Nationalerziehungsgedankens zu verfolgen sowie einen Blick darauf werfen, inwiefern sich der nationale Diskurs in den Nationalerziehungskonzepten widerspiegelt. Dabei soll versucht werden, Erklärungsansätze für die zu konstatierenden Similaritäten in den ausgewählten Konzepten nationaler Erziehung zu liefern und überprüft werden, inwiefern romantisches Denken hierbei eine Rolle spielt.

Zu Quellen und Forschungsstand

Zwischen dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts und der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde eine Vielzahl von Nationalerziehungskonzepten in Deutschland verfasst. Ein Katalog aller Schriften, die sich am nationalpädagogischen Diskurs beteiligt haben, soll hier nicht erstellt werden, aber es soll im Folgenden auf einige weitere Quellen als diejenige verwiesen werden, welche Gegenstand der Untersuchung sein werden.

Schriften, die sich theoretisch mit Nationalerziehung befassen, beinhalten nicht nur pädagogische Ideen zur Erziehung durch den Staat bzw. zur Anerziehung einer spezifisch deutschen Nationalidentität, sondern geben oft zugleich ein Bild der jeweiligen politischen wie kulturellen Situation wieder und lassen Entwicklungen im nationalen Diskurs nachvollziehbar werden. Da vorliegende Dissertationsschrift sich an fünf historischen nationalen Phasen orientiert, wird die Auswahl der Nationalerziehungstheorien eingegrenzt auf solche, die in zeitlicher Nähe zu den veranschlagten Phasen stehen. Bei der weiteren Verengung des Fokus auf jeweils zwei Konzepte pro Phase kamen bei der Auswahl der Texte, welche letztendlich Gegenstand der Untersuchung wurden, verschiedene weitere Gesichtspunkte als die bereits oben genannten zum Tragen.

Für die erste Phase, welche die französische Besatzungszeit und die Befreiungskriege umfasst, wurden *Reden an die deutsche Nation* des Philosophen Johann Gottlieb Fichte und *Deutsches Volkstum* des Lehrers und Turnpioniers Friedrich Ludwig Jahn ausgewählt.

Beide Schriften zählen zu den bekanntesten Nationalerziehungskonzepten dieser Zeit, ja sind laut Ulrich Hermann „*Basistexte eines neuen deutschen Nationalismus*“³³. Außerdem lohnt die Lektüre von Betty Gleims *Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts* von 1810, welches sich der weiblichen nationalen Erziehung widmet.³⁴ Auch von Interesse ist Christian Wilhelm Harnischs 1812 erschienene Konzeption *Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze*, in der eine Verquickung von Pestalozzischer Tradition und volkstümlicher Erziehung versucht wird.³⁵

Plan einer National-Erziehung des Kieler Professors Gustav Thaulow und *Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland* des pensionierten Lehrers Theodor Heinsius sind Texte zur Nationalerziehung, die zur Zeit der Märzrevolution als Broschüren entstanden sind. Diese beiden wurden ausgewählt, da in ihnen zwei verschiedene politische Standpunkte und sich daraus ableitend auch punktuell unterscheidende Erziehungsabsichten erkennbar werden. Anhand der beiden Autoren und ihrer Broschüren lässt sich die Breite politischer wie nationalerzieherischer Standpunkte der in der Märzrevolution aktiven Pädagogen illustrieren. Eine weitere lesenswerte, während der Revolution unter Pädagogen und Lehrern viel Beachtung erfahrende Broschüre ist Friedrich Kapps *Aufruf zur Umgestaltung der deutschen National-Erziehung*.³⁶ Ein Beispiel für eine bürgerlich-demokratische Auffassung von nationaler Erziehung stellt des Weiteren Wilhelm Ernst Webers *Revision des deutschen Schulwesens* aus dem vorrevolutionären Jahr 1847 dar.³⁷ Ebenfalls von Interesse sind diverse Aufsätze Adolph Diesterwegs aus den Jahren des Vormärz sowie nach der gescheiterten Märzrevolution, die auch Aufrufe an die Lehrer beinhalten, als nationale Vorbilder zu wirken.³⁸

³³ Herrmann, Ulrich: Volk – Nation – Vaterland: ein Grundproblem deutscher Geschichte. In: Ders. (Hg.): Volk – Nation – Vaterland. Hamburg 1996, S. 11–18, S. 16.

³⁴ Gleim, Betty: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher. Leipzig 1810.

³⁵ Harnisch, Christian Wilhelm: Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze. Berlin 1812.

³⁶ Kapp, Friedrich: Aufruf zur Umgestaltung der deutschen National-Erziehung. Arnberg 1848.

³⁷ Weber, Wilhelm Ernst: Revision des deutschen Schulwesens. Herzenergießungen. Frankfurt/Main 1847.

³⁸ Diesterweg, Adolph: Deutsche Nationalerziehung. Aphorismen. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1872, S. 38–55. – Ders.: Deutsche Nationalerziehung. Ihre Bedeutung, ihr Zweck, ihre Mittel. In: Verein von Freunden des Volkes und Vaterlandes (Hg.): Germania. Die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der deutschen Nation. Eingeführt durch Ernst Moritz Arndt, Bd. 1. Leipzig 1851, S. 64–72. – Ders.: Die deutsche Nationalerziehung und das Prinzip des germanischen Lebens. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 11: Aus den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ 1854, aus dem „Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde“ 1854 und 1855. Herausgegeben von Heinrich Deiters. Berlin 1972, S. 76–153. – Ders.: Über Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt. In: Ders.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von Franz Hofmann. Berlin 1962, S. 190–218. – Ders.: Was fordert die Zeit? In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1848, S. 3–23. – Ders.: Was ist von jedem Lehrer dieser Zeit zu erwarten und zu fordern? In: Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde, Jg. 1851, S. 227–238.

In zeitlicher Nähe zur dritten Phase stehen der Vortrag *Ueber Nationalerziehung* vom Direktor des Gothaer Lehrerseminars, Karl Schmidt, und *Die deutsche Nationalerziehung* von dem Lehrer Berthold Kaßner. Während Schmidts *Ueber Nationalerziehung* 1863, gewissermaßen am Vorabend der Einigungskriege gehalten wurde, datiert Kaßners Schrift aus dem Jahr 1873. Somit wurde ein Text aus der Zeit vor der Reichsgründung und einer aus den Jahren danach ausgesucht. Ergänzend für die Nationalerziehung in dieser Phase kann die Lektüre Immanuel Hermann von Fichtes *Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart, mit Bezug auf Friedrich Fröbels Erziehungssystem* von 1870 empfohlen werden, worin der Autor einen Blick auf die nationale Erziehung im Kindesalter wirft und zur besseren Durchführung derselben über die Einrichtung von Krippen sinniert.³⁹

Stellvertretend für die Theorien nationaler Erziehung aus der wilhelminischen Zeit werden Julius Langbehn's *Rembrandt als Erzieher* und Hermann Lietz' *Die deutsche Nationalschule* im Fokus des Interesses stehen. Langbehn wird dank seines Rembrandtbuches als einer der führenden Kulturkritiker am Ende des 19. Jahrhunderts angesehen. Langbehn's Buch wurde nicht nur auf Grund seiner Bekanntheit und wegen seiner Bedeutung für die Reformpädagogik ausgewählt, sondern auch als Beispiel für die Gegenbewegung zur Moderne am Ende des 19. Jahrhunderts, die das Wiederaufleben der Mystik und des Irrationalen, wie man es aus der Romantik kennt, zelebrierte. Die sehr gut strukturierte *Deutsche Nationalschule* von Hermann Lietz, einem der renommiertesten deutschen Pädagogen seiner Zeit, stellt einen Kontrast zu Langbehn's mäandernden Gedanken dar und dient als Beispiel eines zweckmäßigen nationalpädagogischen Konzepts zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Zur weiteren vertiefenden Lektüre bezüglich der Nationalerziehung im wilhelminischen Deutschland eignet sich Ludwig Gurlitts äußerst schulkritisches, bei seiner Erscheinung vielbeachtetes *Der Deutsche und sein Vaterland* aus dem Jahr 1902.⁴⁰ Als Beispiel für die Befürwortung einer deutschen gegenüber einer kosmopolitischen Erziehung mag die unter dem Eindruck des soeben ausgebrochenen I. Weltkrieges von Ernst Meumann im Herbst 1914 in Hamburg gehaltene, allerdings erst 1917 erschienene Vorlesungsreihe *Zeitfragen deutscher Nationalerziehung* gelten.⁴¹

Für die Zeit des Nationalsozialismus wurden Ernst Kriecks *Nationalpolitische Erziehung* und Wilhelm Stapels *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum* ausgesucht.

³⁹ Fichte, Immanuel Hermann von: Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart, mit Bezug auf Friedrich Fröbels Erziehungssystem. Eine kritisch-pädagogische Studie. Berlin 1870.

⁴⁰ Gurlitt, Ludwig: Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen. Berlin 1902.

⁴¹ Meumann, Ernst: Zeitfragen deutscher Nationalerziehung. Leipzig 1917.

Kriek war einer der führenden NS-Pädagogen, Stapel ein völkischer Denker, der sich ausgiebig mit dem Volk als organischer Einheit beschäftigte. Beide Schriften gewähren über ihren pädagogischen Impetus hinaus auch einen Einblick in die nationalsozialistische Ideologie. Als Vertreter der Nationalerziehung im Nationalsozialismus lohnt des Weiteren die Lektüre Walther Wallowitz', der sich in mehreren Schriften mit der Thematik eingehend auseinandersetzte.⁴²

Was die Erforschung der Nationalerziehung anbelangt, so nahm diese in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit Einzelstudien wie beispielsweise der Franz Ritzers zu Fichtes Konzept in den *Reden an die deutsche Nation* ihren Anfang.⁴³ Artur Buchenau betrachtete die Humanitätsidee im Zusammenhang mit der Nationalerziehung, wobei er sich zum einen mit Fichtes Nationalerziehung befasste und zum anderen der Frage nachging, inwiefern sich im Denken Humboldts nationalpädagogische Aspekte finden lassen.⁴⁴ Fritz Simon verfasste eine Betrachtung der Nationalerziehung in Zusammenhang mit der Leibesübung, in welcher er einen Bogen von der griechischen Antike bis zur Jahnschen Turnbewegung spannt.⁴⁵ Kurt Kessler stellte 1921 eine kommentierte Auswahl von Nationalerziehungsgedanken zusammen.⁴⁶ An einer Überblicksdarstellung hat sich 1922 Heinrich Kempinsky versucht.⁴⁷ Eine eingehendere Untersuchung von Nationalerziehungskonzepten wurde aber in den ersten fünfzig Jahren des 20. Jahrhunderts nicht geleistet.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts war die deutsche Nationalerziehung mehrmals Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen in der DDR. Beispielsweise legte 1953 Günter Schulze an der Humboldt-Universität eine Dissertationsschrift über Diesterwegs Vorstellungen zur Nationalerziehung vor.⁴⁸ 1955 befasste sich Alfred Kosean in einem Aufsatz mit Herder in seiner Eigenschaft als Vorbereiter einer Nationalerziehung.⁴⁹

Besonders intensiv mit der Thematik setzte sich Helmut König auseinander, der zwischen 1950 und 1970 als Hochschullehrer an der Humboldt-Universität Berlin tätig war und von 1970 bis 1981 als Leiter der Arbeitsstelle Geschichte der Erziehung innerhalb der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR fungierte. Zwischen 1954 und

⁴² Wallowitz, Walther: Deutsche Nationalerziehung. Grundformen und Methodik. Leipzig 1937. – Ders.: Deutschland nur Deutschland nichts als Deutschland. Grundriß einer deutschen Staatsbürgerkunde. Leipzig 1933. – Ders.: Geformtes Volk. Gestaltung staatsbürgerlicher Erziehung. Leipzig 1933.

⁴³ Ritzer, Franz: Fichtes Idee einer Nationalerziehung und Platons pädagogisches Ideal. Langensalza 1913.

⁴⁴ Buchenau, Artur: Nationalerziehung und Humanitätsidee vor 100 Jahren. Langensalza 1915.

⁴⁵ Simon, Fritz: Leibesübung und Nationalerziehung im Wandel der Geschichte. Berlin 1928.

⁴⁶ Die deutsche Nationalerziehung in ihren wichtigsten Vertretern. Eine Auswahl mit Einleitung und Anmerkungen. Herausgegeben von Kurt Kessler. Leipzig 1921.

⁴⁷ Kempinsky, Heinrich: Die Nationalerziehung. Ihr Wesen und ihre Geschichte. Leipzig 1922.

⁴⁸ Schulze, Günter: Die Schriften Adolf Diesterwegs über die deutsche Nationalerziehung. Diss. Berlin 1953.

⁴⁹ Kosean, Alfred: Johann Gottfried Herder als Vorbereiter einer Nationalerziehung. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock 4 (1955), S. 80–90.

1971 gab er mehrere Editionen ausgewählter Nationalerziehungstexte mit einleitenden Erläuterungen heraus. 1954 erschienen von ihm sowohl Editionen von Texten zur Nationalerziehung des ausgehenden 18. Jahrhunderts, als auch von Texten aus der Zeit der Befreiungskriege.⁵⁰ 1959 folgte eine ebenso konzipierte Textsammlung hinsichtlich der Nationalerziehung aus dem Vormärz, 1971 zu Konzepten aus dem Zeitraum der Märzrevolution.⁵¹

Stübiger verweist darauf, dass sich anhand der Vorworte Königs in den einzelnen Bänden die Entwicklung politischer Zielentwürfe der DDR-Führung nachvollziehen lassen.⁵² Während König in einem der Bände von 1954 in seinem Vorwort der Hoffnung auf eine baldige Wiedervereinigung Ausdruck verleiht,⁵³ kommt in den einleitenden Sätzen eines späteren Editionsbandes – nach der zunehmenden Westintegration der BRD durch den NATO-Beitritt 1955 und die Römischen Verträge 1957 – vor allem die Abgrenzung und Unterscheidung zwischen der sozialistischen und damit „guten“ DDR und der als „imperialistisch“ diffamierten BRD zum Tragen.⁵⁴

Neben den Textsammlungen publizierte König 1960 auch eine Untersuchung zur Nationalerziehung im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts sowie 1967 einen Aufsatz zur Rolle nationaler Erziehung bei der Vorbereitung des Befreiungskrieges in einem Sammelband.⁵⁵ 1972 und im Folgejahr folgte eine zweibändige Analyse der Nationalerziehung im Zeitraum zwischen 1807 und 1815.⁵⁶ Die Bewertung der Nationalerziehung durch Helmut König ist stark ideologisch gefärbt. Zwar lobt er durchaus die progressiven Aspekte nationaler

⁵⁰ Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von Helmut König. Berlin 1954. – Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von dems. Berlin 1954.

⁵¹ Gedanken zur Nationalerziehung aus dem Vormärz. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von dems. Berlin 1959. – Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution von 1848/49. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von dems. Berlin 1971.

⁵² Vgl. Stübiger, Heinz: Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert. Schwalbach 2006, S. 12ff.

⁵³ Laut König sollen die von ihm herausgebrachten Texte *„allen national gesinnten Pädagogen im Osten und Westen unseres Vaterlandes eine Hilfe sein in ihrem Kampf um eine wahre Nationalerziehung, um die Erhaltung der deutschen Kultur und um die Einheit unserer Nation“*. Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges. Hgg. von König, S. 5.

⁵⁴ So ist König der Meinung, die DDR setze *„in voller Übereinstimmung mit den Gesetzmäßigkeiten unserer Epoche die Maßstäbe für den historischen Fortschritt des noch vom Imperialismus beherrschten Westdeutschland“*. Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution. Hgg. von dems., S. 7. König behauptet des Weiteren in einer Vorlesungsreihe, dass die BRD nahtlos wieder an die chauvinistische Nationalerziehung aus dem Kaiserreich und dem Nationalsozialismus angeknüpft habe. Ders.: Imperialistische und militaristische Erziehung in den Hörsälen und Schulstuben Deutschlands 1870–1960. Berlin 1962, passim.

⁵⁵ Ders.: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. – Ders.: Der Beitrag der Nationalerziehung bei der Vorbereitung und Durchführung des Befreiungskrieges. In: Kommission der Historiker der DDR und der UdSSR Deutsche Sektion (Hg.): Der Befreiungskrieg 1813. Berlin 1967, S. 319–340.

⁵⁶ Ders.: Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815, 2 Bde. Berlin 1972 u. 1973.

Erziehung wie etwa die Bemühungen um die Hebung des Bildungsniveaus der Gesamtbevölkerung, doch sieht er hinter diesem Ansatz in erster Linie dann doch niedere, kapitalistische Absichten des Bürgertums wirksam. Die Bourgeoisie sei seiner Meinung nach darauf angewiesen gewesen, dass die Massen Kenntnisse und Fertigkeiten erhielten, die den weiteren Progress des Kapitalismus begünstigten. König versucht des Weiteren einen Konnex zwischen Kapitalismus, Bourgeoisie und Imperialismus nachzuweisen, der auf die Erziehung eingewirkt habe. So „entlarvt“ er Nationalerziehung mit folgenden Worten:

Nationalerziehung – das war nach der Konsolidierung der Nationen zu Nationalstaaten ein Mittel zur Sicherung der Klassenherrschaft der Bourgeoisie; sie wurde im weiteren geschichtlichen Verlauf zu einem wichtigen Instrument bei der Vorbereitung und Durchsetzung der imperialistischen Eroberungspolitik und diente der Bourgeoisie in dieser Periode gleichzeitig in ihrem Kampfe gegen das Proletariat.⁵⁷

In der DDR habe man aus der Geschichte gelernt und die pervertierte Nationalerziehung, welche lange Zeit in Deutschland vorherrschend gewesen war, erkannt. Die Pädagogen der DDR bemühten sich nun hingegen um eine wahre Nationalerziehung, so Königs Meinung.

Während man sich in der Deutschen Demokratischen Republik wissenschaftlich mit Nationalerziehung auseinandersetzte, erfuhr die Thematik in der Bundesrepublik zeitgleich kaum Beachtung. So fand auch, abgesehen von einigen wenigen Spezialstudien, keine historische Betrachtung der Nationalerziehung in der BRD statt. Eine solche Ausnahme bildet Karl-Ernst Jeismanns Rede „Nationalerziehung“ von 1966.⁵⁸

Die praktische Nationalerziehung wurde insgesamt eingehender betrachtet und der Frage, wie etwa im Kaiserreich und während der NS-Diktatur nationale Erziehung aussah, eher nachgegangen als die Gedankenkonstrukte dahinter beleuchtet.⁵⁹ Bis zum 21. Jahrhundert erschöpfte sich die Beschäftigung mit deutschen Nationalerziehungstheorien in

⁵⁷ Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts. Hgg. von König, S. 11.

⁵⁸ Jeismann, Karl-Ernst: „Nationalerziehung“. Bemerkungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in der Zeit der preußischen Reform 1806–1815. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 19 (1968), S. 201–218.

⁵⁹ Eine Auswahl an Untersuchungen, die sich mit der praktischen Seite nationaler Erziehung beschäftigen: Apel, Hans Jürgen: „Dein größter Erzieher, deutsches Volk, heißt Adolf Hitler.“ Schule als Stätte der Indoktrination. In: Kirk, Sabine/Köhler, Johannes/Lohrenz, Hubert/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn 2000, S. 207–223. – Gies, Horst: Nationale Identitätsbildung als Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. In: Dithmar, Reinhard/Schultz, Hans-Dietrich (Hg.): Schule und Unterricht im Kaiserreich. Ludwigsfelde 2006, S. 109–135. – Grone, Carolyn: Schulen der Nation? Nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen des Deutschen Kaiserreichs von 1871 bis 1914. Diss. Bielefeld 2007. – Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur, 2 Bde. Darmstadt 1995 u. 1997. – Kinz, Gabriele: Der Bund Deutscher Mädels. Ein Beitrag zur außerschulischen Mädchenerziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt/Main u. a. 1990. – Miller-Kipp, Gisela: „Totale Erziehung“ im nationalsozialistischen Deutschland: Die Hitler-Jugend. In: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn 2006, S. 207–226. – Rittner, Matthias: Jüdische und nationalsozialistische Erziehung im Dritten Reich. Mag.-Arbeit. Erlangen 2009.

Editionen und auf bestimmte Perioden oder auf einzelne Personen und ihre Nationalerziehungsprogramme ausgelegte Untersuchungen, sowie Überlegungen zur Nationalerziehung unter bestimmten Blickwinkeln. Eine Betrachtung von Nationalerziehungstheorien über einen längeren historischen Zeitraum hinweg fehlte, bis 2001 Heinz Stübiger sich in einem Aufsatz mit verschiedenen nationalpädagogischen Programmen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts⁶⁰ beschäftigte und schließlich darauf aufbauend 2006 *Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert* herausbrachte. Stübiger zeigt anhand verschiedener Vertreter die Genese des deutschen Nationalerziehungsgedankens von einer anfangs hauptsächlich philanthropisch-humanistisch geprägten Erziehung des ausgehenden 18. Jahrhunderts bis hin zur chauvinistisch gefärbten Nationalerziehung am Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf. Dabei kommt allerdings der ideengeschichtliche größere Hintergrund der deutschen Nationalerziehung zu kurz. Des Weiteren stoppen Stübigers Betrachtungen im wilhelminischen Kaiserreich. Vorliegende Arbeit will genau an diesen Punkten ansetzen, d. h. zum einen in Hinblick auf die Gedankenkonstrukte der Deutschen Romantik den Wurzeln der Nationalerziehungskonzepte ab 1806 nachspüren und zum anderen Theorien nationaler Erziehung bis zur Klimax des Nationalismus in Deutschland im Nationalsozialismus verfolgen. So beabsichtigt diese Dissertationsschrift zu einer umfassenderen Darstellung der Nationalerziehung aus geistesgeschichtlich-historisch-pädagogischer Sicht beizutragen.

⁶⁰ Stübiger, Heinz: Nationbildung und Nationalerziehung. Zur politischen Funktion nationalpädagogischer Programme in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Neumann, Karl/Uhle, Reinhard (Hg.): Pädagogik zwischen Reform und Restauration. Weinheim 2001, S. 55–70.

I. Begriffsdefinitionen

Im Vorfeld der Analyse ist es notwendig, verschiedene grundlegende Begrifflichkeiten, welche im Kontext der nationalen Erziehung sowie des nationalen Diskurses regelmäßig auftreten, zu definieren. Dies ist umso wichtiger als die Begriffe teilweise in den letzten 200 Jahren Umdeutungen erfahren haben, die mitunter von Bedeutung für den jeweiligen nationalen Diskurs sind. So muss nicht nur die aktuelle Definition, sondern auch ein Einblick in die im Zusammenhang mit vorliegender Dissertation relevante historische Entwicklung der Begrifflichkeiten gegeben werden.

Volk

Etymologisch leitet sich der Begriff *Volk* vom germanischen *folc*, mittelhochdeutschen *volc* her, was seiner Grundbedeutung nach *Vielzahl* bedeutet, vor allem aber eine Heerschar bezeichnet.¹ Heute wird unter *Volk* dreierlei verstanden:

1. *die Bewohner eines Staates, namentlich die Inhaber der Souveränität in der Demokratie,*
2. *die Angehörigen einer Ethnie mit gemeinsamer Herkunft, Sprache und Kultur bzw. einer sich als auch außerstaatliches V[olk] verstehenden Großgruppe,*
3. *die ‚einfachen‘ Mitglieder oder unteren Schichten einer Gesellschaft im Sinn von ‚Volksmassen‘ im Gegensatz zu ‚Obrigkeit‘ oder ‚Führungsschicht‘.²*

Besonders die zweite Definition, welche das Volk als eine ethnisch wie kulturell übereinstimmende Gemeinschaft betrachtet, ist von erheblicher Relevanz für die zu analysierenden Texte. Neben den Gemeinsamkeiten Herkunft, Sprache und Kultur können des Weiteren als Übereinstimmungspunkte Religion³ und eine gemeinsame Geschichte hinzugerechnet werden.⁴ Auf Grund dieser Berührungspunkte ist ein Volk imstande, eine Kommunika-

¹ Vgl. Stauber, Reinhard/Kerschbaumer, Florian: Art. „Volk“. In: Jaeger, Friedrich (Hg.): Enzyklopädie der Neuzeit, Bd. 14. Stuttgart u. a. 2011, Sp. 376–384, Sp. 376.

² Brandt, Peter: Art. „Volk“. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 11. Darmstadt 2001, Sp. 1080–1090, Sp. 1080.

³ Da Religion in früherer Zeit ein wichtiges Inklusions- bzw. Exklusionskriterium war, stellte die Tatsache, dass die konfessionelle Demarkationslinie nach der Reformation quer durch Deutschland verlief, lange ein Problem für eine gemeinsame Identität dar. National identitätsstiftend wirkte und wirkt Religion besonders bei sprachlichen und ethnischen Minderheiten. In Irland und Polen beispielsweise bildeten das Nationale und das Religiöse jahrhundertlang eine Symbiose und verstärkten das nationale Selbstbewusstsein. Vgl. Weichlein, Siegfried: Nationalbewegungen und Nationalismus in Europa. Darmstadt 2006, S. 21.

⁴ Vgl. Dann, Otto: Nation und Nationalismus in Deutschland 1770–1990. München 1993, S. 13.

tionsgemeinschaft zu etablieren,⁵ also integrierend auf seine Mitglieder zu wirken, da die Gemeinsamkeiten eine soziale Kohäsion bewirken.⁶ Gleichzeitig grenzen sich Völker durch die erwähnten Gemeinsamkeiten voneinander ab. Die Similaritäten schaffen Vertrautheit nach innen, wirken aber zugleich separierend nach außen.

Der Grundstock einer Nationenbildung ist ein Volk, wenngleich es Völker gibt, welche keine Nationenbildung durchlaufen haben (z.B. die Kurden) und andererseits Nationen existieren, welche mehrere Völker umfassen (z.B. Belgien).⁷ Des Weiteren gilt es zu konstatieren, dass Völker „*eine wesentlich längere Lebensdauer*“⁸ haben als Nationen, welche entstehen und wieder vergehen können. Ernest Renan schrieb diesbezüglich: „*Les nations ne sont pas quelque chose d'éternel. Elles ont commencé, elles finiront.*“⁹

Der Volksbegriff bezeichnete im Deutschen anfangs die „einfachen Leute“ in Abgrenzung zum Adel.¹⁰ Durch Johann Gottfried Herder erhielt *Volk* gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine Aufwertung im Deutschen, da er die Begrifflichkeit synonym zu *Nation* verwendete.¹¹ Dabei näherte sich der Philosoph dem Begriff nicht von der politischen Seite, sondern nahm als Ausgangspunkt Sprache und Kultur.¹² Herder versteht unter *Volk* eine Art Kollektivpersönlichkeit, welche sich durch eine gemeinsame Sprache¹³ auszeichnet. Der Grundgedanke des Philosophen ist hierbei, dass Dichtung, Musik, Philosophie, Politik, Wirtschaft, Recht, Religion usw. das Lebensprinzip eines Volkes widerspiegeln, sozusagen

⁵ Vgl. Kronenberg, Volker: Patriotismus in Deutschland. Perspektiven für eine weltoffene Nation. Wiesbaden 2006, S. 41.

⁶ Vgl. Hoffmann, Lutz: Das ‚Volk‘. Zur ideologischen Struktur eines unvermeidbaren Begriffs. In: Zeitschrift für Soziologie 20 (1991), S. 191–208, S. 195.

⁷ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 12f.

⁸ Ebd., S. 13.

⁹ Renan, Ernest: Qu'est-ce qu'une nation? In: Ders.: Qu'est-ce qu'une nation? et autres écrits politiques. Herausgegeben von Raoul Girardet. Paris 1996, S. 221–243, S. 242.

¹⁰ Zur Zeit der Französischen Revolution wurde von deutschen Revolutionssympathisanten eine positive Konnotation des Volksbegriffs angestrebt. Sie beabsichtigten eine Verwendung von „Volk“ zu etablieren, welche als Bezeichnung für das Kollektiv der Staatsbürger und den Träger der Staatssouveränität stehen sollte. Gleichzeitig sollte *Volk* eine als positiv (!) verstandene Abgrenzung der einfachen Leute von Adel und Großbourgeoisie bezeichnen. Vgl. Brandt: Art. „Volk“, Sp. 1081f.

¹¹ Vgl. Zaremba, Michael: Johann Gottfried Herders humanitäres Nations- und Volksverständnis. Ein Beitrag zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1985, S. 119f.

¹² Vgl. Rathmann, János: Die „Volks“-Konzeption bei Herder. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Volk – Nation – Vaterland. Hamburg 1996, S. 55–61, S. 56.

¹³ So schreibt der Philosoph in seinen *Briefen zur Beförderung der Humanität* bezüglich der Sprache etwa: „*Hat wohl ein Volk [...] etwas Lieberes, als die Sprache seiner Väter? In ihr wohnet sein ganzer Gedankenreichtum an Tradition, Geschichte, Religion und Grundsätzen des Lebens, alle [sic!] sein Herz und Seele.*“ Herder, Johann Gottfried: Briefe zu Beförderung der Humanität (= Ders.: Werke in zehn Bänden, Bd. 7). Herausgegeben von Hans Dietrich Irmscher. Frankfurt/Main 1991, S. 65. An anderer Stelle heißt es über den Zusammenhang von Sprache und Bildung: „*Mittelst der Sprache wird eine Nation erzogen und gebildet; mittelst der Sprache wird sie ordnung- und ehrliebend, folgsam, gesittet, umgänglich, berühmt, fleißig und mächtig. Wer die Sprache seiner Nation verachtet, entehrt ihr edelstes Publikum; er wird ihres Geistes, ihres inneren und äußeren Ruhms, ihrer Erfindungen, ihrer feineren Sittlichkeit und Betriebsamkeit gefährlichster Mörder.*“ Ebd., S. 305.

gen die eigene „Volksseele“.¹⁴ Herder macht das Volk zu etwas Lebendigem, schreibt ihm Attribute zu, mit welchen man Personen bedenken würde und verleiht dadurch dem Volk den Charakter eines Individuums, füllt so einen eher abstrakten Begriff mit Leben. Auch für Ernst Moritz Arndt stellt das Volk in seinem Werk *Germanien und Europa* von 1803 „ein[en] durch gemeinsame Sprache, Traditionen, Sitten und Bräuche bestimmte[n], von Gefühl und Emotionen (,Gemüt‘) geprägte[n] ,Organismus“¹⁵ dar. Die Vorstellung von Volk als etwas Natürliches, Wurzelhaft-Echtes und Organisches prägte den Volksbegriff der Romantik.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts erfuhr der Volksbegriff auch deswegen eine Umwertung, da er als Gegenstück zum Begriff *Nation* etabliert werden sollte, welcher seit der Französischen Revolution geradezu ein Modewort geworden war, aber vielen deutschen Zeitgenossen zu „undeutsch“ erschien.¹⁶ Als Kuriosum darf in diesem Zusammenhang gelten, dass die Begrifflichkeit *deutsche Nation* seit dem 15. Jahrhundert belegt ist,¹⁷ *deutsches Volk* aber, wie eben dargelegt, erst seit dem 19. Jahrhundert.¹⁸

Das *deutsche Volk* sollte sodann auch in dieser Zeit als ein Sammelbegriff, als verbindendes Element für die deutschen Staatsvölker des zerfallenen Reiches gelten. Reinhardt Koselleck geht sogar soweit, *Volk* als spezifisch deutschen Kompensationsbegriff anzusehen, „der einlösen sollte, was der französische Nachbar mit ‚nation‘ nicht nur auf den Begriff gebracht hatte, sondern auch verwirklicht zu haben schien“¹⁹.

Während des Vormärz lässt sich im liberalen Lager eine Verengung des Volksbegriffs beobachten, demnach dem Bürgertum als „mittlerer, staatstragender Schicht eines berufsständisch gegliederten V[olkes]“²⁰ die „Masse“ des armen und ungebildeten Pöbels gegenübergestellt wurde, die nicht zur politischen Partizipation berufen ist. Die demokrati-

¹⁴ Vgl. Lemberg, Eugen: *Nationalismus*, Bd. 1: Psychologie und Geschichte. Reinbek bei Hamburg 1964, S. 172.

¹⁵ Heiland, Helmut: Fröbels Konzeption der Nationalerziehung. In: Flessau, Kurt-Ingo/Jacobs, Friedhelm (Hg.): *Erziehungsdanken im Bannkreis der Französischen Revolution*. Bochum 1998, S. 198–228, S. 205.

¹⁶ Vgl. Zaremba: Herders humanitäres Nations- und Volksverständnis, S. 179.

¹⁷ Der Begriff *deutsche Nation* (*natio Germanica*) findet sich bereits auf den mittelalterlichen Konzilien. Die Bezeichnung *Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation* hingegen spielt im Zusammenhang mit der Etablierung des Begriffs *deutsche Nation* eine eher untergeordnete Rolle. Der Zusatz *Deutscher Nation* war ab der Mitte des 15. Jahrhunderts bis ins frühe 16. Jahrhundert gebräuchlich; erst im 19. Jahrhundert hat man diese Ergänzung zu einer während der ganzen Jahrhunderte vermeintlich gebräuchlichen Bezeichnung hochstilisiert. Vgl. Gschnitzer, Fritz/Koselleck, Reinhart/Schönemann, Bernd/Werner, Karl Ferdinand: Art. „Volk, Nation, Nationalismus, Masse“. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 7. Stuttgart 1992, S. 141–431, S. 233f. Der Begriff *Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation* entstand in drei Stufen „vom ‚Römischen Reich‘ (*Romanorum Imperium*) im Jahre 1034 über die Ergänzung ‚Heiliges Reich‘ (*Sacrum Imperium*) 1157 bis zum Zusatz ‚Deutscher Nation‘“. Möller, Horst: *Fürstenstaat oder Bürgernation. Deutschland 1763–1815*. Berlin 1989, S. 44.

¹⁸ Vgl. Gschnitzer/Koselleck/Schönemann/Werner: Art. „Volk, Nation, Nationalismus, Masse“, S. 236f.

¹⁹ Ebd., S. 149.

²⁰ Stauber/Kerschbaumer: Art. „Volk“, Sp. 381.

sche Linke dieser Zeit hingegen kennt diese Unterscheidung nicht; ihr Volksbegriff schließt alle Staatsbürger ein.²¹

Später, im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts rückte eine angebliche gemeinsame biologische Abstammung aller Mitglieder eines Volkes zunehmend in den Fokus des Konstruktes *Volk*. Es wurde mit einem vorpolitischen Volksbegriff operiert,²² der im weiteren Verlauf eine Verquickung mit rassetheoretischen Ansätzen erfuhr. Die Ansicht, Völker als Blutgemeinschaften zu sehen, wurde immer populärer und erreichte ihren Höhepunkt im Nationalsozialismus, dessen Ideologie eine Melange aus völkisch-rassistisch-biologistischen Vorstellungen darstellt.

Die Nationalsozialisten definierten Volk als eine „*Gruppe von Menschen, die durch Blutsverwandtschaft, gleiches Schicksal, gemeinsamen Siedlungsraum, gleiche Sprache und gleiche Kultur miteinander verbunden, und die sich dieser Verbundenheit als Schicksals- und Blutgemeinschaft auch bewusst sind*“²³. Dabei sind nach nationalsozialistischem Verständnis Volk und Rasse nicht identisch. Allerdings bilde die „*nordisch-fälische Rasse*“ das gemeinsame und verbindende Element des deutschen Volkes und bestimme den deutschen Volkscharakter,²⁴ womit also *Volk* im NS-Begriffsverständnis durchaus eine ethnische Prägung aufweist. Des Weiteren war nach nationalsozialistischer Vorstellung das Volk – wie auch bereits von verschiedenen Denkern der Romantik veranschlagt – eine organische Einheit, welche nicht nur die lebenden Generationen umfasste, sondern gewissermaßen durch Blutsbande, durch die ethnische Zusammengehörigkeit, auch vergangene und kommende beinhaltete.²⁵ Dem Individuum wurde nur als Teil des völkischen Ganzen seine Daseinsberechtigung eingeräumt.²⁶

²¹ Vgl. Stauber/Kerschbaumer: Art. „Volk“, Sp. 381f.

²² Vgl. Gschnitzer/Koselleck/Schönemann/Werner: Art. „Volk, Nation, Nationalismus, Masse“, S. 389.

²³ Stuckart, Wilhelm: Die Rassengesetzgebung im Dritten Reich. In: Pfundtner, Hans (Hg.): Dr. Wilhelm Frick und sein Ministerium. Aus Anlaß des 60. Geburtstages des Reichs- und Preußischen Ministers des Innern Dr. Wilhelm Frick am 12. März 1937. München 1937, S. 27–43, S. 28.

²⁴ Vgl. ebd.

²⁵ Dahm, Volker: Die „deutsche Volksgemeinschaft“ und ihre Organisationen. In: Ders./Feiber, Albert A./Mehring, Hartmut/Möller, Horst (Hg.): Die tödliche Utopie. Bilder, Texte, Dokumente, Daten zum Dritten Reich. München 2008, S. 213–242, S. 215.

²⁶ Vgl. Klepsch, Thomas: Nationalsozialistische Ideologie. Eine Beschreibung ihrer Struktur vor 1933. Münster 1990, S. 103.

Nation

Etymologisch lässt sich *Nation* von dem lateinischen *natio* (Geburt, Geschlecht, Art, Volk) herleiten, welches sich wiederum von *nasci* (geboren werden) ableitet.

Unter dem Begriff *Nation* wird eine Gemeinschaft von Menschen verstanden, welche sich aus ethnischen, sprachlichen, kulturellen und politischen Gründen zusammengehörig fühlt.²⁷ Nationen gaben sich ab dem 19. Jahrhundert den Anschein, natürliche Gemeinschaften zu sein, die schon seit langem existieren.²⁸ Bereits Cicero verwendete *natio* als Bezeichnung für *Volksstamm*.²⁹ Auf den Konzilien des Spätmittelalters wurden die verschiedenen „Ländervertretungen“ als *nationes* bezeichnet. Allerdings waren diese *nationes* alles andere als homogene Gebilde, sondern vielmehr „Nationenblöcke“. Die *natio Germanica* beispielsweise umfasste außer den Deutschen auch noch die Konzilsteilnehmer aus Polen, Ungarn, Böhmen, den baltischen Gebieten und den nordischen Königreichen.³⁰ Ebenso findet sich der Begriff der *natio* im mittelalterlichen Universitätsbetrieb wieder, wo er als Terminus zur Unterscheidung Einzelner nach ihrer (sprachlichen) Herkunft verwendet wurde.³¹

Der Vorstellung von der Ursprünglichkeit der Nation steht die Forschung heute ablehnend gegenüber. Mittlerweile wird die Nation als „eine gedachte Ordnung, eine kulturell definierte Vorstellung, die eine Kollektivität von Menschen als eine Einheit bestimmt“³² gesehen. Eine Nation stellt demnach, wie es sowohl Benedict Anderson als auch Ernest Gellner sehen, eine *invented* bzw. *imagined community* dar,³³ keine natürliche Gegebenheit. Für die Identität dieses Konstruktes *Nation* erweisen sich des Weiteren *invented traditions* als hilfreich. Die von Eric Hobsbawm formulierte Begrifflichkeit *erfundene Tradition* bezeichnet dabei eine konstruierte und in die Vergangenheit zurückprojizierte, also eine eigentlich fiktionalisierte „Tradition“, die als „Faktum“, als *fait social* dazu dient, um be-

²⁷ Vgl. Riescher, Gisela: Eintr. „Nation“. In: Nohlen, Dieter (Hg.): Kleines Lexikon der Politik. München 2001, S. 313–314, S. 313.

²⁸ Vgl. Stauber, Reinhard: Art. „Nation, Nationalismus“. In: Jaeger, Friedrich (Hg.): Enzyklopädie der Neuzeit, Bd. 8. Stuttgart 2008, Sp. 1056–1082, Sp. 1057.

²⁹ Vgl. o. N.: Eintr. „natio“. In: Georges, Karl Ernst: Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch, Bd. 2. Unveränderter Nachdruck der 8., verbesserten und vermehrten Auflage von Heinrich Georges von 1913–1918. Darmstadt 1998, S. 1099–1100.

³⁰ Vgl. hierzu Schmidt, Hans-Joachim: Was ist eine Nation? Debatten auf den Konzilien des 15. Jahrhunderts. In: Bosshart-Pfluger, Catherine/Jung, Joseph/Metzger, Franziska (Hg.): Nation und Nationalismus in Europa. Kulturelle Konstruktion von Identitäten. Frauenfeld 2002, S. 139–154.

³¹ Vgl. Gschnitzer/Koselleck/Schönemann/Werner: Art. „Volk, Nation, Nationalismus, Masse“, S. 233.

³² Lepsius, Mario Rainer: Nation und Nationalismus in Deutschland. In: Ders.: Interessen, Ideen und Institutionen. Opladen 1990, S. 232–246, S. 233.

³³ Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/Main u. a. 1988 – Gellner, Ernest: Nationalismus und Moderne. Berlin 1991.

stimmten Werten oder Strukturen eine Legitimation zu geben.³⁴ Im Konstrukt *Nation* werden erfundene Traditionslinien verwendet, um die *imagined community* als überzeitlich darzustellen, ihr eine historische Identität zu geben und in der Moderne zu legitimieren.

So wie Nationen entstehen, können sie auch wieder vergehen, weshalb der französische Historiker Ernest Renan den Satz prägte: „*L’existence d’une nation est [...] un plébiscite de tous les jours [...]*.“³⁵ Die Nation lebt vom Bekenntnis zu ihr. Auch in der *Enzyklopädie der Neuzeit* findet sich der Vermerk, „*N[ationen] sind Gemeinschaften, die existieren, solange sie im Bewusstsein der Menschen präsent sind; sie können auch erlöschen, wenn sie nicht mehr gebraucht werden*“³⁶. Die Nationenbildung stellt also einen prozesshaften Vorgang der Herausbildung eines kollektiven Bewusstseins dar, wobei nämliches Bewusstsein keine natürliche Konstante darstellt, sondern immer wieder erneuert und am Leben erhalten werden muss.³⁷ Es gilt also festzuhalten, dass es zur Existenz einer Nation eines Nationalbewusstseins bedarf. Die Gemeinschaft, welche eine Nation bildet, muss sich des Gemeinsamen bewusst sein, es gemeinsam annehmen und permanent – performativ, narrativ usw. – bestätigen.

Die heutige Definition von *Nation* sieht in ihr darüber hinaus primär eine politische Willensgemeinschaft, deren Glieder durch einen grundlegenden Konsens in ihrer politischen Kultur verbunden sind.³⁸ Hierbei wird angenommen, dass eine Nation multikulturell sein kann. Eine Einheit der Abstammung ist für diesen Nationenbegriff nicht vonnöten, als Grundlage fungiert stattdessen ein Konsens hinsichtlich der politischen Verfassung und das Bekenntnis dazu. Die Nation umfasst alle Schichten der Bevölkerung des nationalen Territoriums und ist oberster Souverän innerhalb desselben. Die wichtigsten Ziele einer Nation

³⁴ Hobsbawm definiert *erfundene Tradition* wie folgt: „*‘Invented tradition’ is taken to mean a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual or symbolic nature, which seek to inculcate certain values and norms of behaviour by repetition, which automatically implies continuity with the past. In fact, where possible, they normally attempt to establish continuity with a suitable historic past. [...] The historic past into which the new tradition is inserted need not be lengthy, stretching back into the assumed mists of time. Revolutions and ‘progressive movements’ which break with the past, by definition, have their own relevant past, though it may be cut off at a certain date, such as 1789. However, insofar as there is such reference to a historic past, the peculiarity of ‘invented’ traditions is that the continuity with it is largely factitious. In short, they are responses to novel situations which take the form of reference to old situations, or which establish their own past by quasi-obligatory repetition.*“ Hobsbawm, Eric: *Inventing Traditions*. In: Ders./Ranger, Terence (Hg.): *The Invention of Tradition*. Cambridge 2000, S. 1–14, S. 1f. Des Weiteren auch: Breuilly, John: *Nationalism and the Making of National Pasts*. In: Carvalho, Susana/Gemmenne, François (Hg.): *Nations and their Histories. Constructions and Representations*. Houndmills 2009, S. 7–28.

³⁵ Renan: *Qu’est-ce qu’une nation?*, S. 241.

³⁶ Stauber: Art. „Nation, Nationalismus“, Sp. 1058.

³⁷ Vgl. Kronenberg: *Patriotismus in Deutschland*, S. 48.

³⁸ Vgl. Dann: *Nation und Nationalismus in Deutschland*, S. 12.

sind die eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse und die politische Selbstverwaltung innerhalb des eigenen Nationalstaats.³⁹

Im Zuge der neuzeitlichen Staatenbildung setzte sich eine Definition des Nationsbegriffs durch, in welcher die Nation als Träger der staatlichen Souveränität gilt. Als Träger wurden anfangs lediglich König und Adel, die Machtelite eines Landes verstanden, die einfachen Leute blieben außen vor. Erst der Abbé Sieyès erhob 1789 in seiner Schrift *Qu'est-ce que le Tiers État?* den Dritten Stand und damit die einfache Bevölkerung zum Repräsentanten der Nation. Der Nationsbegriff der Französischen Revolution bezeichnet die „*Gemeinschaft aller politisch bewußten Staatsbürger auf der Grundlage der Ideen von der Gleichheit aller und der Volkssouveränität*“⁴⁰.

Wie bereits erwähnt, wurden zu Beginn des 19. Jahrhunderts *Volk* und *Nation* im deutschen Sprachgebrauch synonym verwendet. Herder verstand unter *Nation*, wie Georg Kohler erläutert, den „*Inbegriff vorstaatlich gegebener Bindungen, die von sich aus zu der ihnen spezifisch angemessenen Staatsformierung hindrängen*“⁴¹. Während etwa das französische Volk sich am bereits vorhandenen Staat zur Nation bilden konnte, existierte kein geschlossener deutscher Staat. Die Deutschen waren ein Volk ohne einheitlichen Nationalstaat, ohne politisch klar umrissenes Territorium. Der deutsche Nationsbegriff war zwar auch mit dem Reich verbunden,⁴² da anstelle eines geschlossenen vaterländischen Territoriums der Dachverband Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation als Identifikations- und Projektionsfläche diente, doch war eben besagtes Reich zu uneinheitlich,⁴³ um wirklich als Vaterland dienen zu können. Während sich so – um bei dem angeführten Beispiel zu bleiben – die Franzosen als Willens- und Bekenntnisgemeinschaft, eben als Nation, verstehen konnten, mussten sich die Deutschen zu Beginn des 19. Jahrhunderts von den grundlegenden Gemeinsamkeiten ausgehend als Abstammungs-, Sprach- und Kulturgemeinschaft, damit primär als Kulturnation sehen.

Während bei Willensnationen Inklusionscodes wie Kultur und Abstammung weitgehend marginale Relevanz besitzen, da der gemeinsame Wille zur politischen Gemeinschaft

³⁹ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 12ff.

⁴⁰ Schulze, Hagen: Staat und Nation in der europäischen Geschichte. München 1994, S. 169.

⁴¹ Kohler, Georg: Ethnos – Demos – Nation. Zur Realität politischer Konstrukte. In: Müller-Funk, Wolfgang/Schuh, Franz (Hg.): Nationalismus und Romantik. Wien 1999, S. 11–24, S. 17.

⁴² Vgl. Reiß, Stefan: Fichtes *Reden an die deutsche Nation* oder: Vom Ich zum Wir. Berlin 2006, S. 117.

⁴³ Die Heterogenität der Bewohner des Heiligen Römischen Reiches erschwerte die Bildung eines deutschen Nationalstaates. Selbst nach dem Wegbrechen der italienischen Gebiete im Spätmittelalter, als sich das Reich „nur“ noch auf das Kerngebiet diesseits der Alpen beschränkte, entsprach die Reichsgrenze nicht der Sprachgrenze. Vgl. hierzu Conze, Werner: Die deutsche Nation. Ergebnis der Geschichte. Göttingen 1963, S. 22ff.

im Vordergrund steht,⁴⁴ beziehen Kulturnationen ihr Selbstverständnis aus eben diesen Kategorien.⁴⁵ Das deutsche Volk war zu Beginn des 19. Jahrhunderts keine politische Willensgemeinschaft. Die Deutschen fühlten sich miteinander verbunden durch die gemeinsame Geschichte, durch Sprache und Kultur. Sie mussten erst ein politisch klar definiertes Territorium, einen Nationalstaat errichten, um zu einer Willens- und Bekenntnisgemeinschaft werden zu können.

Mit der Reichsgründung 1871 wurde die bisherige Kulturnation vom schemenhaften Geistwesen zu einer auf der politischen Landkarte real existierenden Nation. Es kam zur Deckungsgleichheit der beiden Begriffe *Volk* und *Nation*. Bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts aber begann mehr und mehr eine Umdeutung des politischen Nationsbegriffs in einen ethnischen, welcher dann politisiert wurde.⁴⁶ *Volkstum* und *völkisch* waren nun die Begrifflichkeiten, die in den Nationsbegriff hineinspielten und den Aspekt der angeblich natürlichen Abstammungsgesellschaft wieder stärker betonten. Im Nationalsozialismus fanden dieses völkische Vokabular und die damit verbundene Auffassung von *Nation* sodann inflationären Gebrauch.

⁴⁴ Ernest Renan stellt den reinen Willen zur Gemeinschaft gegenüber „natürlichen“ Determinanten mit folgenden Worten heraus: „*L’homme n’est esclave ni de sa race, ni de sa langue, ni de sa religion, ni du cours des fleuves, ni de la direction des chaînes de montagnes. Une grande agrégation d’hommes, saine d’esprit et chaude de cœur, crée une conscience morale prouve sa force par les sacrifices qu’exige l’abdication de l’individu au profit d’une communauté, elle est légitime, elle a le droit d’exister.*“ Renan: Qu’est-ce qu’une nation?, S. 242.

⁴⁵ Vgl. Delgado, Mariano: Religion und Nation in der abendländischen Geschichte. Mit einem Seitenblick auf den baskischen Nationalismus. In: Bosshart-Pfluger, Catherine/Jung, Joseph/Metzger, Franziska (Hg.): Nation und Nationalismus in Europa. Kulturelle Konstruktion von Identitäten. Frauenfeld 2002, S. 115–135, S. 115f.

⁴⁶ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 195.

Patriotismus

Das griechische *πατριώτης* bedeutet „*der aus dem nämlichen Lande ist, Landsmann*“⁴⁷ und bezeichnet Herkunft und Geburtsort eines Menschen, der keine *πόλις*⁴⁸ hat, sondern nur ein Vaterland.⁴⁹ Entsprechend bedeutet das lateinische *patriota*, welches sich von *patria* herleitet, ebenso Landsmann.⁵⁰

Unter *Patriotismus* wird heute die emotionale Verbundenheit mit der eigenen Nation auf Grund ethnischer, politischer und kultureller Merkmale verstanden. Der Patriotismus wird vom Nationalismus heute zumeist dadurch unterschieden, dass er lediglich die Identifikation mit dem eigenen Land zum Ausdruck bringen soll, ohne gleichzeitig eine Abwertung anderer Nationen zu implizieren.⁵¹ Der Patriot liebt sein Vaterland und setzt sich für seine Belange ein, allerdings wird ihm im Unterschied zum Nationalisten ein gewisses Maß an kritischer Distanz zugestanden, so dass der Patriot Fremdgruppen und Minderheiten zu tolerieren versteht.⁵² Das Supremat des Nationalen über alle anderen Belange ist dem Patrioten fremd.

Bei Cicero findet sich die Unterscheidung zwischen zwei *patriae*: Unter der *patria naturae* versteht er das Private, Familiäre, während die *patria civitatis* die politische Idee des römischen Bürgerrechts meint, welches alle freien Individuen zu einer Gemeinschaft, der *res publica*, vereint.⁵³ In Zusammenhang mit dem politischen *patria*-Begriff lassen sich auch die ideologischen Anfänge des Patriotismus beobachten. Die Römer stellen eine Verbindung zwischen dem *patria*-Begriff, zwischen der Überzeugung, mit der *res publica* die beste Staatsform gefunden zu haben, und den römischen Tugenden her, knüpfen an das Ideal des *bonum commune* die Vorstellung, dass für selbiges eingetreten, gekämpft und auch Opfer gebracht werden müssen. Der Dienst am Vaterland wird als ehrenvoll und oberste Pflicht angesehen.

⁴⁷ o. N.: Eintr. „*πατριώτης*“. In: Pape, Wilhelm: Handwörterbuch der griechischen Sprache, Bd. 2. Neusatz der 3. Auflage von 1880. Berlin 2006, S. 536.

⁴⁸ Unter *πόλις* wurde im antiken Griechenland ganz allgemein „ein kollektiv verantwortlicher, zu verbindlichen Entscheidungen im Inneren und gemeinsamem Handeln nach außen befähigter Verband, dessen innere Ordnung auf Recht und Gesetz beruhte“, verstanden. Kronenberg: *Patriotismus in Deutschland*, S. 33. Das konstitutive Element des *πόλις*-Verbandes war nicht die befestigte und umzäunte Stadt, sondern die Bürgerschaft, die ihr (politisches) Zusammenleben selbstbestimmt führte. Ursprünglich wurde *πατριώτης* daher auch nur zur Bezeichnung der Abstammung von Sklaven und Tieren gebraucht. Vgl. o. N.: Eintr. „*πατριώτης*“. In: Pape: Handwörterbuch der griechischen Sprache, S. 536.

⁴⁹ Vgl. Busch, Hans Jürgen/Dierse, Ulrich: Art. „Patriotismus“. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 7. Darmstadt 1989, Sp. 207–217, Sp. 207.

⁵⁰ o. N.: Art. „Patriotismus“. In: Mauthner, Fritz (Hg.): *Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache*, Bd. 2. Leipzig²1924, S. 519–526, S. 519.

⁵¹ Vgl. Jansen, Christian/Borggräfe, Henning: *Nation, Nationalität, Nationalismus*. Frankfurt/Main 2007, S. 17f.

⁵² Vgl. Kronenberg: *Patriotismus in Deutschland*, S. 46.

⁵³ Vgl. ebd., S. 34.

Ab der Mitte des 18. Jahrhunderts gelangten *patriotisme* und *patriote* in den allgemeinen Sprachgebrauch. *Patriotismus* wurde zu Beginn als Protestbegriff im Verhältnis zum Kosmopolitismus gebraucht.⁵⁴ Die Patrioten wollten das eigene Vaterland und das Wohlergehen des eigenen Volkes als vorrangig herausstellen entgegen den Kosmopoliten, deren Liebe nach Meinung der Patrioten undifferenziert der ganzen Welt gehöre. Im deutschsprachigen Raum entstanden im 18. Jahrhundert zahlreiche Vereine und Gemeinschaften, welche sich dem Patriotismus verschrieben. Der aufgeklärte Patriot dieser Zeit setzte sich für das Vaterland ein, das Wohl aller im Auge habend. Auf Grund der Annahme eines eudämonistischen Prinzips, laut dem jemand, der seinem Vaterland einen Dienst erweist, damit auch der Menschheit an sich etwas Gutes tue, kam es zu einer Annäherung von Patriotismus und Kosmopolitismus. Die beiden Begrifflichkeiten mussten einander nicht ausschließen.⁵⁵ Wie Reiß konstatiert, „bildet der Patriotismus, wie er im 18. Jahrhundert entstand, in seiner Nähe zum Rationalismus und Universalismus der Aufklärung, in seiner Staatszentrierung, Friedfertigkeit und Nachbarschaft zum bürgerlichen Liberalismus trotz vieler Gemeinsamkeiten doch eher einen Gegenentwurf als eine Frühform des Nationalismus, wie er sich im 19. Jahrhundert entwickeln sollte.“⁵⁶

Während der Französischen Revolution wurde unter *Patriotismus* die Liebe zur Republik, zur Freiheit und Gleichheit verstanden.⁵⁷ In Frankreich ging somit Patriotismus nur noch mit einem klaren Bekenntnis zu demokratisch-republikanischen Werten einher. Die Begriffe *Monarchist* und *Patriot* schlossen sich für die Franzosen dieser Zeit gegenseitig aus, während *Kosmopolit* und *Patriot* kompatibel waren, da die Revolutionäre ein Sendungsbewusstsein entwickelten, wonach die Republik die einzige menschenwürdige Regierungsform darstelle.

In den meisten deutschen Ländern wurde während der Befreiungskriege jedoch unter einem Patrioten wiederum nicht nur jemand, der sein Vaterland liebt, sondern auch Gegner der Franzosen ist, verstanden.⁵⁸ Gegen Napoleon, der als Besatzer und Knechter des Vaterlands galt, war Widerstand für die Deutschen patriotische Pflicht. Der Patriotismus wurde hier mit der Gegnerschaft zu einem anderen Volk verquickt, womit eine Loslösung des Begriffspaares Patriotismus und Kosmopolitismus vonstatten ging. Der Patriotismus ver-

⁵⁴ Vgl. o. N.: Art. „Patriotismus“. In: Mauthner (Hg.): Wörterbuch der Philosophie, S. 520.

⁵⁵ Vgl. Busch/Dierse: Art. „Patriotismus“, Sp. 209. Günter Birtsch erläutert hinsichtlich des Patriotismus der Frühen Neuzeit sogar, dass „der Patriotismus [...] als eine Frühform politischer Bewusstseinsbildung, die sich auf Heimat, Region, Territorium oder Reich bezog, mit der Bindung an traditionale Werte, an lokale und regionale Institutionen regelmäßig eine kosmopolitische Grundeinstellung [verband]“. Birtsch, Günter: Erscheinungsformen des Patriotismus. In: Ders.: Patriotismus. Hamburg 1991, S. 3–5, S. 3.

⁵⁶ Reiß: Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, S. 37.

⁵⁷ Vgl. Busch/Dierse: Art. „Patriotismus“, S. 211.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 211.

schiedener romantischer deutscher Autoren, wie er sich in verschiedenen Gedichten, Liedern, Dramen, Aufrufen etc. während der Befreiungskriege äußerte, überschreitet nach Verständnis der hier dargestellten Definitionen auf Grund der Überbetonung alles Deutschen und der Feindschaft zu Frankreich die Grenze hin zum Nationalismus.

Die Märzrevolution von 1848 wiederum wurde hauptsächlich von patriotischem Impetus getragen. Den Revolutionären ging es um die Belange ihres Vaterlandes, darum, dass dieses endlich als Nationalstaat alle Deutsche vereine. Als dieser Nationalstaat 1871 verwirklicht wurde, löste der Nationalismus faktisch auch den Patriotismus ab. Durch die Quasi-Vollendung der Nation in einem Nationalstaat erfüllte sich das Hauptanliegen des deutschen Patriotismus, nämlich die deutsche Einheit. „National sein“ hatte bis 1871 auch immer bedeutet, „gegen das dynastische Prinzip des Partikularstaates und für das bürgerliche Prinzip des Nationalstaats einzutreten“⁵⁹; *national* und *liberal* waren somit nahezu wesensverwandte Begrifflichkeiten. Der Fokus musste sich nach der Reichsgründung zwangsläufig verschieben, von dem Wunsch nach Einheit hin zur real subjektgewordenen Erfüllung dieses Wunsches, dem Nationalstaat selbst.⁶⁰ Vom neuen Ziel des nationalen Lagers aus, der Machtetablierung des jungen Staates, war es nur noch ein kleiner Schritt hin zum nationalistischen Konkurrenz- und damit einhergehend zu nationalistischem Superioritätsdenken. Dieser Wandel vom Patriotismus zum Nationalismus darf dabei aber nicht als ein homogener Prozess gedacht werden. Viel mehr gewann die nationalistische Ausrichtung über die patriotische nach 1871 im nationalen Diskurs die Oberhand.

Patriotismus als Begriff wurde auch nach der Reichsgründung weiterhin benutzt. Allerdings: Wo man zu Zeiten des Kaiserreichs und später des Dritten Reichs von *Patriotismus* sprach, würde man heute wohl eher von *Nationalismus* sprechen. Der Patriot zu Zeiten Wilhelms II. und des Dritten Reichs war oft mehr als „nur“ jemand, der sein Vaterland liebt, er war zumeist jemand, der das eigene Vaterland und die eigene Nation als Absolutum setzte und auf andere Nationen herabsah.

⁵⁹ Winkler, Heinrich August: Der lange Weg nach Westen, Bd. 1: Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik. München 2000, S. 217.

⁶⁰ Vgl. Walkenhorst, Peter: Nation – Volk – Rasse. Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890–1914. Göttingen 2007, S. 42.

Nationalismus

Der Begriff *Nationalismus* leitet sich vom Grundbegriff *Nation* ab und bezeichnet eine Ideologie, welche die Merkmale der eigenen Gemeinschaft, beispielsweise Sprache, Kultur, Geschichte, überhöht und als Absolutes setzt.⁶¹ Laut Aira Kemiläinen findet sich der Begriff *Nationalismus* erstmals bei Herder.⁶²

Loyalitäts- und Zugehörigkeitsgefühl gegenüber größeren Herrschafts- und Solidarverbänden können als anthropologische Konstanten gelten. Wenn mit dem Solidarverband, welchem man angehört, nicht nur Hilfe und Schutz, sondern auch Ansehen und Geltung verbunden sind, hebt dies das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein und stärkt das Identitätsgefühl.⁶³ Diese Verbundenheit darf nicht von vornherein mit Nationalismus gleichgesetzt werden, ist aber bei besonders starker Ausprägung der Grundstock des Nationalismus. Wenn die Identifizierung mit der Nation als Absolutheitsanspruch anzusehen ist, laut dem das Bekenntnis zum eigenen Volk und der eigenen Nation Vorrang vor allen anderen sozialen und ideologischen Bindungen hat, und darüber hinaus dem Individuum ein gewisses Maß an Lebenssinn anbietet, ist von Nationalismus zu sprechen.⁶⁴ Laut Donata Kluxen-Pyta ist Nationalismus „eine Übersteigerung des Patriotismus, der Missachtung anderer Nationen, Aggressivität und Konfrontation folgen und die daher moralisch eindeutig als ‚schlecht‘ zu bewerten ist“⁶⁵.

Der politische Publizist Charles Maurras bezeichnet die Ideologie, welche im Vaterland nicht mehr nur den zentralen, sondern den ausschließlichen Wert sieht, als *integralen Nationalismus*.⁶⁶ Im integralen Nationalismus kommt dem eigenen Volk die Aufgabe zu, sich über den Erdball zu verbreiten, damit an seiner Wesenheit quasi die Welt „genesen“ kann. Es besteht hierbei demnach eine enge Verbindung zwischen Imperialismus und Nationalismus. Jegliche Kritik an der „Mission“ des eigenen Volks wird als Verrat gewertet, wodurch sich der integrale Nationalismus als „*Unterdrückungs-ideologie auch in der eigenen Nation*“⁶⁷ darstellt.

Hans-Ulrich Wehler macht darauf aufmerksam, dass der Nationalismus den Charakter einer politischen Religion innehat. Unter anderem bietet der Nationalismus eine Sinnde-

⁶¹ Vgl. o. N.: Eintr. „Nationalismus“. In: Schubert, Klaus/Klein, Martina (Hg.): Das Politiklexikon. Bonn 2003, S. 196–197.

⁶² Vgl. Kemiläinen, Aira: Nationalism. Problems Concerning the Word. The Concept and Classification. Jyväskylä 1964, S. 49.

⁶³ Vgl. Wehler, Hans-Ulrich: Nationalismus. Geschichte, Formen, Folgen. München 2001, S. 16.

⁶⁴ Vgl. Alter, Peter: Nationalismus. Frankfurt/Main 1985, S. 14f.

⁶⁵ Kluxen-Pyta, Donata: Nation und Ethos. Die Moral des Patriotismus. Freiburg/Breisgau u. a. 1991, S. 156.

⁶⁶ Vgl. Weidinger, Dorothea: Nation – Nationalismus – Nationale Identität. Bonn 1998, S. 25.

⁶⁷ Ebd., S. 26.

tung der eigenen Existenz im Rahmen der Nation, welche vom friedlichen Wirken in ihr bis zum Opfertod für sie reicht.⁶⁸

Des Weiteren ist Nationalismus wie Hans Kohn darlegt, nichts „Natürliches“, sondern *„das Ergebnis des Entwicklungszustandes gesellschaftlicher und geistiger Elemente zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte“*⁶⁹. Kohn legt dar, dass der Mensch seine Familie und seine unmittelbare Heimat, den Ort, wo er geboren ist, lieben kann, weil er damit Erinnerungen und liebevolle Assoziationen verbindet, aber ein ganzes Land, welches der Mensch nicht bis in den hintersten Winkel bereisen kann, eine ganze Nation, eine erhebliche Anzahl von Menschen, die er nicht persönlich kennen kann, vermag der Einzelne „von Natur aus“ nicht zu lieben. Der Nationalismus ist ein abstraktes Gefühl, welches erst liebende Wärme erhält *„durch die Ergebnisse einer historischen Entwicklung, welche durch Erziehung, durch gegenseitige wirtschaftliche Abhängigkeit und durch entsprechende politische und gesellschaftliche Einrichtungen die Zusammenfassung der Massen herbeiführt und sie mit einer Gesellschaftsgruppe identifiziert, die wegen ihrer übermäßigen Größe unmöglich noch gegenständlich erlebt werden kann“*⁷⁰. Die Liebe zum Vaterland und zum eigenen Volk ist also demnach nichts Natürliches, sich logisch Bedingendes, sondern ein Konstrukt, zu dessen Annahme der Mensch erst gebracht werden muss.⁷¹

Laut Jansen und Borggräfe umfasst Nationalismus drei Ebenen: ideologisch, symbolisch und staatlich.⁷² Auf der ideologischen Ebene stellt sich die Frage nach der jeweiligen Definition der Nation, sowie nach ihren Inklusions- bzw. Exklusionskriterien und der nationseigenen „Mission“.⁷³ Die symbolische Ebene umfasst nationale Ursprungsmythen, die Typisierung der Mitglieder der Nation über charakterliche Eigenschaften, Trachten und Gebräuche. Auf staatlicher Ebene stehen Identifikationsangebote im Vordergrund wie Flaggen, Hymnen, nationale Feiertage oder auf sportlichem Gebiet Nationalmannschaften.⁷⁴

⁶⁸ Vgl. Wehler: Nationalismus, S. 32f.

⁶⁹ Kohn, Hans: Die Idee des Nationalismus. Ursprung und Geschichte bis zur Französischen Revolution. Frankfurt/Main 1962, S. 12.

⁷⁰ Ebd., S. 14f.

⁷¹ Auch Ernest Gellner spricht sich gegen die „Natürlichkeit“ des Nationalismus aus. Gellner, Ernest: Nationalismus. Kultur und Macht. Berlin 1999, S. 22ff.

⁷² Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 18f.

⁷³ Im Ideenkonglomerat des Nationalismus findet sich oft die Auffassung, das eigene Volk sei „auserwählt“ – von Gott, der Vorsehung oder der Geschichte – und habe eine „Mission“ zu erfüllen. In diesem Kontext erfährt auch zumeist das eigene Territorium eine mythische Überhöhung zum eigenen „gelobten Land“. Vgl. Wehler: Nationalismus, S. 27f.

⁷⁴ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 19.

Während der Nationalismus von einem Großteil der Forschung als ein Produkt der Moderne angesehen wird,⁷⁵ dessen Geschichte mit der Schaffung der modernen Nationalstaaten beginnt, wie sie etwa aus dem Amerikanischen Unabhängigkeitskrieg und der Französischen Revolution hervorgegangen sind, wird auch immer wieder diskutiert, ob der Nationalismus nicht doch bereits einen früheren Ursprung aufweist. Karl Gottfried Hugelmann beispielsweise glaubt bereits im Mittelalter nationalistische Tendenzen ausmachen zu können.⁷⁶ Herfried Münkler und Hans Grünberger etwa suchen hingegen den Ursprung des deutschen Nationalismus bei den Humanisten.⁷⁷ So entdeckten beispielsweise die Humanisten den Cheruskerfürsten Arminius neu und feierten die Schlacht im Teutoburger Wald als germanischen Freiheitskampf gegen römische Unterdrückung.⁷⁸ Des Weiteren stellte die *Germania* des Tacitus für die deutschen Humanisten ein außerordentlich wichtiges Werk dar,⁷⁹ führte es sie doch sozusagen zum Ursprung des eigenen Volkes in den Germanen zurück. Auch Dieter Langewiesche hat nationale Kontinuitätslinien vom Mittelalter an ausgemacht⁸⁰ und Wolfgang Burgdorf erachtet für die Entwicklung eines deutschen Nationalbewusstseins besonders den Siebenjährigen Krieg als wichtig.⁸¹ Es gab also bereits vor dem Zeitalter des Nationalismus nationalistische Tendenzen in Deutschland.

Sowohl Otto Dann⁸² als auch Volker Kronenberg⁸³ weisen darauf hin, dass der Begriff *Nationalismus* in der Geschichts- wie Politikwissenschaft verallgemeinernd für verschiedene nationale Bewegungen verwendet worden ist. Dabei gilt es, sich vor Augen zu halten,

⁷⁵ Vgl. hierzu etwa Alter: Nationalismus. – Rogosch, Detlef: Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation und die Entstehung des deutschen Nationalgefühls. In: Timmermann, Heiner (Hg.): Die Entstehung der Nationalbewegung in Europa 1750–1849. Berlin 1993, S. 15–28. – Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700–1815. München 1987, S. 506ff. Wehler ist u. a. der Ansicht, „[z]unehmende Intensität des Nationalismus setzt [...] wachsende Dichte des Kommunikationsgeflechts voraus“. S. 512. – Winkler, Heinrich August: Der Nationalismus und seine Funktionen. In: Ders. (Hg.): Nationalismus. Königstein 1978, S. 5–46.

⁷⁶ Hugelmann, Karl Gottfried: Stämme, Nation und Nationalstaat im deutschen Mittelalter. Stuttgart 1955.

⁷⁷ Münkler, Herfried/Grünberger, Hans/Mayer, Kathrin (Hg.): Nationenbildung. Die Nationalisierung Europas im Diskurs humanistischer Intellektueller. Italien und Deutschland. Berlin 1998. Siehe auch Münkler, Herfried: Nation als politische Idee im frühneuzeitlichen Europa. In: Garber, Klaus (Hg.): Nation und Literatur im Europa der Frühen Neuzeit. Akten des I. Internationalen Osnabrücker Kongresses zur Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit. Tübingen 1989, S. 56–86.

⁷⁸ Blitz, Hans-Martin: Aus Liebe zum Vaterland. Die deutsche Nation im 18. Jahrhundert. Hamburg 2000, S. 46ff.

⁷⁹ Vgl. Kipper, Rainer: Der Germanenmythos im Deutschen Kaiserreich. Formen und Funktionen historischer Selbstthematisierung. Göttingen 2002, S. 38ff.

⁸⁰ Langewiesche, Dieter: ‚Nation‘, ‚Nationalismus‘, ‚Nationalstaat‘ in der europäischen Geschichte seit dem Mittelalter. Versuch einer Bilanz. In: Ders./Schmidt, Georg (Hg.): Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg. München 2000, S. 9–30.

⁸¹ Burgdorf, Wolfgang: „Reichsnationalismus“ gegen „Territorialnationalismus“. Phasen der Intensivierung des nationalen Bewußtseins in Deutschland seit dem Siebenjährigen Krieg. In: Langewiesche, Dieter/Schmidt, Georg (Hg.): Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg. München 2000, S. 157–189.

⁸² Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 18.

⁸³ Vgl. Kronenberg: Patriotismus in Deutschland, S. 44f.

dass in Bezug auf Deutschland bis zur Reichsgründung 1871 „national sein“ ein Eintreten für den bürgerlich-liberalen Nationalstaat bedeutete und eine Gegnerschaft zum dynastischen Prinzip des Partikularstaates.⁸⁴ Es wäre aber komplexitätsreduzierend, die nationalen Bestrebungen vor der Reichsgründung allgemein als demokratisch und progressiv zu kennzeichnen, während man ihnen nach 1871 umso kontrastreicher die Rolle des Verbohrt-Konservativen zudenkt. Allerdings wurde das konservative Element innerhalb des Nationalen nach 1871 derart stark, dass man von einem „*Funktionswandel des Nationalismus*“⁸⁵ sprechen kann. Während sich bis 1871 weitestgehend von einem nationalen Impetus sprechen lässt, standen nach der Reichsgründung des Öfteren nationalistische Ziele im Mittelpunkt. Eine Verschärfung und Zuspitzung des nationalen Denkens hin zum Nationalistischen vollzog sich nach 1871.

In Anbetracht der eben dargestellten Problematik wird im Rahmen dieser Arbeit der Terminus *Nationalismus* in seiner Definition als Ideologie nationaler Intoleranz und Arroganz sowie der Verabsolutierung des Nationalen verwendet.

⁸⁴ Vgl. Winkler: Der lange Weg nach Westen, Bd. 1, S. 217.

⁸⁵ Langewiesche, Dieter: Reich, Nation und Staat in der jüngeren deutschen Geschichte. In: Historische Zeitschrift 254 (1992), S. 341–381, S. 370.

Nationale Erziehung, Nationalerziehung

Bevor auf den Begriff *Nationalerziehung* selbst eingegangen werden kann, muss die Begrifflichkeit *Erziehung* selbst näher definiert werden. Etymologisch leitet sich *Erziehung* vom althochdeutschen *irziohan* her, das soviel wie *herausziehen* bedeutet. Ganz allgemein wird unter *Erziehung* „jede planmäß. geist. u. körperl. Einwirkung auf d. Entwicklung bes. d. Kindes u. Jugendlichen durch Gewöhnung, Vorbild u. Lehre v. Eltern, Gesellsch. u. Erziehern“⁸⁶ verstanden. Als *Erziehung* wird man heute vornehmlich „jene Maßnahmen und Prozesse bezeichnen können, die den Menschen zu Autonomie und Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktuieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden“⁸⁷. Der eigenverantwortliche Mensch wird als Ziel einer jeden *Erziehung* angesehen.

Im deutschen Sprachgebrauch wird zwischen *Erziehung* und *Bildung* unterschieden. Dies geht auf die Unterscheidung zwischen *educatio* und *formatio* in der Antike zurück.⁸⁸ Während *educatio* wörtlich *Aufzucht* bedeutet, kann *formatio* mit *Formung* oder auch *Gestaltung*⁸⁹ übersetzt werden. *Erziehung* zielt darauf ab, den Menschen grundlegend zu disziplinieren und zivilisieren, *Bildung* versucht, den Menschen zu kultivieren.⁹⁰ *Erziehung* und *Bildung* sind notwendig, da der Mensch darauf angewiesen ist, „daß die für das Leben und den Fortbestand eines Sozialverbandes grundlegenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen immer wieder an die nachwachsenden Generationen weitergegeben und von diesen stets von neuem angeeignet werden“⁹¹. Hierzu zählen auch die in der Gesellschaft anerkannten Werte und Normen.

Die Antwort auf die Frage, wer den Wertekanon einer Gesellschaft festlegt, wurde laut Heinrich Kupffer Jahrhunderte lang allgemein durch die Tatsache gegeben, wer imstande war, „solche Prinzipien zu formulieren und ihnen Geltung zu verschaffen“⁹², war somit also eine Frage von Deutungshoheit und Durchsetzungsvermögen. Demgemäß konnte letztlich jede Norm, die von einer höheren Instanz bzw. autoritären Sinnquelle formuliert

⁸⁶ o. N.: Eintr. „Erziehung“. In: Knauer Lexikon von A bis Z. Das Wissen unserer Zeit auf dem neuesten Stand. München⁷⁷1999. S. 254.

⁸⁷ o. N.: Eintr. „Erziehung“. In: Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart¹⁵2000, S. 156–157.

⁸⁸ Vgl. Detjen, Joachim: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München u. a. 2007, S. 3.

⁸⁹ Vgl. o. N.: Eintr. „formatio“. In: Georges, Karl Ernst: Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch, Bd. 1. Unveränderter Nachdruck der 8., verbesserten und vermehrten Auflage von Heinrich Georges von 1913–1918. Darmstadt 1998, S. 2817.

⁹⁰ Vgl. Detjen: Politische Bildung, S. 3.

⁹¹ Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm: Art. „Erziehung und Bildung“. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim u. a. 1997, S. 768–779, S. 768.

⁹² Kupffer, Heinrich: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt/Main 1984, S. 156.

und vertreten wurde, und breiten Konsens in einer Gesellschaft hatte, zum Gegenstand der Erziehung erhoben werden. Diese Definition von *Erziehung* setzt keine allgemeingültige Zielsetzung voraus, sondern sieht Erziehung per se als Instrument zur Reproduktion von Werten und Normen an. Dementsprechend konnte eben auch die Vermittlung nationaler Werte im Vordergrund stehen.

Nationalerziehung lässt sich mit den Worten des Pädagogen Adolph Diesterweg so definieren:

Unter ‚Nationalerziehung‘ kann man Verschiedenes verstehen. Entweder Erziehung der Nation, der Jugend der Nation überhaupt, oder Erziehung der Jugend besonders zu dem, was der bestimmten Nation besonders eigen ist, ihr not tut. Erziehung zu dem charakteristisch Nationalen. Faßt man den Begriff auf die erste Art, so hat der Plan der Nationalerziehung [...] die ganze Art der Bildung und Erziehung der [...] Jugend [einer Nation] aufzustellen; faßt man ihn aber in der zweiten Art, so hat man es nicht mit der allgemein menschlichen Erziehung und Bildung, sondern nur mit der Herausbildung des eigentümlich [...] [nationalen] Wesens und Bedürfnis zu tun.⁹³

Die erste Definition hat die Bildung der ganzen Nation, eine alle Mitglieder der Nation umfassende Erziehung zum Gegenstand. Laut der zweiten Definition versucht diese nationale Erziehung spezifisch nationale Werte, Normen und Traditionen, sozusagen die ganz eigene nationale Art zu vermitteln. Damit ist Nationalerziehung „historisch zumeist mit einer starken Ideologisierung verbunden“⁹⁴. Dabei muss sie nicht immer nationalistisch sein, sie lässt sich auch weitestgehend neutral definieren als „Erziehung durch den Staat zu Staatsgesinnung“⁹⁵. Durch Nationalerziehung sollen die Menschen zu loyalen und aktiven Staatsbürgern erzogen werden. Heute ist dies vor allem Zielsetzung der politischen Bildung.

Der Begriff *Nationalerziehung* lässt sich erstmals bei Louis-René de Caradeuc de La Chalotais finden, welcher 1763 sein *Essai d'éducation nationale* veröffentlichte.⁹⁶ La Chalotais hatte dieses mit Stoßrichtung gegen die Jesuiten und ihre religiöse Erziehung verfasst und warb stattdessen für eine Erziehung für den Staat.

Nationale Erziehung hat es aber schon vor dem Begriff *Nationalerziehung* gegeben. Bereits in der Antike spielte die Erziehung der heranwachsenden Männer zu guten Staats-

⁹³ Diesterweg, Adolph: Rezension zu Thaulow: Plan einer Nationalerziehung. 1848. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 8: Aus den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ von 1849 bis 1850. Herausgegeben von Heinrich Deiters. Berlin 1965, S. 191–200, S. 191.

⁹⁴ o. N.: Eintr. „Nationalerziehung“. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München 1999, S. 381.

⁹⁵ Die deutsche Nationalerziehung in ihren wichtigsten Vertretern. Hgg. von Kessler, S. 3.

⁹⁶ Weil, Wilhelm: Der Gedanke der Nationalerziehung bei La Chalotais, Ehlers und Basedow. Diss. Frankfurt/Main 1925, S. 31.

bürgern sowohl bei den Griechen als auch bei den Römern eine wichtige Rolle.⁹⁷ Auch in den absolutistischen Fürstenstaaten wurden verschiedentlich Versuche unternommen, die Untertanen zu folgsamen und staatsnützlichen Bürgern zu erziehen.⁹⁸

Mit Beginn des Siegeszugs des Nationgedankens erlangte ab dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Nationalerziehung ebenfalls große Relevanz. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde mit zunehmender Einführung der Schulpflicht in den deutschen Ländern die Schule in ihrer Eigenschaft als staatliche Einrichtung diejenige Institution, welcher zuvörderst die Aufgabe der Nationalerziehung zufiel.⁹⁹

Zwischen 1806 und 1945, dem Zeitraum, der in dieser Untersuchung näher betrachtet werden soll, existierten unterschiedliche Ansichten darüber, was eine Nationalerziehung zu leisten habe. Diese differenten Auffassungen sollen hier nicht weiter zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden, um nicht vorzugreifen. Jedoch seien, um sich einen Eindruck machen zu können, zur Verdeutlichung zwei Zitate aus dem *Pädagogischen Wörterbuch* von Wilhelm Hehlmann aufgeführt, einmal aus dem Jahre 1931, noch zu Zeiten der Weimarer Republik, zum anderen aus dem Dritten Reich des Jahres 1942. Interessant ist neben dem inhaltlichen Unterschied, dass der Eintrag von 1931 innerhalb weniger Zeilen abgehandelt wird, während im Vergleich dazu elf Jahre später die Definition mehr als eine Seite einnimmt, was sinnfällig die Zunahme der Bedeutung der Nationalerziehung im Dritten Reich im Gegensatz zum demokratischen Deutschland der Weimarer Zeit unterstreicht.

*Die N[ationalerziehung] stellt sich [...] nicht nur die Aufgabe, zu Liebe und Verständnis für die Heimat und das eigene Volk hinzuführen, sondern dadurch zugleich dem Bildungsprozeß einen konkreten Inhalt im Sinne vertiefter Gemeinschaftsgesinnung zu geben.*¹⁰⁰

In diesem Auszug zur Definition des Nationalerziehungsbegriffs steht ganz klar die Vermittlung der emotionalen Verbundenheit zur Heimat bzw. zum eigenen Volk im Zentrum.

⁹⁷ Vgl. Detjen: Politische Bildung, S. 15f. – Siehe auch Benner, Dietrich/Hellekamps, Stephanie: Art. „Staatspädagogik/Erziehungsstaat“. In: Ders./Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u. a. 2004, S. 946-970, S. 946ff.

⁹⁸ Vgl. Detjen: Politische Bildung, S. 16ff.

⁹⁹ Neben der Vermittlung „nationaler Güter“ (Sprache, Schrifttum, Geschichte, Heimatkunde, Kunst etc.) wurde es als eine der wichtigsten Aufgaben der Schule angesehen, die nationale Sozialisierung zu bewerkstelligen: „Die Schulen sind die Organe, durch welche die staatlich geordnete Nation das Interesse ihrer Bildung nach allen Stufen und Seiten hin wargenommen [sic!] sehen will. Sie dürfen allesamt zu keiner Bildung Veranlassung geben, welche antinational ist, sondern sie haben für ihr Bestehen nur Sinn und Recht, wenn sie zur Förderung des in der Nation pulsirenden eigenthümlichen Lebens wohlgeeignete Organe sind.“ o. N.: Art. „Nation. Nationalbildung. Nationalerziehung. Nationalität.“. In: Schmid, Karl A. (Hg.): Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus auf Grundlage der Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, vornehmlich für die Volks-, Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen, Bd. 2. Gotha 1879, S. 134–143, S. 139.

¹⁰⁰ o. N.: Eintr. „Nationalerziehung“. In: Hehlmann, Wilhelm (Hg.): Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig 1931, S. 142.

1942 liest sich der Eintrag zum Begriff *Nationalerziehung* in der durchgesehenen und erweiterten Auflage dieses Wörterbuchs anders:

*[D]ie Erziehung der Angehörigen einer Nation zu bewußten und einsatzbereiten Gliedern derselben, insbes. die Pflege des Nationalbewußtseins, des Nationalstolzes und im Zusammenhang hiermit die Erzeugung eines unerschütterlichen Willens, die nationalen Werte unter allen Umständen zu bewahren und zu verteidigen.*¹⁰¹

Im Fokus der Nationalerziehung steht hier die Vermittlung eines positiv verstandenen Nationalbewusstseins und -stolzes. Gleichzeitig soll zum Willen, für das Nationale einzustehen und es zu verteidigen, erzogen werden. Der Impetus der Nationalerziehung in diesem zweiten Auszug ist eindeutig nationalistischer Natur. Zum einen findet sich hier die Einfeldorderung einer Integrationsleistung durch das Wecken von Nationalbewusstsein, zum anderen aber auch – vor dem Hintergrund des II. Weltkriegs – die Vermittlung der Legitimierung eines „nationalen Verteidigungskampfes“.

Was die Definition von *Nationalerziehung* anbelangt, lassen sich also unterschiedliche Gewichtungen in den Zielvorstellungen ausmachen. Gemeinsam aber sind den verschiedenen Entwürfen nationaler Erziehung die Bezugsrahmen: das eigene Volk, das eigene Land, die eigene Nation.

Auf Grund der Diffamierung des Nationalen an sich durch die Katastrophe des II. Weltkriegs erfuhr auch das Thema Nationalerziehung nach 1945 eine Stigmatisierung. Eine Nationalerziehung stark nationaler Prägung hatte gar keine Daseinsberechtigung mehr einzufordern.¹⁰² An ihre Stelle trat nach dem II. Weltkrieg in der DDR eine staatsbürgerliche Erziehung, welche „*die Liebe des Einzelnen zur Arbeit und zur Arbeiterklasse sowie seine Identifizierung mit dem sozialistischen Staat*“¹⁰³ zum Ziele hatte. In der BRD entstand eine Erziehung im Bekenntnis zum freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat, eine Erziehung im Zeichen des Verfassungspatriotismus. Unter dem Begriff der *politischen Bildung* lebte die Erziehung zum Staatsbürger wieder auf. Im Staatsbürgerkunde- und Sozialkundeunterricht werden seitdem Pflichten und Rechte des Staatsbürgers vermittelt sowie politische und soziale Handlungsfähigkeiten gefördert. Bis heute werden „*[d]ie Bedeutung des staatlichen Bil-*

¹⁰¹ o. N.: Eintr. „Nationalerziehung“. In: Hehlmann, Wilhelm (Hg.): Pädagogisches Wörterbuch. Stuttgart 1942, S. 295–296, S. 295.

¹⁰² Eugen Lemberg stellt die Abkehr der Deutschen vom Nationalismus nach dem II. Weltkrieg und die anti-nationalistische Pädagogik nach 1945 als notwendige „Therapie“ dar: „*Zunächst ist diese politische Pädagogik unmittelbar nach dem Zusammenbruch von 1945 als eine Therapie konzipiert worden. Sie war fast ausschließlich von dem Gedanken beherrscht, die Wiederholung eines derart bis zum Wahnsinn durchexerzierten Nationalismus unmöglich zu machen. Die Deutschen sollten, den Irrtum der Rassenlehre und ihrer nationalen Überheblichkeit einsehend, zum Anhören, Anerkennen, Diskutieren verschiedener Standpunkte, zur Selbstverwaltung, zur Partnerschaft erzogen werden.*“ Lemberg, Eugen: Nationalismus, Bd. 2: Soziologie und politische Pädagogik. Reinbek bei Hamburg 1964, S. 131.

¹⁰³ Detjen: Politische Bildung, S. 202.

dungswesens und der obligatorischen Beschulung für die Bildung von Nationen, ihre soziale Integration und die auch autoritäre Durchsetzung einer herrschenden Kultur“¹⁰⁴ als ungebrochen gültig angesehen.

Nationalerziehung ist im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs eine selten benutzte Begrifflichkeit. Wenn heute von Nationalerziehung gesprochen wird, so zumeist in einem historischen Kontext. Das Modell einer Nationalerziehung nationalistischer Prägung gilt heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, angesichts einer multikulturellen Gesellschaft in einer globalisierten Welt als obsolet.¹⁰⁵

¹⁰⁴ o. N.: Eintr. „Nationalerziehung“. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim u. a. 2007, S. 522.

¹⁰⁵ Vgl. o. N.: Eintr. „Nationalerziehung“. In: Reinhold/Pollak/Heim (Hg.): Pädagogik-Lexikon, S. 381.

II. Nationale Phasen und entsprechende Nationalerziehungstheorien und -konzepte von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus

Patriotismus und Nationalismus haben die Weltbühne im ausklingenden 18. bzw. beginnenden 19. Jahrhundert nicht wie ein *Deus ex machina* betreten. Schon in den Jahrhunderten davor gab es eine Disposition zum Nationalen. Wann aber begann der moderne deutsche Nationalismus? Die Geburt des deutschen Nationalbewusstseins in die Zeit der Französischen Revolution und des napoleonischen Kaiserreiches zu datieren, war lange Zeit allgemeiner Forschungskonsens,¹ ist jedoch mittlerweile nicht mehr unumstritten.

Jörg Echternkamp² oder auch Ute Planert³ beispielsweise plädieren dafür, den Beginn des modernen Nationalismus in Deutschland bereits in die Spätaufklärung, in die Mitte des 18. Jahrhunderts zu verlegen. Schon im Sturm und Drang gab es eine „*Konjunktur des ‚Deutschen‘*“⁴, wie es Hans-Martin Blitz nennt. Wolfgang Frühwald konstatiert bei den Stürmern und Drängern den Versuch „*die Staatsnation aus den Elementen der Kulturnation, das heißt aus Gemeinsprache, Religion und Literatur zu bilden*“⁵. Es stimmt, dass der Nationsbegriff und die mit ihm zusammenhängenden Ideen von Patriotismus und Nationalismus bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts immer größere Relevanz erhielten, jedoch kann man das ausklingende 18. Jahrhundert mit dem Großereignis Französische Revolution als eine Art Inkubationszeit, eine „Warmlaufphase“ sehen, in welcher sich nationales Gedankengut in Deutschland verbreitete, bis es schließlich in der napoleonischen Zeit zu einem bedeutenden Ausbruch innerhalb der Bildungselite kam, die im Rahmen der Befreiungskriege national zu mobilisieren versuchte. Erst mit Beginn der Deutschen Romantik um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert, mit der zunehmend wahrnehmbaren Wandlung des von der Aufklärung geprägten weltbürgerlichen Denkens hin zu nationalem Gedankengut, verbunden mit Vorstellungen einer deutschen Nationalidentität,

¹ Vgl. Salewski, Michael: Nationalbewusstsein und historisches Selbstverständnis oder: Gibt es neue Wege historischen Erkennens? In: Hauser, Oswald (Hg.): *Geschichte und Geschichtsbewusstsein*. 19 Vorträge für die Ranke-Gesellschaft Vereinigung für Geschichte im öffentlichen Leben. Göttingen u. a. 1981, S. 19–46, S. 33.

² Vgl. Echternkamp: *Aufstieg des deutschen Nationalismus*.

³ Vgl. Planert, Ute: Wann beginnt der „moderne“ deutsche Nationalismus? Plädoyer für eine nationale Sattelzeit. In: Echternkamp, Jörg/Müller, Sven Oliver (Hg.): *Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen 1760–1960*. München 2002, S. 25–59.

⁴ Blitz: *Aus Liebe zum Vaterland*, S. 343.

⁵ Frühwald, Wolfgang: Die Idee kultureller Nationbildung und die Entstehung der Literatursprache in Deutschland. In: Dann, Otto (Hg.): *Nationalismus in vorindustrieller Zeit. Beiträge eines Forschungskolloquiums im April 1983*. München 1986, S. 129–142, S. 131.

zeigte sich die tatsächliche Wirkkraft nationaler Ideen in Deutschland.⁶ Alain Finkielkraut erläutert, die Konzentration auf die deutsche (Volks-)Kultur erfuhr erst einen enormen Aufschwung in der als existentiell empfundenen deutschen (Identitäts-)Krise nach 1806.⁷ Das Sich-Versenken in die eigene Nationalität, in die eigene Kultur war ein Reflex auf die von außen kommenden Beeinträchtigungen. Das *corpus* mochte in Mitleidenschaft gezogen worden sein, die *anima* aber nicht. Angesichts der äußeren Zersplitterung beschwor man die unantastbare innere kollektive Identität.

Mit der Konzentration auf die eigene Nationalität gingen Bemühungen um eine Nationalerziehung einher, welche sich mehr und mehr auf das „Deutsche“ konzentrierte. Nach 1806 arbeitete eine Vielzahl deutscher Philosophen, Pädagogen und Denker an Konzepten für eine nationale Erziehung. Die Überzeugung dieser Männer war, dass die Deutschen erst das Gefühl bräuchten, eine Gemeinschaft zu sein, bevor sie im Kampf gegen Napoleon zusammenstehen könnten. Der Landespartikularismus könne, so der Gedanke, erst wirklich überwunden werden, wenn sich die Menschen, welche deutschen Boden bewohnten, auch als Deutsche fühlten. Die Erziehung zum „Deutschen“ erschien laut dieser Logik extrem wichtig.

Nach den Befreiungskriegen sollte die Nationalerziehung dazu dienen, die Menschen auf einen deutschen Nationalstaat einzustellen. Die Menschen sollten in Liebe zum deutschen Vaterland und zum deutschen Volk erzogen werden. Auf diese Weise sollte eine innere Einheit hergestellt werden, welche sodann die äußere Einheit in einem Nationalstaat begünstigen sollte. Nachdem 1871 dieser Nationalstaat aus der Taufe gehoben war, wurden Konzepte nationaler Erziehung ausgearbeitet, welche den Deutschen von klein auf Vaterlandsliebe einpflanzen und sie in Treue, Loyalität und Gehorsam gegenüber dem deutschen Staat erziehen sollten. In der wilhelminischen Zeit und mehr noch während des Nationalsozialismus, galt Nationalerziehung als unerlässlich. Das Land brauchte im deutschen Geist erzogene Menschen, nicht zuletzt deshalb, weil sie sich, national eingeschworen,

⁶ Laut Bernhard Giesen wurde im 18. Jahrhundert ein neues Denken von Gemeinschaft rund um den Begriff *Nation* konstruiert. Er unterscheidet aber zwischen dem kosmopolitischen Patriotismus der Aufklärung und dem Nationalismus der Romantik. Giesen, Bernhard: Die Intellektuellen und die Nation. Eine deutsche Achsenzeit. Frankfurt/Main 1993, S. 102ff. u. S. 130ff.

Hans-Ulrich Wehler gibt zu bedenken, dass erst um 1800 eine Nationalisierung stattfand: „*Es ist zweifellos richtig, daß es überall schon ältere Traditionen gegeben hat, welche die Menschen verbinden: ihre Sprache und Kultur, die politische Einheit, gemeinsame Kriegserfolge und Niederlagen. Aber diese Traditionen werden erst jetzt [um 1800] gewissermaßen nationalisiert, im Sinne des Nationalismus umgedeutet; erst jetzt spricht man von Nationalsprache, Nationalkultur, Nationalkrieg, Nationalfeind, Nationalstaat.*“ Wehler, Hans-Ulrich: Nationalismus als fremdenfeindliche Integrationsideologie. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus. Frankfurt/Main 1994, S. 73–90, S. 75.

⁷ Vgl. Finkielkraut, Alain: Die Niederlage des Denkens. Reinbek bei Hamburg 1990, S. 17f.

besser für die Belange des Staates instrumentalisieren ließen, mochte es sich dabei um die Interessen des Deutschen Kaiserreichs oder des NS-Regimes handeln.

Bei der historiographischen Darstellung der veranschlagten fünf nationalen Phasen in Deutschland soll im Folgenden nicht der Anspruch erhoben werden, eine Ereignisgeschichte wiederzugeben.⁸ Primär sollen die Problematik des Nationalstaatsgedankens in Deutschland, die Genese des Patriotismus und seine Wandlung zum Nationalismus verdeutlicht und die wichtigsten Entwicklungen diesbezüglich in nuce dargestellt werden. Da historische Ereignisse zumeist Resultat eines Prozesses sind und somit stets eine Vorgeschichte ebenso wie Nachwirkungen haben, können nicht ausschließlich die als Phasen fixierten Zeitabschnitte behandelt werden, sondern es bedarf auch des Verweises auf Tendenzen im Vorfeld sowie im Nachhinein der vorgestellten Fixpunkte.

Die Darstellung historischer, sozialer wie geistesgeschichtlicher Entwicklungen im Kontext des Nationalen werden als notwendig angesehen, da die pädagogischen Theorien und Konzepte, welche untersucht werden sollen, zum Teil diese Phasen vorwegnehmen bzw. beeinflussen, unter dem Eindruck der jeweiligen Phasen geschrieben worden sind oder aber als Reaktion darauf entstanden. Die jeweiligen Werke lassen sich erst im Kontext der Zeit, in welcher sie entstanden sind, vollends verstehen.

Pro Phase sollen jeweils zwei Werke von zwei verschiedenen Autoren, in welchen Theorien und Konzepte nationaler Erziehung erörtert werden, im Fokus stehen. Diese Werke sollen nicht nur bezüglich der dargestellten Theorien einer nationalen Erziehung näher beleuchtet werden, sondern auch daraufhin untersucht werden, welche spezifisch nationalen Auffassungen jeder Autor vertritt, was also der jeweilige Autor gewissermaßen in den nationalen Diskurs einbringt, da dies einen umfassenderen Einblick in die Beweg- und Hintergründe der jeweiligen gestellten Forderungen nach einer nationalen Erziehung gewährt.

⁸ Als besonders hilfreich bei der Nachzeichnung der Genese des Nationalismus über die gesamte zeitliche Distanz erwies sich Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland.

1. Erste nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte zu Beginn des 19. Jahrhunderts

1.1 Erste nationale Phase: Französische Besatzungszeit (1806–1813) und Befreiungskriege (1813–1815)

Erstmalig breiteres Auftreten nationalen Gedankenguts ist in den deutschen Ländern im Kontext der Französischen Revolution und sodann verstärkt nach der Auflösung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation und im Zuge der Besatzung durch napoleonische Truppen zu beobachten. Angesichts der existentiellen (Identitäts-)Krise und unter dem Eindruck der Besatzung wurde von verschiedenen deutschen Intellektuellen – nicht zuletzt unter nationalen Vorzeichen – diskutiert, was deutsch sei und wie es mit dem deutschen Vaterland weitergehen solle. Um diese erste, nach dem Ende des Heiligen Römischen Reiches beginnende, nationale Phase verstehen zu können, ist es aber unerlässlich, zuerst näher auf den aufgeklärten Patriotismus und das deutsch-französische Verhältnis zur Zeit der Französischen Revolution einzugehen, bevor der Zeitraum der Phase selbst betrachtet werden kann.

Als 1789 die Französische Revolution¹ ausbrach, hatte der Patriotismus in Deutschland seine Heimat im Bildungsbürgertum. Dieses hatte sich zugleich mit dem Aufschwung deutschsprachiger Literatur und dem stetig expandierenden Buch- und Zeitschriftenmarkt etabliert. Die bürgerlichen Patrioten sahen, von der Aufklärung beeinflusst, im Patriotismus ein eudämonistisches Prinzip wirksam: Wer seinem Volk etwas Gutes tue, tue der Menschheit etwas Gutes. Patriotismus und Kosmopolitismus waren für den aufgeklärten Patrioten somit kein Widerspruch, sondern bedingten vielmehr einander. Christoph Wieland etwa, einer der bedeutendsten Prosadichter der deutschen Aufklärung, setzte Patriotismus mit dem „*warmen Eifer zum gemeinsamen Nutzen der Menschheit*“² gleich. Allerdings lag dem aufgeklärten Patriotismus keine politische Programmatik zugrunde, er war eine individuelle Geisteshaltung, zu welcher sich jeder bekennen konnte. Im deutschen Vielstaaten-Klein-Klein, wo sogar auf nationaler Ebene eine Einheit als schwer vorstellbar galt, preschten die Aufklärer mit dieser Gesinnung vorneweg und propagierten einen weltumspannenden Patriotismus. Das wirtschaftlich wie politisch nahezu ohnmächtige Bürger-

¹ Die Ereignisgeschichte der Zeit zwischen der Französischen Revolution und dem Wiener Kongress wird anhand Fehrenbach, Elisabeth: *Vom Ancien Régime zum Wiener Kongress*. München 2001 nachgezeichnet.

² Zit. nach Prignitz, Christoph: *Vaterlandsliebe und Freiheit. Deutscher Patriotismus von 1750 bis 1850*. Wiesbaden 1981, S. 14.

tum vermochte lediglich im Reich der Gedanken, auf einer Metaebene eine ideal-utopische Form des Patriotismus zu entwerfen.

Umso mehr war das deutsche Bildungsbürgertum zu Beginn der Revolution beeindruckt und begeistert von den Entwicklungen im westlichen Nachbarland. Eine Welle an Publikationen, welche die Revolution enthusiastisch feierten, setzte ein. Wieland, Goethe und Klopstock beispielsweise, um nur einige namhafte prorevolutionäre Vertreter der gebildeten Stände zu nennen, begrüßten das Ende der absolutistischen Monarchie.³ Darüber hinaus fanden französische revolutionäre Schriften, welche ins Deutsche übersetzt und in Deutschland verkauft wurden, großes Interesse.⁴ Eine Art Revolutionstourismus wurde in den Kreisen der bürgerlichen Intelligenz schick, man besuchte Paris um Zeuge der bedeutenden Ereignisse vor Ort zu werden.⁵

Die deutsche Bildungsschicht, deren Enthusiasmus sich aus einer stark idealisierten, philosophischen Sicht auf die Ereignisse der Revolution speiste,⁶ war anfangs geneigt zu glauben, dass sich die Umwälzungen in Frankreich mit einem Minimum an Blutvergießen ereignen würden. Der Fortschrittsglaube der Aufklärung war derart verankert, dass man die Revolution als einen natürlich-geschichtlichen Prozess, dessen Zeit einfach gekommen war, ansah.⁷ Die deutschen Aufklärer hatten die Hoffnung, dass die Ereignisse in Frankreich auch in deutschen Landen Veränderungen mit sich brächten. Eine Revolution erwartete man im zersplitterten deutschen Vielstaatenreich zwar nicht, aber zumindest die Einsicht der deutschen Fürsten, dass Reformbedarf herrsche.⁸

Die republikanisch gesinnten deutschen Intellektuellen feierten die französischen Revolutionäre als Vorkämpfer der kosmopolitischen Grundeinstellung der Aufklärung. Der politische Publizist Johann Georg Kerner etwa schrieb: „*Frankreichs höhere Sache ist die Sache der Menschheit*“⁹. Die Vorgänge in Frankreich ereigneten sich nach Meinung der deutschen Aufklärer zum Wohle der gesamten Menschheit. Die Vorstellung war, dass sich vom Mutterland der Revolution ausgehend demokratische und liberale Ideen über ganz

³ Vgl. Nolte, Paul: Republikanismus, Revolten und Reformen. Reaktionen auf die Französische Revolution in Deutschland 1789–1820. In: Hettling, Manfred (Hg.): Revolution in Deutschland? 1789–1989. Sieben Beiträge. Göttingen 1991, S. 8–26, S. 11.

⁴ Vgl. Reichardt, Rolf E.: Das Blut der Freiheit. Französische Revolution und demokratische Kultur. Frankfurt/Main 1998, S. 291ff.

⁵ Vgl. Thielking, Sigrid: Weltbürgertum. Kosmopolitische Ideen in Literatur und politischer Publizistik seit dem achtzehnten Jahrhundert. München 2000, S. 36. Siehe auch: Merker, Nicolao: An den Ursprüngen der deutschen Ideologie. Revolution und Utopie im Jakobinismus. Berlin 1984, S. 54ff.

⁶ Vgl. Frevert, Ute: „Tatenarm und gedankenvoll“? Bürgertum in Deutschland 1780–1820. In: Berding, Helmut/François, Etienne/Ullmann, Hans-Peter (Hg.): Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution. Frankfurt/Main 1989, S. 263–292, S. 285.

⁷ Vgl. Prignitz: Vaterlandsliebe und Freiheit, S. 51.

⁸ Vgl. ebd., S. 55.

⁹ Zit. nach ebd., S. 53.

Europa ausbreiten und eine neue Zeit einläuten würden. In den Enthusiasmus für die Französische Revolution mischte sich mit der Zeit jedoch mehr und mehr Skepsis, je blutiger sich die Ereignisse in Frankreich gestalteten.¹⁰

Nach 1789 kam es des Weiteren zu einer stärkeren Demokratisierung und Politisierung des Patriotismus in Deutschland. Der demokratische Nationsbegriff, welcher das gesamte Volk mit einbezieht, setzte sich in Deutschland immer mehr fest. In einer Broschüre äußerte Karl Clauer zum Verhältnis von Nation und Souverän sogar: „*Denn die Nation ist es ja, die ihn zum Fürsten und Könige macht, damit durch seine Sorgfalt die Gesetze der Nation, zum Besten der Nation, beobachtet werden.*“¹¹ Die Macht des Herrschenden abhängig von der Nation, dieser Gedanke der Volkssouveränität muss manchem deutschen Fürsten wie eine Drohung erschienen sein.

Die europäischen Herrscherhäuser sahen argwöhnisch auf die Entwicklungen in Frankreich. Österreich und Preußen erklärten sich dazu bereit, militärisch in Frankreich einzugreifen, um dort die Monarchie zu retten. Die Folge war schließlich der Erste Koalitionskrieg, in welchem Österreich und Preußen beabsichtigten, die alte monarchisch-absolutistische Ordnung in Frankreich wiederherzustellen. Die neuen, revolutionären Ideen waren den gekrönten Häuptionen nicht geheuer. Den französischen Vorbildern nacheifernd, wurde auch unter den aufgeklärten Patrioten Deutschlands der Freiheitsbegriff immer wichtiger. In diesem Zusammenhang wurden beispielsweise Forderungen nach Presse- und Religionsfreiheit laut.¹²

Eine zweite Spielart des Patriotismus in Deutschland war zu dieser Zeit der konservative Reichspatriotismus. Dieser war klar antiaufklärerisch, antirevolutionär, antifranzösisch und religiös-fundamentalistisch und wurde in der Folgezeit eine wichtige nationalistische Tradition.¹³ Laut Meinung der konservativen Patrioten war deutscher Patriotismus geprägt von der Liebe zum deutschen Vaterland allein, von Treue gegenüber dem Regenten und einer tiefempfundenen Religiosität.¹⁴ Die Fürsten zeigten sich von diesem Patriotismus angetan, stellten ihn unter ihre Protektion und finanzierten Flugschriften und Publikationen der Konservativen.¹⁵ Wenngleich die Konservativen zu Beginn der Revolution gegen die

¹⁰ Zur Beurteilung der Französischen Revolution durch deutsche Republikaner und Liberale siehe: Reinbold, Wolfgang: Mythenbildungen und Nationalismus. „Deutsche Jakobiner“ zwischen Revolution und Reaktion (1789–1800). Bern u. a. 1999, S. 97ff. u. S. 281ff.

¹¹ Zit. nach Prignitz: Vaterlandsliebe und Freiheit, S. 62.

¹² Vgl. ebd., S. 62f.

¹³ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 53.

¹⁴ Vgl. Prignitz: Vaterlandsliebe und Freiheit, S. 60.

¹⁵ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 53.

Begeisterung in Deutschland nicht viel ausrichten konnten, sollten später, zur Zeit Napoleons, viele der aufgeklärten Patrioten ins Lager der Konservativen wechseln.

Als in Frankreich die *terreur* begann, kehrte sehr schnell auch bei den deutschen Revolutionsbegeisterten Ernüchterung ein. Die Revolution wurde nun in Deutschland als misslungen angesehen, der Monarchie folge, so nun die Meinung vieler, also doch nur eine andere, ungleich schlimmere Despotie nach.¹⁶ Nach dem blutigen Chaos der *terreur*, welche mit dem Tod Robespierres 1794 endete, und den sich abwechselnden Krisen und Regimen, stieß schließlich Napoleon Bonaparte in das entstandene Machtvakuum vor und setzte sich nach einem Staatsstreich 1799 an die Spitze des Staates. Die Französische Revolution war damit zu Ende, der Krieg der europäischen Großmächte gegen Frankreich nicht.

Im Dritten Koalitionskrieg schlug Napoleon die österreichisch-russischen Truppen in der Dreikaiserschlacht bei Austerlitz 1805 vernichtend. Während der anschließenden Neuordnung der Verhältnisse kam es am 12. Juli 1806 unter der Ägide Napoleons zur Gründung des Rheinbundes, was die Auflösung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation durch Franz II. am 6. August des gleichen Jahres nach sich zog. Den vaterländisch Gesinnten und denjenigen, welche die politischen Entwicklungen mit offenen Augen verfolgten, war schon länger klar gewesen, dass das Reich in Auflösung begriffen war.¹⁷ Franz II. machte es letztlich mit seiner Abdankung als römisch-deutscher Kaiser offiziell und unumstößlich. Dass das Ende des Reiches aber kaum Erschütterung bei den deutschen Zeitgenossen hervorgerufen hätte, wie lange behauptet worden ist, ist falsch. Wolfgang Burgdorf, ebenso wie Eric-Oliver Mader weisen darauf hin, dass die jüngsten mentalitätsgeschichtlichen Forschungen durchaus nahelegen, dass die Auflösung des Heiligen Römischen Reiches die Deutschen tief erschütterte.¹⁸ Die Umwälzungen, deren Ausgangspunkt letztendlich Napoleon war, waren enorm. Deutschland wurde geographisch übersichtlicher und der große Dachverband des Heiligen Römischen Reiches erlosch nach nahezu tausend-

¹⁶ Vgl. Prignitz: Vaterlandsliebe und Freiheit, S. 52f.

¹⁷ Schulin verweist hinsichtlich der Auflösung des Heiligen Römischen Reiches darauf, dass die Rheinbundstaaten selbst in ihrer Austrittserklärung den Beginn des Auflösungsprozesses mit der Spaltung von 1795 ansetzten, als verschiedene deutsche Staaten aus dem gemeinsamen Reichskrieg gegen Frankreich ausschieden und Separatfrieden mit dem Feind schlossen. Schulin, Ernst: Weltbürgertum und deutscher Volksgeist. Die romantische Nationalisierung im frühen neunzehnten Jahrhundert. In: Martin, Bernd (Hg.): Deutschland in Europa. Ein historischer Rückblick. München 1992, S. 105–125, S. 107.

¹⁸ Burgdorf, Wolfgang: Ein Weltbild verliert seine Welt. Der Untergang des Alten Reiches und die Generation 1806. München 2006. Siehe auch: Ders.: Der „sang- und klanglose“ Untergang des Alten Reiches im August 1806. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57 (2006), S. 564–573.

Eric-Oliver Mader hat aufgezeigt, dass die Auflösung des Reiches bei vielen deutschen Zeitgenossen gewissermaßen eine Schockstarre bewirkte, ja, sie das Geschehen komplett überforderte. Mader, Eric-Oliver: Das Vahlkampf'sche Schweigen. Die Auflösung des Alten Reiches als Überforderung des Geistes. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57 (2006), S. 574–584.

jähriger Existenz. Die nun fehlende Bindung zwischen den einzelnen Territorien belebte die Nationaldebatte. Das Erlöschen des Heiligen Römischen Reiches ließ manchen intellektuellen Zeitgenossen fragen, ob damit auch die deutsche Nation erloschen sei, während andere sich an Definitionen, was eine deutsche Nation, ja was Deutschland sei, versuchten.¹⁹

Die Anhänger des Rheinbundes versuchten, dieses neue, nach Napoleons Vorstellung entstandene Konstrukt als das „neue“ Deutschland zu etablieren. Vom Rheinbund als Basis ausgehend hofften verschiedene deutsche Patrioten die deutsche Einheit verwirklichen zu können.²⁰ Dabei hatten die Herrscher der Rheinbundstaaten keinerlei Interesse daran, nationale Tendenzen zu unterstützen und dadurch die eigene Machtfülle einzugrenzen.²¹ In den unter napoleonischem Einfluss stehenden Gebieten Deutschlands vollzog sich ein Vereinheitlichungs- und Modernisierungsprozess. Der in Frankreich geltende *code civil*, das Gesetzbuch des bürgerlichen Rechts, wurde eingeführt, das Recht damit vereinheitlicht. Die Münz- und Maßsysteme erfuhren ebenso eine Vereinheitlichung, die Verwaltung wurde modernisiert, die Infrastruktur ausgebaut, Zunftzwang ebenso wie Leibeigenschaft und Frondienste abgeschafft.²²

Napoleon wurde immer mehr als Usurpator wahrgenommen. Das Bild vom Heilsbringer, der den demokratisch-republikanischen Idealen zum Sieg verhelfen würde, war für die deutschen Anhänger der Französischen Revolution nicht aufrecht zu erhalten, zielte seine Politik doch weniger auf die republikanische Befreiung Europas als auf die Errichtung einer französischen Hegemonialstellung ab. In Pamphleten erhielt Napoleon den Ruf eines rastlosen Bellizisten, notorischen Unruhestifters und Schädling für den Frieden in Europa.

Im Vierten Koalitionskrieg besiegte Napoleon am 14. Oktober 1806 Preußen in der Doppelschlacht von Jena und Auerstedt. Preußen verlor im Frieden von Tilsit nahezu die Hälfte seines Territoriums und wurde zu hohen Reparationen verpflichtet. Darüber hinaus wurde es von den Franzosen besetzt und sein stehendes Heer drastisch reduziert. 1809, nach der Ratifizierung des Pariser Vertrags, zog die Besatzungsarmee aus Preußen ab, womit „*die preußische Regierung wieder Herr im eigenen Haus*“²³ wurde, wie es Bernd von Münchow-Pohl ausdrückt.

¹⁹ Vgl. Echternkamp: Aufstieg des deutschen Nationalismus, S. 178f.

²⁰ Vgl. ebd., S. 183f.

²¹ Vgl. Schmidt, Georg: Der Rheinbund und die deutsche Nationalbewegung. In: Timmermann, Heiner (Hg.): Die Entstehung der Nationalbewegung in Europa 1750–1849. Berlin 1993, S. 29–44, S. 44.

²² Vgl. Prignitz: Vaterlandsliebe und Freiheit, S. 71f.

²³ Münchow-Pohl, Bernd von: Zwischen Reform und Krieg. Untersuchungen zur Bewusstseinslage in Preußen 1809–1812. Göttingen 1987, S. 14.

Um das faktisch am Boden liegende Preußen wiederaufzurichten, wurde eine rege Reformtätigkeit forciert.²⁴ Um sich wieder auf der internationalen Bühne als Großmacht zurückmelden zu können, war Preußen zu Modernisierungen gezwungen. Die Steinschen Reformen, welche eine umfassende Modernisierung Preußens vorsahen, zielten auf einen Staat ab, der auf der Teilhabe seiner Bürger begründet war. Aus dem preußischen Untertan sollte der preußische Staatsbürger mit einem gewissen Grad an Mitbestimmung werden. Die Hauptabsicht dabei war, „*dem Staat neue Kräfte zuzuführen*“ und weniger, „*dem Volk größere politische Rechte zu gewähren*“²⁵. Mittels eines liberal-bürgerlichen Reformprogramms sollte das Volk zur Rettung des Staates mobilisiert werden. Die Reformen sollten – so die Intention der preußischen Staatsmänner – dazu dienen, „*dem Volkswiderstand gegen Napoleon seinen sozialen Sinn und seine mobilisierende Kraft zu geben*“²⁶, daher die „Aufwertung“ zum Staatsbürger. Hierzu bedurfte es aber einer Erziehung der Bürger zu Menschen, welche alle ihre Kräfte zu nutzen wussten.²⁷ Nicht zuletzt dank einer umfassenden Bildungsreform sollte Preußen zu neuer innerer Stärke gelangen, da die Bildung aller Bürger als unabdingbar für eine moralische und physische Wiedergeburt Preußens galt.²⁸

Die Säkularisierungs-, Verstaatlichungs- und Zentralisierungsbemühungen im Bildungs- und Erziehungssektor, welche bereits im 18. Jahrhundert unter Einfluss der Aufklärung begonnen hatten, wurden im Rahmen der preußischen Reformen fortgesetzt. Kopf der preußischen Bildungsreform war der Universalgelehrte Wilhelm von Humboldt, der zusammen mit anderen bedeutenden Pädagogen und Gelehrten seiner Zeit wie etwa Johann Friedrich Herbart, Friedrich Schleiermacher und Friedrich August Wolf Reformpläne ausarbeitete. Das Bildungskonzept der Neuhumanisten sah allgemeine Menschenbildung vor.²⁹ Das bedeutete zum einen „*eine Bildung für alle, ungeachtet ihres gesellschaftlichen Standes und ungeachtet des für sie bestimmten oder in Aussicht genommenen Berufs*“ sowie ferner „*nicht Vermittlung ‚nützlicher Kenntnisse‘, sondern Entwicklung der individuel-*

²⁴ Zu den preußischen Reformen siehe beispielsweise die entsprechenden Kapitel in Ibbeken, Rudolf: Preußen 1807–1813. Staat und Volk als Idee und in Wirklichkeit. Darstellung und Dokumentation. Köln u. a. 1970, S. 61ff. u. S. 254ff. – Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1, S. 397ff.

²⁵ Ibbeken: Preußen 1807–1813, S. 63.

²⁶ Kamnitzer, Heinz: Wider die Fremdherrschaft. Betrachtungen zur Geschichte der Befreiungskriege. Berlin 1956, S. 11.

²⁷ Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung. In: Ders./Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 105–122, S. 107.

²⁸ Vgl. Craig, Gordon Alexander: Deutsche Geschichte 1866–1945. Vom Norddeutschen Bund bis zum Ende des Dritten Reiches. München 1993, S. 174.

²⁹ Zum Neuhumanismus allgemein siehe Landfester, Manfred: Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland. Darmstadt 1988.

len Kräfte zu harmonischer Ganzheit“³⁰. Nach Humboldts Überzeugung herrsche im Menschen ein Wille, sich selbst zu bilden. Des Weiteren bestand seiner Auffassung nach die Aufgabe des Menschen darin, sich zu bilden und sodann auf die Welt einzuwirken durch das, was er ist.³¹

Die Neuhumanisten wollten zur Verwirklichung ihres Bildungsideals ein einheitliches Bildungssystem schaffen. Zwar sollte es hierbei sehr wohl noch die Unterscheidung zwischen elementaren und höheren Schulen geben, jedoch sollten diese nicht mehr als grundsätzlich voneinander getrennte Bildungseinrichtungen, sondern als Stufen innerhalb eines Ganzen aufgefasst werden.³² Die Neuhumanisten zielten damit darauf ab, die Ständeschränken zu beseitigen. Jeder Mensch sollte, egal welchem Stand er angehöre, welchem Beruf sein Vater nachgehe, die Chance haben, höhere Bildung zu erlangen und sich auf Grund der eigenen Neigungen und Fähigkeiten sodann später seinen Platz in der Gesellschaft zu suchen. Die Erziehung zu starken Individualitäten, zu gleichsam „abgerundeten“, wahrhaften Menschen wurde von Humboldt und seinen Mitstreitern beabsichtigt. „Die Bildung des Individuums zur Humanität“ galt ihnen geradezu als „notwendige Bedingung und Garantie dafür, daß eine Gemeinschaft Freier und Gleicher entstehen kann“³³.

Mit der Humanität als Leitwert gingen die Neuhumanisten daran, zuerst das höhere Schulwesen zu reformieren, dessen Institutionen bisher die Latein- und Gelehrtenschulen mit den Lehrplanschwerpunkten Latein und Religion gebildet hatten.³⁴ Sie gestalteten das humanistische Gymnasium mit den Hauptfächern Latein, Griechisch, Deutsch und Mathematik, welches das ganze 19. Jahrhundert hindurch der dominierende Schultypus auf dem Gebiet der höheren Bildung bleiben sollte. 1810 wurde mit der Universität Berlin das Vorbild für die moderne Universität in Deutschland geschaffen. Die Gründung dieser Universität war für Preußen notwendig geworden, da es durch den Tilsiter Vertrag von 1807 seine bislang wichtigste Hochschule, die Universität Halle, verloren hatte.³⁵ Mit der Universität Berlin ging auch ein neuer Universitätsbegriff einher. Das neue Ideal war dasjenige einer geistigen und sittlichen Entwicklung durch das Studium. Der Mensch solle die „Idee der Wissenschaft“, wie es Schleiermacher nannte, in sich wirken lassen. Die Universität solle

³⁰ Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993, S. 50.

³¹ Vgl. Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart ²¹2004, S. 193.

³² Vgl. Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation, S. 51.

³³ Ebd., S. 56.

³⁴ Vgl. Jeismann, Karl-Ernst: Das höhere Knabenschulwesen. In: Ders./Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 152–180, S. 153.

³⁵ Vgl. Turner, R. Steven: Universitäten. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 221–249, S. 222.

diese Idee wecken und nähren, und dem Studenten die Möglichkeit geben, sich ihr in selbständiger Tätigkeit zu widmen.³⁶

Das Verständnis von Wissenschaft und Bildung war ein sehr idealistisches; es forderte die Muße zur Bildung, die totale Hingabe. Jegliches Nützlichkeitsdenken war in diesem Zusammenhange verpönt. Daher mussten nach Meinung der Reformer die Universitäten klar anders sein als die Schulen, sogar als die Fachhochschulen. Nicht die Berufsausbildung sollte im Zentrum der universitären Bildung stehen, sondern das höhere Ideal der Wissenschaft.³⁷ Der neue Universitätsbegriff wurde von seinen Befürwortern als „*eine einzigartige, organische Schöpfung des deutschen Geistes*“³⁸ gerühmt, welche es angesichts der kulturellen wie militärischen Unterdrückung durch die Franzosen hochzuhalten gelte. Die deutsche Universität sollte etwas spezifisch Deutsches sein, gewissermaßen ein Hort zumindest geistiger nationaler Resistenz in Zeiten der Besatzung.

Die umfassende Bildungsreform brachte zwar nachhaltige Veränderungen hinsichtlich der höheren Bildung hervor, die großen Ziele, welche die Neuhumanisten aber mit der allgemeinen Menschenbildung und der Einheitlichkeit des Schulsystems verfolgten, konnten nicht verwirklicht werden. Nach dem Sieg über Napoleon wurde von verschiedenen Konservativen klar gegen die Vereinheitlichung und den Abbau der Ständeschranken Stellung bezogen, da von ihnen darin eine Gefahr für die soziale Ordnung angesehen wurde.³⁹ So waren für die Gestaltung der Volksbildung „*nicht primär die philosophischen Ideen und egalitären Programme, sondern die konkreten Interessen von Staat und Nation, Kirche und Beamtschaft prägend geworden*“⁴⁰.

Im Rahmen der preußischen Reformen wurde übrigens auch mit dem Gedanken gespielt, bereits in den Schulen militärische Übungen einzuführen.⁴¹ Hintergrund dieser Überlegungen war der Gedanke einer möglichst umfassenden Wehrtüchtigung für den Waffengang gegen Napoleon. Vor allem die Stadtschulen sollten militarisiert werden und gewissermaßen bereits als Vorbereitungsinstitution für künftige Unteroffiziere fungieren.⁴² Diese Pläne wurden allerdings nicht umgesetzt. Stattdessen ging man daran, die heeres-eigenen Bildungsanstalten zu reorganisieren. So standen 1809 folgende Ziele hinsichtlich der

³⁶ Vgl. Turner: Universitäten, S. 225.

³⁷ Vgl. ebd., S. 226.

³⁸ Ebd.

³⁹ Vgl. Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation, S. 60f.

⁴⁰ Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim u. a. 1988, S. 59.

⁴¹ Zu den das Heeres- wie Bildungswesen gleichermaßen betreffenden Reformen in Preußen siehe Stübiger, Heinz: Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit. Studien zur Nationalerziehung und Pestalozzi-Rezeption. Weinheim 1982.

⁴² Vgl. ebd., S. 88f.

Reformen der Kadettenhäuser auf der Agenda: die Neuorganisation der vorhandenen Einrichtungen, die Modifizierung der Aufnahmebedingungen und die Überarbeitung der Lehrpläne.⁴³ Am Ende der Reformen hatte man zunehmend den Bürgerlichen die Aufnahme in die Kadettenhäuser wie auch in obere Offiziersränge generell ermöglicht. Dadurch sollte das Militär auf eine breitere, auch bürgerliche Basis in der Gesellschaft gestellt werden. Trotzdem waren bis in die 1890er Jahre hinein vornehmlich Zöglinge adliger Abstammung in den Kadettenkorps zu finden.⁴⁴

Während rege Reformtätigkeit in Preußen herrschte, musste sich zwischenzeitlich auch die zweite deutsche Großmacht, Österreich, 1809 Napoleon geschlagen geben. Um die deutschen Staaten stand es nicht gut: Während Österreich sich im Frieden von Schönbrunn dem korsischen Feldherrn unterordnen musste und der preußische Staat darum bemüht war, sobald als möglich durch Reformen so aufgestellt zu sein, um gegen Napoleon vorgehen zu können, wurde der Rheinbund immer mehr als ein von Frankreich abhängiges Vasallenkonstrukt gesehen. Der Umstand, dass die Franzosen Kriegsbeiträge eintrieben und durch Einquartierungen in die Privatsphäre der Deutschen einbrachen, wurde von vielen als erniedrigend empfunden.⁴⁵ Die Enttäuschung der deutschen Patrioten über den Despoten Napoleon schlug immer mehr in Hass um. Das Ende der Republik in Frankreich und die Erfahrung der französischen Besatzung hatte allgemein die Bewunderung für Frankreich und den Glauben an dessen kosmopolitische Sendung schwinden lassen.

Weil der Rheinbund von ihnen nicht als legitimer Nachfolger des Heiligen Römischen Reiches angesehen wurde, waren die Intellektuellen weiterhin auf der Suche nach einer deutschen Identität. Da in dieser Zeit die nationale Bewegung im Bildungsbürgertum beheimatet war und ihre Ansichten und Gefühle in ihr entsprechenden Verständigungskanälen und -instrumentarien ausdrückte, wie sie das Pressewesen und der Literaturbetrieb darstellten,⁴⁶ werden im Folgenden immer wieder Zitate aus zeitgenössischen literarischen

⁴³ Vgl. Stübiger: Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit, S. 92.

⁴⁴ Vgl. Ostertag, Heiger: Bildung, Ausbildung und Erziehung des Offizierkorps im deutschen Kaiserreich 1871 bis 1918. Eliteideal, Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt/Main u. a. 1990, S. 102.

⁴⁵ Vgl. Echternkamp: Aufstieg des deutschen Nationalismus, S. 192.

⁴⁶ Auch Michael Jeismann erläutert: „Die Vorstellung einer deutschen Nation entstand in der Publizistik: in Büchern, Aufsätzen, Gedichten und Aufrufen, in diversen, zum Teil kurzlebigen Zeitschriften, in Flugblättern oder Gedichtsammlungen, in Reden und Predigten.“ Jeismann: Das Vaterland der Feinde, S. 28.

Benedict Anderson verweist ebenfalls darauf, dass „[d]ie energischen Aktivitäten dieser professionellen Intellektuellen [...] von entscheidender Bedeutung für die Herausbildung des europäischen Nationalismus im 19. Jahrhundert [waren]“. Anderson: Erfindung der Nation, S. 76. Der „nationalen Sache“ nahm sich vornehmlich die Intelligenz an und gab ihr in ihren Schriften eine Plattform. Die Konsumenten wiederum waren die „lesenden Schichten“. Vgl. ebd., S. 80.

Thomas Nipperdey sucht ebenfalls in den gebildeten Schichten die Träger des romantischen Nationalismus. Vgl. Nipperdey, Thomas: Auf der Suche nach der Identität: Romantischer Nationalismus. In: Ders.: Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays. München 1986, S. 110–125, S. 118.

Werken als Indikatoren für Strömungen in der Entwicklung des Nationalen herangezogen. Verschiedene romantische Autoren nahmen sich der „deutschen Sache“ an. Die Frage war: Was ist deutsch? und Was ist Deutschland? Ernst Moritz Arndt beantwortet diese Frage in seinem Gedicht *Des Deutschen Vaterland* von 1813 so:

*Was ist des Deutschen Vaterland?
So nenne mir das große Land!
So weit die deutsche Zunge klingt
Und Gott im Himmel Lieder singt,
Das soll es sein!
Das, wackrer Deutscher, nenne dein!*

*Das ist des Deutschen Vaterland,
Wo Eide schwört der Druck der Hand,
Wo Treue hell vom Auge blitzt
Und Liebe warm im Herzen sitzt –
Das soll es sein!
Das, wackrer Deutscher, nenne dein!*

*Das ist des Deutschen Vaterland,
Wo Zorn vertilgt den welschen Tand,
Wo jeder Franzmann heißet Feind,
Wo jeder Deutsche heißet Freund –
Das soll es sein!
Das ganze Deutschland soll es sein!⁴⁷*

Arndt sah, wie in diesen drei Strophen seines Gedichts deutlich wird, das gemeinsame, das einende „Deutsche“ in der deutschen Sprache, dem deutschen Charakter und der deutschen Feindschaft zu Frankreich. Diese Gemeinsamkeiten wurden auch von vielen anderen Vertretern der literarischen Romantik als das deutsche Wesen ausmachend betrachtet. Dieses von den Romantikern propagierte „Deutsche“ geriet immer mehr in den Fokus des Denkens und mehr noch des Fühlens; eine Germanisierung vollzog sich. Jeismann erläutert, dass sich damit einhergehend eine „*neuartige patriotische Gefühlsstruktur*“ etablierte, „*die sich nicht mehr allein aus dynastischer Anhänglichkeit der ‚Untertanen‘ speiste, sondern aus der Identifikation mit einem unpersönlichen Kollektiv – sei es der Staat oder das Volk*“⁴⁸. Die Person des Herrschers rückte in den Hintergrund, die Loyalität des Einzelnen begann sich nun mehr auf die Gemeinschaft des Volkes zu beziehen. Dieser Perspektivwechsel vollzog sich vorerst allerdings vorwiegend innerhalb der gebildeten Schichten; bei den „einfachen Leuten“ sollte sich dies erst später ereignen.

⁴⁷ Arndt, Ernst Moritz: *Des Deutschen Vaterland*. In: Ders.: *Werke*. Auswahl in zwölf Teilen, Bd. 1: *Gedichte*. Herausgegeben von August Leffson. Mit einem Lebensbild von Wilhelm Steffens. Berlin u. a. 1912, S. 126–127, S. 127.

⁴⁸ Jeismann, Michael: „Feind“ und „Vaterland“ in der frühen deutschen Nationalbewegung 1806–1815. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): *Volk – Nation – Vaterland*. Hamburg 1996, S. 279–290, S. 284.

Wie sich im Hass auf Frankreich und auf alles „Französische“ andeutet, blieb es aber nicht bei rein patriotischen Gefühlen. Dass eine aggressive, nationalistische Stimmung gegenüber dem früher vernehmbaren, kosmopolitischen Ton zunehmend hörbar wurde,⁴⁹ lässt sich gut anhand verschiedener literarischer Erzeugnisse aus den jeweiligen Zeitabschnitten illustrieren.

Um die Jahrhundertwende fand sich noch der Gedanke eines Deutschlands, welches zwar eine herausragende Stellung innehatte und mit einer Aufgabe von menschengeschichtlicher Dimension betraut sei, aber dies auch und nicht zuletzt im Dienste aller anderen Völker. Schiller etwa entwirft in *Deutsche Größe* das Bild eines Deutschlands, in welchem die Kultur fest im Charakter der Nation verwurzelt ist und dem „Deutschen“ eine sittliche Größe innewohnt.⁵⁰

*Das ist nicht des Deutschen Größe
Obzusiegen mit dem Schwert,
In das Geisterreich zu dringen
Vorurteile zu besiegen
 ringen
Männlich mit dem Wahn zu kriegen
Das ist seines Eifers wert.*⁵¹

Verschiedene deutsche Intellektuelle des ausgehenden 18. Jahrhunderts waren der Ansicht, das deutsche Volk steche unter den anderen Völkern durch eine kulturell-humanistische Superiorität hervor. Mögen die anderen Mächte Europas ruhig zu Felde ziehen und versuchen, sich an Macht und Gebieten zu bereichern, der Deutsche hingegen bilde sich in der Zwischenzeit „mit allem Fleiß zum Genossen einer höhern Epoche der Cultur, und dieser Vorschrift muß ihm ein großes Uebergewicht über die Andere[n] im Lauf der Zeit geben“⁵², wie Novalis in *Europa oder Das Christentum* schreibt. Während die anderen egoistisch-nationale Kriege führen, würden die Deutschen sich zu ihrem eigenen wie zum

⁴⁹ Es soll nicht der Eindruck vermittelt werden, es hätte vor der französischen Besetzung keine nationalistischen Tendenzen in Deutschland gegeben. Wie bereits in der Begriffserklärung zu *Nationalismus* erwähnt, wird seit einiger Zeit von verschiedenen Historikern der Ursprung des Nationalismus bei den Humanisten angesetzt. Des Weiteren verweist etwa Hans-Martin Blitz darauf, dass auch im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts durchaus aggressive, antifranzösische Attacken literarisch ihren Niederschlag fanden. Blitz: *Aus Liebe zum Vaterland*, S. 384ff.

Auch die Vorstellung einer Nationalisierung der Massen soll hier keineswegs transportiert werden. Der Nationalismus zu Zeiten der Befreiungskriege war kein Massen-, sondern ein Elitenphänomen. Den Befreiungskriegen wurde später eine größere nationale Wirkung zugeschrieben als sie wirklich hatten. Vor allem anlässlich ihres 100. Jubiläums erhielten sie eine immense nationalistische Aufladung. Siehe hierzu Hermand, Jost: *Der alte Traum vom neuen Reich. Völkische Utopien und Nationalsozialismus*. Frankfurt/Main 1988, S. 92f.

⁵⁰ Vgl. Prignitz: *Vaterlandsliebe und Freiheit*, S. 76f.

⁵¹ Schiller, Friedrich: *Deutsche Größe*. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 1: *Gedichte/Dramen I*. Auf Grund der Originaldrucke herausgegeben von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert in Verbindung mit Herbert Stubenrauch. München ⁶1980, S. 473–478, S. 475.

⁵² Novalis: *Die Christenheit oder Europa*. Ein Fragment. In: Ders.: *Schriften*. Die Werke Friedrich von Hardenbergs, Bd. 3: *Das philosophische Werk II*. Herausgegeben von Paul Kluckhohn, Richard H. Samuel und Hans-Joachim Mühl. Stuttgart ²1968, S. 507–524, S. 519.

Wohle der gesamten Menschheit bilden. Dadurch stünden die Deutschen moralisch, kulturell wie human gesehen über den anderen Völkern und stellten somit das vom Weltgeist auserwählte Volk, die Lehrmeister der anderen Völker dar.⁵³ Auch Herder sah die Deutschen dazu berufen, die Trägerschaft des Humanitätsideals in der Welt zu übernehmen.⁵⁴

Wie anders, aggressiv-national aufgeladen, lesen sich wenige Jahre später die literarischen Erzeugnisse der nach der Doppelschlacht von Jena und Auerstedt 1806 zunehmend politischer werdenden Romantik.⁵⁵ Von kultureller und humaner Größe ist nichts mehr zu lesen. Zwar gibt es Stimmen, welche behaupten, die Animosität der Romantiker sei in erster Linie antinapoleonischer Natur; die Romantiker verträten einen Kosmopolitismus, welcher das leidgeprüfte Europa unter dem Despoten Napoleon in den Mittelpunkt rücke, Europa habe im Fokus der Romantiker gestanden.⁵⁶ Eine Synthese aus Kosmopolitismus und Patriotismus sei daher auch das Credo der Romantik gewesen.⁵⁷ Dies mag man der Frühromantik und ihren Vertretern wie etwa Novalis und Friedrich Schlegel, die beide an eine europäische Idee glaubten,⁵⁸ noch zugestehen, doch bei den späteren Romantikern klingen dergleichen Ansätze nach Alibi-Humanismus; es ist wenig zu finden, das wirklich weltbürgerlich klingt.⁵⁹

Ein Blick in die Lyrik dieser Jahre offenbart Nationalismus und Hass. Der Dichter Heinrich von Kleist, den Rüdiger Safranski in seinem Buch über die Deutsche Romantik

⁵³ Reed spricht davon, dass am Ende des 18. Jahrhunderts unter deutschen Intellektuellen die kosmopolitische vor der nationalen Sichtweise Vorrang hatte. Reed, Jim: Before the Storm: Internationalism before Germanness. In: Perkins, Mary Anne/Liebscher, Martin (Hg.): Nationalism versus Cosmopolitanism in German Thought and Culture, 1789–1914. Essays on the Emergence of Europe. Lewiston u. a. 2006, S. 35–48.

⁵⁴ Vgl. Joachimsen, Paul: Vom deutschen Volk zum deutschen Staat. Eine Geschichte des deutschen Nationalbewusstseins. Göttingen 1956, S. 37.

⁵⁵ Claudia Stockinger etwa betrachtet das Jahr 1806 als Wendejahr der literarischen Deutschen Romantik. Nach 1806 vollzieht sich demnach der Umschwung von der ästhetisch und literaturkritisch geprägten hin zur politisierten, mit antifranzösischen Ressentiments operierenden Romantik. Stockinger, Claudia: „Des Deutschen Vaterland“. Romantischer Patriotismus und die Literatur der Befreiungskriege. In: Der Deutschunterricht, Heft 3/2005, S. 24–32, S. 24.

⁵⁶ Lützel, Paul Michael: Die Romantik zwischen Kosmopolitismus und Nationalismus. In: Vosskamp, Wilhelm/Lämmert, Eberhard (Hg.): Historische und aktuelle Konzepte der Literaturgeschichtsschreibung. Zwei Königskinder? Zum Verhältnis von Literatur und Literaturwissenschaft. Tübingen 1986, S. 236–240, S. 238.

⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸ Siehe hierzu Peter, Klaus: Das Europa-Projekt der Deutschen Romantik. Perspektiven der Zukunft bei Friedrich Schlegel, Novalis und Franz Baader. In: Ders. (Hg.): Problemfeld Romantik. Aufsätze zu einer spezifisch deutschen Vergangenheit. Heidelberg 2007, S. 89–103.

⁵⁹ Schmitz-Emans konstatiert allgemein, dass die Ideenwelt der Frühromantiker sich weitgehend liberaler und weltöffener gestaltete, während die späteren Romantiker konservativ, wenn nicht gar restaurativ dachten. Vgl. Schmitz-Emans: Einführung in die Literatur der Romantik, S. 24.

Kremer sieht ebenfalls eine starke Affinität der Romantiker zum Nationalismus während der Besatzung und der Befreiungskriege, während er den frühen Romantikern eine größere Weltsicht zugesteht: „Im Zuge der napoleonischen Okkupation und der Befreiungskriege hat sich der Universalismus der Frühromantik bei zahlreichen Autoren in einen Nationalismus verkehrt, der auf einer ideologischen Ausgrenzung des Fremden und einer Überstilisierung des Eigenen basiert, das nach der Vorstellung des ehrlichen, treuen und redlichen Deutschen moduliert ist.“ Kremer: Romantik, S. 19.

ein „*Genie des Hasses*“⁶⁰ nennt, ergreift sich beispielsweise in seiner 1809 entstandenen Ode *Germania an ihre Kinder* in Gewaltphantasien, wie mit den französischen Besatzern zu verfahren sei:

*Alle Plätze, Trift' und Stätten,
Färbt mit ihren Knochen weiß;
Welchen Rab und Fuchs verschmähten,
Gebet ihn den Fischen preis;
Dämmt den Rhein mit ihren Leichen;
Laßt, gestäubt von ihrem Bein,
Schäumend um die Pfalz ihn weichen,
Und ihn dann die Grenze sein!*⁶¹

Eine Liste ähnlich aggressiver Zitate aus weiteren Werken ließe sich noch beliebig lang weiter führen, man denke nur etwa an Kleists Drama *Die Hermannsschlacht*⁶². Auch verschiedene Gedichte aus dieser Zeit beinhalten reichhaltiges Hasspotenzial, wie etwa Verse und Lieder Ernst Moritz Arndts⁶³, Theodor Körners⁶⁴, Max von Schenkendorfs⁶⁵ und Friedrich Rückerts⁶⁶, in welchen zur Rache an den Franzosen aufgerufen, der Heldentod besungen und die Opferbereitschaft für das Vaterland gefeiert wird. In der Literatur brach sich aggressiver Nationalismus Bahn. Bei den Autoren dieser Zeit findet sich zumeist die Losung des rücksichtslosen nationalen Freiheitskampfes gegen die Unterdrücker. Oft wur-

⁶⁰ Safranski: Romantik, S. 172.

⁶¹ Kleist, Heinrich von: *Germania an ihre Kinder*. Eine Ode. In: Ders.: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden, Bd. 1. Herausgegeben von Hans Sembdner. München u. a. 1982, S. 25–27, S. 26f.

Günter Blamberger schreibt in seiner Kleist-Biographie über *Germania an ihre Kinder*: „Die Ode ist eine Kontrafaktur zu Schillers *Lied An die Freude*; ohne jede moralische Rücksicht preist sie die Vernichtung des Feindes, dessen Tod noch getötet, dessen Leichen noch geschändet werden sollen.“ Blamberger, Günter: Heinrich von Kleist. Biographie. Frankfurt/Main 2011, S. 363. *Germania an ihre Kinder* ist also eine Gewaltphantasie über die totale physische Vernichtung, die Ausmerzungen des Gegners.

⁶² Kleists *Hermannsschlacht* über die Schlacht im Teutoburger Wald ist mehr als ein martialisches Geschichtsdrama. Laut Blamberger war es auch als eine Art Handbuch gedacht, denn es „demonstriert Kleists Zeitgenossen, wie sie sich von der französischen Fremdherrschaft befreien können. Dafür wählt Kleist aus dem komplexen Hermann-Stoff zwei zentrale Motive aus: erstens das Motiv der Feindschaft der Germanen zu den Römern und zweitens das Motiv der Koalition der germanischen Stämme.“ Ebd., S. 366.

⁶³ Arndt verfasste zur Zeit der Befreiungskriege eine ganze Reihe von antifranzösischen, nationalistischen Gedichten, so etwa *Vaterlandslied* (1812), *Das Lied vom Schill* (1813) über den preußischen Offizier Ferdinand von Schill, der von 1807 bis zu seinem „Heldentod für das Vaterland“ 1809 ein nach ihm benanntes Freikorps befehligte, das bereits zitierte *Des Deutschen Vaterland* (1813), *Die Leipziger Schlacht* (1813) oder *Das Lied vom Feldmarschall* (1813) über Blücher und sein Engagement in den Befreiungskriegen.

⁶⁴ Körners Gedichtsammlungen *Zwölf freie deutsche Gedichte* (1813 erschienen) und *Leier und Schwert* (1814 posthum erschienen) beinhalten einige Gedichte, welche zum Krieg gegen die Besatzer aufrufen und den „Heldentod für das Vaterland“ verklären.

⁶⁵ Auch Schenkendorf verfasste martialische Gedichte. So etwa *Landsturm* (1813), mit welchem er das Aufgebot aller Wehrpflichtigen besang, das der preußische König per Erlass am 18. März 1813 aushob, *Auf Scharnhorst's Tod* (1813), das dem preußischen General Gerhard von Scharnhorst gewidmet ist, der infolge einer Kriegsverletzung starb oder *Studenten-Kriegslied* (1813), das die Studenten der verschiedenen Fakultäten zu den Waffen ruft.

⁶⁶ Seine *Geharnischten Sonette*, die Rückert 1814 unter dem Pseudonym Freimund Raimar schrieb, brachten ihm den Ruf eines vaterländischen Dichters ein, ebenso seine *Kriegerischen Spott- und Ehrenlieder*, mit denen er die Siege der antinapoleonischen Koalition besang und den Feind verhöhnte.

de ein kathartisches Bild von diesem „heiligen Krieg“⁶⁷ gezeichnet, der als Feuertaufe für eine sich in ihm und durch ihn erst herauskristallisierende deutsche Nation dargestellt wurde.⁶⁸ Ausdrücklich sei aber darauf verwiesen, dass sich die Vorstellung einer deutschen Nation, die aus dem Kampf gegen Napoleon hervorgehen werde, lediglich bei einer intellektuellen Minderheit fand und keine Konsensansicht aller Deutschen war.⁶⁹ Zu verschiedenen waren die Ansichten, zu sehr in regionalen Dimensionen verhaftet das Denken, als dass eine breite Öffentlichkeit sich eine deutsche Nation, geschweige denn einen deutschen Nationalstaat überhaupt hätte vorstellen können. So lässt sich sagen, dass zur Zeit der Befreiungskriege *„[e]in Begriff von Nation im Sinne späterer Einigungsparolen [...] noch nicht genau auszumachen [ist]; das deutsche Vaterland [...] besaß keine feste Gestalt, es war poetisch, historisch und utopisch, ein Ideal“*⁷⁰. Johannes Willms beurteilt den literarischen Nationalismus dieser Zeit daher als *„nationale[n] Idealismus, der ins Leere lief“*⁷¹.

Nichtsdestotrotz wurden dieser nationale Idealismus und auch der gegen die Franzosen gerichtete Nationalhass⁷² literarisch vehement betrieben. Die heftigsten Hasstiraden dürften die des als *„Franzosenfresser“* karikierten Arndt sein, der etwa in seiner Schrift *Ueber Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache* äußerte:

*Ich will denn Haß gegen die Franzosen, nicht bloß für diesen Krieg, ich will ihn für lange Zeit, ich will ihn für immer. Dann werden Deutschlands Grenzen auch ohne künstliche Wehren sicher seyn, denn das Volk wird immer einen Vereinigungspunkt haben, sobald die unruhigen und räuberischen Nachbarn darüber laufen wollen. Dieser Haß glühe als die Religion des teutschen Volkes, als ein heiliger Wahn in allen Herzen, und erhalte uns immer in unserer Treue, Redlichkeit und Tapferkeit [...].*⁷³

⁶⁷ Schleiermacher beispielsweise sah in den Deutschen, wie er 1813 äußerte, *„ein Volk, das beschützen will um jeden Preis den eigentümlichen Sinn und Geist, den Gott der Herr ihm anerschaffen hat, das also kämpft um Gottes Werk“*. Zit. nach Gschnitzer/Koselleck/Schönemann/Werner: Art. „Volk, Nation, Nationalismus, Masse“, S. 332f.

⁶⁸ Horst Carl hat darauf verwiesen, dass die positive Konnotation dieser Auseinandersetzung darin begründet liegt, dass es sich um einen Befreiungskrieg handelte, sich der Waffengang gegen Napoleon als *„Akt kollektiver Notwehr [präsentierte], so daß die Frage der moralischen Legitimation von Gewaltanwendung – die Frage nach dem ‚gerechten Krieg‘ – a priori beantwortet war“*. Carl, Horst: Der Mythos des Befreiungskrieges. Die „martialische Nation“ im Zeitalter der Revolutions- und Befreiungskriege 1792–1815. In: Langewiesche, Dieter/Schmidt, Georg (Hg.): Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg. München 2000, S. 63–82, S. 77.

⁶⁹ Vgl. Planert, Ute: Der Mythos vom Befreiungskrieg. Frankreichs Kriege und der deutsche Süden. Alltag – Wahrnehmung – Deutung 1782–1841. Paderborn u. a. 2007, S. 656.

⁷⁰ Schulze, Hagen: Der Weg zum Nationalstaat. Die deutsche Nationalbewegung vom 18. Jahrhundert bis zur Reichsgründung. München 1985, S. 69.

⁷¹ Willms, Johannes: Nationalismus ohne Nation. Deutsche Geschichte von 1789 bis 1914. Düsseldorf 1983, S. 108.

⁷² Echternkamp verweist darauf, dass zu Anfang vornehmlich noch die Person Napoleons Gegenstand des Hasses gewesen war, später aber zunehmend das ganze französische Volk als Feind empfunden wurde. Vgl. Echternkamp: Aufstieg des Nationalismus, S. 222.

⁷³ Arndt: Ueber Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache. o. O. 1813, S. 18f.

Die Feindschaft zu Frankreich wird von Arndt zum nationalen Konsens und zu einer nationalen Konstante für die Deutschen erhoben.⁷⁴ Nationalhass ist für Arndt identitätsstiftend und darüber hinaus geradezu lebenserhaltend.⁷⁵ Selbst wenn man die Mehrzahl der sich nationalistisch echauffierenden romantischen „Blut-und-Rache“-Dichter apologetisch in Schutz nehmen und den Nationalismus und Franzosenhass, den sie predigen als situativ entschuldigen wollte, so bleibt doch festzuhalten, dass sie dem Nationalismus in Deutschland durch ihre Lyrik im wahrsten Sinne des Wortes eine Stimme gaben, welche darüber hinaus durch ihre Liedform oft sehr eingängig war und sich leicht verbreitete. Hinzu kommt, dass die literarische Romantik dazu beitrug, ein öffentliches Bild von gesamtdeutscher Identität zu prägen. Und dieses Bild war anfangs eben nicht nur deutsch, sondern vor allem auch antifranzösisch, es war der Entwurf einer Identität ex negativo. Später im Kaiserreich war die Erinnerung an die Befreiungskriege zumeist an eine Reaktivierung dieses Feindbildes gekoppelt, das antifranzösische „Hassreservoir“ ließ sich nicht zuletzt durch die Erinnerung an die Lyrik und Lieder aus der Zeit zwischen 1806 und 1815 leicht wieder „anzapfen“.

Die romantische Volks- und Deutschtümelei hatte ebenso ihren Anteil am zunehmend stärker national gefärbten Ton in der Literatur. Hinsichtlich Volk und Nation hatten vor allem zwei Ansichten große Bedeutung für die Romantiker. Zum einen die Auffassung, dass alle kulturellen Äußerungen eines Volkes spezifischer Ausdruck des jeweiligen Volksgeistes sind. Damit erhält jedes Volk seine ganz eigene individuelle Identität. Hieraus folgt die zweite Auffassung, dass jedes Volk einen eigenen Wert besitzt und seinen eigenen Gesetzmäßigkeiten gehorcht.⁷⁶

Ausgehend von diesen Ansichten begann in Deutschland die Auseinandersetzung mit dem spezifisch „Deutschen“, sei es die deutsche Sprache und Literatur, die deutsche bil-

⁷⁴ Zum deutsch-französischen Antagonismus des 19. und 20. Jahrhunderts allgemein siehe Jeismann: Das Vaterland der Feinde.

⁷⁵ Arndt ist sogar der Auffassung, dass nur so die Entwicklung der ganzen Menschheit vorwärtsgetrieben werden kann: „*Wo die Völker geschieden stehen, jedes in seiner vollen Eigenthümlichkeit, wo ein stolzer und edler Haß das Verschiedene und Ungleiche trennt oder getrennt hält, da wird jedes sich auf das vollste, würdigste, und eigenthümlichste ausbilden, und also wird die große Aufgabe der Menschheit und der klare Wille der Gottheit am besten erfüllt werden. [...] So bleibe denn der Haß als ein heiliger und schützender Wahn im Volke. Was durch Tugend, Wissenschaft, und Kunst bei dem einen Volke in seiner Art vortrefflich ist, das Große und Menschliche, was die erhabene Einheit und Göttlichkeit der Welt ausmacht, wird darum auch dem andern Volke angehören und als Gemeingut der Menschheit von ihm angenommen und geehrt werden.*“ Arndt: Ueber Volkshaß, S. 19f. Der Arndtsche Nationalhass wird damit human begründet, denn er garantiert durch den Egozentrismus eines jeden Volkes eine größtmögliche Entwicklung. Erst vervollkommen weitestgehend jedes Volk sich selbst, dann profitiert die gesamte Menschheit und damit jedwedes andere Volk ebenfalls von der Entwicklung. Eine Vermengung verschiedener Völker und Kulturen hätte nur eine Komplexierung der angestrebten Vervollkommnung zur Folge. Die Mitglieder eines Volkes sollen untereinander bleiben, im eigenen Land wirken und sich auf dieser Mikroebene vervollkommen. Ein Argument, welches modifiziert ironischerweise heute im rechten Milieu aktuell ist.

⁷⁶ Vgl. Prignitz: Vaterlandsliebe und Freiheit, S. 89.

dende Kunst oder die deutsche Geschichte. Eine verstärkte Konzentration auf die eigene (Volks-)Kultur vollzog sich, das den Romantikern zufolge Ureigene, das Völkisch-Deutsche, rückte in den Fokus. Da sich nach Auffassung der Romantiker der Volksgeist am authentischsten in frühen Kulturstufen ausdrückte, erfuhr vor allem das Mittelalter große Aufmerksamkeit.⁷⁷ Novalis etwa sah im Mittelalter eine von Harmonie und Einheit geprägte Epoche, „wo Europa ein christliches Land war, wo Eine Christenheit diesen menschlich gestalteten Welttheil bewohnte“⁷⁸. Als Ideal propagierte er das christlich-germanisch geprägte Abendland, das alte Heilige Römische Reich Deutscher Nation.

Andere Vertreter der politischen Romantik wie Adam Müller, Joseph Görres oder Franz von Baader übten, nachdem sie anfangs oft Anhänger der Französischen Revolution gewesen waren,⁷⁹ nach der Kaiserkrönung Napoleons und Frankreichs Expansionspolitik ebenfalls Kritik an ihrer Gegenwart, indem sie rückwärts gewandte Utopien entwarfen.⁸⁰ Dem rational-durchsystematisierten Weltbild der Aufklärung hielten sie entgegen, dass die Welt eben kein System sei, sondern sich aus der Geschichte heraus erklären lasse. Die Französische Revolution und die weiteren Entwicklungen im westlichen Nachbarland wurden von ihnen als realpolitisches Fanal aufgeklärten Denkens und als gescheitertes Projekt verstanden. So hatte Frankreich eine Republik und Staatsbürgergesellschaft hervorgebracht, was schließlich mit Königsmord und Terrorherrschaft einhergegangen war, nur um anschließend unter Napoleon in einer Monarchie zu enden und durch sein Streben nach hegemonialer Stellung Europa mit Krieg und Chaos zu überziehen. Das von den politischen Romantikern propagierte Gegenbild⁸¹ war das durch die Geschichte hindurch natürlich langsam Gewachsene, das zugleich Ausdruck des Volksgeistes war. So galten ihnen die paternalistische Königsherrschaft und die Ständehierarchie als organisch gewachsene, vom Volksgeist ausgehende und damit politisch legitimierte Institutionen.⁸² Nur im Staat, der natürlich ist, in welchem die alten Ordnungen funktionieren und an dem der Mensch nicht „herumgepfuscht“ hat, weil er glaubt, ihn vernünftig einrichten zu können, ist Harmonie möglich, weil der Organismus des Staates die ihm immanenten Gegensätze auszubalancieren vermag.

⁷⁷ Vgl. Prignitz: Vaterlandsliebe und Freiheit, S. 91.

⁷⁸ Novalis: Die Christenheit oder Europa, S. 507.

⁷⁹ Jakob Baxa stellt beispielsweise anhand Joseph Görres' Sinneswandel dar, wie sich ein vormaliger Sympathisant der Französischen Revolution und des Republikanismus davon lossagte und dem völkischen Denken zuwandte. Baxa, Jakob: Einführung in die romantische Staatswissenschaft. Jena ²1931, S. 99ff.

⁸⁰ Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1, S. 409.

⁸¹ Zu den Theorien der politischen Romantik als Negation der Aufklärung und der Französischen Revolution siehe Hoffmeister, Gerhard: Deutsche und europäische Romantik. Stuttgart ²1990. – Puschner, Marco: Antisemitismus im Kontext der Politischen Romantik. Konstruktionen des „Deutschen“ und des „Jüdischen“ bei Arnim, Brentano und Saul Ascher. Tübingen 2008, S. 93ff.

⁸² Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1, S. 410.

Das organische *Ganze* ist für die Romantik von großer Bedeutung. Es ist die Hoffnung auf Synthese und damit auf die Herstellung einer umfassenden Einheit und Harmonie, in welcher alle Gegensätze in einem – zumeist organisch definierten – Wechselspiel aufgehoben werden. In diesem Ganzen hat alles seine natürliche Ordnung, jedem Aspekt ist sein ihm von Natur aus zugewiesener Platz und seine Aufgabe zugeordnet. Das *Ganze* ist gleichsam Chiffre für ein Weltbild, in dem alles harmonisch-natürlich-organisch ineinandergreift. Das Ganze soll nicht durchdrungen und verstanden, sondern als sich organisch selbstregulierend angenommen werden. Das natürliche Gleichgewicht des Ganzen darf nicht gestört werden. Die Aufklärung, die sich um eine rationale Durchdringung der Welt bemüht, wird als Gegner des Ganzen aufgefasst.

Organisch ist ein weiterer elementarer Schlüsselbegriff romantischen Denkens. Schelling, der die politischen Romantiker wie beispielsweise Görres und Baader sehr beeinflusst hat, begreift das gesamte Universum als Organismus. Er beschreibt den Organismus „*als Subjekt-Objekt-Integral, als auf kreisförmigen Kausalprozessen und Wechselwirkungen beruhend sowie als ein begriffliches Verhältnis von Teil und Ganzem bestimmt*“⁸³. In einem Organismus greift alles ganz natürlich, quasi wie von selbst, ineinander. Das Natürlich-Lebendige stellt dabei einen besonders wichtigen Gesichtspunkt des Organischen dar. Die Denker der politischen Romantik wandten diese Aspekte des Organischen verstärkt auf den von ihnen in den Fokus gerückten Organismus an, das Volk.

Einer ihrer Hauptvertreter, Adam Müller, definiert den Begriff *Volk* beispielsweise wie folgt:

*ein Volk ist die erhabene Gemeinschaft einer langen Reihe von vergangenen, jetzt lebenden und noch kommenden Geschlechtern, die alle in einem großen innigen Verbande zu Leben und Tod zusammenhängen, von denen jedes einzelne, und in jedem einzelnen Geschlechte wieder jedes einzelne menschliche Individuum, den gemeinsamen Bund verbürgt, und mit seiner gesamten Existenz wieder von ihm verbürgt wird; welche schöne und unsterbliche Gemeinschaft sich den Augen und den Sinnen darstellt in gemeinschaftlicher Sprache, in gemeinschaftlichen Sitten und Gesetzen, in tausend segensreichen Instituten, in vielen zu noch besonderer Verknotung, ja Verkettung der Zeiten besonders ausgezeichneten, lange blühenden Familien, endlich in der Einen unsterblichen Familie, welche in der Mitte des Staates steht, in der Regenten-Familie, und, damit wir noch besser den rechten Mittelpunkt des Ganzen treffen, in dem zeitigen Majorats-Herrn dieser Familie.*⁸⁴

⁸³ Ulrichs, Lars-Thade: Die andere Vernunft. Philosophie und Literatur zwischen Aufklärung und Romantik. Berlin 2011, S. 296.

⁸⁴ Müller, Adam Heinrich: Die Elemente der Staatskunst, Bd. 1. Herausgegeben von Jakob Baxa. Jena 1922, S. 145f.

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass Müller ein Volk nicht nur als natürlich, über Generationen hinweg gewachsene Gemeinschaft versteht, sondern dass er auch die dynastische Herrschaft als der Wesenheit des Volkes zueigen darstellt und sie damit legitimiert. Während die aufgeklärten Befürworter der Französischen Revolution die Monarchie durch eine republikanische Demokratie ersetzen und damit dem Volk die Macht zusprechen, vermag die politische Romantik Volk und Monarchie in ein System zu integrieren. Für Novalis etwa ist die Beziehung zwischen Monarch und Staatsbürger nicht eine zwischen Höhergestelltem und Untertan, sondern vielmehr eine nahezu familiäre wie zwischen dem Familienoberhaupt – dem Vater – und einem Familienmitglied.⁸⁵ Die politische Romantik trachtet nach der Aussöhnung aller Elemente, nach der Synthese, dem Zusammenspiel der Einzelteile, das im großen Ganzen ganz natürlich ineinandergreift. Man kann wie Volker Stanslawski sagen, die gesamte politische Romantik versucht „*Mensch und Natur im Staat zu versöhnen*“⁸⁶, eine große Harmonie herbeizuführen.

Die wichtigsten Vorstellungen, welche in der politischen Romantik wirksam werden und sich in vielen Schriften ihrer Vertreter wiederfinden, lassen sich laut Ulrich Scheuner wie folgt zusammenfassen:⁸⁷

- Die rationale Auffassung vom Staat als „*einer Vereinigung zur Sicherung der Bürger und zur individuellen Wohlfahrt des einzelnen*“ wird abgelehnt zugunsten einer Vorstellung vom Staat als „*ein[em] Urelement menschlichen Lebens, eine[r] notwendige[n] Form der Einbindung des einzelnen*“⁸⁸. Der Staat wird also in der politischen Romantik nicht als ein menschengemachtes, vernünftiges Konstrukt, sondern als etwas „natürlich Gewachsenes“ angesehen; dem rationalen „Maschinenstaat“ wird eine organische, „lebendige“ Vorstellung entgegengestellt.
- Die Geschichte wird als Prozess der Entfaltung des Menschen gesehen. Daher kann sie als Lehrmeisterin für die Zukunft dienen. In der politischen Romantik findet sich vor allem eine Idealisierung des Mittelalters und damit des alten Reichs, dessen Reinstallation von einigen Vertretern propagiert wird.
- Das Volk wird als natürliche Gemeinschaft von Menschen gleicher Kultur und Sprache verstanden.

⁸⁵ Vgl. Kluckhohn, Paul: *Persönlichkeit und Gemeinschaft. Studien zur Staatsauffassung der deutschen Romantik.* Halle/Saale 1925, S. 53.

⁸⁶ Stanslawski, Volker: *Natur und Staat. Zur politischen Theorie der deutschen Romantik.* Opladen 1979, S. 24.

⁸⁷ Vgl. Scheuner, Ulrich: *Der Beitrag der deutschen Romantik zur politischen Theorie.* Opladen 1980, S. 20f.

⁸⁸ Beide Zitate: Ebd., S. 20.

- Eine Verquickung von Religion und Staat, welche sich im Ideal des christlichen Staates wiederfindet, wird angenommen.

Die Denkweise, den hierarchisch streng strukturierten Staat als „natürlich“ anzusehen und sich in alte Zeiten zurückzuträumen, kam in der politischen Romantik verstärkt nach 1806 im Kontext des sich regenden deutschen Nationalbewusstseins auf.⁸⁹ Zur Zeit des Wiener Kongresses gab es viele politisch-romantische Schriften, die einer umfassenden Restauration und damit der Rückkehr zu den Zuständen vor der Französischen Revolution das Wort redeten. Dabei sollte die alte Ordnung jedoch mit der neuen Idee des Nationalen verquickt werden. Friedrich Schlegel etwa war in *Signatur des Zeitalters* der Ansicht, „[d]ie ständischen Einrichtungen [...], in welchen das Neue, was wahrhaft zum Bedürfnis geworden, sich überall an das historisch Begründete, und eigentümlich Lokale, an das noch vorhandene Feste anschließt, bewähren sich [...] als die beste Stütze der monarchischen Ordnung, und als ein sicheres Befestigungsmittel der bürgerlichen Ruhe“⁹⁰. Die politischen Romantiker entwickelten in dieser Zeit also Denkanstöße für eine rückwärtsgewandte Neuordnung Europas und die nationale Identitätsstiftung bei gleichzeitiger Einbindung des monarchischen Prinzips.

So lässt sich zusammenfassend im Hinblick auf die nationale Romantik Folgendes festhalten:

- Bei der Suche nach einer deutschen Identität fand eine Nationalisierung von Kultur, Sprache und Geschichte statt.
- Die deutsche Identität wurde darüber hinaus ex negativo in krasser Ablehnung des „Französischen“ formuliert.
- Gleichsam als Quell der Identität rückte das Volk in den Fokus der Betrachtungen.
- Das Volk wurde als natürlicher Organismus, der Staat als natürlich gewachsenes, feudalistisch geprägtes Gebilde aufgefasst. Diese Thesen bildeten das Gegenstück zur aufklärerischen Auffassung des nach vernünftigen Beweggründen eingerichteten Staates, in welchem alle Bürger nominell gleich sind.

Es zeigt sich hier deutlich der Unterschied zwischen dem nationalen Gedankengut, welches sich im Zuge des Amerikanischen Unabhängigkeitskrieges und der Französischen Revolution entwickelte und desjenigen, welches in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstand. Während die modernen Nationen Amerikas und Frankreichs in der Idee einer

⁸⁹ Novalis war bereits vor der Jahrhundertwende mit *Die Christenheit oder Europa* (1799) ein Vorreiter, indem er das Mittelalter schönte. Joseph Görres und Friedrich Schlegel folgten ihm diesbezüglich nach.

⁹⁰ Schlegel, Friedrich: *Signatur des Zeitalters*. In: Ders.: *Studien zu Geschichte und Politik* (= Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, Bd. 7). Eingeleitet und herausgegeben von Ernst Behler. München u. a. 1966, S. 483–596, S. 535.

Werte- und Gesinnungsgemeinschaft mit den Idealen der Freiheit und Gleichheit wurzelten, präsentierte sich das nationale Denken in Deutschland stärker aristokratisch, organisch und irrational geprägt, gemäß der Vorstellung einer Abstammungs- und Blutsgemeinschaft, für welche auch die sprachlich-kulturelle Identität von enormer Bedeutung war. Diese Denkmuster, welche vor allem zwischen 1806 und 1815 entwickelt wurden, sollten später im Kaiserreich das Bild der Romantik und auch den nationalen Diskurs bestimmen.⁹¹ Letztlich hat die pro-nationalistische Rezeption, welche das Bild der Romantik im 19. und frühen 20. Jahrhunderts prägte, erheblichen Anteil daran, dass die Phase der Romantik zwischen 1806 und 1815 noch einmal potenziert als nationalistisch wahrgenommen wurde.

Als 1812 der Russlandfeldzug Napoleons katastrophal gescheitert war, ermutigte dies in Europa, nicht zuletzt in Preußen, die napoleonische Opposition. Preußen begann für den Krieg gegen die Franzosen zu rüsten. Nun sollten auch die Massen national mobilisiert werden. Wenngleich mit viel rhetorischer Aggression, ähnlich den oben stellvertretend angeführten Beispielen von Kleist und Arndt, versucht wurde, Öl ins nationale Feuer zu gießen und für einen gemeinsamen Krieg gegen den Korsen zu werben, bleibt festzuhalten, dass den Befreiungskriegen aber keine nationale Erhebung vorausging, welche sich sodann in einem Volkskrieg gegen Napoleon entladen hätte.⁹² Die deutsche Einheit im Kampf gegen Napoleon wurde von nationalistischen Agitatoren lediglich beschworen.

Die nationale Begeisterung war in erster Linie ein preußisches Phänomen. Dass hier der Nationalismus auf breiter Basis zu mobilisieren vermochte, wird offenkundig, wenn man sich die Statistiken zu den Freiwilligen in der preußischen Armee in den Jahren 1813/14 ansieht. Von 25.363 Freiwilligen durften 12% zu den Gebildeten gezählt werden – was, gemessen am Anteil der Akademiker an der Gesamtbevölkerung, recht stattlich ist –, während der Anteil der Handwerker bei 40% und derjenige der Kaufleute bei 10% lag.⁹³ Auch Bevölkerungsgruppen, welche bislang kaum nationalbewusst gewesen waren, ließen sich vereinnahmen und waren bereit zu kämpfen. Allerdings ist nicht klar, ob wirklich ein deutscher oder nur ein preußischer Nationalismus die Männer zur Waffe greifen ließ.⁹⁴

Obwohl die Stimmung in Deutschland größtenteils in eine antinapoleonische gekippt war, bedeutete dies noch keine *conditio sine qua non* für eine Nationalisierung. So fanden sich nicht alle Deutschen zum Kampf gegen die Franzosen bereit. Truppen des Rheinbun-

⁹¹ Vgl. Schumann: Nation und Literaturgeschichte, S. 67ff.

⁹² Vgl. Echternkamp: Aufstieg des deutschen Nationalismus, S. 216ff.

⁹³ Vgl. Kronenberg: Patriotismus in Deutschland, S. 114f.

⁹⁴ Vgl. Carl: Mythos des Befreiungskrieges, S. 80.

des und Sachsens waren beispielsweise noch im Oktober 1813 bei der Völkerschlacht von Leipzig in den Reihen der *grande armée* zu finden. Zu stark waren die von alters her regionalen wie dynastischen Loyalitäten ausgeprägt, als dass man sich sofort der neuen nationalen Sache verschrieben hätte.⁹⁵ Erst nach Napoleons Niederlage in dieser Schlacht wechselten die meisten der Rheinbundstaaten auf die Seite der preußisch-österreichisch-russischen Koalition und lösten damit den Rheinbund auf.

Die Völkerschlacht bei Leipzig erfuhr bei den deutschen Patrioten rasch eine Mystifizierung. Arndt beispielsweise forderte deutsche Nationalfeste ein,⁹⁶ welche dann später auch tatsächlich alljährlich stattfinden sollten. Mit derartigen Feiern, welche eine eigene nationale Liturgie aufwiesen, wurde das Volk eingeladen, sich selbst, das Vaterland und die eigene Nation zu feiern. Der Nationalismus erfuhr eine quasireligiöse Aufladung.⁹⁷ Insgesamt wurden die Befreiungskriege im Nachhinein zu einem nationalen Mythos, welcher den Deutschen den Hauptverdienst am Scheitern Napoleons zuschrieb.⁹⁸

Nachdem Napoleon sich nach der Niederlage von Leipzig mit seiner Restarmee über den Rhein zurückgezogen hatte, überquerten die Koalitionstruppen unter Blücher ebenfalls den Fluss. Die Koalitionstruppen marschierten am 31. März 1814 in Paris ein, woraufhin Napoleon am 6. April schließlich abdankte und auf die Insel Elba ins Exil ging. Von dort kehrte er noch einmal zurück, bevor er in der Schlacht von Waterloo endgültig besiegt werden konnte.

Wenngleich die Befreiungskriege nicht das zusammenschweißende nationale Gemeinschaftserlebnis waren, als welches sie oft von Nationalisten dargestellt worden sind, hob der Waffengang gegen Napoleon die nationale Sache in Deutschland auf eine neue Stufe. Hatte bis zu diesem Zeitpunkt deutscher Patriotismus vorwiegend auf einer geistigen Ebene, etwa in den Diskussionsrunden der Salons stattgefunden und war er Gegenstand von Artikeln und Streitschriften gewesen, so hatte die „nationale Sache“ nun breitere Kreise

⁹⁵ Horst Carl verweist des Weiteren auf traditionelle Animositäten unter den deutschen Ländern, welche bei der Seitenwahl ebenfalls bestimmend waren. Vgl. Carl: Mythos des Befreiungskrieges, S. 81.

⁹⁶ Arndt, Ernst Moritz: Ein Wort über die Feier der Leipziger Schlacht. Frankfurt/Main 1814.

⁹⁷ Zum quasireligiösen Aspekt des Nationalen und seiner Dynamik siehe Mosse, George Lachmann: Die Nationalisierung der Massen. Politische Symbolik und Massenbewegungen von den Befreiungskriegen bis zum Dritten Reich. Frankfurt/Main u. a. 1993.

⁹⁸ Erich Angermann bemerkt beispielsweise: „*Wurde der deutsche Nationalgedanke in seiner Geburtsstunde durch die Erfahrung der Fremdherrschaft geprägt, so bot das Erlebnis ihrer Abschüttelung in den Befreiungskriegen leicht entflammaren und nicht allzu kritischen Gemütern Anlaß genug zu einer Überschätzung der eigenen Rolle und Bedeutung. Allzu gern übersah man, daß der große Korse nicht an der überlegenen Kraft eines moralisch geläuterten deutschen Volkes gescheitert war, sondern an der Überspannung der eigenen Kräfte im Feldzug gegen Russland, am starrsinnigen Siegeswillen Englands, seiner Seeherrschaft und überlegenen Wirtschaftskraft, [...].*“ Angermann, Erich: Die deutsche Frage 1806 bis 1866. In: Schieder, Theodor/Deuerlein, Ernst (Hg.): Reichsgründung 1870/71. Tatsachen. Kontroversen. Interpretationen. Stuttgart 1970, S. 9–32, S. 13.

gezogen und war nicht mehr ein ausschließliches Elitenphänomen; in den Folgejahren sollte nationales Gedankengut zunehmend in Vereinen, Verbänden und Burschenschaften zu finden sein und damit breitere Schichten des Bürgertums sowie auch die Handwerker aktivieren.⁹⁹

Im Herbst 1814 begann der Wiener Kongress, auf welchem das postnapoleonische Europa geordnet werden sollte. Die Hauptanliegen der Teilnehmer, der alten Gewalten Europas, waren Restauration, Legitimität und Solidarität. Die teils gewaltigen Gebietsverschiebungen, welche Napoleon verursacht hatte, sollten korrigiert werden. Man versuchte die Kraft des Nationalen zu kanalisieren. Zu diesem Zweck wurden nationale Monarchien errichtet, wie beispielsweise in Frankreich, Spanien, den Niederlanden, Dänemark und Schweden, und ein nationaler Staatenbund in Deutschland beschlossen. Eine Neuauflage des Heiligen Römischen Reiches wurde nicht erwogen, da die deutschen Groß- und Mittelmächte keinen Kaiser mehr über sich anzuerkennen bereit gewesen wären.¹⁰⁰ Am 8. Juni 1815 wurde auf dem Wiener Kongress daher der Deutsche Bund begründet, der 41 deutsche Staaten in einer Föderation unter dem geschäftsführenden Präsidium Österreichs zusammenschloss. Das einzige gemeinsame Organ dieses Staatenbundes bildete der Bundestag in Frankfurt am Main.

Ein Ziel des Wiener Kongresses war, die Herrschaftsansprüche der alten Dynastien als gerechtfertigt erscheinen zu lassen und republikanische Forderungen im Keim zu ersticken. Zur Sicherung des Friedens in Europa sollte eine sorgsam gleichgewichtig austarierte Pentarchie aus Russland, Österreich, Preußen, England und Frankreich beitragen. Gleichzeitig versicherten sich die Fürsten Europas Solidarität im Kampf gegen Revolutionen und nationale Bewegungen. Die Mächtigen Europas bemühten sich, das nationale Phänomen und die mit ihm in Verbindung stehenden republikanischen, freiheitlich-demokratischen Ideen zurückzudrängen. Nahtlos sollte wieder an die Zeit vor 1789 angeknüpft werden. Der Absolutismus des 17. und 18. Jahrhunderts jedoch hatte ausgedient, der Konstitutionalismus hielt Einzug. Die Emanzipation der bürgerlichen Schichten und ihr Wunsch nach politischer Partizipation waren nicht länger aufzuhalten.¹⁰¹

Die deutschen Patrioten, welche sich als Ergebnis des Wiener Kongresses umfassende deutschlandweite Reformen, eventuell sogar einen deutschen Gesamtstaat erhofft hatten, wurden enttäuscht. Erneut sahen sie sich stattdessen in die Partikularität der Kleinstaaterei versetzt. Sie versuchten jedoch den nationalen Schwung des Befreiungskampfes nicht ab-

⁹⁹ Vgl. Winkler: Der lange Weg nach Westen, Bd. 1, S. 74.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 71.

¹⁰¹ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 74.

ebben zu lassen, sondern ihn zu konservieren. So nahm etwa die Gründung patriotischer Gesellschaften zu.¹⁰² 1815 wurde die Urburschenschaft gegründet, um auf universitärer Ebene eine deutsche Einheit zu schaffen. Die Burschenschaften machten die nationale Sache zu der ihrigen. Die 1811 von Friedrich Ludwig Jahn ins Leben gerufene Turnbewegung, in welcher Leibesertüchtigung und Patriotismus die Hauptpfeiler des Vereinslebens bildeten, erfuhr bis 1818 eine Verbreitung in über 150 Städte, in welchen sich 12.000 Mitglieder organisierten.¹⁰³

Diese Phase zusammenfassend lässt sich festhalten: Die französische Hegemonialstellung auf dem europäischen Kontinent und die französische Besatzung hatten Stimmen in Deutschland laut werden lassen, welche die nationale „Kampfeinheit“ gegen den Usurpator beschworen. Der „furor nationalis“, der sich vor allem in der zeitgenössischen romantischen Literatur nachweisen lässt, legitimiert, dass im Sinne der oben eingeführten Begriffserläuterungen hier durchaus von Nationalismus gesprochen werden kann. Die Töne, die zur Mobilisierung für den Waffengang gegen die Franzosen gefunden wurden, dürfen nicht einfach als situativ geborene, rein literarische wie verbale Kraftmeierei abgetan werden. Zu vehement, zu total in ihrem Hass ist die Hetze, zu weitreichend die Folgen der späteren Mystifizierung der Befreiungskriege – nicht zuletzt aufgrund der Texte dieser Zeit – und die damit einhergehende Konservierung und dadurch leicht zu bewerkstellende Reaktivierung antifranzösischer Gesinnung. Gleichzeitig wurde das Vaterland, für welches man kämpfen wollte, verklärt und stilisiert. In erster Linie ist dieses erste nationalistische Beben auf deutschem Boden eine Art literarischer Nationalismus. Die gelehrten Eliten waren sein Sprachrohr; die breite Bevölkerung blieb weitestgehend davon unberührt. Die gebildeten Schichten arbeiteten in dieser Zeit die Vorstellungen von einer deutschen Nation und Identität genauer aus, schufen ein (Vor-)Bild des „Deutschen“ und machten zugleich klar, was als „undeutsch“ zu gelten habe.

Dieser erste deutsche (literarische) nationalistische Ausbruch weist vorwiegend zwei Ingredienzien auf: zum einen die Deutsche Romantik mit ihrer Idealisierung deutscher Vergangenheit und Tradition auf der Suche nach deutscher Identität – nicht zuletzt befeuert durch den Wunsch sich gegen die französische Kultur abzuheben –, zum anderen einen gegen die Besatzer gerichteten „furor nationalis“. Deutsche Romantik und nationale Aggression bedingten zwar nicht einander, ergänzten sich jedoch.

Die Idee einer deutschen Nation hatte in der Zeit der Besatzung und der Befreiungskriege als Signum die Abwehr von „Fremdem“ und damit auch der Abgrenzung nach au-

¹⁰² Vgl. Kronenberg: Patriotismus in Deutschland, S. 122f.

¹⁰³ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 44.

ßen erhalten. Die aggressive Haltung dieser deutschen nationalen Idee hatte nichts mit den Prinzipien der Französischen Revolution gemein, unter denen sich in Frankreich die moderne Nationbildung durch das Volk ereignet hat.

Das Ziel der Nationalbewegung während der napoleonischen Zeit war die Beendigung der Fremdherrschaft bzw. der Abhängigkeit von Napoleon. Des Weiteren ging es der Nationalbewegung um umfassende Reformen in den deutschen Staaten, um bürgerliche Partizipation, weniger um einen deutschen Nationalstaat.¹⁰⁴ Da dieses emanzipatorische Denken von den europäischen Herrschern als große Bedrohung für ihre Herrschaft angesehen wurde, schmiedeten die gekrönten Häupter des Kontinents auf dem Wiener Kongress ein Bündnis gegen die nationalen Bestrebungen in Europa. Mit aller oppressiver Macht wurde fortan versucht, den modernen nationalen Gedanken im Keim zu ersticken.

¹⁰⁴ Vgl. Dann, Otto: Deutsche Nationsbildung im Zeichen französischer Herausforderung. In: Ders. (Hg.): Die deutsche Nation. Geschichte – Probleme – Perspektiven. Vierow bei Greifswald 1994, S. 9–23, S. 18.

1.2 Nationalerziehungskonzepte zu Beginn des 19. Jahrhunderts:
Johann Gottlieb Fichte: *Reden an die deutsche Nation* und
Friedrich Ludwig Jahn: *Deutsches Volkstum*

Das nationale (Selbst-)Bewusstsein des deutschen Volkes wurde, wie bereits oben ausgeführt, in der Opposition zu Napoleon und im Zuge der Befreiungskriege immer stärker. Überall in Deutschland wurden Stimmen laut, welche die Einigkeit der deutschen Stämme zur Befreiung von der französischen Fremdherrschaft forderten. Auch verschiedene Pädagogen und Denker dieser Zeit waren der Meinung, dass das deutsche Volk erst handlungsfähig sein würde und gegen die Besatzer vorgehen könne, wenn es die eigene Nationalität verinnerlicht habe. Wenn es sich auch schwierig gestalten sollte, das ganze Volk, unabhängig von Alter, Geschlecht und Stand, zu Deutschen zu erziehen, so dürfe doch wenigstens bei der noch formbaren Jugend keine Zeit vergeudet werden, so unter Nationalpädagogen die weit verbreitete Ansicht. Der Erziehung wurde beim Prozess der deutschen Nationwerdung eine entscheidende Rolle beigemessen.¹⁰⁵ Der Landespartikularismus, der jeden Einzelnen regional definierte und daher nur Preußen, Württemberger, Hessen, Bayern etc. kannte, sollte überwunden werden. Stattdessen war als Ziel der Nationalerziehung eine Gemeinschaft vorgesehen, die sich selbst primär national verstand. Die Jugendlichen sollten zum „Deutschen“ hin erzogen werden, sich selbst als deutsches Volk erkennen, das ein gemeinsames Ziel anstrebte. Gleichsam unter dem französischen Joch sollten diejenigen deutschen Männer erzogen werden, die in der Zukunft das freie Deutschland erkämpfen würden.

Die nationale Aufbruchsstimmung der Nationalerziehungspläne dieser Zeit ergriff manchen Lehrer und ließ ihn sich bemühen, im Rahmen seiner Möglichkeiten für die Mobilisierung gegen Napoleon zu werben. So schrieb der Humboldt-Mitarbeiter August Ferdinand Bernhardt 1814:

*Uns Lehrern wird es ein erhebender Gedanke sein, von unsern Lehrlingern aus durch manche Anregung den guten Geist, der diese Jünglinge beseelte, und die Liebe zum Vaterland, welche sie in die Gefahr und in den Tod trieb, angefacht und befördert zu haben [...].*¹⁰⁶

Mag eine Umsetzung der Konzepte nationaler Erziehung, welche während der napoleonischen Zeit entstanden sind, auch in realiter nicht stattgefunden haben, bis zu einem gewissen Grade vermochten sie Wirkung zu erzielen, indem sie Lehrer, Pädagogen und Professoren dazu motivierten, die ihnen Anvertrauten für das Vaterland zu mobilisieren.

¹⁰⁵ Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges. Hgg. von König, S. 13f.

¹⁰⁶ Zit. nach ders.: Beitrag der Nationalerziehung bei der Vorbereitung und Durchführung des Befreiungskrieges, S. 326.

Teilweise gab es Bemühungen der Lehrerschaft, eigenständig für eine Nationalerziehung an ihren Instituten zu sorgen. König berichtet beispielsweise vom Prenzlauer Lyzeum, in welchem sich die Lehrer selbst um eine praktische Nationalerziehung bemühten und diese im Programm ihrer Schule festhielten.¹⁰⁷ Auch die Plamannsche Erziehungsanstalt in Berlin war eine solche Institution, in welcher sich die Lehrerschaft um eine nationale Erziehung bemühte.¹⁰⁸

Vor allem aus Preußen sind solche Bemühungen um eine praktische Nationalerziehung überliefert, was nicht weiter verwundert, führt man sich vor Augen, dass sich Preußen vor allem ab 1807 darum bemühte, durch Reformen wieder alte Stärke zurückzuerlangen. Die preußischen Pädagogen wollten im Rahmen der Nationalerziehung ihren Beitrag zu diesem Aufbau leisten, indem sie die Jugend Preußens geistig und emotional für das Vaterland einzunehmen suchten.

Die laut Helmut König beiden bedeutendsten Nationalerziehungskonzepte dieser Zeit,¹⁰⁹ welche auch enormen Einfluss auf die Pädagogen hatten, *Reden an die deutsche Nation* (1807/08) von dem Philosophen Johann Gottlieb Fichte und *Deutsches Volkstum* (1810) von dem später als „Turnvater“ verehrten Pädagogen und Pionier der Turnbewegung Friedrich Ludwig Jahn, sollen im Folgenden im Fokus der Betrachtungen stehen. Heinrich August Winkler betrachtet Fichte auf Grund der *Reden an die deutsche Nation* als den „Begründer des deutschen Nationalismus“¹¹⁰. Peter Hacks sieht in Jahns *Deutschem Volkstum* „eine Popularisierung des populistischen Fichte, de[n] Fichte für den noch kleineren Mann“¹¹¹. Dabei sind Fichtes *Reden an die deutsche Nation* noch anzumerken, dass der Philosoph teilweise dem Denken der Aufklärung verhaftet ist, während Jahns drei Jahre später erschienene Schrift *Deutsches Volkstum* mit ihrer Fixierung auf das Volk und ihrer Deutschtümelei wichtige romantische Elemente beinhaltet.

¹⁰⁷ Vgl. König: Beitrag der Nationalerziehung bei der Vorbereitung und Durchführung des Befreiungskrieges, S. 327f.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., S. 328f. Friedrich Ludwig Jahn war einige Zeit selbst an der Plamannschen Erziehungsanstalt als Lehrer tätig.

¹⁰⁹ Vgl. Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges. Hgg. von dems., S. 15.

¹¹⁰ Winkler: Der lange Weg nach Westen, Bd. 1, S. 57.

¹¹¹ Hacks, Peter: Ascher gegen Jahn. Ein Freiheitskrieg. Berlin u. a. 1991, S. 106.

Es bleibt sonach uns nichts übrig, als schlechthin an alles ohne Ausnahme, was deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, so daß dieselbe nicht Bildung eines besondern Standes, sondern daß sie Bildung der Nation schlechthin als solcher, und ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben, werde [...].

Johann Gottlieb Fichte
Reden an die deutsche Nation, S. 24.

1.2.1 Johann Gottlieb Fichte:

Reden an die deutsche Nation (1807/08)

Johann Gottlieb Fichte wurde 1762 in einfache Verhältnisse hineingeboren als Sohn eines Bandwirkers in Rammenau bei Bischofswerda.¹¹² Der Freiherr von Miltitz ermöglichte dem begabten Jungen eine höhere Schulbildung. Anschließend studierte Fichte Theologie in Jena und Leipzig. Ab 1784 verdingte er sich als Hauslehrer. Fichte, von Immanuel Kant beeinflusst, veröffentlichte 1792 *Versuch einer Kritik aller Offenbarung*, welches, da es anfangs anonym erschien, Kant selbst zugeschrieben wurde. Kant löste diesen Irrtum auf, wodurch der 30-jährige Fichte quasi über Nacht zum neuen Star der deutschen Philosophie avancierte. 1794 erhielt Fichte einen Ruf an die Universität Jena, wo er in den folgenden Jahren lehrte und diverse Werke verfasste, die ihm die Reputation eines bedeutenden Philosophen einbrachten. Zu seinen Hörern in Jena gehörten verschiedene Denker der Frühromantik, die bald selbst von sich reden machen sollten, wie etwa Novalis und die Brüder Friedrich und August Wilhelm Schlegel. Fichte, der nicht zuletzt wegen seiner offenen Sympathie für die Französische Revolution der Universitätsleitung ein Dorn im Auge war, wurde 1799 auf Grund eines Aufsatzes der Vorwurf gemacht, er verbreite atheistische Thesen, woraufhin er zurücktreten musste. Nach einigen Jahren der Forschungsarbeit und privater Vorlesungen in Berlin, erlangte der Philosoph 1805 einen Lehrstuhl für Philosophie in Erlangen, wo er aber nur ein Semester lang lehrte. Zwischenzeitlich, nach der Krönung Napoleons, hatte sich Fichte von der Französischen Revolution losgesagt. Nach der preußischen Niederlage von 1806 ging Fichte nach Königsberg und anschließend nach Kopenhagen, bevor er 1807 nach Berlin zurückkehrte, wo er sodann seine *Reden an die deutsche Nation* hielt.

Die *Reden an die deutsche Nation* wurden jeweils sonntags zur Mittagsstunde zwischen dem 13. Dezember 1807 und dem 20. März 1808 im runden Saal der Preußischen

¹¹² Biographischer Abriss nach Jacobs, Wilhelm G.: Johann Gottlieb Fichte. Mit Selbstzeugnissen und Bild-dokumenten. Reinbek bei Hamburg 1984.

Akademie der Wissenschaften in Berlin gehalten.¹¹³ Fichte wurde zu den *Reden* durch die prekäre Situation Deutschlands, insbesondere Preußens, inspiriert, welches nach dem verlorenen Krieg von französischen Truppen besetzt war. Für den Philosophen Fichte war die Besatzung, die Fremdbestimmung ein untragbarer Zustand, nicht zuletzt aus dem Selbstverständnis seiner Philosophie heraus. Von Kants praktischer Philosophie ausgehend vertritt Fichte die Idee einer absoluten Freiheit, wobei er „*die Außenwelt als eine Setzung des Subjektes und das mit Selbsttätigkeit begabte Ich als die einzige unmittelbare Wirklichkeit ansieht*“¹¹⁴. Fichte folgert die absolute Freiheit des Menschen daraus, dass der Mensch keinem anderen Gesetz unterworfen sei als dem Sittengesetz, dem vom eigenen „Ich“ auferlegten Gesetz.¹¹⁵ Die vom Staat erlassenen Gesetze akzeptiert der Mensch freiwillig, weil sie im Einklang mit dem Sittengesetz stehen. Das sittliche Wesen Mensch folgt also dem eigenen Willen, wenn es den Gesetzen des Staates gehorcht. Sind aber diese Gesetze nicht in Einklang zu bringen mit dem selbst auferlegten Sittengesetz, hat der Mensch die Pflicht, dagegen zu revoltieren. Ein weiterer Grundansatz Fichtes ist die Unterscheidung zwischen Sein und Leben.¹¹⁶ Während er mit Sein das Starre, Feststehende bezeichnet, versteht er unter Leben das sich in Bewegung Befindliche, stetig Verändernde. Sein bedeutet für Fichte Stillstand und er propagiert die ständige Bewegung – sogar bis zum Selbstzweck hin, bis zur Tätigkeit um der Tätigkeit willen. Die französische Besatzung verstieß gegen das Sittengesetz, hemmte die Freiheit und damit das Leben; so war es Fichte geradezu ein Bedürfnis, seine Stimme dagegen zu erheben.

Genau dies ist ein interessanter Umstand: Fichte spitzte nicht die Feder, um die Menschen wachzurütteln, sondern er erhob die Stimme, er wollte im buchstäblichen Sinne gehört werden, setzte bewusst auf die Öffentlichkeitswirksamkeit des gesprochenen Wortes. Fichte verstand sich selbst als philosophischer Redner, als Prediger gar.¹¹⁷ So kommt es wohl nicht von ungefähr, dass als Termin für die *Reden* Sonntagmittag gewählt wurde.

¹¹³ Vgl. Schuffenhauer, Heinz/Schuffenhauer, Werner: Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach. Berlin 1984, S. 43.

¹¹⁴ o. N.: Art. „Freiheit“. In: Kirchner, Friedrich/Michaëlis, Carl (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. Leipzig ⁵1907, S. 207–213, S. 207.

¹¹⁵ Fichte schreibt dazu in *Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die Französische Revolution*: „*Wer legt mir nun in diesem Verträge das Gesetz auf? Offenbar ich selbst. Kein Mensch kann verbunden werden, ohne durch sich selbst: keinem Menschen kann ein Gesetz gegeben werden, ohne von ihm selbst. Läßt er durch einen fremden Willen sich ein Gesetz auflegen, so tut er auf seine Menschheit Verzicht und macht sich zum Tiere; und das darf er nicht.*“ Fichte, Johann Gottlieb: *Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die Französische Revolution*. Herausgegeben von Reinhard Strecker. Leipzig 1922, S. 46.

¹¹⁶ Eine kurze Zusammenfassung dieser Unterscheidung findet sich bei Bollnow, Otto Friedrich: *Die Pädagogik der deutschen Romantik*. Von Arndt bis Fröbel. Stuttgart ³1977, S. 64ff.

¹¹⁷ Adelheid Ehrlich bescheinigt Fichte, dass er alle Voraussetzungen für einen „*wirkungsvolle[n] Prediger*“ hatte, darüber hinaus in Sprechstil und -haltung ein stark „*predigthaftes Element*“ auszumachen sei. Ehrlich, Adelheid: *Fichte als Redner*. München 1977, S. 369.

Nach dem Besuch der Sonntagsmesse konnten die Leute so anschließend dem nationalen „Rufer aus der Wüste“ bei seinen Ausführungen folgen.

Fichtes *Reden* hatten nicht den Anspruch, philosophische Fachvorträge zu sein. Wenn man sich die aristotelischen Bausteine der Rhetorik – λόγος (logische Beweisführung), έθος (Glaubwürdigkeit des Sprechers) und πάθος (emotionaler Appell) – vor Augen führt, so muss festgehalten werden, dass Fichte bei den *Reden an die deutsche Nation* den für die akademische Rede Vorrang beanspruchenden λόγος zugunsten des πάθος hintanstellt.¹¹⁸ Fichte will seine Zuhörer mitreißen, entflammen, seine Reden sollen nichts weniger als ein Weck-, ja Erweckungsruf sein. Aus diesem Grunde urteilt etwa Peter L. Oesterreich, die *Reden an die deutsche Nation* würden sich „im zweideutigen Hell-Dunkel genialer Philosophie und unheilvoller Demagogie“ bewegen.¹¹⁹ Um seine Mitmenschen wachzurütteln, um diesen Effekt auch wirklich erzielen zu können, setzt Fichte nicht auf das Medium Schrift, sondern auf die Unmittelbarkeit der Rede, den direkten Kontakt zum Adressaten. Die erste Druckfassung der *Reden an die deutsche Nation* erfolgte 1808.

Die vierzehn Reden lassen sich wie folgt unterteilen:

- Die erste Rede dient Fichte dazu, den gegenwärtigen Zustand Deutschlands darzustellen und zu verdeutlichen, dass unbedingt gehandelt werden muss.
- Die zweite, dritte, neunte, zehnte und elfte Rede behandeln die Nationalerziehung.
- Die Reden vier bis sieben erläutern unter Zuhilfenahme von Fichtes Sprachtheorie die Besonderheiten des deutschen Volkscharakters. Die Frage, weshalb der Philosoph seine Ausführungen über die Nationalerziehung unterbricht, um über das deutsche Volk zu sprechen und sodann wieder den Faden seiner erzieherischen Ideen aufzunehmen, ist berechtigt. Da er, wie Krautkrämer richtig bemerkt, seine Nationalerziehung „wesentlich nur als Mittel zur Festigung der Nation zu einem Staatsvolk betrachtet“¹²⁰, will er mit diesen vier Reden seinen Zuhörern, respektive Lesern, verdeutlichen, was das deutsche Volk so besonders macht bzw. weshalb es sich lohnt, sich für die deutsche Nation einzusetzen.¹²¹
- In der achten Rede befasst sich Fichte mit der Frage, was überhaupt unter einem Volk zu verstehen ist und beschäftigt sich außerdem mit dem Begriff der Vaterlandsliebe.

¹¹⁸ Vgl. Reiß: *Fichtes Reden an die deutsche Nation*, S. 19.

¹¹⁹ Oesterreich, Peter L.: Politische Philosophie oder Demagogie? Zur rhetorischen Metakritik von Fichtes *Reden an die deutsche Nation*. In: Hammacher, Klaus/Schottky, Richard/Schrader, Wolfgang H. (Hg.): *Fichte Studien. Beiträge zur Geschichte und Systematik der Transzendentalphilosophie*, Bd. 2: Kosmopolitismus und Nationalidee. Amsterdam u. a. 1990, S. 74–88, S. 88.

¹²⁰ Krautkrämer, Ursula: *Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher*. München 1979, S. 133.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 133ff.

- In der zwölften und dreizehnten Rede geht Fichte der Frage nach, wie die Zeit überbrückt werden soll, bis das neu erzogene Geschlecht „einsatzbereit“ ist. Bei der Beantwortung dieser Frage spricht sich der Philosoph einmal mehr für die Beibehaltung (kultureller) Resistenz gegenüber den Besatzern aus.
- Mit der vierzehnten Rede appelliert Fichte an seine Zuhörer/Leser sich der Situation klar zu werden und Konsequenzen zu ziehen.

Nachdem der Aufbau der Reden aufgezeigt worden ist, stellt sich die Frage, worin der Weckruf der *Reden an die deutsche Nation* besteht.

Fichte hat in seiner Vorlesungsreihe über *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*, auf welche er zu Beginn der *Reden* ausdrücklich hinweist, den Lauf der Menschheitsgeschichte in fünf Abschnitte gegliedert.¹²² Er ist der Überzeugung, „daß unsere Zeit in dem dritten Hauptabschnitte der gesamten Weltzeit stehe, welcher Abschnitt den bloßen sinnlichen Eigennutz zum Antriebe aller seiner lebendigen Regungen und Bewegungen habe“¹²³. Man befinde sich also in einer Epoche der Selbstsucht, welche es, solle sich die Menschheit weiterentwickeln, zu überwinden gelte. Der Untergang Preußens und die Abhängigkeit der deutschen Nation von Frankreich sind Auswüchse dieser Selbstsucht und bilden für den Philosophen finale Zeichen zum Umschwung. Der angenommene enge Konnex zwischen Sittlichkeit und Freiheit stellt hierbei einen Gedankengang dar, welcher ebenfalls auf Kant verweist. Die Rettung aus der gegenwärtigen prekären Lage kann nach Meinung Fichtes nur „in der Bildung zu einem durchaus neuen [...] Selbst, und in der Erziehung der Nation [...] zu einem ganz neuen Leben“¹²⁴ bestehen. Mit seiner Nationalerziehung will Fichte demnach also zur Wende der neuen Zeit und der neuen Welt beitragen.

¹²² Die Unterteilung der Menschheitsgeschichte in fünf Abschnitte denkt sich Fichte wie folgt: „1) Die Epoche der unbedingten Herrschaft der Vernunft durch den Instinct: der Stand der Unschuld des Menschengeschlechts. 2) Die Epoche, da der Vernunftinstinct in eine äusserlich zwingende Autorität verwandelt ist: das Zeitalter positiver Lehr- und Lebenssysteme, die nirgends zurückgehen bis auf die letzten Gründe, und deswegen nicht zu überzeugen vermögen, dagegen aber zu zwingen begehren, und blinden Glauben und unbedingten Gehorsam fordern: der Stand der anhebenden Sünde. 3) Die Epoche der Befreiung, unmittelbar von der gebietenden Autorität, mittelbar von der Botmässigkeit des Vernunftinstincts und der Vernunft überhaupt in jeglicher Gestalt: das Zeitalter der absoluten Gleichgültigkeit gegen alle Wahrheit, und der völligen Ungebundenheit ohne einigen Leitfaden: der Stand der vollendeten Sündhaftigkeit. 4) Die Epoche der Vernunftwissenschaft: das Zeitalter, wo die Wahrheit als das Höchste anerkannt, und am höchsten geliebt wird: der Stand der anhebende [sic!] Rechtfertigung. 5) Die Epoche der Vernunftkunst: das Zeitalter, da die Menschheit mit sicherer und unfehlbarer Hand sich selber zum getroffenen Abdrucke der Vernunft aufbaut: der Stand der vollendeten Rechtfertigung und Heiligung. – Der gesammte Weg aber, den zufolge dieser Aufzählung die Menschheit hienieden macht, ist nichts anderes, als ein Zurückgehen zu dem Punkte, auf welchem sie gleich anfangs stand, und beabsichtigt nichts, als die Rückkehr zu seinem Ursprunge.“ Fichte, Johann Gottlieb: *Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters*. (= Ders.: *Werke*. Auswahl in sechs Bänden, Bd. 4). Neudruck der Ausgabe Berlin 1806. Herausgegeben von Fritz Medicus. Leipzig 1910, S. 405f.

¹²³ Ders.: *Reden an die deutsche Nation*. Mit einer Einleitung herausgegeben von Alexander Aichele. Hamburg 2008, S. 11.

¹²⁴ Ebd., S. 21.

Als 1813 der Befreiungskrieg gegen Napoleon begann, meldete sich Fichte, mittlerweile Inhaber eines Lehrstuhls für Philosophie an der neugegründeten Berliner Universität, zum Landsturm. Als seine Frau an Fieber erkrankte, welches sie sich bei der Pflege von Verwundeten im Lazarett zugezogen hatte, steckte sich der Philosoph an und verstarb am 29. Januar 1814 in Berlin.

Bevor näher darauf eingegangen werden soll, aus welchen Elementen die neue Bildung besteht, sollen zunächst die nationalen Aspekte der *Reden* betrachtet werden.

a) *Volk und Vaterlandsliebe bei Fichte*

Bereits in den Begriffserklärungen zu Beginn dieser Arbeit dürfte deutlich geworden sein, dass zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Volksbegriff Gegenstand zahlreicher Interpretationsansätze wie Diskussionen war. So widmet sich auch Fichte in der achten Rede der Frage „*was ist ein Volk?*“ und „*was ist Vaterlandsliebe, oder, wie man sich richtiger ausdrücken würde, was ist Liebe des einzelnen zu seiner Nation?*“¹²⁵.

Fichte, der ebenso wie Herder die Begriffe *Volk* und *Nation* synonym verwendet, definiert seinen Volksbegriff folgendermaßen:

*[D]as Ganze der in Gesellschaft miteinander fortlebenden, und sich aus sich selbst immerfort natürlich und geistig erzeugenden Menschen, das insgesamt unter einem gewissen besondern Gesetze der Entwicklung des Göttlichen aus ihm steht. Die Gemeinsamkeit dieses besondern Gesetzes ist es, was in der ewigen Welt, und eben darum auch in der zeitlichen, diese Menge zu einem natürlichen, und von sich selbst durchdrungenen Ganzen verbindet. [...] Jenes Gesetz bestimmt durchaus und vollendet das, was man den Nationalcharakter eines Volkes genannt hat; jenes Gesetz der Entwicklung des Ursprünglichen, und Göttlichen.*¹²⁶

Der Philosoph versteht also unter *Volk* ein „*Ganzes*“, eine natürliche Gemeinschaft aus Individuen, welche einem höheren Gesetz untersteht. Dieses höhere Entwicklungsgesetz ist das „*Bindemittel*“ des Ganzen. Transzendente Mechanismen, ein Amalgam aus Ursprünglichem und Göttlichem, bestimmen laut Fichte ein Volksganzes. Durch den transzendenten Aspekt des höheren Entwicklungsgesetzes erhält Fichtes Verständnis von einem Volk eine Überhöhung hin zu einem nahezu sakrosankten Bund.

Dadurch, dass der Einzelne Teil eines solchen Ganzen, also eines Volkes ist, erhält sein Handeln auf Erden erst einen Sinn, denn das Wirken des Einzelnen hat auch Auswirkungen auf die Makroebene des Volkes. Durch die Verbindung mit dem Ganzen wirkt der Einzel-

¹²⁵ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 127.

¹²⁶ Ebd., S. 131.

ne auch immer für sein Volk und so wird im Kontext mit der ewigen Fortdauer des Volkes „die kurze Spanne seines Lebens hienieden zu fortdauerndem Leben hienieden ausgedehnt“¹²⁷. Da der Einzelne in seinem Volk fortlebt, tut er daher alles für die Erhaltung seines Volkes.¹²⁸ Hieraus lässt sich nach Meinung des Philosophen sodann die Vaterlandsliebe ableiten:

*Sein Glaube, und sein Streben, Unvergängliches zu pflanzen, sein Begriff, in welchem er sein eignes Leben als ein ewiges Leben erfäßt, ist das Band, welches zunächst seine Nation, und vermittelt ihrer das ganze Menschengeschlecht, innigst mit ihm selber verknüpft, und ihrer aller Bedürfnisse, bis ans Ende der Tage, einführt in sein erweitertes Herz. Dies ist seine Liebe zu seinem Volke, zuvörderst achtend, vertrauend, desselben sich freuend, mit der Abstammung daraus sich ehrend.*¹²⁹

Der Wille, etwas Ewiges zum Wohle des eigenen Volkes zu hinterlassen, prägt die Vaterlandsliebe. Derjenige, der sein Vaterland liebt, schießt nicht nach vergänglichem Ruhm oder nach seinem eigenen Vorteil – alles dies wären eher Merkmale der Selbstsucht, welche Fichte, wie bereits erläutert, als Malum seines Zeitalters identifiziert hat –, sondern denkt langfristig, das Wohl künftiger Generationen im Blick. In Grundzügen lässt sich also bereits bei Fichte die Idee eines organischen Volksganzen erkennen, die Verbindung des Individuums sowohl mit seinen Ahnen als auch seinen Nachkommen.

Aus obigem Zitat wird auch ersichtlich, dass sich für Fichte Patriotismus und Kosmopolitismus nicht ausschließen.¹³⁰ Vielmehr gelangt man zur Liebe der gesamten Menschheit nach Überzeugung des Philosophen nur über die Liebe zum eigenen Vaterland. Nur wer das eigene Volk liebt, sei auch dazu imstande, das ganze Menschengeschlecht zu lieben. Für Fichte, wie auch für andere Denker des Deutschen Idealismus, stellt sich die Menschheit in den einzelnen Nationen dar. Dementsprechend wirke derjenige, der das Wohl seines Vaterlandes im Auge habe, auch gleichzeitig für das Wohl der ganzen

¹²⁷ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 132.

¹²⁸ Fichte hierzu: „Das Leben, bloß als Leben, als Fortsetzen des wechselnden Daseins, hat für ihn ja ohnedies nie Wert gehabt, er hat es nur gewollt als Quelle des Dauernden; aber diese Dauer, verspricht ihm allein die selbständige Fortdauer seiner Nation; um diese zu retten, muß er sogar sterben wollen, damit diese lebe, und er in ihr lebe das einzige Leben, das er von je gemocht hat.“ Ebd.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Bereits in *Der Patriotismus, und sein Gegenteil* schreibt Fichte: „Kosmopolitismus ist der herrschende Wille, daß der Zweck des Daseins des Menschengeschlechts im Menschengeschlechte erreicht werde. Patriotismus ist der Wille, daß dieser Zweck erreicht werde zu allererst in derjenigen Nation, deren Mitglieder wir selber sind, und daß von dieser aus der Erfolg sich verbreite über das ganze Geschlecht.“ Und so kommt der Philosoph zu dem Schluss: „Und so wird denn jedweder Kosmopolit ganz notwendig, vermittelt seiner Beschränkung durch die Nation, Patriot; und jeder, der in seiner Nation der kräftigste und regsamste Patriot ist, ist eben darum der regsamste Weltbürger, indem der letzte Zweck aller Nationalbildung doch immer der ist, daß diese Bildung sich verbreite über das Geschlecht.“ Ders.: *Der Patriotismus, und sein Gegenteil. Patriotische Dialogen*. Herausgegeben von Hans Schulz. Leipzig 1918, S. 10f.

Menschheit. Fichte unternimmt hiermit den Versuch, das Nationale und den Kosmopolitismus miteinander zu verquicken statt sie im Widerspruch zueinander zu sehen.

Volk und Vaterland sind nach Dafürhalten des Autors *der Reden an die deutsche Nation* von elementarer Bedeutung:

*Volk und Vaterland in dieser Bedeutung, als Träger, und Unterpfand der irdischen Ewigkeit, und als dasjenige, was hienieden ewig sein kann, liegt weit hinaus über den Staat [...], über die gesellschaftliche Ordnung [...]. Dieses alles ist nur Mittel, Bedingung, und Gerüst dessen, was die Vaterlandsliebe eigentlich will, des Ausblühens des Ewigen, und Göttlichen in der Welt, immer reiner, vollkommener und getroffener im unendlichen Fortgange. Eben darum muß diese Vaterlandsliebe den Staat selbst regieren, als durchaus oberste, letzte, und unabhängige Behörde [...].*¹³¹

Über allen von Menschen gemachten Institutionen, wie etwa dem Staat, stehen die ewige, sowohl natürliche als auch transzendente „Institution“ Volk und die Vaterlandsliebe. Die Vaterlandsliebe wird sogar als Staatsdoktrin angesehen; sie ist der wichtigste Maßstab. Dieses Zitat ist wohl nicht zuletzt am besten im geschichtlichen Kontext zu verstehen. Zur Zeit der *Reden an die deutsche Nation* herrschte eine deutsche institutionelle Krise vor: Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation existierte nicht mehr, der preußische Staat lag danieder, der Rheinbund hingegen war ein napoleonisches Konstrukt. Fichte sieht die Deutschen Gefahr laufen, sich von Napoleon einnehmen zu lassen, der mit dem auf seine Initiative zurückgehenden Rheinbund und der Einführung des *Code civil* in Teilen Deutschlands für rechtsstaatliche Grundlagen gesorgt hat. Die Deutschen könnten vergessen, dass sie letztendlich von Napoleon abhängig, also faktisch unfrei sind.

Dabei ist nach Fichtes Dafürhalten klar, dass „*nur wie jedes [...] [Volk] sich selbst überlassen, seiner Eigenheit gemäß, und in jedem [...] [Volk], jeder einzelne jener gemeinsamen, so wie seiner besonderen Eigenheit gemäß, sich entwickelt, und gestaltet, [...] die Erscheinung der Gottheit in ihrem eigentlichen Spiegel heraus[tritt], so wie sie soll*“¹³². Den Völkern würde nach dieser Logik Gewalt angetan, würde jemand wie Napoleon einem anderen Volk Verfassung und Gesetz aufzwingen, welche nicht selbst in dem Volk gereift bzw. nach freiem Willen aus demselben akklamiert sind.¹³³ Wie das „Ich“ nur

¹³¹ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 134.

¹³² Ebd., S. 218.

¹³³ So gibt es nach Fichtes Meinung Völker, die anderen Völkern ihre Eigentümlichkeit zugestehen, und Völker, welche derart eigenzentriert sind, dass sie glauben, es sei das Beste, alle anderen seien so wie sie selbst. Während zwischen Völkern der ersten Art eine „*höchst wohlthätige Wechselwirkung der gegenseitigen Bildung und Erziehung statt[findet], und eine Durchdringung, bei welcher dennoch jeder, mit dem guten Willen des andren, sich selbst gleich bleibt*“, wollen Völker der zweiten Art „*nur alles Bestehende vernichten, und außer sich allenthalben eine leere Stätte hervorbringen, in der sie nur immer die eigne Gestalt wiederholen können*“. Ebd., S. 223.

Gesetze akzeptiert, welche es sich selbst gibt, so ist es auch beim großen „Ich“, dem „Wir“ des Volkes. Das Volk bekommt von Napoleon Gesetze vorgeschrieben, die es nicht mit seinem eigenen Gesetz, der Selbstbestimmung, in Einklang bringen kann. Fichte spricht sich hiermit für die Autonomie der Völker aus, ohne beispielsweise auf den Autonomiegedanken der Kantischen Moralphilosophie oder die fixierten Menschenrechte der Amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und der Französischen Revolution zu rekurrieren.¹³⁴ Der Philosoph bleibt bei seiner Argumentation innerhalb der eigenen Logik, in welcher er unsichtbare höhere Gesetzmäßigkeiten wirken sieht. Er plädiert an eben zitierter Stelle ganz allgemein für diese Autonomie – und seine Überzeugung ist gewiss auch allgemeiner Natur –, doch der geschichtliche Kontext legt nahe, dass er diese Zeilen sehr wohl auch als Kritik gegen Napoleon verstanden wissen will. Die Vaterlandsliebe fordert also eo ipso das Selbstbestimmungsrecht, die Freiheit des Volkes ein. Da dies nach Meinung Fichtes das höchste Gut ist, kann als wichtigster Maßstab nur die Vaterlandsliebe fungieren. Der Staat hingegen bildet nur das Mittel zum Zweck, um die Entfaltung und Fortbildung des Volkes so gut als möglich gewährleisten zu können. Der Staat stellt daher in Fichtes Denken im Unterschied zum Volk nichts Originäres dar.¹³⁵

Es ist offensichtlich, dass für Fichtes Vorstellungen von Volk und Vaterlandsliebe in den *Reden an die deutsche Nation* die damalige politische Situation Relevanz hatte. Die Hochstilisierung des Volksbegriffs durch den transzendentalen Bezug sowie die Betonung der enormen Wichtigkeit der Vaterlandsliebe für die Autonomie eines Volkes, was sich argumentativ im Dualismus zwischen deutscher Nation und fremder Gewalt niederschlägt,¹³⁶ tragen das Gepräge der Zeit.

¹³⁴ Vgl. Reiß: Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, S. 128.

¹³⁵ Zur Stellung des Staates selbst heißt es in den *Reden an die deutsche Nation* genauer: „Aus allem gehet hervor, daß der Staat, als bloßes Regiment des im gewöhnlichen friedlichen Gange fortschreitenden menschlichen Lebens, nichts Erstes, und für sich selbst Seiendes, sondern daß er bloß das Mittel ist für den höhern Zweck der ewig gleichmäßig fortgehenden Ausbildung des rein Menschlichen in dieser Nation; daß es allein das Gesicht, und die Liebe dieser ewigen Fortbildung ist, welche immerfort auch in ruhigen Zeitläuften die höhere Aufsicht über die Staatsverwaltung führen soll, und welche, wo die Selbständigkeit des Volks in Gefahr ist, allein dieselbe zu retten vermag.“ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 141.

¹³⁶ Als treffendes Beispiel hierfür: „Malen Sie sich also die vorausgesetzte neue Gewalt so gütig, und so wohlwollend vor, als Sie irgend wollen, machen Sie sie gut, wie Gott; werden Sie ihr auch göttlichen Verstand einsetzen können? Mag Sie alles Ernstes das höchste Glück und Wohlsein aller wollen, wird das höchste Wohlsein, das sie zu fassen vermag, wohl auch deutsches Wohlsein sein?“ Ebd., S. 143.

b) *Bedeutung der Sprache für ein Volk*

In den Reden vier und fünf erläutert Fichte seine Sprachtheorie, mit deren Hilfe er beweisen will, dass die deutsche Sprache eine ursprüngliche Sprache und das deutsche Volk ein ursprüngliches Volk ist. Die angebliche Ursprünglichkeit der deutschen Sprache ist eines der wichtigsten Argumente Fichtes, mit welchen er die Besonderheit der Deutschen untermauern will.

Im Folgenden sollen Fichtes Theorien über die exponierte Stellung des deutschen Volkes, wie sie sich in den Reden an die deutsche Nation wieder finden, erläutert werden. Da der Philosoph der deutschen Sprache eine wichtige Rolle zuschreibt, soll diese auch besonders Gegenstand der Betrachtungen sein.

Geradezu von elementarer Wichtigkeit ist nach Fichtes Dafürhalten das Verhältnis eines Volkes zu seiner Sprache. Anhand dieses Kriteriums will der Philosoph festmachen, wieso den Deutschen ein besonderer Platz unter den Völkern zukommt, ja die Deutschen gar ein Urvolk darstellen.

Zu Beginn der vierten Rede macht Fichte den Unterschied zwischen den Deutschen und den „*übrigen aus derselben Wurzel erzeugten Stämme[n]*“¹³⁷ daran fest, „*daß die ersten in den ursprünglichen Wohnsitzen des Stammvolks blieben, die letzten in andere Sitze auswanderten, die ersten die ursprüngliche Sprache des Stammvolks behielten und fortbildeten, die letzten eine fremde Sprache annahmen, und dieselbe allmählich nach ihrer Weise umgestalteten*“¹³⁸. Dabei hat der Standortwechsel nach Fichtes Dafürhalten gar keine so große Auswirkung auf die Volkseigentümlichkeit, erst die Veränderung der Sprache wirkt sich auf die Volksidentität aus.¹³⁹

Fichte ist von einem Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen überzeugt. Die Tatsache, dass sich nicht nur sinnlich erfahrbare, materielle Dinge vermittels Sprache ausdrücken lassen, sondern auch Immaterielles, Abstraktes, verweise auf das schöpferische Potenzial der Sprache.¹⁴⁰ Des Weiteren „*richtet alle Bezeichnung des Übersinnlichen sich nach dem Umfange und der Klarheit der sinnlichen Erkenntniss [sic!] desjenigen, der da bezeichnet*“¹⁴¹ oder anders ausgedrückt: Nur wer in der Lage ist, zu erkennen, kann diese Erkenntnis sodann auch benennen. Nur was begriffen, erkannt ist, kann auch sprachlich erfasst werden.

¹³⁷ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 61.

¹³⁸ Ebd., S. 61f.

¹³⁹ Ebd., S. 62f.

¹⁴⁰ Vgl. Reiß: Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, S. 120.

¹⁴¹ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 67.

Sprache ist also laut Fichte immer auch Erkenntnis. Jedes Volk macht Erkenntnisse auf seine individuelle Weise, nicht zuletzt bedingt durch die jeweiligen spezifischen Umweltbedingungen, und findet seinen eigenen Ausdruck dafür. Die gewonnene Erkenntnis gehört sodann zum kollektiven Gedächtnis- wie Sprachpool eines Volkes, wird über die Generationen hinweg „weitervererbt“ und verstanden.¹⁴² So trägt eine Vielzahl an Erkenntnissen, fassbar durch Sprache, ihren Teil zum Charakter eines Volkes bei, da jede einzelne Erkenntnis ihre volksspezifische Geschichte aufweist.¹⁴³ Bei der Übernahme einer anderen Sprache geht es Fichte nicht darum, dass eine lautsprachliche Veränderung vorliegt – diese rein sinnliche Ebene ist vernachlässigbar –, sondern dass die enge Bindung eines Wortes – in dem eben auch immer volksspezifische Erkenntnis liegt – zu „seinem“ Volk zerrissen wird, die erkenntnistheoretische Ebene also Schaden nimmt.¹⁴⁴ Mit dem Wort aus einer anderen Sprache sind automatisch auch eine spezifische Erkenntnis mitsamt einer eigenen Geschichte des Wortes verwoben. Dieser erkenntnistheoretische Teil geht aber verloren, denn er ist dem Volk, welches den neuen Begriff übernimmt, nichts Originäres, wird deshalb beliebig und willkürlich. Wenn ihnen das neue Wort erklärt wird, erhalten „*sie die flache und tote Geschichte einer fremden Bildung, keinesweges aber eigene Bildung*“¹⁴⁵.

Dieser Vorgang hat nach Fichtes Meinung katastrophale Konsequenzen, denn so wie eine stetig beibehaltene, ursprüngliche Sprache die Kraft besitzt, „*unmittelbar einzugreifen in das Leben, und dasselbe anzuregen*“¹⁴⁶, so kann hingegen eine fremde Sprache nichts bewirken, vermag vom Volk nicht „fruchtbar“ gemacht zu werden, ist tot. Eine fremde Sprache kann zwar gelernt, aber niemals wirklich durchdrungen und in allen Facetten verstanden werden.¹⁴⁷ Während bei einem Volk mit lebendiger Sprache die Geistesbildung ins

¹⁴² Vgl. Reiß: Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, S. 131.

¹⁴³ Vgl. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 73.

¹⁴⁴ Vgl. Reiß: Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, S. 131.

¹⁴⁵ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 69.

¹⁴⁶ Ebd., S. 67.

¹⁴⁷ Fichte erläutert diesen Umstand beispielhaft an den drei Worten *Humanität, Popularität und Liberalität*: „*Diese Worte vor dem Deutschen, der keine andere Sprache gelernt hat, ausgesprochen, sind ihm ein völlig leerer Schall, der an nichts ihm schon Bekanntes durch Verwandtschaft des Lautes erinnert, und so aus dem Kreise seiner Anschauung, und aller möglichen Anschauung ihn vollkommen herausreißt. [...] so muß er sich diese Bedeutung ganz von vornherein, und als etwas ihm ganz Neues, erklären lassen, und kann dieser Erklärung eben nur blind glauben, und wird so stillschweigend gewöhnt, etwas für wirklich daseiend, und würdig anzuerkennen, das er, sich selbst überlassen, vielleicht niemals des Erwähnens wert gefunden hätte.*“ Ebd., S. 70. Der Deutsche könne gar nicht exakt das Gleiche wie der Lateiner unter diesen drei Worten verstehen, da er einen vollkommen anderen Hintergrund habe. „*Hätte man das, was jene drei ausländischen Worte eigentlich wollen müssen, wenn sie überhaupt etwas wollen, dem Deutschen in seinen Worten, und in seinem sinnbildlichen Kreise also ausgesprochen: Menschenfreundlichkeit, Leutseligkeit, Edelmut, so hätte er uns verstanden [...].*“ Ebd., S. 72f.

Leben einzugreifen vermag, kommt es bei einem Volk mit toter Sprache zur Entfremdung, Leben und geistige Bildung driften auseinander.¹⁴⁸ Dieser Unterschied hat Folgen:

[...] in einer Nation von der ersten Art ist das große Volk bildsam, und die Bildner einer solchen erproben ihre Entdeckungen an dem Volke, und wollen auf dieses einfließen; dagegen in einer Nation von der zweiten Art die gebildeten Stände vom Volke sich scheiden, und des letztern nicht weiter, denn als eines blinden Werkzeugs ihrer Pläne achten.¹⁴⁹

Ein Volk mit toter Sprache verliere seine Fähigkeit, sich in der breiten Masse zu bilden, da es ja fremde, und damit tote Bildung übernimmt, während durch den Verlust der eigenen Sprache auch die Bindung zu den eigenen Erkenntniswerten gekappt worden ist. Die kleine Schicht der gebildeten Stände etabliert sich als Elite, welche das einfache Volk für ihre Zwecke missbraucht. Somit geht bei einem Volk mit nicht-ursprünglicher Sprache die Entfremdung schließlich soweit, dass die Volksgemeinschaft Schaden nimmt. So resultiert aus der Einteilung in lebendige und tote Sprachen auch eine entsprechende Differenzierung bezüglich der Völker.

Nach Fichtes Überzeugung stellt die deutsche Sprache eine ursprüngliche Sprache dar, da „*der Deutsche eine bis zu ihrem ersten Ausströmen aus der Naturkraft lebendige Sprache redet*“¹⁵⁰. Die deutsche Sprache ist laut dem Philosophen also vollkommen originär, hat keine Metamorphosen durch den Einfluss anderer Sprachen vorzuweisen. Wer eine ursprüngliche Sprache¹⁵¹ spreche, sei ein Urvolk. Die ursprüngliche Sprache vermag zu bewirken, dass die geistige Bildung ins Leben eingreife, sie beflügelt also den Fortschritt ungemein.

Zuvörderst, indem hier vom Leben, und von dem Eingreifen der geistigen Bildung in dasselbe geredet wird, so ist darunter zu verstehen das ursprüngliche Leben, und sein Fortfluß aus dem Quell alles geistigen Lebens, aus Gott, die Fortbildung der menschlichen Verhältnisse nach ihrem Urbilde, und so die Erschaffung eines Neuen, und vorher nie Dagewesenen; keinesweges aber ist die Rede von der bloßen Erhaltung jener Verhältnisse auf der Stufe, wo sie schon stehen [...].¹⁵²

Unter „*geistiger Bildung*“ versteht Fichte in erster Linie die Philosophie,¹⁵³ welche also bei einem Urvolke aufgrund der lebendigen Sprache direkt in das Leben einzuwirken vermag. Des Weiteren ist eine ursprüngliche Sprache also stets mit Progress in Verbindung zu sehen, die Erhaltung des Status quo ist nicht von Interesse, sondern das stete Streben nach vorn. Hier spiegelt sich einmal mehr Fichtes Idee vom „*Leben*“, von der ständigen Bewe-

¹⁴⁸ Vgl. Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 75.

¹⁴⁹ Ebd., S. 76.

¹⁵⁰ Ebd., S. 74.

¹⁵¹ Neben dem Deutschen gilt Fichte noch das Griechische als ursprüngliche Sprache. Vgl. ebd.

¹⁵² Ebd., S. 78.

¹⁵³ Vgl. ebd.

gung wider, dem der Stillstand, das Verharren ein Gräuel ist. Eine lebendige Sprache steht selbst nicht still, in ihr „*vermehrten und verändern die Worte, und ihre Bedeutungen sich immerfort*“¹⁵⁴, sie ist ständig im Flusse. Diese Veränderungen sind jedoch nicht dem Einfluss anderer Sprachen geschuldet, sondern sind ebenfalls natürlich, ursprünglich, resultieren aus ihr selbst heraus. Eine nicht-ursprüngliche Sprache, eine, welche also nur entstanden ist durch das „Abkupfern“ einer anderen Sprache, steht still, ist abgeschlossen und damit tot. In ihr kann nichts fließen, nichts Neues, Lebendiges kann hervorgebracht werden.¹⁵⁵

Wie bereits erwähnt, vermag die Philosophie unmittelbar auf das Leben eines Urvolks einzuwirken und so fließt laut Fichte „*das Denken in einer Ursprache nicht ein in das Leben, sondern es ist selbst Leben des also Denkenden*“¹⁵⁶. In einer lebendigen Sprache existiert folglich eine enge Verquickung von Denken und Leben. Denken selbst wird in einer Ursprache lebendig. Eine lebendige Sprache belebt auch das Denken und so ergibt sich aus der Verbindung von lebendigem Denken und lebendiger Sprache als zweiter Hauptzweig der Bildung neben der Philosophie die Dichtkunst.¹⁵⁷ Philosophie und Dichtung können demnach besonders gut bei einem Volk gedeihen, das eine ursprüngliche Sprache besitzt.

Zwar ist immer wieder angeklungen, dass das deutsche Volk gemäß Fichtes Denken ein Urvolk sei, aber was bedeutet dies konkret im Vergleich zu anderen Völkern, die dies nicht von sich behaupten können? Im Folgenden soll näher auf diesen Punkt eingegangen werden, welchem sich Fichte vorwiegend in der fünften, sechsten und siebten Rede gewidmet hat.

Während das deutsche Volk als ein Urvolk gelten darf, da es sich seine ursprüngliche Sprache bewahrt hat, „*ist das innere Wesen des Auslandes, oder der Nichtursprünglichkeit, der Glaube an irgendein Letztes, Festes, unveränderlich Stehendes, an eine Grenze [...]*“¹⁵⁸. Der Philosoph und Redner geht sogar so weit, zu behaupten, dass das Ausland „*notwendig an den Tod [glaubt], als das Ursprüngliche, und Letzte, den Grundquell aller Dinge, und mit ihnen des Lebens*“¹⁵⁹. Während also diejenigen Völker, welche keine Ursprache besitzen, das Erstarrte, das Tote gleichsam als Leben ansehen, folgen einzig die Deutschen in ihrer Eigenschaft als Urvolk dem wahrhaft Lebendigen. Diejenigen Völker,

¹⁵⁴ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 88.

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 86ff.

¹⁵⁶ Ebd., S. 82.

¹⁵⁷ Fichte hierzu: „*Eine solche Sprache führt in sich Vermögen unendlicher, ewig zu erfrischender, und zu verjüngender Dichtung, denn jede Regung des lebendigen Denkens in ihr eröffnet eine neue Ader dichterischer Begeisterung; und so ist ihr denn diese Dichtung das vorzüglichste Verflößungsmittel der erlangten geistigen Ausbildung in das allgemeine Leben.*“ Ebd., S. 83.

¹⁵⁸ Ebd., S. 109.

¹⁵⁹ Ebd.

welche eine tote Sprache sprechen, glauben an ein „Letztes“, in ihrem Denken weist die Existenz Grenzen auf. Bei einem Urvolk verhält es sich anders. Schließlich sind in einem natürlichen Volk alle seine Glieder, das Volksganze an sich, durch ein Band zwischen den Generationen verbunden, wodurch der Einzelne durch sein Wirken in seinem Volk gleichsam unsterblich ist. Ein Urvolk glaubt damit an eine ewige (Weiter-)Existenz, an ein ewiges Leben und dies nicht in einer jenseitigen Welt, sondern im Diesseits, gewährleistet durch das Fortbestehen des Volkes. Ein Volk mit einer toten Sprache hingegen hat keinerlei Begriff von dieser Organik, ihm ist das eigentlich Lebendige vollkommen wesensfremd.

Die aus dieser Behauptung resultierenden Unterschiede versucht der Philosoph anhand des unterschiedlichen Wesens der Deutschen in ihrer Eigenschaft als Urvolk und den Völkern mit einer „toten“ Sprache zu verdeutlichen. Als primäres Gegenbeispiel zu den Deutschen dienen dem Philosophen die Franzosen,¹⁶⁰ welche der romanischen Sprachfamilie angehören und nach Fichtes Theorie eine tote Sprache haben, da das Französische lediglich vom Lateinischen abgekupfert sei. Besteht bei den Deutschen eine enge Verbindung zwischen Leben und geistiger Bildung, so fehlt diese bei den Franzosen gänzlich. „*Naturgemäßheit von deutscher Seite, Willkürlichkeit und Künstelei von der Seite des Auslandes*“¹⁶¹, bringt Fichte daher den Unterschied zwischen den beiden Völkern zugespitzt auf den Punkt.

Während sich das Urvolk mit Ernst und Fleiß der geistigen Bildung widme, da durch die enge Verbindung eben das Leben selbst dazu ansporne, nehme das Volk „zweiter Klasse“, also dasjenige mit der toten Sprache, das Ganze hingegen nicht so ernst. Es sehe, so Fichtes Überzeugung, geistige Beschäftigung lediglich als Zeitvertreib an:

¹⁶⁰ Fichte vermeidet es möglichst, von *Frankreich* oder den *Franzosen* zu sprechen, er benutzt lieber als Chiffre den Begriff *Ausland*, einige Male spricht er auch von den *neuen Römern*. Trotzdem wird anhand der Angaben und Beispiele deutlich, dass er in einem Großteil der Fälle nicht allgemein vom Ausland spricht, sondern ganz klar den westlichen Nachbarn meint.

Diese Vorsichtsmaßnahme lässt sich wohl damit erklären, dass Fichte vermeiden wollte, der öffentlichen Hetze gegen die Besatzer bezichtigt werden zu können. Dabei ging es ihm nicht um die Unbeschadetheit der eigenen Person, sondern wenn er seine Ausdrücke mit Bedacht wählte, dann, weil er sein Vorhaben nicht gefährden wollte, mit seinen Reden das Volk aufzurütteln. Es wäre wohl nichts erreicht gewesen, wenn man ihn bereits nach der ersten Rede verhaftet hätte. Vgl. hierzu Janson, Friedrich: *Fichtes Reden an die deutsche Nation*. Eine Untersuchung ihres aktuell-politischen Gehaltes. Berlin u. a. 1911, S. 5ff.

Den Terminus *neue Römer* bzw. *Neurömer* dürfte Fichte aus zwei Gründen benutzen. Die eine, „harmlose“ Lesart verweist auf die Anlehnung des Französischen an das Lateinische. Als zweiten Grund für diese Bezeichnung ist durchaus vorstellbar, dass Fichte den alten Antagonismus zwischen Rom und Germanien beschwören will. So wie man den Römern die Stirn geboten hatte, so müsse man sich nun gegen die Franzosen zur Wehr setzen, welche Teile Deutschlands besetzt hielten und damit also die *neuen Römer* darstellten.

Einen anderen Code dechiffriert Fichte selbst. Wenn er von *Urvolk* spricht, meint er stets damit die Deutschen: „*Alle, die entweder selbst, schöpferisch, und hervorbringend das Neue, leben, oder, die, falls ihnen dies nicht zuteil geworden wäre, das Nichtige wenigstens entschieden fallen lassen, und aufmerksam dastehen, ob irgendwo der Fluß ursprünglichen Lebens sie ergreifen werde, oder die, falls sie auch nicht so weit wären, die Freiheit wenigstens ahnden, und sie nicht hassen, oder vor ihr erschrecken, sondern sie lieben: alle diese sind ursprüngliche Menschen, sie sind, wenn sie als ein Volk betrachtet werden, ein Urvolk, das Volk schlechtweg, Deutsche.*“ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 123.

¹⁶¹ Ebd., S. 85f.

*Beim Volke der lebendigen Sprache geht die Untersuchung aus von einem Bedürfnisse des Lebens, welches durch sie befriedigt werden soll, und erhält so alle die nötigen Antriebe, die das Leben selbst bei sich führt. Bei dem der toten will sie weiter nichts, denn die Zeit auf eine angenehme, und dem Sinn fürs Schöne angemessene Weise hinbringen, und sie hat ihren Zweck vollständig erreicht, wenn sie dies getan hat.*¹⁶²

Während beim Urvolk wahre Genialität hervorbrechen kann, die Neues schafft, kann das andere Volk „nur schon Angehobenes fortbilden“¹⁶³. Diese Unfähigkeit zum Genialen ist einmal mehr auf die Sprache zurückzuführen, denn „im Volke einer toten Sprache [kann] gar keine wahrhaft erschaffende Genialität zum Ausbruche kommen, weil es ihnen am ursprünglichen Bezeichnungsvermögen fehlt“¹⁶⁴. Ein nicht-ursprüngliches Volk kann zur geistigen Bildung nichts Neues beitragen, die geistige Bildung selbst wird starr, erstirbt. Wie bereits weiter oben ausgeführt, entsteht durch die Abkopplung der geistigen Bildung vom Leben auch innerhalb des Volkes ein Missstand. Diejenigen Stände, welche zur Bildung keinen Zugang haben, werden von den gebildeten Schichten, die sich überlegen wähnen, herabgestuft.¹⁶⁵ Die gebildeten Stände haben „gar keine wahrhaft liebende Teilnahme an ihnen, und keinen Trieb [...], ihnen gründlich zu helfen“¹⁶⁶; eine nicht-ursprüngliche Sprache hat demnach auch Zersetzungserscheinungen auf der sozialen Ebene zur Folge.

In Deutschland führt der „Glaube an die größere Vornehmheit des romanisierten Auslandes, nebst der Sucht, ebenso vornehm zu tun, [dazu] [...] die Kluft zwischen den höhern Ständen, und dem Volke, die im Auslande natürlich erwuchs, künstlich aufzubauen“¹⁶⁷. Durch das Kopieren Frankreichs läuft nach Fichtes Meinung auch Deutschland Gefahr, die Missstände, welche er dort beklagenswert findet, zu importieren. Da die Erhaltung der Sprache für das deutsche Volk also nahezu lebensnotwendig ist, rügt Fichte auch mit deutlichen Worten diejenigen, welche „Undeutschem“ offen gegenüber stehen:

*Auch unsern Ohren tönt gar leicht römischer Laut vornehm, auch unsern Augen erscheint römische Sitte edler, dagegen das Deutsche gemein; und da wir nicht so glücklich waren, dieses alles aus der ersten Hand zu erhalten, so lassen wir es uns auch aus der zweiten, und durch den Zwischenhandel der neuen Römer, recht wohl gefallen. Solange wir deutsch sind, erscheinen wir uns als Männer, wie andre auch; wenn wir halb oder auch über die Hälfte undeutsch reden, und abstechende Sitten, und Kleidung an uns tragen, die gar weit herzukommen scheinen, so dünken wir uns vornehm; [...].*¹⁶⁸

¹⁶² Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 86f.

¹⁶³ Ebd., S. 87.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 84.

¹⁶⁶ Ebd.

¹⁶⁷ Ebd., S. 86.

¹⁶⁸ Ebd., S. 85.

Der Philosoph warnt ausdrücklich davor, der kulturellen Hegemonie der Franzosen auf dem europäischen Festland zu erliegen. Seit der Hochzeit des Absolutismus unter „Sonnenkönig“ Ludwig XIV. galt Französisch das gesamte 18. Jahrhundert hindurch als schick, wurde zu einer Art lingua franca der Adeligen und Intellektuellen Europas. Dem Einsickern von französischer Art und Sprache muss nach Fichtes Meinung Einhalt geboten werden. Vor dem Hintergrund der französischen Besatzung ist klar, dass Fichte nicht ausschließlich nur davor warnt, sich der französischen Kultur gänzlich zu ergeben.

Belege dafür, dass Frankreich unfähig ist, Neues hervorzubringen, werden nach Meinung des Philosophen offenbar, wenn man die Geschichte betrachtet. So erklärt Fichte den Versuch des Auslands, den vollkommenen Staat zu schaffen, für gescheitert. Und auch der Grund für dieses Scheitern ist dem Philosophen offensichtlich:

Der vernunftgemäße Staat läßt sich nicht durch künstliche Vorkehrungen aus jedem vorhandenen Stoffe aufbauen, sondern die Nation muß zu demselben erst gebildet, und herauf erzogen werden. Nur diejenige Nation, welche zuvörderst die Aufgabe der Erziehung zum vollkommenen Menschen, durch die wirkliche Ausübung, gelöst haben wird, wird sodann auch jene des vollkommenen Staates lösen.¹⁶⁹

Da der vollkommene Staat erst aus der Taufe gehoben werden kann, wenn der entsprechende Mensch heranerzogen worden ist, dies aber wiederum eben nur einer Nation gelingen kann, welche imstande ist, wahre Bildung zu vermitteln, kann diese Aufgabe in der Conclusio nur einem Volk zukommen: den Deutschen.

Dass bei den Deutschen nicht nur die Bildung fest im Leben des deutschen Volkes verwurzelt sei, sondern sie darüber hinaus auch politisches Geschick besäßen, sieht Fichte dadurch bewiesen, dass die deutsche Nation „*an ihrem Bürgerstande schon seit Jahrhunderten durch die Tat gezeigt hat, daß sie die republikanische Verfassung zu ertragen vermöge*“¹⁷⁰. Des Weiteren hätten die Deutschen während des Mittelalters mit den ihnen eigenen Tugenden „*Treue, Biederkeit, Ehre, Einfalt*“¹⁷¹ Städte errichtet, Handel getrieben, sich der Bildung gewidmet und bürgerliche Verfassungen konzipiert.¹⁷²

Eine Tat von Weltrang gelang dem deutschen Volk ebenfalls: die Reformation. Das Christentum sei schon von den Römern nicht wahrhaft begriffen worden, erst durch deutsches Wesen, personifiziert in Luther, konnte der wahre Glaube begründet werden.¹⁷³ Die Wahrheit, welche im christlichen Glauben liegt, konnte nur vollends verstanden werden von einem Manne, der aus einem ursprünglichen Volk stammt. Da das Christentum und

¹⁶⁹ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 102.

¹⁷⁰ Ebd., S. 106.

¹⁷¹ Ebd., S. 104.

¹⁷² Ebd., S. 104f.

¹⁷³ Vgl. ebd., S. 93ff.

die Ursprünglichkeit eines Volkes den gemeinsamen Nenner der Wahrheit haben, war Luther die Reformation des Glaubens möglich.

Die emanzipatorischen Impulse der Reformation wurden vom Ausland aufgenommen und führten schließlich zu einer Befreiung der Philosophie, welche nicht länger an kirchlichen Dogmatismus gebunden war, sondern sich emanzipierte. Das Ausland konnte diese Emanzipation der Philosophie deshalb vollbringen, weil ihm geistige Bildung schließlich nichts weiter als Spiel und Zeitvertreib ist; das deutsche, ernste Gemüt hätte dies nicht leisten können. Allerdings vermochte die Emanzipierung der Philosophie von der Kirche auch die deutschen Philosophen wieder anzuspornen.¹⁷⁴ Während aber die deutschen Denker, wie etwa Leibniz und Kant, eine Philosophie der Freiheit und Vernunft entwickelten, fanden die Gedankenkonstrukte der französischen Aufklärung ihr Fanal in der Revolution, welche schließlich dann doch nur in der Monarchie Napoleons endete.¹⁷⁵ Die von der Reformation ausgehenden Entwicklungen führten in Frankreich, da die Revolution und damit die Republik als gescheitert angesehen wurden, also gewissermaßen zu einer Nullsummenrechnung. Der von Deutschland ausgegangenen Reformation jedoch war Erfolg beschieden.¹⁷⁶

Das Ergebnis dieser Betrachtungen ist nach Fichtes Meinung eindeutig: Das deutsche Volk hat als einziges die geistige Reife und ist somit befähigt, Neues zum Wohle aller hervorzubringen. In den *Reden an die deutsche Nation* scheint also eine weitere Denkfigur der damaligen Zeit durch: die Lehrmeisterthese. Der ungemeine Aufschwung deutscher Philosophie und Literatur während des 18. Jahrhunderts sowie die Stilisierung der Deutschen zum Volk der Dichter und Denker ließen das intellektuelle deutsche Bürgertum eine Art

¹⁷⁴ Im Falle der Übernahme von Ideen aus dem Altertum argumentiert Fichte: „*In dieser neuen Ordnung der Dinge wird das Mutterland nicht eigentlich erfinden, sondern im Kleinsten, wie im Größten, wird es immer bekennen müssen, daß es durch irgendeinen Wink des Auslandes angeregt worden, welches Ausland selbst wieder angeregt wurde durch die Alten; aber das Mutterland wird ernsthaft nehmen, und ins Leben einführen, was dort nur obenhin, und flüchtig entworfen wurde.*“ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 90.

Ähnlich lässt sich bei dem hier vermeintlich vorliegenden Paradoxon argumentieren: Die Annahme, dass ein ausländischer Einfluss nie etwas Fruchtbare innerhalb eines Urvolkes vermag, trifft hier nicht zu, da hier eine Art „Bumerang-Effekt“ herrscht. Eine neue Idee, welche von einem Urvolk aus seinen Weg ins Ausland gefunden hat und dort gewissermaßen eine Mutation erfuhr, kehrt nun in sein „Mutterland“ zurück. Da der Ursprungsgedanke des Veränderten ja letztlich im Urvolk liegt, kann auch die veränderte Idee eine Wirkung im Urvolk erzielen. Fichte äußert hierzu: „[...] so wäre abermals durch Anregung des durch das neurömische Ausland hindurchgegangenen Altertums im deutschen Mutterlande die Schöpfung eines vorher durchaus nicht dagewesenen Neuen erfolgt.“ Ebd., S. 102. Die deutsche Nation bedarf demnach also der Anregung durch die französische, um schöpferisch werden zu können.

¹⁷⁵ Vgl. Reiß: *Fichtes Reden an die deutsche Nation*, S. 149.

¹⁷⁶ Das Gegenüberstellen der gelungenen Reformation auf der einen, der gescheiterten Revolution auf der anderen Seite bildete um die Jahrhundertwende zwischen dem 18. und dem 19. Jahrhundert eine gängige Denkfigur. Sie diente nicht nur als angebliches Zeugnis deutscher Reife, sondern darüber hinaus den deutschen Intellektuellen wie etwa Hegel, Schiller und Novalis als Beweis dafür, dass „*alle Veränderungen, auch staatlich-politische, bei den moralisch-sittlichen Überzeugungen der Menschen und nicht bei Fragen der Konstitution oder der Gesetzgebung einzusetzen haben.*“ Ebd.

Bildungspatriotismus empfinden. Mochte man auch kein geschlossenes Staatsterritorium vorweisen können und sich militärisch den Franzosen geschlagen geben müssen, in puncto Geistesgaben fühlte man sich überlegen.¹⁷⁷ Aus dieser Überlegenheit heraus, so die Vorstellung, resultiere alsdann, dass die Deutschen zu den Lehrmeistern Europas auserkoren seien. Fichtes Theorien untermauern diese Vorstellung, schließlich ist demnach das deutsche Volk als Urvolk als einziges im Besitz der wahren Bildung.

Die Erschaffung eines vollkommenen Staates kann deshalb auch nur von den Deutschen erbracht werden. In der Staatskunst habe das Ausland einzig die Monarchie hervorgebracht. Dieses Staatsmodell fordere vor allem die Erziehung des Monarchen, der ja zum Wohle aller zu regieren habe.¹⁷⁸ Die Möglichkeiten sind bei den Deutschen, welche ja über die wahre Bildung verfügen, anders gelagert:

*So wie der Staat an den Personen seiner erwachsenen Bürger die fortgesetzte Erziehung des Menschengeschlechts ist, so müsse, meint diese [deutsche] Staatskunst, der künftige Bürger selbst erst zur Empfänglichkeit jener höheren Erziehung herauf erzogen werden. Hierdurch wird nun diese deutsche, und allerneueste Staatskunst wiederum die allerälteste; denn auch diese bei den Griechen gründete das Bürgertum auf die Erziehung, und bildete Bürger, wie die folgenden Zeitalter sie nicht wieder gesehen haben.*¹⁷⁹

Eine wirklich funktionierende moderne Staatsform könne nur auf einem in der Masse wahrhaft gebildeten Volk fußen. Wenn die Deutschen die Etablierung eines solchen Staates vollbrächten, schließe sich damit auch wieder der Kreis und das deutsche Urvolk habe die Errungenschaft des anderen großen Urvolks, der Griechen, in der Neuzeit wiederbelebt. Dem deutschen Volk komme die Vorreiterrolle in der nächsten Entwicklungsstufe der Menschheit zu. Diese Aufgabe könne kein anderes Volk stemmen. Die Tatsache, dass es den Deutschen zufällt, eine für die gesamte Menschheit wichtige Aufgabe auszuführen, ist es, welche der deutschen Nation in den Augen des Philosophen eine Daseinsberechtigung gibt. So ist für ihn „*Nation Pflichterfüllung gegenüber der Menschheit*“¹⁸⁰. Die nationalen Ziele, welche Fichte beabsichtigt, verfolgt er nur zum bonum commune aller Menschen.

Bevor aber das gesamte Menschengeschlecht davon profitieren kann, muss der vollkommene Staat zuerst einmal auf deutschem Boden verwirklicht werden und dazu bedarf es zuerst der Erziehung des deutschen Volkes.

¹⁷⁷ Zur Lehrmeisterthese siehe Reiß: Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, S. 152ff. Kemiläinen erläutert ebenfalls, dass die deutschen Denker des ausgehenden 18. bzw. beginnenden 19. Jahrhunderts die Vorrangstellung deutscher Kultur anstrebten, während noch in der Mitte des 18. Jahrhunderts die deutsche Intelligenzija lediglich nach „*dem eigenen goldenen Zeitalter*“ (S. 222) gestrebt hatte. Kemiläinen, Aira: *Auffassungen über die Sendung des deutschen Volkes um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts*. Helsinki 1956, S. 221ff.

¹⁷⁸ Vgl. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 112ff.

¹⁷⁹ Ebd., S. 115.

¹⁸⁰ Vossler, Otto: *Der Nationalgedanke von Rousseau bis Ranke*. München u. a. 1937, S. 101.

c) Grundsätze und Programmatik der Fichteschen Nationalerziehung

Wie bereits oben ausgeführt, wähnt Fichte die Menschheit auf Abwegen. Seiner Überzeugung nach werden seine Zeitgenossen von Selbstsucht beherrscht und es liegt an den Deutschen, den Impuls für den Umschwung zu geben und das gesamte Menschengeschlecht wieder auf den richtigen Weg zu bringen. Wie sollen aber die Deutschen ihre Souveränität wiedererlangen, geschweige denn vorneweg gehen und den Aufbruch in das neue Zeitalter einläuten? Fichte kommt zu dem Schluss, dass, wenn sich Deutschland wieder erheben soll, es dazu grundlegender Veränderungen bedarf:

So ergibt sich denn also, daß das Rettungsmittel, dessen Anzeige ich versprochen, bestehe in der Bildung zu einem durchaus neuen, und bisher vielleicht als Ausnahme bei einzelnen, niemals aber als allgemeines und nationales Selbst, dagewesenen Selbst, und in der Erziehung der Nation [...] mit Einem Worte, eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich, als das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe.¹⁸¹

Erziehung erscheint nicht zuletzt deshalb als probates Mittel, um die Wiederauferstehung Deutschlands vorantreiben zu können, da Erziehung dasjenige Feld darstellt, auf welches die Franzosen keinen Einfluss nehmen.¹⁸² Diese Freiheit muss genutzt werden, hier kann der Hebel zur Veränderung angesetzt werden.

Wie sich Fichte besagte Erziehung vorstellt und welche Mittel schließlich dabei helfen sollen, das deutsche Volk wieder zu sich selbst zu führen, dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

α) Erziehung zur Sittlichkeit

Eines der Hauptziele von Fichtes Nationalerziehung ist der sittliche Mensch. Die Mitmenschen seiner Zeit kranken nach Fichtes Empfinden an Selbstsucht, sind nur auf den eigenen Vorteil bedacht und jagen hedonistischem Genuss nach. Der Philosoph aber will die Menschen zum Gegenpol, zur Sittlichkeit erziehen. Fichte als Kantianer und Vertreter eines positiven Menschenbildes glaubt, dass der Mensch die Anlage zum Guten naturbedingt in sich trägt. Diese guten Anlagen will er dergestalt weiterentwickeln, dass der Mensch letztendlich zwingend notwendig sittlich handelt, weil er es gar nicht anders ver-

¹⁸¹ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 21.

¹⁸² Die Erziehung bietet nach Fichtes Dafürhalten sozusagen ein „Schlupfloch“, das es zu nutzen gilt: „Unsere Verfassungen wird man uns machen, unsere Bündnisse, und die Anwendung unserer Streitkräfte wird man uns anzeigen, ein Gesetzbuch wird man uns leihen, selbst Gericht, und Urteilsspruch, und die Ausübung derselben, wird man uns zuweilen abnehmen; mit diesen Sorgen werden wir auf die nächste Zukunft verschont bleiben. Bloß an die Erziehung hat man nicht gedacht; suchen wir ein Geschäft, so laßt uns dieses ergreifen! Es ist zu erwarten, daß man in demselben uns ungestört lassen werde.“ Ebd., S. 184.

mag. Der Autor der *Reden an die deutsche Nation* versucht hier mit seinem subjektiven Idealismus die Ideen seines Vorbilds Kant zu ergänzen und weiterzudenken.

Fichte hält es für einen Fehler der bisherigen Erziehung, dass sie darauf gebaut habe, der Zögling nehme die erzieherischen Ermahnungen, die ihn zur Sittlichkeit anleiten sollen, an. Dieses Vertrauen in den freien Willen des Educandus, dass dieser also die Richtigkeit des Vermittelten erkenne und daher dem Folge leiste, sei zu wenig. Die Willensfreiheit müsse ersetzt werden durch einen festen, unbedingten Willen.¹⁸³ Der Zögling soll gar nicht anders wollen können, als gut und sittlich zu handeln, ein Abwägungs- und Entscheidungsprozess findet erst gar nicht statt.

*Eine sichere und besonnene Kunst einen festen, und unfehlbaren guten Willen im Menschen zu bilden, soll also die von mir vorgeschlagene Erziehung sein, und dieses ist ihr erstes Merkmal.*¹⁸⁴

Den unbedingten Willen zur Sittlichkeit anzuerziehen bildet einen wichtigen Punkt auf der Agenda der Fichteschen Nationalerziehung. Woher aber soll dieser Wille kommen, weshalb sollte das Sittliche vom Zögling gewollt werden?

Fichte erläutert in der zweiten Rede, dass der Mensch nur wollen kann, was er liebt. Daher sei es vonnöten, dass man den Menschen dazu erziehe, das Gute zu lieben, dann wolle er es auch. Die bisherige Erziehung habe dies nicht leisten können. Sie habe durch Furcht vor Sanktionen und Hoffnung auf Belohnung den Zögling zum Guten gezwungen bzw. verführt, die wahre Liebe zum Guten um des Guten selbst willen jedoch habe sie nicht vermittelt.¹⁸⁵ Das Wohlgefallen am Guten, einmal im Zögling geweckt, führe aber zu einem unerschütterlichen Willen zum Guten.

Ein guter Wille allein reiche nicht aus, ihm müsse die Tat folgen. Um nun also diesen Willen Wirklichkeit werden lassen zu können, bedarf es jedoch einer Ahnung, einer Vorstellung des „besseren Morgen“, der Zukunft. Daher sei es wichtig, ein „Vor-Bild“ imaginieren zu können.¹⁸⁶ Dieses vorgestellte Bild der Zukunft bestehe in einem „*Bild von der gesellschaftlichen Ordnung der Menschen, so wie dieselbe nach dem Vernunftgesetze schlechthin sein soll*“¹⁸⁷. Fichte spricht hier nicht von einem rein privaten Ideal, einer per-

¹⁸³ Vgl. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 29.

¹⁸⁴ Ebd., S. 31.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 31f.

¹⁸⁶ Über die Imagination eines Vor-Bildes äußert Fichte: „*Ein Wohlgefallen, das da treibet, einen gewissen Zustand der Dinge, der in der Wirklichkeit nicht vorhanden ist, hervorzubringen in derselben, setzt voraus ein Bild dieses Zustandes, das vor dem wirklichen Sein desselben vorher dem Geiste vorschwebt, und jenes zur Ausführung treibende Wohlgefallen auf sich ziehet. Somit setzt dieses Wohlgefallen in der Person, die von ihm ergriffen werden soll, voraus, das Vermögen, selbsttätig dergleichen Bilder, die unabhängig seien von der Wirklichkeit, und keinesweges Nachbilder derselben, sondern vielmehr Vorbilder, zu entwerfen.*“ Ebd., S. 32.

¹⁸⁷ Ebd., S. 40.

sönlichen Agenda, wie man selbst sein möchte, sondern davon, dass der Mensch sich eine ideale Ordnung des gesellschaftlichen Zusammenlebens denke.¹⁸⁸ Diese Vorstellung einer Gesellschaftsordnung muss selbsttätig entstehen, sie darf nicht vorgegeben werden, da erst das ganz und gar eigene Selbstentworfene das Individuum, welches es hervorgebracht hat, alle Kräfte mobilisieren lässt, um es in die Realität umzusetzen,¹⁸⁹ was in diesem Falle nichts anderes heißt, als dass nur derjenige die verderbte Gesellschaft wirklich nach sittlichem Vorbild umwandeln will, der selbsttätig eine bessere Ordnung der Dinge imaginiert hat.¹⁹⁰ So führt die geistige Selbsttätigkeit des in Liebe für das Sittliche entflammten Zöglings zur sittlichen Tat. Dabei stellt geistige Entwicklung lediglich das Mittel zum Zweck dar, um letztendlich auch sittliche Bildung hervorzubringen.¹⁹¹

Das geistige Bilden, welches der Educandus erworben hat, wird ihn auch in die Transzendenz führen und somit zur Religion erziehen. So wie er sich das Ideal einer sittlichen Weltordnung vorstellt, an der er durch sein Leben und Handeln mitarbeiten will, so werden den Zögling seine Gedanken dazu anhalten, sich eine Vorstellung der übersinnlichen Weltordnung zu machen und ihn zu dem Schluss kommen lassen, „*daß da nichts wahrhaftig da sei, außer das Leben, und zwar das geistige Leben*“¹⁹². Weiterhin wird er dann begreifen, dass jenes geistige Leben schließlich eine Offenbarung göttlichen Lebens ist. Fichte entwirft damit das nahezu pantheistisch-romantische Modell einer „*Religion des Einwohnens unsers Lebens in Gott*“¹⁹³. Auf Grund dieses pantheistischen Aspekts ist es auch überhaupt erst möglich, dass sich dem Zögling alles selbsttätig, ohne große Anleitung erschließt. Da alles wahr und logisch aus der einen göttlichen Quelle kommt, kann das einzelne Glied, wenn es sich auf die Suche nach dem Wahren begibt, nur zu diesen Schlüssen gelangen.

Bei diesen Ausführungen Fichtes ist es nicht verwunderlich, dass der Philosoph in der zehnten Rede erläutert, dass der Mensch nicht einfach nur sein will, sondern dass er gut sein will.¹⁹⁴ Des Weiteren erklärt Fichte die Annahme, der Mensch sei von Natur aus selbstsüchtig, für falsch.¹⁹⁵ Nicht die Selbstsucht sei der natürlich bestimmende Trieb des

¹⁸⁸ Vgl. Krautkrämer: Staat und Erziehung, S. 156.

¹⁸⁹ Vgl. Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 33.

¹⁹⁰ Vgl. Krautkrämer: Staat und Erziehung, S. 157.

¹⁹¹ Vgl. Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 44.

¹⁹² Ebd., S. 45.

¹⁹³ Ebd., S. 46.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 170.

¹⁹⁵ Wie bereits erwähnt, vertritt Fichte ein positives Menschenbild. In der zehnten Rede heißt es: „*Es ist eine abgeschmackte Verleumdung der menschlichen Natur, daß der Mensch als Sünder geboren werde; wäre dies wahr, wie könnte doch jemals an ihn auch nur ein Begriff von Sünde kommen, der ja nur im Gegensatze mit einer Nichtsünde möglich ist? Er lebt sich zum Sünder; und das bisherige menschliche Leben war in der Regel eine im steigenden Fortschritte begriffene Entwicklung der Sündhaftigkeit.*“ Ebd., S. 171. Der Mensch wird unschuldig geboren, erst seine Umwelt und das Leben in ihr verderben ihn.

Menschen, vielmehr glaubt der Philosoph, dass der Mensch den Trieb nach Achtung in sich trage. Bereits beim Kinde ließe sich beobachten, dass es von den Eltern geachtet werden wolle.¹⁹⁶ Durch die Achtung, welche das Kind erfährt, vermag es selbst, diese Achtung als Maßstab verwendend, seinen eigenen Wert zu ermessen und deshalb sich selbst zu achten.¹⁹⁷ Aus der dem Kinde entgegengebrachten Achtung leitet sich also dessen Selbstachtung ab. Doch nicht nur für das Kind ist Achtung relevant:

*Der mündige Mensch hat den Maßstab seiner Selbstschätzung in ihm selber, und will von andern geachtet sein, nur inwiefern sie selbst erst seiner Achtung sich würdig gemacht haben; und bei ihm nimmt dieser Trieb die Gestalt des Verlangens an, andere achten zu können, und Achtungswürdiges außer sich hervorzubringen.*¹⁹⁸

Neben die Achtung und die Selbstachtung tritt also noch der Wunsch des Menschen, andere wiederum zu achten und des Weiteren das Begehren, sich selbst und den Mitmenschen immer wieder aufs Neue des eigenen Werts zu versichern, indem man so handelt, dass man für sein Tun geachtet wird. Der Achtung seiner Mitmenschen, sowie auch der eigenen Achtung, kann man jedoch sicher sein, wenn man sittlich handelt. Ebenso achtet man selbst wiederum diejenigen Personen, die sittlich sind.

Betrachtet man die Sittlichkeit selbst, so glaubt Fichte als deren Wurzel „*die Selbstbeherrschung, die Selbstüberwindung, die Unterordnung seiner selbstsüchtigen Triebe unter den Begriff des Ganzen*“¹⁹⁹ erkannt zu haben. Dies sind die Eigenschaften, mit welchen man sich Beifall und Achtung verdient. Dies sind auch die Eigenschaften, nach welchen der Zögling handeln will – und also handelt –, denn er hält sie gemäß seiner Liebe zum Guten für sittlich und gut.

¹⁹⁶ Besonders dem Vater kommt hier eine entscheidende Rolle zu. Während die Mutter in den ersten Jahren stets anwesend sei, somit also eine enge Beziehung zwischen Kind und Mutter angenommen werden kann, ist der Vater bei weitem nicht so allgegenwärtig. Er nimmt eine autoritärere Position als die Mutter ein, ist eine Art Richter, Bewerter des Kindes: „*Von diesem will das Kind bemerkt sein, es will seinen Beifall haben; nur inwiefern dieser mit ihm zufrieden ist, ist es selbst mit sich zufrieden: dies ist die natürliche Liebe des Kindes zum Vater; keinesweges als zum Pfleger seines sinnlichen Wohlseins, sondern als zu dem Spiegel, aus welchem ihm sein eigener Wert oder Unwert entgegenstrahlt; [...]*.“ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 165.

¹⁹⁷ Vgl. ebd., S. 166.

¹⁹⁸ Ebd., S. 167.

¹⁹⁹ Ebd., S. 168.

β) Erziehung zur Gemeinschaft

Soeben wurde dargelegt, dass das Kind die Achtung der Eltern erlangen will, dass ihm die Erwachsenenwelt als erster Maßstab für seine eigene Wertschätzung dient.

Bis jetzt ist in der Regel diese Unbefangenheit und diese kindliche Gläubigkeit der Unmündigen an die höhere Vollkommenheit der Erwachsenen zum Verderben derselben gebraucht worden; ihre Unschuld gerade, und ihr natürlicher Glauben an uns, machte es uns möglich, ihnen statt des Guten, das sie innerlich wollten, unser Verderbnis, das sie verabscheut haben würden, wenn sie es zu erkennen vermocht hätten, einzupflanzen, noch ehe sie Gutes, und Böses unterscheiden konnten.²⁰⁰

In einer verderbten Welt, in welcher es an den richtigen Werten, an guten Vorbildern und damit an adäquaten Maßstäben mangelt, kann der Mensch schwerlich zur Sittlichkeit gelangen, so sehr er von seiner Veranlagung her auch danach streben mag. Das Beispiel der unsittlichen Umwelt lässt die Kinder von klein auf falsche Werte erlernen. Selbst wenn es Erwachsene geben mag, welche sich dank einer zureichenden Fähigkeit zur Selbstreflexion der eigenen verdorbenen Lebensweise bewusst sind, so sei es nach Fichtes Meinung nicht möglich, dass sich diese den Kindern zuliebe zusammenreißen und sittlich sein können, denn zu sehr sei die Unsittlichkeit bereits in Fleisch und Blut übergegangen, als dass man sie verleugnen könne.²⁰¹ Die Kinder müssten demnach zwangsläufig verderben.

Die einzige Lösung für dieses Problem kann, laut Fichte, nur darin bestehen, die Kinder von der verderbten Gesellschaft abzusondern. Fernab der Eltern und anderer Erwachsener sollen sie mit ihren Lehrern in eigens dafür gedachten Anstalten zusammenleben und erzogen werden. Die Erzieher, welche in diesen Anstalten – von welchen aus gewissermaßen die „Kolonisation“ der verderbten Welt mit sittlichen Menschen ausgehen sollte – für die Kinder verantwortlich sind, müssen *„durch anhaltende Übung, und Gewöhnung wenigstens die Fertigkeit sich erworben haben, sich zu besinnen, daß Kinder sie beobachten, und das Vermögen, wenigstens so lange sich zusammenzunehmen, und die Kenntnis, wie man vor Kindern erscheinen muß“*²⁰². Der Philosoph nimmt also die Erzieher von der Verderbtheit der Gesellschaft nicht aus; sie sind ebenso wie alle anderen auch betroffen. Aber Fichte baut darauf, dass es einigen ausgewählten Lehrern, welche ihrer Tätigkeit in den Erziehungsanstalten nachgehen sollen, gelingen kann, die Unsittlichkeit der Welt, von der auch sie bisher ein Teil waren, zu kontrollieren, um in der Unschuld der „Kolonie“ sittliche Menschen heranerziehen zu können. Was die Kinder angeht, so sollen sie erst wieder in die Gesellschaft zurückkehren, wenn sie auf Grund der Erlernung der Unterscheidung des Gu-

²⁰⁰ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 171.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 172.

²⁰² Ebd.

ten vom Schlechten nicht nur die Verderbtheit erkennen können, sondern vor ihr, auf Grund der wahren Erziehung zum Guten, gefeit sind.²⁰³

Neben dem sittlichen Aspekt, welchen Fichte in der zehnten Rede thematisiert,²⁰⁴ spricht aber noch mehr dafür, die Kinder abseits von Elternhaus und Gesellschaft zu erziehen. In der neunten Rede heißt er die Trennung der Kinder von den Eltern gut, da „[d]er Druck, die Angst um das tägliche Auskommen, die kleinliche Genauigkeit, und Gewinn-sucht“, welche im Elternhaus vorherrschen, „die Kinder notwendig anstecken, herabziehen, und sie verhindern [würde], einen freien Aufflug in die Welt des Gedankens zu nehmen“²⁰⁵. Der alltägliche Trott, das kleinliche Alltagsleben wird von Fichte als Hemmnis empfunden. So kann man nicht für ein „besseres Morgen“ erziehen. Seine Erziehung fordert den Menschen ganz, Fokussierung und Konzentration sollen durch nichts beeinträchtigt werden. Schließlich plant der Philosoph nichts weniger als eine komplette Um-Bildung der Menschheit, und so ist es durchaus verständlich, dass „ein trennender Einschnitt gemacht werden [muss] in ihr hergebrachtes Fortleben“²⁰⁶.

Weshalb eine Absonderung der Kinder sinnvoll ist, hat Fichte in seinen *Reden an die deutsche Nation* deutlich gemacht, wie aber diese „Erziehungs-Kolonien“ selbst beschaffen sein sollen, darüber äußert sich der Philosoph wenig. In der elften Rede umreißt Fichte nur knapp, dass „eine solche Anstalt Dach und Fach, die erste Ausstattung, und ein hinlängliches Stück Land“²⁰⁷ bedürfe. Dass Lehrer und Zöglinge zusammen die Internate bewohnen, wurde bereits erwähnt. Der Unterrichtsplan solle sich an jenem Pestalozzis orientieren,²⁰⁸ der aus der Idee der Selbsttätigkeit seine Volkserziehung entwickelt hat; einen konkreteren Einblick, was den Unterrichtsstoff angeht, gibt Fichte jedoch nicht. Des Weiteren spricht sich Fichte für die Koedukation aus. Jungen und Mädchen sollen zusammen in gemeinsamen Anstalten erzogen werden, da schließlich auch in der Gesellschaft, in welche sie dereinst wieder zurückkehren sollen, beide Geschlechter zusammenleben.²⁰⁹ Der Umgang mit Geschlechtsgenossen, ebenso wie derjenige mit dem anderen Geschlecht, wie er eben in der Gesellschaft ständig vorkommt, soll in der kleinen Gesellschaft der Anstalt erlernt werden. Das Zusammenleben wird also bereits sozusagen unter realen Umständen im „Kleinen“ geprobt.

²⁰³ Vgl. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 172.

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 172f.

²⁰⁵ Beide Zitate: Ebd., S. 156.

²⁰⁶ Ebd., S. 157.

²⁰⁷ Ebd., S. 194.

²⁰⁸ Vgl. ebd., S. 151.

²⁰⁹ Vgl. ebd., S. 173.

Überhaupt stellt der Gemeinschaftsgedanke ein wichtiges Element der Erziehung in den Anstalten dar. Fichte will nicht nur, dass die Kinder den richtigen sittlichen Umgang innerhalb einer Gesellschaft erlernen, er will sie auch für die Voraussetzungen eines geregelten Zusammenlebens sensibilisieren. In der zehnten Rede äußert er, dass als erstes, sollten die Erziehungsanstalten tatsächlich Realität werden, es darauf ankäme, eine „*innere Verfassung*“²¹⁰ für diese zu entwerfen. Er spricht an dieser Stelle nicht von einer Verordnung oder Regelung, er benutzt den Begriff *Verfassung*. Zwar geht Fichte im Anschluss nicht weiter darauf ein, was er unter einer solchen Verfassung versteht, doch hat er schon vorher, in der zweiten Rede, einige interessante Erläuterungen diesbezüglich gemacht. So fordert Fichte beispielsweise, dass die Verfassung, nach welcher die Gemeinschaft in den Erziehungsanstalten zusammenlebt, derart eingerichtet sei, dass der Zögling, wenn er die Verfassung durchdenkt, ihre einzelnen Bestimmungen als vollkommen notwendig erachtet.²¹¹ Der Gedanke, welcher dahintersteckt, ist offensichtlich: Regeln, die man als notwendig erachtet, werden leichter akzeptiert und befolgt. Hier erhebt Fichte seine Vorstellung, dass der sittliche Mensch gemäß dem eigenen Willen Gesetzen folgt, zum Prinzip.

Des Weiteren verdeutlicht Fichte, dass, wo Zusammenleben funktionieren soll, dem Einzelnen in seinem Tun Grenzen gesetzt werden müssen. So gibt es auch in der Verfassung der Fichteschen Erziehungsanstalten Unterlassungen und der Philosoph spricht sich dafür aus, dass streng und unter Strafandrohung auf die Einhaltung geachtet werde.²¹² Die Zöglinge sollen also in den Erziehungsanstalten Respekt vor den Bedürfnissen anderer und Rücksichtnahme lernen. Durch dieses „Antrainieren“ eines wichtigen Teilaspekts des Gemeinschaftslebens wird gleichzeitig gegen die Selbstsucht gearbeitet. Nicht nach der Durchsetzung der eigenen Ziele und der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse soll den Zöglingen der Sinn stehen, sondern sie sollen auch lernen, sich selbst zurückzunehmen im Dienste der Gemeinschaft.

Dabei geht es in einer funktionierenden Gemeinschaft nicht nur darum, Dinge zu unterlassen, nein, auch für das Ganze zu handeln, einen tätigen Beitrag zu leisten, gehört dazu. Für die Erziehungsanstalten heißt dies ganz konkret, dass demjenigen, der schneller und besser begreift und lernt als andere, „*zugemutet werde, die andern darin unterrichten zu*

²¹⁰ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 173.

²¹¹ Vgl. ebd., S. 41.

²¹² Gleich im Anschluss macht Fichte klar, dass die Androhung von Strafen hier nicht gleichzusetzen ist mit den Sanktionen, mit welchen die bisherige Erziehung die Zöglinge zum Guten zwingen will, denn „*[d]er Sittlichkeit des Zöglings geschieht durch diese Anwendung der Furcht, als eines Triebes, gar kein Eintrag, indem hier ja nicht zum Tun des Guten, sondern nur zu Unterlassung des in dieser Verfassung Bösen getrieben werden soll*“. Ebd., S. 42. Darüber hinaus ist Fichte der Ansicht, „*daß der, welcher der Vorstellung von der Strafe, oder wohl gar der Anfrischung dieser Vorstellung durch die Erduldung der Strafe selbst noch bedürfe, auf einer sehr niedrigen Stufe der Bildung stehe*“. Ebd., S. 42.

helfen, und mancherlei Aufsichten, und Verantwortlichkeiten zu übernehmen“²¹³. Diese Hilfsbereitschaft solle aber von selbst geschehen und nicht aus Zwang. Des Weiteren solle er weder Belohnung noch Lob erwarten, sondern den geleisteten Dienst als selbstverständlich ansehen, „indem es die herrschende Denkart ist in der Gemeinde, daß daran jeder eben nur seine Schuldigkeit tue, sondern daß er allein genieße die Freude an seinem Tun und Wirken für das Ganze, und an dem Gelingen desselben, falls ihm dieses zuteil wird“²¹⁴. Einmal mehr wird hierin das positive Menschenbild Fichtes offenbar, der davon überzeugt ist, dass ein sittlicher Mensch sich stets voll und ganz in den Dienst der Gemeinschaft stellt, ohne jeglichen Vorteil zu erwarten. Fichte glaubt an die natürliche Zwingkraft des Sittlichen, dass also ein sittlicher Mensch nie anders wird handeln können, denn eben sittlich, da das Unsittliche ihm fremd und irrational erscheinen muss. In jenen Zöglingen, welche diese Grundeinstellung ohne Wenn und Aber, ganz selbstverständlich leben, hat die neue Erziehung ihr Ziel erreicht. Wenn sie in die „große Welt“ entlassen werden, so werden sie dort die sittlichen Menschen sein und dementsprechend handeln, wie sie es im „Kleinen“ gewohnt waren.²¹⁵

Mit der Erziehung zur Gemeinschaft, wie sie in den Internaten geschehen soll, beabsichtigt Fichte letztendlich auch eine Umbildung auf der Makroebene, wie er bereits in der ersten Rede ankündigt:

*Wir wollen durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden, die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe Eine Angelegenheit; [...].*²¹⁶

Das Gemeinschaftsgefühl, welches kommende Generationen fernab der verderbten Gesellschaft in den Erziehungsanstalten kennengelernt haben, soll nach draußen exportiert werden, ganz Deutschland ergreifen und so schließlich zum Aufstand gegen die Besatzer führen.

Zu diesem neuen Gemeinschaftsgefühl gehört für Fichte, dass man sich untereinander in erster Linie als Deutsche betrachtet. In Fichtes Nationalerziehung soll weder Landespartikularismus noch Standesdünkel herrschen. Der Philosoph fordert, dass seine Erziehung „nicht Bildung eines besondern Standes, sondern daß sie Bildung der Nation schlechthin als solcher, und ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben“²¹⁷ sei. In der Erziehung für das gemeinsame nationale Ziel macht Fichte keine Unterschiede zwischen Adligen und Handwerkern; seine Nationalerziehung soll alle erfassen. Dabei ist er aber kein erklärter

²¹³ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 42.

²¹⁴ Ebd., S. 43.

²¹⁵ Vgl. ebd.

²¹⁶ Ebd., S. 23.

²¹⁷ Ebd., S. 24.

Gegner der Ständegesellschaft, denn „in andern Zweigen der Entwicklung [mag] auch fernerhin [Unterschied der Stände] stattfinden“²¹⁸. Von der Nationalerziehung aber soll grundsätzlich kein Deutscher wegen seines Standes ausgeschlossen sein; jeder Einzelne soll diese Erziehung erhalten, da sie als elementar für das deutsche Volk an sich angesehen wird.

Die Etablierung eines neuen Gemeinschaftsgefühls wäre nicht nur ein tödlicher Schlag gegen die grassierende Selbstsucht, sondern damit zugleich auch die Grundlage für einen funktionierenden deutschen Staat. Fichte beabsichtigt letztlich also, wie Krautkrämer feststellt, „eine Umwandlung der Stellung der Bürger zu ihrem Staat“²¹⁹. Bislang trat der Einzelne nur dann für die Belange des Staates ein, wenn sie sich mit seinen eigenen deckten.²²⁰ Durch das neue Gemeinschaftsgefühl, welches der Autor der *Reden an die deutsche Nation* hervorbringen will, versteht sich der Einzelne als Glied des Ganzen. Durch Fichtes Erziehung soll das Individuum die Befähigung erlangen, für das Ganze zu denken und zu handeln. Durch die enge Verknüpfung des Selbst mit dem Gemeinsamen stehen die individuellen Belange nicht länger konträr zu denen der Allgemeinheit.

Durch diese neue Einstellung des Bürgers dem Staat gegenüber soll das deutsche Volk in die Lage versetzt werden, sich gegen die Franzosen zu erheben. Die durch Selbstsucht verursachten Differenzen innerhalb der Gemeinschaft wären ausgeräumt und alle bereit, salopp ausgedrückt, „an einem Strang zu ziehen“ und gegen die französischen Besatzer vorzugehen. Allerdings handelt es sich bei dem eben vorgestellten Konzept um einen langwierigen Prozess, denn zuerst muss die kommende Generation nach ebendiesen Vorstellungen erzogen werden, bevor sie Wirkmächtigkeit auf ganz Deutschland haben kann. Fichte selbst ist auch klar, dass seine Ideen Zeit brauchen²²¹ – er widmet die zwölfte und dreizehnte Rede vornehmlich dem Problem, wie es den Deutschen gelingen soll, sich in

²¹⁸ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 24.

²¹⁹ Krautkrämer: *Staat und Erziehung*, S. 128.

²²⁰ Was jedoch die Selbstsucht der deutschen Fürsten anbelangt, hält sich Fichte weitestgehend zurück bzw. kritisiert er nicht offen, sondern ergeht sich in Andeutungen. In der elften Rede rügt Fichte verklausuliert diejenigen Fürsten, welche „beim Andrang der großen Zeitbegebenheiten auf sie immer nur gesucht [haben], sich aus der unmittelbar gegenwärtigen Verlegenheit zu ziehen, so gut sie es vermocht“. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 185. Direkt aber stellt der Philosoph in den Reden nie die Selbstsucht der einzelnen deutschen Staaten und Fürstentümer an den Pranger. Dies mag überraschen, dürfte doch eben der Umstand, dass sich jeder noch so kleine Fürst selbst der nächste ist, ein enormes Hindernis für Fichtes Pläne darstellen. Krautkrämer erläutert Fichtes Zurückhaltung durchaus schlüssig damit, dass dem Philosophen angesichts der deutschen politischen Situation nur an der deutschen Einheit gelegen ist. Schuldzuweisungen an die deutschen Fürsten würden in Fichtes Augen bereits die Einheit gefährden. Krautkrämer: *Staat und Erziehung*, S. 132f.

²²¹ In der neunten Rede findet sich die Bemerkung, dass, wenn sogleich daran gegangen werde, den Erziehungsplan in die Tat umzusetzen, die erste Generation des neuen Menschengeschlechts bereits nach 25 Jahren fertig gebildet sei. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 190.

der Zwischenzeit „aufrecht zu erhalten“²²², aber er ist davon überzeugt, dass dieser evolutionäre Modus operandi von Erfolg gekrönt sein wird.²²³

γ) Erziehung zur Tat

Betrachtet man Fichtes Nationalerziehungsplan, so stößt man immer wieder darauf, für wie wichtig es der Philosoph erachtet, dass der Zögling zur Selbsttätigkeit bzw. zur Tat angehalten wird. Um die Liebe zum Guten erwecken zu können, muss der Zögling laut Fichte in der zweiten Rede dazu angeregt werden, selbst tätig zu werden.²²⁴ Bezüglich der Selbsttätigkeit des Zöglings soll zuerst das Denken näher betrachtet werden.

*In der Regel galt bisher die Sinnenwelt für die rechte eigentliche, wahre, und wirklich bestehende Welt, sie war die erste, die dem Zöglinge der Erziehung vorgeführt wurde; von ihr erst wurde er zum Denken, und zwar meist zu einem Denken über diese, und im Dienste derselben angeführt. Die neue Erziehung kehrt diese Ordnung geradezu um. Ihr ist nur die Welt, die durch das Denken erfaßt wird, die wahre, und wirklich bestehende Welt; in diese will sie ihren Zögling, sogleich wie sie mit demselben beginnt, einführen. An diese Welt allein will sie seine ganze Liebe, und sein ganzes Wohlgefallen binden [...].*²²⁵

Wie aus diesem Auszug aus der neunten Rede hervorgeht, kehrt Fichte jegliches erkenntnistheoretisches Vorgehen um. Das Individuum soll sich aus seinen Empfindungen heraus die Welt erklären.²²⁶ Zuallererst, „[w]ie das Kind anfängt, Sprachtöne zu vernehmen, und selbst notdürftig zu bilden, müßte es geleitet werden, sich vollkommen deutlich zu machen, ob es hungere, oder schläfrig sei, ob es die mit dem oder dem Ausdrucke bezeichnete ihm gegenwärtige Empfindung sehe, oder ob es vielmehr dieselbe höre, [...]“, von klein auf also seine eigenen Empfindungen begreifen und unterscheiden lernen. Das Kind ist damit anfangs vollkommen bei sich, das Subjekt in Selbstreflexion versunken. Dieses „ABC der

²²² Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 196.

²²³ Bereits in der Vorrede zu seiner *Zurückforderung der Denkfreiheit* legt Fichte dar, dass seiner Meinung nach einer evolutionären Entwicklung allgemein der Vorrang vor einer revolutionären zu geben sei: „Gewaltsame Revolutionen sind stets ein kühnes Wagemstück der Menschheit; gelingen sie, so ist der errungene Sieg des ausgestandenen Ungemachs wohl wert; mißlingen sie, so drängt ihr euch durch Elend zu größerem Elende hindurch. Sicherer ist allmähliches Fortschreiten zur größeren Aufklärung, und mit ihr zur Verbesserung der Staatsverfassung. Die Fortschritte, die ihr macht, sind weniger bemerkbar, indem sie geschehen; aber ihr seht hinter euch, und ihr erblicket eine große Strecke zurückgelegten Weges.“ Fichte, Johann Gottlieb: *Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten*. Eine Rede. Nach dem Erstdruck des Jahres 1793 neu herausgegeben von Reinhard Strecker. Leipzig 1919, S. 5. Der Glaube an das Gelingen des längerfristig angelegten evolutionären Prozesses im Vergleich zur kurzfristig scheinbar erfolgreichen Revolution passt sich in das Gesamtdenken des Philosophen ein, ruft man sich die Ansichten Fichtes zur Reformation im Vergleich zur Französischen Revolution ins Gedächtnis.

²²⁴ Vgl. Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 34.

²²⁵ Ebd., S. 150.

²²⁶ Schuffenhauer/Schuffenhauer: *Pädagogisches Gedankengut*, S. 42f.

Empfindung“, welches Fichte dem Pestalozzischen „*ABC der Anschauung*“²²⁷ vorangestellt wissen will, soll die Grundlage der Erkenntnis bilden.²²⁸

An die Entwicklung der Empfindung schließt sich sodann die Beschäftigung mit der Sinnenwelt an; nun erst darf sich das Subjekt am Objekt abarbeiten. Als erstes erscheint Fichte hier „*die Lehre von den Zahl- und Maßverhältnissen*“²²⁹ als zweckmäßig, gleich gefolgt von der Mathematik. Anschließend soll der Zögling „*zur Entwerfung einer gesellschaftlichen Ordnung der Menschen, und zur Liebe dieser Ordnung, als dem zweiten und wesentlichen Schritte seiner Bildung, angeführt*“²³⁰ werden.

Auf den ersten Blick mag es erstaunen, betrachtet man die Einstellung Fichtes zur Erlernung der Sprache sowie des Lesens und Schreibens. Der deutsche Philosoph wirft Pestalozzi vor, er überschätze das Reden.²³¹ Wenn das Kind erste Begriffe lernt, so ist dies ein Auswendiglernen von leeren Worthülsen, da keine Erkenntnis mit dem Wort verbunden ist. Das Kind kann etwas benennen, was es selbst noch nicht wirklich durchdrungen hat. So plädiert Fichte dafür, „*daß jene Vollendung der Anschauung, der Bekanntschaft mit dem Wortzeichen, vorausgehen müsse*“²³². Das Credo des Philosophen diesbezüglich lautet: Lass das Kind zuerst wissen, womit es zu tun hat, und benenne es ihm dann. Das Kind soll sich erst selbst damit auseinandersetzen, erst dann dürfe ihm der Name, die Begrifflichkeit der neuen Sache genannt werden. Heinz Schuffenhauer ist zuzustimmen, dass Fichte mit der Reflexion über Dinge unabhängig von Sprache seine Zöglinge überfordern dürfte.²³³ Einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Sprache und Denken leugnet Fichte, wenn er die „*Ansicht der Sprache, als eines Mittels, unser Geschlecht von dunkler Anschauung zu deutlichen Begriffen zu erheben*“²³⁴ als irrig bezeichnet. Beim Kinde sieht Fichte Sprache als ein Hemmnis dessen Denkprozesses an. Dadurch, dass eine Sache benannt werden kann, endet für das Kind die Notwendigkeit, sich weiter damit zu beschäftigen, sie zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Durch die Benennung wird das Ding erklärbar, ohne dass eine Erkenntnis des Kindes damit einhergegangen ist.

²²⁷ Es finden sich verschiedene Ansätze Pestalozzis in den *Reden an die deutsche Nation* wieder. Fichte war ein Bewunderer des Schweizer Pädagogen und hatte dessen Schriften genau studiert. Auf die Beeinflussung Fichtes durch Pestalozzi soll in dieser Arbeit jedoch nicht gesondert eingegangen werden. Es sei hier verwiesen auf Ehrhard, Peter: Die pädagogischen Grundanschauungen bei Fichte und Pestalozzi. Diss. Darmstadt 1908. – Offermann, Josef: Das Element des Politisch-Religiösen in seiner Grundbedeutung für das Pädagogische im Werke von Pestalozzi und Fichte. Ratingen bei Düsseldorf 1965.

²²⁸ Vgl. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 157.

²²⁹ Ebd., S. 159.

²³⁰ Ebd.

²³¹ Vgl. ebd., S. 157.

²³² Ebd., S. 159.

²³³ Schuffenhauer, Heinz: *Die Pädagogik Johann Gottlieb Fichtes*. Berlin 1963, S. 98f.

²³⁴ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 154f.

Lesen und Schreiben will der Philosoph erst am Schluss der Erziehung vermittelt wissen, wenn sich der Zögling selbst durch Anschauung an den Dingen abgearbeitet hat. Denn indem das Lesen und Schreiben „*von der unmittelbaren Anschauung zum bloßen Zeichen, und von der Aufmerksamkeit, die da weiß, daß sie nichts fasse, wenn sie es nicht jetzt und zur Stelle fasst, zur Zerstretheit, die sich ihres Niederschreibens tröstet, und irgend einmal vom Papiere lernen will, was sie wahrscheinlich nie lernen wird, und überhaupt zu dem Umgang mit Buchstaben so oft begleitenden Träumerei leichtlich verleiten könnte*“²³⁵, schaden diese beiden Fertigkeiten zu Anfang der Erziehung der Reflexionskonzentration mehr als dass sie nützen.

Um nachvollziehen zu können, weshalb Fichte darauf beharrt, dass der Zögling alles von sich aus erschließen soll, muss betrachtet werden, wie der Erkenntnisprozess der Reflexion laut Fichte abläuft. Geistige Tätigkeit gehorcht nach Fichtes Überzeugung allgemeingültigen Regeln, weswegen der Educandus auf Grund seiner Tätigkeit Erkenntnisse erlangt, „*und zwar allgemeiner, und ohne Ausnahme geltender Gesetze*“²³⁶. So erschließt sich der Zögling in von natürlicher Gesetzmäßigkeit begrenzten Bahnen selbst die Welt, womit die von Fichte vorgeschlagene Bildung letztlich eine „*Bildung des Erkenntnisvermögens*“²³⁷ darstellt. Der Zögling befindet sich ständig in Lernprozessen, da er die Welt eben selbsttätig erfährt und erkennt. Er lernt des Weiteren auf Grund der Tatsache, dass er selbsttätig lernt, freiwillig und gern. Genau dies ist das Punctum saliens: Der Zögling hat Lust zu lernen, das Lernen bereitet ihm Freude, und zwar nicht deswegen, weil er etwas lernt, sondern deshalb, weil er selbsttätig lernt. Er bekommt die Erkenntnisse nicht vorge-setzt und muss sie auswendig lernen, er erlangt diese Erkenntnisse selbst, sozusagen am eigenen Leib.

Dieser Umstand ist es, der Fichte der Tätigkeit einen so hohen Stellenwert einräumen lässt: Aus Freude an der Tätigkeit sei der Mensch zu echter Hingabe fähig. Der Mensch liebe die Tätigkeit.²³⁸ Deshalb bestimmt Fichte auch die Selbsttätigkeit als Ausgangspunkt für die Liebe. Die Selbstsucht kennt nur den passiven sinnlichen Genuss, das Wohlergehen des Selbst steht im Vordergrund. In der Tätigkeit jedoch vergisst der Mensch das Selbst, er gibt sich der Sache hin. Die tiefe Befriedigung des Tätigseins hat eine derartige Kraft, dass derjenige, der sie einmal erfahren hat, sie immer wieder erleben will. Der Selbstsucht steht so auf der anderen Seite als Antipode die Liebe gegenüber, womit Fichte letztendlich

²³⁵ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 155.

²³⁶ Ebd., S. 33.

²³⁷ Ebd., S. 34.

²³⁸ Vgl. Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik, S. 72.

nichts Anderes als die Hingabe an das wahre Leben, an das Gute um des Guten willen meint. Diese Liebe muss im Menschen geweckt werden, soll die Selbstsucht keine Chance haben. Deswegen betrachtet Fichte es auch als wichtigsten Punkt, „[d]iese eigne Tätigkeit des Zöglings in irgendeinem uns bekannten Punkte nur erst anzuregen“²³⁹. Besonders interessant hierbei – darauf macht auch Bollnow aufmerksam²⁴⁰ – ist die Formulierung „in irgendeinem uns bekannten Punkte“. Damit verdeutlicht Fichte, dass die Art der Tätigkeit letztlich vollkommen egal ist, also auch, ob es sich um geistige oder körperliche Arbeit handelt, die Hauptsache ist, dass der Zögling überhaupt tätig ist. Es geht um die funktionale Freude am Tätigsein.²⁴¹ Fichte propagiert hier die Tat als Wert an sich, Tätigkeit um der Tätigkeit willen.

Dass Fichte nicht nur viel Wert auf das Denken, die Selbstreflexion, das Imaginieren, kurz gesagt geistige Tätigkeit legt, sondern auch die körperliche Tätigkeit, die gegenständliche Tat für seine Erziehung für wichtig erachtet, geht vor allem aus der zehnten Rede hervor, wo eine enge Verquickung von Lernen und Arbeiten propagiert wird.²⁴²

In den fernab von der Gesellschaft zu errichtenden Erziehungsanstalten soll auch gearbeitet werden. Die Anstalten sollen autark sein oder zumindest den Zöglingen so erscheinen. Die Zöglinge sollen glauben, es bedürfe ihrer Arbeitskraft, damit die Anstalt sich selbst erhalten könne. Dadurch bilden die Schüler auch eine Arbeits-Gemeinschaft, in welcher jeder seinen tätigen Beitrag für das Ganze zu leisten hat. Das Wohlergehen des Einzelnen hängt damit vom Wohlergehen aller ab, das Individuum begreift sich und seine Arbeit als Teil des Ganzen. Die Hauptarbeiten sollen Acker- und Gartenbau sowie Viehzucht und darüber hinaus verschiedene handwerkliche Arbeiten sein, also die Grundlagen eines autarken Lebens.²⁴³ Fichte beabsichtigt eine weitestgehende Autarkie der Anstalten. Es soll nur konsumiert werden, was selbst erzeugt werden kann.²⁴⁴ Damit bildet jede „Kolonie“ einen geschlossenen Handelsstaat.²⁴⁵

Diese Erziehung des Für-sich-selbst-Aufkommens soll das Vertrauen der Zöglinge in die eigene Selbständigkeit wecken. Die Erfahrung, für sich selbst sorgen zu können, ist nach Fichtes Überzeugung auch eng mit Sittlichkeit verbunden, denn wenn man sich ehrlo-

²³⁹ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 34.

²⁴⁰ Vgl. Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik, S. 73.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 72.

²⁴² Vgl. Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 173.

²⁴³ Vgl. ebd., S. 175.

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 176.

²⁴⁵ Anhand der Idee eines geschlossenen Handelsstaats hat Fichte bereits 1800 eine Staatsutopie entworfen, die stark an den Sozialismus erinnert. Ders.: Der geschlossene Handelsstaat. Ein philosophischer Entwurf als Anhang zur Rechtslehre und Probe einer künftig zu liefernden Politik. Herausgegeben von Fritz Medicus. Leipzig 1943.

se Menschen näher betrachte, werde man stets bestätigt finden, dass diese „*nicht arbeiten gelernt haben, oder die Arbeit scheuen, und daß sie noch überdies üble Wirtschaftler sind*“²⁴⁶. Durch die Erziehung zur Tat aber soll der Educandus die sittliche Erkenntnis vermittelt bekommen, dass nur die Bestreitung des Lebensunterhalts durch eigener Hände Arbeit ehrenvoll ist.

Auch hinsichtlich der Erziehung zur Arbeit setzt sich Fichte mit Pestalozzi auseinander. Dessen Vorschlag, neben dem Lernen Handarbeit zu verrichten, lehnt Fichte allerdings ab, mit dem Verweis, der Unterricht bedürfe der vollen Konzentration der Schüler und so sei alles Nebenher wie etwa die Ablenkung durch Handarbeit nicht zielführend. Im umgekehrten Falle verhalte es sich jedoch anders. In den Arbeitsstunden, in welchen man sich mit Stricken, Spinnen usw. befasse, sei nichts dagegen einzuwenden, um auch den Geist in Tätigkeit zu erhalten, „*gemeinschaftliche Geistesübungen unter Aufsicht damit zu verknüpfen*“; allerdings bilde die Arbeit hierbei die Hauptsache und „*diese Übungen sind nicht zu betrachten als Unterricht, sondern bloß als ein erheiterndes Spiel*“²⁴⁷.

Nachdem die Erziehungsabsichten, welche Fichte mit seiner Nationalerziehung verfolgt, dargestellt worden sind, soll im Folgenden der Blick darauf gelenkt werden, wie nach Fichtes Vorstellungen der Staat auf die Nationalerziehung einwirken und umgekehrt die Nationalerziehung den Staat verändern soll.

d) Staat und Nationalerziehung: Prämissen und Wechselwirkungen

In der elften Rede widmet sich Fichte der Frage, wem es obliegt, sich der Ausführung des von ihm vorgeschlagenen Erziehungsplans anzunehmen. Nach Willen des Philosophen erfasse die neue Bildung alle ohne Standesunterschied, also die gesamte Bevölkerung. Fichtes Erziehung soll demnach eine Nationalerziehung sein, die Bildung aller zur Nation:

*Soll nun diese Erziehung Nationalerziehung der Deutschen schlechtweg sein, und soll die große Mehrheit aller, die die deutsche Sprache reden, keinesweges aber etwa nur die Bürgerschaft, dieses oder jenes besonderen deutschen Staates, dastehen, als ein neues Menschengeschlecht, so müssen alle deutsche Staaten, jeder für sich, und unabhängig von allen andern, diese Aufgabe ergreifen.*²⁴⁸

Da also alle Schichten, jeder Deutsche in den Genuss von Fichtes Erziehung kommen soll, bedarf es einer Instanz, welche garantieren kann, dass die Gesamtheit der Erziehung zuge-

²⁴⁶ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 174.

²⁴⁷ Beide Zitate: Ebd., S. 175.

²⁴⁸ Ebd., S. 188.

führt werde. Dies kann nur die höchste Instanz, der Staat gewährleisten. Ihm weist daher Fichte gewissermaßen die Patenschaft über seinen Erziehungsplan zu. Wenn nötig, soll der Staat die Eltern dazu zwingen, dass ihre Kinder die neue Erziehung durchlaufen²⁴⁹ – und dieser Zwang kann durchaus vonnöten sein, da Fichte die Kinder schließlich fernab der verderbten Gesellschaft und der Eltern erzogen wissen will.

Aber noch ein weiterer Punkt außer dem Erziehungszwang lässt Fichte bei der Betrauung mit der neuen Erziehung an den Staat denken. Schließlich würde der Staat in vielfältiger Weise von der Nationalerziehung profitieren. Wie in den oben getätigten Ausführungen dargelegt, will Fichte den sittlichen Menschen erziehen, damit, so das Fernziel, die Gesamtheit der sittlichen Individuen wiederum den vollkommenen Staat hervorbringen könne – ein Unterfangen, hieran sei erinnert, welches nur die Deutschen zu vollbringen imstande sind. Das erste Etappenziel im Verhältnis zwischen Bürger und Staat ist aber ein anderes: Wie im Abschnitt über die Erziehung zur Gemeinschaft aufgezeigt worden ist, möchte Fichte den Menschen zu einem funktionierenden Zusammenleben nach einer gemäßen Verfassung befähigen, mehr noch, er will das Individuum fest in das Ganze integrieren, im Klartext, die Beziehung zwischen Bürger und Staat höchstmöglich intensivieren, so dass die Belange beider dieselben sind. Einer der dringlichsten Wünsche, welchen Bürger und Staat sodann teilen werden, ist die Rückeroberung der politischen Selbständigkeit. Dass ein Ergebnis der Erziehung letztlich der Aufstand gegen die Besatzer sein soll, spricht Fichte in der neunten Rede aus, wenn er äußert, dass die Vaterlandsliebe *„in ruhiger Verborgenheit sich begründe und stähle, und zu rechter Zeit in jugendlicher Kraft hervorbrech, und auch dem Staate die verlorne Selbständigkeit wiedergebe“*²⁵⁰. Schließlich wird der Staat mit den Neuerzogenen *„ein Heer, wie es noch keine Zeit gesehen [hat]“*²⁵¹ zur Verfügung haben: Diszipliniert, an Arbeit und Mühen gewöhnt, körperlich fit wie geistesgegenwärtig und darüber hinaus in Vaterlandsliebe entflammt. Bei derartigem „Menschenmaterial“ kann sich fortan der Staat auch die Ausgaben für ein stehendes Heer sparen.

Aber auch in wirtschaftlicher Hinsicht wird der Staat, davon ist Fichte überzeugt, von seinem Nationalerziehungsplan profitieren. Schließlich haben die Zöglinge in den Anstalten zu arbeiten, zu wirtschaften und für sich selbst aufzukommen gelernt.²⁵² Ihnen ist Arbeit ein sittlicher Wert, weswegen sie immer fleißig „zupacken“ werden. Von der Sittlich-

²⁴⁹ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 187.

²⁵⁰ Ebd., S. 148.

²⁵¹ Ebd., S. 182.

²⁵² Vgl. ebd., S. 182f.

keit seiner Zöglinge werde der Staat auch profitieren, da, so argumentiert der Philosoph, es in einer sittlichen Gesellschaft – wie sie ja das Endergebnis seiner Erziehung darstellt – sowohl keiner Gerichts- und Polizei-, als auch keiner Zucht- und Verbesserungsanstalten bedürfe.²⁵³ Er geht sogar so weit, zu behaupten, der Staat spare auch Sozialleistungen, denn „Arme [...] gibt es unter einem also erzognen Volke gar nicht“²⁵⁴.

So versucht der Philosoph in der elften Rede durch die Aufzählung aller nur erdenklichen Vorteile den deutschen Staaten seinen Nationalerziehungsplan schmackhaft zu machen. Der deutsche Partikularismus ist seiner Meinung nach hierfür sogar ein Glücksfall:

*Wohl uns hiebei, daß es noch verschiedene und voneinander abgetrennte deutsche Staaten gibt! [...] Vielleicht kann Nacheiferung der mehreren, und die Begierde, einander zuvorzukommen, bewirken, was die ruhige Selbstgenügsamkeit des einzelnen nicht hervorgebracht hätte; denn es ist klar, daß derjenige unter allen deutschen Staaten, der in dieser Sache den Anfang machen wird, an Achtung, an Liebe, an Dankbarkeit des Ganzen für ihn, den Vorrang gewinnen wird, daß er dastehen wird als der höchste Wohltäter, und der eigentliche Stifter der Nation.*²⁵⁵

Der Philosoph hofft auf einen richtiggehenden Wettbewerb darum, welcher deutsche Staat als erstes die Nationalerziehung in die Realität umsetzt. Sollte sich jedoch kein Staat dazu bereit erklären, so fällt die Durchführung des Plans entweder Städten oder Privatpersonen zu, so etwa beispielsweise Gutsbesitzern, da sie auf ihren Landgütern Anstalten errichten könnten, oder aber auch Gelehrten, die als Erzieher ihren Beitrag leisten könnten.²⁵⁶ Das Problem sei sodann aber, dass Privatpersonen niemanden zu der beabsichtigten Bildung zwingen können. Daher müsste man sich zuerst Bedürftiger und Waisen annehmen.²⁵⁷ Dennoch ist Fichte der Überzeugung, wenn nur ein Anfang gemacht werde, so würde der Staat dann doch nachfolgen und in der Erziehungsangelegenheit die Verantwortung übernehmen.²⁵⁸

²⁵³ Vgl. Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 183.

²⁵⁴ Ebd.

²⁵⁵ Ebd., S. 188f.

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 190ff.

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 193.

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 192.

e) Zusammenfassung

Die Freiheit des Subjekts ist eines der großen Themen der Philosophie Fichtes. In den *Reden an die deutsche Nation* geht es dem Philosophen um die Freiheit der Nation und darüber hinaus um die „Befreiung“ der gesamten Menschheit von Selbstsucht. Fichte beabsichtigt die Weichenstellung zu einer Epoche der Vernunft durch Abwendung von der Sinnlichkeit und Hinwendung zur Sittlichkeit. Fichte, seines Zeichens Anhänger und Weiterdenker Kants, stellt hier Gedanken der Aufklärung „in den konkreten Zusammenhang der politischen Ereignisse“²⁵⁹. Die Freiheit des Subjekts wird hier am Exempel der Nation, ja, der gesamten Menschheit von einem aufklärerisch-abstrakten Gedankenspiel zu einer konkreten Aufgabenstellung. Ausgangspunkt ist die prekäre Situation Deutschlands, das Mittel zur Überwindung derselben die Erziehung, das durch die *Reden an die deutsche Nation* zur Handlung zu veranlassende Subjekt das deutsche Volk.

In seinen *Reden* stellt Fichte das Volk als eine organische Gemeinschaft dar. Ruft man sich Fichtes Unterscheidung zwischen Sein und Leben ins Gedächtnis, so kann man sagen, dass ein Volk nicht ist, sondern lebt, denn wie der Philosoph selbst schreibt, besteht ein Volk aus „sich aus sich selbst immerfort natürlich und geistig erzeugenden Menschen“²⁶⁰. Innerhalb eines Volkes herrschen ständig Prozesse, einerseits der ganz natürlich-biologische, also der fortwährende Fluss der Generationen, andererseits ein geistig-progressiver. Diese nie auf ein Ende hinauslaufenden, gleichsam natürlich-organischen Prozesse, die ständige Veränderung, bilden die Konstante.

Etwas, das jenseits des Menschen liegt, ein höheres Gesetz, lässt laut Fichte den Menschen einem Volk angehören. Die Verbundenheit der einzelnen Menschen zu einem Ganzen ist natürlich und göttlich zugleich, nicht aus einer Willensäußerung des Menschen resultierend, sondern a priori existierend. Da der Einzelne Teil dieses ständiger Veränderung unterworfenen Ganzen ist, besitzt er Unsterblichkeit. Das Individuum ist vergänglich, aber durch sein Volk lebt es fort, da das, was der Einzelne tut, auf Grund der Verbundenheit aller, auch Auswirkungen auf sein Volk hat. Die ewige Fortdauer der eigenen Wirksamkeit, dieses Stück Unsterblichkeit, ist garantiert durch die ewige Fortdauer des Volkes.

In dem Volksbild, welches Fichte in den *Reden an die deutsche Nation* entwirft, werden einige Aspekte offenbar, welche sich auch im romantischen Denken dieser Zeit wiederfinden. So sieht etwa Fichte das Volk als ein großes Ganzes, eine Generationenkette, zu

²⁵⁹ Voigts, Manfred: „Wir sollen alle kleine Fichtes werden!“ Johann Gottlieb Fichte als Prophet der Kultur-Zionisten. Berlin u. a. 2003, S. 62.

²⁶⁰ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 131.

der vergangene, gegenwärtige und zukünftige Glieder gehören. Anders hätte sein Argument der Unsterblichkeit des Einzelnen durch sein Volk keinen Sinn. Des Weiteren bestimmt Fichte die Gemeinschaft des Volkes als natürlich und zugleich metaphysisch. Zu einem Volk gehört man oder nicht, aber man kann sich zu keinem Volk bekennen. Das Konzept einer Willensgemeinschaft, die ja Konstruktion ist, spielt in den *Reden* keine Rolle. Hingegen ist hier das Volk als natürliche Institution „echt“, unanzweifelbar.

In Fichtes *Reden an die deutsche Nation* lässt sich des Weiteren eine exponierte Stellung Deutschlands auf Grund seiner Sprache festmachen. Fichte ist der Überzeugung, dass Deutsch eine Ursprache, d.h. eine natürliche, ursprüngliche, durch keine fremde beeinflusste Sprache darstellt. Da der Philosoph einen engen Zusammenhang zwischen Volkscharakter und Sprache annimmt, leitet sich davon ab, dass die Deutschen ein Urvolk sind, während all jene Völker, deren Sprachen gewissermaßen durch andere „verwässert“ sind, nur Völker zweiter Klasse darstellen. Während später andere Denker immer wieder die Reinheit der Deutschen auf biologischer Ebene nachzuweisen versuchen, begründet Fichte eine sprachtheoretische Reinheit des deutschen Volkes. Fichte ist kein biologischer Rassist, er ist ein „Sprachrassist“. Die Deutschen würden über eine lebendige Sprache verfügen, die anderen Völker lediglich über tote, deshalb seien einzig die Deutschen zu wahrer Erkenntnis befähigt, da sie ihre Erfahrungen richtig benennen könnten, während andere Völker nur falsche Erkenntnisse vorzuweisen hätten. Die Folgerung daraus sei, dass einzig das deutsche Volk zu wahrer Bildung fähig sei und Neues hervorbringen könne, was die Deutschen zu einer Art „auserwähltem Volk“ mache, da ihm die Vorreiterrolle zufalle, die Entwicklung der Menschheit voranzutreiben.

In diesem Aspekt finden sich ebenfalls romantische Anleihen. Romantisch mutet hierbei die enge Verquickung von Volkscharakter und Sprache an. Die deutsche Sprache wird hier als Ausdruck des deutschen Volkes präsentiert. Die Individualität des Volkes, seines Wesens und Seins, drückt sich in der Sprache aus. Zumindest ist dies bei Urvölkern so. Andere Sprachen haben durch fremden Einfluss Veränderungen erfahren, womit auch der Volkscharakter Schaden genommen hat, weil die Individualität des Volkes missachtet wurde. Die Betonung der Volksindividualität trägt das Gepräge romantischen Denkens.

Was die kulturelle Superiorität der Deutschen angeht, wurde schon darauf verwiesen, dass bereits im 18. Jahrhundert verschiedene Intellektuelle den Deutschen die Rolle des Lehrmeisters zuschrieben. Die Deutschen sollen als Vorbild für die anderen Völker fungieren. Den Deutschen ist es bestimmt, der Menschheit voranzuschreiten in ein besseres Morgen. Sie schlagen kein Kapital für sich aus ihrer kulturellen Überlegenheit, sondern sollen

den anderen helfen, sich anhand des deutschen Vorbilds ebenfalls zu bilden. Dass diese Gedanken aus heutiger Sicht gefährlich nah an der Grenze zum Nationalismus stehen, ist offensichtlich, denn eine der Grundannahmen hier stellt die Konstituierung der Deutschen als „auserwähltes Volk“ dar, was ein Gefälle zur Folge hat. Hinzu kommt, dass Fichte die Forderung nach einer geeinten deutschen Nation gegen Napoleon, ein nationales Anliegen, und die Idee von der Nation, die zum Wohle der gesamten Menschheit voranschreitet, gleichermaßen in sein Konzept einbezieht. Fichte versucht national zu sein, ohne das Menschheitliche aus den Augen zu verlieren; ein Drahtseilakt. *Die Reden an die deutsche Nation* zeigen exemplarisch auf, wie eng verzahnt Universalismus und Nationalismus in der Romantik teilweise gedacht wurden. Es verwundert nicht, dass in der Rezeption das Nationale oft eine Überbetonung erfuhr.

Betrachtet man Fichtes erzieherische Vorstellungen, so ist als erstes festzuhalten, dass der Philosoph mit seinem Nationalerziehungsplan die Rettung Deutschlands durch eine Umwandlung der selbstsüchtigen Gesellschaft in eine sittliche beabsichtigt. Fichte glaubt, dass ein Wiedererstarken Deutschlands nur von sittlichen Menschen geleistet werden kann, wohl nicht zuletzt deshalb, da, betrachtet man die deutschen Wesenszüge, welche er zu Blütezeiten des deutschen Volkes identifiziert haben will – Frömmigkeit, Ehrbarkeit, Bescheidenheit, Gemeinsinn²⁶¹ –, diese das Gepräge der Sittlichkeit tragen.

Neben der Erziehung zur Sittlichkeit lassen sich Erziehung zur Gemeinschaft und Erziehung zur Tat als wichtige inhaltliche Pfeiler von Fichtes Plan erkennen. Alle drei Erziehungsabsichten greifen immer wieder ineinander und begünstigen einander. So erfüllt etwa das gemeinsame Arbeiten auch seinen Zweck für den Gemeinschaftssinn. Oder als weiteres Beispiel: Die Erziehung zur Gemeinschaft bedeutet gleichzeitig nichts anderes als gegen die Selbstsucht und damit wiederum für die Sittlichkeit zu erziehen.

Dank seiner Erziehung will Fichte die Deutschen zu einer monolithischen Einheit, be-seelt von einem Willen machen. Sie sollen sich als ein Gemeinsames verstehen und zur totalen Hingabe für das Vaterland fähig werden, Deutschland aufs innigste lieben. Sie sollen zur Tat für die Gemeinschaft bereit sein. Dieses allgemein formulierte Ziel deutet de-chiffriert sowohl auf die nähere Zukunft der Entstehungszeit der *Reden an die deutsche Nation* hin und meint damit, dass die Deutschen befähigt werden sollen, gemeinsam gegen die Besatzer aufzustehen, als auch auf die fernere Zukunft, wenn die Deutschen in ihrer Eigenschaft als „auserwähltes Volk“ ihre „Mission“ der Errichtung des vollkommenen Staates zu vollbringen haben.

²⁶¹ Vgl. Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 105.

Zwar hat Fichte mit seiner Nationalerziehung zuallererst deutschen Nutzen im Sinn, er will die deutsche Jugend zur eingeschworenen Gemeinschaft formen, die in einer noch nicht näher bestimmten Zukunft gegen die Franzosen aufstehen soll, doch nachdem die Deutschen sich von der Fremdherrschaft befreit haben, steht, geht es nach Fichtes Willen, die Schaffung des vollkommenen Staates durch den vollkommenen Menschen auf der Agenda, ein Ziel, welches Fichte zum Nutzen für die gesamte Menschheit erstrebt sehen will.²⁶² Die Deutschen in ihrer Eigenschaft als Urvolk sind die einzigen, welche dies bewerkstelligen können. Interessant ist, dass Fichtes Vorschlag, die deutsche Jugend auf diese großen Aufgaben in Erziehungsanstalten fernab der Gesellschaft vorzubereiten, an Platon und auch an Rousseau gemahnt. Diese Idee beherbergt einen Touch von Elitenbildung und Erlösermystik. Am Tag X sollen die „neuen Menschen“ aus den „Bildungskolonien“ gewissermaßen ein neues Zeitalter einläuten. Fichtes Nationalerziehung verfolgt nur zuerst ein nationales Ziel, hat dann aber das Wohl der ganzen Menschheit im Blick.

Trotzdem wurden Fichtes *Reden an die deutsche Nation* oft genug auf ihre nationalen Passagen heruntergebrochen. Schwerpunktmäßig entfaltete sich die Wirkungsgeschichte der Reden „vor und um die Gründung des Deutschen Reiches 1871 und vor und um den Beginn des Ersten Weltkrieges“²⁶³ und gleich anschließend in der deutsch-nationalen und nationalsozialistischen Bewegung.²⁶⁴ Fichte selbst wurde in der Rezeption zum Philosophen des Nationalismus erklärt und spätere Denker, die sich auf ihn beriefen, taten dies nicht zuletzt um die deutsch-nationale Lauterkeit ihrer Ideen und Einstellungen zu untermauern.²⁶⁵ Die *Reden* wurden zu einem Klassiker des deutschen Nationalismus, konsequent falsch – da primär nationalistisch – ausgelegt.

²⁶² Auch Friedrich Meinecke kommt zu dem Schluss, dass Fichte „Vaterlandsliebe und Weltbürgersinn, innigst vereint‘ im Gebiete des vollkommen gebildeten Menschen gesehen und erklärt [hat]: Vaterlandsliebe ist seine Tat, Weltbürgersinn ist sein Gedanke“. Meinecke, Friedrich: *Weltbürgertum und Nationalstaat. Studien zur Genesis des deutschen Nationalstaates*. München u. a. ⁶1922, S. 96.

²⁶³ Siehe hierzu auch unten S. 292.

²⁶⁴ Voigts: „Wir sollen alle kleine Fichtes werden!“, S. 55.

²⁶⁵ Panajotis Kondylis hat diesen Umgang mit geistigen Vorbildern und Klassikern wie folgt erläutert: „Das Bedürfnis nach klassischen Werken entstammt ihrer Eignung als Kristallisations- und Bezugspunkte, zu denen die am ‚geistigen‘ Leben Beteiligten Stellung nehmen und somit ihre eigene Identität teils zeigen teils konkretisieren [...]. Bei all dem spielt das ursprüngliche Anliegen des ‚Klassikers‘, dessen Ermittlung übrigens nunmehr zu einer Interpretationsfrage wird, nicht notwendig eine wichtige Rolle. Es kommt sogar vor, daß bei der inzwischen erfolgten Verschiebung der theoretischen Interessen seine Gesamteinstellung mehr oder weniger in Vergessenheit gerät und nur bestimmte Teile seines Denkens als Baumaterialien in Denkbäuden von (sehr) verschiedener Architektonik verwendet werden. Voraussetzung der Aktualität eines früheren Denkers ist also hier die Zerstückelung der von ihm konzipierten Denkganzheit, die Isolierung des im neuen Sinne Verwendbaren und somit die (faktische) Gleichgültigkeit gegenüber seiner einen Gesamteinstellung – eine Gleichgültigkeit, die sich oft als Entdeckung des ‚wahren‘ Sinnes eines Werkes aus gibt.“ Kondylis, Panajotis: *Macht und Entscheidung. Die Herausbildung der Weltbilder und die Wertfrage*. Stuttgart 1984, S. 115f.

Volkserziehung ist Anerziehung zum Volkstum, ein immer fortgesetztes Indiehändearbeiten für die Staatsordnung, heilige Bewahrerin des Volks in seiner menschlichen Ursprünglichkeit.

Friedrich Ludwig Jahn
Deutsches Volkstum, S. 117.

1.2.2 Friedrich Ludwig Jahn: *Deutsches Volkstum* (1810)

Friedrich Ludwig Jahn, der aufgrund seiner Verdienste um das Turnen auch als „Turnvater“ Bekanntheit erlangte, bestritt seinen Lebensunterhalt als Lehrer, als sein literarisches Hauptwerk, die Schrift *Deutsches Volkstum* 1810 erschien.²⁶⁶ Der 1778 geborene Jahn hatte in seiner Jugend- und Studienzeit nahezu ganz Deutschland bereist und eine Vielzahl von Universitäten besucht, teils ohne überhaupt die Berechtigung dazu zu haben. Während dieser Wanderjahre wurde Jahn mehr und mehr zum glühenden Vaterlandsverehrer; er setzte sich für die Reinerhaltung der deutschen Sprache ein und beschäftigte sich eingehend mit dem Volk an sich. Als der preußische Waffengang gegen Napoleon 1806 unvermeidlich erschien, beschloss Jahn als Soldat für das Vaterland zu kämpfen.²⁶⁷ Als er in Jena ankam, erfuhr er von der Niederlage der preußischen Armee, eine Nachricht, die ihn, gerade 28 Jahre alt, nach eigener Angabe derart tief erschütterte, dass er über Nacht ergrauete.²⁶⁸ Jahn beschloss, fortan sein Leben in den Dienst des deutschen Volkes zu stellen.

Aus dieser Motivation heraus gründete Jahn am 14. November 1810 zusammen mit anderen national Gesinnten den Deutschen Bund (nicht zu verwechseln mit dem politischen Staatenbund, dessen Gründung als Nachfolgeinstitution des Heiligen Römischen Reiches auf dem Wiener Kongress beschlossen wurde). Der Deutsche Bund war ein Geheimbund, der größtenteils aus adligen Offizieren und bürgerlichen Intellektuellen bestand, darunter zahlreiche Lehrer und Studenten, welche einen nationalen Befreiungskampf anstrebten.²⁶⁹ Jahn, Harnisch und Friesen, die führenden Lehrer innerhalb des Deutschen Bundes, versuchten sich in Theorie und Praxis an einer bürgerlichen Nationalerziehung zur Vorbereitung des Befreiungskampfes gegen die napoleonischen Truppen. Besondere Bedeutung kam hierbei Turn- und Fechtvereinen zu, in welchen die Körper bereits für den

²⁶⁶ Die Kurzdarstellung von Jahns Leben stützt sich in erster Linie auf Ohmann, Oliver: Friedrich Ludwig Jahn. Frisch, frei, fröhlich und fromm! Erfurt 2009.

²⁶⁷ Vgl. Frank, Ernst: Friedrich Ludwig Jahn: Ein moderner Rebell. Heusenstamm bei Offenbach am Main 1972, S. 32ff.

²⁶⁸ Ebd., S. 35.

²⁶⁹ Vgl. Schröder, Willi: Der Anteil Friedrich Ludwig Jahns und der Turner am Volkswiderstand gegen die französische Fremdherrschaft. In: Straube, Fritz (Hg.): Das Jahr 1813. Studien zur Geschichte und Wirkung der Befreiungskriege. Berlin 1963, S. 161–176, S. 172.

bevorstehenden Waffengang trainiert werden sollten.²⁷⁰ Die Turnbewegung gelangte auch in die Schulen, wo das Turnen von vielen Lehrern positiv aufgenommen, ebenfalls unter dem Gesichtspunkt der Wehrrertüchtigung in den Schulalltag Eingang fand.²⁷¹ Noch bevor er 1811 den ersten Turnplatz eröffnete, um die deutsche Jugend für den kommenden Krieg gegen die Besatzer körperlich fit zu machen, verfasste Jahn die Schrift *Deutsches Volkstum*.

Die Gedanken, welche Jahn dort formuliert, sind, wie der Autor selbst zu Beginn des Buches es nennt, „aufgefischte Bruchstücke von einem Wrack, einzelnes geborgenes Gut“²⁷² aus zwei anderen Werken, an welchen Jahn früher schon gearbeitet hatte: *Denkbuch für Deutsche* und *Volkstum*. Die Manuskripte dieser beiden Schriften sind während des Krieges von 1806 verloren gegangen; *Deutsches Volkstum* stellt eine Art Zusammenschrift aus dem Gedächtnis dar. Das Manuskript zu *Deutsches Volkstum* verfasste Jahn zwischen 1807 und 1809. In dieser Zeit kam der spätere Turnvater bei dem Landrat Laffert unter, dem der Autor das Buch auch gewidmet hat.²⁷³ Dem Umstand, dass es sich bei *Deutsches Volkstum* um eine Zusammenstellung von Gedanken handelt, dürfte es wohl geschuldet sein, dass Jahns Buch eine gewisse innere Stringenz vermissen lässt, Jahn seine eigenen Gedanken immer wieder mit langen Zitaten aus anderen Werken unterbricht – dabei auch nicht vor launig-profanen Sprichwörtern und Redewendungen zurückschreckt – und zur Untermauerung seiner Argumente ausgedehnte Beispiele aus der Geschichte einfügt.²⁷⁴

Was den Aufbau des Buches betrifft, so schließen sich allgemeinen Gedanken zu dem von Jahn selbst kreierten Begriff *Volkstum* in zehn Kapiteln eine Reihe von Überlegungen an, wie ein optimaler deutscher Staat und das deutsche Volk beschaffen sein müssten, genauer wie das *Volkstum* sich in verschiedensten Institutionen, vom Staat über die Kirche, von der Familie bis zur Schule widerspiegeln soll. Besagte zehn Kapitel lassen sich wie folgt gliedern:

²⁷⁰ Vgl. König, Helmut: Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815, Bd. 2. Berlin 1973, S. 167ff.

²⁷¹ Vgl. Jeismann: Das höhere Knabenschulwesen, S. 164.

²⁷² Jahn, Friedrich Ludwig: *Deutsches Volkstum*. Leipzig o. J., S. 22.

²⁷³ Die Widmung lautet: „*Einem Deutschen Biedermann in Rat und That, in Handel und Wandel, Ihm, dem Manne, dem Menschen, dem Weisen, gelte dieser stumme Dank statt der lauten Verehrung von Friedrich Ludwig Jahn.*“ Ebd., S. 3. Frank vermutet, Laffert dürfte deswegen nicht namentlich genannt worden sein, weil Jahn nicht wollte, dass der Mann, der ihn beherbergt hat, Schwierigkeiten mit den Franzosen bekam. Frank: Jahn: Ein moderner Rebell, S. 47f.

²⁷⁴ Geneigte Jahn-Anhänger formulieren diese Schwäche des Buches wie folgt: „*Das Werk [...] verschließt sich einer schnellen, oberflächlichen Lesung, zumal dem wortgewaltigen und sprachschöpferischen Verfasser immer wieder die Rösser seiner Lust an dichterischer Darstellung und trefflicher Formulierungskunst zulasten trockener Sachlichkeit durchgingen.*“ Katary, Karl: Jahn: *Deutsches Volkstum*. In: Pfannhauser, Werner (Hg.): Friedrich Ludwig Jahn: Vorbild und Vordenker. Wien 2008, S. 49–57, S. 51.

- In den ersten beiden Kapiteln behandelt Jahn vornehmlich den Staat, angefangen bei der geographischen Verortung bis hin zu den verschiedenen Zuständigkeitsbereichen des Staates, sei es Rechtsprechung oder Bildungsangelegenheiten.
- Im dritten Kapitel wird die Hülle des Staats mit Leben, sprich dem Volk gefüllt, wenn sich der Autor der *Einheit des Staats und Volks* zuwendet.
- In den folgenden sechs Kapiteln beschäftigt sich Jahn in erster Linie mit dem Volk, wobei auch immer wieder die symbiotische Verbindung mit der Institution Staat (in Kapitel IV auch mit der Institution Kirche) Gegenstand der Betrachtungen ist. Jahn erläutert in einem der Kapitel etwa, wieso volkstümliches Schrifttum wichtig sei, wie durch Volksfeste das Volksgefühl gestärkt werden könne oder aber – am wichtigsten für diese Arbeit – wie Volkserziehung ihren Beitrag für das deutsche Volk liefern kann.
- Das letzte Kapitel, welches als eine Art Appendix angesehen werden kann, behandelt knapp das „*vaterländische Wandern*“. Jahn, der, wie bereits erwähnt, selbst lange Zeit durch Deutschland streifte, empfiehlt hier, um die Vaterlandsliebe abzurunden, quasi zum Kennenlernen von Land und Leuten, das Durchwandern des Vaterlands.

Jahns *Deutsches Volkstum* stellt, wie die angeschnittenen Themen zeigen, gewissermaßen „den Entwurf einer Gesamtverfassung des deutschen Volkslebens“²⁷⁵ dar.

Wie bereits erwähnt, eröffnete Jahn 1811 den ersten deutschen Turnplatz auf der Hasenheide in Berlin. Des Weiteren setzte er sich für die Verbreitung des Turnens ein. Als der Befreiungskrieg gegen Napoleon 1813 begann, trat Jahn mit seinen Turnern dem Lützowschen Freikorps bei. Von den Ergebnissen des Wiener Kongresses enttäuscht setzte sich Jahn für die Bewegung der Burschenschaften ein, welche in engem Zusammenhang mit der Turnbewegung stand. Beim Wartburgfest 1817 fungierte Jahn als einer der Mitinitiatoren. Im Zuge der Karlsbader Beschlüsse wurde Jahn 1820 verhaftet und verbrachte anschließend mehrere Jahre in Haft bzw. unter Polizeiaufsicht. 1840 wurde der Turnvater durch Friedrich Wilhelm IV. vollkommen rehabilitiert, 1848 in die Frankfurter Nationalversammlung gewählt. Friedrich Ludwig Jahn starb 1852.

Im Folgenden werden zuerst allgemein die spezifisch nationalen Anschauungen Jahns beleuchtet, wie sie sich in *Deutsches Volkstum* darstellen, bevor die Gedanken des Turnvaters zur nationalen Erziehung näher betrachtet werden sollen.

²⁷⁵ Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik, S. 92

a) *Volkstum, Volk und Staat bei Jahn*

Um den Volkstumsbegriff bei Jahn verstehen zu können, muss zuerst näher auf die Geschichte des Begriffs selbst eingegangen werden. Bei den Definitionen zu Beginn der Arbeit wurde bereits dargestellt, dass mit *Volk* lange Zeit die niederen Stände bezeichnet worden sind. Dementsprechend galt das Kulturgut der einfachen Leute, die populäre Allgemeinkultur, die auch dem Ungebildeten bekannt war, als volkstümlich. So wie der Volksbegriff eine Aufwertung erfuhr, erfuhr auch das Adjektiv *volkstümlich* eine positive Aufladung. Die volkstümliche Kultur galt nun als die natürliche, echte, weil vom Volk herrührende Kultur. Dieses Prädikat der Ursprünglichkeit war während der Deutschen Romantik wichtig. Die wirklich aus dem Volk selbst erwachsene Kultur wurde als die wahre Kultur angesehen. In Volksdichtung, Volksliedern, Volkstracht etc. spiegelte sich die Volkspersönlichkeit, der individuelle Volkscharakter wider, so die Überzeugung der Romantiker.

Jahn schließlich „erfindet“ das Substantiv „*Volkstum*“²⁷⁶, um die alle Mitglieder eines Volkes miteinander verbindende nationale Eigentümlichkeit eines Volkes auszudrücken:

*Was Einzelheiten sammelt, sie zu Mengen häuft, diese zu Ganzen verknüpft, solche steigernd zu immer größeren verbindet, zu Sonnenreichen und Welten eint, bis alle sämtlich das große All bilden – diese Einungskraft kann in der höchsten und größten und umfassendsten Menschengesellschaft, im Volke, nicht anders genannt werden als Volkstum. Es ist das Gemeinsame des Volks, sein innewohnendes Wesen, sein Regen und Leben, seine Wiedererzeugungskraft, seine Fortpflanzungsfähigkeit. Dadurch waltet in allen Volksgliedern ein volkstümliches Denken und Fühlen, Lieben und Hassen, Frohsein und Trauern, Leiden und Handeln, Entbehren und Genießen, Hoffen und Sehnen, Ahnen und Glauben. Das bringt alle die einzelnen Menschen des Volks, ohne daß ihre Freiheit und Selbständigkeit untergeht, sondern gerade noch mehr gestärkt wird, in der Viel- und Allverbindung mit den übrigen zu einer schönverbundenen Gemeinde.*²⁷⁷

Mit *Volkstum* benennt Jahn also den jedem Volk innewohnenden Volksgeist, das organische Element, welches ein Volk durchwebt, sich in Sprache, Denken und Tun zeigt und alle seine Glieder miteinander verbindet. Erst das *Volkstum* macht das Volk zum Volk, schweißt aus einer Menschenansammlung, welche in einem Gebiet lebt, eine Gemeinschaft.

²⁷⁶ Um den alles durchwebenden Geist und Charakter eines Volkes zu benennen, habe es zuvor, so Jahn, keinen passenden Ausdruck im Deutschen gegeben, weshalb man „*Zuflucht zur Ausländerei*“ und zu Begriffen wie „*National, Nationalität, Nationaleigentümlichkeit, Nationgemäß*“ genommen habe. Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 30. Jahn aber will das Volkseigene mit einem deutschen Begriff bedenken und schafft deshalb das Wort „*Volkstum*“. Ebd., S. 30f.

²⁷⁷ Ebd., S. 30.

Jedes Volk hat seine individuellen volkstümlichen Ausprägungen, jedes Volkstum ist einzigartig in seiner Beschaffenheit. Jahn erkennt aber nicht nur die Verschiedenheit und Einzigartigkeit der Volkstümer an, er sieht jedes Volkstum auch als wertvoll an. Der Turnvater spricht sich für die Erhaltung der Individualität jedes Volkstums aus. Die Individualität der Völker, diese natürliche „Völkerscheide“ durch Volkstum ist laut Jahn „*durch die Sprache benannt, mit der Schrift befestigt und in den Herzen und Geistern verewigt*“²⁷⁸. Die wichtigste Barriere der Völker untereinander seien die Sprachen, welche sich in Herz und Geist des Volkes gegraben hätten, also das Wesen eines Volkes elementar bestimmten.

Jedes natürlich gewachsene Volkstum ist für Jahn gleich wertvoll. Dies bedeutet auf der Makroebene der Menschheit, dass jedes Volk, welches an sich selbst arbeitet und gemäß dem eigenen Volkstum lebt, zugleich für die Menschheit wirkt, da sich die Menschheit in der individuellen Vielfalt der Völker widerspiegelt.²⁷⁹ Dies tut wiederum jedes einzelne Volksmitglied, denn: „*Nicht einen und ebendenselben Charakter, sondern nur einen eigenen soll jeder Mensch sich bildend erwerben und so aus dem Eigengegebenen selbst geschaffen hervorgehen.*“²⁸⁰ Der Individualitätsgedanke der Klassik, wie man ihn bei Humboldt findet, wird also auch von Jahn propagiert.²⁸¹ Wenn auch dem Einzelnen nur eine begrenzte Lebensdauer beschieden ist, so lösen sich in einem Volk doch gegenseitig die Geschlechter ab, was also auch bedeutet, dass der Progress der Menschheit nicht stillstehen wird, eine „*Immerverlängerung des Lebens in der Nachwelt*“²⁸² besteht. Ein Gedanke, der bereits in Fichtes *Reden an die deutsche Nation* formuliert worden ist.

Das Volkstum hält das Volk am Laufen, bewahrt es. Das Volk selbst aber ist der Akteur, welcher wahrgenommen wird. Das Volkstum ist das unsichtbar Wirkende, das Volk das sichtbar Tätige. Völker sind es, die nach Jahns Dafürhalten Geschichte machen, sie sind sowohl die „*Leiter der Begebenheiten*“ als auch die „*Gedächtnisträger*“²⁸³. Seit Geschichte aufgezeichnet wird, so argumentiert der Autor des *Deutschen Volkstums*, ist die

²⁷⁸ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 44.

²⁷⁹ Die Menschheit an sich wiederum existiert für Jahn nicht; sie drückt sich in den Volkstümmern aus: „*Denn nirgends erscheint die Menschheit hienieden abgesondert und rein, immer wird sie nur durch Volkstümer vorgestellt und vertreten. In den Volkstümmern liegt jedes Volkes besonderer Wert und sein wahres Verdienst für das Wettstreben zur Menschheit [...].*“ Ebd., S. 34.

Fritz Strich hält zum Standpunkt der Romantik hinsichtlich des Verhältnisses von Menschheit und Nation fest: „*So wie der unendliche Mensch nur in der Fülle unendlicher Individualitäten lebt, so auch die unendliche Menschheit nur in der Fülle der Nationen. Die schöpferische Kraft des Menschentums kann sich an einem kosmopolitischen Urbild nicht erschöpfen. Sie kann und will sich nur in immer anderen, einzigartigen, unwiederholbaren Charakteren offenbaren.*“ Strich, Fritz: Deutsche Klassik und Romantik oder Vollendung und Unendlichkeit. Ein Vergleich. München 1922, S. 73.

²⁸⁰ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 43.

²⁸¹ Vgl. Bollnow: Die Pädagogik der deutschen Romantik, S. 94.

²⁸² Vgl. Jahn: Deutsches Volkstum, S. 45.

²⁸³ Beide Zitate: Ebd., S. 28.

Rede von Taten, welche durch Völker begangen worden sind, doch wird es nicht bei der Tat belassen, das Volk konserviert auch diese Taten und erinnert an diese. Da Jahn Völker als handelnde Akteure ansieht, glaubt er auch, dass eine noch zu entwickelnde Volkstums-kunde Antworten zu geben imstande sei, welche nicht beantwortet werden könnten, be-trachte man Geschichte lediglich vom Standpunkt der Staaten aus.

*Volkstum ist der wahre Völkermesser der Größe, die richtige Völkerwa-ge [sic!] des Werts. Es setzt den Staat voraus, aber nicht umgekehrt je-der Staat das Volkstum. Staat ist das Grundgestell des Volks, die stehen-de äußere Befriedigung vom Volkstum.*²⁸⁴

Der wahrhaft rechte Staat muss von Volkstum durchwoben sein. Zwar existieren Staaten auch ohne dass sie eine enge Bindung zum Volkstum hätten, aber diese Staaten sind zweit-rangiger Natur. Nach Jahns Meinung ist es „*nicht der äußere umgelegte Staatsband*“²⁸⁵, welcher das Volk macht, nur auf Grund seines Volkstums ließe sich ein Volk bestimmen. Völker würden schließlich langsam wachsen, der Mensch könne sie nicht einfach machen, am Reißbrett entwerfen.²⁸⁶ Auch wenn Jahn diesbezüglich keinen Klartext schreibt, ist anzunehmen, dass seine Äußerungen nicht zuletzt als Attacke gegen Napoleon und sein System von Satellitenstaaten, die in Abhängigkeit von Frankreich gehalten werden sollen, zu lesen sind. „Künstlichen“ Staaten ist allerdings von vornherein kein Erfolg beschieden.

*Nichts ist ein Staat ohne Volk, ein seelenloses Kunstwerk; nichts ist ein Volk ohne Staat, ein leibloser, luftiger Schemen, wie die weltflüchtigen Zigeuner und Juden. Staat und Volk in eins ergeben erst ein Reich, und dessen Erhaltungsgewalt bleibt das Volkstum.*²⁸⁷

Ein wahres Vaterland, ein Reich gründet also auf einem von Volkstum durchdrungenen Volk und Staat. Volkstum bildet stets das Hauptelement für Jahn, es ist der Kitt, der alles zusammenhält. 1810, als Jahns *Deutsches Volkstum* erscheint, gibt es kein Deutsches Reich, keinen deutschen Einheitsstaat. Das deutsche Volk ist in eine Vielzahl von Staaten, in verschiedene Bündnissysteme zergliedert; es ist zwar nicht „leiblos“, aber seine Glieder sind verstreut und damit auch wenig wirkmächtig. Jahns Schrift kann daher auch durchaus, wengleich der Autor selbst diese Intention nicht offen propagiert, als eine Anleitung zur Festigung eines gesamtdeutschen Staates gelesen werden.

²⁸⁴ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 40.

²⁸⁵ Ebd., S. 34.

²⁸⁶ Zur „Nicht-Herstellbarkeit“ eines Volkes äußert Jahn: „[...] noch niemand hat es vermocht, neue [Völker] mit einem Machtspruch in die Welt zu rufen. Keine tausendjährige Eiche erwuchs im Treibhaus, nur in Gottes freier Welt“. Ebd., S. 40. Mit dem Eichen-Vergleich betont Jahn sowohl die organisch-natürliche Komponente des Volkes als auch die enorme Zeitspanne, welche die Entwicklung eines Volkes in Anspruch nimmt. Darüber hinaus macht er deutlich, dass sich die „Volkwerdung“ gänzlich jeglichen menschlichen Einflusses entzieht. Ein wahrhaft „funktionierendes“ Volk kann nicht von Menschenhand erschaffen oder gezüchtet werden, da der Mensch kein wahres Volkstum kreieren kann.

²⁸⁷ Ebd., S. 36.

Jahns Überzeugung ist: Will man ein starkes Volk, muss man sein Volkstum lebendig erhalten. Dementsprechend setzt Jahn sich in seiner Schrift dafür ein, dass die kulturellen wie geistigen Elemente, in welchen sich Volkstum widerspiegelt, gepflegt werden. Alles, was das Spezifische eines Volks individuell auszudrücken vermag, ist Objektivierung des Volkstums: Volkstracht, Volksfeste, Volksdenkmäler und Volksdichtung. In diesen Objektivierungen bündelt sich das Volkstum, erfährt höchste Dichte und vermag wiederum anzuspornen.

Der eigentliche Hort des Volkstums ist aber im Denken des Turnpioniers das Zuhause:

*Denn immer geht vom Hauswesen jede wahre und beständige und echte Volksgröße aus, im Familienglück lebt die Vaterlandsliebe, und der Hochaltar unsers Volkstums steht im Tempel der Häuslichkeit; sie ist die beste Vorschule, Deutschheit heißt sie bei uns im großen.*²⁸⁸

Die hier präsentierte Gleichung ist simpel: Intakte Familien sind die Voraussetzung für ein starkes Volk. Wenn gemeinschaftliches Zusammenleben im Kleinen funktioniert, dann auch auf einer größeren Ebene. In der „Vorschule“ Elternhaus hat der Einzelne auch erstmals Kontakt mit dem Volkstum, wird von Kindesbeinen an volkstümlich sozialisiert.

Wie bereits erwähnt, achtet Jahn jedes Volkstum und damit auch jedes Volk in seiner Eigenschaft als Volkstums-Träger. Volk und Volkstum sind für Jahn geradezu sakrosankte Größen, Mischvölker hingegen sind ihm ein Gräuel, denn seiner Überzeugung nach gilt: „*Je reiner ein Volk, je besser; je vermischter, je bandenmäßiger.*“²⁸⁹ Es gilt sogleich festzuhalten: Jahn spricht nicht von Rassen, sondern von Völkern. Der Terminus *Rasse* besitzt für ihn keine Relevanz. Aber auch was die verschiedenen Nationalitäten anbelangt, klassifiziert Jahn nicht das eine Volk als hochwertig, ein anderes als minderwertig, er spricht sich ganz allgemein entschieden gegen jegliche Art von Völkervermischung aus. An keiner Stelle in seinem *Deutschen Volkstum* äußert er, dass ein hochwertiges Volk durch Vermischung mit einem minderwertigen herabgewürdigt werde. Die biologische „Qualitätsfrage“ gibt es für ihn nicht, für Jahn ist nur offensichtlich, dass jegliche Art von Völkermischung negative Konsequenzen hat, da das individuell volkstümliche und das Fremde zwangsläufig kollidieren müssen.²⁹⁰ Die größte Gefahr sieht Jahn sodann darin, wenn fremde Kultur übernommen wird, eigene hingegen verkümmert.

²⁸⁸ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 34.

²⁸⁹ Ebd., S. 41.

²⁹⁰ Dass es dem Autor des *Deutschen Volkstums* nicht um Rassenmischung geht, sondern um Völkermischung, wird aus einer langen Reihe Beispiele offensichtlich (S. 41ff.), in welchen Jahn die sich negativ auf das Volkswesen auswirkende Vermischung anhand verschiedener Völker zu belegen bemüht ist. Hier nur ein kurzer Auszug: „*In Konstantinopel sind beide, Türke und Neugriechen, am schlechtesten; in Asien ist der Türke schon besser, in den Raubstaaten aber gar ein Abschaum. Wo der Neugriechen allein und unvermischt bleibt, ist er seiner großen Ahnherrn wert.*“ Ebd., S. 42.

Eine Differenzierung macht Jahn aber doch, er unterscheidet zwischen „*menschheitlichen*“ und „*unmenschheitlichen*“ Volkstümern. Unter einem menschheitlichen Volkstum versteht Jahn eines, welches „*den heiligen Begriff der Menschheit in sich aufgenommen hat, mit einer äußerlichen Allseitigkeit sie sinnbildlich im kleinen vorbildet*“²⁹¹. Diese Kriterien erfüllten, so fährt der Turnvater fort, die alten Griechen und die Deutschen, welche damit die menschheitlichsten Völker seien. Die unmenschheitlichen Volkstümer hingegen seien jene, welche „*[k]eine andere, als so überhaupt nur ein Menschengeschlecht, in Sprache, Geist, Sinn, Meinung, That und Anstalt kennen*“, darüber hinaus „*sich nicht das gesamte Menschengeschlecht in einer höhern Einheit vorstellen*“²⁹². Während also ein menschheitliches Volk sehr wohl an das größere Ganze, die Menschheit, denkt und dessen Ideale zu verwirklichen sucht, trägt ein unmenschheitliches Volk gewissermaßen Scheuklappen, ist vollends auf sich selbst zentriert. Den „völkischen Egozentrismus“ findet Jahn nicht weiter schlimm, ist er ja als Gegner der Völkermischung ein Befürworter desselben. Allerdings will Jahn nicht, dass die Fixierung auf das eigene Volkstum so weit geht, dass man darüber den größeren, menschheitlichen Kontext vergisst. Jahn will, dass in einem Volk Selbst-Bewusstsein herrscht, aber keine Arroganz gegenüber anderen Völkern. Das unmenschheitliche Volkstum begeht diese Verfehlung, es setzt sich selbst als Absolutum, nicht die Menschheit. Umso schlimmer ist es dann, wenn ein unmenschheitliches Volkstum ein menschheitliches angreift, um es entweder zu zerstören oder um es sich selbst gleich zu machen.²⁹³ Wenn Jahn schreibt, dass die Völker Europas „*wie vom Teufel besessen, ihre Volkstümer hochverräterisch verleugneten und gerade das unmenschheitlichste als Mustervolk anzusehen begannen*“²⁹⁴, gesteht er damit auch ein, dass es nicht nur ein Volk braucht, welches seine Kultur aufzwingen will, sondern auch eines, welches eine fremde Kultur anzunehmen bereit ist. Wenngleich der Turnvater keine Namen nennt, ist klar, dass er mit dem unmenschheitlichsten Volk die Franzosen meint. Für Jahn steht außer Frage, dass Frankreich die Individualität der Volkstümer nicht respektiert, also nicht an die Menschheit denkt, sondern den Plan verfolgt, Europa in Frankreich aufgehen zu lassen. Gleichzeitig kritisiert er die Völker seiner Zeit, welche sich Frankreich als Vorbild nehmen.

Nicht an biologischen Gegebenheiten bzw. rassistischen Zuschreibungen macht Jahn seine Unterscheidung hinsichtlich „*menschheitlich*“ oder „*unmenschheitlich*“ fest, sondern

²⁹¹ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 38.

²⁹² Beide Zitate: Ebd.

²⁹³ Vgl. ebd.

²⁹⁴ Ebd., S. 39.

daran, wie ein Volkstum handelt, ob es sich um die Menschheit bemüht, indem es in seinen eigenen, volkstümlichen Grenzen wirkt, oder ob es der Menschheit schadet, indem es versucht, sein Volkstum anderen aufzuzwingen, sich also in Gleichmacherei gegen andere Völker übt. Von Natur aus ist jedes Volk gleich wertvoll, erst seine Taten und damit seine Verdienste um die Menschheit lassen Abstufungen in der Wertigkeit zu.

Während sich laut Jahn eine Hierarchie zwischen den Völkern auf Grund deren Taten festmachen lässt, geht er, was die Struktur innerhalb des Staates anbelangt, davon aus, dass eine natürliche Rangordnung unter den Gliedern eines Volkes existent ist:

Staat kommt von stehen, auf Ständen waren unsere deutschen Staaten sonst gegründet, und sie bestanden. Die natürliche, notwendige Ungleichheit der Menschen, die Unmöglichkeit, daß einer alles allein sein kann, teilt sie von selbst in natürliche Stände. Sie alle bilden das Volk; man kann nicht sagen, wer der unentbehrlichste ist – sie müssen alle sein. Natürliche Stände sind durch die bürgerliche Gesellschaft, und die bürgerliche Gesellschaft wieder durch sie. [...] Stände sind bloß natürliche Einteilungen des Volks, drum müssen sie nicht verkünstelt werden. Ein freier Übergang muß stattfinden, durch die Wahl der Lebensart, ein Hinaufklettern und Hinuntersteigen, wie Fähigkeiten sich entwickeln.²⁹⁵

Die Einteilung in Stände betrachtet Jahn als natürlich und logisch, doch sieht er die Möglichkeit, dass die einzelnen Individuen innerhalb dieser Stände durchaus auf-, aber auch absteigen können. Für den Turnvater existiert also kein starres Ständegefüge, sondern es gibt durchaus soziale Durchlässigkeit. Die Einteilung in Stände ist in seinem Denken vollkommen natürlich, aber in welchem Stand jemand lebt, hängt nicht zuletzt von ihm selbst, seiner Lebensweise, seinen Taten und seinem Fleiß ab. Die Vorstellung, dass die Ständehierarchie natürlich sei, ist eine Idee, welche sich auch in der politischen Romantik wiederfindet.

Wie bereits anklung, hat sich das deutsche Volk nach Jahns Meinung als ein menschheitliches hervorgetan. Im Folgenden sollen kurz die Ausführungen in *Deutsches Volkstum* diesbezüglich dargestellt werden.

²⁹⁵ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 165f.

b) *Die besondere Stellung des deutschen Volkes*

Die alten Griechen und die Deutschen seien „*der Menschheit heilige Völker*“²⁹⁶, denn sie seien die Völker, in welchen sich die Menschheit am besten ausgeprägt habe, so Jahn.

*Welches europäische Volkstum kommt der Griechheit am nächsten? Welches abendländische Volk hat in sich die meisten Spuren früherer morgenländischer Bildung erhalten? Welches hat jenen aus dem Ursitz der Völkerbildung stammenden Geist am längsten und reinsten bewahrt? Die erste [Frage] werden wir nach Vergleichung der Sprachen, ihrer Übersetzungsfähigkeit und Nachbildungskraft und der verwandten Dichtkünste für das deutsche Volk entscheiden. Auf ähnlichem Wege werden wir die andern für uns vorteilhaft finden [...].*²⁹⁷

Der Grad der Menschlichkeit lasse sich also vorwiegend an der Kulturleistung eines Volkes ablesen. Wie die Griechen das Kulturvolk der Antike schlechthin darstellten, so hätten diesen Part nun die Deutschen inne.

Zu welchen Leistungen die Deutschen fähig seien, habe in der Vergangenheit die Reformation bewiesen. Nach Jahns Überzeugung habe sich die katholische Kirche vom Geist des Urchristentums entfernt. Der germanisch-menschheitliche Norden²⁹⁸ sei als einziges in der Lage gewesen, dem entgegenzusteuern und das Urchristentum wiederzubeleben, der Süden sei zu sehr der groben Sinnlichkeit verfallen und damit zu anfällig für den Prunk und die Äußerlichkeiten der katholischen Kirche, als dass er dazu imstande gewesen sei.²⁹⁹ Dem deutschen Geist, dem es ausschließlich um Inhalte gehe und der sich nicht von äußerlichem Gepränge blenden lasse, sei es bestimmt gewesen, sich der Restaurierung des Urchristentums anzunehmen:

*Welches von allen noch lebenden Volkstümern dem reinen Christentum am meisten zusagt? Unmöglich wird das Endurteil für ein anderes, als für das echte, unverfälschte, menschheitliche deutsche Volkstum ausfallen; und dann ist die deutsche Kirchenverbesserung unter den Völkern germanischen Geschlechts eine vollkommen erklärbare Erscheinung [...].*³⁰⁰

²⁹⁶ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 38.

²⁹⁷ Ebd., S. 106.

²⁹⁸ Hiermit meint Jahn den Umstand, dass vorwiegend der Norden Europas protestantisch wurde, während der Süden katholisch blieb. Während der von germanischem Geist erfüllte Norden sich dem – nach Jahns Dafürhalten – wahren, ursprünglichen Glauben zuwandte, indem er sich wieder auf das Urchristentum besann, blieb der Süden dem Katholizismus anhängig. Nicht die Regierungen und Fürsten waren laut Jahn ausschlaggebend für die Verbreitung bzw. Nicht-Verbreitung des protestantischen Glaubens, sondern einzig und allein der jeweilige Volkscharakter, das Volkstum. Vgl. hierzu auch ebd., S. 105ff. Eine Erklärung dafür, weshalb die Demarkationslinie durch Deutschland verläuft, wenn doch der Deutsche von sich aus bereits antikatholisch sein müsse, hat Jahn ebenfalls parat: „*Nur die Einnistung der Jesuiten und ihre Bethörung des Habsburgischen Kaiserhauses ist einzig und allein daran schuld! Sonst wäre aus der deutschen Kirchenverbesserung eine freigläubige einige deutsche Kirche hervorgegangen [...].*“ Ebd., S. 109f.

²⁹⁹ Vgl. ebd., S. 105.

³⁰⁰ Ebd., S. 106.

Die Deutschen trügen also sowohl den Geist der Menschlichkeit als auch den Geist des Christentums am reinsten in sich. Jahn ist der Überzeugung, dass Frömmigkeit ein deutscher Wesenszug ist.³⁰¹ Verbunden mit der Tatkraft, welche ebenfalls dem deutschen Volkstum innewohne,³⁰² war die Durchführung der Reformation ein Anliegen des deutschen Volks. Die Reformation sei von den Deutschen ins Innere ihres Wesens aufgenommen worden. Auf Grund der volkstümlichen Anlagen erklärt Jahn die Reformation, die seiner Meinung nach die Rückkehr zum Urchristentum darstellt, zu einem deutschen Projekt, welches unter Anleitung von Luther durchgeführt wurde. Die deutsche natürliche Unbedarftheit, überhaupt die deutsche „Natürlichkeit“ hätte dieses Volk dazu befähigt, Träger der reformatorischen Idee zu sein. Wie Klaus von See festhält, sieht Jahn „*das Verhältnis der germanisch-protestantischen und der romanisch-katholischen Völker zueinander in den altbekannten Antithesen Kindlichkeit-Verderbtheit und Keuschheit-Sinnlichkeit charakterisiert*“³⁰³.

Luther selbst komme innerhalb des deutschen Volkes eine enorme Bedeutung zu. Selbst wenn man ein Gegner der Reformation sei, müsse man ihm immer noch zugestehen, dass er sich mit der Übersetzung der Heiligen Schrift in die Volkssprache um die deutsche Sprache verdient gemacht habe.³⁰⁴ Luther habe das Hochdeutsche quasi erst „erfunden“. Die Etablierung einer deutschen Hochsprache sieht Jahn als einen enormen Schritt an, welcher bereits eine grundlegende Vorbedingung für ein einiges Deutschland in sich trägt:

*So ward Luther für das gesamte deutsche Volk ein Raummacher, Wecker, Lebenserneuerer, Geistesbeschwinger, Ausrüster mit der edelsten Geisteswehr, Herold eines künftigen Bücherwesens und der Erzvater eines dereinstigen deutschen Großvolks, durch das aufgefundene Vermächtnis einer Gemeinsprache. In ihr, in dem wahren Hochdeutschen hat er [...] seinem Volke einen einenden, bindenden, bündenden Geist hinterlassen, der späterhin alle die großen Vorkämpfer angehaucht hat, die mustergiltiges Deutsch in ihren Werken verewigten und diese durch jenes.*³⁰⁵

Obwohl die Deutschen sich um Mensch- und Christenheit verdient gemacht hätten und das menschheitlichste Volk darstellten, schwinde in Deutschland die Volkstümlichkeit mehr und mehr. Dabei bedeutet „*Deutsch*“ doch eigentlich „*volkstümlich*“, echauffiert sich Jahn, und war „*Deutsch*“ doch ein „*Behrungswort*“³⁰⁶, sozusagen ein Qualitätsprä-

³⁰¹ Vgl. Jahn: Deutsches Volkstum, S. 110.

³⁰² Vgl. ebd.

³⁰³ See, Klaus von: Die Ideen von 1789 und die Ideen von 1914. Völkisches Denken in Deutschland zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg. Frankfurt/Main 1975, S. 19.

³⁰⁴ Vgl. Jahn: Deutsches Volkstum, S. 107.

³⁰⁵ Ebd., S. 109.

³⁰⁶ Ebd., S. 31.

dikat. Durchaus ehrbare Eigenschaften sieht Jahn als Merkmale deutschen Volkstums an: „Vollkraft, Biederkeit, Gradheit, Abscheu der Winkelzüge, Redlichkeit und das ernste Gutmeinen“³⁰⁷. Aber der Deutsche habe kein Selbstbewusstsein, für ihn seien die Begriffe *Volk* und *Nation* Schimpfworte, während er das Ausland bewundere und ihm nachzueifern trachte.³⁰⁸ Hinzu komme, dass sich die Deutschen seit jeher durch „*Landsmannschaftsucht*“ und „*Völkleinerei*“³⁰⁹ selbst schaden. Die Deutschen sähen einander nicht als Deutsche, sondern würden einander nur als Preußen, Hessen, Bayern, Sachsen usw. kennen. So wird das Klein-Klein gepflegt, statt gezielt das größere Ganze, sprich das Wohlergehen Deutschlands zu verfolgen. Doch Jahn ist hoffnungsfroh. Seiner Meinung nach ist Deutschland schon allein auf Grund seiner geographischen Lage zu einem großen, selbständigen Staat bestimmt,³¹⁰ dem eine Schlüsselrolle in Europa zufallen wird.³¹¹ Um dies erreichen zu können, muss Deutschland aber erst sein Volkstum wiederbeleben, der deutsche Volkscharakter muss wieder jedem spürbar werden.³¹²

Die Aufgabe, das deutsche Volk im Sinne seines eigenen Volkstums zu gestalten, kommt nicht zuletzt einer Volkserziehung zu. Im Folgenden sollen die Äußerungen Jahns, welche sich hinsichtlich der Erziehung in seiner Schrift *Deutsches Volkstum* finden, im Fokus stehen.

³⁰⁷ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 31.

³⁰⁸ Vgl. ebd., S. 32.

³⁰⁹ Ebd., S. 85.

³¹⁰ Vgl. ebd., S. 88.

³¹¹ Vgl. ebd., S. 89.

³¹² Vgl. ebd., S. 90.

c) *Grundsätze und Programmatik der Jahnschen Volkserziehung*

Die Volkserziehung, welche Jahn vorschwebt, soll zum Volkstum erziehen, die Deutschen wieder zur Deutschheit zurückführen.

*Ein Heilungsverfahren von grundauss ist in der Volkserziehung gegeben. Sie impft mit Schutzstoff den alten Stamm, läßt ihn sonder Gefahr die Keime aller künftigen Seuchen verlieren, zieht im Volk ein neues veredeltes Volk auf. Volkserziehung soll das Urbild eines vollkommenen Menschen, Bürgers und Volksgliedes in jedem Einzelwesen verwirklichen.*³¹³

Jahn verspricht sich von der Volkserziehung eine heilende Wirkung für das Volk. Durch sie sollen die Deutschen immun gegen fremde Volkstümer werden und eine enge Anbindung des Einzelnen an Staat und Volk soll erfolgen. Jahn nennt die Volkserziehung gar eine „*heilige Bewahrerin des Volks in seiner menschlichen Ursprünglichkeit*“³¹⁴ und erhebt sie neben der Verfassung und der nationalen Literatur zu ewigen Schutzwehren.³¹⁵ Solange ein Volk sich auf diese drei volkstümlichen Säulen besinnen kann – die eigene politische Ordnung, die eigene Sprach- und Schreibkultur, die Erziehung zum eigenen Volkstum – gebe es Hoffnung. Die allgemeine Zielrichtung der Jahnschen Volkserziehung ist damit klar abgesteckt: Im Geiste des deutschen Volkstums sollen für Menschheit und Volk brauchbare Glieder heranerzogen werden.

α) *Allgemeine Kritik und Vorschläge zur Verbesserung des Schulbetriebs*

Jahn bringt in *Deutsches Volkstum* eine Anzahl allgemeiner pädagogischer Kritikpunkte und Vorschläge an. Generell ist er der Ansicht, es gebe viel Scharlatanerie in Erziehungsdingen. Es werde ohne wirkliche Kenntnis viel über Erziehung gesprochen und geschrieben:

*Erziehung ist der Menschheit Edelstein, nur den Auserwählten ward sie zu teil, allgemein war sie noch niemals. Sie, die jedem Menschen am nächsten liegt, von der jedermann spricht, in die jedermann pfuschert, ist das Allerunbekannteste.*³¹⁶

Ständig, so mäkelte er, würden Scharlatane, selbsternannte Pädagogen ihre soeben neugewonnenen Erziehungsmethoden und -erkenntnisse in diversen Schriften anpreisen.³¹⁷ Dabei ist sich Jahn sicher, dass, richtet man sich nach diesen Erziehungsratgebern, die Kinder eher ver- als erzogen würden. Wahre Erziehung hingegen lasse sich aus den Menschen und

³¹³ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 117.

³¹⁴ Ebd.

³¹⁵ Vgl. ebd.

³¹⁶ Ebd., S. 111.

³¹⁷ Vgl. ebd., S. 112f.

dem Weltlauf ableiten, im Wesensinnern der Menschheit lägen die Anlagen selbst,³¹⁸ wahre Erziehung sei „*ein sichergeführter Hebel des Menschengeschlechts zu bessern Stufen*“³¹⁹.

Bereits in der Kindheit werde viel falsch gemacht, so der Autor des *Deutschen Volkstums*. Die Kinder würden keine Kindlichkeit mehr in ihrer Kindheit erleben, zu früh mit der Welt der Erwachsenen vertraut gemacht. Die Kinder als kleine Erwachsene anzusehen, sie ohne große Unterscheidung am Leben der „Großen“ teilhaben zu lassen, so dass sie gleichsam Erwachsenen-Maßstäbe für sich übernehmen, hält er für einen schwerwiegenden Fehler. Das Resultat seien frühreife, verzogene, abgestumpfte Kinder. Jahn beschwört eine (aus)gelebte Kindheit als Voraussetzung für eine spätere gelungene Erziehung und Charakterbildung.³²⁰ So wie sich Jahn durch seine Fixierung auf das Volkstum geistesgeschichtlich eindeutig als Vertreter der Romantik erweist, so liefert er mit der Betonung der Kindlichkeit, der Berechtigung eines gelebten Kind-Seins im frühen Lebensstadium ein Indiz für romantische Pädagogik.

Zwar sei das Elternhaus die erste Erziehungsinstitution, doch müsse sich der Staat nach Jahns Dafürhalten noch mehr als die Väter um die Erziehung kümmern, da schließlich die Menge der Individuen, das Volk, erst den Staat ausmache.³²¹ Die Volkserziehung, welche Jahn vorschwebt, soll als Richtlinie in den staatlichen Schulen gelten.

*Gleichmäßige öffentliche Bildungsanstalten sind Beförderungsmittel eines volkstümlichen Bürgersinns und einer vaterländischen Denkungsart. Die gleichmäßige Einrichtung kann in den einzelnen volkstümlichen Übereinstimmen und menschliche Ursprünglichkeit bilden. Und in der Zusammenstimmung aller Gebildeten wird sich ein edles menschliches Volkstum aussprechen.*³²²

Den öffentlichen, also unter staatlicher Hoheit stehenden Schulen kommt die Aufgabe zu, die Zöglinge, welche sie durchlaufen, zu Volksgliedern zu machen, die das Volkstum voll

³¹⁸ Vgl. Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 113.

³¹⁹ Ebd.

³²⁰ Jahn bemängelt vor allem die durch den ausgiebigen frühen Kontakt mit der Erwachsenenwelt erlernte Genusssucht und die Gewöhnung der Kinder an Überfluss. Die so früh reif gewordenen Kinder legen dadurch später eine Abgeklärtheit und Abgestumpftheit an den Tag, der Charakter sei hauptsächlich von einer allgemeinen Überdrüssigkeit geprägt: „*Die Kinder machen alle Vergnügungen mit, amusiren und ennuyren sich – Begriffe und Dinge, so es in jener Kinderwelt noch nicht gab, aus der mannliche Männer und weibliche Frauen hervorstachen. Jetzt wird durch Hineinstrudeln in die Vergnügungsjagd und in den Genußrausch der Jugend alles gleich überdrüssig – Arbeit, Lehre, Unterweisung, Leben, Genuß, ja, die Welt selbst. Denn unter sich haben unentkindlichte Kinder nie Langeweile. Diese lernen sie schulmäßig in unsern großen Frongesellschaften, und das Höchste der Weltbildung ist dann, sie mit Anstand zu ertragen und ohne sich es merken zu lassen.*“ Ebd., S. 116. Dass Jahn eine kindgerechte Kindheit als äußerst wichtig ansieht, kulminiert in folgendem Satz: „*Kann die Kindlichkeit nicht wieder in der Jugendwelt herrschen, so ist es weit wohlthätiger, das ganze Erziehungsgeschäft aufzugeben. Besser bleibt immer gar keine Erziehung, als eine schlechte!*“ Ebd., S. 116.

³²¹ Vgl. ebd., S. 61f.

³²² Ebd., S. 72.

und ganz verinnerlicht haben. Jahn skizziert in seiner Schrift äußerst knapp und ohne feste innere Logik und Stringenz die staatlichen Schultypen: Gemeinde- und Kirchspielschulen, Kreisschulen, Markschulen, Hochschulen.

Gemeinde- und Kirchspielschulen bilden die Bildungsbasis für das gemeine Volk. Hier komme es vor allem darauf an, einen verständigen Dorfschulmeister³²³ zu haben, denn „[e]in Staat, der damit hinreichend versehen ist, braucht im Frieden ein paar Regimenter weniger, weniger Zucht- und Armenanstalten, geringeren Aufwand zur Gerichtspflege“³²⁴. Aus diesem knappen Zitat wird offenbar, dass es Aufgabe des Dorfschullehrers ist, spätere brauchbare Staatsbürger zu formen. Lehrt er sie Liebe und Loyalität zum Vaterland, spart sich der Staat einen Teil der Heeresunterhaltskosten, da er davon ausgehen kann, dass die Männer bereitwillig zu den Waffen eilen, wenn er sie ruft. Wer des Weiteren von Kindesbeinen an die Regeln des Sichbetragenkönnens richtig eingepflegt bekommen hat und darüber hinaus zur Strebsamkeit angehalten worden ist, wird später auch ein aufrechter, fleißiger Bürger sein, so die Jahnsche Logik.

Die einzige Anmerkung, welche Jahn zu den Kreisschulen macht, behandelt das Zeichnen als wichtiges Unterrichtsfach, welches in der Kreisschule neben mathematischem Basiswissen hinzukommen soll. Jahn erachtet das Erlernen des Zeichnens für notwendig, um Dinge genauer wiedergeben zu können, als es Sprache vermag.³²⁵

Die Markschule betrachtet der Autor sodann eingehender. Nur eine soll in jeder Mark sein, außer größere Städte sind in der Mark vorhanden; diese dürfen sodann selbst über Markschulen verfügen. Müssen Kinder, welche zuhause Unterricht erhalten, nicht zwingend Gemeinde- und Kirchspiel-, sowie Kreisschulen besuchen, so ist der Besuch der Markschule für jeden verpflichtend, „der künftig Landwirt, Kaufmann, Künstler, Seefahrer, Hauptmann, Lehrer, Gelehrter, Staatsbeamter zu werden gedenkt“³²⁶. Die Markschulen sind von Jahn anstelle jeglicher Art von höherer Schule gedacht. Auf ihnen werden alle Naturwissenschaften gelehrt, nebst Technologie, Mathematik und Bauwissenschaften. Inhalte, welche der Allgemeinbildung zuzurechnen sind, sowie Staatsbürgerkunde sollen alle Schüler zusammen erhalten, die Sonderkenntnisse der jeweiligen Berufe erlernt dann jede Schülerart getrennt. Sinn dieses gemeinsamen Unterrichts sei, eine Eindämmung des Berufsstandesdünkel zu bewirken, der in Deutschland, durch die Ausdifferenzierung der Bil-

³²³ Überhaupt ist es von enormer Bedeutung, über Erzieher von tadellosem Charakter zu verfügen: „Pfuscher darf es nirgends geben, so wenig Ärzte, wie Lehrer und Erzieher. Unsittlichen, lasterhaften, gewissenlosen Erziehern muß das Lehramt verboten werden, wie den ungeschickten Ärzten die Ausübung der Heilkunst gelegt wird.“ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 71.

³²⁴ Ebd., S. 62.

³²⁵ Vgl. ebd., S. 62f.

³²⁶ Ebd., S. 63.

dungsanstalten befeuert, grassiere.³²⁷ Wo der Gelehrte den Handwerker verachtet und dem Kaufmann per se misstraut wird, könne kein wirkliches Volksganzes bestehen. Und so bewege sich nach Jahns Dafürhalten der Deutsche im gesellschaftlichen Klein-Klein der Berufsstände auf eine Art Kastensystem zu, während andere Völker immer mehr erstarken, da sie sich nicht im Differenzieren und Separieren, sondern im Volkstumbilden üben.³²⁸ So hat Jahns Schulsystem auch für die Volksgemeinschaft Relevanz.

Was sodann die Hochschulen anbelangt, so kritisiert Jahn vor allem, dass in den Hochschulen „*das Wissen vom Handeln, das Gelehrtsein vom Leben geschieden*“³²⁹ ist. Das Klausnerdasein des Gelehrten im Elfenbeinturm ist dem Turnvater ein Dorn im Auge. Eine Gelehrtheit um der Gelehrtheit willen lehnt Jahn ab, wenn er schreibt: „*Wenn die Wissenschaften auch Himmelstöchter sind, so müssen sie dennoch auf der Erde wandeln lernen.*“³³⁰ Die Wissenschaften sollen ins Leben eingreifen, für Volk und Menschheit wirken. Jahn propagiert daher einen „frischen Wind“ in der Gelehrtenwelt und lobt sogenannte „*Freigelehrte*“ wie Lessing, Schiller, Winckelmann, Goethe, Humboldt, die anders als die „*Zunftgelehrten*“, für welche die Wissenschaft gemeines Tagwerk geworden ist, mit Leidenschaft immer Neues hervorbringen.³³¹ Auch dass die alten Professoren ihre Lehrstühle nicht räumen würden, bedenkt Jahn mit kritischen Worten.³³² Das gesamte Hochschulwesen erscheint ihm zu starr und verknöchert. Was den Universitäten weiterhin zur Schande gereiche, sei der Umstand, dass der Kauf und das Ergaunern von Doktordiplomen immer wieder vorkomme.³³³ So kulminieren Jahns Ausführungen über die Hochschulen in der Forderung einer Umbildung der Universitäten,³³⁴ ohne dass er detaillierter Vorschläge, wie diese aussehen müsse, angehängt hätte.

Ein Problem bei der Durchsetzung seiner Volkserziehung erblickt Jahn in Privatschulen, da sich diese ja der staatlichen Kontrolle entziehen. Grundsätzlich ist dem Autor des *Deutschen Volkstums* Privaterziehungsanstalten gegenüber ganz und gar negativ eingestellt. Seiner Meinung nach sind diese Schulen Auswüchse der bereits erwähnten pädagogischen Scharlatane, welche Erziehung wie ein kaufmännisches Gewerbe betreiben und denen es dabei gar nicht wirklich um richtige Erziehung und Bildung geht.³³⁵ Nur eine

³²⁷ Vgl. Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 64f.

³²⁸ Vgl. ebd., S. 65.

³²⁹ Ebd., S. 66.

³³⁰ Ebd., S. 67.

³³¹ Vgl. ebd., S. 67f.

³³² Vgl. ebd., S. 68.

³³³ Vgl. ebd., S. 69.

³³⁴ Vgl. ebd.

³³⁵ Vgl. ebd., S. 70.

gezielte Aufklärung der Bevölkerung, insbesondere der Eltern, welche ihre Sprösslinge für viel Geld auf eine solche Privatschule schicken wollen, könne da helfen.³³⁶

Mag der Staat auch keine Macht über die Privatschulen haben, so sollen doch zumindest die Privatlehrer nicht unterrichten können, ohne vorher von einem versammelten Schulrat geprüft worden zu sein. Des Weiteren ist einem Privatlehrer erst dann die Unterrichtsbefugnis zu erteilen, nachdem er an einer Markschule einen festgesetzten Zeitraum lang probetalber Unterricht gegeben hat. Des Weiteren kommt den Markschulen und -regierungen die Aufsicht über alle Privat- und Hauslehrer in der jeweiligen Mark zu.³³⁷

Was den Unterricht angeht, so spricht sich Jahn beispielsweise dafür aus, dass umfassende Kenntnisse über den Staat vermittelt werden. Der Einzelne soll den Staat, in welchem er lebt, begreifen, soll Ahnung „*vom Zweck und Wesen der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Notwendigkeit*“³³⁸ haben. Ebenso soll jeder eine Einweisung in die Gesetzgebung erhalten. Jahn will nicht, dass sich die Bürger dem Staat blind unterwerfen, sondern dass sie verstehen, wie er aufgebaut ist und funktioniert, weil er sich infolge dieses besseren Verständnisses auch eine höhere Identifikation des Individuums mit dem Staat sowie eine größere Einsatzbereitschaft für diesen erhofft. Deshalb fordert der Autor des *Deutschen Volkstums*, dass kein Kind die Schule verlassen dürfe, „*ohne das Notwendigste, das Unentbehrlichste von seinem Vaterlande zu wissen – eine Art Staatskatechismus*“³³⁹. Um wirklich jedem, auch dem ärmsten Bürger zu ermöglichen, sich in Staatskunde zu bilden, solle der Staat die Kosten für die diesbezüglichen Lehrbücher tragen.³⁴⁰ Jahn erachtet es als ungemein wichtig, dass die gesamte Bevölkerung staatsbürgerliche Kenntnisse erwirbt oder ihr zumindest die Möglichkeit, sich über die Beschaffenheit des Staates zu informieren, geboten wird.

³³⁶ Wie gering Jahn Privatschulen schätzt und wie sehr er von der Unaufrichtigkeit der dort tätigen Erzieher überzeugt ist, die umso schneller gefällige Noten und Beurteilungen vergeben, auf Grund der Tatsache, dass ihre Anstalten einen guten Ruf brauchen, um neue Schüler rekrutieren bzw. sich am Leben erhalten zu können, mag folgender Ausschnitt sinnfällig illustrieren: „*Dieses kaufmännische Erziehungsgewerbe hat eine Lehrartenanpreisung, ein Abrichtungsausbieten veranlaßt; Glücksritter und marktschreierische Storchers posaunen von ihren Wunderthaten, um Kinder zu bekommen; aber die Erziehung wird von Jahr zu Jahr bei allen diesen Großsprechereien schlechter. Es wäre eines Menschenfreunds würdig, eine ‚Deutsche Schulreife‘ anzustellen und die übergleißte Unwissenheit, die alles lernende Oberflächlichkeit, die Mängel der Aufsicht und Führung, den Missbrauch der Zensuren, was gewöhnlich wahre Lügenzettel sind, wodurch schwachköpfige Lehrer und hohlherzige Abrichter die aufstrebenden Jünglinge zu verstutzen suchen, kurz jede Art von Schulprellerei ohne Rücksicht und Schonung bekannt zu machen.*“ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 70.

³³⁷ Vgl. ebd., S. 70f.

³³⁸ Ebd., S. 134.

³³⁹ Ebd., S. 136.

³⁴⁰ Vgl. ebd., S. 135.

β) Wichtigkeit der Spracherziehung

Jahn misst der Muttersprache eine große Bedeutung bei, so versucht er für verschiedene „ausländische“ Begriffe deutsche Entsprechungen zu finden, wie beispielsweise anhand des Begriffs *Volkstum* bereits offenbar geworden ist. Ebenso verwendet Jahn in seiner Schrift beispielsweise anstelle der Bezeichnung *Parlament* die deutsche Wortschöpfung „*Sprechgemeinde*“³⁴¹. Auch in seiner Volkserziehung ist die deutsche Sprache von enormer Wichtigkeit.

Jahn erachtet das Ersterlernen der Muttersprache und die Mutter in ihrer Funktion als Sprachlehrerin für enorm wichtig. Für den Turnpionier ist es unerlässlich, dass die Mutter mit dem Säugling von Geburt an in der Sprache ihres Volkes, in der nach ihr benannten *Muttersprache* kommuniziert.³⁴²

*Nur eine Mutter hat jeder Mensch, eine Muttersprache ist für ihn genug. Wehe dem Säugling, der einer Amme bedarf, wehe dem Kinde und jedem Unsprachfertigen, die zur Muttersprache noch gleich eine Ammensprache mitlernen müssen. Die Mutterliebe ist der beste Dolmetscher der Sprechensanfänge, Lallen und Stammeln bildet sie helfend zur Sprache. So wird mit dem Lebensmorgen die Muttersprache das offene Thor zu Herz, Gedächtnis und Verstand; fremde frühzeitige Plapperei öffnet eine Afterpforte mit Diebesschlüssel.*³⁴³

Es geht Jahn also darum, dass das Kind lernt, sich durch die Muttersprache mitzuteilen, seine Bedürfnisse zu formulieren und in ihr zu denken. Nur die Muttersprache soll der junge Mensch hören und in ihr sprechen, eine weitere, fremde Sprache würde das Kind verwirren, es ihm unmöglich machen, klare Gedanken zu fassen und zu äußern.³⁴⁴ Jahn erteilt jeglicher bilingualen Spracherziehung eine Absage. Nicht nur, dass es die Kinder verwirre, wenn eine weitere Sprache außer der Muttersprache in ihrem Beisein gesprochen werde, jegliche fremde Sprache deklariert Jahn per se als „*ein heimliches Gift*“³⁴⁵. Und als eben solches hätten Fremdsprachen bisher „*unser biederherziges Volk verdorben, unsere sinnigen Weiber verpuppt*“³⁴⁶. Jegliche fremde Sprache hat nach Meinung des Turnvaters eine zersetzende Wirkung, da durch sie die eigene Sprache, welche nach seiner Überzeugung Ausdruck des Volkes selbst sei, gefährdet werde.

³⁴¹ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 167.

³⁴² Später, im Abschnitt über die Mädchenerziehung, wird noch mehr über die Wichtigkeit der monolingual Deutsch sprechenden Mutter zu sagen sein.

³⁴³ Ebd., S. 119.

³⁴⁴ Vgl. ebd., S. 120.

³⁴⁵ Ebd., S. 121.

³⁴⁶ Ebd.

*In seiner Muttersprache ehrt sich jedes Volk, in der Sprache Schatz ist die Urkunde seiner Bildungsgeschichte niedergelegt, hier waltet wie im Einzelnen das Sinnliche, Geistige, Sittliche. Ein Volk, das seine eigene Sprache verlernt, giebt sein Stimmrecht in der Menschheit auf und ist zur stummen Rolle auf der Völkerbühne verwiesen.*³⁴⁷

Da die äußeren Gegebenheiten auf die Sprachwerkzeuge einwirkten und so jedes Volk eine individuelle Sprache kreierte,³⁴⁸ die eben nur die eigene sein kann, so würde ein Volk, welches durch übermäßigen Gebrauch einer fremden Sprache die Muttersprache vergisst, sich selbst verraten. Die individuelle Eigenheit des Volkscharakters, Kultur und Sprache bilden eine enge Einheit, so Jahns Überzeugung. Nur ein Volk, das bei sich selbst ist, die eigene Sprache voller Stolz spricht, ist ein starkes Volk. Sollen daher die jungen Menschen gemäß dem eigenen Volkstum aufwachsen, so geht das nur mittels der Muttersprache.

Deshalb fordert der Autor des *Deutschen Volkstums* auch, dass die Muttersprache in Hinblick auf ein fünffaches Ziel gelehrt werden solle: „*Rechtsprechen, Rechtlesen, Reden, Rechtschreiben und Gesang*“³⁴⁹. Beim Rechtsprechen und -lesen geht es Jahn um das Vermögen, ein klar verständliches Deutsch ohne Lautverwechslung oder Sprachstörungen sprechen zu können. Im Gegensatz dazu versteht Jahn unter Reden dann mehr rhetorische Fähigkeiten, flüssiges Erzählen, Vortragen, Diskutieren etc.³⁵⁰ Das Rechtschreiben ist selbsterklärend, allerdings will Jahn es mit Wortforschung verbunden wissen.³⁵¹ Auch das Singen in der Muttersprache soll gepflegt werden, denn „*Dichtungskraft und schöne Singbarkeit schmücken die unsere mit ursprünglicher Schönheit*“³⁵², das Deutsche eigne sich wunderbar für lyrischen Gesang.

Die perfekte Beherrschung der deutschen Sprache in Schrift und Rede sowie ein Gefühl für seine Ästhetik will der Turnvater vermittelt wissen. Die Deutschen sollen aufhören, fremde Sprachen als höherwertig anzusehen und sich der Schönheit der eigenen Muttersprache wieder bewusst werden:

*Deutsche, fühlt wieder mit männlichem Hochsinn den Wert eurer edeln lebendigen Sprache, schöpft aus ihrem nieversiegenden Urborn, grabet die alten Quellen auf, und lasset Lutetiens stehende Lache in Ruhe!*³⁵³

Hier klingt Jahn ganz nach Fichte. Ebenso wie der Philosoph spricht hier der Turnpionier von Deutsch als einer lebendigen Sprache, welcher er die tote französische Sprache gegenüberstellt. Während bei der deutschen Sprache lediglich erneut aus dem „*nieversiegenden*

³⁴⁷ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 213.

³⁴⁸ Vgl. ebd., S. 121f.

³⁴⁹ Ebd., S. 122.

³⁵⁰ Vgl. ebd.

³⁵¹ Vgl. ebd., S. 123.

³⁵² Ebd., S. 125.

³⁵³ Ebd., S. 128.

Urborn“ geschöpft werden müsse, um sie wieder richtig ins Fließen zu bringen, ist Französisch schon längst „abgestanden“, weswegen sich die Deutschen von dieser Sprache endgültig abwenden sollen. Jahn geht gar so weit zu behaupten, dadurch, dass die Deutschen so lange Götzendienst an der französischen Sprache geleistet hätten, sei die deutsche Wehrkraft zersetzt worden und es Napoleon ein Leichtes gewesen, zu siegen.³⁵⁴

Was das Lesen betrifft, so warnt Jahn vor unmäßigem Lektürekonsum, was für ihn „*höchstarmselige geschäftige Nichtsthuerei von Müßiggängern, die nie das wahre Leben erkannten*“³⁵⁵, darstellt. Übermäßiges Lesen hält den jungen Menschen von der Tat ab, ein Umstand, den der tatendurstige Turnvater nicht gut heißen kann. Hinzu komme, dass manch einer nicht nur zuviel lese, sondern auch noch das „Falsche“, Schundliteratur. Auf mehreren Seiten echauffiert sich Jahn über die Schreiberlinge, welche sogenannte Unterhaltungsbücher verfassen.³⁵⁶ Es gilt deutlich zu machen, dass Jahn nicht gegen das Lesen generell ist, nur sollen die Menschen „Richtiges“ lesen. So unterbreitet Jahn Vorschläge, was der „*nach Mensch- und Deutschwerdung Strebende*“³⁵⁷ lesen solle.

Grundsätzlich spricht sich der Autor des *Deutschen Volkstums* für die Dichtkunst aus, da diese die Urgestalt jeder ursprünglich lebendigen Sprache sei.³⁵⁸ Sie spreche den Menschen unvermittelt in seinem Innersten an, vermöge ihn nachhaltig zu bewegen. Die deutsche Literatur müsse sich nicht hinter denjenigen anderer Völker verstecken, man müsse sie nur wirklich lesen und zwar von klein auf. So empfiehlt er, dass den Kindern anstelle von Feenmärchen Fabeln deutscher Autoren wie Gellert, Lessing oder Lichtwer vorgelesen werden sollen. In der Schule sollten dann, so die Ansicht des Turnvaters, deutsche Autoren vor bzw. anstelle der althergebrachten Klassiker gelesen werden. Für jeden Klassiker glaubt Jahn ein adäquates deutsches Pendant gefunden zu haben, welches es, seiner Meinung nach, zu lesen ebenso, wenn nicht sogar noch mehr lohnt. So schlägt er hinsichtlich der Lektüre von Lyrik Goethe vor und stellt Ovid und Horaz hintan, will anstelle von Caesars *De bello Gallico* Johannes von Müllers *Schweizer Geschichte* gelesen wissen, gibt beispielsweise den Dramen Schillers den Vorzug vor denen Sophokles' und tendiert eher zu dem Satiriker Lichtenberg als zu dessen antiken Kollegen Lukian.³⁵⁹ Deutsches zu lesen, nicht nur der Sprache, sondern auch der Wesenheit und Thematik des Geschriebenen nach, ist oberste Prämisse für Jahn.

³⁵⁴ Vgl. Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 127.

³⁵⁵ Ebd., S. 128.

³⁵⁶ Vgl. ebd., S. 128ff.

³⁵⁷ Ebd., S. 132.

³⁵⁸ Vgl. ebd., S. 132f.

³⁵⁹ Vgl. ebd., S. 134.

Jahn ist davon überzeugt, dass diese deutsche Schullektüreauswahl und das gemeinsame Lesen derselben im Klassenverband positive Effekte auf die Kinder haben werden:

Das Zusammenlesen hat noch andere Vorteile als bloßes Kennenlernen. Viele unsichtbare und doch unzerreißbare Berührungsfäden werden dadurch angesponnen. [...] Schon beim Anhören werden Geister und Herzen sich verstehen lernen, werden überwallen vor Freude des Auffindens, werden gepflegt werden zur letzten Entfaltung. Frühe wird Austausch der Gefühle, Mitteilen der Empfindungen, Umgang der Gedanken beginnen. Kein Mensch wird je von seinem Volke allein gelassen bleiben. In die Einsamkeit begleiten ihn dessen Geister, folgen ihm nach in die Ferne als Vertraute, [...] daß er immer mit sich und seinem Volke einträchtig, sein Lebensziel durchmesse.³⁶⁰

Durch die Lektüre deutscher Werke in der Klasse sollen die Kinder eine stärkere deutsche Prägung erhalten. Die jungen Menschen erlesen sich sozusagen ihre Volkszugehörigkeit. Dadurch, dass man Gedichte, Theaterstücke und Prosa deutscher Autoren durchnimmt, wird die Verknüpfung zum deutschen Wesen selbst, welches sich ja in deutscher Sprache ausdrückt, enger. Die Schüler lernen nicht nur deutsche Kultur, Deutschheit kennen, sie verinnerlichen sie. Das Deutsche wird Teil ihrer selbst. Das Einswerden mit der Wesenheit des eigenen Volkes ist der Hauptaspekt, auf welchen es Jahn bei der Spracherziehung und dem Sprachenunterricht ankommt. Über Deutsch denken, Deutsch sprechen und Deutsch lesen soll das Deutsch sein erreicht werden.

γ) Erziehung zum deutschen Volkstum

Jahn gibt in seinem Buch Denkanstöße wie die Objektivationen des Volkstums einzurichten seien, um wirksam werden zu können. Volkstum selbst lässt sich zwar, wie bereits erwähnt, von Menschenhand nicht erschaffen, aber auf seine Objektivationen vermag der Mensch einzuwirken. Indem diese Objektivationen gepflegt werden, soll dann eine enge Bindung des Einzelnen zu seinem Volkstum geschaffen werden und die deutsche Identität ihm ersichtlich werden. Das deutsche Volkstum werde nach Meinung des Turnpioniers beispielsweise durch Volkstracht, Volksfeste, Volksdenkmäler und Volksdichtung fassbar.³⁶¹

Die Volkstracht sei natürlicher Ausdruck der eigenen Identität, welche sich sinnfällig in der Kleidung ausdrücke, allen Moden zum Trotz. So lange ein Volk seine ihm wesensgemäße Tracht trage, „ist sie gegen Einschmelzung geharnischt“³⁶², soll heißen: davor gefeit, von fremder Kultur „geschluckt“ zu werden, da sie für jeden ersichtlich, ihre Identität

³⁶⁰ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 134.

³⁶¹ Vgl. ebd., S. 192ff.

³⁶² Ebd., S. 194.

tät am Leibe trage. Was die Volkstracht anbelangt, so gibt es zwar viele verschiedene in Deutschland, doch Jahn will eine einheitliche Volkstracht für alle Deutsche kreieren. Bezüglich einer solchen Volkstracht ist der Turnvater der Ansicht, sie „*muß nach dem Urbilde des Volks in seiner Vollendung, mit echtem Volkssinn und hohem Volkstumsgeist erfunden werden*“³⁶³. Jahn selbst entwarf eine deutsche Volkstracht, welche er auch trug, die aber sehr eigenwillig ausgesehen haben muss, da der Turnvater ob seiner Tracht mitunter für einen russischen Popen oder einen Juden gehalten wurde.³⁶⁴ Die Volkstracht soll einem selbst als auch dem Gegenüber gewissermaßen auf den ersten Blick anzeigen, wer man ist, welchem Volkstum und Kulturkreis man angehört. Sie macht ihren Träger automatisch zum Teil eines größeren Ganzen, ordnet den gesamten Menschen ein. Mit der Volkstracht geht ein äußeres Bekenntnis zum Volkstum einher.

Auch über Volksfeste und Gebräuche kommt der Einzelne mit seinem Volkstum in Kontakt, lernt es besser kennen und verstehen. Über den Anlass von Volksfesten schreibt Jahn:

*Der Gegenstand der Volksfeste muß volkstümlich sein, nicht Freiheit, Aufklärung, Vernunft u.s.w.; denn die gehören der ganzen Menschheit an. Erinnerung wichtiger Begebenheiten muß zum Grunde liegen und zwar solcher, die für allgemeine Teilnahme des gesamten Volks geeignet sind. Die frühere That kann die spätere zeugen, ohne die Ahnherrin aus dem Gedächtnisse zu vertreiben.*³⁶⁵

Stets soll etwas spezifisch Eigenes den Anlass für ein Volksfest bilden. Dem Turnvater scheinen vor allem nationale historische Ereignisse dafür angebracht. Solcher Ereignisse soll gedacht werden und auf diese Weise „*eine nachwirkende Immergegenwärtigung*“³⁶⁶ entstehen. Die Volksfeste sollen aber nicht nur die Erinnerung lebendig halten, sondern gleichzeitig auch als Ansporn für die Zukunft dienen.

Der Autor des *Deutschen Volkstums* macht auch Vorschläge, welche Tage sich für deutsche Volksfeste eignen würden: der Tag der Hermannsschlacht (8. oder 9. oder 10. September 9 n. Chr.), an welchem die Germanen über die Römer im Teutoburger Wald siegten; der Tag der Schlacht bei Merseburg (15. März 933), an welchem ein Aufgebot unter Heinrich I. gegen das plündernde Magyarenheer siegte, welches von Zeit zu Zeit in deutsches Gebiet einfiel; der Tag des Augsburger Reichs- und Religionsfriedens (25. September 1555), an dem die Auseinandersetzungen zwischen protestantischen und katholischen Reichsständen beigelegt wurden. Dies sollen die Tage für gesamtdeutsche Volksfes-

³⁶³ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 195.

³⁶⁴ Vgl. Hacks: Ascher gegen Jahn, S. 102.

³⁶⁵ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 202.

³⁶⁶ Ebd., S. 198.

te sein, verschiedene deutsche Stämme hätten jedoch noch eine ganze Reihe anderer Tage, welcher mit einem Volksfest gedacht werden sollte. So zählt Jahn mehrere wichtige preußische Tage auf.³⁶⁷ Jahn ist der Ansicht, dass die Feste „*einfach [...] und geschmackvoll und verständlich und ehrwürdig und erwecklich*“ sein sollen, aber „*kein eitles Schauepränge, kein üppiges Sinnenspiel, kein Zerarbeiten widersprechender Gefühle*“, sondern vielmehr „*eine herzige Sinnbildnerie, angemessen dem Volkstum*“³⁶⁸. Nicht pompös sollen die Feiern sein, sondern einfach und eingängig, nahe am Volkstum selbst, „*[d]as Äußere muß dem Innern entsprechen*“³⁶⁹. Mit den Festlichkeiten will Jahn vor allem das Gemüt des Einzelnen anregen.

Auch den Ablauf der Feierlichkeiten hat Jahn bereits durchgeplant.³⁷⁰ Im Rahmen der Volksfeste soll es, so der Vorschlag Jahns, volkstümliche Schauspiele geben, eine Art nationale Erbauungsspiele, deren Gegenstand stets geschichtliche Ereignisse sein sollen.³⁷¹ Mit den Festlichkeiten, zu denen Tanz-, Sport-, Spielveranstaltungen, Schauspiel und Markt gehören sollen, würden auch politische Tätigkeiten einhergehen. Beispielsweise könne die Wahl der ständischen Vertreter vonstatten gehen, der König Hof halten und ein öffentlicher Reichstag abgehalten werden.³⁷² Nach Verständnis des Turnvaters sollen Volksfeste, wie Kuhn konstatiert, „*nicht allein die Menschen aus der Alltäglichkeit reißen und Erholung und Abwechslung schaffen, sondern mehr noch eine Einheit und Geschlossenheit tief-innerlicher Erhebung formen*“³⁷³. Die Menschen gedenken gemeinsam Vergangenem und feiern zusammen; ein reges Gemeinschaftsleben gestaltet sich so während der Festlichkeiten, das Eigene wird auch als Gemeinsames empfunden, (ver-)bindet die Menschen.

Denkmälern spricht Jahn in ihrer Eigenschaft als stumm-beredete, ewige Zeugen eine große Kraft zu:

*Volkstümliche Denkmäler reden lange und laut; gegen ihre Sprache giebt es nur ein Mittel – Vertilgung. Alle übrigen Anwalte des Volks sind zum Schweigen zu bringen [...]. Aber die Volkstumsdenkmäler stehen wie Urfelsen gegen Wogen: nur müssen es Prachtausgaben sein, wahre Werke, nicht Spielereien und Taschendinger, die verrückbar sind.*³⁷⁴

Volksdenkmäler würden die Mitglieder eines Volkes an ihr Volkstum mahnen. Ein Denkmal vermag nach Jahns Ansicht, tief auf den Menschen zu wirken, denn „*[u]nmöglich*

³⁶⁷ Vgl. Jahn: Deutsches Volkstum, S. 203.

³⁶⁸ Alle Zitate: Ebd., S. 204.

³⁶⁹ Ebd., S. 205.

³⁷⁰ Vgl. ebd., S. 205f.

³⁷¹ Vgl. ebd., S. 206.

³⁷² Vgl. ebd., S. 205f.

³⁷³ Kuhn, Hermenegild Josef: Arndt und Jahn als völkisch-politische Denker. Langensalza 1936, S. 56.

³⁷⁴ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 209.

kann der Mensch ein Ehrenndenkmal ohne Empfindung anstieren“³⁷⁵. Denkmäler vermögen so über die Emotion die Menschen zu aktivieren.

Auch in der Volksdichtung, in welcher „des Volks ursprünglicher Urgeist“³⁷⁶ waltet, wird Volkstum erfahrbar. Unter Verwendung eines Zitats von August Wilhelm Schlegel sinniert Jahn darüber, dass ein Volks-Bücherwesen „ein Vorrat von Werken [darstellt], die sich zu einer Art von System untereinander vervollständigen, worin eine Nation die hervorstechendsten Anschauungen ihrer Welt, ihres Lebens niedergelegt findet, die sich ihr für jede Neigung ihrer Phantasie, für jedes geistige Bedürfnis so befriedigend bewährt haben, daß sie nach Menschenaltern, nach Jahrhunderten mit immer neuer Liebe zu ihnen zurückkehrt“³⁷⁷. Mit anderen Worten, in den Werken, welche dem Volk am nächsten stehen, findet das Volk eine Art Identitätspool, aus dem immer wieder geschöpft, mit Hilfe dessen das Volkstum lebendig erhalten werden kann. Hier findet der Deutsche den Charakter seines Volkes fixiert, erkennt Ideale und Vorbilder seines Volkstums.

Durch die Objektivationen des Volkstums in Tracht, Festen, Denkmälern und Schrifttum gerät der Einzelne in Kontakt mit dem Volkstum und lernt es kennen. Es ist keine bewusste Erziehung, welche sich hierbei vollzieht, es ist ein Kennenlernen, An- und Übernehmen von Traditionen, Gebräuchen, Werten und Vorstellungen, eine Art Sozialisationsprozess.

δ) Erziehung zur Tat

Für Jahn ist *Tat* ein zentraler Begriff, sei es bezüglich des eigenen Einsatzes im Angesichte der französischen Besatzung, sei es in Verbindung mit der Geschichte, welche Jahn primär als von *actio* geprägt, gewissermaßen also als Tathistorie versteht,³⁷⁸ oder aber als charakterbildendes Element in der Erziehung. Laut Jahns Zielvorgabe soll das Volk aus der Volkserziehung „als *Thatvolk lebend, nicht als bloßes Namensvolk daseiend*“³⁷⁹ hervorge-

³⁷⁵ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 212.

³⁷⁶ Ebd., S. 219.

³⁷⁷ Ebd., S. 220.

³⁷⁸ Darauf, dass Jahn Völker als „*Leiter der Begebenheiten*“ (S. 28) ansieht, ist schon weiter oben eingegangen worden. Ein Volk bildet für Jahn demnach nicht zuletzt auch eine Tatgemeinschaft. Neben den Taten selbst hält der Turnpionier aber auch die Erinnerung an diese Taten, wie sie im Rahmen des Geschichtsunterrichts bewerkstelligt werden soll, für elementar wichtig: „*Vaterländische Geschichte ist Thatenerhalterin des Volks und Thatenentzünderin durch lebendiges Beispiel.*“ Ebd., S. 139. Nach Jahns Verständnis kann eine Tat eine enorme Wirksamkeit haben. Neben dem unmittelbaren Effekt, den eine Tat hat, also ihrem Ergebnis, gibt es nach dieser Logik noch eine motivierende Wirksamkeit. In dieser Eigenschaft wirkt rein theoretisch eine Tat beliebig oft und lang – vorausgesetzt, sie wird erinnert – „reaktivierend“. Daher soll die Geschichte, um optimal reaktivierend wirken zu können, auch so lebendig als möglich vermittelt werden: „*Eine lebendige Geschichte des Vaterlandes, die ins Leben wieder hineinführt. Jede Geschichte eines Volks muß in seinem Geiste und seiner Sprache gelehrt werden; es muß darin auftreten, wie es lebte und lebte.*“ Ebd., S. 137.

³⁷⁹ Ebd., S. 117.

hen. Hier ist Jahn ganz nah bei Fichte, wenn er die Unterscheidung zwischen Leben und Dasein macht. Die Jahnsche Volkserziehung soll die Menschen aktivieren, zur Tat befähigen. Der Autor des *Deutschen Volkstums* will ein lebendiges Volk, welches sich durch Tat beweist, kein passives. Im Subtext formuliert Jahn damit, dass seine Erziehung auch ein Weckruf an das deutsche Volk sein soll, welches nach Meinung von Reichspatrioten nach der Auflösung des Heiligen Römischen Reiches als Volk ohne Reich nur noch dem Namen nach existiert. Damit ist bereits auch ein Teil der Jahnschen Erziehung zur Tat angedeutet: Auf der Ebene der Völker ist die militärische Tat gefordert; im zeitlichen Kontext der Entstehung des *Deutschen Volkstums* also der bewaffnete Aufstand gegen Napoleon.

Aber es gibt auch einen friedlichen Aspekt der Erziehung zur Tat, nämlich auf der Mikroebene des Individuums und des gesellschaftlichen Zusammenlebens: die Erziehung zur Arbeit. Zuerst soll diese im Fokus stehen, anschließend dann die Erziehung zur Wehrhaftigkeit.

Die Tat nicht zu scheuen, sie zu suchen und freudig aufzunehmen, ist Grundvoraussetzung für ein lebendiges Volk. Jedes einzelne Volksmitglied muss daher „Tat“ als Wert an sich begreifen, zu Beschäftigung erzogen werden, um sie später selbst fortwährend zu suchen, denn „*Arbeit schändet nicht, nur das unthätige Dämmern*“³⁸⁰.

Körperliche Arbeit ist ein hohes Menschengut, wie Jahn mit prominenten Beispielen untermauert. So sei Jesus selbst Zimmermann gewesen, Sokrates Bildhauer und Benjamin Franklin Buchdrucker.³⁸¹ Also selbst diese außergewöhnlichen Menschen waren sich nicht zu schade, handwerklich tätig zu sein, denn „*Hand- und Kopfarbeit können sehr gut miteinander bestehen*“³⁸². Der Arbeitsethos, den Jahn vermitteln will, zielt in erster Linie auf „richtige“, soll heißen: körperliche Arbeit. Eigener Hände Arbeit soll an jeden Menschen herangetragen werden; Kopfarbeit allein reicht nicht aus, denn, so zitiert Jahn den Rabbiner Gamaliel aus dem Talmud, „*alle Gelehrsamkeit, wobei kein Handwerk ist, wird zuletzt unnütz und zieht Sünde nach sich*“³⁸³. Nur körperliche Arbeit ist wahre Tätigkeit, ihr spricht Jahn Sittlichkeit zu. Wer Arbeiten gelernt hat, erhält durch seine Tätigkeit eine Selbstbestätigung, ein Selbstwertgefühl, das ihn erhaben macht, da er um seine Fähigkeiten weiß, sich seiner selbst sicher ist.³⁸⁴ Nur ein Handwerk, nur Arbeit, deren Ergebnis materiell ist, vermag dieses Selbstbewusstsein zu vermitteln. Der Gedanke dahinter ist schlicht dieser: Wer anpacken und schaffen kann, wird immer irgendwie sein Brot verdienen. An-

³⁸⁰ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 140.

³⁸¹ Vgl. ebd., S. 141.

³⁸² Ebd.

³⁸³ Ebd.

³⁸⁴ Vgl. ebd., S. 142.

ders verhält es sich mit „Kopfarbeitern“, da die Nachfrage nach dem, was sie produzieren, nicht immer und überall besteht, sie also durchaus auch „brotlose Kunst“ betreiben können.

Die enorme Bedeutung des Arbeitens für die Entwicklung des Charakters betont Jahn, wenn er schreibt:

*Lernt aber der Mensch nicht bald und gründlich die wahren Mittel in sich selbst kennen und finden, so sucht er durch Glück, Ränke, Übervorteilung der Nebenmenschen, und was die Weltlinge Weltverstand nennen – was er nur durch selbsterworbene Kraft, Kunst, Anstrengung und Fleiß erstreben soll.*³⁸⁵

Das Selbstvertrauen, welches der Mensch durch Arbeit lernt, bewahrt ihn vor unsittlichem Verhalten. Das Wissen um die eigene Kraft und die eigenen Fähigkeiten hält den Menschen auf dem Pfad der Tugend; unlautere Tricks hat er nicht nötig. Im Vertrauen auf sich selbst wird er aus sich selbst heraus sein Leben meistern.

„Richtige“ Arbeit empfiehlt er auch den Jugendlichen höherer Stände, welche eigentlich qua Geburt von schwerer Arbeit ausgenommen sind. Auch sie sollen das Arbeiten lernen und so „den wahren Wert der innern Menschenkraft schätzen lernen, eigene erworbene Kraft über Zufälligkeiten setzen und in diesen nicht, in wirklichen Vorzügen Überlegenheit suchen“³⁸⁶. Dass sie Sprösslinge hohen Stands sind, ist reine Koinzidenz, kein Verdienst, wahre Selbstachtung vermag erst Arbeit zu geben.

Der Grundtenor ist klar: Jahn will, dass bereits die Jugend ans Arbeiten herangeführt wird und so ist seine Forderung daher „allgemeine Erlernung von Handarbeiten [...] vom Fürstensonnen bis zum Tagelöhnerkinde hinunter“³⁸⁷. Die Kinder sollen zuerst verschiedene Handarbeiten lernen; das Argument, dass sich solche Frauenarbeit nicht für Jungen eigne, wischt Jahn mit dem Satz beiseite, „Arbeit macht nicht weibisch, aber der Müßiggang“³⁸⁸. Arbeit präferiert kein Geschlecht, sie will getan sein. Die Jugendlichen der niederen Stände sollen, da Arbeit ihr Dasein bestimmen wird, intensiver eingeführt werden:

*Den niedern Ständen können durch mit Gemeindeschulen verbundenen Industrieklassen mechanisches und technisches Geschick, Ordnungssinn, Beschäftigungstrieb, Arbeitsliebe und Unthätigkeitsscheu eingeblöht werden.*³⁸⁹

Den Drang, sich beschäftigen zu wollen, ja zu müssen, soll nach Jahns Vorstellung, jeder Mensch, egal welchen Standes, fühlen. So wie der einfache Arbeiter und Handwerker eine Hauptbeschäftigung wählen soll, so der Gelehrte eine Hauptwissenschaft. Jeder Bür-

³⁸⁵ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 144.

³⁸⁶ Ebd., S. 141.

³⁸⁷ Ebd., S. 140.

³⁸⁸ Ebd.

³⁸⁹ Ebd.

ger soll sich die Beschäftigung suchen, welche ihn ausfüllt und in welcher er für das Gemeinwohl schaffen kann. Jeder soll sich nützlich machen, auch die Reichen, welche nicht arbeiten müssten, sollen sich arbeitend in die Gemeinschaft einbringen:

Jeder Staatsgenoß muß dem Gemeinwesen dienen, wie er es am besten kann, mit Kopf, Hand, Fuß oder Geld. Nur durch allgemeine rege Geschäftigkeit, durch die vereinigten Bemühungen aller Bürger kann sich ein Volk zu einem allgemein verbreiteten Wohlstand erheben. [...] Allgemein verbreiteter Wohlstand verbindet des Volkes Glieder mit unzähligen sichtbaren und unsichtbaren Banden. Durch ihn gewinnt die geistige und sittliche Bildung; es fehlen dann nicht dem einzelnen die notwendigen Mittel zu seiner Ausbildung und seinem nachherigen Fortkommen; es lebt der Mut für nützliche Unternehmungen; dankbar ehrt man den Erfinder; heilsame Anstalten gedeihen durch Beihilfe; menschliche Abzweckungen finden Unterstützung – und von der Frönersorge eines Kummerdaseins errettet, übt der Bürger, freier und glücklicher, vom Gemeingeist erfüllt, jede Kraft seines Wesens.³⁹⁰

Jahn stellt eine interessante Verbindung zwischen Ökonomie, Volksganzen und Bildung her. Wenn jeder Einzelne gewissenhaft seiner Arbeit nachgeht, wird als Ergebnis dieser allgemeinen Geschäftigkeit auch die Wirtschaft florieren. Jeder Arbeitende profitiert, es gibt Wohlstand für alle. Das Volk kann nach Jahns Überzeugung durch Arbeit zusammenwachsen. Wohlstand für alle ist das Punctum saliens: die Leistung, welche gemeinsam erbracht worden ist. Eine derart zusammengewachsene Gemeinschaft kann es sich leisten, in die Bildung zu investieren. Der Einzelne hat die Mittel, sich zu bilden, die Gesellschaft bringt sich in gemeinnützige Projekte und Institutionen ein, kurz: Ein Prozess der Optimierung wird innerhalb des Volkes gefördert.

Die Erziehung zur Arbeit hilft zum einen dem Individuum, sich der eigenen Kraft bewusst zu werden und seinen Platz in der Welt zu finden, zum anderen dem Volk, den Weg zu einer Gemeinschaft in gemeinsamem Wohlstand zu ebnen.

Dass Jahn gemeinhin als Begründer des organisierten Turnens in Deutschland gilt, ist bekannt. Einen wichtigen Grund für das Turnen sah er neben dem gesundheitlichen Aspekt ganz klar in der körperlichen „Aufrüstung“ der deutschen Jugend. Das Turnen sollte die Jugendlichen fit machen für den Tag X der nationalen Erhebung gegen Frankreich. Bis dieser Tag gekommen sei, sollten die Deutschen nicht die Hände in den Schoß legen, sondern tatkräftig am eigenen Körper arbeiten. So ist der zweite Teilaspekt, welcher hier vorgestellt werden soll, die Erziehung zur Wehrhaftigkeit.

Jahns Verdienste um den Sport und das Turnen im Besonderen datieren erst nach 1810 und damit nach dem Erscheinen des *Deutschen Volkstums*. Dennoch finden sich auch in

³⁹⁰ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 143.

dieser Schrift Bemerkungen zu Leibesübungen. Gleich zu Beginn seiner Ausführungen über Leibesübungen mäkelte Jahn, der Deutsche sei eigentlich von Natur aus stark und ausdauernd, doch die „Neudeutschen“, wie er seine Zeitgenossen nennt, „*verwahrlosen den Körper, versäumen das Erwerben unentbehrlicher Leibesgeschicklichkeiten, verkennen ihre edle Naturkraft*“³⁹¹. Ein untragbarer Zustand, wie Jahn findet. Die Bildung des Körpers dürfe der Bildung des Geistes in nichts nachstehen.³⁹²

Dass Jahns Sicht auf Leibesertüchtigung immer auch einen militärischen Anstrich hat, wird bereits offensichtlich, besieht man sich die Beispiele aus der Geschichte, welche er heranzieht, um die Sportlichkeit der Ahnen hervorzuheben. So zitiert er beispielsweise Tacitus, der die Schnelligkeit des germanischen Fußvolkes rühmt, die es ihm möglich mache, unter der Reiterei mitzukämpfen.³⁹³

Die Möglichkeit zur sportlichen Betätigung muss, wann immer möglich, wahrgenommen werden, weswegen Jahn schreibt, dass Gehen, Laufen, Springen, Werfen und Tragen Tätigkeiten seien, welche stets anwend- und durchführbar seien.³⁹⁴ Einen ganzen Katalog an Leibesübungen³⁹⁵ zählt Jahn auf, welche er regelmäßig betrieben wissen möchte: Klettern, Steigen und die Ausbildung des Gleichgewichtssinns sollen in gebirgigen Gegenden stets von der Jugend trainiert werden. Schwimmen sollte auch jeder Deutsche können. „*Schlittern*“, also das Fortbewegen auf gefrorener Fläche, solle nicht untersagt, sondern vielmehr geübt werden; er, Jahn, hielte dies nur für sinnvoll in einem Land, in welchem es Winter gebe. Sich mit einem Boot auszukennen, es steuern, segeln und rudern zu können sei etwa für Bürger eines Landes wie Preußen, das über viele Binnengewässer und flache Küsten verfüge, nach Meinung des Turnpioniers unentbehrlich.

Alle diese Betätigungen dienen der allgemeinen Stärkung des Körpers und der Geschicklichkeit. Teilweise sind es auch Übungen, welche zur besseren Bewältigung des Alltags in einer spezifischen Umwelt dienen sollen, wie etwa letztgenanntes Umgehen-Können mit dem Boot zeigt. Hier hat Sport nicht nur einen gewissen Gesundheits- und Fitness-Aspekt, sondern verfolgt einen ganz pragmatischen Zweck: Der Mensch soll sich behelfen können. Jahn empfiehlt, um den Leibesübungen überdies noch einen gewissen

³⁹¹ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 149.

³⁹² Jahn geht schließlich sogar soweit zu behaupten, dass die Trägheit der Deutschen in den Leibesübungen ihren Anteil an der deutschen Katastrophe von 1806 gehabt hätte: „*Man lese [...] wie die Römer von Kindesbeinen an Vorübungen, Waffenübungen und eigentliche Kriegsübungen trieben, und ihre Großthaten werden uns erklärlich. Man beobachte, wie bei uns die Leibesübungen ausgestorben sind, bis auf das Führen des Gänsekiels und einen wilden Sprungtanz, der den letzten Rest giebt; und die Kriegswunder der Neuzeit haben ihre natürlichen Ursachen.*“ Ebd., S. 151.

³⁹³ Vgl. ebd., S. 149.

³⁹⁴ Vgl. ebd.

³⁹⁵ Vgl. ebd., S. 149ff.

Anreiz zu geben, regelmäßig Wettspiele zu veranstalten, damit sich die Jungen miteinander messen können.³⁹⁶

Dass Jahn die Jugendlichen auch für das Militär brauchbar machen will, beweisen die nächsten Betätigungen, zu welchen er die Jugend angehalten wissen möchte. So soll im Rahmen seiner Volkserziehung jeder das Schießen erlernen.³⁹⁷ Des Weiteren soll jede Markschule über Fecht- und Reitschulen verfügen und auch das Voltigieren will Jahn vermittelt wissen.³⁹⁸ Der Zögling soll also nicht nur Schießen und Fechten können, sondern wie ein Kavallerist auch über vollendete Körperbeherrschung im Sattel verfügen. Jahn gibt ganz offen die Militarisierung der Leibesübungen zu, wenn er schreibt: *Eine wahre Volkserziehung muß die Vorarbeit für künftige Vaterlandsverteidiger ebensowohl übernehmen, als andere Ausbildung*³⁹⁹. Der Sportunterricht, welcher Jahn vorschwebt, soll den Soldaten von morgen bereits vorfertigen. Das deutsche Vaterland braucht „Menschenmaterial“ zu seiner Verteidigung, für den Kampf gegen Napoleon. Dementsprechend soll sich an die durch Leibesübungen gewährleistete Vorbereitung nach Jahns Willen eine dreijährige Dienstzeit im stehenden Heer im Jünglingsalter anschließen, das erste Jahr als „*Dienstlerner*“, das zweite als „*Dienstthuer*“ und das dritte als „*Dienstlehrer*“⁴⁰⁰. Des Weiteren sei jeder gesunde Mann bis zum Alter von 45 Jahren Mitglied der Landwehr, also des Aufgebots, welches im Verteidigungsfalle mobilisiert wird. Das Soldatentum soll demnach von der Jugend bis über die Lebensmitte hinaus Teil des Männerlebens sein.

Den „*vaterländischen Schutzkrieg*“⁴⁰¹, zu dessen Zwecke die Männer von Jugend an wehrhaft erzogen werden sollen, den Krieg der von Vaterlandsliebe Entflammten gegen eine fremde Macht empfindet Jahn als ehrbaren, aufrechten Krieg. Bei der Verteidigung des Vaterlandes „*ist des Kriegers Herz im Einklange mit dem Verstande*“⁴⁰², diesen Kampf nimmt man gern auf, glühend vor Begeisterung. Der „*vaterländische Schutzkrieg*“, die „*Landwehr*“, sei doch ehrlicher und humaner (!)⁴⁰³ als ein Krieg, in welchem Soldatenhee-

³⁹⁶ Vgl. Jahn: Deutsches Volkstum, S. 153.

³⁹⁷ Vgl. ebd., S. 151.

³⁹⁸ Vgl. ebd., S. 152.

³⁹⁹ Ebd.

⁴⁰⁰ Ebd., S. 185.

⁴⁰¹ Ebd., S. 178.

⁴⁰² Ebd.

⁴⁰³ Die angeblich größere Humanität der Landwehr begründet Jahn wie folgt: „*Offenbar kamen freilich in solchen Soldatenkriegen wenige Menschen um; aber unzähligen ward das Leben tropfenweise ausgesaugt durch: Brandschatzung, Plünderung, Kriegsteuer, gezwungene Anleihen, Einlagerung, Liefern, Hohn, Sittenlosigkeit, Übermut und seine Seelenqual. Wie gern wären diese Langsamhingerichteten in der Landwehr oder im Landsturm gefallen, wie sehr hätten sie den Tod fürs Vaterland gepriesen!*“ Ebd., S. 179. Die Qualen des im „*Soldatenkrieg*“ zum Zuschauen und Erdulden verdamnten Volkes schätzt Jahn höher ein als die unmittelbare Gefahr für das eigene Leben des Einzelnen in der Landwehr. Auch im Krieg vertritt Jahn die Meinung: lieber selbst Handelnder, als nur passiv Betroffener sein.

re gegeneinander gehetzt würden. Jahn argumentiert, dass „Soldatenkriege“ nur wenig ehrbar seien, da die Beteiligten nur um ihres Soldes willen kämpften. So seien diese Kriege doch eine zynische „Menschenhetze“, „ein elendes Faustbalgerspiel, bloße Hunderttausende, Mietlinge, Söldlinge, Gezwungene, Geworbene gegeneinander“⁴⁰⁴. Wie anders doch die Landwehr, wo jeder Einzelne begeistert für Volk und Vaterland in die Schlacht zöge, das Recht auf seiner Seite wissend.⁴⁰⁵

Kein einziges Mal in seinen Ausführungen und Lobpreisungen über die Landwehr ruft der Autor des *Deutschen Volkstums* zum Kampf gegen die Besatzer auf. Zu vorsichtig ist Jahn, als dass er sich zu einem harscheren Ton hinreißen ließe. Die Andeutungen sind zwar versteckt, dürften aber von den Zeitgenossen durchaus verstanden worden sein. Am zweideutig deutlichsten wird Jahn hinsichtlich der Erziehung zur Wehrhaftigkeit im folgenden Zitat:

*[...] ein selbständiges Friedensvolk, das alle Mannspersonen von Jugend auf zum Schutzkriege vorbereitet und diese dann im Notfall aufbietet, ist ein Volk von Kriegsmännern und beim Landsturm⁴⁰⁶ von Kriegsmenschen. Dann kämpft alles mit, tote und lebende Natur. Und gegen einen Eroberer, der durch seinen Krieg das Todesurteil über ein ganzes Volk ausgesprochen hat und es wirklich zu vollziehen strebt, giebt es keine Rücksichten.*⁴⁰⁷

Decodiert heißt das: Wenn die Jugend zur Wehrhaftigkeit erzogen wird, so steht sie bereit, wenn es eines Tages so weit ist. Den Franzosen wird dann kein Pardon gewährt. Für Jahn stellt die Jugend also das künftige Racheinstrument des Vaterlands dar.

⁴⁰⁴ Beide Zitate: Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 177.

⁴⁰⁵ Vgl. ebd.

⁴⁰⁶ Unter Landsturm wird die totale Mobilmachung verstanden, das letzte Aufgebot aller Wehrpflichtigen. Jahn hierzu: „Im Landsturm wird jede Stadt ein Heerlager, jedes Haus eine Feste und jedes Ding eine Waffe. Dann ist jeder, so noch ein Schwert hat, reich; der es zu führen weiß, mächtig; und der für die gerechte Sache zu leiden und zu sterben sich gefaßt fühlt, unüberwindlich.“ Ebd., S. 182.

⁴⁰⁷ Ebd.

ε) Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild

Dass eine der Rollen, zu welchen die Jungen in Jahns Volkserziehung erzogen werden sollen, diejenige des Vaterlandsverteidigers ist, ist soeben offensichtlich geworden. Welcher Platz und damit welche Erziehung aber ist den Mädchen bzw. Frauen im *Deutschen Volkstum* zgedacht?

*Das Weib hat viel zu lernen, auf schwere Dinge sich vorzubereiten; muß viel verstehn, nur beileibe nicht, was bloß äußerlich glänzt. Es giebt rauschende Thätigkeit und rauschende Tugenden, und nur wer den Lärmruhm für den alleinechten hält, kann den schönweiblichen Wirkungskreis klein finden. Hausfrau, Gattin, Mutter – alle diese weitläufigen Fächer wollen gelernt sein.*⁴⁰⁸

Die Frau habe vor allem für das häusliche Leben Bedeutung, ihre Bestimmung sei es, Hausfrau, Gattin und Mutter zu sein. Das weibliche Rollenbild ist bei Jahn klar abgesteckt. Die Frau hat sich um den Haushalt zu kümmern, dem Mann eine treue Ehefrau zu sein, ihm Kinder zu gebären und diese aufzuziehen. Diese Vielfalt an Aufgaben macht es notwendig, dass die heranwachsenden Frauen die „Mädchenschulen“ vollendeter verlassen als die Männer ihre Schule. Dem Mann bliebe, so Jahns Logik, „noch die lehrreiche Nachschule im Weltgewühl, das Weib hat dafür nichts“⁴⁰⁹. Während dem Mann noch Flausen in seiner Jugendzeit zugestanden werden, welche er dann in der „großen Welt“ ausgetrieben bekommt, darf bei der Frau nichts dem Zufall überlassen werden, da sie schließlich nach der Schule sogleich an das Haus gebunden sein wird. Sie muss die ihr zgedachten Rollen schnellstmöglich beherrschen, Zeit, um aus eventuellen Fehlern zu lernen, bleibt kaum; sie muss sofort „funktionieren“, soll das häusliche Leben gelingen. Besonders mit Blick auf die Erziehung der Kinder muss die Frau, deren Bestimmung die Erziehung der Kinder ist, bereits nach Verlassen der Schule vollkommener sein als der Mann,⁴¹⁰ denn Ausgangspunkt eines gelungenen Lebens ist, so Jahns Überzeugung, eine einsichtige und tugendhafte Mutter.⁴¹¹

Da also von der Frau viel abhängt, sie um einiges verständiger als der Mann sein muss, so müssen auch in ihrer Erziehung bestimmte Dinge beachtet werden. Jahn vertritt die Meinung, dass in seiner Zeit vieles in der Erziehung des weiblichen Nachwuchses falsch gemacht wird. Ein Mittel, um dieser „Verbildung“ beizukommen, sieht der Turnpionier darin, alle Erzieherinnen, welche an Mädchenschulen lehren, unter die Aufsicht von Müt-

⁴⁰⁸ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 232.

⁴⁰⁹ Ebd., S. 154.

⁴¹⁰ Vgl. ebd., S. 154f.

⁴¹¹ Vgl. ebd., S. 155.

tern und Matronen zu stellen.⁴¹² Am meisten Schaden an den heranwachsenden Frauen würden ledige Frauen, „*alte Jungfern*“ und „*Jungfraumatronen*“, wie Jahn genauer differenziert, verursachen.⁴¹³ Wahrscheinlich erachtet er die unverheirateten Frauen als schlechte Vorbilder, da sie ja keine Gattinnen und Mütter sind. Am allerschlimmsten seien aber ausländische Erzieherinnen, da sie die Mädchen nur undeutsch verzögen und somit schließlich dem deutschen Mann entfremdeten.⁴¹⁴

Überhaupt sei es unnötig, den Mädchen eine fremde Sprache beizubringen. Nach Jahns Meinung sollen sich die heranwachsenden Frauen nicht um „*ausländisches Plapperwerk*“⁴¹⁵ bemühen, wie er Fremdsprachen abkanzelt.⁴¹⁶ Ein weiterer Grund dafür, dass sich Jahn dagegen ausspricht, den Mädchen Unterricht in Fremdsprachen zu geben, dürfte neben der befürchteten Entfremdung zwischen deutschem Mann und „*franzisierter*“ Frau die Angst davor sein, die Frau in ihrer Eigenschaft als Mutter vermöge den Kindern nicht mehr die Muttersprache beizubringen. Hierbei geht es weniger um korrekte Verwendung von Wörtern und Grammatik, als vielmehr um das Wesen des „*Deutschen*“ an der deutschen Sprache. Jemand, der durch Erlernen einer fremden Sprache auch in Kontakt mit fremdem Volkstum gekommen ist, kann vielleicht das deutsche Wesen der eigenen Muttersprache nicht mehr in seiner ganzen Reinheit erfassen. Wenn nun die deutschen Mädchen schon in jungen Jahren durch Fremdsprachenunterricht hinsichtlich ihrer „*Deutschheit*“, ihres durch Sprache erlernten und in Sprache transportierten deutschen Wesens derart „*verwässert*“ werden, wie sollen diese Mädchen als Frauen später ihren Kindern die deutsche Sprache lehren und damit „*Deutsches*“ vermitteln? Wenn Jahn also gegen Fremdsprachenunterricht für die deutsche weibliche Jugend plädiert, so geschieht das, um einer generationenübergreifenden Unterhöhnung des deutschen Volkstums entgegenzuwirken.

Deutsch zieme sich für eine deutsche Frau, so Jahn, denn es gebe keine andere Sprache, welche derart der Frau huldige und sich um das Weibliche bemühe wie die deutsche.

⁴¹² Vgl. Jahn: Deutsches Volkstum, S. 156.

⁴¹³ Vgl. ebd.

⁴¹⁴ Jahn entwirft ein wahres Horrorbild einer entdeutschen, „*franzisierten*“ Frau: „*Denn wenn eine Genferin, Mümpelgarderin [gemeint ist das französische Montbéliard] und Stockfranzösin das meiste leistet – so bildet sie aufs höchste ein uns entfremdetes verfranzösisches Wesen. Und je menschlicher und deutscher der Mann sich fühlt, desto härter muß solch Zerrweib ihn abstoßen, weil er beide, Männin und Buhlin verabscheut und im Weibe nach einer Gattin sich sehnt, die den vaterländischen Eichenkranz mit Veilchen, Vergißmeinnicht und deutschem Immergrün umwinde.*“ Ebd., S. 156f. Aus der aus heutiger Sicht unfreiwillig komischen Formulierung dieser Angst spricht reinste Xenophobie und Überfremdungsangst.

⁴¹⁵ Ebd., S. 157.

⁴¹⁶ Vornehmlich ist es erneut die Angst vor allem Französischen, dessen entartende Kraft Jahn so einzudämmen versucht. Für wie verderblich Jahn die französische Sprache hält, mag ein Satz aus einer 1817 in Berlin gehaltenen Vorlesungsreihe illustrieren, in welchem er wettet, wenn jemand „*seinen Töchtern Französisch lehren läßt, so ist das eben so gut, als wenn er ihnen die Hurerei lehren läßt*“. Zit. nach Hacks: Ascher gegen Jahn, S. 103.

Diese Behauptung versucht er verschiedentlich zu untermauern. Bereits in den „*Uranfängen der Sprache*“ werde dem Weiblichen gehuldigt, wie in der Verwendung der Artikel offenbar werde, wo, „[w]as von den Naturkräften, Erscheinungen, Erzeugnissen mit Stärke, Gewalt, Macht, Furchtbarkeit hervortritt“ den männlichen, „was mit Anmut, Wohlthun, stiller Wirksamkeit und selbstbeschränkter Macht waltet“ den weiblichen Begleiter hat.⁴¹⁷ Das Zarte und Schöne als das Weibliche ist nach Jahns Logik demnach dem Deutschen immanent, dem Wesen der Frau wird so sprachlich Respekt gezollt. Wie sehr sich die deutsche Sprache und damit das deutsche Wesen überhaupt mit der Frau beschäftige, erweise sich des Weiteren, betrachtet man die Vielzahl an Bezeichnungen, mittels welcher man in der deutschen Sprache die Frau nach verschiedenen Lebensaltern und -verhältnissen differenziert. Jahn zählt 21 Benennungen auf, vom „Mädel“ bis hin zum „Eheweib“ und schließt seine Betrachtungen damit, dass das Deutsche nur ehrbare Begriffe für die Frau kenne, „Maitresse“ und „Coquette“ aber keine Entsprechungen im Deutschen hätten.⁴¹⁸

Jahn versucht die deutsche Sprache den Frauen als „ihre“ Sprache schmackhaft zu machen:

*Deutsche Mägdchen! Warum ist euch solche Muttersprache Tand? Reden ist euch doch Bedürfnis? [...] Die Sprache ist die uralte Gesellschaftsstifterin und der Sprachgebrauch eine nie aus der Mode kommende Mode. Glaubt ihr etwa, die deutsche Sprache sei eine so schmutzige Beschäftigung; wenn man damit zu thun habe, müsse man die Schmutzflecke auf der Arbeitsschürze nachsehen?*⁴¹⁹

Des Deutschen mächtig zu sein, ist, nach Jahns Vorstellungen, enorm wichtig für die Frauen. Als primäre Bezugsperson der Säuglinge und Kleinkinder ist die Frau eine Art Hüterin der deutschen Wesensheit, wenn sie in ihrer Eigenschaft als erste Lehrerin und Erzieherin im Leben des Kindes einen Kontakt zur Muttersprache und damit zum „Deutschen“ an sich vermitteln soll. Allerdings sollte das Mädchen, welches sich für die deutsche Sprache begeistert, dann auch dazu angehalten werden, die „richtige“ Literatur zu lesen.

*Klopstocks Lied einer deutschen Jungfrau sollte jedes deutsche Mägdchen auswendig wissen und die Louise und Hermann und Dorothea und Tiedgens Frauenspiegel; dazu als tägliches Erbauungsbuch für jetzt noch Kerndörfers Versuch einer Lebensphilosophie für die Toilette. [...] Es fehlen noch viele Bücher fürs weibliche Geschlecht; denn es bedarf noch anderer Bücher, als zur Küche und Wirtschaft und muß lesen wie beten.*⁴²⁰

⁴¹⁷ Alle Zitate: Jahn: Deutsches Volkstum, S. 157.

⁴¹⁸ Vgl. ebd., S. 158.

⁴¹⁹ Ebd.

⁴²⁰ Ebd., S. 158f.

Jahns Vorschläge, welche Literatur sich für die heranwachsende Frau seiner Meinung nach eignet, lässt einige Rückschlüsse über das Bild der Frau zu, welches der Autor des *Deutschen Volkstums* durch seine Volkserziehung verwirklicht sehen möchte. Mit dem Lied einer deutschen Jungfrau meint Jahn Klopstocks *Vaterlandslied*, in welchem der Ideal-Charakter des deutschen Mädchens, sowie seine Liebe zum Vaterland behandelt wird. Die letzten beiden Strophen dieses Gedichts lauten:

*Ich bin ein deutsches Mädchen!
Mein gutes, edles, stolzes Herz
Schlägt laut empor
Beym süßen Namen: Vaterland!*

*So schlägt mirs einst beym Namen
Deß Jünglings nur, der stolz wie ich
Aufs Vaterland,
Gut, edel ist, ein Deutscher ist!*⁴²¹

Auch die „richtige“ Gattenwahl findet also Eingang in das Gedicht. Für eine wahre deutsche Jungfrau kommt als Verlobter und späterer Ehemann nur ein aufrechter Deutscher in Frage. Ein Gedanke, den Jahn in den deutschen Mädchen verankert wissen will.

Mit der *Louise* ist Johann Heinrich Voß' gleichnamiges Gedicht in drei Idyllen gemeint, ein zur damaligen Zeit extrem populäres Werk. Im Hinblick auf Jahns Verständnis der Rolle der Frau und den damit einhergehenden speziellen pädagogischen Impetus dürfte der Turnvater das Gedicht vor allem wegen der Idyllen zwei und drei empfohlen haben: wegen der Darstellung der Frau als Verlobte und Braut. Anders als im Klopstock-Gedicht wird kein Charakter-Ideal der Frau entworfen – so schläft beispielsweise die Verlobte, als ihr Liebster zu Besuch kommt, statt seinem Kommen entgegenzufiebern –, Voß präsentiert mehr ein gefälliges Gesamtbild, welches Verlobung und Trauung besingt. Goethes *Hermann und Dorothea*, ein Versepos in neun Gesängen, zeichnet den Weg des titelgebenden Paares von der ersten Begegnung bis zur Hochzeit nach. Der Gedanke dahinter, diese beiden Gedichte zu empfehlen, ist wohl, den heranwachsenden Frauen ihren künftigen Weg in die Ehe omnipräsent zu vergegenwärtigen, eben auch in der Literatur, welche sie lesen sollen. Die Ehe soll damit als selbstverständlich für eine Frau nahegebracht werden. Der *Frauenspiegel* des Dichters Christoph August Tiedge schließlich behandelt den weiblichen Lebensweg von der Jugend bis zum Alter und beschreibt die Schwächen und Tugenden der Frauen. Alle drei Werke verweisen die Frau auf die ihr zugeordneten Rollen, zeichnen den Mädchen, die sie lesen sollen, ihren Weg vor, stecken ihren Horizont eng begrenzt ab.

⁴²¹ Klopstock, Friedrich Gottlieb: Vaterlandslied. In: Ders.: Werke und Briefe. Historisch-kritische Ausgabe, Abteilung I, Werke I: Oden, Bd. 1. Herausgegeben von Horst Gronemeyer und Klaus Hurlbusch. Berlin u. a. 2010, S. 326.

Mittels der letzten von Jahn namentlich erwähnten Lektüreempfehlung, Kerndörfers *Versuch einer Lebensphilosophie für die Toilette*, soll die Frau von morgen lernen, was sich für sie schickt und ziemt. Sind die Gedichte dazu bestimmt, die jungen Damen auf ihre Rollen einzuschwören, so ist dieses letzte Buch dazu da, die Frau im Alltag anzuleiten. Über seine Empfehlungen hinaus findet Jahn es für Mägdchen unerlässlich, viel zu lesen.

Was darüber hinaus die Gegenstände der Erziehung der heranwachsenden Frauen anbelangt, so entsprechen sie ganz denjenigen der Jungen. Lediglich soll statt einem Handwerk die Frau weibliche Arbeiten verrichten und statt einen bestimmten Beruf zu ergreifen, soll sie sich um die Hauswirtschaft kümmern.⁴²² Sportlich betätigen sollen sich auch die Mädchen, aber in angemessener weiblicher Form. Allerdings lässt Jahn nichts Genaues in seinem *Deutschen Volkstum* darüber verlauten, wie er sich Frauensport vorstellt. Dafür erläutert der Turnvater aber, welche Aspekte der Wehrrtüchtigung, die er im Turnen verankert wissen will, für das weibliche Geschlecht schicklich findet. Ein wenig Schießen sollte beispielsweise nach Dafürhalten Jahns eine Frau schon können, zumindest „eine leichte Flinte abfeuern, mit der Pistole leidlich treffen, um nicht kunstgerecht wehrlos zu sein“⁴²³. „Amazonen“ jedoch will Jahn nicht erziehen; so sei das Fechten nichts für Frauen, denn „es verstiert den milden Blick und bleibt immer dem weiblichen Körperbau zuwider“⁴²⁴.

Dafür sollen sie in den höheren Klassen aber Einweisung in „*Gesundheitskunde, Erziehungskunst, Krankenpflege [erhalten] und Regeln über Dienst und Herrschaft*“⁴²⁵ erlernen. Mit Hilfe dieses Unterrichts soll die Frau später imstande sein, die Vielzahl ihrer Aufgaben gut zu erfüllen, so ist sie die Hauptverantwortliche für die Gesundheit der Familie und für die Aufzucht der Kinder. Bevor die Mädchen die Schule verlassen, müssen sie, so Jahns Forderung, von einem Schulrat geprüft werden, ebenso sollen sie sich einer Prüfung durch Matronen unterziehen, wenn sie „aus dem Stand der Dirnen in den Stand der Jungfrauen übergehen“⁴²⁶, also ins heiratsfähige Alter kommen. Diese Prüfungen sollen garantieren, dass die Frauen auch wirklich reif für die Ehe sind.

*Groß ist die weibliche Bestimmung, für Volk und Menschheit gleich wichtig. Früh müssen die Eindrücke in die jungen Seelen kommen, damit sie das Lebensziel nicht verfehlen. In der höchsten Freischule, im Brautstande, wird die Auserwählte die letzte Ausbildung gewinnen, wenn sie als Jungfrau mit Liebe und Freude gelernt hat.*⁴²⁷

⁴²² Vgl. Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 159f.

⁴²³ Ebd., S. 160.

⁴²⁴ Ebd.

⁴²⁵ Ebd.

⁴²⁶ Ebd.

⁴²⁷ Ebd., S. 161f.

Die Frau ist in ihrer Eigenschaft als Ehefrau und besonders als Mutter nach Jahns Meinung von unschätzbarem Wert. Sie richtig zu erziehen, so dass sie die ihr zugeordneten Rollen richtig auszufüllen versteht, ganz im Sinne von Nation und Menschheit, ist von enormer Wichtigkeit. Das weibliche Geschlecht nimmt, so der Autor des *Deutschen Volkstums*, eine außerordentliche Stellung im deutschen Volk ein.

*Deutsche, glaubet den Thoren nicht, und predigten sie auch durch Hunderttausende, daß des Weibes Bestimmung ein untergeordneter kleinlicher Wirkungskreis sei; sein ganzes Leben wird nur ein nebengeordneter, wichtiger, großer, notwendiger, wenn gleich nicht mit Rauschthaten Lärm machender, nieruhender Geschäftsgang. Nicht für die grübelnde Wissenschaft, nicht für die große Weltbühne schuf die Natur das Weib. Sie meinte es besser mit ihm, als seine lockenden Weltverführer. Einen mildern menschheitlichern Boden vertraute sie seiner Bearbeitung. Und dazu genügt, wenn der Verstand zur Unterscheidung des Wahren und Rechten gebildet, das Herz zur Güte und zum Wohlgefallen am Schönen veredelt wird. Das ist der Weiber Gelehrsamkeit! Und besitzen sie diese, so kann ihnen niemals die Gabe fehlen, Freude und Frohsinn um sich zu verbreiten. Dann machen sie ihrem altdeutschen Ehrennamen Ehre, bleiben Frauen, frohe, frohmachende Wesen.*⁴²⁸

Dieser längere Auszug bringt Jahns Frauenbild am besten auf den Punkt. Zwar umwehe das Frauenleben weder Abenteuer noch Heroenruhm, wie das nach außen gerichtete Leben des Mannes, doch sei die Frau in ihrer Eigenschaft als treusorgendes Ehefrau und Lebensspenderin wie erste Lehrerin des Kindes nicht hoch genug einzuschätzen. Die große Weltbühne ist ihr zwar nicht bestimmt, doch vermag sie menschheitlich im Verborgenen durch die Aufzucht der Kinder zu wirken. Jahns Hochschätzung für das weibliche Geschlecht mag ehrlich sein, doch schleicht sich gegen Ende des obigen Zitats ein Grundton ein, welcher deutlich macht, dass der Mann trotz allem vom Turnvater noch als das höherwertige Geschlecht angesehen wird. Wenn Jahn die Frauen als „*frohe, frohmachende Wesen*“ definiert, so macht er damit deutlich, dass sie fürs Gemüt zuständig sind, als Ablenkung des Mannes, welcher für ein paar Stunden am Tag die Schwere der Welt, welche sein Metier ist, bei seinem Frauchen in den eigenen vier Wänden vergessen kann. Trotzdem gilt festzuhalten: Für Jahn ist die Erziehung der heranwachsenden Frauen in Mädchenschulen ein wichtiger Punkt seiner Volkserziehung.

⁴²⁸ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 246.

d) Zusammenfassung

So wie Fichtes *Reden an die deutsche Nation* merkt man auch Jahns *Deutschem Volkstum* unmittelbar den geschichtlichen Kontext an, in welchem es geschrieben worden ist. Jahn bleibt im Vagen, ob dieser Staat, wie er ihn sich in seiner Schrift denkt, im Jetzt entstehen soll, quasi mit Stoßrichtung gegen Napoleon, oder ob er eine Utopie für ein künftiges Deutschland entwirft, für die Zeit nach der Besetzung. Manche Stellen lesen sich, als seien sie für die unmittelbare Gegenwart gedacht – man denke etwa an Jahns Ausführungen über die Wehrrertüchtigung –, andere lassen eher den Schluss zu, die Ideen des Turnvaters seien für die postnapoleonische Zeit entworfen. Es ist anzunehmen, dass diese Zweispieltigkeit von Jahn beabsichtigt gewesen ist. Wer sich durch die Lektüre des *Deutschen Volkstums* bemüßigt fühlte, sofort zu handeln, der sollte dies tun, wer vermeinte, diese Schrift weise in die Zukunft, sollte die Gedanken eben für später im Hinterkopf behalten.

Was Jahns Buch zum nationalen Diskurs beiträgt, ist zuvorderst die Theorie vom deutschen Volkstum, von dem ein Volk durchwebenden ganz eigenen Charakter und Geist, welche sich in diversen Objektivationen zeigen. Nur ein Volk, welches sein Volkstum pflegt, wirklich von ihm erfüllt ist, darf als ein großes, gesundes Volk gelten, denn es ist gewissermaßen mit sich selbst im Reinen, ist ganz bei sich. Erst ein bewusst gemachtes und gelebtes Volkstum macht ein Volk aus und kann so Grundstock für einen wahrhaften Staat sein. Staaten, die gewissermaßen am Reißbrett entstanden sind, weil jemand mit Lineal Grenzen eingezeichnet hat und ein Gebiet als Staat titulierte, sind dagegen künstliche Hüllen, da es ihnen am Inneren, am volkstümlichen Geist fehlt.

Jahns Versessenheit auf die Ursprünglichkeit des Volkstums zeigt sich auch daran, dass er sich gegen jegliche Form der Völker- und Kulturmischung ausspricht. Alles, was einem Volk nicht von Natur zueigen ist, sondern von außen hergetragen wird, ist von Übel, weil es mit dem spezifisch eigenen Volkstum kollidieren muss. Es kommt bei solchen Mischungen zu Verwirrung, im schlimmsten Falle zu einer Minderung des Volkstums. Dies hätte auch schlimme Folgen für die Menschheit, da Jahn der Meinung ist, jedes Volk solle im simpel überschaubaren eigenen Mikrokosmos nach Vervollkommnung trachten, erst wenn dies auf dieser Ebene erreicht sei, könnte von den dort gemachten Errungenschaften die Menschheit auf der Makroebene profitieren. Eine Mischung verschiedener Volkstümer könne dies nicht hervorbringen, durch die Pluralität verkompliziere sich jeglicher Versuch von Vervollkommnung nur unnötig.

Im Klein-Klein der Volkstümer soll ein Höchstmaß an Menschheitlichkeit erreicht werden. In der Antike hätten dies die Griechen vollbracht, nun seien es die Deutschen,

welche das menschheitlichste Volk darstellten, wie sich an den Kulturleistungen des deutschen Volkes ablesen ließe. Als die Großtat der Deutschen führt Jahn den Versuch der Restaurierung des Urchristentums durch die Reformation an. Wenngleich von Natur aus alle Volkstümer gleich wertvoll sind, lassen sich menschheitliche – und damit bessere – von unmenschheitlichen – also schlechteren – durch ihre Bemühungen um das ganze Menschengeschlecht unterscheiden. Während Jahn so den Deutschen zuspricht, sie seien das menschheitlichste Volk, so brandmarkt er gleichzeitig die Franzosen als das unmenschheitlichste, da durch Napoleons Politik hinlänglich bewiesen sei, dass das französische Volk andere Volkstümer nicht achte, sondern vielmehr versuche, alle Völker sich ähnlich zu machen, und sich damit gegen die Natur versündige.

Dass der Blick auf das Wohl der gesamten Menschheit gerichtet ist, dürfte noch ein Rest aufklärerischen Denkens sein. Wie bereits angesprochen, existierte gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Vorstellung einer Verquickung von Patriotismus und Kosmopolitismus, eines eudämonistischen Prinzips, laut dem, wer sich um sein eigenes Volk bemüht, auch der Menschheit etwas Gutes tut, wobei hier die beabsichtigte Synthese zwischen Universalismus und Nationalismus doch einen deutlichen Ausschlag zu letzterer Seite aufweist. Die organische Auffassung des Volkes sowie der mythisch anmutende Aspekt des alles durchwebenden Volkstums verweisen hingegen eindeutig (und deutlicher als bei Fichte) auf die Romantik.

Eines der Hauptziele der Jahnschen Volkserziehung ist die „*Anerziehung zum Volkstum, ein immer fortgesetztes Indiehändearbeiten für die Staatsordnung*“⁴²⁹. Das Individuum soll zum Volkstum erzogen werden, um von ihm erfüllt für den Staat, das eigene Volk wirken zu können.

Vornehmlich durch die deutsche Sprache sollen die Kinder zum Deutschsein erzogen werden. Da die Sprache nach Jahns Vorstellung Ausdruck des Volkes und damit des Volkstums ist, so wird durch die jeweilige Sprache das entsprechende Volkstum anerzogen. Jahn geht sozusagen von einer volkstümlichen Sprachsozialisierung aus. Um jemanden zum Deutschen zu erziehen, muss man ihn zur deutschen Sprache erziehen. Deswegen spricht Jahn „*volkstümlichen Schriften*“, also echt deutschen Büchern, auch eine große Bildungskraft zu, denn in ihnen „*waltet des Volks ursprünglicher Urgeist*“⁴³⁰, ihre Lektüre ist damit unerlässlich für die Erziehung. Die Vorstellung, dass Sprache und Lebensstil Emanationen des Volkes darstellen, ist ebenfalls eine der Romantik entstammende Auffassung.

⁴²⁹ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 117.

⁴³⁰ Ebd., S. 219.

Jahn will mittels Erziehung „funktionierende“ Menschen hervorbringen, die sich in Welt und Gesellschaft zurechtfinden. Gebrauchen kann man nach Jahns Einschätzung hier aber lediglich Tatmenschen, welche die Ärmel hochkrepeln. Die Erziehung zur Tat lässt sich hier unterteilen in Erziehung zur Arbeit einerseits und zur Wehrhaftigkeit andererseits. Bei beidem bedarf es des Willens zum Handeln, beides nimmt einen wichtigen Platz bei Jahn ein. Durch Tat hat sich der Mensch im Staate nützlich zu machen, in Friedenszeiten arbeitend, in Kriegszeiten kämpfend.

Die Erziehung zur Arbeit soll den Charakter prägen. Jahn ist der Ansicht, dass jemand, der gelernt hat, körperlich zu arbeiten, und diese Arbeit nicht scheut, einen festen Charakter erwirbt. Der Wille zur Arbeit ist für ihn so etwas wie der Grundstock eines später glückten Lebens; sowohl man selbst als auch die Gesellschaft profitiert von arbeitsamen Tatmenschen. Die Erziehung zur Wehrhaftigkeit durch Sport hat ganz klar die Fitmachung und Mobilisierung der deutschen jungen Männer für einen künftigen Waffengang gegen den korsischen Eroberer zum Ziel. „Menschenmaterial“ für den Krieg soll erzogen werden, körperlich fit, geschult im Reiten, Schießen, Fechten.

Bei der Erziehung des weiblichen Geschlechts steht ebenfalls die spätere Funktionalität der Frau im Vordergrund, als Hausfrau, Gattin, Mutter. Während der Mann „draußen“ tätig ist, beschränkt sich der Aktionsradius der Frau auf das eigene Haus, weswegen sie in der Schule in Hauswirtschaft, Kindererziehung etc. Unterweisung erhält. Da hauptsächlich die Frau für die Erziehung der Kinder zuständig ist, ist es von großer Wichtigkeit, dass sie volkstümlich „richtig“ empfindet, sprich durch und durch deutsch ist.

Hat man die Menschen erst gemäß ihrem Volkstum erzogen, kommt es darauf an, dass sie auch im Sinne desselben, soll heißen: für Staat und Volk wirken. Und so zielt Jahns Erziehung darauf ab, brauchbare Menschen zu formen, „*denn jede Schule soll überhaupt sein ein Lehren für künftigen Gebrauch*“⁴³¹.

⁴³¹ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 152.

2. Zweite nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte während der Märzrevolution

2.1 Zweite nationale Phase: Märzrevolution (1848/49)

Nach den Befreiungskriegen gegen Napoleon bemühten sich die europäischen Monarchien auf dem Wiener Kongress, die für sie gefährlichen neuen demokratischen und nationalen Gedanken auszubremsen. Allerdings war der Patriotismus nun, wie bereits anklang, nicht mehr auf seine Nukleus-Form in Salons und Debattierklubs beschränkt, sondern begann sich in den Jahren nach dem Wiener Kongress immer breiter zu organisieren: in Burschenschaften, Turn-, Gesangs- und Schützenvereinen.¹ Die patriotische Basis wurde breiter, es war nun kein Salonpatriotismus mehr, sondern ein Vereinspatriotismus. Vor allem die studentische Jugend bemühte sich um die nationale Sache.

Bevor es zur Märzrevolution 1848 kam, gab es bereits im Vorfeld – dem sogenannten Vormärz – national gefärbte Erschütterungen der vom Wiener Kongress aufoktroierten Ruhe. Beispielsweise trafen sich auf dem Wartburgfest 1817 und auf dem Hambacher Fest 1832 in Vereinen und Burschenschaften organisierte Nationale und forderten Volkssouveränität, eine republikanische Verfassung sowie die nationale Einheit Deutschlands. Im Vormärz hatten die nationalen Bestrebungen in Deutschland vornehmlich einen eher patriotischen Charakter. Es ging den Nationalen in erster Linie um die deutsche Einheit und um mehr politisches Mitspracherecht. Der Nationalgedanke an sich galt zu dieser Zeit *„politisch vorerst noch als eher oppositionelle Formel, synonym gedacht mit ‚Einheit und Freiheit‘“*²; das Nationale sollte erst später eine Koalition mit dem Konservativen eingehen.

Statt nationaler Arroganz existierte in dieser Zeit darüber hinaus vielmehr ein Internationalismus der Nationalen. Der nationale Freiheitskampf der Griechen gegen das Osmanische Reich (1821–1829) oder auch der polnische Novemberaufstand gegen die russische Fremdherrschaft (1830/31), waren für Teile der deutschen Bevölkerung so etwas wie nationale Stellvertreter-Kämpfe.³ Als Analogieanknüpfungspunkt und Bindeglied verschiedener Völker in Europa wurde die nationale Sache erkannt, welche von reaktionären und restaurativen Kräften niedergehalten wurde. Zwei ideologische Blöcke standen sich gegenüber: die „Ewiggestrigen“, die den Status quo ante von 1788 wiederherstellen wollten und

¹ Vgl. Prignitz: Vaterlandsliebe und Freiheit, S. 148.

² Kaschuba, Wolfgang: Nationalismus und Ethnozentrismus. Zur kulturellen Ausgrenzung ethnischer Gruppen in (deutscher) Geschichte und Gegenwart. In: Jeismann, Michael/Ritter, Henning (Hg.): Grenzfälle. Über neuen und alten Nationalismus. Leipzig 1993, S. 239–273, S. 250.

³ Vgl. Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen „Deutschen Doppelrevolution“ 1815–1845/49. München 1987, S. 397f.

die progressiven Nationalen. So wie sich die gekrönten Häupter auf dem Wiener Kongress darauf verständigt hatten, sich gegenseitig gegen die nationalen und demokratischen Bewegungen in ihren Ländern beizustehen, so begriffen sich die progressiven Nationalen als eine Gemeinschaft.

Die Regierungen der deutschen Länder reagierten auf die nationalen Forderungen, indem sie beispielsweise politische Vereine, Volksversammlungen und Volksfeste verboten, rigorose Zensur einführten und die akademische Freiheit einschränkten. Die Patrioten organisierten sich in den 30er und 40er Jahren daher in scheinbar unpolitischen Vereinen wie etwa in Gesangs- und Turnvereinen. In über 1.100 Männergesangsvereinen trafen sich regelmäßig mehr als 100.000 Sänger⁴ und in knapp 300 Turnvereinen wurden kurz vor dem Ausbruch der Revolution von 1848 an die 90.000 Mitglieder verzeichnet.⁵ In beiden Vereinstypen war nationales Gedankengut stark virulent. Auch gemeinnützige Vereine mit nationalem Impetus wurden Anfang der 40er vermehrt gegründet, so beispielsweise der Kölner Dombauverein, der die Vollendung des Gotteshauses als deutsches Nationaldenkmal vorantrieb.⁶

Was das politische Lager anbelangte, so begann sich in den 40er Jahren die nationale Opposition in Liberale und Demokraten auseinanderzudifferenzieren. Diese Differenzierung ging langsam vonstatten und war am Vorabend der Revolution auch noch nicht vollends beendet.⁷

Der Liberalismus, in dessen Zentrum die Forderung nach individueller Freiheit stand, wurde während des Vormärzes zunehmend nationaler, indem er seine Vorstellungen von Freiheit und Rechtsstaatlichkeit mit den Forderungen nach einer nationalen Verfassung verband. Die Klientel des Liberalismus bildete vornehmlich das Bürgertum, die Bildungsschicht, also Beamte, Lehrer, Ärzte und Anwälte. Diese Kreise waren nicht unbedingt antimonarchistisch, befürworteten aber eine durch Verfassung und Parlament regulierte Monarchie.⁸ Den Gedanken der Volkssouveränität lehnten die Liberalen ab; die Radikalität der Französischen Revolution hatte sie misstrauisch gegenüber dieser Idee werden lassen. Sie wünschten sich vielmehr *„eine vernunftgemäße Reformpolitik, um revolutionäre Eruptionen abzuwenden und eine schrittweise Entfaltung der Staatsbürgergesellschaft zu errei-*

⁴ Vgl. Düding, Dieter: Organisierte gesellschaftlicher Nationalismus in Deutschland (1808–1847). Bedeutung und Funktion der Turner- und Sängervereine für die deutsche Nationalbewegung. München 1984, S. 180.

⁵ Vgl. Jansen/Borggräfe, S. 51f.

⁶ Vgl. Schulze: Die deutsche Nationalbewegung bis zur Reichseinigung, S. 95.

⁷ Vgl. Enghausen, Frank: Die Revolution von 1848/49. Paderborn u. a. 2007, S. 18.

⁸ Vgl. Hardtwig, Wolfgang: Vormärz. Der monarchische Staat und das Bürgertum. München 1985, S. 141.

chen“⁹. So setzten sie auch auf die „natürlich“ gewachsene „*Einteilung der Gesellschaft in Berufs- oder Funktionsstände*“¹⁰. Daher sprachen sich die Liberalen auch nicht für eine gleiche, allgemeine Wahl aus. Nach ihrer Vorstellung sollte das Volk durch seine mittelständische Elite – die Klientel des Liberalismus selbst – repräsentiert werden. Allerdings hatten die Liberalen der Vormärz-Zeit keine starre Vorstellung diesbezüglich, sondern waren der Ansicht, jeder könne durch die richtige Erziehung und Bildung, sowie durch harte Arbeit gesellschaftlich in diesen Mittelstand aufsteigen.¹¹ Grundlegend kann man sagen, dass die Liberalen demnach eine evolutionäre der revolutionären Entwicklung vorzogen. Insgesamt traten die Liberalen eher für konservative, nationalistische Werte ein.

Die Demokraten hingegen waren progressiver als die Liberalen. Sie vertraten einen umfassenden politischen Gleichheitsanspruch, der kein elitäres Denken wie der Liberalismus kannte. Entsprechend vermochten die Demokraten vor allem die „kleinen Leute“ zu mobilisieren. Sie befürworteten die republikanische Staatsform mit einem vom Volk gewählten Präsidenten und einem starken Parlament.¹² Ihr Ideal war ein Einheitsstaat, in welchem die politische Freiheit wie Gleichheit aller Bürger gewährleistet sein sollte.

Trotz aller Repressionen war es den gekrönten Häuptern nicht gelungen, den nationalen Gedanken auszumerzen. Unter dem Deckmantel des Beisammenseins im Vereinsleben hatten sich die Patrioten Schutzräume geschaffen. Durch die Nationalfeste erlangte die Nation einen Erlebnischarakter und weitete ihre Wirkmächtigkeit auch auf andere Bevölkerungsschichten aus. Das bislang ätherische Gedankenkonstrukt *Nation* wurde während des Vormärz langsam manifester, nahm Gestalt an. Es schien nur noch eine Frage der Zeit, bis diese Nation ihre Daseinsberechtigung einfordern würde.

Die Initialzündung für die Revolutionen, welche 1848 nahezu ganz Europa erfassten, ging erneut von Frankreich aus. Im Februar 1848 wurde der gewählte „Bürgerkönig“ Louis-Philippe von Orléans abgesetzt und die Zweite Republik ausgerufen. In ganz Europa begannen die unterdrückten nationalen Kräfte, welche für demokratische Nationalstaaten eintraten, Aufstände zu organisieren und Forderungen zu formulieren.¹³ Dabei war es nicht das nationale *Movens* allein, das die Opposition aktivierte, sondern soziale und wirtschaft-

⁹ Mommsen, Wolfgang Justin: 1848: Die ungewollte Revolution. Die revolutionären Bewegungen in Europa 1830–1848. Frankfurt/Main ²1998, S. 69.

¹⁰ Hardtwig: Vormärz, S. 144.

¹¹ Ebd., S. 144f.

¹² Ebd., S. 152f.

¹³ Die Ereignisgeschichte der Märzrevolution in Deutschland wird anhand folgender Titel nachgezeichnet: Enghausen: Die Revolution von 1848/49. – Mommsen: 1848: Die ungewollte Revolution. – Siemann, Wolfgang: Die deutsche Revolution von 1848/49. Frankfurt/Main 1985. – Speck, Ulrich: 1848. Chronik einer deutschen Revolution. Frankfurt/Main u. a. 1998. – Stadelmann, Rudolf: Soziale und politische Geschichte der Revolution von 1848. Darmstadt ²1962.

liche Missstände verstärkten den Eindruck, „*durch eine tiefgreifende Reform, durch neue Männer und zeitgemäße politische Institutionen und durch eine volksnähere Politik könne alles mit einem Male grundsätzlich besser werden*“¹⁴.

Am 27. Februar 1848 stellte, von den Ereignissen in Frankreich ermutigt, die Mannheimer Volksversammlung die „*Märzforderungen*“ an die badische Regierung in Karlsruhe. Die vier Forderungen lauteten:

*1. Volksbewaffnung mit freien Wahlen der Offiziere. 2. Unbedingte Preßfreiheit. 3. Schwurgerichte nach dem Vorbilde Englands. 4. Sofortige Herstellung eines deutschen Parlaments.*¹⁵

Diese Forderungen wurden schnell zum politischen Programm der Opposition in ganz Deutschland, da sie sowohl von Gemäßigten als auch Radikalen als die Hauptanliegen angesehen wurden, welche den wichtigsten Missständen abhelfen sollten.¹⁶ Am 1. März wurde das Ständehaus des badischen Landtags in Karlsruhe besetzt, am 4. März läuteten Aufstände in München die Revolution in Bayern ein, zwei Tage darauf folgten erste Volkserhebungen in Berlin, eine Woche später in Wien. Nach und nach begannen Unruhen und Aufstände in allen Staaten des Deutschen Bundes um sich zu greifen, an deren Beginn zu meist der spontane Aufruhr von Bauern, Arbeitern, Handwerkern und Studenten stand.

Die in Vereinen organisierten Patrioten wurden anfangs von den Ereignissen überrascht.¹⁷ Es waren eher die unteren Schichten, nicht das Bürgertum, welche den Anstoß für die Revolution in Deutschland gaben. Die bürgerlichen Kräfte sprangen den Aufständischen allerdings rasch zur Seite und die alle Schichten umfassende Märzbewegung erzielte ihre ersten Erfolge. Petitionen, Demonstrationen und Volksversammlungen führten zur Einsetzung von liberal-bürgerlichen Märzministerien in den meisten der deutschen Klein- und Mittelstaaten. Die Teilnehmer der sogenannten Heidelberger Versammlung, einem Treffen 51 führender Liberaler und Demokraten, welche unter dem Eindruck der Märzbewegung zusammengekommen waren, riefen das deutsche Volk dazu auf, eine Nationalversammlung zu bilden, und luden zu einem Vorparlament ein. Dessen 574 Vertreter, welche allerdings ziemlich ungleichmäßig die deutschen Staaten repräsentierten,¹⁸ tagten vom 31. März bis zum 3. April in der Frankfurter Paulskirche.

¹⁴ Siemann: Die deutsche Revolution von 1848/49, S. 58.

¹⁵ Zit. nach Hecker, Friedrich: Die Erhebung des Volkes in Baden für die deutsche Republik im Frühjahr 1848. Basel 1848, S. 18.

¹⁶ Vgl. Engehausen: Die Revolution von 1848/49, S. 25.

¹⁷ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 52.

¹⁸ So waren beispielsweise aus Preußen 141 Abgeordnete zugegen, während aus Österreich ganze zwei anwesend waren. Vgl. Siemann: Die deutsche Revolution 1848/49, S. 79.

Bereits in den Diskussionen im Vorparlament zeigten sich erste Brüche und Gegensätze bezüglich der nationalpolitischen Ideen und Ziele. Wie bereits angesprochen, begannen sich mehr und mehr verschiedene Lager in der politischen Landschaft herauszudifferenzieren. So lassen sich für das „*dem modernen Parteiwesen ähnliche [...] ‚Fünfparteiensystem‘*“¹⁹, welches während der Märzrevolution existierte, folgende politische Lager festmachen:

- Die konstitutionellen Liberalen, welche für eine konstitutionelle Monarchie einstanden.
- Die Demokraten, die eine Republik oder wenigstens eine parlamentarische Demokratie befürworteten, in welcher der Monarch eine schwache Stellung innehaben sollte und in welchem die Souveränität des Volkes, sowie die Gleichberechtigung aller Bürger, Nationalitäten wie Religionen als unantastbar gelten sollten.
- Die Arbeiterbewegung, welche sich unter Mithilfe radikaldemokratischer Intellektueller in Arbeitervereinen zunehmend selbst zu organisieren verstand. Die Arbeiter machten sich ebenfalls für eine Republik stark, waren aber nicht im Parlament durch Repräsentanten vertreten. Sie hofften vor allem auf soziale wie politische Emanzipation und erwarteten sich eine Lösung der sozialen Frage.
- Die Konservativen, die inhaltlich viele Schnittpunkte mit den Konstitutionellen aufwiesen, sich auch zumeist kein eigenes Vereinswesen aufbauten, sondern den rechten Flügel in den konstitutionellen Vereinen einnahmen.
- Der politische Katholizismus, der sich für einen föderalen Nationalstaat stark machte und sich im Allgemeinen am Heiligen Römischen Reich orientierte.²⁰

Diese fünf Gruppierungen nahmen, wie Langewiesche festhält, „*das Parteiensystem vorweg, das sich [...] in den sechziger Jahren vollends ausformte und in seinen Grundzügen bis in die Weimarer Republik überdauerte*“²¹. Die eben dargestellte Ausdifferenzierung belegt die Formierung einer breiten politischen Öffentlichkeit und zeigt damit, dass die Revolution von 1848 ein Phänomen darstellte, welches erhebliche Teile der deutschen Bevölkerung mobilisierte.

Im Vorparlament setzten sich schließlich die Liberalen gegen die Demokraten durch, welche bereits versucht hatten, das Vorparlament für eine Republik zu begeistern. Die fol-

¹⁹ Wettengel, Michael: Parteibildung in Deutschland. Das politische Vereinswesen in der Revolution von 1848. In: Dowe, Dieter/Haupt, Heinz-Gerhard/Langewiesche, Dieter (Hg.): Europa 1848. Revolution und Reform. Bonn 1998, S. 701–737, S. 704.

²⁰ Die Einteilung orientiert sich an Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 117f. u. Wettengel: Parteibildung in Deutschland, S. 704.

²¹ Langewiesche, Dieter: Revolution in Deutschland. Verfassungsstaat – Nationalstaat – Gesellschaftsreform. In: Dowe, Dieter/Haupt, Heinz-Gerhard/Ders. (Hg.): Europa 1848. Revolution und Reform. Bonn 1998, S. 167–195, S. 172f.

genden Schritte waren nach Vorstellung des liberalen Bürgertums gestaltet, wobei darauf geachtet wurde, mit den Fürsten überein zu kommen und sie nicht weiter revolutionär herauszufordern.²² So wurden gesamtdeutsche Wahlen zu einer Nationalversammlung angesetzt, welcher die Ausarbeitung einer Reichsverfassung obliegen sollte, sowie des Weiteren die Bildung einer provisorischen Reichsregierung, wobei allerdings die Souveränität der Fürstenstaaten anerkannt wurde.²³

Durch die Schonung und den Verständigungskurs, welche die Liberalen gegenüber den Fürsten einschlugen, fühlten sich diese in ihrer sakrosankten Stellung bestätigt und zum Handeln ermutigt. Man hatte die Fürsten zu Konzessionen gezwungen, aber nirgends ihre Herrschaft wirklich beendet. Die Regierenden wurden gewahr, dass um ihre Mitarbeit bei der Schaffung des Nationalstaates ersucht wurde, das Volk jedoch die letzte Konsequenz, die Republik, scheute. Der preußische König, Friedrich Wilhelm IV., gab sich national und veröffentlichte einen Aufruf *An mein Volk und an die deutsche Nation*, in welchem er kundtat, dass Preußen fortan in Deutschland aufgehe.

Die am 18. Mai 1848 in der Frankfurter Paulskirche eröffnete Deutsche Verfassunggebende Nationalversammlung sollte eine Verfassung für ein einheitliches Deutschland schaffen sowie bis zu dessen Konstituierung die nationale Souveränität wahrnehmen. Von den rund 800 Abgeordneten der Paulskirche – wobei zu keiner Zeit alle 800 Mandate wirklich besetzt waren – können $\frac{3}{4}$ zum akademischen Mittelstand gezählt werden. Das Gros dieses Mittelstands stellten Juristen (ca. 230) und Beamte (ca. 120); lediglich etwa 50 Abgeordnete waren Professoren und 60 Abgeordnete verdienten ihren Lebensunterhalt als Lehrer an mittleren und höheren Schulen. Die Vorstellung vom „*Professorenparlament*“, welches die Frankfurter Paulskirchenversammlung dargestellt haben soll, ist demnach nicht haltbar. Wahr ist aber, dass der Großteil der Nationalversammlung studiert hatte. Unter den Abgeordneten fanden sich des Weiteren noch Leute aus Wirtschaft und Industrie, einige wenige Handwerker, ein Kleinbauer und kein einziger Arbeiter.²⁴

Der Abgeordnete Georg Beseler formulierte im Verfassungsausschuss als erste Frage an die Versammlung Folgendes: „*Wir müssen uns die Frage beantworten, was das eigentlich sei, ein Deutscher; wir müssen daran gehen, die Lücke auszufüllen, welche der Untergang des Reiches gelassen hat.*“²⁵ Der Verfassungsausschuss wollte das „neue“ Deutschland aus der Taufe heben, auf welches viele deutsche Patrioten seit 1806 warteten. Das

²² Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 119.

²³ Vgl. ebd., S. 118f.

²⁴ Vgl. Stadelmann: Soziale und politische Geschichte der Revolution von 1848, S. 117f.

²⁵ Zit. nach Droysen, Johann Gustav: Die Verhandlungen des Verfassungsausschusses der deutschen Nationalversammlung, Bd. 1. Leipzig 1849, S. 29.

Nationalparlament errichtete als erstes Etappenziel eine provisorische Zentralgewalt mit dem österreichischen Erzherzog Johann als Reichsverweser und einem Reichsministerium mit dem Ministerpräsidenten Fürst Karl von Leiningen an der Spitze.

Relativ schnell geriet die Versammlung in eine Krise auf Grund der bereits dargestellten sich gegenüberstehenden Grundpositionen.²⁶ Während die Liberalen die Zusammenarbeit mit den Fürsten beabsichtigten, propagierten die Demokraten das Prinzip der Volkssouveränität. Des Weiteren stellte sich die Frage, welche Grenzen der Nationalstaat haben sollte und es kam zu Streitigkeiten über die Frage einer groß- oder kleindeutschen Lösung.²⁷

Der Gespaltenheit der nationalen Bewegung zum Trotz erarbeitete die Nationalversammlung eine Verfassung, die am 28. März 1849 verabschiedet werden konnte. Allerdings handelte es sich hierbei um einen Pyrrhussieg, da diese von den Abgeordneten Preußens, Österreichs, Bayerns, Sachsens und Hannovers abgelehnt wurde. Die preußischen und österreichischen Abgeordneten verließen darüber hinaus das Parlament. Die Paulskirchenverfassung sah die Aufhebung aller ständischen Vorrechte vor, des Weiteren ein allgemeines gleiches Männerwahlrecht und wollte die parlamentarische Souveränität fest verankern.²⁸ Laut ihr sollte Deutschland eine konstitutionelle Erbmonarchie werden. Außerdem wurde in der Verfassung die kleindeutsche Lösung unter der Führung Preußens beschlossen sowie der preußische König zum deutschen Kaiser bestimmt.

Friedrich Wilhelm IV. jedoch lehnte die ihm angetragene Kaiserwürde, nachdem er zuerst ausweichend agiert hatte, am 28. April offen ab. Die Fürsten, deren Macht ja nicht komplett gebrochen worden war, hatten die Monate, in welchen die Nationalversammlung damit beschäftigt gewesen war, eine Verfassung auszuarbeiten, genutzt, um die Gegenrevolution zu organisieren. Als während der Maiaufstände 1849 versucht wurde, die Verfassung doch noch durchzusetzen, kam es zu bürgerkriegsähnlichen Zuständen, da die reaktionären Kräfte mit Gewalt antworteten. Das nach Stuttgart verlegte Parlament wurde von württembergischen Truppen am 18. Juni aufgelöst. Die Revolution war damit gescheitert.

²⁶ Eine detaillierte Übersicht über die verschiedenen Fraktionen bietet Boldt, Werner: Die Anfänge des deutschen Parteiwesens. Fraktionen, politische Vereine und Parteien in der Revolution 1848. Darstellung und Dokumentation. Paderborn 1971.

²⁷ Zur räumlichen Bestimmung des neuen Deutschen Reiches siehe entsprechendes Unterkapitel in Holeczek, Heinz: Die gescheiterte Reichsgründung 1848/49. In: Martin, Bernd (Hg.): Deutschland in Europa. Ein historischer Rückblick. München 1992, S. 126–151, S. 134ff. – Borowsky, Peter: Was ist Deutschland? Wer ist deutsch? Die Debatten zur nationalen Identität 1848 in der deutschen Nationalversammlung zu Frankfurt und in der preußischen Nationalversammlung zu Berlin. In: Wendt, Bernd-Jürgen (Hg.): Vom schwierigen Zusammenwachsen der Deutschen. Nationale Identität und Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main 1992, S. 81–95.

²⁸ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 129f.

Weder die politische Souveränität der Nation noch ein einheitlicher Nationalstaat hatten hergestellt werden können.

Weder Preußen noch Österreich wollten wieder den vorrevolutionären Zustand herstellen, sondern beide hofften, eigene Neukonzeptionen installieren zu können. Das von dem Berater Friedrich Wilhelms IV., Joseph Maria von Radowitz, ausgearbeitete Konzept sah einen kleindeutschen Bundesstaat unter preußischer Führung vor, der auf einer Art Fürstenunion fußen und darüber hinaus mit dem österreichischen Gesamtstaat eine gemeinsame Außen- und Wirtschaftspolitik verfolgen sollte. Die vorgesehene Konstitution dieser Union entsprach bis auf drei Änderungen der Reichsverfassung, welche die Nationalversammlung verabschiedet hatte. Österreich hingegen setzte auf den Schwarzenberg-Plan, der bereits im März 1849 in der Paulskirche diskutiert worden war und den Eintritt des gesamten Habsburgerreiches in einen neuen deutschen Staatenbund vorsah. Keine der beiden Mächte konnte sich durchsetzen, weswegen letztlich der Deutsche Bund reinstalled wurde.²⁹

Während in der Folgezeit Schwarzenberg in Österreich einen straffen Absolutismus forcierte, präsentierte sich in Preußen die Reaktion im Vergleich dazu weniger rigoros, wenngleich immer noch kraftvoll.³⁰ Es folgte wie schon 1815 eine innenpolitische Restauration. Die individuellen Freiheitsrechte wurden wieder zurückgenommen, ebenso die Pressefreiheit. Die Unterdrückung des geistigen wie politischen Lebens war umfassend.³¹

Die Gründe für das Scheitern der Revolution sind vielfältig, die zwei Hauptgründe hierfür dürften in der Darstellung der Ereignisse offenbar geworden sein. Zum einen hatten die Revolutionäre die letzte Konsequenz, die Entmachtung der Herrschenden gescheut. Sie glaubten, die Fürsten in den zu schaffenden Nationalstaat einbinden zu können. Zum anderen wirkte die Uneinigkeit im nationalen Lager hemmend, wie sich vor allem in den divergierenden Vorstellungen der Demokraten und der Liberalen zeigte.

Wenngleich der hauptsächlich vom Bürgertum initiierte Versuch, einen Nationalstaat zu schaffen, gescheitert war, hinterließ die Revolution von 1848 doch Spuren. Der Patriotismus hatte sich im Vormärz und während der Märzrevolution weiterentwickelt. War der Patriotismus der ersten nationalen Phase größtenteils Sache einer intellektuellen Minderheit, so verbreiterte sich die patriotische Basis – auch sozial – dank des anwachsenden Vereins- und Burschenschaftslebens während des Vormärz. Gewissermaßen eine stärkere Organisierung des Nationalen ging vor sich. Verschiedene (national-)politische Meinungen

²⁹ Vgl. Hein, Dieter: Die Revolution von 1848/49. München 1998, S. 133ff.

³⁰ Vgl. Heffter, Heinrich: Der nachmärzliche Liberalismus: die Reaktion der fünfziger Jahre. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln u. a. ³1970, S. 177–196, S. 177ff.

³¹ Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914. München 1995, S. 197ff.

differenzierten sich ebenso stärker aus. Der gleichsam „geistigen“ ersten Phase folgte eine Phase, in der zunehmend Körperschaften und Organisationen entstanden.

Darüber hinaus hatte sich das deutsche Volk während der revolutionären Geschehnisse, wenngleich viele unterschiedliche Ansichten und Vorstellungen existierten, in seiner Opposition einig präsentiert. Die Deutschen nahmen die Nationsbildung selbst in die Hand und zeigten sich erstmals als politische Willensgemeinschaft. Im Rahmen der Märzrevolution konnten alle Schichten und Regionen, also ganz Deutschland, mobilisiert werden. Waren es auch unterschiedliche Motive, welche die Menschen zur Teilnahme an der Revolution bewegten, die Hoffnung auf eine Besserung der Verhältnisse durch eine Veränderung der politischen Gesamtsituation war ihnen gemeinsam und das eben zumeist nicht mehr begrenzt auf eine lokale Ebene, sondern in nationalem Maßstab gedacht. Sowohl hinsichtlich der sozialen Reichweite nationalen Gedankenguts als auch in Bezug auf die innere Nationsbildung erwies sich die Märzrevolution als nachhaltig.³²

Ein weiteres Verdienst der Revolution war der enorme Politisierungsschub, der in der Folgezeit von der Reaktion nicht mehr vollständig rückgängig gemacht werden konnte.³³ So entstanden im Zuge der Revolution *„erstmals in der deutschen Geschichte politische Organisationsformen, die als erste Ansätze moderner Parteibildung angesehen werden können“*³⁴. Vor 1848 war dies auf Grund der repressiven Gesetzgebung nicht möglich gewesen.³⁵

³² Vgl. Haupt, Heinz-Gerhard/Langewiesche, Dieter: Die Revolution in Europa 1848. Reform der Herrschafts- und Gesellschaftsordnung – Nationalrevolution – Wirkungen. In: Dowe, Dieter/Dies. (Hg.): Europa 1848. Revolution und Reform. Bonn 1998, S. 11–41, S. 39.

³³ Vgl. Hein: Die Revolution von 1848/49, S. 135f.

³⁴ Boldt: Anfänge des deutschen Parteiwesens, S. 5.

³⁵ Vgl. ebd., S. 44f.

2.2 Nationalerziehungskonzepte während der Märzrevolution:

Gustav Thaulow: *Plan einer National-Erziehung* und

Theodor Heinsius: *Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland*

Als Erzieher der Jugend unterstanden Lehrer und Professoren während des Vormärz der scharfen Kontrolle des Staates, da die Regierungen subversive nationale Tendenzen in Erziehung und Lehre unterbinden wollten. Die Revolution ließ viele – nicht zuletzt niedere – Lehrer auf bildungs- und standespolitische Reformen sowie auf größere Freiheiten innerhalb des Berufs hoffen. Nach Ausbruch der Revolution war es daher vielen Lehrern ein Bedürfnis, Reformvorschläge zu machen, welche sowohl den Lehrer selbst, seine Ausbildung, Arbeit und seinen Status betrafen, als auch bildungspolitische Themen in Hinblick auf ein nationales Erziehungssystem im demokratischen Sinne. Darüber hinaus wollten die Lehrer allgemein ihren Beitrag zu einer gesellschaftlichen Neuordnung leisten.³⁶ In einer richtiggehenden Schwemme von Versammlungen und Vereinen, welche mit Beginn der Revolution einsetzte, trafen und organisierten sich Pädagogen in ganz Deutschland.³⁷ In Berlin versammelten sich im April 600 Lehrer, in Leipzig trafen sich etwa 900 – über ein Drittel aller sächsischen Lehrer (!) – in Hamburg kamen über 500 Schulmänner aus den norddeutschen Staaten zusammen, in Magdeburg ebenfalls 500 und in Sternberg zwischen 200 und 300 Lehrer aus Mecklenburg.³⁸ Diese Zahlen illustrieren die Aufbruchsstimmung und den Reformwillen der deutschen Lehrerschaft während der Revolution. Die auf diesen ersten Versammlungen gebildeten regionalen und lokalen Lehrervereine entsandten sodann ihre Vertreter im September 1848 nach Eisenach, wo sich als Höhepunkt der Bewegung innerhalb der Lehrerschaft der allgemeine deutsche Lehrerverein gründete.³⁹

Zwei große Themengruppen, welche die Pädagogen während der Märzrevolution hauptsächlich beschäftigten, lassen sich ausmachen. Zum einen, wie bereits angeklungen, die berufsspezifischen Angelegenheiten, als da wären standespolitische Aspekte, Besoldung, Lehrerausbildung und die scharfe Kontrolle durch den Staat. Zum anderen allgemeine bildungspolitische Themen, wie etwa der Versuch einer umfassenden Reform des ge-

³⁶ Vgl. Bungardt, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes. Hannover ²1965, S. 42.

³⁷ Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 250–270, S. 262.

³⁸ Vgl. Baumgart, Franzjörg: Lehrer und Lehrervereine während der Revolution von 1848/49. In: Mitarbeiter und Schüler (Hg): Mentalitäten und Lebensverhältnisse. Beispiele aus der Sozialgeschichte der Neuzeit. Rudolf Vierhaus zum 60. Geburtstag. Göttingen 1982, S. 173–188, S. 178.

³⁹ Vgl. ebd.

samen Bildungswesens und mit Hinblick auf nationale Einheitsforderungen die Durchführung von Nationalerziehungsplänen.⁴⁰

In Versammlungen diskutierte die Lehrerschaft Deutschlands die unterschiedlichen Belange und Forderungen. Bereits Ende des Jahres 1848 wurde aber offenbar, dass die Konferenzen zu nichts führten. Weitgehend einig waren sich die Lehrer in ihrer Forderung nach Unabhängigkeit von den Geistlichen, besserer Besoldung und Reorganisation der Ausbildung der Lehrkräfte, Differenzen taten sich hingegen auf, wenn es um die Gleichstellung der schlecht besoldeten Lehrer der ländlichen Elementarschulen mit den mehr angesehenen Kollegen der Stadtschulen ging. Des Weiteren existierten Gräben zwischen Gymnasial- und Realschullehrern.⁴¹

Ebenso wie auf der politischen Ebene die Verfassungsberatungen des Paulskirchenparlaments schier endlos erschienen, schufen auf dem pädagogischen Sektor die Lehrerversammlungen keine Fakten. Die „*Inhomogenität der Lehrerbewegung*“⁴² vereitelte einen größeren Konsens.

Dieser Inhomogenität mag auch die Vielzahl der verschiedenen Nationalerziehungskonzepte geschuldet sein. Schriften verschiedener Pädagogen erschienen 1848, in welchen eine Nationalerziehung für einen deutschen Einheitsstaat skizziert wurde. Die Nationalerziehungspläne von 1848/49 sind zumeist knapp auf wenigen Seiten zusammengefasst, ohne große Erläuterungen. Wollte man, dass die eigene Meinung gehört wurde, musste man seine Ideen knapp formulieren und sie thesenartig aufs Papier bringen. Rasch hundertfach gedruckt konnten die Nationalerziehungspläne in Lehrerzeitungen erscheinen oder als Broschüren unter die Lehrerschaft gebracht werden. In der revolutionären Geschäftigkeit war keine Zeit für große Gedankenkonstrukte, welche man über hunderte Seiten hinweg darleg-

⁴⁰ Vgl. Tenorth: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, S. 263.

⁴¹ Neben den Gymnasien hatten sich in den 30ern und 40ern die Realschulen langsam etabliert. Nach Meinung der Zeitgenossen standen sich Idealismus und Materialismus als unvereinbare Zeitströmungen gegenüber; die gelehrte, humanistische Bildung mit den klassischen Sprachen sollte man am Gymnasium, die technische, reale Bildung mit der Basis Mathematik an der Realschule erwerben. Vgl. Schubring, Gert: *Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer*. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 204–221, S. 214.

Die Auseinandersetzung um den Wert der am Gymnasium oder an der Realschule erworbenen Bildung fand ihr Echo auch in Lehrervereinen. Da sich die Realschullehrer von dem 1837 gegründeten Verein für Philologen und Schulmänner nicht ausreichend repräsentiert fühlten, gründeten sie 1843 den Verein der Realschulmänner. In der Märzrevolution wurde sodann die Forderung nach Gleichberechtigung der Realschulen laut, wogegen die Gymnasiallehrer protestierten. Vgl. Tenorth: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, S. 261ff. Baumgart allerdings widerspricht der Auffassung, dass die Lehrerbewegung auf Grund divergierender „Standesinteressen“ zerbrochen sei. Er macht in erster Linie äußeren Druck und politische Polarisierung dafür verantwortlich. Baumgart: *Lehrer und Lehrervereine während der Revolution von 1848/49*, S. 183.

⁴² Vgl. ebd., S. 180.

te, sondern man ging in den Broschüren zumeist sogleich *medias in res* mit praktischen Verbesserungsvorschlägen für den Schulbetrieb.

Was die Revolutionäre von 1848 wollten, war ein Deutschland, welches jedem Bürger Mitspracherecht einräumt und eine allgemeingültige Verfassung hat, die demokratisch-rechtsstaatlichen Werte stehen im Vordergrund, nicht die nationalen. Das Deutsche fand keine Überbetonung. So sind die Nationalerziehungskonzepte von 1848 in erster Linie Konzepte politischer Bildung, denen es nicht darauf ankommt, besonders deutsche Menschen hervorzubringen, sondern gute Staatsbürger. Die Nationalerziehungspläne der Revolution haben eine Nation von Staatsbürgern zum Hauptziel. Eine deutsche Nation mit Betonung auf deutsch im Sinne von „deutscher Wesenheit entsprechend“ ist ihnen eher untergeordnete Zielabsicht.

Im Folgenden werden der *Plan einer National-Erziehung* des Demokraten Gustav Thaulow und *Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland* des Liberalen Theodor Heinsius näher beleuchtet.

Eine Nationalerziehung weiß aber, daß das Kind des Adligen und Reichen um kein Haar breit besser ist, als das Kind des Tagelöhners, und verlangt für alle Kinder ohne Ausnahme, vollen Unterricht und volle Erziehung.

Gustav Thaulow
Plan einer National-Erziehung, § 60, S. 18.

2.2.1 Gustav Thaulow:

*Plan einer National-Erziehung,
entworfen und zur Begutachtung allen Lehrern Deutschlands,
besonders aber dem Lehrerstande in Schleswig-Holstein vorgelegt* (1848)

Gustav Thaulow war 1848, als er seinen *Plan einer National-Erziehung* herausbrachte, Universitätsprofessor in Kiel, wo er seit 1846 als außerordentlicher Professor für Philosophie vor allem Pädagogikvorlesungen abhielt.⁴³ Thaulow, Jahrgang 1817, hatte zuvor ab 1837 in Kiel und Berlin Theologie und Philosophie studiert, 1842 promoviert und sich im gleichen Jahr als Privatdozent für Philosophie und Pädagogik an der Universität Kiel habilitiert.⁴⁴ 1845 erlangte Thaulow unter Kollegen und Fachpublikum Bekanntheit durch zwei Schriften, *Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft und Notwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf Universitäten und Geschichte dieses Seminars*. Als er sich während der Revolution von 1848 mit seinem *Plan einer National-Erziehung* zu Wort meldete, war er also bereits kein Unbekannter mehr.

Bereits zuvor hatte Thaulow Michel Lepeletiers Schrift *Plan de l'éducation nationale* aus dem Französischen übersetzt und mit einem von ihm verfassten Vorwort versehen veröffentlicht.⁴⁵ Lepeletiers Nationalerziehungsplan stammt aus der Zeit der Französischen Revolution und stellt den Versuch einer auf dem Wertekatalog der Französischen Revolution basierenden Nationalerziehung dar. Dieses radikal demokratische Element ist auch ein Kennzeichen von Thaulows eigenem Nationalerziehungsplan, dessen mit Lepeletiers übereinstimmender Titel kein Zufall sein dürfte, sondern bewusste Anknüpfung darstellte.

Thaulows Schrift erschien im Sommer 1848. Sie richtete sich in erster Linie an die Lehrer von Schleswig-Holstein, welche der Universitätsprofessor für die Thematik sensibilisieren und mobilisieren wollte. Gleichwohl haben die Ausführungen im *Plan einer National-Erziehung* für ganz Deutschland Gültigkeit. Thaulow etablierte sich als einer der führenden Köpfe der Lehrerbewegung in Schleswig-Holstein während der Revolution. Auf sein Betreiben hin fand am 2. und 3. Oktober 1848 eine große Lehrerversammlung in Kiel

⁴³ Vgl. Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution. Hgg. von König, S. 39.

⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 41.

unter seiner Leitung statt, des Weiteren arbeitete er 1849 an einem *Entwurf eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes für die Herzogtümer Schleswig-Holstein* mit.⁴⁶ Ebenfalls im Jahre 1849 gründete er die *Schleswig-Holsteinische Schulzeitung*. Nach der gescheiterten Revolution bezog Thaulow weiterhin Stellung für eine demokratische Erziehung und damit gegen das Bildungssystem der Reaktion.⁴⁷

Thaulows *Plan einer National-Erziehung* ist in eine Einleitung und 13 Abschnitte mit insgesamt 217 Paragraphen unterteilt, in welchen der Dozent knapp und präzise seine Vorstellungen skizziert. Der direkte und knappe Stil der Schrift ist, wie Thaulow selbst im Vorwort erläutert, mehreren Umständen geschuldet. Es handle sich dabei lediglich um einen Entwurf, den er „*gewiß zurückhalten würde, wenn es nicht an der Zeit wäre, dieses Thema überhaupt nur vorläufig zur Sprache zu bringen für eine dereinst gründlichere Berathung*“⁴⁸. Die Zeit war gekommen – seit dem 24. März herrschte in Schleswig-Holstein eine provisorische Regierung⁴⁹ –, um sich in den demokratischen Umgestaltungsprozess einzubringen, auch hinsichtlich einer Bildungs- und Erziehungsreform. Ein weiterer Grund für den lediglich in kurzen Paragraphen vorliegenden Nationalerziehungsplan ist darin zu suchen, dass Thaulow auf Grund einer Krankheit nicht imstande war, seine Ideen im Detail auszuformulieren.⁵⁰ Des Weiteren sind die Paragraphen so „*populär wie möglich*“⁵¹, wie sich Thaulow ausdrückt, abgefasst, weil seiner Meinung nach „*die sogenannten Volksschullehrer bei weitem die größte Bedeutung bei einer Nationalerziehung haben und es also darauf ankommt, daß diese sich mit dieser Frage beschäftigen*“⁵². Außerdem ist der Plan so kurz gehalten worden, damit er sich billig vervielfältigen ließ und für jeden Lehrer erschwinglich war.⁵³

Die Unterteilung von Thaulows *Plan einer National-Erziehung* gestaltet sich wie folgt:

- Im Vorwort erklärt Thaulow kurz, wieso sein Nationalerziehungsplan in dieser knappen Form erscheint und bringt seine Hoffnung zum Ausdruck, mit seiner Schrift einen Beitrag zur Diskussion um eine Nationalerziehung leisten zu können.
- In der Einleitung sodann wird erläutert, dass die Nationalerziehung in der Vergangenheit als Rettungsmittel der Nation angesehen worden ist, und warum bislang alle Kon-

⁴⁶ Vgl. Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution. Hgg. von König, S. 45.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 46.

⁴⁸ Thaulow, Gustav: Plan einer Nationalerziehung, entworfen und zur Begutachtung allen Lehrern Deutschlands, besonders aber dem Lehrerstande in Schleswig-Holstein vorgelegt. Kiel 1848, S. 3.

⁴⁹ Deshalb sieht König in Thaulows Nationalerziehungsplan auch eine „*Unterstützung der nationalrevolutionären Bewegung gegen Dänemark*“. Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution. Hgg. von König, S. 40.

⁵⁰ Vgl. Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, S. 3.

⁵¹ Ebd., S. 4.

⁵² Ebd.

⁵³ Vgl. ebd.

zepte nationaler Erziehung gescheitert sind. Des Weiteren macht der Autor deutlich, weshalb jetzt Aussicht darauf besteht, eine gelungene Nationalerziehung zu initiieren.

- In den ersten beiden Abschnitten beschäftigt sich Thaulow mit der für den Menschen elementaren Forderung nach Erziehung und Bildung und wie sich daraus die Nationalerziehung ableitet.
- In den Abschnitten drei bis fünf erklärt der Universitätsprofessor sodann das Wesen der Nationalerziehung näher und erläutert etwaige Konflikte, welche dieses Konzept mit sich bringt. Hauptsächlich geht es Thaulow hierbei darum, die Beschulung der Kinder auch gegen den Willen der Eltern durchzusetzen.
- Der sechste und siebte Abschnitt behandeln die Ziele der Nationalerziehung und damit einhergehend die Gliederung der verschiedenen Schultypen.
- Ab dem achten Abschnitt rücken institutionelle und organisatorische Fragen in den Vordergrund, wie etwa die Ausbildung und Besoldung der Lehrer, die ökonomische Seite der Nationalerziehung etc.
- Die letzten beiden Abschnitte, zwölf und dreizehn, listen schließlich vermischte Bestimmungen auf, wobei in Abschnitt dreizehn besonders Schleswig-Holstein in den Fokus der Betrachtungen tritt.

Thaulows *Plan einer National-Erziehung* ist in erster Linie für Lehrer geschrieben, das merkt man daran, wie viel Platz er der Ausbildung und der Situation der Lehrer sowie dem Aufbau einer reformierten Schulverwaltung – was beides in der folgenden Analyse nicht weiter betrachtet wird – in seinem Nationalerziehungsplan einräumt. Die richtigen Rahmenbedingungen für die von ihm propagierte Erziehung zu schaffen, war Thaulow sehr wichtig. Thaulows Plan wurde von der Lehreröffentlichkeit durchaus wahrgenommen, spätestens nachdem Adolph Diesterweg eine Rezension des Thaulow-Plans vorgenommen hatte.

In der folgenden Analyse sollen vornehmlich die Inhalte der Nationalerziehung, wie sie sich Thaulow denkt, sowie deren Zielsetzungen angesprochen werden. Bevor die Nationalerziehung selbst im Fokus steht, soll zuerst das demokratische Bildungs- und Erziehungsverständnis Gustav Thaulows näher betrachtet werden.

a) *Thaulows demokratisches Bildungs- und Erziehungsverständnis*

Nach den Vorstellungen des Universitätsprofessors strebt der Staat nach dem Idealen, indem er „*alle Verhältnisse, aus denen er besteht, mit Vernunft und Wahrheit durchdringen und ein objectives sichtbares Ganze des Schönen, Guten und Sittlichen schaffen*“⁵⁴ will. Das Gute, Schöne und Sittliche jedoch hervorzubringen, kann nur der Mensch bewerkstelligen, weshalb der Staat, welcher sich dieser Trias verschrieben hat, nur beabsichtigen kann, „*daß die Menschen in ihm schön, gut und sittlich werden und ihre Werke*“⁵⁵. So ist es die Aufgabe des Staates, diese Entwicklung zu unterstützen. Thaulow geht soweit zu sagen, das geistige Wohl der Menschen solle für den Staat noch Vorrang vor dem materiellen Wohl haben.⁵⁶ Für die Bildung der in ihm lebenden Bürger Sorge zu tragen, sei jedem Staate eine wichtige Aufgabe.

*[...] der Staat ist die einheitliche Form aller Verhältnisse, welche das Wesen des Menschen ausmachen; er ist die höchste Form der Erscheinung des Geistes auf Erden, weil nur innerhalb seiner jede specielle Form des Geistes Gestalt gewinnen kann. Er verhält sich wie Eins zu Vielem, wie Einheit zur Mannichfaltigkeit; Regierung, Kirche, Schule, Handel und Wandel u.s.w. sind das Viele, welche aber in einem Volke niemals ohne Beziehung auf einander dastehen, sondern von der Einheit des Volksgeistes getragen werden.*⁵⁷

Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass Thaulow Hegelianer ist, definiert er doch den Staat als „*die höchste Form der Erscheinung des Geistes auf Erden*“. Die unterschiedlichen Ausdrucksformen des Geistes können sich nur innerhalb des Staates entfalten. Da der Staat alle Verhältnisse, die den Menschen ausmachen, in sich vereint, existiert er folglich wegen des Menschen. Dies bedeutet wiederum, dass dem Staat „*der Mensch das Höchste [ist], nicht dieser oder jener Mensch, sondern der Mensch schlechthin*“⁵⁸. Da der Staat den Menschen an sich als wichtig begreift, nur auf Grund seiner menschlichen Existenz, lässt sich, so Thaulow, daraus ableiten, dass vor dem Staat alle Menschen gleich sind.⁵⁹

Alle Menschen sind des Weiteren dazu bestimmt, frei zu werden. Dies bezeichnet Thaulow als „*das einzig angeborne Recht*“ und darin besteht seiner Meinung nach auch „*die absolute Gleichheit aller Menschen*“⁶⁰. Alle Menschen werden also gleichermaßen mit der Möglichkeit, frei, soll heißen: mündige, selbstbestimmte Menschen zu werden, geboren. Dem Staat fällt es zu, dieses Recht auf „*Freiwerdung*“ zu wahren und den Men-

⁵⁴ Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 13, S. 10.

⁵⁵ Ebd., § 14, S. 10.

⁵⁶ Vgl. ebd., § 15, S. 10.

⁵⁷ Ebd., § 16, S. 10f.

⁵⁸ Ebd., § 17, S. 11.

⁵⁹ Vgl. ebd.

⁶⁰ Beide Zitate: Ebd., § 24, S. 12.

schen dabei zu unterstützen, ein freier Mensch zu werden, denn nur, wenn der Staat sich hierfür einsetzt, lässt sich das Ideal vom Schönen, Guten und Sittlichen verwirklichen.⁶¹

Wodurch aber kann der Mensch frei werden? Nur durch Erziehung und Bildung, wie sich Thaulow sicher ist.

*Das soll nicht heißen, daß Unterricht und Erziehung einen Menschen schlechthin frei machen; im Gegenteil, gerade vermöge der Freiheit kann der Mensch trotz der besten Erziehung und des besten Unterrichts dem Bösen sich in die Arme werfen; aber nur soll man nicht wähnen, daß ohne Unterricht und Erziehung ein Mensch frei werden könnte. Ohne Unterricht und Erziehung muß der Mensch ein Tier werden. Unterricht und Erziehung sind die nothwendige Vorbereitung zur Freiheit.*⁶²

Thaulow greift hier einen aufklärerischen Gedanken auf: Erst Erziehung und Bildung lassen den Menschen frei, mündig werden, machen den Menschen überhaupt erst zum Menschen, da sie ihn aus dem tiergleichen, unbewussten Dasein emporheben in ein selbstbestimmtes und damit bewusstes Leben. Thaulow betont aber diverse Male, dass der Mensch lediglich mit der Möglichkeit zur Freiheit geboren wird.⁶³ Der Mensch kann sie erringen; sie auch zu erlangen, ist ihm aber nicht automatisch vorherbestimmt.

Um des Schönen, Guten und Sittlichen willen, zu dessen Verwirklichung es den freien Menschen braucht, fällt es dem Staat zu, sich um die Erziehung und Bildung der Menschen zu kümmern.⁶⁴ Die Bildungs- und Erziehungsbedürftigkeit der Menschen hätten, so der Autor, sowohl Staat als auch Kirche erkannt,⁶⁵ doch habe bislang der Staat in erster Linie die Eltern als diesbezüglich Verantwortliche betrachtet,⁶⁶ während die Kirche, so sie sich der Bildung annahm, diese lediglich auf die Kenntnis der Heiligen Schrift reduzierte.⁶⁷ Erst seit der Reformation und der Französischen Revolution habe der Staat mehr und mehr begonnen, für die Beschulung der Kinder durch die Einrichtung von Schulen und die Einführung des Schulzwangs zu sorgen.⁶⁸

Die Durchsetzung des Schulzwangs habe sich allerdings als schwierig erwiesen. Thaulow macht deutlich, er habe keineswegs die Absicht, die Kinder ihren Eltern zu entreißen, ganz im Gegenteil spricht er davon, dass diese Idee einer der Gründe sei, weswegen bisherige Nationalerziehungsideen zum Scheitern verurteilt gewesen seien, weil das Recht der

⁶¹ Vgl. Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 22, S. 12.

⁶² Ebd., § 27, S. 12.

⁶³ Vgl. ebd., §§ 24, 42, S. 13, S. 15.

⁶⁴ Vgl. ebd., § 28, S. 12f.

⁶⁵ Vgl. ebd., § 29, S. 13.

⁶⁶ Vgl. ebd., § 30, S. 13.

⁶⁷ Vgl. ebd., § 31, S. 13.

⁶⁸ Vgl. ebd., § 33, S. 14.

Eltern auf ihre Kinder missachtet worden sei.⁶⁹ Für den Autor des *Plans einer National-Erziehung* steht außer Frage, dass das Kind „durch das Gesetz der Natur mit unauflösllichen Banden an das elterliche Haus gekettet [ist]“⁷⁰. Dieses Familienrecht ist Thaulow heilig.

*Da aber [...] das Recht des Kindes darauf, ein Mensch zu werden, in den Augen des Staats das höchste Recht ist, da aber ferner Eigenwille und Geld keine Einsicht geben, richtiger Unterricht und richtige Erziehung aber von der Einsicht abhängen, so ist der Staat von vorne herein verpflichtet, auf jede Familie ohne Ausnahme sein Augenmerk zu richten.*⁷¹

Die Beschulung der Kinder muss also auch gegen den Willen der Eltern durchgesetzt werden, der Staat nimmt in diesem Punkt im Falle des Falles die Interessen des Kindes gegen den Willen der Eltern wahr.⁷² Dabei äußert der Professor, dass er sich eigentlich nicht denken kann, dass es Eltern gibt, welche gegen die Beschulung ihrer Kinder sind, da wahre Eltern nur das Recht des Kindes wollen können und der Staat in diesem Punkte schließlich auch nichts anderes will.⁷³ Allerdings ist Thaulow klar, dass die Entscheidung, die Kinder nicht in die Schule zu schicken, auch nicht immer Ausdruck des freien Willens der Eltern ist, sondern beispielsweise bei armen Familien aus ökonomischer Not resultieren kann, da die Kinder eben zum Broterwerb ihren Beitrag leisten müssen und nicht, weil sie die Schule besuchen, als Verdiener wegfallen können. In einem solchen Falle sieht die Nationalerziehung vor, dass der Staat die Kinder armer Eltern für die Dauer des Besuchs der Elementarschule adoptieren kann, sofern die Eltern einsehen, dass ihre ökonomische Lage es nicht zulässt, das Kind zu ernähren und zu erziehen.⁷⁴ Die Eltern hätten damit einen Esser weniger zu versorgen. Die „Adoptivkinder“ jedoch kämen vom fünften bis zum elften Lebensjahr in eigens errichtete Elementarschulen, wo anerkannte Familien für sie die Elternrolle

⁶⁹ Die Erziehung der Kinder fernab der Eltern, wie sie etwa Fichte vorschlägt, empört Thaulow zutiefst: „Jeder bisherige Plan einer Nationalerziehung trat nemlich dasjenige Recht mit Füßen, ohne welches auf Erden nichts gedeihen kann – das Recht der Familie. Sonderbar, jene Männer, unstreitig wundervolle Genie's und vor Allem die wärmsten Freunde der Menschheit führten ein Gebäude auf, dessen Basis unbegreifliche Kurzsichtigkeit und unerhörte Kälte war. Grade die Menschenrechte wollten sie herstellen und schützen und verletzten sie auf das Empörendste, an das Gefühl appellirten sie und traten grade das allernatürlichste Gefühl mit Füßen –; denn Eltern kann man die Kinder nicht entreißen.“ Thaulow: *Plan einer Nationalerziehung*, § 8, S. 8f.

⁷⁰ Ebd., § 63, S. 19.

⁷¹ Ebd., § 69, S. 20.

⁷² Die Eltern haben aber durchaus das Recht, die Kinder zuhause unterrichten zu lassen. Allerdings muss dieser Unterricht durch einen geprüften und anerkannten Lehrer geschehen. „Wenn Eltern ihre Kinder im Hause unterrichten lassen wollen vom fünften bis zehnten oder zwölften Jahr, so kann das niemals geheim geschehen, sondern es muß nachgewiesen werden, daß dieselben Bedingungen erfüllt werden, wie in der Nationalschule.“ Ebd., § 89, S. 24. Die Heimbeschulung fällt unter die Inspektion des Ortsschulvorstandes und des Kreisinspektors. Vgl. ebd., § 197, S. 50.

⁷³ Vgl. ebd., § 72, S. 20f.

⁷⁴ Vgl. ebd., §§ 67, 73, S. 19, S. 21.

für die Dauer der Ausbildung übernehmen würden.⁷⁵ Waisenkinder würden ebenso unter der Obhut des Staates stehen.⁷⁶

Bisher sei es so gewesen, erläutert Thaulow, dass die Kinder der Armen größtenteils von der Bildung ausgenommen gewesen seien und das obwohl doch der „*christliche Staat*“ wissen sollte, „*daß Kinder nichts dabei thun können, ob sie von armen oder reichen Eltern abstammen, [...] daß Anlagen und Talente und Beruf der Kinder nicht vom Stande und Vermögen der Eltern abhängen*“⁷⁷. So wie vor dem Staat alle Menschen gleich sind, so lehre auch die Religion, dass alle Menschen gleichermaßen Kinder Gottes sind,⁷⁸ sowohl Staat als auch Kirche erkennen folglich die Gleichheit aller Menschen an, beurteilen nicht nach Vermögen und Stand. So haben alle Menschen das gleiche Recht auf Freiheit, sowie die gleiche Möglichkeit frei zu werden. Um diese Möglichkeit wahren zu können, haben somit auch alle Menschen das gleiche Anrecht auf Erziehung und Bildung. Da sich Staat und Kirche diesbezüglich einig seien, sei Nationalerziehung auch eine Forderung des Christentums.⁷⁹

Der Aspekt, welcher hier also bei Thaulow auftaucht, ist die Chancengleichheit. Alle Kinder, seien sie nun Sprösslinge armer oder reicher Eltern, sollen die gleichen Chancen haben, denn „*[w]er kann wissen, ob nicht gerade unter den Kindern der Armen, bei gleicher Pflege mit den Kindern der Wohlhabenden vorzugsweise große Anlagen, und große Bestimmungen an's Licht treten werden*“⁸⁰. Bisher habe der Staat die gleichen Bildungschancen aller Kinder dadurch verhindert, dass er bei der Einrichtung der Schulen soziale Unterschiede gemacht habe. Durch die Unterteilung der Schulen in Armen-, Bürger- und Gelehrtenschule, wobei der Unterricht in den höheren Schulen Geld kostet, habe der Staat die soziale Ungleichstellung auf das Bildungssystem übertragen, die Möglichkeit der Erlangung einer besseren Bildung von sozialem Status und Einkommen der Eltern abhängig gemacht.⁸¹ Der Universitätsprofessor wirft dem Staat also vor, er habe in seinem Bildungssystem die gesellschaftliche Ordnung wiedergegeben, mit der Absicht, eben jenen Status quo in der jeweils nächsten Generation auch wieder zu reproduzieren. Die Thaulowsche Nationalerziehung hingegen ist das Konzept gleicher Bildungschancen für alle Menschen. Zumindest in den ersten Jahren sollen alle Kinder die gleiche schulische Ausbildung erhal-

⁷⁵ Vgl. Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 100, S. 27.

⁷⁶ Vgl. ebd., §§ 66, 100, S. 19 u. S. 27.

⁷⁷ Ebd. § 36, S. 14.

⁷⁸ Vgl. ebd., § 18, S. 11.

⁷⁹ Vgl. ebd., § 38, S. 14f.

⁸⁰ Ebd., § 50, S. 16f.

⁸¹ Vgl. ebd., §§ 81–83, S. 22.

ten, bis sich Präferenzen in den Anlagen zeigen und die weitere Bildung der Kinder dann ihren Neigungen entsprechend fortgeführt wird.

Thaulow will die gemeinsame, gleiche Beschulung aller Kinder zum einen deshalb, weil er der festen Überzeugung ist, „*daß das Kind des Adligen und Reichen um kein Haar breit besser ist als das Kind des Tagelöhners*“⁸² und damit alle ein Anrecht auf die gleiche Bildung haben, zum anderen, weil er die intergenerationale Transmission des Status der Eltern auf die Kinder für inakzeptabel hält.⁸³ Der Universitätsprofessor will die soziale Undurchlässigkeit, wonach die Kinder letztendlich einen ähnlichen Lebensweg wie die Eltern beschreiten müssen, mittels der Nationalerziehung aufbrechen, und hat als Ziel somit eine intergenerationale Statusmobilität im Sinn. Die Menschen sollen nach Thaulows Verständnis nicht nur mündige Bürger werden, sondern auch frei über ihren Lebensweg entscheiden dürfen. Einem etwaigen sozialen Aufstieg soll nichts im Wege stehen. Dass etwa das Kind eines Arbeiters wieder Arbeiter wird, diese Determination der Statusreproduktion eo ipso verträgt sich nicht mit dem Freiheitsbegriff des Kieler Dozenten.

Die Kosten der Nationalerziehung sollen, so Thaulows Vorstellung, durch eine besondere Besteuerung der Reichen gedeckt werden. Seiner Meinung nach müssen „*[d]ie Kinder der Armen [...] auf Kosten der Reichen erzogen werden*“⁸⁴. Nicht zuletzt die Vermögenden sollten ein großes Interesse daran haben, dass die Kinder der Armen Bildung und Erziehung erhalten. Thaulow sieht einen Zusammenhang zwischen Bildung und der Aufrechterhaltung der öffentlichen Ordnung, denn „*Anarchie, Communismus, Rohheit und Zerstörung überall*“⁸⁵ seien Ausdruck des Aufbegehrens auf Grund des bislang nicht gestatteten Rechts des Menschen auf Freiheit und Menschwerdung:

*Das ist unbewußt das Rachegefühl dieser großen Menschenmassen, welche an sich, das heißt nach göttlichem Willen, als sie noch Kinder waren, ein absolutes Recht darauf hatten, gebildete Menschen zu werden, durch den barbarischen Zustand unseres socialen Lebens aber nicht zum Genuß ihres Rechtes kamen.*⁸⁶

Allen Menschen müsse die Möglichkeit der Bildung zugestanden werden, um so Einsicht erlangen und zu Menschen werden zu können. Wem das verwehrt wird, der könne durchaus, da „*Mangel an Einsicht und Rohheit des Charakters*“⁸⁷ ihn prägen, er also nie ein

⁸² Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 60, S. 18.

⁸³ Der gleichermaßen revolutionäre wie demokratische Anspruch Thaulows diesbezüglich kommt am besten in folgendem Zitat zum Ausdruck: „*Unsere Zeit ist unhaltbar, wenn in Proportion die Kinder im Staat den Eltern ähnlich werden und wenn nicht eine Nationalerziehung auf einmal mit der alten Zeit absolut abbricht und die neue junge Generation in eine neue sittliche Weltordnung versetzt.*“ Ebd., § 61, S. 18.

⁸⁴ Ebd., § 184, S. 47.

⁸⁵ Ebd., § 55, S. 17.

⁸⁶ Ebd., § 56, S. 17.

⁸⁷ Ebd., § 58, S. 18.

mündiger und sittlicher Mensch geworden ist, im schlimmsten Falle zum Verbrecher werden. Ein geregeltes Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft ist nur möglich, wenn allgemeingültige sittliche Normen von allen eingehalten werden. Diese Normen müssen den Menschen durch Bildung und Erziehung nahe gebracht werden. Vor allem den Vermögenden aber sollte daran liegen, dass die sittlichen Normen eingehalten werden, wie eben das Recht auf Eigentum und Leben.

Thaulow ist klar, dass die Reichen und Adligen, deren Privilegien in seiner Nationalerziehung keine Rolle spielen und darüber hinaus hauptsächlich für diese Erziehung aufkommen sollen, gegen dieselbe sein werden, aber der Professor ist mit Blick auf die revolutionären Geschehnisse zuversichtlich, dass die bisher Privilegierten, „*wenn auch gegen ihr Herz, so durch die Gefahr, Alles zu verlieren, [es] schon unterlassen, gar zu heftig gegen Nationalerziehung aufzutreten*“⁸⁸.

Wenngleich ein expliziter Hinweis darauf aus dem *Plan einer National-Erziehung* nicht hervorgeht, darf angesichts solcher Äußerungen angenommen werden, dass Thaulow dem demokratischen Lager angehört hat. Der Umstand, dass sein demokratisches Bildungs- und Erziehungsverständnis, wie offenbar geworden sein dürfte, eng mit der sozialen Frage⁸⁹ verbunden ist, dürfte als weiterer Beweis für die vornehmlich demokratische Gesinnung des Autors des *Plans einer National-Erziehung* gelten. Wie bereits angedeutet, darf es darüber hinaus wohl nicht als zufällig angesehen werden, dass Thaulow seinem Nationalerziehungsplan den gleichen Titel gegeben hat wie Michel Lepeletier, und ins Zentrum seiner Ausführungen Gleichheit und Freiheit, zentrale Ideale der Französischen Revolution, stellt.

⁸⁸ Thaulow: *Plan einer Nationalerziehung*, § 62, S. 18.

⁸⁹ Wenngleich Thaulow die soziale Frage sehr beschäftigt, ist er aber nicht so radikal, dass er den Kommunisten zugerechnet werden kann. Allerdings dürfte er im demokratischen Lager eher links zu finden gewesen sein. So äußert er etwa hinsichtlich der höheren Besteuerung von Reichen Folgendes: „*Wenn der Communismus und Socialismus in dem Sinn der allgemeinen Nivellirung auch ein Wahnsinn ist, so hat er doch einen richtigen Gesichtspunkt. Wenn nämlich vom Ueberfluß mehr gegeben wird, als vom Nothwendigen, wo liegt da eine Härte?*“ Ebd., § 185, S. 48.

b) Grundzüge der Thaulowschen Nationalerziehung

Thaulow verfolgt mit seinem *Plan einer National-Erziehung* verschiedene Ziele. Der Universitätsprofessor ist davon überzeugt, dass jeder Mensch gleich viel wert ist und es jeder Mensch gleichermaßen zu etwas bringen kann. Der demokratische Gleichheitsbegriff findet sich in Thaulows Nationalerziehung als Chancengleichheit verwirklicht wieder. Von diesem Ausgangspunkt aus verfolgt aber sein Nationalerziehungsplan vor allem zwei Ziele, den sittlichen und den freien Menschen:

Die Meinung, daß durch Erziehung alles Böse aufgehoben werden könnte, zeugt nicht von tiefer Einsicht in die Natur des Menschen und in die Lehre von der menschlichen Freiheit. Wer aber nicht den Glauben hat, daß bei einer Nationalerziehung, wie wir sie wollen, die Armen, die Proletarier, die Verbrecher in einem ungeheuern Verhältniß abnehmen werden, dem geht jede Kenntniß der menschlichen Natur ab.⁹⁰

Thaulow weiß, dass sein Plan kein Allheilmittel darstellt und Erziehung und Bildung nicht ausschließlich sittliche Menschen hervorbringen. Bildung und Erziehung bergen aber sehr wohl die Möglichkeit zur Sittlichkeit in sich, ja sind die einzigen erfolgversprechenden Mittel zu deren Vermittlung. In diesem Zitat kommt zum Ausdruck, dass sich der Fokus der beabsichtigten Nationalerziehung des Professors aus Kiel vor allem darauf richtet, den Kindern der sozial Schwächeren zu Schulbildung zu verhelfen und ihnen damit die Chance zu geben, dem einem Perpetuum mobile gleichenden Automatismus, das Schicksal der Eltern zu wiederholen, zu entgehen. Diese Kinder können zwei Freiheiten erlangen: die Freiheit des mündigen Bürgers und die Freiheit, aus den Determinanten ihrer sozialen Herkunft auszubrechen. Die Nationalerziehung ist nicht nur der Weg zu einem selbstbestimmten Menschsein, sondern auch der Weg aus dem determinierenden Prekariatentum.

Da, wie Thaulow selbst im Vorwort anmerkt, es sich bei seinem *Plan einer National-Erziehung* nur um einen dürftigen Entwurf handelt, verwundert es nicht, dass seine Schrift keine genauere Ausarbeitung der Unterrichtsinhalte aufweist, sondern vor allem allgemeine Tendenzen darstellt, wie die Nationalerziehung aufgebaut sein soll. Im Folgenden sollen die Grundzüge von Thaulows Nationalerziehungsplan dargestellt werden.

⁹⁰ Thaulow: *Plan einer Nationalerziehung*, § 178, S. 46.

α) Gliederung der verschiedenen Schultypen

Im *Plan einer National-Erziehung* bietet Thaulow eine durchdachte Gliederung verschiedener Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, welche die Kinder zu durchlaufen haben. In diesen Institutionen soll gänzlich auf jegliche körperliche Bestrafung verzichtet werden bzw. nur ärgste Verstöße, „*welche den Mangel aller Pietät beurkunden*“⁹¹, ziehen eine körperliche Züchtigung nach sich. Der Bildungsweg beginnt, folgt man Thaulows Plan, im Kleinkindalter mit dem Besuch von Kindergärten und Kleinkinderschulen. In diesen Einrichtungen werden die Kinder von im Umgang mit Kindern erfahrenen Frauen und Ärzten betreut,⁹² was darauf hinweist, dass es dem Universitätsprofessor in den Kleinkinderschulen nicht zuletzt um das körperliche Wohl der Kleinen geht. In den Kleinkinderschulen steht des Weiteren der Beginn der gleichmäßigen Bildung von Leib und Seele im Fokus.⁹³

Auf die Kleinkinderschulen folgt die Nationalschule, wie Thaulow die bisher unter dem Namen Volksschule firmierende Institution genannt wissen möchte. Die Nationalschule haben alle Kinder beiderlei Geschlechts vom fünften bis zum zehnten, respektive zwölften Lebensjahr zu besuchen.⁹⁴ In ihr erhalten die Kinder alle erforderlichen Grundkenntnisse, von deren Basis aus die Frei- und damit Menschwerdung jedes Einzelnen vonstatten gehen soll.⁹⁵

*Diese Nationalschulen oder Elementarschulen verhalten sich wie die Basis und das Fundament zum übrigen Gebäude, sie sind die wichtigsten Schulen des Landes, ohne sie eine Nationalerziehung undenkbar, ohne sie Kastengeist und Ungerechtigkeit und Proletariat bis in alle Ewigkeit.*⁹⁶

Thaulows Anspruch, mit der Nationalerziehung auch nachhaltig die Gesellschaft zu verändern, kommt hier ganz klar zum Ausdruck. Dadurch, dass die Menschen durch die Bildung frei werden, verspricht sich der Universitätsprofessor auch das Aufbrechen vornehmlich gesellschaftlicher Strukturen. Dadurch, dass alle Kinder, egal, welcher Klasse sie entstammen, miteinander, Arbeiterkind neben Aristokratenspross, den gleichen Unterricht erhalten, also alle die gleichen Ausgangschancen haben, ist die Nationalschule ihrem Grundverständnis nach eine demokratische Einrichtung.

Die eine Aufgabe der Nationalschule bestehe darin, so der Autor des *Plans einer National-Erziehung*, „*die feste elementarische Bildung des Leibes, des Geistes und des Ge-*

⁹¹ Thaulow: *Plan einer Nationalerziehung*, § 201, S. 51.

⁹² Vgl. ebd., § 97, S. 26.

⁹³ Vgl. ebd.

⁹⁴ Vgl. ebd., § 98, S. 26.

⁹⁵ Vgl. ebd., § 99, S. 27.

⁹⁶ Ebd., § 98, S. 26.

müthes zu verschaffen“, sowie des Weiteren „herauszufühlen und herauszufinden, welche besondere Anlagen und besondere Neigungen jedes Kind hat“⁹⁷. Zweites geschieht im Hinblick darauf, für welchen späteren Beruf die Kinder Veranlagung aufweisen. An die Nationalschule wiederum schließen sich das Progymnasium (vom zehnten bis zum vierzehnten Lebensjahr), die Land- und Stadtschule (vom zwölften bis zum sechzehnten Lebensjahr) und die Töchterschule (ebenfalls vom zwölften bis zum sechzehnten Lebensjahr)⁹⁸ an.

Das Progymnasium ist „[f]ür diejenigen Knaben, welche zu höheren Erwartungen im Allgemeinen berechtigen“⁹⁹, bestimmt. Neben klassischer Bildung, also Latein und Griechisch, sind Grammatik und Mathematik von großer Wichtigkeit in dieser Schulform. In den Jahren vom zehnten bis zum vierzehnten Lebensjahr, in welchen die Jungen das Progymnasium besuchen, kristallisiert sich sodann heraus, ob der Einzelne mehr dem „Idealen“ oder dem „Realen“, wie es Thaulow nennt, zugetan ist.¹⁰⁰ Je nachdem besuchen die Jungen anschließend, bis sie achtzehn Jahre alt sind, entweder das Gymnasium oder das Realgymnasium.¹⁰¹ Im Gymnasium liegt sodann der Unterrichtsschwerpunkt vor allem auf den alten Sprachen, während im Realgymnasium die Naturwissenschaften im Fokus stehen.¹⁰² Dabei werden die jeweils anderen Fächer aber nicht ausgespart. So kann, sollte ein Irrtum in der Neigung eines Jungen festgestellt werden, dieser immer noch problemlos in die jeweils andere Bildungseinrichtung wechseln. Während so im Gymnasium der Gelehrentennachwuchs herangebildet wird, gehen aus dem Realgymnasium diejenigen hervor, welche für die „höheren praktischen Gebiete des Lebens“ bestimmt sind, für „höhere Industrie, Post, Zoll, Militair u. s. w.“¹⁰³.

An Gymnasium und Realgymnasium schließt sich sodann bis zum Alter von etwa vierundzwanzig Jahren die Universität an, wobei Thaulow aber den Begriff *Universität* sehr weit fasst. Der Autor des *Plans einer National-Erziehung* will darunter nicht nur die Hochschule verstanden wissen, sondern alle sich an Gymnasium und Realgymnasium anschließenden höheren Schulen von der Kunstakademie über die Polytechnische Anstalt bis hin zur Militärschule und der Forst- und Veterinärschule.¹⁰⁴ Für die zukünftigen Lehrer gibt es auf der Universität die Normalschule, in deren Rahmen die Lehrer von morgen nach der

⁹⁷ Beide Zitate: Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 101, S. 27.

⁹⁸ Vgl. ebd., § 143, S. 37f.

⁹⁹ Ebd., § 117, S. 31.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., § 120, S. 31.

¹⁰¹ Vgl. ebd., § 121, S. 32.

¹⁰² Vgl. ebd., § 123, S. 32.

¹⁰³ Beide Zitate: Ebd., § 122, S. 32.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., §§ 129, 130, S. 33.

theoretischen Ausbildung unter Leitung von Lehrern und Universitätsdozenten in den Schulen der Stadt auch praktische Erfahrung sammeln können.¹⁰⁵

Die Jungen, welche für höhere Bildung keine Neigung zeigen, besuchen nach der Nationalschule bis zu ihrem sechzehnten Lebensjahr die Land- und Stadtschule. In dieser Art Schule wird ein Teil der Jungen mit dem Land- und Ackerbau, der andere mit dem Arbeiterstand vertraut gemacht.¹⁰⁶ Diese Ausbildung erfährt sodann auf den höheren Land- und Gewerbeschulen, welche die Heranwachsenden anschließend für zwei weitere Jahre besuchen, ihre Abrundung.¹⁰⁷

Aber auch diejenigen Jugendlichen, welche bereits im Alter von sechzehn Jahren von der Schule abgehen, werden, so sieht es Thaulows Nationalerziehung vor, selbst wenn sie sich bereits in der Lehre befinden, bis zum achtzehnten Lebensjahr täglich Unterricht erhalten. Inhalt dieses Unterrichts soll neben Zeichnen, Schreiben etc. auch tagespolitisches Geschehen sein.¹⁰⁸ Ziel dieser anhaltenden Ausbildung ist, dass die Jugendlichen weiterhin ein Stück weit unter der Obhut des Staates stehen und dieser sie gemäß seinen Vorstellungen formen kann. Diese „Eichung“ auf den Staat wird dann aber vor allem durch die Wehrpflicht geleistet, welche jeder Junge mit achtzehn Jahren ableisten muss. Thaulow sieht, wie er bereits im Vorwort kundtut, in der allgemeinen Wehrpflicht *„das stärkste Mittel für Nationalerziehung und das einzige Mittel, die krassen Ständeunterschiede zu heben“*¹⁰⁹. Für den Universitätsprofessoren stellt dieser Dienst am Vaterland die *„politische Confirmation“*¹¹⁰ dar, wodurch der Mensch als mündiges Mitglied in die Gemeinschaft des Staates aufgenommen wird. Durch die Erfahrung dieses Dienstes soll der Einzelne für immer an den Staat gebunden werden. Darüber hinaus soll die Kameradschaft unter Gleichen die sozialen Unterschiede vergessen machen.

Die bisher dargestellten Bildungswege sind ausschließlich für Jungen gedacht, den Mädchen ist Anderes bestimmt. Sind Jungen und Mädchen in der Elementarschule noch miteinander beschult worden, so ändert sich dies mit den weiterführenden Schulen. Da den Mädchen einzig ein Dasein als Hausfrau zugeordnet ist, erhalten sie eine dahingehende Erziehung in eigenen Töchterschulen, getrennt von den Jungen.¹¹¹ In diesen Schulen wird die Frau von morgen zur *„Haushälterin, Hausmutter und Gattin“*¹¹² erzogen.

¹⁰⁵ Vgl. Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 135, S. 34.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., § 124, S. 32.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., § 143, S. 37.

¹⁰⁸ Vgl. ebd., § 127, S. 33.

¹⁰⁹ Ebd., S. 5.

¹¹⁰ Ebd., § 128, S. 33.

¹¹¹ Vgl. ebd., § 105, S. 28.

¹¹² Ebd.

Thaulow selbst ist sich bewusst, dass auch bei seiner Schulgliederung „*immer Unterschiede bleiben*“¹¹³, wie die verschiedenen Einrichtungen und ihre jeweilige Bedeutung für die Vorbereitung auf bestimmte Berufssektoren zeigen. Der Kieler Professor ist kein Vor-denker der Gesamtschule. Dass alle Kinder unterschiedslos den gleichen Start, wenigstens ein Stück weit dieselbe Ausgangssituation und dieselben Chancen haben, indem sie alle gleichermaßen in der sogenannten Nationalschule beschult werden, ist Thaulows Ansatz zu einer gerechteren, weil die Standesschranken ignorierenden Gesellschaft. Dieser demokratische Gedanke von einer Gemeinschaft, in welcher es keine Bürger erster und zweiter Klasse gibt, sondern Gleiche unter Gleichen, ist es auch, welcher Thaulow so große Stücke auf die allgemeine Wehrpflicht halten lässt, da im Dienst am Vaterland noch einmal alle gleich werden. Wenngleich die Äußerungen des Universitätsdozenten über die Wehrpflicht im *Plan einer National-Erziehung* eher dürftig sind, darf aus den wenigen Worten darüber, in welchen kein einziges Mal von militärischer Notwendigkeit oder Vorteil die Rede ist, sondern vielmehr die politische Mündigwerdung des Menschen durch diesen Dienst hervorgehoben wird, geschlossen werden, dass es Thaulow in erster Linie um den demokratisch-pädagogischen Effekt des Dienstes am Vaterland ging.

Bei aller Gleichheit, die Thaulow zu propagieren nicht müde wird, gibt es in seinem Denken jedoch auch eine Gruppe von Menschen, welche vollkommen ungleich behandelt wird: die Frauen. Alles Demokratisch-Progressive im Denken des Kieler Professors zielt letztlich auf eine gerechtere Gesellschaft ab, in welcher die Unterschiede zwischen Arm und Reich, Arbeitern, Bürgern und Adligen weniger stark ins Gewicht fallen; auch für die Gleichheit der Geschlechter zu streiten, kommt Thaulow jedoch nicht in den Sinn.

β) Bildung von Geist, Leib und Seele

Für die Zeit vom fünften bis zum zehnten bzw. zwölften Lebensjahr, in welcher die Kinder die Nationalschule besuchen, erachtet es Thaulow für besonders wichtig, dass die Ausbildung von Geist und Leib gleichermaßen betrieben wird.¹¹⁴ Darüber hinaus darf auch die Bildung der Seele nicht vergessen werden.¹¹⁵ Die Kinder sollen in der Elementarschule insgesamt „*die feste elementarische Bildung des Leibes, des Geistes und des Gemüthes*“¹¹⁶ erhalten.

¹¹³ Thaulow: *Plan einer Nationalerziehung*, § 124, S. 32.

¹¹⁴ Vgl. ebd., § 90, S. 24.

¹¹⁵ Vgl. ebd., § 92, S. 24.

¹¹⁶ Ebd., § 101, S. 27.

Neben dem Erlernen der Basisfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen, treten daher sowohl sportliche Betätigung als auch die Vermittlung verschiedener Werte und Normen. Die Ausbildung des Geistes betreffend äußert Thaulow, dass der Unterricht sich weniger auf Bücher als viel mehr auf Erkenntniserwerb durch Anschauung stützen sollte.¹¹⁷ Des Weiteren spricht sich der Universitätsprofessor entschieden gegen das Auswendiglernen aus, welches den Geist töte. Viel mehr habe alles Lernen „*nur den Einen Zweck, das selbständige Urtheil des Schülers anzubahnen*“¹¹⁸. Allerdings verwahrt sich Thaulow dagegen, die Kinder zum „rasonieren“ anzuhalten:

*Wer rasonnirt, der produziert. Leib und Seele sind aber ganz und gar demselben Gesetze unterworfen. So lange der Leib nicht zeugungsfähig ist, ist auch der Geist nicht zeugungsfähig. Diesem Wink der Natur muß der Unterricht folgen und bis zum 16. Lebensjahre daher die Jugend mit Inhalt erfüllen, recipiren, nicht produziren lassen.*¹¹⁹

„Rasonnieren“ hält der Universitätsprofessor für bedenklich, ja gefährlich, da es für Kinder nicht naturgemäß wäre, sondern verfrüht.

Was die Körpererächtigung anbelangt, so spricht sich Thaulow dafür aus, dass mehrere Stunden am Tag „*in freier Luft für gemeinsame bildende Spiele und gymnastische Ausbildung des Leibes verwandt werden*“¹²⁰ sollen. Da nach Meinung des Autors des *Plans einer National-Erziehung* Gymnastik „*dieselbe ethische Bedeutung hat, wie jedes andere Lernen*“¹²¹, hält er es für notwendig, dass der Staat sich um die Einrichtung von Turnanstalten sowie die Ausbildung von Turnlehrern kümmert.¹²² Des Weiteren empfiehlt der Universitätsprofessor die alljährliche Ausrichtung eines großen Turnfestes durch den Ortsschulvorstand. Am besten wäre es, so der Autor, wenn jene Festivität in Verbindung mit einer nationalen Feier veranstaltet würde.¹²³ Ginge es nach Thaulow, so sei grundsätzlich eine Revitalisierung von Sportfesten, wie sie das antike Griechenland gekannt hat, zu bewerkstelligen.¹²⁴

Wie bereits erwähnt, sollen auch Werte und Normen an die Kinder herangetragen werden. Die Vorstellung von der Gleichheit aller Menschen soll beispielsweise den Kindern ebenso nahegebracht werden¹²⁵ wie sie an „*Pietät, Gehorsam, Ordnung, Präcision, Auf-*

¹¹⁷ Vgl. Thaulow: *Plan einer Nationalerziehung*, § 206, S. 52.

¹¹⁸ Ebd., § 207, S. 52.

¹¹⁹ Ebd., § 211, S. 53.

¹²⁰ Ebd., § 92, S. 24.

¹²¹ Ebd., § 198, S. 50.

¹²² Vgl. ebd., §§ 198f., S. 50.

¹²³ Vgl. ebd., § 200, S. 50f.

¹²⁴ Vgl. ebd., § 200, S. 51.

¹²⁵ Vgl. ebd., § 92, S. 24.

*merksamkeit, Entbehrung und Anstand*¹²⁶ gewöhnt werden sollen. Der Kieler Professor spricht bei diesen Tugenden von der „*heiligen Sieben*“, welche den Kindern zur „*zweiten Natur*“ gemacht werden soll, um so „*die ganze junge Generation in eine neue Weltordnung zu versetzen*“¹²⁷. Wie dieser Tugendkatalog vermittelt werden soll, sagt Thaulow leider nicht, allerdings macht er deutlich, dass er damit nichts weniger als die Installation einer neuen Weltordnung beabsichtigt. Diese neue Weltordnung stellt sich automatisch dadurch ein, dass der Großteil der Individuen durch die Nationalerziehung zu Menschen wird, was ja bislang nicht der Fall war, da vor allem dem Gros der Armen diese Frei- und Menschwerdung mangels ausreichender Bildung und Erziehung versagt bleiben musste.

Zu dieser Menschwerdung eben bedarf es der Bildung von Geist, Leib und Seele, wie Thaulow heraushebt:

*[...] die Vernunft lehrt und die Erfahrung bestätigt es, daß ein wirklicher Mensch nur derjenige ist, welcher [...] die allgemeine Natur des Menschen überhaupt repräsentirt, Wohlgestaltung des Leibes und der Seele, Adel der Seele, Rechtschaffenheit des Charakters, Nationalsinn u. s. w.*¹²⁸

Das Menschenideal welches Thaulow hier entwirft, ist der Mensch, wie ihn der Staat hervorbringen will: der schöne, gute und sittliche Mensch. Das gut ausbalancierte Gleichgewicht der Komponenten Geist, Leib und Seele soll diesen Menschen kennzeichnen.

γ) Herausarbeitung der spezifischen Neigungen zum Zwecke der adäquaten Berufswahl

Nach Thaulows Auffassung hat der Mensch neben dem „*allgemeinen Beruf* [...], *ein Mensch zu werden*“ auch den „*spezifischen Beruf, eine besondere Stellung im Staatsorganismus einzunehmen*“¹²⁹. Ist der Einzelne durch Erziehung Mensch geworden und hat er einen Beruf, mit dem er seinen Lebensunterhalt verdient, so ist er ein anerkanntes Mitglied der Gesellschaft und wird von dieser akzeptiert.

Welcher Beruf jedoch für den jeweils Einzelnen geeignet ist, das erschließt sich daraus, wohin ihn seine Anlagen und Neigungen führen. Um aber feststellen zu können, welche Neigungen ein Mensch hat, ist es notwendig, ihn mit verschiedenen Dingen bekannt zu machen, denn erst durch die Bekanntschaft mit der Sache lässt sich sagen, ob der jeweilige Mensch eine Veranlagung dafür hat und eine diesbezügliche Neigung entwickelt, ob es ihn also interessiert, oder ob er nichts damit anzufangen weiß.¹³⁰

¹²⁶ Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 91, S. 24.

¹²⁷ Alle Zitate: Ebd.

¹²⁸ Ebd., § 47, S. 16.

¹²⁹ Beide Zitate: Ebd., § 115, S. 30.

¹³⁰ Vgl. ebd., § 114, S. 30.

[...] es sind die verschiedenen Berufe des Menschen nicht bloß abhängig von den verschiedenen Anlagen und Neigungen desselben, sondern stehen auch in genauem Einklange mit dem Zweckbegriff des Staates. Da nun eine Neigung im Menschen entsteht durch Bekanntschaft mit der Sache, so hängen die Neigungen der Menschen natürlich davon wesentlich ab, daß der Staat alle Formen, die seinen Begriff ausmachen, zur Anschauung bringt. Wenn z. B. ein Staat mit Gewalt die Kunst aus seinen Gränzen vertriebe und jedes Kunstwerk und jede Gelegenheit, für die Kunst sich vorzubereiten, so würde natürlich in der Jugend die Neigung zur Kunst allmählich gänzlich verschwinden. [...] Der Staat ist aber eine objektiv, wirklich vorhandene Form, besteht, wie jeder aus Erfahrung weiß, aus Regierung, Wissenschaft, Kunst, Industrie, Handel, Ackerbau u. s. w. Alle diese Gebiete sind gleich nothwendig, der Handwerker ist für den Zweck des Staates grade eben so nothwendig, wie der Regent und der Gelehrte.¹³¹

Das Angebot der „Sachen“, mit welchen die jungen Menschen Bekanntschaft machen können und aus denen sie dann gemäß Anlage und Neigung ihren Wunschberuf auswählen, hängt davon ab, was der Staat als notwendig und zweckmäßig erachtet und deswegen offeriert. Es braucht eine breite Palette von verschiedenen Berufen, damit der Staat funktionieren kann, angefangen von Bauern über Handwerker bis hin zu Ärzten und Wissenschaftlern. Da es eine so breite Ausdifferenzierung von Berufsfeldern gibt, existieren dementsprechend auch ausdifferenzierte Ausbildungen zu diesen Berufen. Für gewisse Berufe braucht es größere Anlagen und eine längere Ausbildungszeit als für andere.¹³² Deswegen existieren auch die verschiedenen Schultypen, da sie für verschieden ausbildungsintensive Berufsgruppen vorbereiten.

Das Problem besteht nun aber darin, wie man herausfindet, welches Kind sich gemäß seiner Anlagen und Neigungen für welches Berufsfeld am besten eignet. Die Bildungsgrundlagen durchlaufen alle Kinder gleichermaßen im Alter von fünf bis zehn bzw. zwölf Jahren in der Nationalschule. Thaulow ist sich bewusst, „daß über die Anlagen und Neigungen der Kinder vor dem zwölften Jahr zum Wenigsten nichts Bestimmtes ausgesagt werden kann“¹³³. Umso wichtiger aber sei es, von Geburt an die Anlagen jedes Kindes zu pflegen,¹³⁴ es also wo nur möglich zu fördern, damit ihm später, wenn es um die Entscheidung geht, welchen Beruf es ergreifen kann, möglichst viele Optionen offen stehen. Der Staat könne nur alle Kinder, bis gesichert über deren Anlagen und Neigungen geurteilt werden kann, unabhängig von Stand und Status der Eltern gleichermaßen in der National-

¹³¹ Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 115, S. 30.

¹³² Vgl. ebd., § 115, S. 30f.

¹³³ Ebd., § 49, S. 16.

¹³⁴ Vgl. ebd.

schule erziehen und unterrichten.¹³⁵ So ist es die Aufgabe der Nationalschule, neben der Vermittlung von elementarer Bildung, herauszufinden, welche Anlagen und Neigungen jedes Kind besitzt, da hiervon schließlich die Berufswahl abhängt und „*von der richtigen Wahl des Berufes das Glück des Einzelnen und des Staates*“¹³⁶. Thaulow macht mit diesem Teilsatz die doppelte Bedeutsamkeit der Berufswahl klar: Der Einzelne wird durch eine Tätigkeit, welche ihn ausfüllt und die er gerne ausführt, Glück und Zufriedenheit erfahren, der Staat aber erhält durch jemanden, der in seinem Beruf aufgeht, einen sicheren Leistungsträger und eine Stütze der Gesellschaft. Auch der Staat hat also durchaus ein Interesse daran, dass der Einzelne einer seinen Anlagen und Neigungen entsprechenden Tätigkeit nachgeht.

Da es aber verfrüht wäre, bei Kindern im Alter von zehn bzw. zwölf Jahren mit absoluter Gewissheit die Eignung für einen bestimmten Beruf zu bestimmen, schließen sich an die Nationalschule keine Berufsschulen, sondern „*vorbereitende Pflanzschule[n]*“¹³⁷ an. Die Knaben, welche Anlagen und Neigungen zeigen, welche auf eine Eignung für höhere Berufe hinweisen, besuchen sodann ab dem zehnten Lebensjahr das Progymnasium, in welchem, bis sie vierzehn sind, herausgefunden werden soll, ob sie sich besser für den Umgang mit Realien eignen und damit für das Realgymnasium, oder ob sie eher zu Sprachen und Geisteswissenschaften neigen und somit für das Gymnasium bestimmt sind.¹³⁸ Die Jungen „*mit gewöhnlichen Anlagen*“ hingegen besuchen nach Beendigung der Nationalschule ab dem zwölften Lebensjahr die Land- und Stadtschule.

Thaulow behauptet zwar, nicht früh auszusortieren, doch zeigt seine Schulgliederung sehr wohl, dass relativ früh die Kinder in Institutionen überstellt werden, die ihre Berufsmöglichkeiten bereits tendenziös festlegen. Wer besondere Anlagen zeigt und sich damit für Höheres empfiehlt, wird bereits im Alter von zehn Jahren in das Progymnasium überstellt, wer jedoch bis zu seinem zwölften Lebensjahr lediglich „gewöhnliche“ Anlagen zeigt, wird durch den anschließenden Besuch der Land- und Stadtschule auch bereits früh auf einen Beruf mit körperlicher Arbeit, Handwerk und Gewerbe festgelegt. „Spätzünder“, die vielleicht erst im Verlaufe der Pubertät aussagekräftige Tendenzen zeigen, haben im Thaulowschen System damit keine Chance.

Die Korrektur eines bereits eingeschlagenen Wegs sieht Thaulow lediglich zwischen Realgymnasium und Gymnasium vor. Sollte es zu einer Fehleinschätzung kommen, „*die*

¹³⁵ Vgl. Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 52, S. 17.

¹³⁶ Beide Zitate: Ebd., § 101, S. 27.

¹³⁷ Ebd., § 103, S. 27.

¹³⁸ Vgl. ebd., § 120, S. 31.

der Zögling über sich selbst oder der Lehrer über den Zögling begehrt“, so kann diese be-
richtigt werden, indem „*eben ein Schüler von dem einen Gymnasium in das andere über-
gehen kann*“¹³⁹.

Ein Ziel der Thaulowschen Nationalerziehung ist also, dafür zu sorgen, dass der Mensch einen seinen Anlagen und Neigungen entsprechenden Beruf ergreift. Thaulow will damit einen weiteren Aspekt der Freiheit befördern, nämlich die persönliche Selbstverwirklichung des Individuums durch freie Berufswahl. Der Mensch soll selbst frei bestimmen können, welchen Beruf er ausüben will. Seine Anlagen und Neigungen sollen ihn leiten, sie sollen die einzige „Beschränkung“ sein. Vom Ausgangspunkt her aber soll jedem Menschen jeder Beruf offen stehen.

δ) Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild

Wenngleich Thaulow in seinem *Plan einer National-Erziehung* nicht müde wird, die Gleichheit aller Menschen zu propagieren und er auch tunlichst im Rahmen seiner Nationalerziehung darauf bedacht ist, Chancengleichheit herzustellen, so macht der Gleichheitsanspruch des Kieler Professors Halt vor dem weiblichen Geschlecht.

Die Nationalschule sollen Jungen und Mädchen noch gleichermaßen besuchen, wenn dann aber die Knaben anschließend in das Progymnasium und in die Land- und Stadtschule gehen, so sieht Thaulow für die Mädchen die Töchterschule vor, denn während den Jungen eine Vielzahl von Berufen offen steht, kann es für das weibliche Geschlecht nur eine Option geben: das Leben als Hausfrau, welches drei Bestimmungen umfasst – Haushälterin, Mutter und Gattin.¹⁴⁰ Thaulow gesteht der Frau deswegen nicht dieselbe Entscheidungsfreiheit wie den Männern zu, weil seiner Meinung nach die Notwendigkeit verlangt, dass die Mädchen später Hausfrauen werden:

*Da nun wesentlich das Haus oder die Familie den Kern der Nation ausmacht, das Haus aber nie das sein kann, was es sein soll, wenn nicht die Frau des Hauses das ist, was sie sein soll, so ist es einleuchtend, daß von der Bildung und Erziehung des weiblichen Geschlechts vorzugsweise das Heil der Nation abhängt.*¹⁴¹

Am Notwendigsten und Zweckmäßigsten ist es also, wenn die Frau daheim als „guter Geist“ der Familie, die gleichbedeutend der Nukleus der Nation ist, den Haushalt bestellt, sich um den Ehemann und die Aufzucht der Kinder kümmert. So müssen im Rahmen der weiblichen Erziehung die Frauen von morgen also optimal auf die ihnen zugedachte drei-

¹³⁹ Beide Zitate: Thaulow: *Plan einer Nationalerziehung*, § 123, S. 32.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., § 105, S. 28.

¹⁴¹ Ebd., § 107, S. 28.

fache Rolle vorbereitet werden. Dementsprechend sollen die Ausbildung des Geistes und der Erwerb der Erkenntnisse auf den Töcherschulen gestaltet sein; zu einer genaueren Aussage über diesbezügliche Lehrinhalte lässt Thaulow jedoch nichts verlauten.

Für die Leibesbildung soll Gymnastik in den Töcherschulen betrieben werden,¹⁴² was die Charakterbildung angeht, so stehen „*die Entwicklung der Sittsamkeit, Anmuth und Weiblichkeit*“¹⁴³ im Vordergrund. Unterricht in Gesang und Zeichnen empfiehlt der Universitätsprofessor in seiner Schrift als unverzichtbaren Bestandteil weiblicher Bildung, wohingegen er Instrumentalmusik, Malerei und moderne Sprachen lieber dem Ermessens- wie dem finanziellen Spielraum der Eltern überlassen will.¹⁴⁴ Überhaupt positioniert sich Thaulow gegen eine „Überbildung“ der Mädchen, da diese sich negativ auf die Weiblichkeit auswirke.¹⁴⁵

Wahrscheinlich ist Thaulow, was die Stellung der Frau anbelangt, bei allem demokratisch-progressiven Denken dann doch zu sehr Kind seiner Zeit, jedenfalls spricht er indirekt der Frau die Selbstbestimmung ab und begründet dies mit der Notwendigkeit, mit dem der Frau von Natur aus zugedachten Platz. Die soziale Determination versucht Thaulow mit seinem Plan auszuhebeln, die geschlechtliche akzeptiert er hingegen einfach, mehr noch, er untermauert sie mit seiner Erziehung. Eine Frau habe sich um Haus und Kinder zu kümmern. Auch Thaulow nimmt die Frau nicht als Subjekt wahr, sondern lediglich als Objekt, das stets nur über seinen Familienstand und damit in Relation zum Mann definiert werden kann.

c) Zusammenfassung

Thaulows Nationalerziehungsplan ist nicht nur demokratisch, sondern auch revolutionär. Der Universitätsprofessor aus Kiel präsentiert mit seinem *Plan einer National-Erziehung* ein Erziehungskonzept, das alte Missstände aus dem Weg räumen will. Thaulow geht es dabei vor allem darum, die Wirkmächtigkeit der sozialen Unterschiede zu Beginn der Bildung weitestgehend auszuschalten. Nur auf Grund des sozialen Status des Vaters sollen dem Arbeiterkind nicht von vornherein die Wege zu höherer Bildung und damit zu

¹⁴² Vgl. Thaulow: *Plan einer Nationalerziehung*, § 108, S. 28.

¹⁴³ Ebd.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., § 111, S. 29.

¹⁴⁵ Bildung und Weiblichkeit sind für Thaulow geradezu zwei entgegengesetzte Pole: „*Vergessen wir aber nicht, daß die höchste Zierde des weiblichen Geschlechts die Weiblichkeit, nicht von dem Mehr oder Weniger der Kenntnisse abhängt, und daß jedes Quantum von Wissen in einem Weibe um so viel in ihnen an Werth zerstört, als es an Quantum der Weiblichkeit vernichtet.*“ Ebd.

einem sozialen Aufstieg verschlossen bleiben. Die Ausgangssituation der Elementarschule soll für alle Kinder, ungeachtet aus welchem Hause sie stammen und womit ihre Eltern ihren Lebensunterhalt verdienen, die gleiche sein. Der Grundsatz, dass alle Menschen gleich sind, soll in der Bildung umgesetzt werden.

Neben der Gleichheit liegt Thaulow auch noch viel an der Freiheit. So wie alle Menschen gleich sind, so haben auch alle Menschen gleichermaßen das Recht, freie, das heißt selbstbestimmte Menschen zu werden. Dies kann der Mensch aber nur, so Thaulow in der Manier der Aufklärung, durch Bildung und Erziehung. Keinem Menschen darf daher Bildung und Erziehung und damit die Möglichkeit frei zu werden, vorenthalten werden.

Des Weiteren geht Thaulow davon aus, dass der Mensch zwei „Berufungen“ hat, nämlich zum einen Mensch, also frei und mündig zu werden, und zum anderen einen Beruf auszuüben, wodurch er einen festen Platz in der Gesellschaft einnimmt. Bezüglich der Berufswahl will Thaulows Nationalerziehung ein weiteres Mal alte Strukturen aufsprengen. Jeder Mensch soll, ungeachtet seiner sozialen Herkunft, alles werden können, sofern Anlagen und Neigungen ihn dazu befähigen. Wenn jemand die nötigen Voraussetzungen sowie den entsprechenden Willen mitbringt, einen bestimmten Beruf zu ergreifen, so soll ihm dies auch möglich sein. Wenn Thaulow die Gleichheit aller Menschen propagiert, so meint er allerdings in erster Linie die Gleichheit aller Männer. Hinsichtlich des weiblichen Geschlechts bleibt der Professor aus Kiel konservativen Denktraditionen verhaftet und sieht die Frau in ihrer dreifachen Aufgabe als Hausfrau, Mutter und Ehefrau.

Thaulows Nationalerziehung ist eine demokratische Erziehung, da sie Freiheit und Gleichheit als grundlegende Prinzipien im Bildungssystem zu etablieren beabsichtigt. Sie ist revolutionär, weil sie dies beabsichtigt und damit Privilegien und Standesdünkel beenden will. Der Kieler Hochschuldozent liefert mit seinem *Plan einer National-Erziehung* die Vorlage für eine Bildung und Erziehung, welche demokratische Prinzipien konsequent verinnerlicht hat und deren Schirmherr ein demokratischer Staat ist. Thaulow präsentiert sich in seiner Schrift darüber hinaus als ein kritischer Denker mit einem Gespür für die soziale Frage. Soziale Ungleichheit darf aber, so seine Ansicht, nicht über das Leben des Menschen, über seine Möglichkeiten und Chancen bestimmen.

Die Nationalerziehung, wie sie jetzt von den Deutschen beabsichtigt wird, verlangt nicht ein völliges Niederreißen des Bestehenden, sondern nur ein Verbessern des Schad- und Mangelhaften, das freilich in einzelnen Teilen durch eine neue Schöpfung bewirkt sein will...

Theodor Heinsius

Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland, § 5, S. 201.

2.2.2 Theodor Heinsius:

Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland (1848)

Als Theodor Heinsius seine Broschüre *Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland* 1848 schrieb, hatte der 78-Jährige nach 53 Amtsjahren¹⁴⁶ seine Lehrtätigkeit als Gymnasialprofessor gerade seit einem Jahr beendet. Neben seinem Lehrerberuf, welchen er zeitweise an vier Berliner Lehranstalten – an der Töchterschule, der Bauakademie, am Collège Français und am Gymnasium zum grauen Kloster – zugleich ausübte,¹⁴⁷ hat sich Heinsius vor allem als ein Pionier der Germanistik einen Namen gemacht. Seine germanistischen Arbeiten fanden Verbreitung wie Beachtung.¹⁴⁸ Während seines langen Lehrerlebens hatte sich Heinsius nicht nur um eine höhere Wertschätzung des Deutschunterrichts eingesetzt, sondern sich auch immer wieder der Problematik gewidmet, wie die Schule besser auf das Leben vorbereiten könne. So hatte er bereits 1798 in einer Schrift mit dem Titel *Ideen und Vorschläge zu der höchstnötigen Verbesserung des Landschulwesens in der Mark Brandenburg durch Errichtung einer märkischen Landschulklasse*, welche er beim preußischen König einreichte, Unterrichtsfächer wie „*Vaterländische Gesetzeskunde*“, „*Physische Geographie*“, „*Naturgeschichte verbunden mit Technologie*“ und „*Gesundheitslehre*“ eingefordert.¹⁴⁹ Auch nach seiner Pensionierung fühlte sich Heinsius, wie die *Grundstriche* zeigen, dazu berufen, sich in Bildungsdingen zu Worte zu melden. Er selbst meint dazu eingangs, dass er „*ein durch inneren Beruf begründetes Recht zu haben [glaube], bei der Reform unserer Schul- und Volksbildung ein Wort mitreden zu können*“¹⁵⁰.

¹⁴⁶ Vgl. Heinsius, Theodor: *Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland*. In: *Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution von 1848/49*. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von Helmut König. Berlin 1971, S. 197–219, S. 199.

¹⁴⁷ Vgl. Meyer, Hartmut: O. F. Theodor Heinsius (1770–1849): Preussischer Lehrer des Deutschen. In: Erlinger, Hans Dieter/Knobloch, Clemens/Ders. (Hg.): *Satzlehre – Denkschulung – Nationalsprache*. Deutsche Schulgrammatik zwischen 1800 und 1850. Münster 1989, S. 115–135, S. 115.

¹⁴⁸ Vgl. ebd.

¹⁴⁹ Vgl. *Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution*. Hgg. von König, S. 48.

¹⁵⁰ Heinsius: *Grundstriche*, S. 199.

Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland ist eine schmale Broschüre, in welcher Heinsius in lediglich 37 Paragraphen seine Vorstellungen zur Erziehung skizziert. Der Aufbau seiner Broschüre ist einfach gegliedert:

- Im Vorwort erläutert der Gymnasialprofessor, weshalb er die Institutionen Schule, Kirche und Staat eng miteinander verknüpft wissen will (§§ 1–5).
- Anschließend ist seine Broschüre in fünf Teile unterteilt, welche sich mit institutionellen wie bildungsinhaltlichen Gegenständen beschäftigen. Im ersten Teil erläutert er drei Gattungen von Lehranstalten, welche er unterschieden wissen will: Elementarschule, praxisorientierte Schule, Kunst-, Sprach- und Wissenschaftsbildende Schule (§§ 6–12).
- Den Lehrstoff, welcher Gegenstand des zweiten Teils ist (§§ 13–27), unterteilt Heinsius in religiös-ethische (§§ 14–19) und intelligente Bildung (§§ 20–27).
- Des Weiteren beschäftigt sich der darauf folgende Abschnitt mit Beaufsichtigung und Schulverwaltung (§§ 28–30).
- Den vierten Punkt seiner Broschüre widmet Heinsius der Fortbildung der Männer nach Verlassen der Schule (§§ 31–34).
- Den Schluss bilden sodann ein paar kurze Betrachtungen zur Erziehung der Mädchen (§§ 35–37).

Heinsius wollte mit seinen *Grundstrichen* nicht das gesamte deutsche Bildungssystem umwerfen und neu aufbauen. Der pensionierte Lehrer wollte mit seiner Broschüre kleine Denkanstöße geben, in der Hoffnung, der eine oder andere könne als Baustein für die Nationalerziehung dienen.

a) *Heinsius: ein Liberaler*

Dezidiert politische Vorstellungen sucht man bei Heinsius vergeblich. Er bezieht eher nebenbei Stellung, seine national-politischen Ansichten macht der alte Lehrer nicht zum Gegenstand seiner Schrift. Dass aber das Demokratieverständnis Theodor Heinsius', der jahrzehntelang als Stadtverordneter der Berliner Bürgerschaft demokratische Politik betrieb,¹⁵¹ Grenzen aufweist, wird bei der Lektüre seiner Broschüre offenkundig.

Der Republik misstraut Heinsius. Wie gegen Ende seiner Broschüre offenbar wird, glaubt er, die Menschen sind (noch) nicht reif für eine Republik; zuviel werde ihnen von diesem Modell abverlangt:

*Denn wer sich eine ideale Staatsverfassung denkt, in welcher alle Bürger an Gesetzgebung und Verwaltung gleichen Anteil haben, wird auch schon von der Jugend eine republikanische virtus der Selbstbeherrschung verlangen wollen, die politisch als eine strenge Zucht in Handhabung der Ordnung und Unterwürfigkeit unter das Gesetz dasteht, moralisch-ästhetisch aber, wie einst Platon und Aristoteles, ein Musterbild der Kalokagathie des Sokrates erzielt. Dazu gehören republikanische Lehrer, die ein solches Musterbild mit ihrer Person vereinen. Wo sind diese zu finden?*¹⁵²

Die Republik überfordere die Erziehung. Wolle man die Jugend republikanisch erziehen, so müsse man sie zu einer republikanischen *virtus* erziehen, wie sie im alten Rom vorherrschte, wo jeder Römer das Wohl der Republik über das eigene stellte. Republikanische Erzieher, welche die republikanische Verfassung als ideal ansehen, werden aber, so Heinsius, nicht bei der römischen *virtus* haltmachen, sie werden einen idealen Menschen gemäß dem griechischen Bildungsideal körperlicher und geistiger Vollkommenheit, dem *καλοκάγαθος*, für ihr ideales System schaffen wollen. Wie aber soll zu diesen Idealen erzogen werden, wenn die lehrenden Vorbilder hierfür fehlen, wie Heinsius durch seine rhetorische Frage nach den republikanischen Lehrern zum Ausdruck bringt. Was der ehemalige Lehrer damit auszusagen beabsichtigt, ist schlicht, dass er die Republik als ein an der Realität scheiterndes Ideal sieht.

Bereits die regelmäßigen Wahlen, welche eine Republik vorsieht, betrachtet Heinsius mit Misstrauen:

*Werden wir tüchtige und mutvolle Männer genug finden, die den immer neuen Gefahren bei der stets wiederkehrenden Wahl republikanischer Volksführer Widerstand leisten können, während in einer konstitutionell-monarchischen Verfassung die höchste Regierungsperson eine erbliche und durch den Willen des Volkes beschränkte Macht ist?*¹⁵³

¹⁵¹ Vgl. Meyer: O. F. Theodor Heinsius, S. 116.

¹⁵² Heinsius: Grundstriche, § 37, S. 219.

¹⁵³ Ebd.

Was genau der Autor der *Grundstriche* mit den „*immer neuen Gefahren*“ meint, bleibt unklar. Wahrscheinlich befürchtet er politisches Chaos, hervorgerufen durch um die Macht konkurrierende Fraktionen, wie es dereinst in den blutigen Jahren der Französischen Revolution ausgebrochen war. Eindeutig festzuhalten ist aber, dass Heinsius das geregelte konstitutionell-monarchische System dem in seinen Augen unsicheren, gefährlichen republikanischen Modell klar vorzieht. Heinsius dürfte damit eher dem Lager der Liberalen als demjenigen der überzeugten Demokraten zuzurechnen sein.

b) *Die Trias Schule – Kirche – Staat*

Dass Heinsius in verschiedenen Punkten eher konservativ dachte, wird deutlich, führt man sich vor Augen, dass er im Vorwort seiner *Grundstriche* Schule, Kirche und Staat als eng miteinander verbundene Trias begreift. Die Demokraten sprachen sich in der Nationalversammlung mehrheitlich für eine Säkularisierung von Staat und Schule aus. Heinsius widerspricht dem vehement. Für ihn bilden Schule, Kirche und Staat „*die drei Stadien des christlichen Volkslebens, auf denen die physischen, geistigen und sittlichen Anlagen des Menschen theoretisch und praktisch gebildet und zum nützlichen Wirken tüchtig gemacht werden sollen*“¹⁵⁴. Diese Trias ist also nach Meinung des Gymnasialprofessors notwendig, um eine bestmögliche Erziehung und Bildung der Menschen gewährleisten zu können, ganz entgegen der Meinung der Säkularisierungsbefürworter, welche den Einfluss der Kirche auf Staat und Schule als schädlich ansehen.

Das Zusammenwirken der drei Institutionen stellt sich laut Heinsius folgendermaßen dar: Der Schule kommt es zu, den Menschen zum Menschen zu bilden, ihn also sittlich zu machen. Des Weiteren hat die Schule die Aufgabe inne, den Menschen „*zu einem tätigen und brauchbaren Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft*“¹⁵⁵ zu erziehen und ihm Wissen zu vermitteln. Das Erziehungsziel der Schule ist also ein dreifaches: der sittliche Mensch, der sozialisierte Mensch, der gebildete Mensch.

Die Kirche habe in der Volksschule eine „*Vorbereitungsanstalt [...] zur religiösen Erhebung und sittlichen Reinheit*“¹⁵⁶ gesehen, weshalb durch die Reformatoren die Volksschule überhaupt erst ins Leben gerufen worden sei. Heinsius behauptet, die Kirche sei die „*Mutter der Schule [...], die im Laufe der fortschreitenden Bildung die irdischen Zwecke*

¹⁵⁴ Heinsius: *Grundstriche*, § 1, S. 199.

¹⁵⁵ Ebd., § 2, S. 199.

¹⁵⁶ Ebd., § 2, S. 200.

an die himmlischen angereicht hat“¹⁵⁷. Das Urmovens, welcher zur Verbreitung der Volksschule geführt hat, ist nach Meinung des Autors der *Grundstriche* also die Absicht der Kirche, den sittlichen Menschen heranzuerziehen, später hätten dann die irdischen Lehrinhalte ebenfalls eine zunehmend wichtige Rolle gespielt. Den Einfluss der Kirche auf die Schule zu unterbinden, würde demnach bedeuten, die Schule zum Waisen zu machen, „Mutter“ und „Kind“ voneinander zu trennen. Dabei hätten sich beide Institutionen nach Meinung Heinsius bislang stets zum Wohle beider beeinflusst.¹⁵⁸ Eine Trennung aber würde, so der ehemalige Gymnasialprofessor, zu religiöser Lethargie führen.¹⁵⁹

Der Staat schließlich braucht die von Schule und Kirche ausgebildeten Menschen, sie bilden die Gesellschaft, auf welcher er sich begründet. Daher sei der Staat „als das allgemein gesetzliche Organ alles Sittlichen in geistigen wie in materiellen Lebensverhältnissen [anzusehen], also als der höchste Verein zur Beförderung des äußeren und inneren Wohlseins sittlich-vernünftiger Wesen“¹⁶⁰. Das Staats-Verständnis, welches Heinsius hier präsentiert, geht über den Staat als Garantie-Instanz für den Schutz und die Sicherheit jedes einzelnen Bürgers hinaus. Er sieht den Staat als die Instanz, welche dafür Sorge zu tragen hat, dass es den Individuen, welche sich als Gemeinschaft unter seiner Verfassung zusammengeschlossen haben, wohl ergehe. Der Mensch ist hier nicht bloß Untertan des Staates, viel mehr befindet sich der Staat in der Bringschuld, für die richtigen Verhältnisse zu sorgen, damit seine Bürger ein gutes Leben führen können. Der Staat hat daher auch „das erste und höchste Anrecht an der sittlichen Erziehung und Ausbildung seiner Bürger“¹⁶¹, er ist also für die Bildung der Bürger zuständig. Heinsius befürwortet klar eine vom Staat geleitete Bildung und Erziehung.

Dass die Bildung seiner Bürger Sache des Staates ist und er sie nach seinem Sinne formt, ist weitgehend Konsens bei den Reformern von 1848. Mit der Forderung, die Bindung von Schule und Kirche beizubehalten, vertritt Heinsius eine zu dieser Zeit eher unpopuläre Ansicht. Er selbst gesteht ein, dass „unsere Prediger nicht die theoretische und noch weit weniger die praktische Kenntnis des Schulwesens haben, die ihnen aber zur Begründung eines pädagogischen Urteils jetzt um so weniger abgehen darf, da wir seit Errichtung der Schulseminarien sehr tüchtige und einsichtsvolle Lehrer [...] aufzuweisen haben“¹⁶². Dem Autor der *Grundstriche* ist sehr wohl bewusst, dass die Aufsicht über die

¹⁵⁷ Heinsius: *Grundstriche*, § 2, S. 200.

¹⁵⁸ Vgl. ebd., § 3, S. 200.

¹⁵⁹ Vgl. ebd.

¹⁶⁰ Ebd., § 2, S. 200.

¹⁶¹ Ebd.

¹⁶² Ebd., § 28, S. 212.

Schulen bei den Kirchenmännern nicht in den besten Händen liegt. Heinsius empfiehlt daher eine pädagogische Ausbildung der Theologen an der Universität.¹⁶³ Selbst dann aber dürfe nicht der Kirche allein die Schulaufsicht überlassen bleiben, sondern lediglich eine Mitaufsicht zugestanden werden.¹⁶⁴ Sollte es aber zwischen Theologen und Pädagogen zu Streitigkeiten kommen, müsse eine höhere Behörde schlichten und richten.

*Diese muß sich für jeden Kreis bilden aus den achtbarsten Mitgliedern der Gemeinde in Verbindung mit sachverständigen Männern, die geregelte Schul- und Universitätsbildung erhalten haben, und die von Zeit zu Zeit ein Mitglied aus ihrer Mitte als Kommissarius zur örtlichen Untersuchung und Prüfung der Schulangelegenheiten absenden, deren Mangel alsdann das Schulkollegium zu beseitigen hat.*¹⁶⁵

Das Schulkollegium wiederum will Heinsius aus Theologen, Pädagogen und Rechtsgelehrten zusammengesetzt wissen. So will der pensionierte Gymnasiallehrer die Stellung der Kirche innerhalb des Schulwesens kontrollieren. Die Frage, weshalb er sich aber eine komplette Trennung von Kirche und Schule nicht vorstellen kann, bleibt. Der alte Pädagoge fürchtete wohl nicht zuletzt eine Verbreitung des Atheismus, schreibt er doch, wenn der Einfluss der Kirche gänzlich unterbunden wird, werde das „*einen ähnlichen Zustand herbeiführen, wie er in Frankreich sich zeigte, wo man 1793 die possenhaftesten Feste der Vernunft veranstaltete*“¹⁶⁶. Damit spielt Heinsius auf das auf Betreiben Robespierres hin veranstaltete Fest der Vernunft an, welches im Zuge des Prozesses der beabsichtigten Entchristianisierung während der Französischen Revolution feierlich begangen wurde. Schon allein, um die christliche Tradition aufrecht zu erhalten, müsse also der kirchliche Einfluss auf die Schule erhalten bleiben. So bedienen sich nach Heinsius' Vorstellung Kirche und Staat der Schule, um diejenigen Menschen heranzuziehen zu können, derer sie bedürfen, sittliche und sozialisierte Menschen.

¹⁶³ Vgl. Heinsius: Grundstriche, § 28, S. 212.

¹⁶⁴ Vgl. ebd.

¹⁶⁵ Ebd., § 28, S. 212f.

¹⁶⁶ Ebd., § 3, S. 200.

c) Heinsius' Denkanstöße zu einer Nationalerziehung

Heinsius selbst hat seine Broschüre wohl nicht als verbindlichen Erziehungsplan angesehen. Er wollte mit den *Grundstrichen* seine erzieherischen Auffassungen, die auf der Erfahrung eines mehrere Jahrzehnte umfassenden Lehrerlebens aufbauten, zu Gehör bringen, in der Hoffnung, etwas bewirken zu können. Die perfekte Nationalerziehung zu schreiben, war gar nicht seine Absicht:

*Wir suchen kein Ideal derselben, weil solches in der Wirklichkeit nicht aufgestellt werden kann; aber wir wollen die Wirklichkeit durch das Ideal leiten und veredeln.*¹⁶⁷

Aus diesen Worten spricht der Realitätssinn eines erfahrenen Mannes. Er erwartet gar nicht, dass seine Vorschläge begeistert angenommen und Punkt für Punkt umgesetzt werden, er hofft lediglich, Denkanstöße geben zu können.

Da Heinsius in seiner kleinen Schrift seine Gedanken klar strukturiert aufgelistet hat, folgt die folgende Analyse seiner nationalerzieherischen Denkanstöße im Großen und Ganzen der von ihm selbst vorgegebenen Struktur.

α) Die verschiedenen Bildungsbahnen und Lehranstaltsgattungen

Gemäß dem dreifachen Bildungsziel, welches bereits erwähnt worden ist – der sittliche, sozialisierte, gebildete Mensch –, gibt es laut Heinsius drei Bildungsbahnen: eine menschlich-nationale, eine gewerbliche und eine Kunst-, Sprach- und wissenschaftliche Bildung.¹⁶⁸ Hierbei kommt es der menschlich-nationalen Bildung zu, den Menschen als Menschen und als Mitglied seines Volkes zu bilden. Die gewerbliche Bildung soll „zur Erlangung einer bestimmten Art praktischer Tüchtigkeit in einem materiellen Lebensverhältnis“¹⁶⁹ führen, ihn also dergestalt formen, dass er am Ende dieser Ausbildung seinen Platz in der Arbeitswelt einnehmen kann. Der Kunst-, Sprach- und wissenschaftlichen Bildung schließlich geht es darum, den Menschen in die Welt der Gedanken einzuführen, ihn intellektuell zu formen.¹⁷⁰

Es existieren des Weiteren drei Schulgattungen. Die erste ist die Elementarschule, welche, so Heinsius, grundlegend für die Menschen- und Volksbildung sei.¹⁷¹ Da dies der kleinste gemeinsame Nenner ist und jeder dazu erzogen werden muss, gleichermaßen Mensch und Volksglied zu sein, so sollen sich auch alle Stände in der Elementarschule

¹⁶⁷ Heinsius: *Grundstriche*, § 5, S. 201.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., § 6, S. 201.

¹⁶⁹ Ebd., § 7, S. 201.

¹⁷⁰ Vgl. ebd.

¹⁷¹ Vgl. ebd., § 8, S. 202.

finden, also der Adelsspross neben dem Arbeiterkind.¹⁷² Diese einheitliche Beschulung der Stände sei ganz im Sinne der konstitutionellen Verfassung, „*welche in der schroffen Trennung der Stände nachteilige Störung der allgemeinen Wohlfahrt erblickt*“¹⁷³.

Zu den Elementarschulen zählt Heinsius bereits die „*Kleinkinderbewahranstalten*“, also Krippen und Kindergärten, „*die durch äußere Anschauungen das sinnliche Erkenntnisvermögen wecken, den Ordnungssinn beleben und der ethischen Natur des Kindes die Richtung zum Guten geben sollen*“¹⁷⁴. Jegliche erste erzieherische Institution, die das Kind nach dem Elternhaus durchläuft, die es in das Leben einführt, zur Reflexion anregt, zum sittlich Guten anhält und erste Sozialisationserfahrungen machen lässt, ist für Heinsius der ersten Schulgattung zuzurechnen. Der junge Mensch erhält hier seinen ersten Grundschliff, begreift erstmals, außerhalb des Familienbundes, dass er Teil eines größeren Ganzen ist. Die Kinder sollen vom fünften oder sechsten bis zum zehnten Lebensjahr die Elementarschule besuchen.¹⁷⁵

Die zweite Schulgattung, die gewerbliche Bildungsstufe, hat hauptsächlich „*Arten bürgerlicher Erwerbstätigkeit*“¹⁷⁶ zum Gegenstand. Es handelt sich hier um die polytechnische Schule, die sich mit Gewerbe, Handel, Agrarwissenschaften, Technik und Mechanik befasst.¹⁷⁷ Sie ist klar auf die Arbeitswelt ausgerichtet, orientiert sich an Materialien, soll sowohl nüchterne Sachkenntnis als auch Arbeitswillen fördern und formen. Die polytechnischen Schulen arbeiten mit den Werkstätten und Fabriken des Landes zusammen, so dass die Schüler ab und an miterleben können, wie etwa die mechanische Fertigung oder Fabrikation vonstatten geht, also praxisnah dabei sind.¹⁷⁸ Vom zehnten bis zum fünfzehnten, höchstens sechzehnten Lebensjahr soll diese polytechnische Schulgattung besucht werden, anschließend sollen die jungen Männer zum Militärdienst eingezogen werden, bevor sie in die Arbeitswelt entlassen werden.¹⁷⁹

Diese beiden Schulgattungen umfassen, so der pensionierte Lehrer, vor allem die Volksbildung. Sie führen den Einzelnen in die Volksgemeinschaft ein und machen ihn zu einem wertvollen Mitglied derselben, das arbeitend seinen Beitrag zur Gesellschaft leistet. Dies sind die Zielsetzungen des Staates hinsichtlich seiner Bürger und deshalb kommt der

¹⁷² Vgl. Heinsius: Grundstriche, § 8, S. 202.

¹⁷³ Ebd., § 19, S. 207.

¹⁷⁴ Beide Zitate: Ebd., § 8, S. 202.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., § 10, S. 202.

¹⁷⁶ Ebd., § 8, S. 202.

¹⁷⁷ Vgl. ebd.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., § 9, S. 202.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., § 10, S. 202.

Staat auch für die Kosten dieser Schulgattung auf, kümmert sich um die Gründung von Institutionen dieser Gattung, deren Erhaltung und Führung.¹⁸⁰

Die dritte Schulgattung nimmt sodann eine Sonderstellung in Heinsius' Denken ein. Die Kunst-, Sprach- und Wissenschaftsbildung, also die abstrakte, höhere Bildung, wird in den höheren Schulen vermittelt, den Realschulen, Gymnasien und Universitäten. Die dritte Bildungsbahn hat große Relevanz für „*die humane Gesittung und Geschmacksbildung eines Staates*“¹⁸¹. Aus den Absolventen der höheren Schulen rekrutieren sich nämlich diejenigen, welche später den Staat prägen, das Bild des Staates, seine Politik definieren. Die geistige wie politische Elite des Landes wird mittels der dritten Schulgattung heranerzogen. Die fähigsten Köpfe sollen nach der Volksschule die höheren Schulen besuchen.

Dabei dient die Kunst-, Sprach- und Wissenschaftsbildung „*zunächst der Gelehrsamkeit, die nach einer umfassenden, gründlichen und deutlichen Erkenntnis strebt, ohne der politischen Macht die materielle Grundlage zu geben, welche die beiden ersten Bildungsbahnen unmittelbar darbieten*“¹⁸². Was in der Elementar- und in der polytechnischen Schule vermittelt wird – also die Sozialisation in die Gemeinschaft sowie das Erlernen einer Arbeit –, ist für den Staat von elementarer Wichtigkeit, bei der dritten Schulgattung ist dies anders. Hier wird in erster Linie um des Wissens selbst willen gelehrt und gelernt. Nicht jeder Schüler einer höheren Schule wird später eine Laufbahn in Staatsdiensten einschlagen, sondern nur ein gewisser Teil von ihnen. Obwohl die spätere Staatselite sich nahezu ausschließlich aus Menschen rekrutieren wird, welche die höchste Bildung durchlaufen haben, übt der Staat weniger Kontrolle über diese hohen Schulen aus. Die breite Masse, das Gros des Volkes, welches die ersten beiden Schulgattungen durchläuft, muss nach den Vorstellungen des Staates geformt werden, dies ist eine gewissermaßen systemerhaltende Notwendigkeit. Um die Gelehrten, Beamten, Juristen, Politiker von morgen sollte sich der Staat, welcher auch durchaus auf diese Personen angewiesen ist, aber ebenfalls kümmern, so Heinsius. Er bemängelt das geringe Interesse an den höheren Schulen von Seiten des Staates. Es sollte dem Staat, wenn auch nicht Rechts-, so doch aber zumindest Liebespflicht sein, wie Heinsius es formuliert, diejenigen durch Stipendien und Beihilfen zu unterstützen, welche sich höhere Bildung aneignen wollen.¹⁸³

¹⁸⁰ Vgl. Heinsius: Grundstriche, § 11, S. 202.

¹⁸¹ Ebd., § 12, S. 203.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Vgl. ebd., § 12, S. 203f.

Hinsichtlich der Universitäten vertritt Heinsius folgende Ansicht:

Es muß jedem freistehen, sich diejenige Kenntnis zu erwerben, welche ihm am meisten zusagt, und den Ort und die Art zu wählen, wo und wie er sich solche verschaffen kann. Dem Staate kann dies wo und wie gleichgültig sein, wenn nur die Kenntnis und Charakterbildung oder die Tüchtigkeit zu einem bürgerlichen Amte nachgewiesen wird. Daher ist auch die Universität eine zugängliche Anstalt für jeden, mag er Fachbildung oder allgemeine Menschenbildung erstreben, mag er Autodidakt oder von der Schule geprüfter Abiturient sein. [...] Ist die Universität jedem zugänglich, der nach Anlage und Neigung nur einer bestimmten Wissenschaft, etwa der Naturkunde, seine Studien zuwenden will, so wird mancher gute Kopf unendlich mehr darin leisten als jetzt, wo er gesetzlich das multa eines Gymnasiums umfaßt haben muß, wenn er für die Universität für reif erklärt werden soll. Unsere Akademien der Wissenschaft geben, wie uns bekannt ist, in vielen Mitgliedern den Beweis, daß man ein großer Mathematiker und Physiker sein kann, ohne im Griechischen und Lateinischen mehr als ein Tertianer zu wissen, und ein großer Philolog, ohne die Elemente der Mathematik begriffen zu haben.¹⁸⁴

In seinem Bildungsverständnis zeigt sich hier der ehemalige Gymnasiallehrer durch und durch demokratisch. Jeder soll, wenn er den Willen zu höherer Bildung aufbringt, sich diese Bildung auch aneignen dürfen. Wenn jemand die Absicht hat, sich weiterzubilden, so sollen ihm die Türen der Universitäten offen stehen, egal welchen Standes er sei und wie sein bisheriger Bildungsweg ausgesehen haben mag.

Man kann aus dieser Ansicht Heinsius' ersehen, dass seine Überzeugungen in erster Linie liberaler Natur sind. Der alte Lehrer ist davon überzeugt, dass das Schicksal eines jeden in seiner eigenen Hand liegt. Wer hart arbeitet, wird es auch zu etwas bringen. Dieses Bildungsrecht, welches Heinsius einräumt, beinhaltet auch den Gedanken der sozialen Durchlässigkeit. Da die Zugangsberechtigung für ein Universitätsstudium das Abitur darstellte, der größte Teil der Absolventen höherer Schulen aber zu dieser Zeit Sprösslinge der oberen Stände waren, befanden sich Adel und Bürgertum an den Hochschulen unter sich. Heinsius' Ansicht, jedem habe die Universität offen zu stehen, hätte Volksuniversitäten zur Folge gehabt, in welchen sich die ganze Breite der gesellschaftlichen Schichten wiedergefunden hätte. Eine umfassende Bildung als Karrieresteigbügel hätte demnach auch von Vertretern niederer Schichten, wie etwa Arbeiterkindern, genutzt werden können, welche sodann in der Gesellschaft aufgestiegen wären. Wie der Konjunktiv hinreichend illustriert, handelt es sich bei diesen Ausführungen um ein rein hypothetisches konsequentes Weiterdenken von Heinsius' Forderung, welches aber praktische Probleme wie etwa die Bestreitung des Lebensunterhalts finanziell minderbemittelter Studierender während ihrer Stu-

¹⁸⁴ Heinsius: Grundstriche, § 27, S. 211.

dienzeit außer Acht lässt. Des Weiteren lässt sich aus den knappen Ausführungen Heinsius' nicht schließen, ob sich der Autor der *Grundstriche* der Tragweite der eigenen Gedanken eigentlich bewusst war, oder ob es ihm lediglich um die Förderung Bildungswilliger ging, um sämtliche Ressourcen zum Wohle des Staates ausschöpfen zu können.

β) Erziehung zum sittlichen Menschen und guten Staatsbürger

Nach der Darlegung der verschiedenen Schulgattungen und Bildungsbahnen erläutert Heinsius den Lehrstoff. Der Autor der *Grundstriche* plädiert zu Anfang seiner Betrachtungen über den Lehrstoff dafür, die Schule nicht nur als „Unterrichtsanstalt“ zu verstehen, sondern sie auch als „Erziehungsanstalt“ wahrzunehmen.¹⁸⁵ In der Schule soll nicht nur Wissen vermittelt werden, sie soll sich nicht nur auf die Ausbildung des Verstandes reduzieren, sondern „*das Wissen soll getragen sein durch religiöse und sittliche Kraft*“¹⁸⁶. Es geht Heinsius nicht um „irgendeine“ gute Erziehung, welche sittliche Menschen hervorbringt, sondern der altgediente Pädagoge macht ganz klar deutlich, dass die sittliche Prägung, welche den Heranwachsenden in der Schule angedeihen soll, religiöser Natur zu sein hat.

*Was die Schule [...] zu leisten hat, besteht darin: daß sie in dem Elementarunterricht das Gemüt des Schülers reinige von dem Unkraut der häuslichen Erziehung, von dem Unsittlichen, Irreligiösen, Abergläubischen; daß sie seinem Verstande den Unterschied zwischen Gut und Böse praktisch begreiflich mache, den natürlichen Sinn für Wahrheit und Recht möglichst belebe, die Folgen menschlicher Handlungen an wirklichen Personen und Ereignissen der biblischen Weltgeschichte zur sittlichen Anschauung bringe, die sittlichen Forderungen durch die Macht der Gewöhnung zur Achtung vor dem Gesetz, zum Gehorsam gegen Vorgesetzte, zur Ordnung im Denken und Handeln mit Milde und Strenge durchführe und alle Pflichten in dankbarer Liebe zu Eltern und Erziehern wurzeln lasse.*¹⁸⁷

Was zuallererst auffällt, ist, dass Heinsius dem Elternhaus die Fähigkeit zu einer wahren sittlichen Bildung abspricht. Vielmehr müsse der junge Mensch erst aller falschen Eindrücke, welche er zuhause vermittelt bekommen hat, entledigt werden. Heinsius verwendet in diesem Kontext das Verb *reinigen*, als käme das Kind mit falschen, unreinen Vorstellungen beschmutzt in die Elementarschule. Worauf sich diese negative Einstellung gegenüber der elterlichen Erziehung stützt, wird nicht ersichtlich; Heinsius erörtert seine Meinung nicht. Festzuhalten aber gilt, dass seiner Ansicht nach die wahre sittliche Erziehung des Menschen erst in der Schule geleistet werden kann. Dort erst wird dem Kind die Unter-

¹⁸⁵ Vgl. Heinsius: *Grundstriche*, § 14, S. 204.

¹⁸⁶ Ebd.

¹⁸⁷ Ebd., § 17, S. 205.

scheidung zwischen Gut und Böse richtig vermittelt, Wahrheits- und Gerechtigkeitssinn eingegeben. Der Mensch wird in der Elementarschule sittlich „konditioniert“ durch Gewöhnung. So erlernt er Achtung vor dem Gesetz, Gehorsam gegenüber Höherstehenden, Ordnung, Disziplin und Pflichtgehorsam, alles Eigenschaften, welche den Menschen auch zum Leben in der Gesellschaft befähigen sollen. Besonders interessant ist hierbei, dass sogleich nach der „*Achtung vor dem Gesetz*“ dem Autor der *Grundstriche* der „*Gehorsam gegen Vorgesetzte*“ als am wichtigsten erscheint. Wenn nach der erfolgreichen Revolution eine konstitutionelle Monarchie installiert ist, so sollen sich die Menschen dieser sodann auch unterordnen; weitere Revolutionen sind dann nicht mehr vonnöten.

In der polytechnischen Schule soll die religiös-ethische Erziehung fortgeführt werden durch die Kenntnis der Heiligen Schrift, insbesondere des Neuen Testaments.¹⁸⁸ Heinsius spricht sich hierbei leidenschaftlich für einen allgemeinen Religionsunterricht aus, der nicht an eine Konfession gebunden sein soll. Die unterschiedlichen konfessionellen Auffassungen brächten nur Streitereien und religiösen Überdruß, würden somit der Bildungsabsicht schaden. An den beiden Grundwahrheiten „*Glaube an Gott und Unsterblichkeit – und die darauf gebaute christliche Moral*“¹⁸⁹ sollen sich die Lehrkräfte orientieren, statt sich in konfessionellen Glaubenssätzen zu verlieren.

*Die Schule soll also nicht glauben an eine päpstliche, lutherische, calvinische Kirche, wohl aber den Geist der unter uns ausgebildeten christlich-evangelischen Lehre in sich aufnehmen und solche mit ihrem Vernunftglauben harmonisch vereinigen. So nur ist Friede und Freude in Staat, Kirche und Schule. So allein wird das wahre Christentum gefördert, das in seiner Reinheit ein pädagogisches Hauptgewicht für die Schule hat, dagegen der religiöse Sinn durch gelehrte Spitzfindigkeiten und unbegreifliche Glaubenslehren einer oder der anderen Konfession geschwächt und endlich getötet wird.*¹⁹⁰

Es kommt dem Autor der *Grundstriche* also darauf an, eine grundlegend christlich geprägte Religiosität in den jungen Menschen zu verankern, nicht, sie konfessionell zu erziehen. Lediglich in den höheren Schulen sollen die Schüler einen tieferen Einblick gewährt bekommen, wenn Kirchengeschichte Gegenstand des Lehrplans sein soll.¹⁹¹

An einer religiösen Erziehung ist dem alten Schulmann, wie seine Gedankengänge beweisen, sehr gelegen. Eine wirklich befriedigende Erklärung dafür liefert seine Broschüre aber nicht. Wahrscheinlich kann sich Heinsius eine Entkoppelung von Moral und Religion schlicht und ergreifend nicht vorstellen, einer von der menschlichen Vernunft hergeleiteten

¹⁸⁸ Vgl. Heinsius: *Grundstriche*, §17, S. 205f.

¹⁸⁹ Ebd., § 17, S. 206.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Vgl. ebd.

Moral misstraut er offensichtlich – erinnert sei an seine abwertende Bemerkung zum *Culte de la Raison* der Französischen Revolution. Was Sittlichkeit anbelangt, denkt der ehemalige Lehrer wertkonservativ, die Kirche als oberste Instanz hat diesbezüglich für ihn nach wie vor Relevanz.

An die religiös-ethische Bildung habe sich sogleich die vaterländische anzuschließen, so Heinsius.¹⁹² Als allgemeine Hauptelemente aller Schulgattungen hätten „*Landessprache, nationale Sitte und allgemeine staatliche Gesetzeskunde*“¹⁹³ zu gelten. Einmal mehr wird daraus ersichtlich, dass die Erziehung schwerpunktmäßig am Staat ausgerichtet ist. In der Landessprache soll unterrichtet werden, um den Einzelnen in der nationalen Gemeinschaft, in welcher er lebt, integriert zu wissen, ebenso verhält es sich bei der nationalen Sitte. Das Individuum soll sich in seiner Nation verortet wissen, sozialisiert werden in deren spezifisch nationale Lebensweise. Die staatliche Gesetzeskunde zielt darauf ab, die Regeln, nach welchen das Zusammenleben in der jeweiligen Gesellschaft funktioniert, zu vergegenwärtigen, verständlich zu machen und durchzusetzen.

Während in der Elementarschule die Schüler zu Gehorsamkeit und Sittlichkeit erzogen werden, die Grundvoraussetzungen für eine gelungene spätere Sozialisation in die Gesellschaft geschaffen werden, erhalten die Schüler der polytechnischen und höheren Schulen sodann eine differenzierte staatsbürgerliche Bildung:

*Der Schüler der zweiten und dritten Schulgattung muß die konstitutionelle Staatsverfassung nach ihrem Organismus kennenlernen, die Zwecke, die sie erstrebt, die Mittel, die sie anwendet; er muß deutliche Begriffe erhalten über die Staatelemente, über die aufsehende, gesetzgebende, richtende, vollziehende Gewalt, über Staatsorgane, Staatspapiere, Staatsgüter, Gesetze, Hochverrat usw. Durch solche Belehrung, unterstützt von der moralischen Kraft des Lehrers, erstarkt der Sinn für vaterländische Sitte, die sich in sich selbst immer mehr veredeln und der Nation ein unverletzbares Heiligtum bleiben soll.*¹⁹⁴

Heinsius' Nationalerziehung wird aus diesem Zitat heraus als eine in erster Linie staatsbürgerliche Erziehung deutlich. Der Einzelne soll nicht Spielball höherer politischer Gewalten sein, welche er nicht versteht, er soll vielmehr vollkommen das Zusammenwirken der verschiedenen Staatsorgane verstehen, das Wechselspiel der Gewalten begreifen. Heinsius will den Menschen in die Belange des Staates einweihen, ihm die Funktionalität des Ganzen erklärt wissen. Der Autor der *Grundstriche* ist sich sicher, dass jemand, der den Staat „versteht“, sich auch bereitwillig einbringt für das Wohl des größeren Ganzen. Was Heinsius hier beschreibt, könnte man eine Art Verfassungspatriotismus nennen. Der Ein-

¹⁹² Vgl. Heinsius: *Grundstriche*, § 18, S. 206.

¹⁹³ Ebd., § 9, S. 202.

¹⁹⁴ Ebd., § 18, S. 206f.

zelne, welcher die Funktionsweise des Staates begreift, identifiziert sich mit ihm, in ihm „erstarkt der Sinn für vaterländische Sitte“, um Heinsius' eigene Worte nochmals aufzugreifen, da er sieht, dass der Staat die Interessen des Vaterlandes wahrnimmt.

γ) Erziehung zum praktischen Menschen

Neben der ethisch-religiösen Bildung ist auch die Wissensvermittlung, die intelligente Bildung laut Heinsius sehr wichtig, denn die geistigen Kräfte „sind es, welche die Staaten regieren, die Wissenschaften und Künste erzeugen und fortbilden, auf Gewerbe und Handel übergehen und, getragen von sittlicher Kraft, uns der Gottheit näherbringen“¹⁹⁵. Die geistige Bildung edelt den Menschen, bringt ihn zusammen mit der sittlichen Bildung Gott näher. Daher ist die intelligente Bildung, wie der Autor der *Grundstriche* sie nennt, ebenso notwendig wie die ethisch-religiöse.

Der Unterricht in der Elementarschule soll stark an sinnlicher Wahrnehmung und Anschauung ausgerichtet sein, er „soll die geistigen Kräfte erst befähigen zur Beachtung und Auffassung des Dargebotenen in der Natur- und Kunstwelt und daran das Sprachvermögen in eine angemessene Tätigkeit setzen“¹⁹⁶. Die unmittelbare Umwelt erkennen, darüber reflektieren und sie benennen können, bilden also nach Heinsius' Vorstellungen die ersten Bausteine der Geistesbildung. Der Unterricht solle sokratisch vor sich gehen, die Fragen was, wie, wo, warum, wodurch, wozu etc. nutzend.¹⁹⁷ Durch geschicktes Fragen soll der Schüler also zur Reflexion gebracht werden, so dass er die Einsichten selbst findet. Heinsius bemängelt, dass diese Methode zu selten in den Elementarschulen praktiziert werde.

In der zweiten Schulgattung, welche ja vorwiegend auf die Arbeitswelt vorbereiten soll, sei Hauptgegenstand der intelligenten Bildung die Vermittlung technischer, handwerklicher und gewerblicher Kenntnisse. Darüber hinaus solle ein Grundstock an Allgemeinbildung an die Schüler herangetragen werden. Als elementar für den Unterricht betrachtet Heinsius die Fächer Geographie, Geschichte, Mathematik, Physik und Mechanik. Was die Sprachen anbelangt, so hält er zuvorderst die genaue Kenntnis der Muttersprache für wichtig, sowie der „stilistischen Geschäftsformen“¹⁹⁸, so dass geschäftlicher Briefverkehr unproblematisch vonstatten gehen kann. Daneben genügend Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache, um fremde Geschäftsausdrücke zu verstehen und ein gewisses Maß an Französisch für die Weltläufigkeit des Geschäftsmannes.¹⁹⁹ Heinsius' Vorschlag

¹⁹⁵ Heinsius: *Grundstriche*, § 20, S. 207.

¹⁹⁶ Ebd., § 21, S. 208.

¹⁹⁷ Vgl. ebd.

¹⁹⁸ Ebd., § 22, S. 208.

¹⁹⁹ Vgl. ebd.

für die Geistesbildung der gewerblichen Bildungsbahn ist in erster Linie pragmatisch. Alles, was die Schüler lernen sollen, findet später in ihrer Alltagsrealität Verwendung, nichts ist zuviel. Man könnte sagen, Heinsius siebt die Geistesbildung hier nach Funktionalität aus. Was sich später gebrauchen lässt, kommt auf den Lehrplan.

Die dritte Schulgattung sodann, also die höheren Schulen, soll die Gebildetsten hervorbringen.

*Wissenschaft und Kunst, Staat, Kirche und Schule sollen aus ihrer Mitte ihre Pfleger und Priester, ihre Lehrer, Gesetzgeber und Heilkünstler, ihre Regierer und Volksführer entnehmen; sie müssen also sprachliches, historisches und philosophisches Wissen aller gebildeten Zeiten und Völker zu ihrem Studium machen.*²⁰⁰

Die künftige Elite erwächst den hohen Schulen, die wichtigsten Berufe, für welche es das umfassendste Wissen braucht, sind den Absolventen der dritten Schulgattung bestimmt, weswegen sie die meiste Bildung erhalten sollen. In den Gymnasien erhalten die Schüler ein „Bildungs-Rundumpaket“, da die Spezialisierung, welche in die Arbeitswelt weisen wird, erst später, an der Universität erfolgt.

Allerdings beklagt der ehemalige Gymnasiallehrer, dass die höheren Schulen nicht frei von Mängeln seien, da das theoretische Wissen zu sehr im Vordergrund stehe, die Anforderungen des praktischen Lebens aber zu kurz kämen. Eine Folge dieses Fehlens sei, dass Wissenschaft und „Volksleben“ auseinander gerissen worden seien.²⁰¹ An dieser Entfremdung zwischen gebildeter Theorie und gelebter Praxis hätten vor allem die alten Sprachen Schuld, an deren Überbetonung im Schulbetrieb immer noch festgehalten werde. Deshalb spricht sich Heinsius für eine Reduzierung des alten Sprachunterrichts aus, wobei er besonders beim Lateinischen Abstriche gemacht wissen will,²⁰² da es seiner Meinung nach mittlerweile „mehr um des Gelehrten Scheins als um der Sache willen“²⁰³ Verwendung findet. Der ehemalige Lehrer macht überdies allerdings klar, dass er die alten Sprachen sehr schätze und empfiehlt eine Vertiefung der lateinischen Lektüre, welche immer noch erhellend sei, bei einer Vernachlässigung der pedantischen „Einpaukereien“ lateinischer Grammatik.²⁰⁴

Insgesamt, alle drei Schulgattungen betreffend, spricht sich der Autor der Broschüre für eine Aufwertung des deutschen Sprachunterrichts aus, gekoppelt an eine umfangreiche

²⁰⁰ Heinsius: Grundstriche, § 23, S. 208.

²⁰¹ Vgl. ebd., § 24, S. 209.

²⁰² Vgl. ebd., § 25, S. 209f.

²⁰³ Ebd., § 25, S. 210.

²⁰⁴ Vgl. ebd.

Kenntnisvermittlung bezüglich deutscher Geschichte und Staatenkunde.²⁰⁵ Grundsätzlich kommt es dem alten Lehrer des Weiteren darauf an, dass die „*intelligente Bildung*“, wie er sie nennt, auch in der Arbeitswelt, im realen Leben brauchbar ist. Die weitestgehende Funktionalität auch der Geistesbildung steht für ihn im Vordergrund.

δ) Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild

Der Erziehung der Mädchen widmet Heinsius in seiner Broschüre lediglich drei Paragraphen (§§ 35–37). Gleich zu Beginn seiner diesbezüglichen Betrachtungen macht er klar, dass die weibliche Erziehung vor allem im Hinblick auf das männliche Geschlecht relevant sei.

*Auch die Bildung des weiblichen Geschlechts ist bei den Reformen unserer Zeit nicht zu übergehen. Zwar der Schulbildung an Zeit, Tiefe der Wissenschaft und disziplinarischer Strenge weniger angehörig als das männliche Geschlecht, hat es doch auf die Erziehung und soziale Bildung desselben einen so entscheidenden Einfluß, daß Charakter, Geschäftsführung und Lebenshaltung desselben von seinem Beispiel und seiner Mitwirkung abhängig sind.*²⁰⁶

Die Bildungsbedürftigkeit der Frau macht Heinsius also an ihrem Einfluss auf den Mann fest. Schließlich, so konstatiert der Gymnasiallehrer, hätten große Männer oft ihren Müttern viel zu verdanken.²⁰⁷ Der Gedanke hier ist offensichtlich: In ihrer Eigenschaft als Mutter und engste Kontaktperson des jungen Menschen kommt der Frau im ersten Lebensstadium große Bedeutung zu. Die menschliche und häusliche Bildung solle daher die Domäne der Frau sein. Heinsius erweist sich in seinem Rollenverständnis der Frau als durch und durch konservativ, stellt sich der „*unseligen Emanzipation unserer modernen Toren*“ entgegen und plädiert stattdessen für „*die Einhaltung der schönen Geschlechtseigentümlichkeit nach dem Willen der Natur*“²⁰⁸.

Der Platz und die Bestimmung der Frau sind für Theodor Heinsius eindeutig festgelegt:

*Von der Natur angewiesen auf erziehende Pflege der Kinder, auf Führung des Hauswesens und auf abhängige, dienende Verhältnisse, wird das Geschlecht der Anmut in den Tugenden der Liebe, der stillen Tätigkeit und Ordnung seinen wahren Beruf finden und daher in seiner Ausbildung mehr nach Entwicklung des gesunden Menschenverstandes als der philosophischen Abstraktion, mehr nach Ausbildung des religiös-sittlichen und ästhetischen Gefühls als nach positivem Wissen, mehr nach guten Gewöhnungen des sozialen Lebens als nach dem Ruhm eines genialen Geistes streben.*²⁰⁹

²⁰⁵ Vgl. Heinsius: Grundstriche, § 26, S. 211.

²⁰⁶ Ebd., § 35, S. 217.

²⁰⁷ Vgl. ebd.

²⁰⁸ Beide Zitate: Ebd., § 36, S. 217.

²⁰⁹ Ebd.

Das gesamte Frauenbild des pensionierten Gymnasiallehrers spiegelt sich in diesem Zitat wider. Er sieht die Frau nicht nur als Mutter und Hausfrau, sondern auch klar dem Manne untertan, da von ihm abhängig. Das Bild vom weiblichen Geschlecht, welches hier entworfen wird, ist geprägt von ruhiger, arbeitsamer und zugleich sanfter Harmonie, wenn Heinsius schreibt, für die Frau gebe es die Liebe, die stille Tätigkeit und die Ordnung. Das Zurückhaltend-Dienstbare prägt das Frauenbild des alten Lehrers. Um unter dieser Prämisse wirken zu können, brauche die Frau keine übermäßige Bildung, so reicht beispielsweise ein gesunder Menschenverstand aus, um den Haushalt zu führen.

Was die Inhalte weiblicher Bildung anbelangt, so soll in den niederen Mädchenschulen alle Lehre an dem Nützlichkeitsprinzip, dem A und O guten Wirtschaftens, ausgerichtet sein. Das Mädchen soll das Haus als seinen Wirkungskreis kennen- und begreifen lernen, ihm soll die Anbindung an das Heim vermittelt werden.²¹⁰ In den mittleren Mädchenschulen solle eine Veredlung des Geschmacks, sowie eine „*Belebung des Erfindungsgeistes*“²¹¹, ein Schuss Esprit den Schülerinnen anezogen werden. Diese Erziehungsziele lassen sich so erklären, dass in den höheren Bürgerschichten der Kaufmänner und Fabrikanten die Ehefrauen eine gewisse, wenn auch nicht allzu große Weltläufigkeit haben müssen, um als repräsentabel gelten zu können. In den höheren Schulen erlangen die jungen Frauen „*die höchste Bildung weiblicher Intelligenz, soweit solche mit den Kräften und dem Geschlechtscharakter verträglich ist*“²¹². Hier soll den Mädchen ein gewisser ästhetischer Sinn vermittelt werden, der sich in einem gehobenen Sprachduktus, Ausdruckfähigkeit in Rede und Schrift, sowie einer Bewandtheit in diversen schönen Künsten wie etwa Musik, Tanz etc. und schönen Handarbeiten äußert.²¹³

Diese Erziehung komme der Frau nicht nur im Eheleben und dem gesellschaftlichen Leben an der Seite ihres Mannes zugute, sondern sei auch von Vorteil, gesetzt den Fall, die Frau werde zur Witwe oder bliebe unverheiratet. Dann nämlich könne sie für sich selbst sorgen, „*da Aufsicht, Hauswesen, Erziehung, Unterricht, Kunst, Handel und Gewerbe für Stadt und Land stets weibliche Hilfe in Anspruch nehmen werden*“²¹⁴. Besonders sogenannte Anfangsschulen, Kleinkinderanstalten würden diese Frauen in Lohn und Brot bringen.²¹⁵ Dabei dürfte dies für Heinsius aber nur eine Ausnahme von derjenigen Regel sein, laut welcher eine Frau verheiratet sein sollte und nicht für ihren eigenen Lebensunterhalt

²¹⁰ Vgl. Heinsius: Grundstriche, § 37, S. 218.

²¹¹ Ebd.

²¹² Ebd.

²¹³ Vgl. ebd.

²¹⁴ Ebd.

²¹⁵ Vgl. ebd.

aufzukommen hat. Es verbirgt sich also weniger der emanzipatorische Gedanke einer selbständigen, erwerbstätigen Frau hinter diesen Ausführungen, als vielmehr eine Notlösung für „übrige“ Frauen, welche so selbst ihr täglich Brot verdienen können.

Der moderne Unterricht hingegen missachte grundsätzlich die Geschlechtseigentümlichkeit, sein Ziel sei ein umfassendes männliches Gelehrtenwissen. Diese Zielsetzung sei jedoch für die Frau nicht relevant, gehe über ihre Bestimmung hinaus. Deshalb müsse dieser Unterricht, welcher keinen Unterschied mehr zwischen Mann und Frau mache, „*nicht nur als überflüssig, sondern auch als nachteilig erscheinen, da er in der Regel unvereinbar mit dem ehelichen, Haus- und Familienleben den Sinn für das Praktische lähmt, Vernachlässigung des Hauswesens erzeugt, die Eitelkeit nährt und zur kostspieligen Vergnügungs- und Zerstreuungssucht der großen Welt anreizt*“²¹⁶. Die „Überbildung“ der Frau mache sie unbrauchbar für ihre angestammte Rolle, ist nach Heinsius’ Meinung also nicht zielführend. Wollte man die Gefahr beim Namen nennen, so emanzipiert Bildung die Frau, führt sie weg vom Herd und hinein in die weite Welt; dies ist es, was Heinsius unterbinden will. In der konservativen Denkweise des Lehrers habe sich die Frau um das traute Heim zu kümmern, welches der Nukleus einer jeglichen ordentlichen bürgerlichen Gesellschaft ist.

Die Forderung des Autors der *Grundstriche* ist daher eine gezielte Eindämmung der Überbildung der Schülerinnen. Dafür solle die Vaterlandsliebe umso mehr vergegenwärtigt werden.

*Ein reiner nationaler Sinn des Weibes trägt noch wie im Altertum dieselbe Kraft in sich, den Mut des Mannes zur freudigen Bekämpfung des Feindes zu beleben und das heranwachsende Geschlecht vor Geringschätzung seines Volkes und vor ungebührlicher Bevorzugung des Auslandes in Sprache, Kunst und Gewerbe sicherzustellen...*²¹⁷

Statt eines tieferen Einblicks in die Geistesbildung befürwortet Heinsius eine stärkere Erziehung zu vaterländischer Gesinnung, auch dies wieder in Hinblick auf das männliche Geschlecht und die Kinderaufzucht. Den Mann spornt sie für das Vaterland an, die Kinder erzieht sie von klein auf im vaterländischen Sinne.

Das Heim als Wirkungskreis sieht Heinsius für die Frau klar umrissen, ebenso verhält es sich mit ihren Aufgaben, welche sich im Führen des Haushalts, der Aufzucht der Kinder und repräsentativen Funktionen an der Seite des Ehemannes erschöpfen. Ihre gesamte Bildung soll deshalb darauf ausgerichtet sein, diese Aufgaben zu erfüllen, alles, was darüber hinaus weist, ist von Übel.

²¹⁶ Heinsius: *Grundstriche*, § 36, S. 217.

²¹⁷ Ebd., § 36, S. 218.

ε) Weiterführende Bildung nach der Schulzeit

Ein für seine Zeit besonders fortschrittlicher Gedanke wird von Heinsius in den *Grundstrichen* zur Sprache gebracht: die Idee des lebenslangen Lernens.

*Wenn die Volksbildung sich bloß auf das Knaben- und Jünglingsalter beschränkt und die Fortsetzung, Berichtigung und Erweiterung derselben der Willkür des männlichen Alters überlassen sein soll, so wird sie für Haus und Staat eine meist unreife und wenig genießbare Frucht bleiben. [...] Daher verlangte schon Platon in seiner Erziehungslehre eine Weiterbildung im männlichen Alter, die sich auf Charakter, Beruf und Familienleben beziehen sollte [...].*²¹⁸

Den Menschen, oder besser gesagt den Mann, hält Heinsius für stets bildungsbedürftig. Mit der Absolvierung der Schule ist es für den pensionierten Gymnasiallehrer nicht getan, die jungen Männer dürfen sich danach bildungstechnisch nicht selbst überlassen bleiben. Diese Weiterbildung der Männer beabsichtigt, wie aus obigem Zitat ersichtlich ist, Heinsius in erster Linie zu Gunsten eines harmonischen gesellschaftlichen Zusammenlebens und zu Gunsten des Staates. Der sittliche, gut sozialisierte Mensch ist also auch Ziel der Männerbildung. Diese Erwachsenenfortbildung stellt in gewisser Weise den Versuch dar, als Staat auch nach der Schule noch einen Bildungs-Einfluss auf die Staatsbürger, gewissermaßen diesbezüglich „einen Fuß in der Tür“ zu haben.

Die *Männerbildung*, wie Heinsius sie nennt, soll die individuelle Entwicklung des Einzelnen in seinem Familienleben ebenso wie in seinem Berufsleben begleiten. Auch die staatsbürgerliche Erziehung soll weiterverfolgt werden. Sowohl in Vorträgen als auch in „*mündlichen Unterhaltungen*“ sollen verschiedene, für die jeweilige Lebenswelt der Zuhörer relevante Gegenstände erörtert werden.²¹⁹ Um dieses Bildungsangebot offerieren zu können, bedürfe es aber erst einer guten Ausbildung des hierfür vorgesehenen Lehrpersonals, welches besonders auf dem Lande und in kleineren Städten die Geistlichkeit stellen müsste.²²⁰ Einmal mehr zeigt sich, dass Heinsius für seine pädagogischen Ideen die Kooperation mit der Kirche sucht, diesmal, weil die Institution Kirche flächendeckend präsent und auch pädagogisch tätig ist. Die Erwachsenenbildung habe nach Heinsius' Vorstellungen ganz der Kirche zuzufallen.

Zur besseren Durchführung seiner Fortbildungsansichten schlägt Heinsius die Gründung eines „*christlichen Sittenvereins*“ vor, welchem er „*zur Beförderung seiner sittlichen Zwecke [...] vier Mittel*“²²¹ zuweist:

²¹⁸ Heinsius: *Grundstriche*, § 31, S. 214.

²¹⁹ Vgl. ebd.

²²⁰ Vgl. ebd., § 32, S. 214f.

²²¹ Ebd., § 33, S. 215.

1. Ein „*Lebenskatechismus*“ soll erarbeitet werden, welcher „für das häusliche und bürgerliche Leben das sein soll, was der *Religionskatechismus* für Schule und Kirche ist“²²². Geht es nach dem Willen des alten Lehrers, erhält jeder anlässlich seiner Einsegnung (Konfirmation) unentgeltlich ein Exemplar dieses Lebens-Leitfadens. Mit Hilfe des Lebenskatechismus soll des Weiteren das, was bereits in der Schule gelernt wurde, ergänzt, weitergeführt und konsolidiert werden.²²³
2. Als weiteres Mittel empfiehlt Heinsius „*pädagogische Kirchenfeste in allen Stadt- und Dorfgemeinden*“²²⁴. Zwei Predigten jährlich sollen sich hierbei mit den Pflichten und dem Zweck häuslicher Erziehung und des Schulunterrichts befassen. Heinsius hat sich sogar genaue Gedanken gemacht, wann diese Predigten im Kirchenjahr anzusiedeln seien und schlägt auf Grund der geeigneten Evangelien zum einen den ersten Sonntag nach Epiphania (Luc. 2, 41ff.)²²⁵, und zum anderen den elften Sonntag nach Trinitatis (Luc. 18, 16ff.)²²⁶ vor. Die erste Predigt sei dann eher für die Erziehungsberechtigten und -bevollmächtigten gedacht, für Eltern, Behörden und Kirchenvorsteher, die zweite für die Jugend.²²⁷
3. Zur weiteren Fortbildung eignen sich auch öffentliche Bibliotheken. Dank ihnen soll jeder, der sich bilden will, die Möglichkeit haben, sich mit Hilfe von Büchern Wissen anzueignen. Nach Heinsius' Meinung müsse sich der Bestand dieser Gemeinbibliotheken „*teils aus den vorzüglichsten gedruckten Reden der pädagogischen Kirchenfeste, teils aus populären Volksschriften*“²²⁸ zusammensetzen. Das Geld für die Anschaffung der Bücher könnte aus den Gemeindekassen und den Kollekten der pädagogischen Kirchenfeste aufgebracht werden.²²⁹
4. Als letztes Mittel zur Beförderung der Fortbildung befürwortet der Autor der *Grundstriche* „*Abendunterhaltungen zwischen Prediger, Lehrer und Gemeinde an einigen Wintertagen der Woche*“²³⁰. Den Winter dürfte Heinsius deshalb gewählt haben, weil dann auf dem Land die Feldarbeit ruht und es jedem möglich ist, zu diesen Abendver-

²²² Heinsius: *Grundstriche*, § 33, S. 215.

²²³ Vgl. ebd.

²²⁴ Ebd.

²²⁵ Das Evangelium am ersten Sonntag nach dem Dreikönigsfest hat die Episode des zwölfjährigen Jesus im Tempel zum Gegenstand: Bei einem Besuch in Jerusalem anlässlich des Paschafestes verlässt Jesus seine Eltern und wird erst nach drei Tagen von ihnen im Tempel wieder gefunden, wo er den Gelehrten zuhört und mit ihnen diskutiert.

²²⁶ Das Evangelium am elften Sonntag nach dem Dreifaltigkeitssonntag behandelt die Segnung der Kinder. Aus diesem Evangelium stammt der berühmte Satz: „*Lasset die Kinder zu mir kommen.*“

²²⁷ Vgl. ebd.

²²⁸ Ebd.

²²⁹ Vgl. ebd.

²³⁰ Ebd., § 33, S. 216.

anstaltungen, zu welchen die Kirche oder die Schule Räume zur Verfügung stellen soll, kommen kann. In dieser Art „Abendschule“ könnten, so Heinsius, „*teils die Gemeinbibliotheken, teils Religion, praktische Wissenschaft, technische Kunst, gesetzliche Einrichtungen, Vorgänge in der Gemeinde*“²³¹ den Lehr- und Diskussionsstoff liefern. Aus diesem Vorschlag wird ersichtlich, dass sich Heinsius eine breite Themenfächerung für diese Unterhaltungsrunden wünscht, welche sowohl staatsbürgerliche Unterweisung wie sittliche Erziehung und funktionale Geistesbildung umfasst.

Mit Hilfe der Sittenvereine will Heinsius nicht nur die Fortbildung nach der Schulzeit befördern, sondern darüber hinaus auch die Bindung zwischen Gemeinde und Seelsorger festigen.²³² Eine weitere Verankerung der Kirche in der Gesellschaft würde also damit einhergehen.

d) Zusammenfassung

Betrachtet man die *Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland*, so lässt sich an dieser Broschüre festmachen, dass Heinsius ein Vertreter des Nationalliberalismus war. Der alte Lehrer zieht eine konstitutionelle Monarchie einer Republik vor und bemüht sich beispielsweise, die Stellung alter Macht-Eliten im neuen deutschen Staat zu erhalten. Besonders fällt dies im Zusammenhang mit der Kirche auf, welche er als Pfeiler der Pädagogik und auch der Gesellschaft weitestgehend unangetastet wissen will. Vor allem in seiner Bereitschaft, mit dem Klerus zusammenzuarbeiten, zeigt sich Heinsius' konservative Ausrichtung. Die Kirche zu hofieren, welche nicht selten in den vorausgegangenen Jahrzehnten Stellung gegen liberale Tendenzen bezog und deren Vertreter im pädagogischen Sektor als Aufseher über Erzieher und Lehrer fungierten, diese Einstellung weist Heinsius klar einen Platz unter den Konservativen der Revolutionsbefürworter von 1848 zu. Vor allem aus der Parteinahme für die Erhaltung der Stellung der Kirche scheint Angst vor zu viel Neuem zu sprechen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit muten manche Forderungen der Demokraten Heinsius einfach zu radikal an.

Bemerkenswert an Heinsius' Konzept ist zum einen die starke Einbindung der Kirche in die Pädagogik. Zwar will der pensionierte Gymnasialprofessor den Einfluss der Kirche auf die Institution Schule eingeschränkt wissen, doch hält er sie nach wie vor für wichtig. In der Erwachsenenbildung dann setzt Heinsius allerdings schwerpunktmäßig auf die Kir-

²³¹ Heinsius: *Grundstriche*, § 33, S. 216.

²³² Vgl. ebd.

che, wohl nicht zuletzt, da er hofft, dass über ein bereits rege existierendes Gemeindeleben seine pädagogischen Fortbildungsideen besser „an den Mann“ gebracht werden können, da die Kirche eben schon seit langem über die Strukturen verfügt, welche eine flächendeckende Weiterbildung garantieren können.

Des Weiteren fällt auf, dass Heinsius eine praktische, ja geradezu pragmatische Erziehung befürwortet. Es geht ihm darum, dass die Kinder und Jugendlichen mit dem Gelernten etwas anfangen, es verwenden können. Die Funktionalität des Gelernten, das reine Nützlichkeitsprinzip steht klar im Vordergrund. Die Menschen sollen zu anständigen, brauchbaren Staatsbürgern erzogen werden, die alle Aufgaben, welche der Alltag an sie richtet, meistern können. So erklärt sich beispielsweise auch die Erziehung der Mädchen, die auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter vorbereitet werden sollen.

Am fortschrittlichsten erweisen sich Heinsius' Gedanken in der Fortbildung nach der Schulzeit. Der ehemalige Lehrer ist der Meinung, dass Bildung nie ganz abgeschlossen ist. Der Mensch muss sich stets weiterbilden. Den an einem bestimmten Punkt, wie etwa mit dem Schulabschluss fertiggebildeten Menschen gibt es nicht. Die Fortbildung im Erwachsenenalter ist allerdings in erster Linie für das männliche Geschlecht gedacht. Was die Frau angeht, hat Heinsius insgesamt ein konservatives Rollenbild. Sie soll in erster Linie lernen, was sie als Gattin, Hausfrau und Mutter gebrauchen kann. In den höheren Schulen gesteht er ihr noch etwas Unterweisung in den schönen Künsten zu.

Bemerkenswert ist auch Heinsius' Vorschlag einer Universität, welche jedem offen steht, der sich bilden will. In seinem Verständnis vom Bildungsrecht des Menschen zeigt sich der alte Schulmann mit von seiner demokratischsten Seite in seiner Broschüre.

Die staatsbürgerliche Erziehung ist dem Autor der *Grundstriche* sehr wichtig. Der Einzelne soll den Aufbau und die Funktionsweise des Staates begreifen lernen, also zu einem mündigen Staatsbürger erzogen werden. In den *Grundstrichen* findet sich oft der Terminus *Staat*, also die rational-politische Institution, die stärker emotional aufgeladenen Begriffe *Vaterland* und *Volk* liest man kaum in Heinsius' Broschüre. Nicht der emotional fürs Vaterland Entflammte soll hier erzogen werden, sondern der rational für den Staat Handelnde.

3. Dritte nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte in den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts

3.1 Dritte nationale Phase: Einigungskriege (1864, 1866, 1870/71) und Reichsgründung (1871)

In der Mitte des 19. Jahrhunderts vollzogen sich mehrere grundlegende Veränderungen.¹ Die Bevölkerungszahl in Europa und auch in Deutschland nahm stetig zu. 1816 lebten auf dem Gebiet des Deutschen Reichs in den Grenzen von 1871 knapp 25 Millionen, 1848 bereits 35 Millionen und 1867 schließlich 40 Millionen Menschen.² Die Mobilität erhöhte sich durch Dampfschiffahrt und Eisenbahn, deren Netz immer dichter wurde, und nicht zuletzt dank der elektrischen Telegraphie vollzog sich seit Mitte der 40er Jahre eine Revolution auf dem Kommunikationssektor. Kurz gesagt: Die Welt wurde schneller und kleiner.

Auch wirtschaftliche und soziale Veränderungen brachen sich Bahn. Auf Grund der Industrialisierung stieg die Warenproduktion. Des Weiteren wurde die handarbeitende Bevölkerung immer mehr zur industriellen Arbeiterschaft – wenngleich die Industrialisierung Deutschland erst nach der Reichsgründung vollends erfassen sollte. Ein deutsches Arbeiterproletariat begann sich zu entwickeln.

Nahezu alle europäischen Herrscher suchten in der Hoffnung auf Stärkung der eigenen Position die Nähe zum wirtschaftlich aufstrebenden Bürgertum.³ Vice versa ging das nach der Revolution politisch resignierte Bürgertum immer mehr ein Bündnis mit den traditionell herrschenden Kräften ein – nicht zuletzt um sich gegen die unteren Schichten und insbesondere das im Entstehen begriffene Proletariat abzugrenzen – und konzentrierte sich in erster Linie auf seine wirtschaftlichen Interessen.⁴ Das Bürgertum selbst begann sich mehr und mehr in verschiedene Richtungen auszudifferenzieren. Neben dem Besitzbürgertum, welches in der Wirtschaft fußte und zusehends ein Bündnis mit den Machteliten einging, existierten das eher demokratische Bildungsbürgertum und ein in politischen Belangen demokratisch, sozial aber eher konservatives Kleinbürgertum.⁵ Die Demokraten hatten bedingt durch Emigration vieler Achtundvierziger aus ihren Reihen einen Aderlass hin-

¹ Zu den grundlegenden Veränderungen im Laufe des 19. Jahrhunderts siehe Osterhammel, Jürgen: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München 2009, passim.

² Vgl. Schulze: Deutsche Nationalbewegung bis zur Reichseinigung, S. 102.

³ Vgl. Gall, Lothar: Europa auf dem Weg in die Moderne 1850–1890. München ³1997, S. 39f.

⁴ Vgl. Prignitz: Vaterlandsliebe und Freiheit, S. 192.

⁵ Vgl. ebd., S. 193.

nehmen müssen, so dass sie nicht mehr so stark aufgestellt waren wie während der Märzrevolution.⁶

Dass sich die Liberalen von der politischen Bühne zurückzogen und sich auf ihre wirtschaftlichen Interessen konzentrierten, wurde vom konservativen Staat nachdrücklich gefördert⁷ – so etwa durch eine große Teile West- und Mitteleuropas umfassende Freihandelszone oder die Begünstigung von Aktiengesellschaften und Banken.⁸ Was die politische Ausrichtung der unteren Schichten anbelangt, waren diese besonders um Erleichterungen ihres Lebensalltags und damit um soziale Ziele bemüht. Die deutsche Arbeiterbewegung, welche sich von der bürgerlichen Linken und deren Paternalismus bis zum Beginn der 60er Jahre emanzipierte, beschritt den demokratischen Weg.⁹

So sehr sich soziale, technische und wirtschaftliche Veränderungen in den 50er Jahren Bahn brachen, so sehr traten die deutschen Staaten politisch auf der Stelle. Erst gegen Ende des Jahrzehnts sollten neue Impulse für die nationale Reorganisation ausgehen. 1859 wurde der Deutsche Nationalverein in Frankfurt gegründet, der sich laut Paragraph 1 des vereinseigenen Statutes für die „*Einigung und freiheitliche Entwicklung des großen gemeinsamen Vaterlandes*“¹⁰ einsetzte und sich rasch als Hauptorgan der wiedererwachten Nationalbewegung etablierte.¹¹ Der Nationalverein verlieh der nationalen Bewegung ein liberal-bürgerliches Gepräge und Programm, welches vorwiegend auf eine Nationalstaatsbildung unter preußischer Führung abzielte.¹² Im Laufe des Jahres 1863 entwickelte sich überdies eine linksliberal-demokratische Opposition, nicht zuletzt unter Einfluss zurückkehrender Achtundvierziger-Emigranten, welche gegen das kleindeutsche Modell Stellung bezogen und eine Eingliederung der werktätigen Schichten in die nationale Bewegung verfolgten.¹³

Im Zuge der Gründung des Nationalvereins begannen auch andere Vereine anzuwachsen und sich organisatorisch zu festigen. Um die Mitte der 60er Jahre existierten an die 2.000 Turnvereine mit über 160.000 Mitgliedern.¹⁴ Die Schützenvereine schufen sich 1861 einen nationalen Dachverband, ebenso die Männergesangsvereine ein Jahr später. 1862 gab

⁶ Vgl. Conze: Deutsche Nation, S. 67.

⁷ Vgl. Bußmann, Walter: Zur Geschichte des deutschen Liberalismus im 19. Jahrhundert. In: Böhme, Helmut (Hg.): Probleme der Reichsgründungszeit 1848–1879. Köln u. a. ²1972, S. 85–103, S. 93.

⁸ Vgl. Gall: Europa auf dem Weg in die Moderne, S. 40f.

⁹ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 64f.

¹⁰ Zit. nach Eisfeld, Gerhard: Die Entstehung der liberalen Parteien in Deutschland 1858–1870. Studie zu den Organisationen und Programmen der Liberalen und Demokraten. Hannover 1969, S. 34.

¹¹ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 138.

¹² Vgl. Weber, Rolf: Das kleinbürgerlich-demokratische Element in der deutschen Nationalbewegung vor 1866. In: Böhme, Helmut (Hg.): Probleme der Reichsgründungszeit 1848–1879. Köln u. a. ²1972, S. 72–84, S. 73.

¹³ Vgl. ebd.

¹⁴ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 61.

es um die 10.000 aktive Schützen, welche sich auf 326 Ortsvereine verteilten, die Zahl der in Sängerbünden Organisierten belief sich 1865 auf 58.120 Personen.¹⁵ Klenke spricht davon, dass in diesen politisierten Vereinen die Vorstellung eines „*nationalkriegerischen Gemeinschaftsideals*“ vorherrschte, welches an die Tradition der Befreiungskriege anknüpfte und „*das Tugendbild des ‚deutschen Mannes‘ im Sinne eines tatkräftigen, dem nationalen Kollektiv treu ergebenen Kriegers*“¹⁶ pflegte. Diese Zahlen und ideologischen Ausprägungen belegen nicht nur ein reges Vereinsleben, sondern auch auf Grund der Nähe zum Nationalen eine breite nationale Basis. Abgerundet wurde das nationale Vereinsleben durch eine Art „Event-Charakter“, da sich die einzelnen Ortsvereine regelmäßig zu Bundestreffen zusammenfanden, welche sich wie nationale Massenveranstaltungen ausnahmen.¹⁷ Zwar hatte die nationale Bewegung in den 50er Jahren eine erzwungene Auszeit nehmen müssen, tot war sie jedoch nie gewesen, nur in der Öffentlichkeit zwischenzeitlich nicht präsent.

Die Nationalbewegung versuchte sich direkt politisch zu betätigen und gründete zu diesem Zwecke im Juni 1861 in Preußen die in ihren Idealen überwiegend demokratisch geprägte Deutsche Fortschrittspartei (DFP), deren Mitglieder aus besitzbürgerlichen Liberalen und kleinbürgerlichen Demokraten des Deutschen Nationalvereins bestanden.¹⁸ Die DFP trat für eine Einigung Deutschlands unter Preußen ein.¹⁹ Noch im selben Jahr konnte die neue Partei die Landtagswahlen für sich entscheiden. Währenddessen begann sich in anderen deutschen Fürstenstaaten auch eine liberale Grundtendenz durchzusetzen, womit die Vorstellung, den Deutschen Bund zeitnah in einen nationalen Bundesstaat mit parlamentarischer Kontrolle und Legislative verwandeln zu können, Auftrieb erhielt.²⁰ Hinzu kam, dass ohnehin seit längerem eine Reform des Deutschen Bundes auf der politischen Agenda stand.

Die Fortschrittspartei jedoch geriet 1861 mit Wilhelm I., dem preußischen König, in Konflikt auf Grund der von ihm beabsichtigten Heeresreform. Dieser Streit weitete sich

¹⁵ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 61f. Dietmar Klenke geht grob von ähnlichen Zahlen aus, wenn er für die Zeit vor den Einigungskriegen 60.000 aktive Sängerbundmitglieder, 11.000 Schützen und 170.000 organisierte Turner veranschlagt. Klenke, Dietmar: Nationalkriegerisches Gemeinschaftsideal als politische Religion. Zum Vereinsnationalismus der Sänger, Schützen und Turner am Vorabend der Einigungskriege. In: Historische Zeitschrift 260 (1995), S. 395–448, S. 406.

¹⁶ Ebd., S. 397.

¹⁷ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 139.

¹⁸ Vgl. Winkler, Heinrich August: Bürgerliche Emanzipation und nationale Einigung. Zur Entstehung des Nationalliberalismus in Preußen. In: Böhme, Helmut (Hg.): Probleme der Reichsgründungszeit 1848–1879. Köln u. a. ²1972, S. 226–242, S. 229.

¹⁹ Vgl. Eisfeld: Entstehung der liberalen Parteien in Deutschland, S. 90.

²⁰ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 140.

zum Verfassungskonflikt aus, da sich beide Seiten des Verfassungsbruchs beschuldigten.²¹ Wilhelm I. berief daraufhin 1862 Otto von Bismarck zum Ministerpräsidenten, der ihm versprach, seine Politik durchzusetzen. Die Liberalen, welche sich für eine kleindeutsche Lösung unter Preußen ausgesprochen hatten, waren schockiert über den reaktionären Junker, der rundheraus die Zusammenarbeit mit ihnen ablehnte und den Verfassungskonflikt weiter verschärfte und seinen Fokus auf die Außenpolitik verlegte. Bismarck beabsichtigte, Preußen eine Vormachtstellung in Mitteleuropa zu verschaffen und zugleich Österreich machtpolitisch zurückzudrängen. Aus dieser Position heraus würden sodann alle Optionen offenstehen: *„ein Arrangement mit Österreich auf der Grundlage gemeinsamer konservativer, antiliberaler Grundsätze in der Innenpolitik oder [...] ein Bündnis mit den kompromißbereiten Kräften der nationalen und liberalen Bewegung und ein innenpolitischer Ausgleich mit diesen“*²².

Sein Kalkül sollte aufgehen. Im Herbst 1863 erklärte die neue dänische Verfassung Schleswig von Holstein getrennt und integrierte das bisher lediglich in Personalunion mit der dänischen Krone verbundene Herzogtum Schleswig in den dänischen Staatenbund, was große Empörung in Deutschland hervorrief und eine vom nationalen Lager initiierte Gegenbewegung zur Folge hatte.²³ Komitees und Vereine wurden gegründet, welche mit Massenveranstaltungen, Petitionen und dem Sammeln von Spendengeldern für die Unabhängigkeit des norddeutschen Herzogtums von Dänemark eintraten.²⁴ Der Nationalverein setzte sich an die Spitze der Bewegung und versuchte die „Befreiung“ zu organisieren.²⁵ Die verschiedenen nationalen Gruppierungen konstituierten einen Ausschuss, welcher aus Vertretern aller Regionen und politischen Richtungen bestand und dem es zufiel, Freiwilligenverbände zu diesem Zwecke mobilisieren. Aber Bismarck kam den Nationalen zuvor. Die Situation zwang ihn gewissermaßen zum Handeln, da sich der vom nationalen Lager unterstützten sogenannten Schleswig-Holstein-Bewegung ein Großteil der deutschen Fürsten und Regierungen angeschlossen hatte und dem preußischen König scheinbar nichts anderes übrigblieb, als ebenfalls Teil der Bewegung zu werden.²⁶ Der preußische Ministerpräsident jedoch überredete Österreich zum gemeinsamen Waffengang gegen Dänemark, welches im Deutsch-Dänischen Krieg besiegt wurde. Die beiden Herzogtümer Schleswig

²¹ Vgl. Gall: Europa auf dem Weg in die Moderne, S. 60.

²² Ebd., S. 62.

²³ Vgl. ebd., S. 63.

²⁴ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 143.

²⁵ Vgl. Na'aman, Shlomo: Der deutsche Nationalverein. Die politische Konstituierung des deutschen Bürgertums 1859–1867. Düsseldorf 1987, S. 187.

²⁶ Vgl. Gall: Europa auf dem Weg in die Moderne, S. 63.

und Holstein wurden im Frieden von Wien der gemeinsamen Verwaltung Preußens und Österreichs unterstellt.

Die Nationalbewegung sah sich durch Bismarcks Handeln brüskiert. Österreich und Preußen waren als Exekutivkräfte des Deutschen Bundes aufgetreten und hatten damit den Nationalen, die sich in der Schleswig-Holstein-Bewegung formiert hatten, die Möglichkeit genommen, für ihre Sache einzustehen. Die Nationalbewegung und ihr Primärorgan, der Nationalverein, sahen sich in einer Identitätskrise, da sie sich nun in ihrem Selbstverständnis verunsichert fühlten. Die Turnvereine, die seit ihrer Entstehung während der napoleonischen Zeit als paramilitärisch-nationale Schmiede galten und auf eine Bewährungsprobe, wie sie durch die Schleswig-Holstein-Krise gegeben gewesen wäre, gewartet hatten, mussten einen massiven Mitgliederschwund nach dem Schock der gescheiterten militärischen Mobilisierung hinnehmen; erst 1880 konnte wieder der Mitgliederstand von 1863 erreicht werden.²⁷ Auch der Deutsche Nationalverein hatte Einbußen hinsichtlich der Mitgliederzahl zu verzeichnen: Bis Ende 1865 verlor er über die Hälfte seiner Aktiven.²⁸

In der Gasteiner Konvention vom August 1865 beschlossen Preußen und Österreich, welche bislang Schleswig und Holstein gemeinsam verwaltet hatten, die Herrschaftsteilung, wobei Schleswig unter preußische, Holstein unter österreichische Verwaltung kam. In der Folge jedoch verschärften sich die Interessensgegensätze zwischen Österreich und Preußen in der Angelegenheit enorm. Österreich wollte ein weitgehend selbständiges Schleswig-Holstein unter dem Herzog Friedrich von Augustenburg, während Preußen die Angliederung der Herzogtümer an sein Territorium anstrebte. Nachdem Österreich am 1. Juni 1866 verkündet hatte, es beabsichtige, den Bundestag in Frankfurt über die Erbfolge in Holstein befinden zu lassen, bezichtigte Preußen die Habsburgermonarchie, die Gasteiner Konvention gebrochen zu haben und ließ Truppen in Holstein einmarschieren.

Am 14. Juni 1866 stimmte daraufhin der Bundestag mit großer Mehrheit dem österreichischen Antrag auf die Mobilmachung der nichtpreußischen und nichtösterreichischen Bundestruppen zu. Preußen fasste dies als Kriegserklärung auf und erklärte seinerseits Österreich den Krieg. Des Weiteren erklärte Preußen die Bundesverfassung für außer Kraft gesetzt und besiegelte damit faktisch das Ende des Deutschen Bundes. Während mit Österreich Sachsen, Hannover, Kurhessen, Nassau und die drei süddeutschen Staaten verbündet waren, hatte Preußen lediglich die Hansestädte, Mecklenburg-Schwerin und Mecklenburg-

²⁷ Vgl. Langewiesche, Dieter: Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa. München 2000, S. 128f.

²⁸ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 63.

Strelitz, Braunschweig, Oldenburg, Waldeck und die thüringischen Zwergstaaten auf seiner Seite.²⁹

Trotz des Umstandes, dass Bismarck und die Befürworter der kleindeutschen Lösung mit der Habsburgermonarchie einen gemeinsamen Gegner hatten, wurde der Deutsche Krieg nicht begeistert aufgenommen, wengleich er als unumgänglich gelten musste, was die endgültige Lösung der deutschen Frage anbelangte.³⁰ „Appell[e] zur Bildung einer nationalen Einheitsfront im preußisch-kleindeutschen Sinne über alle innenpolitischen Fronten und Gegensätze hinweg“³¹ waren eher die Ausnahme und griffen nicht.

Preußen gewann schließlich die entscheidende Schlacht am 3. Juli 1866 bei Königgrätz. In den Friedensverträgen erkannte Österreich die Auflösung des Deutschen Bundes an und verpflichtete sich zum Austritt aus der gesamtdeutschen Politik, womit eine von Preußen angestrebte Neuordnung Deutschlands ohne Österreich in die Wege geleitet werden konnte. Preußen baute mittels Annexionen seine Vormachtstellung im nord- und miteldeutschen Raum bis zur Mainlinie aus. Im August 1866 konstituierte sich unter preußischer Führung der aus 22 nördlich der Mainlinie gelegenen Staaten bestehende Norddeutsche Bund, während die süddeutschen Staaten – das Königreich Bayern, das Königreich Württemberg, das Großherzogtum Baden und partiell das Großherzogtum Hessen – vorerst unabhängig blieben. Bismarck hatte zwar in seinem Antrag auf Reform des Deutschen Bundes vom 10. Juni 1866 die Idee eines Bundesstaats präsentiert, welcher auch die süddeutschen Staaten umfasste, doch bestand außer in Baden bei keinem der süddeutschen Länder Interesse an einer derartigen nationalen Einigung.³² Vor allem Bayern und Württemberg, die schon immer für eine großdeutsche Lösung gewesen waren und stets auf Seiten Österreichs gekämpft hatten, begegneten Preußen und seiner Politik misstrauisch.³³ Darüber hinaus war auch Frankreich, nachdem es während des Deutschen Krieges „stillgehalten“ und sich nach dem Krieg vergeblich Kompensationen erhofft hatte, gegen Bismarcks Politik, die immer mehr das europäische Gleichgewicht bedrohte.³⁴

²⁹ Vgl. Schoeps, Hans-Joachim: Der Weg ins Deutsche Kaiserreich. Berlin 1970, S. 120.

³⁰ Vgl. Conze: Deutsche Nation, S. 69.

³¹ Gall: Europa auf dem Weg in die Moderne, S. 64.

³² Vgl. Meyer, Alfred: Der Zollverein und die deutsche Politik Bismarcks. Eine Studie über das Verhältnis von Wirtschaft und Politik im Zeitalter der Reichsgründung. Frankfurt/Main u. a. 1986, S. 191.

³³ Vgl. Joachimsen: Vom deutschen Volk zum deutschen Staat, S. 83. Dieses Misstrauen wird beispielsweise in folgenden Worten des württembergischen Justizministers Hermann von Mittnacht deutlich: „*Ein einiges Deutschland haben wir gewollt, aber kein durch Annexion vergrößertes Preußen. Und das ist der Inhalt und der Ausgang der norddeutschen Bundesverfassung.*“ Zit. nach Gall, Lothar: Bismarcks Süddeutschlandpolitik 1866–1870. In: Kolb, Eberhard (Hg.): Europa vor dem Krieg von 1870. Mächtekonstellation – Konfliktfelder – Kriegsausbruch. München 1987, S. 23–32, S. 28.

³⁴ Zum deutsch-französischen Verhältnis, den Erwartungen und Entwicklungen nach dem Deutschen Krieg und der daraus resultierenden Politik siehe Poidevin, Raymond/Bariéty, Jacques: Frankreich und Deutschland. Die Geschichte ihrer Beziehungen 1815–1975. München 1982, S. 96ff.

Der von Bismarck vorgelegte Entwurf, welcher letztlich als Verfassung des Norddeutschen Bundes verabschiedet wurde, machte aus dem Bund einen konstitutionell-monarchischen Bundesstaat. Bismarck nutzte des Weiteren die Siege über Dänemark und Österreich auch, um innenpolitisch die Dinge zu ordnen. Er beabsichtigte den preußischen Verfassungskonflikt beizulegen, indem er einen Antrag auf Indemnität stellte, also auf die rückwirkende Zustimmung zur eigenmächtigen Haushaltspolitik der Regierung in den vergangenen Jahren. Innerhalb der Fortschrittspartei bahnte sich angesichts der neuesten Entwicklungen eine Spaltung an. Die Liberalen innerhalb der DFP erkannten mehr und mehr Bismarcks erfolgreiche Realpolitik an und stimmten daher der Indemnitätsvorlage zu, nicht zuletzt um nachträglich noch am Erfolg der nationalen Politik Bismarcks teilzuhaben.

Wolle sich das liberale Bürgertum als regierungsfähig erweisen, müsse es, so die Meinung verschiedener Liberaler, eine neue Partei gründen, die sich an der Politik Bismarcks orientiere, zugleich aber liberale Prinzipien vertrete.³⁵ So kam es schließlich zur Spaltung der DFP und 1867 zur Gründung der Nationalliberalen Partei. Die neue Partei wurde bei der Wahl zum konstituierenden Reichstag des Norddeutschen Bundes stärkste Fraktion, getragen von der Hoffnung des liberalen Bürgertums, die Nationalstaatsbildung werde nun bald erfolgen.³⁶ Während sich somit der Großteil des deutschen Bürgertums mit Bismarck arrangierte und seine nationalen Hoffnungen auf dessen Politik setzte, wurden die kleinbürgerlich-demokratischen Kräfte gehemmt und schließlich hinsichtlich ihres politischen Führungsanspruchs von der sozialistischen Arbeiterbewegung verdrängt.³⁷

Bismarck hatte den Deutschen Bund gesprengt, den preußisch-österreichischen Dualismus beendet und mit dem Norddeutschen Bund die Basis für einen Nationalstaat geschaffen, ohne dass der organisierte Nationalismus dazu beigetragen hätte. Dieser sah sich dadurch in einer Legitimationskrise. Für den Nationalverein hatten diese Entwicklungen zuerst einen akuten Mitgliederschwund und schließlich die Auflösung des Vereins im Oktober 1867 zur Folge.³⁸

Was die Beziehungen zwischen dem Norddeutschen Bund und den süddeutschen Staaten anbelangte, sollte sich die Wirtschafts- und Handelspolitik als wichtige Komponente für das Voranschreiten der nationalen Einigung erweisen. Die politische Einigung war zwar (noch) nicht zustande gekommen, aber die wirtschaftlichen Interessen sollten ge-

³⁵ Vgl. Eisfeld: Entstehung der liberalen Parteien in Deutschland, S. 174f.

³⁶ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 146f.

³⁷ Vgl. Weber: Das kleinbürgerlich-demokratische Element, S. 82.

³⁸ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 63.

meinschaftlich verfolgt werden. Im Sommer 1867 wurde daher ein neuer Zollvereinsvertrag geschlossen.

Um aus dem einig Wirtschaftsland auch ein einig Vaterland machen zu können, musste Bismarck aber erst das französische „Problem“ lösen. Frankreich verfolgte argwöhnisch, wie unter Führung Preußens Deutschland mehr und mehr Konturen annahm. Einen deutschen Nationalstaat würde Frankreich nicht ohne weiteres hinnehmen. Die nationalen Kräfte, welche eine Stagnation des Einigungsprozesses wahrnahmen, wurden unruhig. Ob der dadurch entstehende innenpolitische Druck allerdings Bismarck zum Handeln nötigte, ist im wissenschaftlichen Diskurs umstritten.³⁹

Ausgehend von Unstimmigkeiten zwischen Preußen und Frankreich, ob ein Hohenzoller für den vakanten spanischen Thron kandidieren solle, spitzte sich der preußisch-französische Antagonismus zu. Hartnäckig hält sich die Meinung, Frankreich sei durch den herausfordernden Ton der von Bismarck redigierten Emser Depesche provoziert worden und habe daraufhin Preußen den Krieg erklärt, dabei war es die in der Depesche verkündete verweigerte Garantieerklärung Preußens, nach dem Rückzug der Thronkandidatur des von ihm unterstützten Hohenzollernprinzen, eine etwaige erneute Kandidatur desselben gutzuheißen, welche Frankreich zur „Ehrenrettung“ den Krieg gegen Preußen erklären ließ. Der genaue Wortlaut der Emser Depesche war, als die Mobilmachung im französischen Kabinett beschlossen wurde, noch gar nicht bekannt.⁴⁰ Wenngleich Bismarck mit der Kriegserklärung gerechnet und diesen Konflikt insgeheim beabsichtigt hatte, musste es scheinen, als ob Frankreich der aggressive Akteur sei.⁴¹ Auf Grund der geheimen Schutz- und Trutzbündnisse, welche Bismarck, die französischen Kompensationsforderungen nach dem Deutschen Krieg gleichsam als „Schreckgespenst“ nutzend, eingefädelt hatte,⁴² konnte er darüber hinaus die süddeutschen Staaten hinter sich versammeln. Sowohl auf französischer Seite, wo die Emser Depesche Empörung bei der Öffentlichkeit hervorrief, als auch auf deutscher Seite, auf welcher nationalistische Ressentiments beispielsweise mit der Erinnerung an die Befreiungskriege geschürt wurden, wurde der im Sommer 1870 ausbrechende Krieg als ein nationaler Krieg empfunden,⁴³ wenngleich – vor allem im nichtpreu-

³⁹ Vgl. Kolb, Eberhard: Bismarck. München 2009, S. 82ff. – Lenger, Friedrich: Industrielle Revolution und Nationalstaatsgründung (1849–1870er Jahre). Stuttgart ¹⁰2003, S. 333.

⁴⁰ Vgl. Kolb: Bismarck, S. 87f.

⁴¹ Vgl. Schot, Bastiaan: Die Entstehung des Deutsch-Französischen Krieges und die Gründung des Deutschen Reiches. In: Böhme, Helmut (Hg.): Probleme der Reichsgründungszeit 1848–1879. Köln u. a. ²1972, S. 269–295, S. 291.

⁴² Vgl. Poidevin/Bariéty: Frankreich und Deutschland, S. 100f.

⁴³ Vgl. Conze: Deutsche Nation, S. 79.

ßischen Deutschland – keine allgemeine Kriegsbegeisterung herrschte.⁴⁴ Der Waffengang gegen Frankreich wurde als ein notwendiges Übel zur Verteidigung des Vaterlandes hingenommen. Die Deutschen waren zu einer „nationalen Verteidigungsgemeinschaft“⁴⁵ gegen Frankreich geworden. Nach den ersten militärischen Erfolgen stellte sich dann doch Siegestaumel ein, wodurch der Waffengang schließlich noch flächendeckende nationale Begeisterung zu entfachen vermochte.

Unter den Schlachten dieses Krieges stach besonders diejenige bei Sedan Anfang September hervor, welche mit einem triumphalen Sieg der deutschen Truppenverbände sowie der Gefangennahme des französischen Kaisers, Napoleon III., endete. Der 2. September, der Tag der Kapitulation der Franzosen bei Sedan, wurde fortan in Deutschland als Nationalfeiertag begangen.⁴⁶ Den Sedantag als nationalen Jubeltag zu begehen und damit primär dem militärischen Sieg über Frankreich zu huldigen, den Krieg gleichsam als „Vater“ des deutschen Nationalstaates zu feiern, und nicht der endlich erreichten Einheit zu gedenken, zeigt, wie die deutsch-französische Erbfeindschaft zementiert und zum nationalen Prinzip erhoben wurde. Zum anderen illustriert der Sedantag die Wichtigkeit des Militärs für das deutsche Kaiserreich, da vor allem der Waffengang, der Krieg als gemeinsame Tat der Reichsnation gefeiert wurde. Die Ereignisse von 1870/71, besonders der Umstand, dass der deutsche Nationalstaat letztlich das Resultat eines Krieges war, hatten so schließlich eine spezifische Ausprägung der Identität des deutschen Nationalstaates zur Folge: militaristisch, preußisch, antifranzösisch.⁴⁷

Mit dem Sieg von Sedan stellte sich den süddeutschen Staaten die Frage, mit dem Norddeutschen Bund einen deutschen Nationalstaat zu bilden, da sich Bismarcks Vorgehen mittlerweile „mit dem Mehrheitswillen des Volkes [...] auch in den süddeutschen Staaten“⁴⁸ deckte. In bilateralen Verhandlungen mit den süddeutschen Regierungen wurden im November 1870 Verträge ausgehandelt, welche eine Vereinigung des Norddeutschen Bun-

⁴⁴ Vgl. See, Klaus von: Freiheit und Gemeinschaft. Völkisch-nationales Denken in Deutschland zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg. Heidelberg 2001, S. 120.

⁴⁵ Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 148.

⁴⁶ Nach Fritz Schellacks Darstellung erfuhren die Sedanfeiern bis zum I. Weltkrieg eine stetige Ausweitung. Vgl. Schellack, Fritz: Nationalfeiertage in Deutschland von 1871 bis 1945. Frankfurt/Main u. a. 1990. Jakob Vogel widerspricht und sieht lediglich in den ersten beiden Jahrzehnten nach der Reichsgründung eine unverminderte Popularität des Sedantages, der aber ab Ende der 80er Jahre an Bedeutung einbüßt. Vgl. Vogel, Jakob: Militärfeiern in Deutschland und Frankreich als Rituale der Nation (1871–1914). In: François, Etienne/Siegrist, Hannes/Ders. (Hg.): Nation und Emotion. Deutschland und Frankreich im Vergleich. 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen 1995, S. 199–214, S. 200.

⁴⁷ Vgl. Dörner, Andreas: Politischer Mythos und symbolische Politik. Der Hermannmythos: zur Entstehung des Nationalbewußtseins der Deutschen. Reinbek bei Hamburg 1996, S. 145.

⁴⁸ Bosl, Karl: Die Verhandlungen über den Eintritt der süddeutschen Staaten in den Norddeutschen Bund und die Entstehung der Reichsverfassung. In: Schieder, Theodor/Deuerlein, Ernst (Hg.): Reichsgründung 1870/71. Tatsachen. Kontroversen. Interpretationen. Stuttgart 1970, S. 148–163, S. 151.

des mit den süddeutschen Staaten zu einem Deutschen Reich vorsahen. Als Verfassung sollte dem neu geschaffenen Reich diejenige des Norddeutschen Bundes dienen. Währenddessen zogen die deutschen Truppen unbeirrbar weiter gen Paris, welches belagert und beschossen wurde. Am 18. Januar 1871 wurde im Spiegelsaal von Schloss Versailles die Reichsgründung inszeniert,⁴⁹ das Deutsche Kaiserreich proklamiert und damit der preußische Herrscher Wilhelm I. zum deutschen Kaiser ausgerufen. Der 18. Januar war bewusst gewählt worden, da am selben Tage 170 Jahre zuvor das Königreich Preußen gegründet worden war. Dass als Ort für den Akt der Reichsgründung ausgerechnet das Schloss, in welchem die französischen Könige residiert hatten, genutzt wurde, stellte eine weitere Demütigung Frankreichs dar.⁵⁰

Diese Demütigungen wurden im Frieden von Frankfurt am Main, der am 10. Mai 1871 unterzeichnet wurde, fortgesetzt. Frankreich musste das Elsass und einen Teil Lothringens einschließlich Metz' an das Deutsche Reich abtreten und wurde zu einer Kriegsentschädigung in Höhe von fünf Milliarden Goldfranc verpflichtet, bis zu deren vollständiger Begleichung deutsche Besatzungstruppen in Frankreich stationiert bleiben sollten. Die symbolischen Akte nationaler deutscher Arroganz sowie dieser harte Friede bildeten die Basis für den französischen Revanchismus sowie auch der Etablierung der Erbfeindschaft auf französischer Seite. Vor allem die Eingliederung Elsass-Lothringens in das Deutsche Reich ohne vorherige Volksabstimmung vertiefte die deutsch-französische Feindschaft.⁵¹ In Deutschland hatte schon lange vorher eine antifranzösische Tradition existiert.⁵²

1871 herrschte so ein neues Kräfteverhältnis in Europa zugunsten des Deutschen Reichs und zuungunsten Frankreichs vor und Preußen war in allen Belangen als wichtigste Macht Deutschlands legitimiert. Der Wille der Nationalen war gleichsam „von oben“ durchgesetzt worden. Für die deutsch-national Denkenden erfüllte sich ein Lebenstraum. Der liberale Jurist Rudolf von Jhering etwa schrieb 1871 in einem Brief:

*Wie segne ich mein Geschick, daß es mich [...] dieses Jahr 1870 hat erleben lassen. Welcher Blick in die Zukunft öffnet sich einem, und wie beruhigt kann man seinen Lebenslauf schließen.*⁵³

⁴⁹ Zur Inszenierung der Kaiserproklamationsfeier siehe Wischmeyer, Johannes: Buße, Andacht, patriotische Erhebung. Protestantische Inszenierungen der Reichsgründung 1871. In: Fischer, Michael/Senkel, Christian/Tanner, Klaus (Hg.): Reichsgründung 1871. Ereignis – Beschreibung – Inszenierung. Münster 2010, S. 15–37.

⁵⁰ Vgl. Ullrich, Volker: Die nervöse Großmacht. Aufstieg und Untergang des deutschen Kaiserreichs 1871–1918. Frankfurt/Main 1997, S. 19.

⁵¹ Vgl. Conze: Deutsche Nation, S. 79ff.

⁵² Ute Planert legt dar, dass bereits im 16. und 17. Jahrhundert die Vorstellung des französischen „Erbfeinds“ aufgebaut und im 18. und 19. Jahrhundert weiter gefestigt wurde. Vgl. Planert: Der Mythos vom Befreiungskrieg, S. 477ff.

⁵³ Zit. nach See: Freiheit und Gemeinschaft, S.113.

Die Lobeshymnen, welche auf Bismarck und die endlich durchgesetzte nationale Einheit angestimmt wurden, überboten sich gegenseitig.⁵⁴ Man währte sich am Ziel seiner Wünsche und am Beginn einer goldenen Zukunft. Der Erfolg ließ manchen Nationalen zum Parteigänger Bismarcks werden. Im nationalen Diskurs wurde das Patriotische mehr und mehr durch das Nationalistische verdrängt – eine Entwicklung, die sich im ersten Jahrzehnt des Kaiserreichs verschärfen sollte.

Trotz der Erreichung des Hauptziels der Nationalen, der deutschen Einheit, gab es auch Verlierer im nationalen Lager. Zuvorderst waren dies die Deutsch-Österreicher, welche nach der Niederlage von 1866 von der deutschen Nation ausgegrenzt worden waren. Des Weiteren sind die Demokraten zu nennen, welche die Freiheit dem Einheitsgedanken geopfert und ein Deutsches Reich als Monarchie und nicht wie von ihnen gewünscht, als Republik proklamiert sahen.⁵⁵ Ebenfalls zu den Verlierern der nationalen Entwicklung sind die sich am Heiligen Römischen Reich orientierenden Katholiken zu zählen, welche zwar die kleindeutsche, zumeist von Protestanten initiierte Lösung nicht ablehnten,⁵⁶ aber bald als Agenten Roms und damit als Reichsfeinde klassifiziert werden sollten. Ein deutscher geeinter Nationalstaat wurde von einer in sich gespaltenen Nation bewohnt, auf der einen Seite die Pro-Borussen, Liberalen und Protestanten, auf der anderen Seite die Preußen-Skeptiker, Demokraten und Katholiken.

Das Besondere an dieser nationalen Phase ist, dass sie den Deutschen gewissermaßen „passierte“. Die Ereignisse dieser Phase sind in erster Linie auf Initiativen Bismarcks zurückzuführen, mag er sich hierbei auch teilweise durch das nationale Lager zum Handeln genötigt gefühlt haben. Nicht die Bevölkerung, nicht „von unten“, wie es 1848 beabsichtigt war, wurde dieser Nationalstaat geschaffen, sondern „von oben“, durch die Machteliten.

⁵⁴ Zur nationalen Begeisterung nach der Reichsgründung siehe beispielsweise Schoeps: Der Weg ins Deutsche Kaiserreich, S. 210ff. Selbst in Süddeutschland wurde die Nationalstaatsgründung enthusiastisch gefeiert. So berichtete der nationalliberale Reichstagsabgeordnete Hans Viktor von Unruh über seine Beobachtungen während einer Reise durch Baden und Württemberg im Frühjahr 1871: „*In allen Schenkstuben hingen, wenn auch schlechte, wohlfeile Bildnisse des Kaisers, Bismarcks, des Kronprinzen und Moltkes. [...] Kaiser und Reich fanden enthusiastische Zustimmung.*“ Zit. nach Ullrich: Nervöse Großmacht, S. 21.

⁵⁵ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 151.

⁵⁶ Vgl. Lill, Rudolf: Die deutschen Katholiken und Bismarcks Reichsgründung. In: Schieder, Theodor/Deuerlein, Ernst (Hg.): Reichsgründung 1870/71. Tatsachen. Kontroversen. Interpretationen. Stuttgart 1970, S. 345–365, S. 361.

3.2 Nationalerziehungskonzepte in den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts: Karl Schmidt: *Ueber Nationalerziehung* und Berthold Kaßner: *Die deutsche Nationalerziehung*

In der dritten Phase wurde der Traum der Nationalen, ein deutscher Nationalstaat Wirklichkeit. Überraschenderweise finden sich für diesen Zeitraum kaum Nationalerziehungskonzepte. Wie ist dies zu erklären?

Ein Grund mag die verhaltene nationale Emotionalität während der Einigungskriege sein. Die Einigungskriege wurden größtenteils als vorwiegend preußische, weniger deutsche Angelegenheiten betrachtet. Hinsichtlich des Kriegs mit Dänemark ergriff Bismarck die Initiative und löste den Konflikt zusammen mit Österreich im Alleingang. Aus dem von den Nationalen erwarteten nationalen Krieg, den ganz Deutschland zu führen bereit gewesen wäre, wurde nur ein preußisch-österreichischer Waffengang gegen Dänemark. Der zweite Einigungskrieg, die Auseinandersetzung zwischen Preußen und Österreich über die Vorherrschaft in Deutschland, konnte gar keine großen nationalen Gefühle evozieren, da es sich dabei um einen „Bruderkrieg“ handelte. Die Deutschen selbst waren in diesem Krieg in zwei Lager gespalten. Der Krieg gegen Frankreich sodann war ein Waffengang gegen einen ausländischen Feind, wurde aber zu Anfang als notwendiges Übel ohne große deutsch-nationale Begeisterung ausgetragen. Erst nachdem sich militärische Erfolge einstellten, bewirkte dieser Krieg in weiten Teilen Deutschlands nationale Euphorie. In der Zeit der Einigungskriege herrschte eine verhaltene nationale Emotionalität, wie beispielsweise auch die einbrechenden Mitgliederzahlen des Nationalvereins nahelegen. Der erste und zweite Krieg wurden nicht als deutsch-national empfunden, der dritte ließ erst mit Verspätung überschwängliche vaterländische Emotionen freiwerden.

Ein weiterer Grund für die geringe Anzahl der Nationalerziehungstexte im Zeitraum der hier veranschlagten dritten Phase mag darin liegen, dass der pädagogische Diskurs der 60er und 70er Jahre des 19. Jahrhunderts besonders durch den Humanismus-Realismus-Streit geprägt war, den Auseinandersetzungen darüber, inwiefern die Realschule aufgewertet werden sollte bzw. der Monopol-Anspruch des humanistischen Gymnasiums als Stätte aller höheren Bildung aufrechtzuerhalten sei.

Die Stellung des Gymnasiums begann ab Mitte des 19. Jahrhunderts zu bröckeln. Die Kritik an den humanistischen Gymnasien wurde immer lauter. Dort würde, so die Argumentation der Gymnasiums-Gegner, nicht mehr Bildung vermittelt unter der Prämisse, den Menschen zu veredeln, viel mehr werde sie als Statussymbol verwendet, um den Standesdünkel der gebildeten Schichten zu festigen und die „Ungebildeten“ auf Distanz zu hal-

ten.⁵⁷ Darüber hinaus seien die Bildungsinhalte des Gymnasiums mit ihrem Fokus auf den alten Sprachen mit Hinblick auf die technischen und industriellen Errungenschaften der letzten Jahre nicht zeitgemäß.⁵⁸

Während das Gymnasium immer mehr in die Kritik geriet, wurde die Realschule als Schule der Zukunft gesehen, welche die Menschen den modernen Anforderungen entsprechend optimal vorbereite. 1859 wurde in Preußen eine Ordnung des Realschulwesens erlassen, welche Realschulen erster, zweiter und dritter Ordnung unterschied.⁵⁹ Die Realschulen erster Ordnung, ab 1882 Realgymnasien, hatten auch Latein im Lehrplan und erteilten die Berechtigung zum Studium an Fachhochschulen wie etwa Forstakademie und Technischer Hochschule, jedoch vorerst nicht zum Universitätsstudium.⁶⁰ In den 60er und frühen 70er Jahren wuchsen, der technischen und industriellen Entwicklung Rechnung tragend, die Realschulen erster Ordnung an, was einen Anstieg der Studenten an den Technischen Hochschulen zur Folge hatte.⁶¹ Die zunehmende Bedeutung der Realschulen erster Ordnung führte schließlich dazu, dass ab 1870 ihren Absolventen auch das Universitätsstudium für bestimmte Fachrichtungen wie etwa Mathematik, Naturwissenschaften und moderne Sprachen gestattet wurde.⁶² Der Humanismus-Realismus-Streit mag die Nationalerziehungsdebatte im Zeitraum der dritten Phase also zurückgedrängt haben.

Die beiden Quellen, welche im Folgenden untersucht werden sollen, sind zum einen Karl Schmidts *Ueber Nationalerziehung* und Berthold Kaßners *Die deutsche Nationalerziehung*.

⁵⁷ Vgl. Herrmann, Ulrich: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 147–178, S. 148.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 151f.

⁵⁹ Hinsichtlich der Entwicklung der Realgymnasien gab es regionale Unterschiede. In Bayern etwa wurde das Realgymnasium dem Namen nach 1864 geschaffen. Allerdings war dieser Schultyp zuerst lediglich eine vierjährige Aufbaustufe auf der Lateinschule und war in seinem Charakter schwerpunktmäßig mathematisch-technisch ausgerichtet. Erst 1874 sollte das Realgymnasium in Bayern ein allgemeinbildendes Gymnasium werden. Vgl. Reble: Geschichte der Pädagogik, S. 269.

⁶⁰ Vgl. Turner: Universitäten, S. 241.

⁶¹ Vgl. Albisetti, James C./Lundgreen, Peter: Höhere Knabenschulen. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 228–278, S. 230.

⁶² Vgl. Reble: Geschichte der Pädagogik, S. 268f.

Dem Wesen der deutschen Nation muß die deutsche Nationalerziehung entsprechen. Wenn das Ziel der Erziehung im Allgemeinen ist, alle Geistesvermögen des Menschen im Dienste der Wahrheit und Freiheit, der Liebe und Schönheit harmonisch auszubilden; so verlangt die deutsche Nationalerziehung eine Entwicklung, Erhöhung und Befestigung des deutschen Sinnes und deutschen Lebens vom Mittelpunkte der Wahrheit und Freiheit, der Liebe und Schönheit aus.

Karl Schmidt
Ueber Nationalerziehung, S. 391.

3.2.1 Karl Schmidt: *Ueber Nationalerziehung* (1863)

Karl Schmidt war 1863, als er den Vortrag *Ueber Nationalerziehung* hielt, Schulrat und Direktor des Lehrerseminars in Gotha. 1819 als Sohn einfacher Bauern in Osternienburg (Sachsen-Anhalt) geboren, hatte Schmidt ab 1834 das Gymnasium in Köthen besucht, um anschließend ab 1841 in Halle Theologie und Philosophie zu studieren.⁶³ 1847 promovierte Schmidt dort mit einer Arbeit *Über den Unterschied zwischen der Religion und der Philosophie*. Er wirkte in der Folgezeit als Pfarradjunkt in Edderitz. Während dieser Zeit machte er sich Gedanken darüber, wie dem Bildungs-Misstand der Bevölkerung dort abzuhelfen wäre. Seine Ideen diesbezüglich flossen 1848 in die Schrift *Reformation der Schule* ein. Während der Revolution von 1848/49 wurde Schmidt als Abgeordneter in den Köthener Landtag gewählt, wo er besonders bei der Ausarbeitung des neuen Köthener Schulgesetzes mitwirkte. Welche politische Einstellung genau Schmidt während der Revolution vertrat, kann nicht gesagt werden; Hohendorf sieht in ihm einen Mann der politischen Mitte.⁶⁴ Anhand einer Passage seines Vortrags lässt sich über seine politische Meinung 1863 sagen, dass er ein Befürworter der konstitutionellen Monarchie war.⁶⁵

⁶³ Die Lebensbeschreibung Schmidts folgt im Wesentlichen Attensperger, Albert: Dr. Karl Schmidt, Herzogl. Sächsischer Schulrath und Seminardirektor zu Gotha, geb. am 7. Juli 1819, gest. am 8. November 1864. Dessen Leben und Wirken. In: Pfeiffer, Friedrich Wilhelm (Hg.): Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner. Zum Besten des bayrischen Lehrerwaisentifts. Nürnberg 1872, S. 509–560. – Hohendorf, Gerd: Der Köthener Pädagoge Dr. Karl Schmidt, der „neueste und beste pädagogische Historiker“ der Diesterwegzeit. In: Ders./Hohendorf, Ruth (Hg.): Diesterweg verpflichtet. Beiträge zur deutschen Bildungsgeschichte. Köln u. a. 1994, S. 207–214. – Kehr, C.: † Dr. Karl Schmidt † In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 16 (1864), S. 401–404.

⁶⁴ Vgl. Hohendorf: Der Köthener Pädagoge Dr. Karl Schmidt, S. 210.

⁶⁵ „Denn wenn auch das deutsche Volk gegenwärtig seit lange [sic!] schon um eine gesetzlich freie Entwicklung ringt, ohne sie bisher vollkommen erreicht zu haben; so ist doch gerade dieses ruhige und nie rastende Streben die Bürgschaft, daß diese Freiheit endlich in der Gestalt der wahren, unbeschnittenen und ungedeutelten konstitutionellen Monarchie kommen wird und muß.“ Schmidt, Karl: *Ueber Nationalerziehung*. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 15 (1863), S. 389–398, S. 391.

Ab 1850 unterrichtete Schmidt Religion und Hebräisch am Herzoglichen Ludwigs-gymnasium in Köthen und begann ab 1852 sich als Autor pädagogischer Werke einen Namen zu machen. Sein bedeutendstes Werk stellte hierbei die von 1858 bis 1861 verfasste vierbändige *Geschichte der Pädagogik* dar. 1861 wurde Schmidt zum Herzoglichen Professor berufen, 1862 machte ihm Herzog Ernst von Sachsen-Coburg-Gotha das Angebot, Direktor des Lehrerseminars zu werden, was Schmidt auch annahm. 1864 starb Schmidt an den Folgen seiner schweren Diabeteserkrankung in Gotha. Laut Hohendorf gehörte Schmidt „zu den herausragenden Persönlichkeiten der Lehrerbewegung seiner Zeit“⁶⁶.

Den Vortrag *Ueber Nationalerziehung* hielt Schmidt am 19. Oktober 1863 vor Seminaristen, Seminarlehrern und weiteren Lehrern in Gotha. *Ueber Nationalerziehung* richtete sich also an ein pädagogisches Fachpublikum. Die Rede wurde später in ihrem kompletten Wortlaut in der auflagenstarken, wöchentlich erscheinenden *Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung* abgedruckt. *Ueber Nationalerziehung* wurde also nicht nur von einem kleinen, lokal begrenzten Publikum wahrgenommen, sondern in ganz Deutschland von Lehrern gelesen. Anlass des Vortrags war höchstwahrscheinlich das fünfzigjährige Gedenken an die Völkerschlacht bei Leipzig im Oktober 1813; zumindest nimmt Schmidt gleich zu Beginn auf dieses Jubiläum Bezug.

Heilige Entschlüsse, lebendige Thaten, – das ist's, wozu uns der heutige Tag begeistern soll. Denn noch gibt's viel zu thun auf dem Boden, den jener heilige Krieg zuerst zum Aufbau einer neuen Zeit geebnet hat. Noch immer sucht das Vaterland seine naturgemäße Entwicklung, für dessen Freiheit jener Heldenmuth in den Tod gegangen ist. Noch immer lebt die alte Stammeseifersucht, triumphieren veraltete Vorrechte und kleinliche Sonderinteressen über die nationale Einigung. Noch immer muß das ‚verjüngte, lebenskräftige, in Einheit gehaltene Deutschland‘ gefordert werden.⁶⁷

Schmidt sieht es als Auftrag an, die Einigung Deutschlands zu unterstützen, wo immer es nur möglich ist. Der Beitrag, welchen der Lehrerstand zu diesem vereinten Deutschland leisten soll, besteht seiner Meinung nach in einer Nationalerziehung. So wie er zu Beginn seines Vortrags des Freiheitskampfes gegen Napoleon gedenkt und seine Zeitgenossen in die Pflicht zu nehmen versucht, für ein geeintes Deutschland einzutreten, so stellt er später, indem er auf Fichte, Jahn und Fröbel verweist,⁶⁸ seine Gedanken zu nationaler Erziehung in die Tradition der überwiegend als nationalistisch eingefärbt wahrgenommenen Erziehungskonzepte.

⁶⁶ Hohendorf: Der Köthener Pädagoge Dr. Karl Schmidt, S. 212.

⁶⁷ Schmidt: *Ueber Nationalerziehung*, S. 389.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 394f.

Der Aufbau von Schmidts Vortrag lässt sich wie folgt gliedern:

- In der Einleitung erinnert Schmidt an den Freiheitskampf gegen Napoleon 50 Jahre zuvor und macht darauf aufmerksam, dass das Ziel eines vereinten Deutschlands immer noch ausstehe. Unter dem Verweis, dass der Beitrag der Lehrer zu dieser Zielvorgabe in einer Nationalerziehung zu bestehen habe, leitet Schmidt zum Thema seines Vortrags über, dem Wesen der von ihm propagierten deutschen Nationalerziehung.
- Zu Beginn des Hauptteils legt Schmidt das Wesen der deutschen Nation, also den deutschen Charakter dar.
- Von dieser Darstellung der deutschen Wesenheit leitet er sodann ab, wie Nationalerziehung beschaffen sein muss, da seiner Meinung nach eine deutsche Nationalerziehung nur gelingen kann, wenn sie das spezifisch „Deutsche“ widerspiegelt.
- Unter Zuhilfenahme von drei Pionieren deutscher Nationalerziehung, Fichte, Jahn, Fröbel – deren Theorien und Schaffen er kurz umreißt –, folgert Schmidt anschließend, dass die Hauptinstitution zur Beförderung von Nationalerziehung die Volksschule zu sein hat, welche bei ihm die Bezeichnung *Nationalschule* erhält.
- Anschließend legt der Redner dar, welche Forderungen die Nationalschule an Kirche und Staat zu stellen hat, um ihren nationalen Erziehungsauftrag erfüllen zu können.
- Am Schluss des Vortrags appelliert Schmidt an alle seine Kollegen, sich um die Verwirklichung einer solchen Nationalerziehung nach Kräften zu bemühen.

Schmidts Vortrag bietet nicht nur die Skizzierung eines Nationalerziehungskonzepts, sondern wirbt nicht zuletzt beim Lehrerstand um Unterstützung. Mit *Ueber Nationalerziehung* wollte Schmidt vor allem die junge Lehrergeneration ansprechen, welche er in seinem Lehrerseminar ausbildete. Sie sollte den Gedanken einer deutschen Nationalerziehung inkorporieren und sich darum bemühen.

a) *Das Wesen der deutschen Nation*

So wie die Bestimmung jedes einzelnen Menschen nach Schmidts Dafürhalten in der „höchstmöglichsten Verwirklichung der Harmonie des leiblichen und geistigen Lebens und dann wiederum auf dem Gebiete des Geistes in höchst möglicher Harmonisirung [sic!] aller Geisteskräfte im Dienste von Wahrheit und Freiheit, von Liebe und Schönheit“⁶⁹ liegt, so ist es Aufgabe jeder Nation, „daß sie das wahrhaft Menschliche mit ihren Eigenthümlichkeiten verschmilzt, ja in diesen Eigenthümlichkeiten das Wesen der Menschheit in sich verwirklicht“⁷⁰. Wie also bereits andere Nationaldenkende vor ihm vertritt auch Schmidt die Auffassung der „völkischen Menschheitlichkeit“, dass es also jedem Volk zuvorderst darum gehen sollte, das Menschheitliche mit dem eigenen, jeweils spezifisch nationalen Anstrich in sich zu verwirklichen. Das spezifisch „Deutsche“ glaubt Schmidt vor allem in zwei deutschen Charakterzügen festmachen zu können. Zum einen im Sinn für das „Gemüthsleben“, zum anderen in der „Anlage zu den idealen Interessen des Lebens“⁷¹, also in der Begeisterung für die geistige Tätigkeit und damit verbunden für große Ideale. Schmidt will erkannt haben, dass der Deutsche sich diesbezüglich vor allem in Kunst, Religion, Wissenschaft und Freiheitssinn hervortut.⁷²

Im Folgenden sollen diese beiden nationalen Grundveranlagungen, welche das deutsche Wesen nach Meinung des Redners prägen, Gegenstand näherer Betrachtung sein.

Laut Schmidt wird das Gemüt „durch die Sinne der Gatten- und Kinderliebe, der Anhänglichkeit und der Vaterlandsliebe“⁷³ konstituiert. Grundelement ist also, wie diese Aufzählung beweist, eine enge emotionale Bindung und Hingebung an soziale Konstrukte wie etwa die Familie, von welcher Schmidt sagt, sie sei „für den Deutschen seine erste, eigentliche Heimath“⁷⁴.

Bereits der Grundstock einer jeden Familie, die Ehe zwischen Mann und Frau sei dem Deutschen seit Urzeiten heilig. Bereits bei den Germanen seien Ehescheidungen kein Usus gewesen, Tugendhaftigkeit und Keuschheit der Jünglinge und Jungfrauen vor der Vermählung aber hohe Werte.⁷⁵ Was Schmidt damit zum Ausdruck bringen will, ist, dass dem deutschen Wesen Reinheit der Gefühle und Aufrichtigkeit in der Liebe schon immer innewohnt habe. Auch „die von der Fremde eindringende Frivolität“⁷⁶ habe diese Ehrenhaf-

⁶⁹ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 389f.

⁷⁰ Ebd., S. 390.

⁷¹ Ebd.

⁷² Vgl. ebd.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Vgl. ebd.

⁷⁶ Ebd.

tigkeit nicht ausrotten können. Diese Liebe werde in dem großen Respekt offenbar, welchen der deutsche Mann gegenüber der Frau verspüre.⁷⁷ So ist das Verhältnis zwischen Mann und Frau in Deutschland also nicht nur von aufrichtiger Liebe, sondern auch von gegenseitiger Hochachtung geprägt, was der Beziehung eine eigene Würde verleihe.

Ebenso wie zwischen Mann und Frau sei auch das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern in Deutschland ein ganz besonderes.

Die Kinder sind den Aeltern ein göttliches Geschenk, das sie Gott wieder zuführen müssen; darum wird die Familienerziehung in Deutschland so hochgehalten, und wird hier das Kind in seiner ersten Entwicklung in Mitten der Familie, trotzdem, daß noch viel fehlt, dennoch mehr beachtet als in irgend einem andern Lande.⁷⁸

Der Deutsche ist also kinderlieb, ihm ist ein Kind ein Segen, und so ist er sehr um die Aufzucht und gute Erziehung seines Nachwuchses bemüht. Schmidt sieht im Deutschen also insgesamt einen Familienmenschen, der sich im Kreise seiner Lieben zuhause wohlfühlt. Das Bild, welches im Vortrag vom Deutschen gezeichnet wird, ist das Bild eines einfachen, um nicht zu sagen biedereren Gemütsmenschen, dessen Familiensinn von großen Tugenden und hehren Zielen bestimmt ist.

So wie der Deutsche an seinem kleinen Sozialverband Familie hängt, so lässt sich seine Liebe auch auf einen größeren Sozialverband, auf sein Volk und damit auf das Vaterland übertragen. Heimatlicher Boden, Muttersprache und vaterländische Bräuche sind ihm wichtig, an sie hat er sein Herz gehängt.⁷⁹ Wie in der Familie im Kleinen, so fühlt er sich dort im Großen beheimatet.

In der Familien- und Vaterlandsliebe – da offenbart sich zuhöchst die sprichwörtlich gewordene deutsche Treue. Schon bei den alten Germanen war ein Wort ein Mann; selbst in den rohen Zeiten des Mittelalters behielt das verpfändete Wort seine Gültigkeit; und nur erst, wo fremde Oberflächlichkeit und französische Sittenlosigkeit Deutschland überschwemmte, konnte die gewohnte Treue, der unbefangene Glaube seltener, nie aber vernichtet werden. Deutsche Treue, Biederkeit und Redlichkeit sind die durch Geburt geerbte, die Mitgabe des himmlischen Geistes an das Volk der Deutschen, um gerade dadurch seine Mission in der Geschichte der Menschheit auszuführen.⁸⁰

Schmidts Verständnis vom deutschen „Gemütsmenschen“ ist also das eines von Familien- wie Vaterlandsliebe beseelten Menschen, aufrichtig in seinen Gefühlen, unfähig zu jeglicher Falschheit, allem, dem er sein Herz widmet, gänzlich in Treue ergeben. Der Franzose als ewiger Antipode findet in obiges Zitat auch Eingang, allerdings lediglich in seiner

⁷⁷ Vgl. Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 390.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Ebd.

Funktion als Gegen-Charakter zum redlich-sittlichen Deutschen. Die deutschen Charakterzüge aber sind es, welche den Deutschen bei der Erfüllung seiner Aufgabe von menschheitlicher Dimension helfen werden.

Neben dem deutschen Gemüt treten als weiteres Merkmal des deutschen Charakters laut Schmidt die deutsche Geisteskraft und das Streben nach Idealen besonders hervor.

*Große Geistesvermögen der Idealität, der Ehrfurcht, des Wohlwollens und der Gewissenhaftigkeit, aber auch für das Selbstgefühl und für die intellektuellen Geistesthätigkeiten haben den Deutschen gleichsam von Natur gezwungen, sich über der beschränkten Erdsphäre das Reich der Ideen zu errichten und so die Erde zum Himmel emporzuheben, aber auch den Himmel zur Erde herniederzuziehen. Kunst, Religion, Wissenschaft und Freiheitssinn in Religion und Wissenschaft wie auf dem Gebiete der Politik – die Produkte dieser Geistesanlagen – haben deshalb auch beim deutschen Volke einen unveräußerlichen Boden.*⁸¹

Der Deutsche als Gelehrter und Schöngeist, als Ergründer und Gestalter ist das Bild, welches Schmidt hier entwirft. Die gelehrte Ernsthaftigkeit sei dem Deutschen derart zueigen, dass er „gleichsam von [der] Natur gezwungen“ werde, also gar nicht anders könne, als sich die Welt erschließen zu wollen. Schmidt kultiviert mit diesen Worten den Faustischen Deutschen, der um jeden Preis die Welt erkennen will, und sei es bis zur Selbstqual.

Vor allem Kunst, Religion, Wissenschaft und der deutsche Freiheitssinn zeugten, so der Schulrat, von Größe. Schmidt rühmt die Kultur- und Geistesleistungen der Deutschen, so etwa die Dome des Mittelalters als Zeugen deutscher Kunstfertigkeit, die Musik Bachs, Haydns, Mozarts und Beethovens und die literarischen Werke Lessings, Schillers und Goethes.⁸² All dies beweise, dass der deutsche Geist „von sich selber gezwungen worden“ sei, „[d]as Irdische mit dem Himmlischen in der Kunst zu vermählen“⁸³. Auch hier ist wieder von Zwang die Rede. Der Deutsche könne gar nicht anders, als schaffend tätig sein.

Die Veranlagung zur Religion sei dem Deutschen ebenso zueigen. Bereits der Germane habe sich stets seinen Göttern untergeordnet und auch das Christentum habe „seinen eigentlichen heimathlichen Boden erst bei den germanischen Völkern gefunden“⁸⁴. Als dann der „Romanismus“⁸⁵ den Glauben pervertiert habe, da sei es der deutsche Geist gewesen, welcher „das Christentum der Humanität proklamirte, indem er das Gewissen zum Prin-

⁸¹ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 390.

⁸² Vgl. ebd.

⁸³ Beide Zitate: Ebd.

⁸⁴ Ebd., S. 391.

⁸⁵ Interessant ist, dass Schmidt in diesem Zusammenhang nicht von der katholischen Kirche als Gegner spricht, sondern vom Romanismus. Den Germanismus bezeichnet Schmidt an anderer Stelle seines Vortrags als „ein Weltprinzip“ und führt weiter aus, dass es sich hierbei um „die lebendige Kraft der persönlichen Selbstständigkeit, der Selbstverwaltung, des Familienlebens, der Frauenachtung, der Philosophie, der ächten, konservativen, weil ruhig fortbildenden Politik“ handle. Ebd. Der Schulrat sieht demnach in manichäischer Weise Germanismus und Romanismus in einer ständigen Auseinandersetzung.

zip alles Geisteslebens machte“⁸⁶. Auch Schmidt feiert die Reformation also als eine in erster Linie genuin deutsche Leistung, die ihren Ursprung in wahrer Religiosität und einem echten Glaubensgefühl hat.

Was die Wissenschaft anbelangt, so sei es für den Deutschen typisch, dass er stets die großen Zusammenhänge, die Ursache, zu ergründen suche. Die Welt vollends zu durchdringen, ihre Gesetzmäßigkeiten zu entdecken und zu verstehen, sei das Ziel des deutschen Geistes, während andere Nationen, nach dem Materiellen strebend, sich darin verlören.⁸⁷ In Deutschland werde also Wissenschaft um ihrer selbst, nicht um der Frage cui bono willen betrieben. Wegen dieser Liebe zur Wissenschaft gebe es hierzulande auch so viele Schulen wie sonst nirgendwo anders und seien in keinem anderen Land bessere Schulen zu finden wie in Deutschland.⁸⁸

Die wahre Begeisterung für die Wissenschaft und die Neugier auf alles seien auch der Grund, weswegen die Deutschen das kosmopolitischste Volk seien. Der Deutsche erkenne in jeder anderen Nation die jeweils spezifische menschheitliche Ausprägung an. Die deutsche Weltoffenheit gehe sogar so weit, dass man sich vor Nachahmung von Fremdem hüten müsse. Der Schulrat zitiert in seinem Vortrag Georg Gottfried Gervinus, indem er sagt:

*[...] es ist der Kosmopolitismus zu schätzen, wenn er sich als Wächter der Menschenrechte, als Schutz der höchsten geistigen Aufklärung geltend macht; verachten muß man ihn, wenn er die Bürgerpflichten lösen, die Heimlichkeit der Heimath zerstören und ein ungeheueres System der Gleichmachung, das sonst nur dem Despotismus eigen ist, als demokratischen Grundsatz predigen will.*⁸⁹

Die größte Angst, welche Schmidt also in Verbindung mit dem Kosmopolitismus hat, ist die Angst vor einer Dekonstruktion alles national Spezifischen, vor dem Verlust jeglicher nationalen Identität. Den Kosmopolitismus befürwortet er, wenn er sich für Menschenrechte und geistige Aufklärung stark macht, also gemeinsame Nenner der gesamten Menschheit vertritt. Es zeigt sich hier, dass in Schmidts Denken das Nationale Vorrang vor dem Kosmopolitischen hat.

Nach Schmidts Dafürhalten ist der Freiheitssinn des deutschen Volkes besonders ausgeprägt. Sowohl in der Religion als auch in der Wissenschaft übernehme beispielsweise der Deutsche nicht blind irgendwelche Dogmen oder Gesetze, ohne sie vorher geprüft zu haben.⁹⁰ So wie Luther den Glauben von den irrigen Glaubenssätzen der katholischen Kirche befreit und dem Gewissen anvertraut hat, so haben die deutschen Philosophen etwa für

⁸⁶ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 391.

⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸ Vgl. ebd.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Vgl. ebd.

die Autonomie des Geistes gestritten. Auch politisch strebe der Deutsche seit jeher nach Freiheit. Schon der Germane hätte jegliche Art von Despotismus nicht leiden mögen.⁹¹ Dieser Sinn für Freiheit und politische Autonomie habe sich bis in die Gegenwart durch die Generationen weitervererbt und bis heute strebe das deutsche Volk danach, diese politische Freiheit in einer Verfassung gültig werden zu lassen. In diesem Zusammenhang gibt Schmidt dann auch seiner Hoffnung Ausdruck, diese Freiheit werde letztlich „*in der Gestalt der wahren, unbeschnittenen und ungedeuteten konstitutionellen Monarchie*“⁹² verwirklicht. Schmidts Freiheitsbegriff ist eng gekoppelt an die Vorstellung eines deutschen Staates mit einer Verfassung, ihm geht es um die Freiwerdung des deutschen Volkes in einem geregelten Nationalstaat, weniger um die Freiheit des Einzelnen.

Was die „*Anlage zu den idealen Interessen des Lebens*“⁹³, wie es Schmidt formuliert, anbelangt, so hat sich der Deutsche diesbezüglich in Kunst, Religion, Wissenschaft und durch seinen Freiheitsdrang hervorgetan. Der Deutsche strebt, so will es Schmidt verstanden wissen, stets nach Höherem. Er ist getrieben von einem geradezu zwanghaften Forscherdrang, er will die Wahrheit wissen, die Welt ergründen, erkennen „*was die Welt im Innersten zusammenhält*“. Dieses Faustische Motiv sieht der Schulrat im Deutschen wirksam. Hinzu kommt der Drang etwas tun zu müssen, seine Schaffenskraft auszuleben, woraus sich der deutsche Sinn für die Kunst ableitet. Wahrheitsliebe und Redlichkeit schließlich, welche auch dem Deutschen derart zueigen sind, dass er nicht anders kann – wie schon sinnfällig Luthers Worte vor dem Wormser Reichstag, „*Hier stehe ich, ich kann nicht anders*“, illustrieren –, haben ihn den pervertierten Glauben reformieren lassen. Der Deutsche ist damit laut Schmidt ein von Natur aus redlicher und strebsamer Mensch, das deutsche Volk „*das höchstgestellte Kulturvolk*“⁹⁴.

⁹¹ Vgl. Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 391.

⁹² Vgl. ebd.

⁹³ Ebd., S. 390.

⁹⁴ Ebd., S. 391.

b) Die deutsche Nationalerziehung nach Schmidt

Der Deutsche ist nach Schmidts Meinung, wie soeben dargelegt wurde, sowohl ein Mensch mit ausgeprägtem Familien- und Vaterlandssinn, als auch ein nach Erkenntnis und Idealen Strebender. Diese beiden großen Charakterzüge machen, so der Schulrat, das Wesen der deutschen Nation aus. Eine deutsche Nationalerziehung aber muss dem Wesen der deutschen Nation entsprechen:

*Wenn das Ziel der Erziehung im Allgemeinen ist, alle Geistesvermögen des Menschen im Dienste der Wahrheit und Freiheit, der Liebe und Schönheit harmonisch auszubilden; so verlangt die deutsche Nationalerziehung eine Entwicklung, Erhöhung und Verfestigung des deutschen Sinnes und deutschen Lebens vom Mittelpunkte der Wahrheit und Freiheit, der Liebe und Schönheit aus.*⁹⁵

Schmidt will also eine menschheitliche Erziehung, aber in Deutschland eben mit entsprechend deutschem Anstrich. Es fällt dabei auf, dass die grundlegenden Erziehungsziele den Anlagen der Deutschen ohnehin entgegenkommen: Wahrheit, Freiheit, Liebe, Schönheit. Der Deutsche ist von Schmidt ja als durch und durch aufrichtiger, redlicher Mensch charakterisiert worden, der um den Wert der Freiheit weiß und diese hoch einschätzt, darüber hinaus große Liebe zu Ehegatten, Kind und Vaterland verspürt und von Natur aus als künstlerisch Schaffender für Schönheit empfänglich ist. Der Deutsche trägt die Anlagen, welche den idealen Menschen ausmachen, also schon in sich; Humanität und Germanismus ziehen demnach am selben Strang.

Im Folgenden soll näher betrachtet werden, wie sich Schmidt eine deutsche Nationalerziehung gemäß dem deutschen Wesen vorstellt.

α) Wichtigkeit der Familienerziehung

Zuallererst muss die deutsche Nationalerziehung den Familiensinn pflegen, denn zwischen Familie und Nation besteht ein enger Zusammenhang.

*Die Familie ist die Urgesellschaft, die unmittelbarste Gestalt des Gemeinwesens, der embryonale Zustand der Gesellschaft. Deshalb stört und fördert die Gesellschaft in ihrem tiefsten Grunde, wer die Familie stört und fördert.*⁹⁶

Wenn es also dem Gemeinwesen gut gehen soll, muss es der Institution Familie gut gehen. Der Deutsche ist, wie Schmidt dargelegt hat, ein Familienmensch, dem Ehe und Eltern-Kind-Verhältnis sehr wichtig sind. Diese natürliche Veranlagung zur Familie muss die Nationalerziehung nutzen und ausbauen zur Vaterlandsliebe. In jeder einzelnen deutschen

⁹⁵ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 391.

⁹⁶ Ebd.

Familie soll bereits die Liebe zum Vaterland gepflegt und gefördert werden. Wenn jede Familie ihr Vaterland liebt, so ist das ganze Volk eine zutiefst von Vaterlandsiebe erfüllte Gemeinschaft.

Als historisches Beispiel für eine solche nationale Erziehung gilt dem Schulrat die Erziehung bei den alten Römern und bei den alten Germanen. Im alten Rom habe der Knabe zuhause von den Taten der Vorfahren und den römischen Tugenden gehört, was in ihm den Wunsch geweckt habe, ebenso nach diesen großen Idealen zu handeln. Wenn daheim das politische Tagesgeschehen, was auf dem Forum, im Feldlager und auf dem Schlachtfeld geschehen war, besprochen wurde, so feuerte dies die Vaterlandsiebe in den Heranwachsenden weiter an.⁹⁷ Gespräche rund um das Wohl des Staates, um Politik und Krieg waren in jedem römischen Haushalt an der Tagesordnung und so wuchs der junge Römer stets in einer engen Bindung zum Vaterland auf. Bei den Germanen fand zuhause ebenso eine nationale Erziehung statt, indem der Taten der Ahnen gedacht wurde und die Kinder in Liebe zum Vaterland erzogen wurden. Hier wie dort sei die Familie der Mittel- und Ausgangspunkt der nationalen Erziehung gewesen, weswegen eine deutsche Nationalerziehung die alten Römer und Germanen hinsichtlich der Familienerziehung nachahmen müsse.

Eine Familie, die Wert auf eine vaterländische Gesinnung legt, bringt vaterländisch gesinnte Menschen hervor, denn „[d]urch das Wesen der Familie ist das einzelne Glied derselben bestimmt“⁹⁸. Das Hineinwachsen in die vaterländisch gesinnte Gesellschaft, die nationale Sozialisation hat seinen Ausgangspunkt zuhause in der Familie. Was dort dem Einzelnen vorgelebt wird, das übernimmt er, was ihm dort „vorgedacht“ wird, wird zu seinem eigenen Horizont. Schmidt bringt dies auf eine einfache Formel: „Das Kind erhält von der Familie die ganze Form seines Seins.“⁹⁹ Da sich die Familie die Kinder also gewissermaßen „nach ihrem Ebenbilde“ formt, so ist es wichtig, dass die Heranwachsenden das „Richtige“ vermittelt bekommen, was im Falle einer nationalen Erziehung nur bedeuten kann, dass „vor Allem die Liebe zum Vaterlande und mit dieser Liebe alle die Eigenschaften gepflegt werden, welche die deutsche Nation groß gemacht haben und in der Zukunft immer größer machen sollen“¹⁰⁰.

Verschiedene Dinge aber glaubt Schmidt ausgemacht zu haben, welche der Verwirklichung einer solchen Familienerziehung im Wege stehen bzw. welche besonders beachtet werden müssen. Als ein der vaterländischen Gesinnung hinderliches Phänomen nennt

⁹⁷ Vgl. Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 391.

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Ebd., S. 392.

¹⁰⁰ Ebd.

Schmidt die Schere zwischen Arm und Reich, deren eines Extrem der „*arme Pöbel*“, das andere der „*reiche Pöbel*“ darstelle. Beide gelte es auszurotten.¹⁰¹ Zu weiteren Ausführungen diesbezüglich lässt sich Schmidt nicht hinreißen, es ist aber nicht anzunehmen, dass er hier sozialistisch oder gar kommunistisch denkt und eine Aufhebung der Klassen propagiert. Viel mehr dürfte der Schulrat damit meinen, dass die Unterschiede zwischen Arm und Reich und der Egoismus der Schichten ein wahres nationales Gemeinschaftsgefühl nicht zulassen und damit auch einer Nationalerziehung entgegenstehen, da unter solchen Voraussetzungen in erster Linie zu Klassenbewusstsein und dann erst zu vaterländischer Gesinnung erzogen werden könnte.

Des Weiteren spricht sich Schmidt dafür aus, dass allgemein in der Gesellschaft mehr auf die sakrosankte Stellung der Ehe geachtet werde. Eine Ehe dürfe nur zwischen zwei in aufrichtiger Liebe zugetanen Menschen bestehen, denn nur „*[w]o die ächte Liebe zwischen Vater und Mutter ist, da wächst auch das Kind in ächter Liebe auf*“¹⁰². Die wahre Liebe als Grundvoraussetzung für Ehe und Kinderaufzucht ist für den Schulrat derart elementar, dass er bei erstorbener Liebe die Scheidung befürwortet.¹⁰³ Nur auf Grund von Gesetzes- und Gesellschaftszwang soll keine Ehe aufrechterhalten werden. Der Gedanke dahinter ist, dass nur in einem Volk, in welchem Eheleute sich ehrlich lieben, also eine absolute Wahrhaftigkeit der Gefühle besteht, auch eine solche Aufrichtigkeit an die Kinder vermittelt werden kann, wenn es dann schließlich darum geht, das Vaterland aus vollem Herzen zu lieben. Die ehrliche Gesinnung, das redliche Gefühl als deutsche Tugenden sollen damit im gelebten Beispiel von Vater und Mutter zugleich auch an das Kind herangetragen werden.

*Darum aber auch muß in der Familie neben dem ächt deutschen Vorbilde, das Vater und Mutter für Treue, Redlichkeit und Biederkeit geben, die Liebe für's Vaterland durch Erzählungen aus dem alten Germanenthum, aus den Freiheitskriegen etc., sowie durch Pflege nationaler Lieder, die im Hause mit den Kindern gesungen werden, durch Feier der Familienfeste, sowie durch Festfeiern, die den großen deutschen Männern gewidmet sind, vor Allem aber durch eine naturgemäße und harmonische Entwicklung der Kinder, der gemäß alle ächt deutschen Geistes- und Charaktereigenschaften Pflege erhalten, geweckt werden.*¹⁰⁴

Schmidt gibt in *Ueber Nationalerziehung* also auch einige Vorschläge mit an die Hand, wie die nationale Sozialisation daheim zu bewerkstelligen sei. Neben dem unmittelbaren

¹⁰¹ „*Sie [die Nationalerziehung] hat den armen und zelumpten, hungrigen und bis zur Freude am Bösen herabgesunkenen Pöbel auf der einen Seite, sie hat den reichen und vornehmen, in prächtige Worte der Lüge sich verhüllenden, eitlen und hohlen, unsittlich koketten Pöbel auf der andern Seite auszurotten.*“ Schmidt: *Ueber Nationalerziehung*, S. 392. Mit „*Pöbel*“ bezeichnet Schmidt hier einen „*Gesinnungs-Pöbel*“, Menschen mit einer egoistisch-unsittlichen, ja vulgären Gesinnung, die nur auf den eigenen Vorteil bedacht sind.

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Vgl. ebd.

¹⁰⁴ Ebd.

Vorbild der Eltern sollen mittels Erzählungen und Gedenkfeiern die Kinder mit der Geschichte des eigenen Volkes vertraut gemacht werden und Identifikationsimpulse dadurch erhalten. Abgerundet wird die nationale Vereinnahmung durch entsprechendes Liedgut, mit welchem auf gefällige Weise leicht eingängig vaterländische Gesinnung an die Kinder herangetragen werden kann.

Bei allen Vorteilen, welche die Familienerziehung mit sich bringt, spricht sich Schmidt jedoch dafür aus, dass das Kind den Kindergarten besucht. Der Umgang mit anderen gleichaltrigen, verschieden veranlagten Kindern sei wichtig, da „*die Geschwister meist im Charakter zu ähnlich, an Alter und Entwicklungsstufe aber zu verschieden sind, und darum einander nicht die vielseitige Er- und Anregung zu geben vermögen, welche Kinder im Spiel mit im Alter gleichen, an Temperament und Geistesanlagen aber verschieden begabten Kindern erhalten*“¹⁰⁵.

Später dann, wenn die Kinder in die Schule gehen, haben sich die beiden Institutionen Familie und Schule gegenseitig zu achten und zu unterstützen. Gegenwärtig obliege es der Schule, da die von Schmidt skizzierte Familienerziehung noch nicht existiert, in die Familien „*erst noch die naturgemäßen Gesetze der Erziehung zu verpflanzen*“¹⁰⁶. Der Lehrer müsse, so Schmidt, in Austausch mit den Eltern über die Entwicklung des Kindes stehen und gegebenenfalls als pädagogischer Ratgeber fungieren.¹⁰⁷ In Großstädten, wo ein persönlicher Kontakt schwer möglich ist, soll der Lehrer durch öffentliche Vorträge über Familienerziehung versuchen, auf die Familien einzuwirken. Ebenso sollen sich Erziehungsvereine gründen, um für die Familienerziehung, wie sie sich Schmidt vorstellt, zu wirken.¹⁰⁸

Die Familienerziehung, welche Schmidt in *Ueber Nationalerziehung* beschreibt, ist der erste wichtige Bestandteil seines nationalen Erziehungskonzepts. Die Familie soll besonders deshalb gefördert werden, weil sie das Einfallstor für die nationale Sozialisation der kommenden Generationen darstellt. Die Familie ist damit in Schmidts Denken nicht nur biologische, sondern auch geistig-charakterliche Keimzelle des Volkes.

¹⁰⁵ Schmidt: *Ueber Nationalerziehung*, S. 393.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Vgl. ebd.

¹⁰⁸ Vgl. ebd.

β) Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild

An die Idee, die Familienerziehung als wichtigen Teil der Nationalerziehung zu begreifen, schließt sich Schmidts Forderung an, vor allem der weiblichen Erziehung mehr Beachtung zu schenken, da die Frau als Mutter gleichsam das Zentrum jeder Familie bildet, also sehr viel von ihr auch in der Familienerziehung abhängt, denn schließlich sind die Frauen „*die eigentlichen Erzieherinnen des Menschengeschlechts*“¹⁰⁹. Damit die Frau ihre Aufgabe in allen Facetten auch wirklich wahrnehmen könne, müsse die weibliche Erziehung deshalb als Zielvorgabe die Dreierheit Gattin, Mutter und Hausfrau haben.¹¹⁰

Zur Ehefrau soll sie erzogen werden, damit „*sie einst eine Freundin und Gehülfin des Mannes wird und den Schweiß des Tages von seiner Stirn trocknet; daß sie frei von Selbstsucht ihr Wesen in dem ihres Mannes aufgehen läßt*“¹¹¹. Die Ausrichtung der Frau an ihrem Ehemann, die Unterordnung der Gattin unter die Vorstellungen ihres Gatten ist hierbei also von Wichtigkeit. Die Frau hat den Mann zu unterstützen, wo es nur geht, ihre eigenen Bedürfnisse hintanzustellen. Schmidt propagiert die Erziehung zum „Weibchen“, welches ganz im Dienst an ihrem Gemahl aufgeht und den häuslichen Rückhalt für den von den „Stürmen des Lebens“ gebeutelten Ehepartner darstellt.

Die Erziehung zur Hausfrau hat das Ziel, dass die Frau „*für das weibliche und geistige Wohl der Familienmitglieder zu sorgen aus innerem Triebe und innerer Ueberzeugung gezwungen wird, [...]; daß sie mit Liebe und Einsicht Behaglichkeit über das Wesen und Leben der Wohnstube ausgießt*“¹¹². Auch hier taucht der schon des Öfteren bei Schmidt bemerkte „deutsche Zwangscharakter“ auf. Die Erziehung zur Hausfrau soll derart intensiv geschehen, dass die Frau sodann gar nicht anders kann, als sich um das Wohlergehen der Familie zu sorgen, es soll ihr innigstes Bedürfnis sein. Des Weiteren soll die Frau allgemein als „guter Geist“ des Hauses fungieren und in der Funktion einer Art Heimgestalterin für eine behagliche Wohnatmosphäre in den eigenen vier Wänden sorgen, also ein behütetes Zuhause schaffen.

Für ihre Eigenschaft als Mutter ist es wichtig, dass die Frau „*die Gesetze kennt, nach denen sich das leibliche und geistige Leben des Kindes entwickelt und daß sie praktisch diese Gesetze in der Kinderstube anzuwenden versteht*“¹¹³. In der Aufzucht der Kinder soll sich die Frau also auskennen, hier darf nichts dem Zufall überlassen werden, sondern sie soll zu einer geradezu fachkundigen Betreuung der Kinder fähig sein. Wie wichtig es

¹⁰⁹ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 392.

¹¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Ebd.

Schmidt ist, dass die künftige Mutter gleichsam wie eine sachverständige Erzieherin geschult wird, lässt sich daran erkennen, dass er von der Gesetzmäßigkeit der Kindesentwicklung spricht, also rationales Vokabular verwendet. Der Eindruck entsteht, dem Schulrat ginge es in diesem Zusammenhang in erster Linie – überspitzt ausgedrückt – lediglich um eine sachgerechte Brutpflege.

Die Frau bedürfe, betrachte man ihre Aufgaben, keiner großen Gelehrsamkeit, wie Schmidt zum Abschluss seiner Betrachtung zu der dreifachen Zielvorgabe weiblicher Erziehung konstatiert.¹¹⁴

Die Erziehung des Mädchens zur Ehegattin, Hausfrau und Mutter findet am besten in der Familie selbst statt,¹¹⁵ also in der Umgebung, welche später ihrem eigenen Wirkungskreis entsprechen soll. In der eigenen Familie kann sie optimal auf ihre spätere Rolle vorbereitet werden, kein Institut vermag die Familie adäquat hierbei zu ersetzen.¹¹⁶

*Wohl aber verlangt die deutsche Nationalerziehung, daß die Tochter neben der Erziehung in der Familie in dem Kindergarten die Naturgesetze des Kindeslebens praktisch üben, sich mit dem Kinde beschäftigen lernt. Denn – das ist eine seiner ersten Aufgaben – der Kindergarten will und soll die heranwachsenden Töchter praktisch mit den Grundsätzen der Erziehung bekannt machen und dadurch zu ihrem eigentlichen Berufe vorbereiten: Erzieherin soll und muß jedes Weib sein.*¹¹⁷

Die Frau von morgen soll den Umgang mit Kindern also gewissermaßen am „lebenden Objekt“ erlernen, indem sie im Kindergarten als Erzieherin in die Lehre geht. Der Gedanke dahinter ist, dass eine frischgebackene Mutter, selbst wenn es sich um ihr erstes Kind handeln sollte, bereits Vorkenntnisse mitbringt. Darüber hinaus kommt eine Mutter, welche sich auf das Erziehen versteht, nicht nur der eigenen Familie zugute, sondern – eingedenk des Schmidtschen Satzes, dass die Familie die Urgesellschaft darstellt – auch der gesamten Nation.

¹¹⁴ Schmidt schließt seine Überlegungen über die weibliche Erziehung wie folgt ab: „[...] das ächt erzogene Weib fühlt und denkt mit Eleonore: ‚Ich freue mich, wenn kluge Männer sprechen, / Daß ich verstehen kann, wie sie es meinen.‘“ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 392. Der Kontext, in welchem Schmidt dieses Zitat einer Frauenfigur aus Goethes *Torquato Tasso* verwendet, verdeutlicht nochmals die totale Unterordnung der Frau unter den Mann in Schmidts Denken.

¹¹⁵ Vgl. ebd.

¹¹⁶ Vgl. ebd.

¹¹⁷ Ebd.

γ) *Erziehung gemäß den „idealen Interessen des deutschen Volkes“*

Wie bereits dargelegt, hat der Deutsche nach Meinung Schmidts von Natur aus einen Sinn für Kunst, Religion, Wissenschaft und Freiheit. Diese Veranlagung für die genannten „idealen Interessen“ habe sich in der Nationalerziehung widerzuspiegeln.

Hinsichtlich der Kunst sei es Aufgabe der Nationalerziehung, den Sinn für deutsche Kunst bei den Jugendlichen zu kultivieren. Zu erreichen sei dies, indem man die Geschichte der deutschen Kunst nachzeichne unter Verweis auf die spezifisch deutschen Merkmale, also die deutsche Wesenheit in der deutschen Kunst begreiflich macht.¹¹⁸ Dabei soll geschildert werden, „*wie die Kunst stets und so lange groß war, als sie dem wahren Nationalgeiste folgte; daß sie sich hingegen in Niederungen verlor, sobald sie sich mit Fremdländischem zu schmücken suchte*“¹¹⁹. Bei diesem Fremdländischen handelt es sich einmal mehr um den Einfluss der französischen Kultur. So prangert der Schulrat in seinem Vortrag etwa das verschnörkelt-verspielte, und damit typisch französische Rokoko an, dem er die wuchtige deutsche Gotik gegenüberstellt. Ebenso verurteilt er in der Literatur „*die schimpfliche Nachäfferei französischer Kultur*“, welche aber glücklicherweise mittlerweile wieder „*ächt deutscher Nationaldichtung*“¹²⁰ in Gestalt von Lessing, Schiller und Goethe gewichen sei. Es geht Schmidt also nicht nur darum, das Deutsche in der Kunst herauszustellen, sondern auch das Deutsche in Abgrenzung zum Fremden, insbesondere zum Französischen.

Bei dem Versuch, den deutschen Sinn für Kunst zu vermitteln, reicht es, so der Schulrat, nicht aus, nur darüber zu berichten, der Schüler muss durch Anschauung und Lektüre selbst in Kontakt mit den Objektivationen deutschen Kunstsinns kommen, also direkt mit entsprechenden ausgewählten Werken konfrontiert werden. Schmidt empfiehlt daher, sich zuerst mit deutscher Sprache und Literatur zu befassen und sodann Charakteristiken und Abbildungen deutscher Architektur- und Skulpturkunst sowie deutscher Malerei zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.¹²¹ Durch den unmittelbaren Kontakt kann am besten das Verständnis und die Begeisterung für deutsche Kunst geweckt werden.¹²²

Was sodann die Religion anbelangt, so könne nach Schmidts Dafürhalten überhaupt nur wahrhaft deutsche Erziehung dort bestehen, wo die Religion in der Erziehung gepflegt werde.

¹¹⁸ Vgl. Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 393.

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Beide Zitate: Ebd.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 396.

¹²² Vgl. ebd., S. 393.

*Der Germanismus hat seine höhere Weihe immer wiederholt von der Religion empfangen. Von der Religion, welche keine Autorität anerkennt, als das von Gott gegebene Gewissen, das auf Gott und Ewigkeit gestellte Herz; – von dem Christenthum, das Leben ist, Leben in Gott, und das darum der Mittelpunkt des ganzen Menschenlebens, das eigentlich Menschliche im Menschen ist. Wer diese Religion pflegt, der pflegt die deutsche Nationalerziehung.*¹²³

An diesem Ausschnitt wird deutlich, dass Schmidt eine enge Verquickung von Protestantismus und Germanismus annimmt. Diejenige Religion, welche als einzige Autorität das eigene, von Gott gegebene Gewissen anerkennt, nicht den Papst und die von ihm formulierten Glaubenssätze, ist die dem deutschen Wesen entsprechende Religion. Der Protestantismus ist nach Meinung des Schulrats des Weiteren das lebendige und zugleich menschliche Christentum. All diese Kennzeichen machen den germanischen Glauben und den Protestantismus aus und müssen den Schülern weitervermittelt werden. Zwar erwähnt Schmidt es nicht, aber es ist klar, dass gemäß dem Antagonismus zwischen Germanismus und Romanismus dem germanischen Protestantismus der romanische Katholizismus gegenübersteht. Wahrhaft zu deutschem Wesen könne aber nur derjenige erziehen, welcher zum Protestantismus erzieht.

So wie die dem Deutschen zueigene Wahrheitsliebe ihn zum wahren Glauben, dem Protestantismus geführt habe, so habe sie ihn auch zur wahren Wissenschaftlichkeit gebracht. Das Streben nach Erkenntnis, nach der absoluten Wahrheit, nach dem letzten Grund sei das Fundament des deutschen Wissenschaftssinns.¹²⁴ So sollen die Zöglinge auch dazu angehalten werden, die Wissenschaft um ihrer selbst willen zu lieben und nicht nach der Nützlichkeit zu fragen.¹²⁵ Das Studium der Wissenschaften soll in der Schule mit der Mathematik begonnen werden und sodann durch Physik, Chemie und Naturgeschichte bis zur Anthropologie reichen.¹²⁶

Schließlich soll die deutsche Nationalerziehung zur inneren und äußeren Freiheit erziehen. Unter innerer Freiheit versteht Schmidt die Selbständigwerdung des jungen Menschen. Zuerst richtet er hierbei sein Augenmerk auf das freie selbständige Denken. Bei der deutschen Nationalerziehung gilt es zur Erfüllung dieser Zielvorgabe zu beachten, „*daß bei der Uebung der Kräfte so viel als möglich das eigne Denken der Uebenden berücksichtigt, daß Alles auf persönliche Einsicht gegründet wird*“¹²⁷. Der Schulrat verwahrt sich in seinem Nationalerziehungskonzept dagegen, die Kinder gleichsam wie mit einem Trichter

¹²³ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 393.

¹²⁴ Vgl. ebd.

¹²⁵ Vgl. ebd.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 396.

¹²⁷ Ebd., S. 394.

mit Wissen vollzustopfen, sondern sie sollen vom Einfachsten ausgehend stufenweise von der Anschauung zum Begriff, also vom Gegenständlichen zum Abstrakten hin lernen.¹²⁸ Analog dazu soll die Selbsttätigkeit und das eigenständige Denken und Lernen der Zöglinge angeregt werden. Schmidt misst die Bildung der Schüler *„nicht nach dem angehäuften Gedächtnißmaterial, sondern nach Dem, was wirkliches geistiges Eigenthum geworden ist, nach dem praktischen Blicke und der männlichen Entschlossenheit, mit der er auftritt“*¹²⁹. Nicht die Quantität des ohnehin größtenteils schnell vergessenen Wissens, sondern die Qualität des wirklich bewusst gewordenen und behaltenen Wissens ist für den Schulrat ausschlaggebend.

Auch das Selbstvertrauen in den eigenen Körper soll geschult werden – mittels Turnunterricht. Der Schüler soll den eigenen Körper als Werkzeug seiner Seele gebrauchen können, die eigene Körperkraft (ein-)schätzen lernen, also Herr seines Körpers sein.¹³⁰ Schmidt kommt es nicht nur darauf an, dass die Heranwachsenden selbständig zu denken lernen und Vertrauen in das eigene Urteil erwerben, sondern auch Zutrauen in die eigene physische Kraft. Durch die Förderung von Selbständigkeit und Selbsttätigkeit sollen so unabhängige, gefestigte Persönlichkeiten erzogen werden. Menschen, welche eine derartige innere Freiheit ihr eigen nennen, werden sich dafür einsetzen, dass auch eine äußere Freiheit, also die politische Freiheit erreicht wird.

Der Sinn für politische Freiheit soll durch das Studium der Geschichte gefestigt werden. Hierbei soll als roter Faden, der sich durch die deutsche Geschichte zieht, das Streben nach Selbstbestimmung und politischer Autonomie klar werden, angefangen bei den Germanen bis zur Gegenwart.¹³¹ Den Schülern soll die aus der gesamten historischen Entwicklung heraus ablesbare Notwendigkeit einer konstitutionellen Verfassung aufgehen und gleichzeitig ihr Interesse für die gegenwärtige politische Situation geweckt werden.¹³² Dies alles soll im Geschichtsunterricht vermittelt werden, *„ohne dabei einseitig und fanatisch das Große und Eigenthümliche der anderen Nationen zu verkennen“*¹³³. Schmidt ist nach eigener Aussage an keiner blinden Verklärung des Vaterlandes gelegen, andere Nationen sollen auch zu ihrem historischen Recht kommen. Die Erziehung zur äußeren Freiheit durch Geschichtsunterricht hat für Schmidt keine Überbetonung des Deutschen, kein Ausprägen von Chauvinismus zum Ziel; der Schulrat beabsichtigt stattdessen etwas anderes:

¹²⁸ Vgl. Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 396.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Vgl. ebd.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 394.

¹³² Vgl. ebd.

¹³³ Ebd., S. 396.

*Immer wiederholt muß die deutsche Nationalerziehung durch Wort und That darauf hinweisen, wie wahre deutsche Freiheit darin besteht, daß Niemand die Rechte des Menschen ungestraft verletzen, Jeder aber die eroberte Wahrheit furchtlos verkünden und die im staatlichen und sozialen Leben gefundenen Mängel ebenso furchtlos tadeln darf. Denn das ist der Kern aller deutschen Freiheit, daß die deutsche Nation als treue Verfechterin der Menschheitsrechte dasteht und daß von diesen Prinzipien aus die Regierungen der Einzelstaaten wie die Gesamtheregierung der deutschen Nation geregelt wird.*¹³⁴

Schmidts Verständnis deutscher Freiheit ist demnach nicht nur vom Streben nach Autonomie geprägt, sondern beinhaltet auch Rechtsstaatlichkeit, freie Meinungsäußerung und die Achtung der Menschenrechte, trägt also auch urdemokratische Kennzeichen in sich. Die Erziehung zur äußeren Freiheit ist nicht nur eine Erziehung zur Selbstbestimmung, sondern auch zur Menschlichkeit.

Schmidt selbst äußert, die deutsche Nationalerziehung stehe nicht im Widerspruch zur „Humanitätserziehung“; vielmehr habe die Nationalerziehung die Aufgabe, „den Geist von der begrenzten Scholle zu emanzipieren und ihm Flügel zur Veredlung und Vollendung des Menschheitlichen zu geben“¹³⁵. Die deutsche Nationalerziehung in der Schule soll den Menschen nicht zum späteren Gebrauch abrichten, sondern zum wahren Menschen erziehen.¹³⁶ Der Mensch in seiner deutschen Ausprägung soll aus der Erziehung hervorgehen.

δ) Forderungen der Nationalerziehung an Lehrerstand, Kirche und Staat

Die laut Schmidt wichtigste Institution für die deutsche Nationalerziehung, wie er sie in seinem Vortrag darstellt, ist eine „allgemeine deutsche Schule“, also die Volksschule.¹³⁷ Ihre beiden Hauptaufgaben bestehen darin, eine gesunde Seele in einem gesunden Körper auszubilden und eine ausgewogene Entwicklung aller Geisteskräfte zu gewährleisten. Was den Unterricht in der von Schmidt auch „Nationalschule“ genannten Institution angeht, so soll dieser sich an den „idealen Interessen des deutschen Volkes“ orientieren, wie bereits im vorherigen Punkt dargestellt worden ist.

Um all diese Aufgaben erfüllen zu können, muss die deutsche Nationalerziehung und -schule aber Unterstützung erfahren, weswegen Schmidt in seinem Vortrag verschiedene Forderungen formuliert, deren Erfüllung es bedarf, soll die nationale Erziehung nach seinen Vorstellungen vonstatten gehen.

¹³⁴ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 394.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 393f. Führt man sich an dieser Stelle allerdings die Einstellung des Schulrats zur weiblichen Erziehung vor Augen, lässt sich wohl einschränkend sagen, der *Mann* soll von der Nationalerziehung nicht nach dem Nützlichkeitsprinzip erzogen werden.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 395.

Die ersten Forderungen richtet der Schulrat an sein Publikum, welches an jenem 19. Oktober 1863 seinem Vortrag lauscht, an die Seminaristen. Die künftigen Lehrer sollen sogleich die Nationalerziehungsgedanken, welche Schmidt formuliert, inkorporieren und die erste Lehrergeneration dieser neuen nationalen Erziehung darstellen. Deshalb fordert der Redner auch von den Seminaristen, sie sollen zu „*Herren des Materials*“¹³⁸ werden, welches sie den Schülern zu vermitteln haben, dass sie sich also umfassende Kenntnisse in den Schulfächern erwerben. Ebenso sollen sich die künftigen Lehrer umfassend in Anthropologie und theoretischer Pädagogik bilden, damit sie „*nach den Naturgesetzen des kindlichen Geistes das entsprechende Material ihren Schulkindern zu bieten und sie dadurch naturgemäß zu entwickeln*“¹³⁹ verstehen. Darüber hinaus fordert Schmidt, dass jeder Lehrer selbst ein Musterbild deutschen Wesens, also von den „*idealen Interessen des deutschen Volkes*“ beseelt sein soll.¹⁴⁰

Eine allgemeine Forderung der deutschen Nationalerziehung bestehe des Weiteren darin, dass sich an die Volksschule die Fortbildungsschule anschließe, in welcher die Zöglinge sodann vom 14. bis zum 18. Lebensjahr durch Unterricht in deutscher Geschichte und Literatur noch vertrauter mit dem deutschen Wesen gemacht werden sollen. Auch die naturwissenschaftlichen Kenntnisse sollen in der Fortbildungsschule weiterentwickelt werden, wobei hier der Unterricht „*auf die Verwerthung der naturwissenschaftlichen Resultate in der Praxis hinweist und damit von der Schule in das Leben überleitet*“¹⁴¹. Auch der deutsche Religionssinn findet in dieser Schulgattung Beachtung. Schmidt will die sittliche Urteilskraft der Heranwachsenden ebenfalls geschult wissen und empfiehlt zu diesem Zwecke eine Art Ethikunterricht, in welchem Fälle aus dem Alltagsleben, die einer sittlichen Entscheidung bedürfen, von Lehrern und Schülern diskutiert werden.¹⁴² Der Schulrat fordert des Weiteren die Einrichtung von Sittengerichten in Dörfern und Städten, welche über die Sittlichkeit der Jugend außerhalb der Schule und noch über die Schulzeit hinaus wachen sollen. Diesen Gerichten obliegt es, auf die strenge Einhaltung sittlicher Normen unter den Heranwachsenden zu achten und Verfehlungen durch Zurechtweisung und Strafe zu ahnden.¹⁴³ Schmidt setzt nicht allein auf Erziehung zur Sittlichkeit, sondern auch auf Kontrolle und Zwang bei der Einhaltung von Sittlichkeit.

¹³⁸ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 396.

¹³⁹ Ebd.

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Vgl. ebd.

¹⁴³ Vgl. ebd.

Das Verhältnis der deutschen Nationalschule zum Staat sieht der Schulrat klar definiert. Der Staat hat sich um die Nationalschule zu kümmern, ihm obliegt die Oberaufsicht. Schmidt spricht sich klar dagegen aus, die Nationalschule in die Obhut der Kirche zu legen, wie das bisher größtenteils bezüglich der Volksschule in Deutschland Usus gewesen ist, „[d]enn kein fremder Stand, und wäre es der intelligenteste, vermag die Schule zu organisieren und die organisierte zu leiten“¹⁴⁴. Der Einfluss der Kirche auf die für das Schulwesen verantwortlichen Behörden sei hingegen vielmehr einzudämmen. Der Schulbetrieb müsse säkularisiert werden. So äußert Schmidt die Idee, die Oberschulbehörde habe aus Lehrern und Erziehern unter dem Vorsitz eines Juristen zu bestehen und von der Oberkirchenbehörde unabhängig zu sein.¹⁴⁵

Trotzdem habe die Kirche ihren Anteil zur Nationalerziehung beizutragen, indem „sie die Erziehung des Jünglings und der Jungfrau, des Mannes und des Weibes in die Hand nimmt und das endliche Leben immer und unaufhörlich mit den menschheitlichen Idealen durchdringt, damit das göttliche Leben in dem Einzelnen wie in der Gesamtheit des Volkes lebendig und dadurch auch die Außenwelt von demselben umgestaltet wird“¹⁴⁶. Die sittlich-menschliche Erziehung fällt also in das Ressort der Kirche, hier darf und soll sie wirken. Dabei soll die Kirche keine abstrakten Glaubensformeln vermitteln, sondern die lebendige Christengemeinde. Von diesem Prinzip des in Gemeinschaft gelebten und erfahrbaren Glaubens ausgehend fordert der Schulmann in seinem Vortrag *Ueber Nationalerziehung* eine deutsche National- und Volkskirche ein.¹⁴⁷ Mit Schaffung einer deutschen Nationalkirche wäre der Protestantismus als „deutscher“ Nationalglaube noch einmal sinnfälliger geworden, die richtige Erziehung in einem deutsch-protestantisch klar definiertem Umfeld umso leichter.¹⁴⁸

An den Staat und die Gemeinden stellt der Schulrat im Rahmen seines Vortrags ebenfalls eine Reihe von Forderungen, da er der Meinung ist, deutsche Nationalerziehung habe nicht nur in der Schule stattzufinden und ihre Zöglinge seien nicht nur Kinder und Jugendliche, sondern die gesamte Nation. Die erste Forderung befasst sich mit einer Reihe von Festen, welche Schmidt gerne vom Staat etabliert wüsste.

¹⁴⁴ Schmidt: *Ueber Nationalerziehung*, S. 396.

¹⁴⁵ Vgl. ebd., S. 397.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Vgl. ebd.

¹⁴⁸ Wie die Katholiken, welche vor allem in West- und Süddeutschland sowie Österreich – die kleindeutsche Lösung sollte erst drei Jahre nach diesem Vortrag Realität werden – lebten, in das Konzept einer deutschen protestantischen Nationalkirche passen sollten, darüber äußert sich Schmidt nicht.

*Industrielle Feste, in denen der Sieg des Geistes über den Stoff gefeiert wird. Musik- und Gesangsfeste, in denen durch die allgemein verständliche Sprache der Töne die Gefühle für Vaterland und Recht, für Freiheit und Brüderlichkeit geweckt und gesprochen werden. Turnfeste, in denen die Herrschaft des Geistes über den Körper und der schöne, kräftig gesunde und gewandte Leib in seiner Erscheinung für die Mitwelt zur Selbstdarstellung kommt. Politische Feste, in denen die Idee der nationalen Einheit und Selbstständigkeit, die Völkerfreiheit, zur Anschauung gebracht wird. Allgemein menschliche Feste, die sich auf weltgeschichtliche Thatsachen beziehen und in denen deshalb vor Allem die Träger der humanen Ideen, Luther, Lessing, Schiller, Göthe [sic!], Stein etc. Gegenstände der Verherrlichung sind. Endlich als Krone und Gipfel von allen Festen die religiösen Festfeiern, in denen das Ideal aller Ideale für die Menschheit Gegenstand der Verehrung ist.*¹⁴⁹

Die Feste orientieren sich im Großen und Ganzen an den „idealen Interessen des deutschen Volkes“. Bei den industriellen Festen wird letztlich die Wissenschaft gefeiert, die Turnfeste haben die innere Freiheit zum Gegenstand und zelebrieren zugleich einen gewissen Körperkult, die Musik- und Gesangsfeste, wie auch die politischen Feste sind thematisch besonders auf die äußere, politische Freiheit und das Vaterland ausgerichtet, die religiösen Feste gelten neben dem deutschen Religionssinn auch dem Menschheitssinn, ebenfalls die Humanität wird in den allgemein menschlichen Festen bejubelt. Sinn und Zweck dieser Feste ist die Vergegenwärtigung des deutschen Wesens in seinen verschiedenen Facetten. Durch die Einlassung der „idealen Interessen“ in das festliche Kulturleben wirkt die Nationalerziehung auf das ganze Volk.

Doch nicht nur mittels Feste soll das deutsche Wesen an das Volk herangetragen werden, als weiteres Mittel empfiehlt der Redner von *Ueber Nationalerziehung* die Gründung von verschiedenen Gesellschaften, die sich beispielsweise mit deutscher Literatur und Geschichte auseinandersetzen und so „den Sinn für nationales Leben wecken, [...] Alles, was von Deutschen in Kunst und Wissenschaft Vortreffliches geleistet wird, bekannt machen und dadurch zum Weiterstudium anregen“¹⁵⁰ sollen. Des Weiteren könnten diese Gesellschaften Ehrenbezeugungen und Belohnungen für Verdienste austeilen und damit Engagement gleichermaßen bedenken und fördern.¹⁵¹ Um dem Volk die Schaffenskraft und Produktivität Deutschlands zu demonstrieren, werden die Gründung eines Nationaltheaters sowie das Errichten von Kunsthallen und das Abhalten von Industrieausstellungen vorgeschlagen.¹⁵² Durch all diese Maßnahmen soll das deutsche Volk Kontakt mit und Zugang

¹⁴⁹ Schmidt: *Ueber Nationalerziehung*, S. 397.

¹⁵⁰ Ebd.

¹⁵¹ Vgl. ebd.

¹⁵² Vgl. ebd.

zu der eigenen Kultur, den Objektivationen des deutschen Geistes erlangen, damit letztendlich auch sich selbst kennenlernen und erkennen.

Außerdem fordere die Nationalerziehung vom Staate Religionsfreiheit, Freiheit der Lehre und freie Meinungsäußerung. „Die Freiheit der Presse“ könne als Nationalerziehungsmittel dienen, „wenn einzelne Zeitschriften politischen und wissenschaftlichen Inhalts von der Regierung geleitet [sic!] ¹⁵³ und unterstützt werden, daß sie wegen ihres Preises und wegen ihrer Sprache allen Volksklassen zugänglich werden“ ¹⁵⁴. Der Schulrat verfolgt mittels ausgesuchter Printmedien also eine umfassende Volkserziehung. Jeder soll die Möglichkeit haben, gewisse Zeitschriften zu erschwinglichen Preisen zu konsumieren, um sich mit Hilfe von ihnen politisch und wissenschaftlich bilden zu können. Dies soll noch durch eine Art „Schule für Erwachsene“, welche einmal in der Woche zwei Stunden lang abgehalten werden soll, und in der über das Gelesene diskutiert bzw. dieses erläutert wird, abgerundet werden. ¹⁵⁵

Zur nationalen Erziehung des ganzen Volkes gehöre auch eine Volkswehr, in welcher der Körper entwickelt und trainiert wird, die aber auch den Sinn für Tugenden wie Ordnung, Ausdauer, Gehorsam etc. wecken soll. Darüber hinaus helfe das Militär auch bei der Entwicklung von Gemeinsinn. Außerdem soll zugleich mit der Wehrhaftigkeit die Mannhaftigkeit hervorgebracht werden. ¹⁵⁶ Beim Militär sollen nicht nur Disziplin und Einsatzbereitschaft erlernt werden, sondern in ihm sieht Schmidt demnach auch die „Schule“, welche den Mann hervorbringt.

Der Schulrat schließt seinen Forderungskatalog mit der Forderung der Nationalerziehung nach einer konstitutionell-monarchischen Verfassung. ¹⁵⁷ Erst ein geeinter deutscher Staat unter einem Monarchen kann alle Aufgaben eines „Erziehungsstaates“ wie er Schmidt vorschwebt, wahrnehmen.

¹⁵³ Für Schmidt scheinen Pressefreiheit und Leitung einer Zeitung durch den Staat keinen Widerspruch in sich darzustellen.

¹⁵⁴ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 397.

¹⁵⁵ Vgl. ebd.

¹⁵⁶ Vgl. ebd.

¹⁵⁷ Vgl. ebd.

c) Zusammenfassung

Schmidts Vortrag *Ueber Nationalerziehung* stellt ein Nationalerziehungskonzept vor, welches sowohl das Nationale als auch das Menschheitliche stark macht. Zum einen erklärt Schmidt, es bedürfe einer Unterstützung deutscher Wesenheit in der Erziehung, zum anderen befürwortet er die Erziehung zum Menschen.

Das spezifisch deutsche Wesen, welches es zu fördern gilt, vermeint der Referent besonders in zwei Charakterzügen festmachen zu können. Eine Charaktereigenschaft glaubt er im deutschen Gemüt, im Deutschen als geselligen Menschen gefunden zu haben. Der Deutsche ist nach Meinung Schmidts ein Gemüts- und Familienmensch; sein eigener kleiner Sozialverband ist ihm neben seinem Vaterland das Wichtigste. Der zweite typisch deutsche Charakterzug ist der deutsche Sinn für das, was der Schulrat die „*idealen Interessen*“ nennt, die ernste Begeisterung und aufrechte Bemühung um Kunst, Religion, Wissenschaft und Freiheit. Im Laufe der Geschichte habe sich der Deutsche in vielfacher Weise um diese vier Bereiche verdient gemacht.

Die deutsche Nationalerziehung muss gemäß dem deutschen Wesen ausgerichtet sein. Deswegen ist die Erziehung in der und durch die Familie für Schmidt ein extrem wichtiger Punkt in seiner Konzeption. Die Familie hat nach seinen Vorstellungen die nationale Sozialisation vorzubereiten, von klein auf zum Vaterland hinzuführen. Besonders wichtig auf Grund des enormen Einflusses auf das Kind in seinen ersten Jahren ist die Mutter. Deswegen wird auch in *Ueber Nationalerziehung* eine weitestgehend pragmatisch auf die häuslichen Arbeiten und die Aufgabe der Kinderaufzucht reduzierte Ausbildung des weiblichen Geschlechts befürwortet. Die Familienerziehung zielt hauptsächlich darauf ab, die Anhänglichkeit des Kindes an den Nukleus des Volkes, nämlich die Familie, und an das Volk selbst sowie das Vaterland zu bewirken.

Die Geistesbildung in den Schulen sodann hat sich vor allem an den „*idealen Interessen*“ zu orientieren, also an den vier „deutschen“ Säulen Kunst, Religion, Wissenschaft und Freiheit. Hier will Schmidts Nationalerziehung jeweils das spezifisch Deutsche herausarbeiten. Die deutsche Gesinnung, wie sie ihren Ausdruck in der deutschen Kunst findet, ist hierbei ebenso Gegenstand, wie die „deutsche“ Wissenschaftsauffassung, welche sich allein dem Dienst an der Erkenntnis, der Wissenschaft um ihrer selbst willen, widmet. In der Religion wird der „deutsche“ Glaube, welchen Luther hervorgebracht hat, der Protestantismus gelehrt. Und die Erziehung zur Freiheit hat zum einen die Förderung der Selbständigkeit von Denken und Handeln jedes Einzelnen zum Gegenstand, zum anderen die Sensibilisierung für die „Befreiung“ der Nation durch eine Verfassung.

Wie passt es zu all dieser nationalen Ausrichtung, dass Schmidt auch zur Menschlichkeit erziehen will? Was der Schulrat propagiert, könnte man eine Erziehung zum Kulturnationalismus und zum Humanitätskosmopolitismus nennen. Die Kinder sollen gemäß dem deutschen Wesen erzogen werden. Im Familien- und Gesellschaftsleben, in Kunst, Religion und Wissenschaft, kurz: in allem soll ihnen der spezifisch deutsche Geist begreifbar gemacht, zugleich aber alles „Fremde“ von ihnen ferngehalten werden. Schmidt begreift den germanisch-romanischen Antagonismus, den er an verschiedenen Stellen seines Vortrags erwähnt, als Spiel zweier Wirkmächte, zweier miteinander ringender Prinzipien, die von Natur aus entgegengesetzt sind. Der Schulrat wirbt für eine Besinnung auf das „Deutsche“, das er überall wirken sieht bzw. sehen möchte – in der Familie, der Kunst, der Religion, der Wissenschaft – und befürwortet eine Förderung dessen. Schmidt spricht einem deutschen Egozentrismus das Wort. Die Deutschen sollen sich wieder auf das ihnen Eigene konzentrieren. Er ist der Auffassung, dass „*das wahrhaft Menschliche in inniger Verschmelzung mit dem Nationalen*“¹⁵⁸ in der Volksschule entwickelt werden muss. Das jeweils spezifisch Nationale in den einzelnen Nationen sieht er als eine jeweils individuelle Ausprägung des Menschlichen. In seinem Denken existieren gewissermaßen die verschiedenen Nationen mit ihren eigenen nationalen Varianten des Menschlichen nebeneinander. Das Menschliche ist nach dieser Logik im Nationalen veranlagt. Mit dieser Ansicht ist Schmidt nahe bei der Romantik, welche diese Auffassung ebenfalls teilt. Die allgemeinen Menschenrechte verbinden alle Menschen miteinander, sie müssen von allen Nationen anerkannt und für ihre Einhaltung gekämpft werden. Auf dieser allgemeinen, menschheitlichen Ebene bewegt sich Schmidts Verständnis von Kosmopolitismus. Jede Nation muss jede andere Nation in ihrer eigenen spezifischen Ausprägung akzeptieren.

¹⁵⁸ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 395.

Das fremde Unkraut, das mit tausendfältigem Geflechte unser Culturleben umstrickt hat, muß schonungslos aus dem deutschen Boden herausgerissen werden. Das große Werk der nationalen Verjüngung durch die Schule wird mehr als alles Andere dem beschränkten Theile des deutschen Volkes die Augen öffnen, daß der Romanismus, auf Schein und Selbstsucht beruhend, bei innerlicher Faulheit die Deutschen nur als Objekte seiner Aussaugung betrachtet.

Berthold Kaßner

Die deutsche Nationalerziehung, S. IV.

3.2.2 Berthold Kaßner:

Die deutsche Nationalerziehung.

Ein Beitrag zur Reorganisation des deutschen Schulwesens (1873)

Berthold Kaßner, Jahrgang 1839, war nach seiner Promotion zum Dr. phil. 1865 an verschiedenen Schulen als Lehrer tätig. Zuerst fungierte er am Kgl. Wilhelms-Gymnasium in Berlin ein Jahr lang als wissenschaftlicher Hilfslehrer, anschließend war er als Lehrer an der Höheren Bürgerschule in Neustadt-Eberswalde und ab Ostern 1873 in Breslau tätig. 1871 veröffentlichte er *Die deutsche Realschule vom Standpunkte der nationalen Staatsidee betrachtet*.¹⁵⁹ 1873 folgte das Buch *Die deutsche Nationalerziehung. Ein Beitrag zur Reorganisation des deutschen Schulwesens*, welches im Folgenden im Fokus der Betrachtungen stehen soll.

Kaßner, seines Zeichens – wie aus seiner *Deutschen Nationalerziehung* zweifelsfrei hervorgeht – Monarchist, nationalistisch und proborussisch, beschäftigte sich vor allem mit der Frage, wie man Aspekte nationaler Erziehung in die höheren Schulen, also in Gymnasium und Realschule, einbringen könnte. So schwebt dem Autor eine mögliche Umgestaltung des Bildungssystems „im Sinne eines nationalen Erziehungs- und Unterrichtssystems“¹⁶⁰ vor, wie er in seiner Vorrede wissen lässt. Obwohl Kaßners *Deutsche Nationalerziehung* hauptsächlich von der Umgestaltung des Unterrichts im höheren Schulwesen handelt, empfiehlt er dessen Lektüre nicht den Lehrern, sondern „Allen aus dem deutschen Volke [...], die ein Herz haben für die Entwicklung unserer nationalen Cultur, sowie Allen, denen weder die Fähigkeit fehlt, richtig zu denken, noch der Wille, sich ein unpartei-

¹⁵⁹ Vgl. o. N.: Eintr. „Kaßner, Berthold Julius Rudolf“. In: Kössler, Franz (Hg.): Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts. Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825–1918 mit Veröffentlichungsverzeichnissen, Bd. 11. Gießen 2008, S. 71.

¹⁶⁰ Kaßner, Berthold: *Die deutsche Nationalerziehung. Ein Beitrag zur Reorganisation des deutschen Schulwesens*. Berlin 1873, S. III.

sches Urtheil [...] zu bilden“¹⁶¹. Der Autor ist also der Ansicht, das Thema gehe jeden national denkenden Menschen an und nicht nur ein Fachpublikum.

Kaßners *Deutsche Nationalerziehung* ist folgendermaßen unterteilt:

- Im ersten Kapitel umreißt Kaßner die kulturelle Situation Deutschlands und kommt zu dem Schluss, dass die gegenwärtige Kultur verschiedenen schadhaften Einflüssen, allen voran dem Romanismus, ausgesetzt ist. Die Entwicklung des deutschen Kulturlebens, sowie der gesamten Nation überhaupt müsse wieder am deutschen Geist ausgerichtet werden.
- Anschließend legt Kaßner kulturhistorisch dar, wie es zur Vormachtstellung des Romanismus über den Germanismus kommen konnte und das deutsche Wesen über die Jahrhunderte hinweg von den Römern, dem Papst und den Franzosen – allesamt Vertreter des Romanismus – unterdrückt worden ist.
- Im dritten Kapitel wird aufgezeigt, wie die lateinische Schulbildung das deutsche Wesen hemmt. Besonders ausführlich kritisiert Kaßner dabei die Caesar-Lektüre in den höheren Schulen, wobei er an zahlreichen Beispielen belegt, wieso der römische Feldherr nicht mehr im Unterricht gelesen werden sollte.
- In den darauf folgenden beiden Kapiteln stellt der Autor seine Umgestaltungsideen zu einer nationalen Bildung dar, wobei er sich zuerst des Gymnasiums und der Realschule annimmt (viertes Kapitel) und sich dann knapp der Volksschule und ausführlicher der höheren Mädchenschule (fünftes Kapitel) widmet.
- Den Schluss bildet noch einmal eine Zusammenschau der verschiedenen Ansichten und Ideen, wobei diese mit zahlreichen legitimierenden Zitaten verschiedener berühmter Männer unterfüttert sind.

Wenngleich Kaßners Buch scheinbar klar gegliedert ist, verfolgt er seine Gedanken nicht immer stringent, sondern schweift des Öfteren ab oder greift Einfälle an anderer Stelle unvermittelt wieder auf. Allzu oft ist *Die deutsche Nationalerziehung* im Stile eines lamentierenden Sermons gehalten.

¹⁶¹ Kaßner: *Die deutsche Nationalerziehung*, S. III.

a) *Das deutsche und das romanische Wesen*

Um Kaßners Umgestaltungspläne für die Bildung in Deutschland verstehen zu können, muss der Fokus zuerst auf die Theorie gerichtet werden, die er ins Zentrum seines ganzen Denkens stellt: den germanisch-romanischen Antagonismus.

*Der Romanismus steht zum deutschen Volksgeiste in demselben Gegensatze wie die Eroberungssucht zur Friedensliebe, die Selbstsucht zur Gerechtigkeit, der Verrath zur Treue, der prunkvolle Schein zur einfachen Gediegenheit, die sittliche Freiheit zum blinden Gehorsam, die Ehrlichkeit und Rechtschaffenheit zu den ränkevollen Künsten der Tücke und Hinterlist.*¹⁶²

An anderer Stelle¹⁶³ zählt er nahezu eine Seite lang ähnlich wie in obigem Zitat diametral entgegengesetzte Eigenschaften des deutschen und des romanischen Wesens auf. Zusammengefasst ließe sich nach Kaßners Darstellung das romanische Wesen als blenderisch, auf oberflächliche Wirkung bedacht, sinnlich schwach und gewaltsam destruktiv charakterisieren. Dagegen wird von ihm deutsches Wesen als wahrhaftig, tiefgründig, nach Frieden und Harmonie strebend und schöpferisch wahrgenommen. Der Germanismus repräsentiert stets das genaue Gegenteil des Romanismus, wobei der Romanismus immer negativ behaftet ist, während dem Germanismus das positive Äquivalent zugestanden wird. Kaßner hat den „*antirömischen Affekt*“¹⁶⁴ zum Grundpfeiler seiner Überlegungen gemacht. Der Lehrer sieht Rom, wie es seit Beginn des 19. Jahrhunderts in bestimmten Kreisen des deutschen Bildungsbürgertums üblich war, als „*Inbegriff des Feindlichen und Bedrohlichen*“¹⁶⁵.

Der Romanismus ist demnach eine „Konzeption“, die sich im Laufe der Geschichte in verschiedenen Manifestationen präsentiert hat: zuerst in den alten Römern, dann im Papsttum und schließlich in den Völkern der romanischen Sprachfamilie, vorneweg den Franzosen.¹⁶⁶ Es existiert in Kaßners Denken gewissermaßen eine „*translatio oppressoris*“, der Romanismus, welcher den Germanismus unterdrücke, sei in immer wieder neuen Manifestationen aufgetaucht.

Seinen Ausgang nimmt der Romanismus bei den alten Römern. Jene hätten Teile der griechischen Kultur übernommen, dabei aber ihr eigenes nationales Wesen im Innersten

¹⁶² Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 61f.

¹⁶³ Vgl. ebd., S. 138.

¹⁶⁴ Schmitt, Carl: Katholizismus und politische Form. München 1984, S. 5.

¹⁶⁵ Münkler, Herfried: Die Deutschen und ihre Mythen. Reinbek bei Hamburg 2010, S. 143.

¹⁶⁶ Helmuth Plessner erläutert in seinem Buch *Die verspätete Nation*, dass Rom den Gegenspieler des deutschen Volkes in vierfacher Hinsicht präsentiert: 1. als kultivierende Weltmacht (die alten Römer), 2. als römisch-katholische Kirche, 3. als italienischer Humanismus und italienische Renaissance, 4. als moderner Staatsgedanke (Frankreich und die Ideen von 1789). Vgl. Plessner, Helmuth: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. Stuttgart⁵ 1969, S. 49. Herfried Münkler hat der Betrachtung der Idee, Rom als Gegner der Deutschen zu sehen, in seinem *Die Deutschen und ihre Mythen* ein ganzes Kapitel gewidmet. Vgl. Münkler: Die Deutschen und ihre Mythen, S. 141–210.

nicht umgestaltet. Allerdings hätten sie dann aber fremde Nationalitäten zu unterdrücken und auszumerzen versucht, wo sich die römische Herrschaft auf Dauer festigen ließ.¹⁶⁷ Der Romanismus dulde also keine nationalen Charaktere neben sich, er ist nach Kaßners Dafürhalten aggressiv expansiv. So wie die alten Römer darauf bedacht waren, ihr Machtgebiet geographisch zu vergrößern, so war – und ist nach Kaßners Überzeugung noch – der Romanismus darauf aus, das kulturelle und geistige Leben der eroberten Völker zu bestimmen. Auf diese Weise erklärt Kaßner die Entstehung der romanischen Nationen, welche „*die festgegründete Cultur der Lateiner nicht mehr überwältigen*“¹⁶⁸ konnten und daher ihre nationalen Wesenszüge verloren, an deren Stelle der Romanismus trat. Das germanische Wesen entging dem Schicksal einer kompletten Kulturassimilation, doch durch die lateinische Sprache habe der Romanismus ein Einfallstor in das deutsche Wesen gefunden und hemme seither entscheidend die deutsche Kultur.¹⁶⁹

Den historischen Fehler sieht Kaßner darin begründet, dass Latein zum Ausgangspunkt aller höheren Bildung gemacht und damit dem „Gift“ des Romanismus Tür und Tor geöffnet worden sei. Der lateinische Geist sei schließlich im Grunde seines Wesens antigermanisch, seine Hauptelemente seien Schein, Selbst- und Eroberungssucht sowie rücksichtsloses Durchsetzungsvermögen. Die Grundfesten des Germanismus hingegen bildeten Wahrheit, Liebe, Gerechtigkeitssinn und Frieden.¹⁷⁰ Die alten Römer hätten aber auch Charakterzüge gehabt, welche das deutsche Wesen ebenso aufweise, wie etwa „*Thatkraft, Willensstärke, Beharrlichkeit und Sinn für gesetzliche Ordnung*“¹⁷¹. So habe man zwar allerhand von den Römern gelernt, „*[a]ber wie der Jüngling zum Mann wird und seine Bevormundung aufhört, so muß auch ein Volk endlich einmal selbständig in seinem Culturleben werden*“¹⁷².

Verfolge man die Spur des Romanismus weiter durch die Geschichte, so folge das Papsttum den Römern als Manifestation des romanischen Geistes nach. Dieser habe sich des Christentums bemächtigt, „*und das Ergebnis war die päpstliche [sic!] Weltherrschaft, die Herrschaft der Selbstsucht, des Scheines, der Form*“¹⁷³. Luther hat sich zwar dem Papsttum entgegengestellt, doch hätten die Reformatoren es versäumt, gegen den romanischen Geist, welcher durch das Latein nach wie vor in den Schulen wirksam war, vorzuge-

¹⁶⁷ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 23.

¹⁶⁸ Ebd.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., S. 24.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 25.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Ebd., S. 24.

hen.¹⁷⁴ So sei weiterhin Generation um Generation mit dem Romanismus „infiziert“ worden:

*In höchst raffinierter Weise wurde dem Knaben und Jünglinge Gleichgültigkeit gegen Muttersprache, Vaterland und deutsches Wesen eingeimpft. Denn das Hauptziel des Unterrichtes war nächst der Pflege des theologischen Wissens, daß der Zögling sich ganz in das römische Althertum einlebte.*¹⁷⁵

In der Frühen Neuzeit seien so durch die Lateinschulen die Schüler im Geiste der alten Römer erzogen worden. Besonders die Lektüre lateinischer Klassiker erbost den Autor der *Deutschen Nationalerziehung*, da durch das Lesen von Cicero und Caesar¹⁷⁶ der Jugend nicht nur undeutscher Geist eingepflanzt, sondern die lateinische Sprache darüber hinaus auf ein Podest gehoben wurde, während die deutsche Muttersprache vornehmlich Verachtung erfuhr. Eine deutsche Nationalpoesie sei so nicht möglich gewesen, da die Gelehrten, von der lateinischen Welt angezogen, sich an der lateinischen Poesie orientiert und den Kontakt zum eigenen Volk des Hier und Jetzt verloren hätten.¹⁷⁷

Im 17. Jahrhundert habe die lateinische Poesie ihren beispielhaften Charakter zugunsten der neuromanischen, italienischen und französischen, eingebüßt.¹⁷⁸ Das Deutsche habe nach wie vor keine Wertschätzung erfahren. Die Schuld hierfür liege nicht an politisch unruhigen Zeiten, nicht am Dreißigjährigen Krieg, sondern an den latinisierten Gelehrten, welche in den Schulen wieder nur dem romanischen Geist Hörige reproduzierten.¹⁷⁹

Die Argumentation bezüglich der Jahrhunderte langen kulturellen Hegemonie des Romanismus offenbart auch die Verknüpfungen zwischen Nationalcharakter, Kultur und Sprache, die Kaßner annimmt. Demnach drückt sich das Wesen einer Nation in deren kulturellen Schöpfungen aus, wobei hier wiederum die sprachlichen Erzeugnisse einen besonderen Stellenwert einnehmen. Ein Volk jedoch, welches die eigene Sprache nicht achte, sei nicht in der Lage, eine der eigenen Wesenheit gemäße, umfassende Kultur hervorzubringen, gleichsam zu evozieren. Die ständige Beschäftigung mit dem romanischen Geist hätte

¹⁷⁴ Vgl. Kaßner: *Die deutsche Nationalerziehung*, S. 25ff.

¹⁷⁵ Ebd., S. 27.

¹⁷⁶ Vor allem gegen die Caesar-Lektüre ereifert sich Kaßner. Nahezu das gesamte dritte Kapitel verwendet er auf eine detaillierte Beweisführung, weswegen das Lesen der Werke des römischen Feldherrn im Unterricht geradezu unverantwortlich sei, verfolge man eine nationale Erziehungsabsicht. „Unmöglich kann der deutschen Jugend derjenige Grad von Vaterlandsliebe eingeflößt werden, welcher dem wahren Vaterlandsfreunde als Ideal vorschwebt, wenn derselbe fortwährend durch eine Lectüre abgestumpft wird, in welcher mit behaglicher Stimmung erzählt wird, wie unsere Vorfahren mit Füßen getreten wurden.“ Ebd., S. 64. Doch nicht nur das Antigermanische bei Caesar hält Kaßner für kontraproduktiv, auch eine Erziehung zum Menschlichen und Sittlichen werde durch die Lektüre von *De bello Gallico* nicht bewerkstelligt. Vgl. ebd., S. 74f.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 30.

¹⁷⁸ Vgl. ebd., S. 32.

¹⁷⁹ Vgl. ebd., S. 33ff.

also zur Minderwertschätzung der deutschen Sprache geführt, was wiederum den Ausdruck deutschen Wesens in spezifisch deutscher Kultur unterbunden hätte. Diese Logik lässt Kaßner zu dem Schluss kommen, dass „*die Herrschaft des lateinischen Gelehrtenwesens und des französischen Geschmacks [...] zu den bedeutendsten Ursachen [gehören], welche das Gedeihen einer wahren Volksdichtung erstickt haben*“¹⁸⁰.

Erst durch die Besinnung auf die alten Griechen, welche, was ihr Wesen betrifft, mit den Deutschen nahe verwandt seien,¹⁸¹ und der Inspiration durch die Engländer¹⁸² – es sei an die Shakespeare-Manie des Sturm und Drang wie auch der Romantik erinnert – hätte die deutsche Dichtung in der Neuzeit Impulse zu großen deutschen Werken gefunden.¹⁸³ Den Dichtern der Romantik hält Kaßner vor allem zugute, dass sie durch die Erinnerung an das Deutsche Reich des Mittelalters das deutsche Kulturleben aufzufrischen versuchten.¹⁸⁴

Jetzt, nach der Gründung eines deutschen Nationalstaates, müsse man die Macht des romanischen Geistes endgültig brechen, indem man gegen die lateinische Schulbildung vorgeht.¹⁸⁵ Es sei endlich an der Zeit, so Kaßner, „*daß dem Leibe der deutschen Nation die alte Pestbeule ausgeschnitten werde, die nun schon 1800 Jahre unsere Säfte vergiftet und alle Anstrengungen zu großen nationalen Schöpfungen im Keime erstickt hat*“¹⁸⁶.

¹⁸⁰ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 39.

¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 44.

¹⁸² Vgl. ebd., S. 47.

¹⁸³ Kaßner hebt in diesem Kontext etwa Goethes *Hermann und Dorothea* und den *Faust* hervor, des Weiteren Lessings *Miß Sara Sampson*, „*das erste deutsche bürgerliche Trauerspiel*“, und *Minna von Barnhelm*, welches „*ganz aus dem nationalen Leben schöpft*“. Ebd., S. 45. Schillers Lebensweg will der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* als ein langes Ringen mit dem romanischen Geist und schließlich dessen Überwindung verstanden wissen. Ebd., S. 48ff. Als besonderes Meisterwerk des Dichters bezeichnet Kaßner den *Wallenstein*. Ebd., S. 53.

¹⁸⁴ Die Betonung des Mittelalters scheint Kaßner am sympathischsten an der Romantik zu sein: „*Obwohl das Streben der romantischen Dichterschule in vieler Hinsicht ein verfehltes war, so war doch der Gedanke, den sie vertrat, ein richtiger, daß unsere dürre und nüchterne Weltanschauung, mit welcher unser Mangel wahrer Poesie zusammenhängt, durch die besten mittelhochdeutschen Dichtungen von Neuem erfrischt und belebt werden müsse.*“ Ebd., S. 54. Dass der Lehrer kein totaler Anhänger der Romantik war, zeigt sich auch in folgendem Zitat: „*Nicht das Romantische und Mittelalterliche schlechthin, sondern das echt deutsche Element des mittelalterlichen Geistes, das älter ist als unsere Geschichte, muß unser Culturleben befruchten.*“ Ebd., S. 55.

Ein Aspekt der Romantik, welchem jedoch Kaßners Beifall sicher ist, besteht in der antinapoleonischen Agitationslyrik: „*Wozu dient eine Poesie, deren Eleganz der Stubengelehrte bewundert? Ein deutsches Lied, welches das Volk zu großen Thaten begeistert hat, ist wahre, echte Poesie, so sehr auch der Kunstverstand daran kritzelt. Vaterländische Lieder von Theodor Körner, Ernst Moritz Arndt und auch manches Andern, der nur einen geringen dichterischen Ruhm erworben hat, sind die heiligsten und edelsten Schätze des deutschen Volkes, werthvoller für unser Vaterland als die ganze lateinische Kunstpoesie. Welcher Lebensgeist hat jene Gesänge hervorgerufen? Der thatkräftige Geist des deutschen Volkes war es, das endlich aus seinem langen Schlummer erwachte und seine seligste Wonne darin fand, das welsche Räubergesindel, die erbärmlichen Erben der altrömischen Blutsauger, aus unserm Eigenthum hinauszuerwerfen.*“ Ebd., S. 53f. Da durch diese Lyrik das deutsche Volk wachgerüttelt und zum Waffengang gegen Napoleon – welcher gleichsam fleischgewordener romanischer (Eroberungs-)Geist ist – aufgerufen worden ist, sieht Kaßner den deutschen Wesenszug der Tatkraft in diesen Gedichten wirksam, was sie zu einem Musterbeispiel deutscher Kultur macht, denn deutsches Wesen wird in ihnen mittels deutscher Sprache manifest.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 5.

¹⁸⁶ Ebd.

Betrachtet man Kaßners Vorstellung vom romanisch-germanischen Antagonismus, so fällt auf, dass weniger die reelle Unterdrückung, die politische Gegnerschaft im Vordergrund steht, sondern eine ideelle, den Unterdrückten nahezu unbewusste Oppression durch die romanische Kulturhoheit. Der romanische Geist herrscht über die Deutschen laut dieser Logik, indem er den germanischen zu ersetzen versucht, also deutsches Wesen eher weg- als unterdrückt. Die deutschen Gelehrten fungieren hierbei als willfährige Diener des romanischen Geistes. Die Auseinandersetzung zwischen Romanismus und Germanismus findet laut Kaßner in erster Linie auf einer geistig-kulturellen Ebene statt. Gelegentlich provoziert das romanische Wesen den Germanismus ganz offen, wenn die Deutschen durch die romanische Eroberungssucht militärisch herausgefordert oder wie im Falle des Papsttums direkt bevormundet werden, die meiste Zeit aber agiert der romanische Geist unter dem Deckmantel der Bildung im Verborgenen und vergiftet deutsche Gehirne. Der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* sieht die Deutschen daher in einem Bildungs- und Kulturkrieg, der gleichbedeutend mit einem Kampf um die eigene Identität ist.

Dabei fällt auf, dass Kaßner den deutschen Geist nahezu ausschließlich über sein Verhältnis – sei es nun Ähnlichkeit oder Gegnerschaft – zu anderen Nationalcharakteren definiert. Die deutschen Wesenszüge werden von ihm stets in Relation zu den Charaktereigenschaften anderer Nationen gesetzt.¹⁸⁷ Kaßner bemüht immer das Denken in abgesteckten Fronten, in wesensähnlich-gut und wesensfremd-böse. Dieses Denken braucht Similarität und Diametrie, Sympathie und Antipathie, denn erst aus dem Wechselspiel können sich nationale Charaktereigenschaften entwickeln und weiter ausdifferenzieren.¹⁸⁸ „Anderes“ ist hier nötig, um sich selbst definieren zu können.

¹⁸⁷ Zwischen Engländern und Deutschen zeigt Kaßner Wesensähnlichkeiten auf. Kaßner: *Die deutsche Nationalerziehung*, 132f. Den romanischen Geist als genaues Gegenteil des deutschen „entlarvt“ Kaßner am ausführlichsten auf den Seiten 61f.

¹⁸⁸ Aus verschiedenen Passagen ist ersichtlich, dass sich in Kaßners Denken das deutsche Wesen erst an anderen Wesenheiten abarbeiten muss, um zu einem eigenen Standpunkt zu finden. So schreibt er beispielsweise, es sei gewiß, „daß wir durch den noch lange Zeit fortdauernden Gegensatz zwischen dem deutschen Reiche und Frankreich das deutsche Wesen immer mehr ausbilden werden“. Ebd., S. 17. Am deutlichsten wird das Wechselspiel der nationalen Wesenheiten im Folgenden: „Dennoch nimmt die Nation zu ihrem Heil fremde Elemente in sich auf; diese bewahren das Leben derselben von einer einseitigen Entwicklung und geistigen Erstarrung. Denn die Gegenstände schaffen das Leben, einander anregend und befruchtend. Der nationale Geist aber hat das Bestreben, das Fremdartige mit seinem Wesen zu durchdringen und es zu seinem Eigentum zu machen. Dringen die fremden Elemente jedoch in zu großer Fülle und Stärke in das nationale Leben ein, so kann die Kraft desselben jene nicht mehr überwältigen: das nationale Leben verliert mehr und mehr seinen Charakter; es wird ein Ding mit verschwommener Farbe, weil alle Farben sich in ihm mischen.“ Ebd., S. 89.

b) *Der sittliche nationale Staat und die Erziehung*

In Kaßners Staatsvorstellung besteht eine enge Verbindung zwischen dem sittlichen und dem nationalen Element. Im Folgenden soll dieser Staatsgedanke des sittlichen nationalen Staates kurz dargelegt werden.

Gemeinsam organisiert ist man handlungsfähiger als jeder für sich, so gebietet die Vernunft, dass sich die Individuen zum Gemeinwesen des Staates¹⁸⁹ zusammenfinden, so Kaßner. Die Vernunft regiere dieses Gemeinwesen und gleichsam sei die Herrschaft der Vernunft das erklärte Ziel des Staates.¹⁹⁰ Jeder Einzelne strebe laut Kaßner danach, ein Maximum an geistig-sinnlichem Glück zu erreichen. Dieses Streben wiederum ist vernünftig, da das persönliche Wohlergehen von jedem Einzelnen als angenehm und damit erstrebenswert angesehen wird.

*Im Gebiete der sinnlichen Bestrebungen kommen die Interessen in Collision, im Streben nach Sittlichkeit nicht. Dies ist also das einigende Band Aller. Die Veredelung der Sittlichkeit beschränkt die sinnliche Selbstsucht der Einzelnen; ja die vernünftige Einsicht überzeugt die Individuen, daß sie durch gesellschaftliche Zustände ihr sinnliches Glück viel besser begründen können, als wenn sie vereinzelt darnach streben.*¹⁹¹

Statt als Einzelgänger zu versuchen, die sinnlichen Begehrlichkeiten zu befriedigen, lässt die Vernunft die Individuen sich selbst beschränken, um so im Verband mit anderen gemeinsam nach Glück zu streben; ein Gedanke, welcher an Rousseaus Gesellschaftsvertrag erinnert. So wird zwar die Erwartungshaltung bezüglich des Ausmaßes der sinnlichen Befriedigung heruntergeschraubt, aber zugleich die Möglichkeit erhöht, sinnliche Befriedigung überhaupt zu erfahren. Bemühen sich alle innerhalb des Gemeinwesens um Sittlichkeit, kann auch jeder geistig-sinnliches Glück finden, „*denn durch die gemeinschaftlichen Institutionen des Staates werden die sinnlichen Güter so gepflegt, daß Alle an dem Genusse derselben Theil nehmen können*“¹⁹².

¹⁸⁹ Über die Beschaffenheit des deutschen Staates äußert Kaßner, dass dem deutschen Charakter das Königtum zueigen ist. „*Das deutsche Volk weiß es, daß die wahre Freiheit sich nur unter dem Schilde des deutschen Kaisers entfalten kann.*“ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 15. Dass die Konzepte Monarchie und freier Staat unversöhnliche Gegensätze seien, ist laut Kaßner eine Meinung, die auf den Geschichtsschreiber Livius zurückgehe. Bezeichnenderweise scheut er aber, diesen Gegensatz näher zu thematisieren, sondern flüchtet sich stattdessen in eine Beweisführung der Urwüchsigkeit der deutschen Königstreue, welche bis auf die Germanen zurückgehe. Vgl. ebd., S. 16. Überall in Deutschland habe er bestätigt gefunden, „*daß die Gesinnung unverbrüchlicher Treue gegen unser königliches Haus mit dem deutschen Volksleben in tausend Wurzeln verflochten ist*“. Ebd., S. 17. Darüber hinaus diffamiert Kaßner als Verfechter der Monarchie Republik und Demokratie als Ideen des romanischen Geistes. Vgl. ebd., S. 79.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 85.

¹⁹¹ Ebd., S. 85f.

¹⁹² Ebd., S. 86.

Zwischen Individuum und Ganzem, also Bürger und Staat, besteht laut Kaßner eine enge Beziehung:

*Der Staat ist eine sittlich-organische Individualität. Jeder Bürger ist ein Glied dieses Organismus. Das Wesen des Einzelnen bestimmt dasjenige des Ganzen, und der Zweck des Ganzen fällt zusammen mit demjenigen des Einzelnen.*¹⁹³

Der Staat kann nichts wollen, was seine Bürger nicht wollen. Das Wollen der Bürger aber bedingt sich, so Kaßner, durch die Nationalität, genauer gesagt durch „*Gemeinsamkeit der Lebensanschauungen, der Sitte, des Charakters, der Sprache*“¹⁹⁴. Gleiche Menschen haben gleiche Ziele, so ließe sich dieser Gedanke knapp zusammenfassen. Das Gleiche wollen, können laut dieser Logik aber nur Menschen, welche den gleichen kulturellen, nationalen Hintergrund haben. Die Nationalität determiniert demnach den Menschen. Kaßner begreift zwar die Bürger eines Staates als politische Willensgemeinschaft, nach der im Vorfeld dieser Arbeit festgelegten Definition also als Nation, aber sein Verständnis ist dadurch begrenzt, dass die Mitglieder dieser Willensgemeinschaft durch ihre Nationalität determiniert sind. Die bewusste Wahl und das Bekenntnis zu einer Nation sind in diesem Denkmodell nicht möglich; jede Nation ist hier eine durch die jeweils spezifische Nationalität bedingte Willensgemeinschaft.

Jeder Staat besteht aus Individuen mit durch Nationalität bedingten gleichen Anschauungen und Interessen. Nun liegt jedem Staat eine andere Nationalität zugrunde, bildet jeder Staat für sich eine politische Individualität. Diese verschiedenen staatlichen Individualitäten nun können, so Kaßners Überzeugung, keine dem Kosmopolitismus gemäße politische Einheit erschaffen, da die einzelnen Individualitäten schlicht zu verschieden sind.¹⁹⁵

*Also bleibt mit logischer Nothwendigkeit dem Menschen als höchste sittliche Gemeinsamkeit der nationale Staat; und außer diesem giebt es keine politische Gemeinsamkeit, die den Bürger für ein dem Staatszwecke widerstrebendes Ziel in Anspruch nehmen kann. Die Nationalität ist der sittliche Charakter des Staates und des Volkes.*¹⁹⁶

In Kaßners Denken ist eine supranational-institutionale Ebene schlicht unmöglich. Der Nationalstaat ist die höchste Institution, in welcher funktionierendes Zusammenleben gedacht werden kann. Da sich die Individuen auf Grund ihrer Gemeinsamkeiten zu einem Staat zusammenschließen, sie aber diesbezüglich durch ihre Nationalität bestimmt sind, gewinnt das (ver-)bindende Element, die Nationalität, sittlichen Charakter, da auf ihrer Grundlage erst das Gemeinwesen möglich wird.

¹⁹³ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 87.

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 87f.

¹⁹⁶ Ebd., S. 88.

Das Individuum als Glied des Ganzen, also des Staates, nimmt Anteil am Leben des Gemeinwesens und wirkt für es, da ja sein Zweck und der des Staates identisch sind. Das individuelle Wirken des Einzelnen besteht in sittlichem freiem Handeln im Einklang mit dem Staat. Um dies bewerkstelligen zu können, bedarf es aber politischer Freiheit, „d. h. die Unabhängigkeit von Allem, was die Erfüllung des Vernunftgesetzes oder die Forderung des Gewissens hindert“¹⁹⁷. Diese Freiheit kann nur durch Sittlichkeit bewerkstelligt werden, weswegen jeder, der die volle politische Freiheit fordert, zum sittlichen Charakter erzogen werden muss.¹⁹⁸ Da der sittliche Charakter eines nationalen Staates durch die Nationalität definiert wird, ist demnach nationale Erziehung zugleich Erziehung zur Sittlichkeit.

Da eine Nation im Laufe der Geschichte mit all ihren Aspekten ständiger Veränderung und Entwicklung unterworfen ist, so ist auch der sittliche Charakter einem Entwicklungsprozess unterworfen.

*Nothwendig müssen daher einerseits alle Bürger ein klares Bewusstsein haben von dem geschichtlich offenbarten Wesen der Nation; – denn die Seele des Einzelwesen durchlebt ihr Leben selbst, die Nation aber erneuert sich unaufhörlich in Generationen, die durch das geistige Durchleben der nationalen Geschichte in die Continuität des nationalen Lebens gelangen; – and’rerseits muß auch das Wollen jeder Generation bis zu dem sittlichen Höhepunkte emporgehoben werden, den die Nation nach tausendjähriger Arbeit errungen hat. Die nationale Erziehung hat also Dasjenige auszubilden, was das eigene Wesen der Nation als höchste Bestimmung in sich trägt und geschichtlich vervollkommnet hat.*¹⁹⁹

Die Erziehung muss die Menschen gewissermaßen auf den „aktuellen Stand der Dinge“ bringen. Die nationale Erziehung, welche sozusagen die gesamte Entwicklungsgeschichte einer Nation beinhaltet, bildet die Menschen bis zum aktuellen Punkte der Entwicklung, mit dem Ziel, dass diese dort ansetzen und die Entwicklung weiter betreiben. 1873, als Kaßner die *Deutsche Nationalerziehung* veröffentlicht, ist es vor allem vonnöten, dem neu entstandenen deutschen Staat ein Bildungssystem angedeihen zu lassen, welches an nationalen Prinzipien ausgerichtet ist und sich der Ausbildung und Entwicklung des deutschen Wesens widmet.²⁰⁰ Dabei gilt es nicht nur das deutsche Wesen zu stärken, sondern sich zugleich vom romanischen Wesen zu befreien. Kaßner erläutert, dass es zwar eines Wechselspiels verschiedener nationaler Wesenheiten bedürfe, um sich überhaupt zu entwickeln, aber es dürfe dabei nie so weit kommen, dass das Fremde dabei die Oberhand gewinne

¹⁹⁷ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 88.

¹⁹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹⁹ Ebd., S. 90f.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 101f.

über das Eigene.²⁰¹ Dies sei den Deutschen im Falle des romanischen Geistes widerfahren.

Doch zeigt sich der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* zuversichtlich:

*Der deutsche Geist wird in Deutschland zum vollen Siege gelangen; dann wird er seinen Gang über die Erde antreten und, ohne die guten Eigenthümlichkeiten anderer Völker zu zerstören, – denn er ist zu vernünftig – den Erdkreis erleuchten und erwärmen; zuletzt werden alle Völker durch ihn glücklich werden.*²⁰²

Das Sendungsbewusstsein Kaßners, frei nach dem Motto *Am deutschen Wesen soll die Welt genesen*, tritt hier klar zutage. Dem durch Nationalerziehung gepflegten deutschen Geist soll es beschieden sein, als anregender Nationalcharakter anderen Nationen als Inspiration und Vorbild zu gelten.

Kaßner kann sich nicht nur nicht mit dem Kosmopolitismus anfreunden, nein, auch hinsichtlich des Erziehungsideals stoppt seine Vorstellungskraft beim Nationalen, äußert er doch: *„Nicht das Allgemeinmenschliche sondern der deutsche Volkscharakter ist unser Ideal.“*²⁰³ Dies begründet der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* damit, dass sich in einem Volke bereits das *„Allgemeine des menschlichen Wesens“*²⁰⁴ zeige. Die Vollkommenheit des deutschen Volkscharakters schließt das Allgemeinmenschliche für Kaßner ein.²⁰⁵ Dies bedeutet nichts Anderes als: Wer zum nationalen Geist erzieht, erzieht auch menschlich. Damit subsumiert Kaßner sowohl ethisch-sittliche als auch menschliche Erziehung unter seiner Nationalerziehung und macht diese gewissermaßen zu einer pädagogischen Allzweckwaffe, da sie verschiedene Erziehungszwecke in sich vereinigt.

²⁰¹ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 89.

²⁰² Ebd., S. 160.

²⁰³ Ebd., S. 104.

²⁰⁴ Ebd., S. 105.

²⁰⁵ Vgl. ebd., S. 116.

c) Grundzüge einer nationalen Erziehung nach Kaßner

Kaßner beabsichtigt, wie er schon bereits im Titel seines Buches offenbart, eine Reorganisation des deutschen Schulwesens, und zwar gemäß dem nationalen Prinzip, soll heißen: dem deutschen Wesen. Der Missstand, den er beheben will, ist die bereits durch die Schulbildung eingepflanzte Macht des romanischen Wesens über das deutsche. Der positive Effekt, den er gleichzeitig initiieren will, ist die Stärkung des deutschen Wesens. Ein nationales Schulwesen sei jetzt, nach Gründung eines deutschen Nationalstaates, da sich alles in einem Prozess der Umgestaltung und Neuordnung befinde, vonnöten und könne selbst wiederum Kräfte freisetzen:

*Vieles wird in der allgemeinen Gärung sich umgestalten: aus der glücklich errungenen äußeren Einheit des Reiches wird durch den geschichtlichen Proceß ein wahrhafter Organismus hervorgehen. Nichts kann uns diesem Ziele besser entgegenführen als ein nationales Erziehungs- und Unterrichtswesen [...].*²⁰⁶

Kaßner will mit seiner Nationalerziehung einerseits einen Beitrag zur nationalen Umgestaltung leisten, zum anderen die Deutschen aus der romanischen Bildungs- und Kulturdiktatur befreien, indem er die Institution reformiert, welche die Deutschen dem romanischen Geist ausliefert. Da der Hauptansatzpunkt zu einer gelungenen Reformierung des Schulwesens nach Kaßners Meinung die höheren Schulen seien,²⁰⁷ die Umformung also von oben nach unten erfolgen müsse, erklärt sich auch, wieso sich der selbst als Gymnasiallehrer tätige Kaßner in seinen Betrachtungen so umfassend mit Gymnasium und Realschule beschäftigt.

Im Folgenden soll daher zuerst näher auf die höheren Schulen und die ihnen von Kaßner zugewiesenen Rollen in seiner Nationalerziehung eingegangen werden, bevor der Fokus auf die Erziehung zum deutschen Wesen gerichtet wird. Abschließend soll der Blick auf die Mädchenerziehung, welche in der *Deutschen Nationalerziehung* vorgestellt wird, gelenkt werden.

α) Gymnasium und Realschule in Kaßners Nationalerziehung

Die Frage, weshalb Kaßner behauptet, dass die Umgestaltung des Schulwesens „von der Art und Weise ab[hängt], wie diese Aufgabe bei der höheren Schule gelös't wird“²⁰⁸, die Stoßrichtung seiner Reformgedanken also von oben nach unten zielt, ist berechtigt. Schließlich erscheint es logischer, eine nationale Erziehung von unten her zu gewährleisten, also von der Elementarschule ausgehend, da diese alle Kinder gleichermaßen durch-

²⁰⁶ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 81.

²⁰⁷ Vgl. ebd., S. III.

²⁰⁸ Ebd.

laufen müssen. Eine detaillierte Erklärung bleibt der Autor schuldig, allerdings ist nicht anzunehmen, dass in der Tatsache, dass er durch seine Profession umfassende Kenntnis des höheren Schulwesens hat, der Hauptgrund zu suchen ist. Viel mehr dürfte die Umstrukturierung „von oben“ Kaßner auf Grund seiner eigenen Logik derart einleuchtend erschienen, dass er eine nähere diesbezügliche Erörterung für überflüssig erachtete.

Weshalb Kaßner für den Erfolg einer Reorganisation des deutschen Schulwesens die höheren Schulen in einer Schlüsselposition erschienen, dürfte in dem Zusammenhang zwischen nationaler Wesenheit, Kultur und Sprache, welchen er annimmt, liegen. Wie bereits näher ausgeführt worden ist, versteht Kaßner die Kultur eines Volkes als Ausdruck des nationalen Geistes desselben, primär in sprachlichen Schöpfungen. Beschäftigt sich ein Mensch eingehend mit einer anderen Sprache, so kommt er unmittelbar dabei auch in Kontakt mit einer fremden Kultur und somit automatisch mit einer fremden nationalen Wesenheit, da die Kultur ja Ausdruck derselben ist. Im Falle der deutschen Beschäftigung mit dem Lateinischen und somit mit dem romanischen Wesen kam es nach Kaßners Überzeugung soweit, dass das fremde, romanische Wesen das deutsche lähmte und hemmte. Das Einfallstor des romanischen Geistes aber waren die höheren Schulen, weil nur dort die lateinische Sprache, welche ja jahrhundertlang als die Sprache der Gelehrten galt, gelehrt wurde.

Des Weiteren ist schließlich die geistige Elite primär für die Kulturschöpfungen einer Nation verantwortlich.²⁰⁹ Lange Zeit aber konnten in Deutschland solche Erzeugnisse, welche als Objektivationen des deutschen Wesens gelten dürfen und selbst wiederum als Medium, Träger dieses Wesens fungieren sollen, nicht entstehen, da die geistige Elite, welche sie hervorbringen sollte, mit dem romanischen Geist beschäftigt war. Soll also wieder echte deutsche Kultur hervorgebracht werden, welche Ausdruck des deutschen Charakters ist, so muss zuallererst dafür gesorgt werden, dass die für die Kultur zuständigen Ge-

²⁰⁹ Kaßner scheinen direkt aus dem Volk kommende, nationale Kulturschätze keine adäquaten Manifestationen deutschen Wesens zu sein, sonst würde er nicht eine Elite als primär für kulturelle Schöpfungen zuständig erachten. Dem Verständnis des Autors der *Deutschen Nationalerziehung* nach braucht es einen Gelehrten als Vermittler bzw. als Instrument, welches die im Volk lebendige Wesenheit in entsprechende Formen übersetzt. „*Der Volkspoesie fehlte die kunstmäßige Form, während ihr Inhalt zwar einen lebenskräftigen, nationalen Kern hatte, aber an groben Platteiten und Unebenheiten litt. [...] Nun kann aber bei keinem Volke eine wahre Dichtung gedeihen, wenn die Vertreter der höheren Bildung und Intelligenz sich von dem Volke absondern, in dem das ganze nationale Leben pulsiert. Ein Dichter muß vor den Andern hervorrage durch Bildung, Geistesanlagen und Gemüthstiefe, denn er steht auf der Menschheit Höh'n. Wenn nun die besten Kräfte des Volkes sich einem gelehrten Studium hingeben und in einer dem Volke ganz fern liegenden Welt leben und weben, kann dann bei den übrig gebliebenen Theilen des Volkes, die ja ihr Uebergewicht nicht in der Qualität, sondern in der Quantität haben, das poetische Leben Blüten treiben?*“ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 30.

bildeten, vom romanischen Wesen weg- und zum deutschen Geist hingeführt werden. Deswegen setzen Kaßners Reformpläne wahrscheinlich bei den höheren Schulen an.

Kaßner kommt bei seinem Vorhaben, die lateinische Sprache in ihrer Eigenschaft als Medium des romanischen Wesens in der Schulbildung abzuwerten, zupass, dass das Gymnasium allgemein einer Veränderung bedarf, da es andernfalls den Anforderungen der Zeit nicht gerecht werden kann.²¹⁰ Die Gymnasialbildung bereite den Menschen nicht auf das Leben vor, sondern versetze ihn durch die Beschäftigung mit dem römischen Altertum gedanklich in eine mit der gegenwärtigen Welt nicht mehr in Einklang zu bringende Vergangenheit und mache ihn so unselbständig.²¹¹ Diese Behauptung untermauert Kaßner an anderer Stelle, indem er die vorgesehene wöchentliche Stundenanzahl der einzelnen Fächer in einem preußischen Gymnasium auflistet. So waren in allen Klassen eines Gymnasiums wöchentlich 86 Latein- und 42 Griechischstunden vorgesehen, aber lediglich 20 Deutsch- und 25 Geschichts- und Erdkundestunden;²¹² ein deutliches Übergewicht der im Altertum anzusiedelnden Sprachen.

*In der Erziehung muß Reellität herrschen, d.h. Uebereinstimmung mit der Wirklichkeit und Wahrheit. Im römischen Alterthum herrschen Glanz und Schein, und Demjenigen, der nur die altklassische Bildung besitzt, fehlt nach den unerbittlichen Forderungen der Wissenschaft und des gegenwärtigen Lebens die wahre Bildung.*²¹³

Eine Veränderung des Gymnasiums sei also unbedingt notwendig. Allerdings dürfe man das Altklassische nicht komplett verdammen, der Fehler bestehe darin, es in das Zentrum der gesamten Bildung zu stellen.²¹⁴ Die alten Griechen beispielsweise hätten eine anregende Wirkung auf das deutsche Wesen,²¹⁵ des Weiteren sei der Hellenismus mit dem Germanismus verwandt,²¹⁶ wengleich auch den Griechen das „*innige und tiefe Gemüthsleben der Deutschen*“ abginge und ihre Weltanschauung sich „*beschränkt und vielfach fehlerhaft*“²¹⁷ präsentiere. Kaßner fordert eine Beschränkung des Lateinunterrichts am Gymnasium zugunsten der Griechischstunden.²¹⁸ Die Möglichkeit, Englisch als Wahlfach zu belegen, solle auf jedem Gymnasium gegeben sein.²¹⁹ Des Weiteren solle den Naturwissenschaften und der Mathematik größere Aufmerksamkeit zukommen.²²⁰ Auf diese Weise will

²¹⁰ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 82.

²¹¹ Vgl. ebd., S. 6.

²¹² Vgl. ebd., S. 58.

²¹³ Ebd., S. 4.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 19.

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 6.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 103.

²¹⁷ Beide Zitate: Ebd., S. 6.

²¹⁸ Vgl. ebd., S. 96.

²¹⁹ Vgl. ebd., S. 132.

²²⁰ Vgl. ebd., S. 60.

Kaßner die destruktive Wirkung des romanischen Geistes durch die produktive Wirkung des hellenischen Geistes kompensieren und mittels der Aufwertung der „realen“ Fächer das Gymnasium mehr an die Gegenwart heranführen.

Im Stundenplan schlägt sich die Verschiebung des Fokus vom Lateinischen auf das Griechische dergestalt nieder, dass Kaßner dem Lateinunterricht in den ersten beiden Gymnasialjahren acht Wochenstunden zugesteht, mit Einsetzen des Griechischunterrichts – welcher sogleich mit neun Stunden veranschlagt wird – aber sodann das Pensum der Lateinstunden auf vier reduziert. Dieses Stundenverhältnis von 9:4 belässt Kaßner sodann bis zur Prima.²²¹

Insgesamt falle es dem Gymnasium zu, christlich, klassisch und national zu bilden.²²² Es sei hier noch einmal klar gemacht: Kaßner hat nichts gegen klassische Bildung an sich, er ist lediglich dagegen, dass sie im Fokus steht und alle anderen Bildungselemente überdeckt bzw. unterdrückt. Darüber hinaus ist ihm vor allem das Übergewicht des Lateinunterrichts wegen der damit einhergehenden Kultivierung des romanischen Wesens ein Ärgernis.

Die Realschule hingegen sei, so Kaßner, „aus einer dem lateinischen Gelehrtentum völlig entgegengesetzten Richtung hervorgegangen und ist als eine deutsche Schöpfung zu bezeichnen“²²³. Der Realschule falle es zu, die allgemeinen Ziele, welche auch das Gymnasium verfolge, zu erreichen, dabei aber in seinen Bildungselementen statt des Altertums die Gegenwart im Blick zu haben.²²⁴ Dementsprechend umreißt Kaßner seine Vorstellung von der Realschule ziemlich klar:

*Die Realschule ist eine Lehranstalt, welche auf Grund moderner Cultursprachen, ethischer Lehrgegenstände, der Mathematik und Naturwissenschaften eine humane Bildung giebt. Auch sie hat wohl – abgesehen von der durch sie zu gewährenden wissenschaftlichen Vorbildung für das praktische Leben – wie das Gymnasium [...] als Zweck die Erregung und Richtung aller Kräfte zur Selbstthätigkeit für das Gute und Rechte; auch sie hat ihre Zöglinge mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten.*²²⁵

Die Realschule ist, wie ihr Name bereits ausdrückt, an den „Realien“ ausgerichtet, sie erzieht zur Praxis. Auch auf Grund der inhaltlichen Schwerpunkte ist deutlich zu erkennen, dass die Realschule in der Gegenwart, im Hier und Jetzt fußt. Dies sind die Unterschiede

²²¹ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 140.

²²² Vgl. ebd., S. 83.

²²³ Ebd., S. 36.

²²⁴ Vgl. ebd., S. 84 u. S. 131.

²²⁵ Ebd., S. 83.

zum Gymnasium, auf welche es Kaßner ankommt. Beiden Typen des höheren Schulwesens aber kommt es zu, ihre Schüler zu Sittlichkeit und Menschlichkeit zu erziehen.

Die Realschule solle sich weniger mit dem Altertum und den alten Sprachen beschäftigen, weswegen Kaßner eine komplette Streichung des Lateinunterrichts für die Realschule empfiehlt.²²⁶ Wenngleich damit die Wirkmächtigkeit des romanischen Geistes des Altertums im Unterricht der Realschule eingedämmt sein sollte, warnt Kaßner allerdings, dass, wenn die Realschule die modernen Sprachen ins Zentrum ihres Unterrichts rückt, sie auf diese Weise „*die falschen Ideale der Gegenwart*“²²⁷ pflege, ebenso wie das Gymnasium dem Geist des Altertums huldige. Damit sind in erster Linie die französische Sprache und mit ihr der Neuromanismus gemeint. Während Kaßner daher der Realschule eine Beschränkung des Französischunterrichts nahe legt, befürwortet er für das Gymnasium einen kompletten Verzicht darauf.²²⁸ Der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* empfiehlt hingegen eine nähere Beschäftigung mit dem Englischen, da der britische Geist dem deutschen neue Impulse zu geben imstande sei.²²⁹

Der Mathematikunterricht müsse sowohl auf dem Gymnasium als auch auf der Realschule gefördert werden; sämtliche Bereiche der Mathematik auf der Realschule zu lehren, gehe allerdings zu weit, da dieser Schultyp schließlich nicht darauf ausgelegt sein sollte, ausschließlich für das praktische Leben zu bilden.²³⁰

So wie auf dem Gymnasium die klassische, sich am Altertum orientierende Bildung nicht die Oberhand gewinnen darf, so auf der Realschule nicht die praktische Bildung; „*[d]ie ethisch-nationalen Bildungselemente vielmehr müssen das Centrum der niederen so der höheren Schulen werden*“²³¹. Gymnasium und Realschule kommt die Rolle der Vorhut für diese nationale Bildung zu. Wie die Schwerpunkte derselben laut Kaßners Vorstellungen gelagert sind, soll im Folgenden beleuchtet werden.

²²⁶ Vgl. Kaßner: *Die deutsche Nationalerziehung*, S. 60 u. S. 96.

²²⁷ Ebd., S. 59.

²²⁸ Vgl. ebd., S. 136.

²²⁹ Diesbezüglich schreibt Kaßner: „*Die Stammverwandtschaft des deutschen und englischen Volkes, die innere Gleichartigkeit der ganzen Denk- und Empfindungsweise beider Nationen, [...] legen uns die Verpflichtung auf, die englische Sprache und Litteratur in erster Linie unter den fremden Sprachen auf der Realschule zu pflegen. [...] Der Unternehmungsgeist des englischen Volkes, seine Ausdauer in schwieriger Arbeit, sein sittliches Familienleben, seine Offenherzigkeit, seine Gutmüthigkeit, seine Hingebung an das Gemeinwesen, sein nationales Ehrgefühl, manchem Deutschen ein Musterbild, sein unbeugsamer Rechtssinn, seine Liebe einer festen gesellschaftlichen Ordnung, einer gediegenen politischen Freiheit und ihrer gesetzlichen Ausbildung, dieses Alles, ausgeprägt in der englischen Litteratur, kann der nationalen Entwicklung des deutschen Volkes nur in hohem Grade förderlich sein.*“ Ebd., S. 132f.

²³⁰ Vgl. ebd., S. 120.

²³¹ Ebd., S. 59.

β) *Erziehung zum deutschen Wesen*

Das Motto, welches Kaßner für die Erziehung ausgibt und mehrmals in seinem Buch *Die deutsche Nationalerziehung* wiederholt, lautet: „*Erziehe dein Kind zur Vollkommenheit des deutschen Wesens!*“²³² Die Erziehung zum deutschen Wesen sollte im Unterricht vor allem durch drei Fächer gewährleistet werden, den Deutsch-, den Geschichts- und den Erdkundeunterricht:

*Wer unparteiisch ist und klar denken will, muß die unumstößliche Überzeugung gewinnen, daß nur durch Vaterlandskunde, deutsche Sprache, Litteratur und Geschichte deutscher Sinn geweckt, deutsche Empfindung belebt, deutsches Bewusstsein eingepflanzt und groß gezogen werden kann. Nur an den Werken des deutschen Geistes entzündet sich die deutsche Vaterlandsliebe und die Begeisterung für Deutschland's Macht, Ruhm und Größe.*²³³

Zum deutschen Wesen kann man nur erziehen durch das Vertrautmachen der Schüler mit dem Deutschen. Kaßner hält hierfür die deutsche Sprache und Literatur, die deutsche Geschichte und das deutsche Vaterland selbst für prädestiniert.

Der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* versteht Sprache als ein Abbild des geistigen Wesens eines Menschen.²³⁴ Durch Sprache kann der Mensch sein eigenes Wesen erforschen, sich selbst begreifen lernen. Keine Sprache aber ist für diesen Selbsterkenntnisprozess besser geeignet als die Muttersprache, denn sie ist der „*Reflex des menschlichen Wesens in seiner nationalen Gestaltung*“²³⁵. Da der Mensch nach Kaßners Verständnis nicht unerheblich durch seine Nationalität geprägt ist, kann er sich selbst nur durch die Muttersprache begreifen. Deshalb sei es von enormer Wichtigkeit, die Muttersprache aufs Gründlichste zu kennen und ihren fehlerlosen Gebrauch zu erlernen.²³⁶ Auch Grammatikkenntnisse solle der Schüler zuerst an der eigenen Sprache erlernen und nicht erst an einer fremden. Kaßner spricht sich dafür aus, die Lesebücher mit einem grammatischen Teil auszustatten, um bereits anhand der Muttersprache ein grammatisches Bewusstsein zu vermitteln. Dabei empfiehlt Kaßner, dass in der ersten Klasse des Gymnasiums „*die Elemente der neuhochdeutschen Formenlehre*“²³⁷, in Quinta und Quarta sodann der korrekte Satzbau den grammatikalischen Unterricht bilden.²³⁸

²³² Kaßner: *Die deutsche Nationalerziehung*, S. 60, S. 104 u. S. 157.

²³³ Ebd., S. 60.

²³⁴ Vgl. ebd., S. 123.

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Vgl. ebd., S. 123f.

²³⁷ Ebd., S. 126.

²³⁸ Vgl. ebd., S. 123ff.

Literarisch sollen die Schüler im Bereiche der Poesie zuerst mit deutschen Sagen²³⁹ und nationalen Liedern vertraut gemacht werden, im Bereich der Prosa mit Märchen, Volkssagen und Erzählungen.²⁴⁰ Damit soll ein erstes Hin- und Einführen in das deutsche Wesen gewährleistet werden. Dabei verwahrt sich Kaßner gegen die Überlegung, das Lesebuch quasi als Ergänzung zu anderen Unterrichtsfächern wie Geschichte, Länder- und Völkerkunde zu benutzen; das Lesebuch soll eigenständiges Medium des Deutschunterrichts sein, die Sprache im Vordergrund stehen.²⁴¹

Was die sprachliche Bildung anbelangt, so hält es Kaßner für vorteilhaft, wenn „*die Schüler der Realschule die früheren Entwicklungsstufen unserer herrlichen Sprache, das Gothische, Althochdeutsche und Mittelhochdeutsche, die Schüler des Gymnasiums wenigstens das Mittelhochdeutsche lernen*“²⁴². So werde der Realschule ein Bildungselement gegeben, welches das aufgegebene Latein ersetzen könnte.²⁴³ Es könne doch schließlich nicht angehen, wie sich Kaßner in einer anderen Passage seiner *Deutschen Nationalerziehung* empört, dass man in Deutschland alle möglichen lebenden und toten Sprache lerne, aber die ältesten Werke deutscher Sprache nicht verstehe.²⁴⁴ Der Zweck dieser Vertiefung in die Sprachentwicklung ist offensichtlich: Die Schüler sollen so durch die Sprache einen tieferen Einblick in das deutsche Wesen erlangen und werden darüber hinaus in die Lage versetzt, Objektivationen des deutschen Geistes in Form alter deutscher Poesie im Original zu lesen.

*Die historische Erkenntniß der Muttersprache und ihrer Werke ist [...] das beste Mittel, die eigentlich geschichtliche Bildung zu ergänzen. Während die Geschichte die That darstellt, erkennen wir in den Sprachdenkmälern das ganze geistig-ethische Leben, das eine Zeit beherrschte und in der Geschichte zum thatsächlichen Ausdruck gelangte.*²⁴⁵

Das deutsche Wesen in seiner geistigen wie sittlich-ethischen Entwicklung wird durch die Kenntnis der Sprachentwicklung nachvollziehbar und der Schüler erhält ein umfassenderes Verständnis von der deutschen Wesenheit. Dadurch, dass Kaßner diese germanistischen Studien hauptsächlich der Realschule zuweist, untermauert er damit seinen Anspruch an diesen Schultypus, die Schüler primär im Geiste der modernen, soll heißen: vaterländischen Weltanschauung zu erziehen.

²³⁹ Kaßner vertritt die Ansicht, dass die altdeutsche Mythenwelt sich nicht vor der griechischen zu verstecken braucht, sondern ein Vergleich der beiden vielmehr beweist, „*daß der altdeutsche Geist dem hellenischen vollkommen ebenbürtig ist*“. Kaßner: *Die deutsche Nationalerziehung*, S. 126.

²⁴⁰ Vgl. ebd.

²⁴¹ Vgl. ebd., S. 126f.

²⁴² Ebd., S. 127.

²⁴³ Vgl. ebd.

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 9f.

²⁴⁵ Ebd., S. 129.

Das Einleben in das deutsche Wesen soll aber nicht nur durch die Muttersprache bewerkstelligt werden, sondern auch den anderen Sprachen kommt einige Bedeutung dabei zu. Vornehmlich geht es hierbei darum, den Einfluss des romanischen Wesens durch die jeweiligen Sprachen – vorneweg Latein und Französisch – zu unterbinden oder zumindest richtig zu lenken und die Erlernung von Sprachen, welche nationalen Wesenheiten angehören, durch die der deutsche Geist Inspiration erfahren hat – in erster Linie Griechisch und Englisch –, stärker zu fördern. Da zu diesem Aspekt des Sprachunterrichts schon einiges gesagt worden ist, sollen hier nur vereinzelte Ergänzungen vorgenommen werden.

Was die richtige Kanalisierung der romanischen Sprachen anbelangt, um sie für den deutschen Geist fruchtbar machen zu können, so empfiehlt Kaßner beispielsweise die *Germania* von Tacitus, welche, seitdem die Humanisten sie wiederentdeckt haben, immer wieder als geschichtlich objektive, nationale Erbauungsliteratur gelesen worden ist. Wenn gleich auch in Caesars *De bello Gallico* die Germanen behandelt würden, so hält Kaßner dieses Werk hingegen für vollkommen ungeeignet, da aus der Lektüre eines Buches, in welchem den Vorfahren der Deutschen permanent Gewalt angetan werde, keinerlei Inspiration für den deutschen Geist abgeleitet werden kann. Vielmehr zeigten sich in *De bello Gallico* ganz klar die Schattenseiten des romanischen Geists in Gewalt, Eroberungssucht und kalt berechnendem Pragmatismus.²⁴⁶

Was den französischen Sprachunterricht anbelangt, so urteilt Kaßner zwar, dass „*von den Franzosen [...] die deutsche Ausdrucksweise Schönheit der Form, durchsichtige Gruppierung des Stoffes, Streben nach möglicher Klarheit lernen*“²⁴⁷ kann, aber in erster Linie hat er der französischen Literatur die Funktion des (schlechteren) Gegensatzes zuge-dacht, dessen ein jedes nationales Leben bedarf.²⁴⁸

Durch die Betrachtung der deutschen Geschichte kann man nach Kaßners Ansicht sehr viel über die deutsche Wesenheit lernen. Nicht zuletzt kann man so die gesamte Entwicklung des deutschen Volkes bis zum heutigen Tage nachvollziehen.

*Durch die Jahrhunderte hindurch muß der Knabe und Jüngling das thatkräftige Wirken des deutschen Geistes kennen lernen, sein unermüdliches Ringen, seine unverwüstlichen, frischen Hoffnungen, damit der nationale Keim, der in jeder jugendlichen Brust ruht, durch die seinem Wesen adäquaten Elemente sich nährt, an ihnen und durch sie emporwächst. Auch die Schwächen und Schattenseiten des deutschen Geistes, die im geschichtlichen Leben hervorgetreten sind, muß er erfahren, damit er sie selbst überwindet.*²⁴⁹

²⁴⁶ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 78.

²⁴⁷ Ebd., S. 134f.

²⁴⁸ Vgl. ebd., S. 135.

²⁴⁹ Ebd., S. 105.

Kaßners Absicht ist laut diesem Zitat eine zweifache: Zum einen sollen die Geschichtsstunden das Band zwischen dem Einzelnen und seinem Volk festigen, da der Schüler mit dem Unterricht immer mehr sein Volk und den deutschen Geist kennen und verstehen lernt. Zum anderen sollen dem Schüler auch die negativen Seiten nicht vorenthalten werden, da sich Kaßner durch die Darstellung der Negativa in der Geschichte einen Lerneffekt erhofft. Die kommenden Generationen sollen aus der Geschichte lernen und nicht mehr die gleichen Fehler wie ihre Vorfahren begehen. Primär dürfte Kaßner hierbei die deutsche Leichtgläubigkeit und Schlichtheit vor Augen gehabt haben, angeblich deutsche Charakterzüge, welchen er anlastet, sie hätten die Etablierung der kulturellen Macht des Romanismus erst möglich gemacht.²⁵⁰ Das Lernen aus den Fehlern der Vorfahren ist nicht zuletzt deshalb nötig, da Kaßner, der Geschichte als einen ständigen Entwicklungsprozess begreift, die „*Entfaltung, Kräftigung und Veredelung des deutschen Geistes*“²⁵¹ als geschichtliche Aufgabe der deutschen Nation ansieht.

Neben Lehren, welche man aus der Geschichte ziehen kann, vermag sie auf vielfache Weise einen Eindruck vom deutschen Wesen zu vermitteln. In der deutschen Geschichte ließe sich „*die frische Thatkraft, die Treue, die Innigkeit des Gemüthes, die Großherzigkeit*“²⁵², kurz alles Positive des deutschen Wesens finden. Auch die Objektivationen des deutschen Wesens würden von deutscher geschichtlicher Größe zeugen; Kaßner versteigt sich schließlich sogar zu der Aussage, dass die deutsche Kulturgeschichte „*die kostbarste Perle der ganzen Weltgeschichte*“²⁵³ sei. Dass die Kulturgeschichte ebenfalls zu einem Bestandteil des Geschichtsunterrichts werden soll, liegt wohl darin begründet, dass die Deutschen, nach dem noch zu bewerkstellendem Abschwören des romanischen Geistes eine neue, deutsche Kultur hervorbringen sollen. Dazu ist eben auch Inspiration aus der eigenen Vergangenheit willkommen.

Auch bei der Erziehung zur Sittlichkeit könne die Geschichte das Ihrige tun:

*Es muß insbesondere der sittliche Charakter, wie er sich in den hervorragenden Personen der deutschen Geschichte offenbart hat, in seinen verschiedenen lebensvollen Gestaltungen dem heranwachsenden Geschlechte vor die Seele geführt werden, damit das Gemüth sich daran erwärme, das Pflichtgefühl sich stärke und das sittliche Wollen zu einer beharrlichen und unverilgbaren Selbstthätigkeit werde.*²⁵⁴

²⁵⁰ „Als die altdeutschen Völker mit ihrer beschränkten Weltanschauung und mit ihrer schlichten und gediegenen aber dürftigen Bildung die Römer näher kennen lernten, wurde ihr empfänglicher Sinn von dem reichen Glanze und dem vielseitigen Culturleben der ewigen Stadt mächtig angezogen.“ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 24.

²⁵¹ Ebd., S. 84.

²⁵² Ebd., S. 106.

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Ebd.

Durch Anschauung der Geschichte wird im einzelnen Menschen Ehrfurcht vor den Taten des eigenen Volkes geweckt, durch ihr Vorbild soll zur Sittlichkeit angehalten und darüber hinaus auch noch zur Tat angespornt werden. Das Geschichtsbewusstsein um die Taten, Größe und Bestimmung der eigenen Nation ist es, welches das Individuum antreiben soll. Dabei ist es aber wichtig, wie Kaßner erläutert, dass „*die ganze Nation als eine Einheit in ihren Thaten und ihrem schöpferischen Wirken*“²⁵⁵ erscheine, damit der Einzelne als kleines Glied im Ganzen auch die Veranlassung zur Tätigkeit verspürt. Innerhalb seiner Nation, für sie und durch sie, kann der Einzelne Wirkung erzielen. Die spätere Eigendefinition des Schülers in seiner Eigenschaft als Staatsbürger hängt mit davon ab, wie er dies verinnerlicht.

Des Weiteren muss jedem Zögling aufgezeigt werden, wie sich der gegenwärtige (Zu-)Stand der Nation aus der Geschichte herleitet, also welche Umstände zum gegenwärtigen Staat geführt haben. Die Vermittlung umfassender Kenntnisse bezüglich der Verfassung und der Beschaffenheit des Staates hat nur Sinn, wenn der Schüler den geschichtlichen Weg dorthin kennt; dann erst kann er im vollen Umfange Wesen und Bedeutung des Staates begreifen.²⁵⁶ Staatskunde hält Kaßner schon allein deshalb für unerlässlich, weil der Zögling nur befähigt wird, später ein wahrhaft aktiver Staatsbürger zu werden, wenn ihm Rechte sowie Pflichten eines Bürgers plausibel gemacht worden sind.²⁵⁷

Inhaltlich umspannt der Geschichtsunterricht der Nationalerziehung den Zeitraum vom klassischen Altertum bis zur jüngsten Vergangenheit, der Reichsgründung, um genau zu sein. Bei der Behandlung des Altertums gelte das Hauptaugenmerk den Griechen.²⁵⁸ Die positiven Aspekte des Altertums sollen hervorgehoben werden, weswegen Kaßner sich auch für eine Fokussierung auf das wesensverwandte antike Griechenland ausspricht. Das klassische Altertum biete „*Tugenden echter Vaterlandsliebe*“ in einer derartigen Reinheit, dass sich Kaßner von ihrem Vorbild für die Jugend eine Bildung „*in Bezug auf Denkweise und Charakter in einem den nothwendigen Zielen des Staates entsprechenden Grade*“²⁵⁹ verspricht. Die einzelnen deutschen Stämme, ihre Sitten und Gebräuche sowie Rechtswesen und Stammesverfassung der Germanen möchte Kaßner auch behandelt wissen.²⁶⁰ Die Absicht, welche hinter dieser Stoffwahl steckt, erläutert der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* zwar nicht, aber sie lässt sich leicht denken. Zum einen soll damit eine umfang-

²⁵⁵ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 106.

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 107.

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 109f.

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 83.

²⁵⁹ Beide Zitate: Ebd.

²⁶⁰ Vgl. ebd., S. 108. Bemerkenswert und zugleich verwunderlich ist, dass Kaßner den germanischen Freiheitskampf gegen die Römer nicht explizit in die Planung des Geschichtsunterrichts einbringt.

reiche Kenntnis über die Lebensverhältnisse der Vorfahren erlangt werden und somit eine Jahrhunderte überspannende transgenerationale Verbundenheit geschaffen werden. Zum anderen sollen anhand der Kenntnisvermittlung über Rechtswesen und Stammesverfassung wahrscheinlich urdeutsche Kontinuitäten aufgezeigt und somit als Grundprinzipien deutschen Wesens dargestellt werden.

Bezüglich des Mittelalters kommt es Kaßner darauf an, dass Entstehung und Niedergang des Kaisertums sowie die Entwicklung des Papsttums behandelt werden.²⁶¹ Die Absicht hierbei dürfte sein, einerseits die Monarchie als wesensdeutsches Prinzip aufzuzeigen und damit zugleich zu legitimieren, andererseits das Papsttum – mit Blick auf die Auseinandersetzungen zwischen Kaiser und Papst im Mittelalter und den Ultramontanismus – als „ewigen“ Widersacher zu dämonisieren und hiermit eine Kontinuität zu konstruieren.

Wenngleich es Pädagogen gebe, welche sich dagegen aussprechen, den Geschichtsunterricht bis in die jüngere Vergangenheit reichen zu lassen, da hier die Gefahr drohe, dass politisiert, also Stimmungsmache betrieben werde, vertritt Kaßner die Meinung, es sei notwendig, diesen Schritt zu machen.²⁶² Seine Begründung ist, der Schüler müsse sich später sonst selbst ein Bild von Politik und Staat machen, und komme allzu oft auf diesem Wege zu einem falschen oder oberflächlichen Urteil. Kaßner aber ist, wie bereits oben angesprochen, der Meinung, um politisch aktive Staatsbürger zu erhalten, muss in der Schule eine entsprechende Bildung stattfinden. Daher muss auch die jüngere Geschichte im Unterricht behandelt werden:

*Nun ist es eine unumgängliche Forderung geworden, durch Ausfüllung eines so wichtigen Zeitraumes von 1815 bis 1871 den kontinuierlichen Gang der vaterländischen Geschichte darzustellen, Vergangenheit und Gegenwart zu verknüpfen, durch eine volle Klarlegung dieser dem künftigen Bürger seine Aufgabe im Staatsleben, seine Pflichten nicht minder wie seine Rechte klar und eindringlich vor die Seele treten zu lassen.*²⁶³

Dass Kaßner für diesen geschichtlichen Abschnitt zwei Jahreszahlen nennt, die national aufgeladen sind und jeweils einen Sieg über Frankreich markieren, verwundert nicht, spricht er doch selbst vom „*kontinuierlichen Gang der vaterländischen Geschichte*“.

Geschichte fungiert in Kaßners Nationalerziehung als Ideenpool und als Hilfsmittel, um sich die Gegenwart plausibel erklären zu können. Dabei erklärt sie nicht nur die Gegenwart, sondern weist, so Kaßners Überzeugung, auch den richtigen Weg in die Zu-

²⁶¹ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 107f.

²⁶² Vgl. ebd., S. 108.

²⁶³ Ebd., S. 109f.

kunft.²⁶⁴ Die deutsche Geschichte ist die Geschichte des deutschen Wesens. Daher geht ein besseres Verstehen des deutschen Wesens, sowie des ihm – auch zukünftig – bestimmten Weges mit der Beschäftigung mit der Geschichte einher.

Als weiteres Fach, durch welches das Verständnis des deutschen Wesens vorangetrieben werden kann, sieht Kaßner die Erdkunde und ihre Unterdisziplin, die Vaterlandskunde, an. Beschäftigen sich der Deutsch- und Geschichtsunterricht mit dem geistig-kulturellen und historischen Aspekt des deutschen Wesens, so fällt der Erdkunde eine weniger abstrakte Beschäftigung mit dem „Deutschen“ zu, da Gegenstand des Unterrichts das Vaterland selbst sowie seine verschiedenen Stämme sind.

Der Unterricht ist zu Beginn ganz auf die Anschauung selbst ausgelegt, so soll „*in stufenweiser Folge die Wahrnehmung zur Vorstellung und diese zum Begriff entwickelt werden, bis die Einsicht erzielt ist*“²⁶⁵. Diese Einsicht schließt das Wissen um die „*Natur des Landes, seiner Eigenthümlichkeit, seiner Güter, seines Werthes*“²⁶⁶ ein. Den Wert eines Landes kann der Schüler nur ermessen, wenn er auch andere Länder kennt und daher vergleichen kann. Diese Vergleiche soll der Schüler vor allem selbsttätig ziehen.²⁶⁷ So soll der Zögling durch Kenntnis des eigenen Landes und Vergleich desselbigen mit anderen Ländern schließlich den Wert des eigenen Vaterlands erschließen. Zugleich mit dem Kennenlernen wird eine emotionale Bindung zum Vaterland etabliert.

*Lernen wir ferner die herrlichen Eigenthümlichkeiten der verschiedenen deutschen Stämme kennen, die uns ein Bild der Einheit in der reichsten Mannigfaltigkeit darstellen, so finden wir in ihnen unsere Brüder, die mit uns durch das heilige Band der Nationalität verknüpft sind; wir lieben auch sie und sind glücklich in dem Bewußtsein, von ihnen geachtet und geliebt zu werden. Die Liebe vertilgt die Selbstsucht und macht uns die Erfüllung der Pflichten gegen alle unsere Stammesbrüder, also gegen das Vaterland, leicht.*²⁶⁸

Durch den Erd- und Vaterlandskundeunterricht soll also die Verbundenheit der Deutschen als Volkskollektiv Betonung finden. Da man nur wirklich lieben kann, was man kennt, so ist es nach Kaßners Nationalerziehung nur logisch, dass die Schüler nicht nur das Vater-

²⁶⁴ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 111. Dazu auch: „Zwar giebt es nie einen Stillstand im geschichtlichen Leben; immer und überall herrscht die Bewegung als das Gesetz desselben. Aber in einzelnen Epochen tritt Dasjenige in die Erscheinung, was sich still und langsam vorbereitet hat. Da treten die Gegensätze des Alten und Neuen scharf hervor, kämpfend um ihre Existenz. Es fehlt die Festigkeit der Principien, die erst das Ergebniß des geschichtlichen Processes ist. Nur eine Wissenschaft ist die Vermittlerin in diesem Zwiespalte, diejenige nämlich, welche die Aufgabe hat, diesen Proceß zu verstehen und die Continuität in der Entwicklung der menschlichen Sittlichkeit darzustellen: die Geschichte, die das Werdende versteht und immer die Sittlichkeit im Auge behält.“ Ebd., S. 115.

²⁶⁵ Ebd., S. 118.

²⁶⁶ Ebd.

²⁶⁷ Vgl. ebd., S. 118f.

²⁶⁸ Ebd., S. 119.

land an sich, sondern auch die es bewohnenden Menschen, die deutschen „Brüder“ kennen lernen muss. So wird das Zusammengehörigkeitsgefühl des deutschen Volkes gestärkt und zugleich sittlich auf die Zöglinge eingewirkt, dass sie sich in den Dienst dieser Gemeinschaft und damit des Vaterlandes stellen.

In den höheren Klassen soll vor allem vergleichende Erdkunde betrieben werden.²⁶⁹ Diese von Carl Ritter entwickelte Disziplin geht von einem kausalen Zusammenhang zwischen der natürlichen Beschaffenheit des Wohnortes und der Entwicklung der dort lebenden Menschen aus, beschäftigt sich also mit der Determination des Menschen durch seine natürliche Umgebung. Die vergleichende Erdkunde fügt sich nahtlos in das Denken Kaßners ein. Wie bereits erörtert, geht der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* davon aus, dass ein Mensch primär durch seine Nationalität bestimmt wird. Die vergleichende Erdkunde, welche den vaterländischen Boden als Determinante ansieht, passt zu dieser Annahme, denn so lassen sich deutsches Vaterland und deutsches Wesen verquicken. Das deutsche Wesen ist nicht zuletzt so wie es ist, weil es auf deutschem Boden gedeiht. So trägt auch die Erdkunde ihren Teil zum besseren Erfassen des deutschen Wesens bei.

Werden im Deutsch- und Geschichtsunterricht in erster Linie Ehrfurcht und Hochachtung erzeugt, soll aus der Beschäftigung mit Erd- und Vaterlandskunde vor allem Liebe zum Vaterland und zum eigenen Volk resultieren. Von allen Bildungsinhalten sind diejenigen der Erd- und Vaterlandskunde am plastischsten und damit unmittelbar emotionalsten, denn man kann sich mit eigenen Augen von der Schönheit des Vaterlands überzeugen und „[e]in Eigenthum, das werthvoll und schön ist, gewinnen wir lieb“²⁷⁰.

γ) Mädchenerziehung

Was die Erziehung des weiblichen Geschlechts anbelangt, so entwickelt Kaßner seine diesbezüglichen Ideen, indem er sich an verschiedenen Meinungen abarbeitet. Vornehmlich erwachsen seine Ansichten konträr zu den Aussagen und Ideen der Schulpflegerin Marie Stoephasius, welche diese in einem Buch mit dem Titel *Von unten auf* formuliert hat. Im Folgenden soll nicht die Auseinandersetzung Kaßners mit Stoephasius' Ansichten wiedergegeben, sondern die gleichsam herausdestillierten Hauptaussagen Kaßners dargelegt werden.

Seine Ausführungen zur Mädchenerziehung beginnt Kaßner mit der Behauptung, es sei allgemein anerkannt, dass das Ziel aller weiblichen Erziehung „in erster Hinsicht die Aus-

²⁶⁹ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 118.

²⁷⁰ Ebd., S. 119.

*bildung echter Weiblichkeit, die Erziehung zur Frau und Mutter sein müsse*²⁷¹. Diesbezüglich herrsche Eintracht, aber was sonst die Erziehung des weiblichen Geschlechts anbelangt, hätten sich drei Fraktionen gebildet:

- Die erste Fraktion spricht sich für die Erziehung zu weiblichen Tugenden wie Reinlichkeit, Sittsamkeit, Sanftmut, Häuslichkeit etc. aus. Es handelt sich hierbei um die konservativ Denkenden, welche die Frau mit klaren Rollenbildern bedenken, ihr deshalb nur ein gewisses Maß an Bildung zukommen lassen wollen.²⁷²
- Andere wiederum sehen in Mann und Frau die gleichen Bildungsanlagen gegeben und sprechen sich daher für die Möglichkeit einer gleichberechtigten wissenschaftlichen Ausbildung beider Geschlechter aus. Dies bedeutet, dass auch die Akademien und Universitäten den Frauen zugänglich gemacht werden sollen.²⁷³
- Die dritte Fraktion sodann befürwortet eine Ausbildung für das praktische Leben, damit die Frauen, welche ledig bleiben, selbständig durch eine ehrliche und anspruchsvolle Tätigkeit ihren Lebensunterhalt verdienen können.²⁷⁴

Den Einwand, welchen Kaßner gegen die praktische Ausbildung vorbringt, ist, dass die Mädchenschulen den Charakter „*technischer Vorbereitungsanstalten*“ annehmen müssten.²⁷⁵ Damit würde das Praktische Oberhand gewinnen, ein Umstand, vor welchem Kaßner bereits bei der Realschule gewarnt hat. Auch bei den Mädchenschulen will der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* das deutsche Wesen als Leitprinzip geltend machen:

*Dem aufwachsenden Geschlechte muß eine ideale Bildung gegeben werden, die auf der Wirklichkeit beruht. Deutsches Denken, Empfinden und Wollen zu wecken und auszubilden, das ist die von Geschichte, Natur und Wirklichkeit uns vorgeschriebene Aufgabe. Denn wenn die Kinder in nationaler Gesinnung emporwachsen, dann muß auch die Mutter diese Gesinnung beleben und stärken. Die deutsche Frau ist das Ideal unserer Erziehung.*²⁷⁶

Indirekt macht Kaßner damit auch deutlich, dass es bei der Erziehung der deutschen Frau nicht zuletzt darum geht, die zukünftige deutsche Mutter heranzuerziehen. Die Frauen müssen vor allem deshalb national erzogen werden, um selbst später ihre eigenen Kinder bereits in den frühen Jahren national erziehen zu können, bevor diese in den Genuß staatlicher Bildung und damit der Nationalerziehung kommen. Die Erziehung zur deutschen Frau ist auch deshalb wichtig, weil, wie Kaßner erklärt, es ohne eine gute Frau keine gute Fami-

²⁷¹ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 148.

²⁷² Vgl. ebd., S. 148f.

²⁷³ Vgl. ebd., S. 149.

²⁷⁴ Vgl. ebd., S. 149f.

²⁷⁵ Vgl. ebd., S. 151.

²⁷⁶ Ebd., S. 157.

lie gibt und ohne diese wiederum keinen guten Staat.²⁷⁷ Soziale Gemeinwesen vom Mikrokosmos der Familie bis zur größten sozialen Entität, welche sich Kaßner denken kann, also bis zum Staat, sind auf die Frau angewiesen.

Den Familiensinn und die „gute Erziehung für den Familienberuf“²⁷⁸ bekommt die Frau in ihrer Familie vermittelt, durch eine liebende Mutter und einen verständigen Vater.²⁷⁹ Der Schule fällt die Aufgabe zu, die zuhause erhaltene Familienerziehung zu ergänzen und wo nötig zu korrigieren.²⁸⁰ Die Frau zur Familie erziehen, kann die Schule nicht, dies kann nur die Familie selbst.

Des Weiteren spricht sich Kaßner dafür aus, dass vorwiegend Männer die Lehrerschaft an den Mädchenschulen stellen sollen, denn „[n]ur gute Männer wissen, wie die Frauen sein müssen für die Männer“²⁸¹. Da die Frauen später schließlich heiraten sollen, hält es der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* für das Vernünftigste, die Mädchen werden durch dasjenige Geschlecht erzogen, für welches sie später gedacht sind. Die Erziehung durch Lehrerinnen sieht Kaßner äußerst kritisch. Was könnten Mädchen, die einer Zukunft als Ehefrau und Mutter entgegensehen, von unverheirateten Frauen schon lernen? Und verheiratete Frauen eigneten sich grundsätzlich nicht für den Lehrberuf – eine Begründung dieser Behauptung bleibt Kaßner allerdings schuldig.²⁸² Grundsätzlich befürwortet er also die Erziehung der Mädchen durch Männer, da sie sich so „frühzeitig in das Verständniß des männlichen Wesens einleben“ können; „[f]ür gewisse Fächer bleiben dann immer auch Lehrerinnen“²⁸³. Welche „gewissen Fächer“ Kaßner allerdings meint, führt er nicht aus.

Allgemein hat Kaßner keine hohe Meinung von Frauen, seiner Ansicht nach weist der weibliche Charakter allerlei Mängel auf. Vor allem die „Neigung zum Schein, zum Prunk“, die „Modesucht“²⁸⁴, wird von ihm kritisiert. Die Ursache für diesen weiblichen Wahn sieht Kaßner darin, dass die Frau mehr die äußere Form als das innere Wesen schätze. Frauen können seiner Meinung nach gar nicht wirklich tief in das innere Wesen einer Sache vordringen. Diese Oberflächlichkeit sieht er als einen Grundzug des weiblichen Charakters, welcher es der Frau auch unmöglich mache, einer logischen Erörterung zu folgen oder

²⁷⁷ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 152.

²⁷⁸ Ebd., S. 153.

²⁷⁹ Vgl. ebd.

²⁸⁰ Vgl. ebd., S. 155.

²⁸¹ Ebd., S. 152.

²⁸² Vgl. ebd.

²⁸³ Beide Zitate: Ebd., S. 153.

²⁸⁴ Beide Zitate: Ebd., S. 152.

prinzipientreu zu handeln.²⁸⁵ Mit der Nationalerziehung hofft Kaßner aber gegen diese Mängel vorgehen zu können. Die Nationalerziehung fordere ja intensive Beschäftigung mit dem deutschen Wesen und wo der deutsche Geist richtig gepflegt werde, da „*werden Wahrheit und Natürlichkeit, Einfachheit und Bescheidenheit zur Herrschaft gelangen*“²⁸⁶. Durch wahre Bildung werde Bescheidenheit gefördert. Des Weiteren müsse auch der Arbeitssinn gefördert werden. Auch dies soll durch wahre höhere Bildung bewerkstelligt werden, da Arbeit nach Kaßners Aussage etwas Vernünftiges ist und Vernunft durch Bildung anwachse.²⁸⁷

Wie auch bei den Jungen, so befasst sich Kaßner auch bei den Mädchen vornehmlich mit den höheren Schulen. Auch hier ist er der Überzeugung, dass man bei einer umfassenden Veränderung von oben nach unten arbeiten muss. Dies findet Kaßner nur logisch, denn „*[g]eben nicht die höheren Klassen den Ton der überspannten Mode und des Luxus an*“²⁸⁸? Wenn nun die höheren Töchterschulen sich der Pflege und Förderung des deutschen Geistes verschreiben, so wirkt dieses Beispiel nach unten. Der Schlüssel zur Verbesserung des weiblichen Geschlechts liegt also in den höheren Mädchenschulen.

Was den Unterricht an den höheren Töchterschulen anbelangt, so verwarft sich Kaßner sowohl gegen Latein- als auch Französischunterricht. Das weibliche Geschlecht soll überhaupt nicht mit dem romanischen Geist in Berührung kommen. Unterricht in der englischen Sprache sollen die Mädchen jedoch erhalten.²⁸⁹ Was die übrigen Fächer anbelangt, läßt sich diesbezüglich in der *Deutschen Nationalerziehung* nichts finden. Ihr Autor fordert lediglich des Weiteren, „*das jugendliche Gemüth muß sich in die edelsten deutschen Schöpfungen versenken sowohl die der Gegenwart als die der Vergangenheit*“²⁹⁰. Die Erziehung im Sinne des deutschen Geistes ist also auch bei der Erziehung des weiblichen Geschlechts Grundprinzip.

Ruft man sich die drei Fraktionen ins Gedächtnis, die darum streiten, welche Erziehung zu Beginn des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts für die heranwachsenden Frauen am besten sei, so lässt sich sagen, dass Kaßner ein Vertreter der ersten Fraktion ist. Sein konservatives, nicht selten klischeebehaftetes Frauenbild sieht als Erziehungsideal die deutsche Frau und Mutter. Dass industrielle Revolution und arbeitsteilige Wirtschaft auch Berufe für Frauen anbieten, hat keine Auswirkungen auf Kaßners Plan. Seiner Meinung nach

²⁸⁵ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 152f.

²⁸⁶ Ebd., S. 154.

²⁸⁷ Vgl. ebd., S. 154f.

²⁸⁸ Ebd., S. 153.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 155f.

²⁹⁰ Ebd., S. 154.

kann es nicht Aufgabe der Schule sein, die Mädchen auf gewerbliche und kaufmännische Berufe vorzubereiten. Die Frau und davon abgeleitet die Beschaffenheit ihrer Erziehung wird in Kaßners Denken vornehmlich über ihre Stellung zum Mann und ihr Aufgabenfeld als Mutter definiert.

d) Zusammenfassung

Kaßners *Deutscher Nationalerziehung* ist das neue nationale Selbstbewusstsein, ja die nationale Selbstverliebtheit anzumerken, die Aufbruchstimmung, der Geist der Gründerjahre. Kaßners Forderung ist, nach dem Sieg gegen Frankreich auf dem Schlachtfeld nun dem romanischen Geist in den deutschen Schulen und in der deutschen Kultur den Kampf anzusagen. Entsprechend ist das große Ziel, welches der Lehrer aus Breslau mit der Umgestaltung der Schulbildung beabsichtigt, die innere, geistig-kulturelle Stärkung der deutschen Nation, welche sich dann, der Herrschaft des romanischen Geistes entwunden, endlich gemäß dem deutschen Wesen entwickeln soll.

Die Gegensätzlichkeit von Germanismus und Romanismus ist die Grundannahme, von welcher ausgehend Kaßner seinen Nationalerziehungsplan entwickelt. Dieser Antagonismus bekommt vom Autor der *Deutschen Nationalerziehung* nahezu den Charakter eines Naturgesetzes zugeschrieben, so als *müsse* die eine Wesenheit stets das genaue Gegenteil der anderen abbilden. Kaßner sieht einen Kampf zwischen Germanismus und Romanismus toben, das Ringen zweier vollkommen konträrer Konzeptionen, wobei über Jahrhunderte hinweg der romanische Geist den deutschen unterdrückt habe. Diese Unterdrückung werde von der lateinischen Sprache begünstigt, durch welche der romanische Geist in die deutschen Schulen gelangt ist und welche den deutschen Geist hemme.

Nachdem mit der Reichsgründung für Deutschland politisch gesehen neue Zeiten angebrochen sind, hält Kaßner die Zeit auch reif für eine neue deutsche, soll heißen: vom Romanismus gesäuberte Kultur. Der Hebel hierzu muss seiner Überzeugung nach in den Schulen angesetzt werden. Als neues Leitprinzip für die Bildung gibt er das Motto „*Erziehe dein Kind zur Vollkommenheit des deutschen Wesens!*“ aus.

Die deutsche Sprache und Literatur, die deutsche Geschichte und das deutsche Vaterland sieht er als die besten Mittel für diesen Zweck an. Eine entsprechend hohe Bedeutung kommt den Fächern Deutsch und Geschichte, sowie Erd- und Vaterlandskunde in der Kaßnerschen Nationalerziehung zu. Auf Grund der engen Verbindung, welche Kaßner zwischen nationalem Wesen, Kultur und Sprache annimmt, sind Sprache und literarische

Werke seiner Meinung nach Objektivationen ihrer nationalen Wesenheit. In der deutschen Sprache und in der deutschen Literatur sei der deutsche Geist wirksam. Wer sich also mit der Sprache beschäftigt, lernt dabei gleichzeitig etwas über das nationale Wesen. Die Geschichte wiederum ist das Abbild der nationalen Entwicklung. Sie erläutert den bisherigen Weg der Nation, gibt aber auch die zukünftige Bahn vor. Dementsprechend erschließt sich dem Menschen der Gegenwart nicht nur das Wesen der Nation, sondern auch das Hier und Jetzt aus dem Studium der Geschichte. In Kaßners Geschichtsdenken zeigen sich Aspekte, welche der politischen Romantik entlehnt sind. Die Erd- und Vaterlandskunde schließlich hat den heimatlichen Boden, das eigene Vaterland zum Hauptgegenstand. Die emotionale Verbundenheit zwischen Mensch und Heimat soll durch sie gefördert werden, darüber hinaus das Verständnis für das nationale Wesen, dessen Wesensart mit von der Beschaffenheit des vaterländischen Bodens abhängt, vertieft. So soll hauptsächlich durch diese drei Fächer ein umfängliches Erfassen des deutschen Wesens möglich gemacht werden.

Zugleich aber gilt es, einen zu starken Einfluss des romanischen Geistes zu unterbinden. In der Schule soll dies durch Einschränkung des Latein- und Französischunterrichts vonstatten gehen, da die Sprachen gewissermaßen das Einfallstor bieten, über welches der romanische Geist in Kontakt mit der deutschen Jugend gelangt. Hingegen sollen Sprachen von nationalen Wesenheiten, welche dem deutschen Geist Impulse zu geben vermögen, protegiert werden, namentlich Griechisch und Englisch.

Auch die weibliche Erziehung soll nach dem deutschen Wesen ausgerichtet werden, wobei es vorwiegend darauf ankommt, die Frau insoweit national einzuschwören, dass sie wiederum ihre Kinder in den ersten Jahren, bevor sie in den „Genuss“ staatlicher Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und damit der Nationalerziehung kommt, bereits national einstimmen kann. Die klare Absicht der Mädchenerziehung ist daher die spätere deutsche Frau und Mutter.

Kaßners Fixierung auf das „Deutsche“ trägt als Legitimation die angebliche jahrhundertelange Unterdrückung durch den Romanismus vor sich her. Trotzdem sind die ersten Anzeichen von Totalitarismus in *Die deutsche Nationalerziehung* erkennbar. Wenn sich ihr Autor beispielsweise dahingehend äußert, dass nicht das „*Allgemeinmenschliche*“, sondern nur das deutsche Wesen Ziel seiner Erziehung sein kann, so zeigt sich darin, dass das Produkt dieser Erziehung letztendlich der überzeugte deutsche Nationalist sein soll.

4. Vierte nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte der wilhelminischen Ära

4.1 Vierte nationale Phase: Wilhelminische Ära (1888–1918)

1888 wurde Wilhelm II. im Alter von 29 Jahren deutscher Kaiser. Der junge Monarch war sich oft mit Bismarck uneins, der die Geschicke des Staates seit 1871 in einer Art Kanzlerdiktatur gelenkt hatte. Am 20. März 1890 entließ Wilhelm II. schließlich Bismarck. Der neue Kaiser pflegte einen persönlicheren Führungsstil als seine Vorgänger, weshalb seine Regierungszeit – insbesondere ab Bismarcks Entlassung – auch als wilhelminische Ära bezeichnet wird. Die Regierungszeit Wilhelms II. war von einem starken Nationalismus bestimmt. Mit säbelrasselnder Polemik bestand der deutsche Kaiser darauf, Deutschland als Weltmacht zu etablieren.

Bevor der Nationalismus während der wilhelminischen Ära in den Fokus rückt, soll aber zuerst die „Gemütsverfassung“ der damaligen Zeit beleuchtet werden. Dies ist unerlässlich, da sich hieraus Impulse für den Nationalismus ableiteten.

Die Veränderungen, welche Industrialisierung und Modernisierung mit sich gebracht hatten, kamen erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland vollends zum Tragen.¹ Der gewerblich-industrielle Sektor löste in seiner wirtschaftlichen Bedeutung die Landwirtschaft ab. Das Dampfschiff ersetzte zunehmend das Segelschiff und das Eisenbahnnetz wurde immer dichter; die Revolution auf dem Transportsektor senkte die Kosten für den Warentransport, was wiederum den Märkten, welche mehr und mehr zusammenwuchsen, zugutekam. Des Weiteren ging die Übermittlung von Nachrichten immer schneller vonstatten. Zusammen mit einer richtiggehenden Zeitungsschwemme im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts führte dies zu einer Gesellschaft, die in einem bis dahin unbekanntem Ausmaß über das Tagesgeschehen informiert werden konnte.

Auch die wirtschaftliche Entwicklung brachte weitere Veränderungen mit sich. Immer mehr Menschen zogen vom Land in die Stadt, um dort in den Fabriken zu arbeiten. Der Grad der Urbanisierung stieg enorm; hatten um 1870 noch um die 75% der Bevölkerung auf dem Lande gelebt, waren es 1914 nur noch 40%, während 20% bereits in Großstädten wohnten.² Die großen Städte waren nach Meinung Wertkonservativer neue Babylons, in welchen Sünde und Werteverfall regierten. Des Weiteren hatte sich die Bevölkerung im-

¹ Die Skizzierung dieser Veränderungen basiert auf Osterhammel: *Veränderung der Welt*, passim. – Schöllgen, Gregor/Kießling, Friedrich: *Das Zeitalter des Imperialismus*. München 2009, S. 4ff.

² Vgl. Dann: *Nation und Nationalismus in Deutschland*, S. 165.

mer weiter in eine Klassengesellschaft verwandelt, mit den bürgerlich-adligen Schichten auf der einen und den Proletariern und den armen Schichten auf der anderen Seite.³

All diese einschneidenden Veränderungen einer stetig kleiner und schneller werdenden Welt bargen zugleich ein gehöriges Verunsicherungspotenzial in sich. Die Zeit schien vielen Menschen aus den Fugen geraten. Man befand sich auf der verzweifelten Suche nach etwas „Festem“ im Strudel der sich stetig verändernden Welt, nach klaren Richtlinien und geistigen Heimstätten, welche in einem Ideenkonglomerat aus der Kulturkritik des Fin de Siècle, in der Germanenideologie sowie im Sozialdarwinismus gefunden wurden. Für die politische Dimension des Nationalismus mag dieses Ideengemisch (noch) eine überschaubare Rolle gespielt haben, doch fanden die anachronistischen, pseudowissenschaftlichen, teils gar esoterisch anmutenden Theorien erstmals ein breiteres, zumeist national-konservatives Publikum und sollten den Ideenpool für die spätere NS-Ideologie bilden.

Als Ausdruck der als umfassend empfundenen Krise, der Zukunftsangst sowie der Trauer um die Auflösung des Ganzen eines einheitlich geschlossenen, natürlich-organischen Weltbildes entstand die Kulturkritik, welche nicht nur die Krisenhaftigkeit der Zeit formulierte, sondern sich oft darüber hinaus im Verband mit den Lebensreformbewegungen um die Rekonstitution untergehender Werte und Normen bemühte.⁴ Die Anhänger der Lebensreformbewegungen waren ebenfalls sehr Moderne-kritisch, polemisierten gegen Industrialisierung und Urbanisierung und propagierten dagegen den Naturzustand. *Lebensreform* stellt einen Sammelbegriff dar, unter welchen so verschiedene Gruppierungen wie Naturheilkundler, Freikörperkultur-Anhänger, Ernährungsreformer und Landkommunarden subsumiert werden, die alle nach neuen, natürlichen Lebensentwürfen suchten. Es entwickelte sich die Neu-Romantik. Materialismus, Rationalismus und Wissenschaftlichkeit wurden Innerlichkeit, Irrationalismus und organische Ganzheitlichkeit entgegengesetzt.⁵ Dazu gesellte sich „eine diffuse Antibürgerlichkeit, die tatsächlich die Verachtung liberaler Prinzipien meinte, ebenso wie die scheinbar unpolitische Kulturemphase oft genug in die Ablehnung von Demokratie und Parlamentarismus überging“⁶.

³ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 166.

⁴ Vgl. Pankau, Johannes G.: Wege zurück. Zur Entwicklungsgeschichte restaurativen Denkens im Kaiserreich. Eine Untersuchung kulturkritischer und deutschkundlicher Ideologiebildung. Frankfurt/Main 1983, S. 11.

⁵ Vgl. Berg, Christa/Herrmann, Ulrich: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870–1918. In: Dies. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 1–56, S. 21.

⁶ Schildt, Axel: Konservatismus in Deutschland. Von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München 1998, S. 123.

Erste kulturkritische Impulse dieser Zeit gingen von Nietzsche aus, welcher diagnostizierte, dass die Moderne an *Décadence* leide und daher eine „Umwertung aller Werte“ forderte. Wie jedoch diese Umwertung auszusehen habe, ist nicht eindeutig aus Nietzsches Werk ersichtlich. Dem Nationalismus nahestehende Nietzsche-Rezipienten versuchten, die Denkansätze des Philosophen in ein nationales Weltbild zu integrieren.

Den Versuch einer antimodernen, völkischen Programmatik leisteten zuerst Paul de Lagarde und Julius Langbehn. Lagarde sah Deutschland im Verfall begriffen. Äußerlich seit der Reichsgründung ein geeinter Staat, werde das Reich von innen zerfressen von wachsender Demokratisierung, Industrialisierung und Urbanisierung. Das „Deutsche“ an sich habe sich nicht analog zur Gründung des deutschen Nationalstaates über das ganze Volk ausgebreitet, die geistige Erfüllung des deutschen Volkes mit dem deutschen Charakter stehe noch aus.⁷ Viele Vertreter der Kulturkritik waren der Ansicht, dass die Einheit von Kultur und Staat im Deutschen Kaiserreich nicht verwirklicht sei.⁸

Lagarde gelangte zu der Überzeugung, es brauche eine wahre Einheit des Volkes und diese liege in der Bewahrung und Belebung der völkischen Lebenskraft, welche er wiederum durch eine Reinstallation des ursprünglichen Christentums erreichen wollte.⁹ Die innere religiöse Dynamik eines Volkes könne es zu seiner eigentlichen Bestimmung anleiten, den Menschen aus dem Partikularismus der Moderne befreien und ihn zu seinem schöpferischen Selbst führen. Erst durch den unverfälscht geoffenbarten Glauben könne das Volk, so Lagarde, zu einem nationalen Gefüge wachsen, welches seinen wahren Charakter widerspiegle, könne also zu einem wirklich geeinten deutschen Volk werden.¹⁰

Dem Kulturkritiker Julius Langbehn gelang 1890 mit seinem Werk *Rembrandt als Erzieher* – welches im Anschluss selbst Gegenstand der Untersuchung sein wird – ein Verkaufsschlager, der beachtlichen Einfluss auf die Reformpädagogik¹¹ hatte.

⁷ Vgl. Weiss, Edgar: Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie“ zur Entstehung der „Neuen Erziehung“. In: Seyfarth-Stubentrauch, Michael/Skiera, Ehrenhard (Hg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität, Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren 1996, S. 58–69, S. 60.

⁸ Vgl. Giesen/Junge/Kritschgau: Vom Patriotismus zum völkischen Denken, S. 367.

⁹ Vgl. Mosse, George Lachmann: Die völkische Revolution. Über die geistigen Wurzeln des Nationalsozialismus. Frankfurt/Main 1991, S. 41f.

¹⁰ Vgl. ebd., S. 43.

¹¹ Zur Reformpädagogik allgemein siehe Bast, Roland: Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik. Dortmund 1996. – Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Bd. 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim u. a. ²2009. – Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim u. a. ⁴2004. – Potthoff, Willy: Einführung in die Reformpädagogik. Nördlingen ⁴2003. – Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim u. a. ¹⁰1994.

Die Reformpädagogik nahm eine Vielzahl verschiedener Strömungen in sich auf, die sich letztendlich aber in einem Punkt einig waren: in der Reform der Erziehung und Bildung. Einen besonderen Platz unter der Vielzahl an Ansätzen und Bewegungen innerhalb der Reformpädagogik nimmt die Jugendbewegung ein. Ihre bedeutendste Organisation stellte der Wandervogel dar. An dessen Anfang, in den 90er Jahren, standen einige junge Erwachsene und Schüler, die begeistert Wanderungen unternahmen. 1901 wurde offiziell der Wandervogel gegründet. Im Laufe der Jahre entwickelte sich das Jugendwandern, beeinflusst von den Idealen der Romantik, zum Lebensgefühl, zur sinnfälligen Kulturkritik der Jugend, welche raus aus dem dreckigen Moloch Großstadt in die reine Natur strebte. Die verschiedenen Gruppen, welche nach und nach entstanden, schlossen sich 1913 im Dachverband Wandervogel e.V., Bund für deutsches Jugendwandern zusammen. Im Oktober 1913 wurde auf dem Fest der Jugend die Freideutsche Jugend gegründet, welche sozusagen als Erweiterung des Wandervogels auf die studierenden Jugendlichen fungierte. Spätestens damit hatte der Wandervogel den Beginn der deutschen Jugendbewegung ausgelöst.

Laut Giesecke war diese Bewegung *„der Versuch gleichaltriger jugendlicher Gruppen, den Prozess ihrer Sozialisation dadurch mitzubestimmen, dass sie in Distanz zu den dafür vorgesehenen Erziehungsinstitutionen die in der Gesellschaft vorgegebenen Modi des Denkens, Verhaltens und Erlebens modifizier[t]en und dies in gleichaltrigen Gruppen organisier[t]en“*¹². Es war der Versuch einer Alternative sowohl zum urbanen modernen Leben als auch zu Disziplin und Militarismus der wilhelminischen Gesellschaft. Das Wandern, das Leben in der Natur, die Selbstfindung dabei, das gemeinsame Erlebnis und dies alles ohne Aufsicht durch Lehrer und Eltern, darauf kam es den Jugendlichen beim Wandervogel an.

Die Jugendbewegung war eine Art Selbsterziehungsgemeinschaft, in welcher die jüngeren Mitglieder sich an den wenig älteren Anführern orientierten.¹³ Als Ideale gab sich der Wandervogel selbst die Tugenden Hingabe, Treue und Mut. Der neue Lebensstil, romantisch-irrational geprägt, ließ die Jugendlichen durch das Wandern die Verwurzelung in der Heimat und im Volkstum entdecken. Das „Hinaus-in-die-Welt“-Drängen sprengte nicht den nationalen Rahmen; man machte sich im Wandervogel stets das eigene Deutschtum bewusst, fühlte sich der Heimat verbunden. Trotz dieser durchaus als wertkonservativ einzustufenden Standpunkte brachte die Jugendbewegung auch nahezu unerhörte Neue-

¹² Giesecke, Hermann: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. München 1981, S. 33.

¹³ Zum Führer-Gefolgschafts-Prinzip innerhalb der Jugendbewegung siehe Fichtner, Ursula: Führer und Verführer. Studien zum Führungsgedanken zwischen 1871 und 1939. Frankfurt/Main 1996.

rungen hervor, wie etwa ein lockereres Verhältnis zwischen den Geschlechtern und eine neue Einstellung zur eigenen Körperlichkeit.¹⁴ Die Jugendbewegung war bis zu einem gewissen Grade die reale Umsetzung der Reformvorschläge der Kulturkritik.

Neben der Kulturkritik, die mystisch aufgeladene Impulse zur Erneuerung des Volkes zu geben versuchte, existierte die Germanenideologie. Der modernen Fragmentierung der als kompliziert wahrgenommenen Gegenwart, die nach Meinung Konservativer ohnehin eine „kranke Zeit“, eine „Un-Zeit“ darstellte, wurde als Gegenpol eine als ganzheitlich empfundene Zeit mit eindeutigen Normen und Werten sowie angeblich klaren ethnischen Grenzen entgegengestellt. Der Progress wurde als abnormal vorgestellt, der Regress als Ideal ausgegeben.

Die historisch-kulturellen Elemente, welche seit der taciteischen Welle zur Zeit des Humanismus untersucht worden waren, wurden in der Germanomanie¹⁵ zur Zeit des Kaiserreichs durch rassentheoretische Aspekte ergänzt. Die Gleichsetzung von Deutschen und Germanen diente dazu, das Bild einer ethnischen Abstammungsgemeinschaft zu kreieren.¹⁶ Die Anhänger der Germanenideologie versuchten ihren Beitrag zur nationalen Identitätsfindung zu leisten, indem sie die eigene, deutsche Identität ex negativo zu bestimmen suchten, also in angeblich klaren und historisch belegbaren Abgrenzungen zwischen Germanen auf der einen, Römern, Kelten bzw. Galliern, Slawen und Juden auf der anderen Seite.¹⁷ Besonders wichtig war dabei der Unterschied zwischen der deutschen und der romanischen Kultur. Die Germanen – und damit auch die Deutschen – hatten sich nach Logik der Germanophilen ihren ureigenen Volkscharakter erhalten, da sie sich zum einen nicht mit anderen Völkern vermischt hätten¹⁸ und zum anderen, da nie ganz Germanien von den Römern unterworfen worden war. Die Gallier respektive Franzosen hingegen seien von den Römern „zivilisiert“ worden, was hier nichts anderes bedeutet, als dass die Römer den Galliern ihre Kultur aufzwingen. So wurde in manichäischer Weise der reinen und unverdorbenen germanisch-deutschen Kultur als genaues Gegenteil die überzivilisierte und mora-

¹⁴ Vgl. Reble: Geschichte der Pädagogik, S. 285.

¹⁵ Dörner legt dar, dass der Hermannmythos seit den Befreiungskriegen in Deutschland ziemlich präsent gewesen ist. In den 70er und 80er Jahren erlangte er allerdings einen Höhepunkt, da Analogien zwischen dem Kampf der Germanen gegen die Römer und dem Krieg der Deutschen gegen Frankreich gezogen wurden. Vgl. Dörner: Politischer Mythos und symbolische Politik, S. 155ff. Mit der Beschäftigung mit dem Hermannmythos ging allgemein eine Auseinandersetzung mit den alten Germanen einher.

¹⁶ Vgl. Schmid, Julia: Kampf um das Deutschtum. Radikaler Nationalismus in Österreich und dem Deutschen Reich 1890–1914. Frankfurt/Main u. a. 2009, S. 181.

¹⁷ Vgl. Kipper: Der Germanenmythos im Deutschen Kaiserreich, S. 210ff.

¹⁸ Bereits Tacitus bescheinigt den Germanen, dass sie sich nicht mit anderen Völkern vermischt hätten: „[...] *Germaniae populos nullis aliis aliarum nationum conubiis infectos propriam et sinceram et tantum sui similem gentem exitisse arbitrantur.*“ Publius Cornelius Tacitus: Germania. Lateinisch/ Deutsch. Übersetzt, erläutert und mit einem Nachwort herausgegeben von Manfred Fuhrmann. Stuttgart 2000, S. 8.

lich entartete römisch-französische Kultur gegenübergestellt und dieser Antagonismus zur historischen Konstante erklärt.¹⁹

Zu den alten Griechen jedoch versuchte man eine Verbindung herzustellen, indem man die Ex-septentrione-lux-These anwandte, welche den Ursprung der Hochkultur in den Norden verlegt und ihre Verbreitung von Westen nach Osten statt umgekehrt propagiert. Somit wurden die Griechen zu Abkömmlingen einer nordischen Hochkultur umgedeutet.²⁰

Auch im Kulturbetrieb wurden die Germanen wiederentdeckt. 1876, im Jahr, in welchem Wagners mythologische Opern-Tetralogie *Der Ring des Nibelungen* in Bayreuth uraufgeführt wurde, erschien erstmals Felix Dahns Roman über die Ostgoten, *Ein Kampf um Rom*, der fortan ein halbes Jahrhundert lang zu den meist gelesenen Büchern in Deutschland zählte.²¹ Ebenso fand Gustav Freytags Romanzyklus *Die Ahnen* (1872–1881) in bildungsbürgerlichen Kreisen reißenden Absatz. Historische Romane, welche Stoffe aus der Germanen- und Völkerwanderungszeit behandelten, waren „in“.²²

Des Weiteren gab es um die Jahrhundertwende eine große Anzahl an Zeitschriften, Verlagen und Vereinen, welche sich der Verbreitung deutsch-nationalen, völkischen Gedankengutes verschrieben hatten, wie beispielsweise die *Nornenloge*, den *Germanenorden* oder die *Germanische Glaubens-Gemeinschaft*.²³ Besonderes Gewicht erhielt hierbei, wie bereits die Bezeichnungen der Organisationen zeigen, das „Germanische“.

In der Kulturkritik wurde ebenfalls ein positives Germanenbild entworfen. Antithetisch wurde dem Sachlich-Funktionalen der kapitalistisch-bürgerlichen Zivilisation die deutsche Ursprünglichkeit entgegengestellt. Die Modernisierung wurde als destruktiv angesehen, da sie die althergebrachte Welt ausdifferenzierte, das als einstmals „Ganzes“ empfundene in seine Teile zerlegte. Die Kulturkritik versuchte dem „*einen Neuanfang auf der Basis historisch obsoleter einfacher Strukturen*“²⁴ entgegenzustellen. Der Germane als rückständiger, weil natürlicher, ursprünglicher Barbar erhielt eine Aufwertung gegenüber dem „Zivilisierten“, welcher sich laut diesem Denken der eigenen Natur entfremdet hatte und damit der Dekadenz und dem Untergang anheim gefallen war.

¹⁹ Vgl. Schmid: *Kampf um das Deutschtum*, S. 182.

²⁰ Zur Ex-septentrione-lux-These siehe Puschner, Uwe: *Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich. Sprache – Rasse – Religion*. Darmstadt 2001. S. 82ff. u. Kipper: *Der Germanenmythos im Deutschen Kaiserreich*, S. 227ff.

²¹ Vgl. See: *Freiheit und Gemeinschaft*, S. 145.

²² Vgl. Jäger, Georg: *Medien*. In: Berg, Christa (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 473–499, S. 486.

²³ Vgl. Puschner, Uwe: *Germanenideologie und völkische Weltanschauung*. In: Beck, Heinrich/Geuenich, Dieter/Steuer, Heiko/Hakelberg, Dietrich (Hg.): *Zur Geschichte der Gleichung „germanisch-deutsch“*. Sprache und Namen, Geschichten und Institutionen. Berlin u. a. 2004, S. 103–129, S. 103.

²⁴ Pankau: *Wege zurück*, S. 45.

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts existierten darüber hinaus diverse rassentheoretische Vorstellungen, welche sich mit der Germanenideologie verquicken ließen. Arthur de Gobineau hatte die Theorie von der arischen Herrenrasse formuliert, wonach die weiße Rasse den anderen Rassen überlegen sei. Die Arier wiederum seien der edelste Zweig der weißen Rasse, wobei die Germanen eine Unterkategorie der Arier bildeten. In Gobineaus Denken stellten die Germanen die letzten reinen Arier dar, welche jedoch auf Grund rassischer Vermischung letztendlich auch dem Untergang geweiht seien. Gobineaus Geschichtsbild ist ein negatives, da es einen durch Rassenmischung verursachten biologischen Degenerationsprozess nachzeichnet, der gleichbedeutend mit dem Ende jeder höheren Kultur ist.²⁵ Die von Konservativen überall diagnostizierten Verfallserscheinungen waren bereits vermeintliche erste Anzeichen dieses Niedergangs, dem es gegenzusteuern galt.

Der Rassebegriff wurde zum einen dazu verwendet, um die ethnische Abstammungsgemeinschaft objektiv-naturwissenschaftlich zu begründen und zum anderen, um gleichzeitig die Feindbilder als biologisch determiniert und somit als natürlich und rechtens zu legitimieren.²⁶ Parallel dazu ergab sich aus diesem Gedankenkonstrukt eine permanente biologische Bedrohung für die Volksgemeinschaft durch „fremde“ Elemente und als Zielvorgabe die Eindämmung bzw. Umkehrung des Degenerationsprozesses. Als Agenten dieser Degeneration galten insbesondere die Juden. Die „*Geburtsstunde des politischen Antisemitismus in Deutschland*“²⁷ datiert Michael Ley auf 1879 mit einem von Heinrich von Treitschke unter der Parole *Die Juden sind unser Unglück* veröffentlichten Artikel in den *Preußischen Jahrbüchern*. In der Folgezeit entstanden immer mehr antisemitische Schriften, positionierten sich zahlreiche völkische Denker als Antisemiten, unter ihnen beispielsweise die bereits erwähnten Paul de Lagarde und Julius Langbehn, oder auch August Rohling und Jörg Lanz.²⁸

Zusätzliche Aggression wurde in das biologistisch-rassistische Theoriengebilde durch den sich auf Charles Darwins Evolutionstheorie berufenden Sozialdarwinismus mit den Schlagworten *Kampf ums Dasein* und *natürliche Auslese* transportiert. Der Kampf ums Dasein konnte als universelle Matrize für den *bellum omnium contra omnes* dienen, han-

²⁵ Vgl. Kipper: Der Germanenmythos im Deutschen Kaiserreich, S. 72.

²⁶ Vgl. Walkenhorst, Peter: Der „Daseinskampf des Deutschen Volkes“: Nationalismus, Sozialdarwinismus und Imperialismus im wilhelminischen Deutschland. In: Echternkamp, Jörg/Müller, Sven Oliver (Hg.): Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen 1760–1960. München 2002, S. 131–148, S. 137.

²⁷ Ley, Michael: Apokalyptische Bewegungen in der Moderne. In: Ders./Schoeps, Julius H. (Hg.): Der Nationalsozialismus als politische Religion. Bodenheim bei Mainz 1997, S. 12–29, S. 24.

²⁸ Vgl. ebd.

delte es sich hierbei um Auseinandersetzungen zwischen Individuen, Klassen, Nationen oder Rassen.²⁹ Die Starken waren von Natur aus dazu bestimmt, über die Schwachen zu herrschen. Basierend auf der Annahme der Ungleichwertigkeit der Völker und Rassen wurde argumentiert, die höhergestellten Rassen hätten das Recht, über die niederen zu bestimmen.³⁰ Die Herrschaft der Europäer über die „wilden“ und „minderwertigen“ Bewohner anderer Kontinente erhielt auf diese Weise eine natürliche Legitimation.

In den 80er Jahren hatte die Bedeutung von Kolonien für die europäischen Staaten immer mehr zugenommen, zum einen als Wirtschaftsmarkt, zum anderen als reines Prestigeobjekt, um „*die Größe, die Lebenskraft, die Modernität einer Nation*“³¹ zu bezeugen. Man identifizierte sich mit den Kolonien, sah in ihnen Filialen des Mutterlandes.

Des Weiteren wurde die Kolonialpolitik als ein wichtiger Schauplatz im Kampf ums Dasein gewertet, da angenommen wurde, dass eine kleine Riege von Weltmächten den Globus unter sich aufteilen werde. Wer sich nicht beeile, als Akteur in dieser Riege mitzuspielen und sich selbst ein bedeutendes Kolonialreich zu sichern, werde letztlich den anderen Großmächten zum Opfer fallen, die, wie der zeitgenössische Ökonom Gustav von Schmoller prophezeite, „*mit ihrer Ländergier, ihrer See- und Landmacht, ihrem Handel, ihrem Export, ihrer expansiven Kraft alle anderen kleineren Staaten herabdrücken, ja sie zu vernichten, wirtschaftlich einzuschnüren, ihnen das Lebenslicht auszublenden drohen*“³².

Es ging den europäischen Mächten nicht länger darum, ein Gleichgewicht untereinander zu erhalten, stattdessen versuchte man die eigenen wirtschaftlichen wie politischen Interessen auch und besonders auf Kosten der anderen durchzusetzen. Heinrich Friedjung bezeichnete den Imperialismus dementsprechend als „*den Drang der Völker und der Machthaber nach einem wachsenden Anteil an der Weltherrschaft, zunächst durch überseeischen Besitz*“, wobei „*der Trieb zu klarem Bewußtsein gediehen, zur Richtschnur des Handelns erhoben worden ist*“³³. Die Politik des Interessenausgleichs war dem Kampf ums Dasein im Erwerb von Kolonien gewichen.³⁴

Bei der Aufteilung Afrikas waren die Ansprüche bereits weitestgehend geklärt, als der junge Kaiser koloniale Interessen bekundete. 1884/85, noch zu Bismarcks Zeiten, hatte das Deutsche Reich sich Südwestafrika, Togo, Kamerun und Ostafrika als Kolonien sichern können; nun waren nur noch kleine Gebietsgewinne in den dortigen Grenzgebieten sowie

²⁹ Vgl. Walkenhorst: Der „Daseinskampf des Deutschen Volkes“, S. 134.

³⁰ Vgl. ebd., S. 135f.

³¹ Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 203.

³² Zit. nach Walkenhorst: Der „Daseinskampf des Deutschen Volkes“, S. 142.

³³ Beide Zitate: Friedjung, Heinrich: Das Zeitalter des Imperialismus 1884–1914, Bd. 1. Berlin 1919, S. 5.

³⁴ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 202.

eher kümmerliche Zugewinne zu verzeichnen.³⁵ Man versuchte darüber hinaus in Asien und im Nahen Osten Einfluss geltend zu machen und wirtschaftsimperialistisch Gewinne zu erzielen; diese blieben aber überschaubar. Die Bemühungen des Deutschen Reiches, seine Interessen bezüglich Marokkos gegen Frankreich durchzusetzen, scheiterten ebenso.

Nahezu zeitgleich mit der Ankündigung, sich einen „*Platz an der Sonne*“ sichern zu wollen (1897), wurde der Bau der Schlachtflotte beschlossen (1898). Der weitverbreitete Trugschluss, dass der Flottenausbau in erster Linie dem Wunsch nach Kolonien entsprang, wird beispielsweise von Gregor Schöllgen revidiert. Der Bau der Flotte war primär dazu gedacht, um als Druckmittel gegen England zu fungieren. Zum einen sollte das Reich durch eine starke Flotte bündnisattraktiver werden – sei es als Partner der Briten oder als Bestandteil eines Kontinentalblocks gegen sie. Zum anderen sollte ein Krieg selbst für die stärkste Seemacht, Großbritannien, eine erhebliche Gefahr für die eigene Machtstellung bergen, käme es zu einer Konfrontation mit der deutschen Flotte.³⁶ Von der deutschen Öffentlichkeit wurde der Flottenbau in erster Linie als Ausdruck für Weltmachtstreben und gezielte überseeische Kontinentalpolitik verstanden und dementsprechend unterstützt.

Diverse Vereine, welche die Ziele des Kaisers teilten, gründeten sich, wie etwa 1887 die Deutsche Kolonialgesellschaft (DKG) und 1898 der Deutsche Flottenverein (DFV). Die DKG konnte am Vorabend des Ersten Weltkriegs eine Mitgliederzahl um die 40.000, der DFV von 330.000 aufweisen³⁷ – zählt man die körperschaftlichen Mitglieder dazu, sogar über eine Million.

Eine der einflussreichsten Organisationen unter den nationalen Vereinen war der Alldeutsche Verband (ADV), welcher sich als Erbe des Nationalvereins verstand und einen expansiven Nationalismus propagierte.³⁸ Des Weiteren fanden sich bei den Alldeutschen auch Aspekte des Rassedenkens und des Antisemitismus.³⁹ Die Mitgliederanzahl des ADV war zwar überschaubar – zu Beginn des Weltkriegs 21.000 Mitglieder – doch hatte er durch seinen Führungsanspruch und den Umstand, dass sich keine der anderen nationalen Organisationen seinem Einfluss entziehen konnte, eine enorme Bedeutung in der damali-

³⁵ Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 1141.

³⁶ Vgl. Schöllgen, Gregor: Stationen deutscher Außenpolitik. Von Friedrich dem Großen bis zur Gegenwart. München 1994, S. 55.

³⁷ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 68.

³⁸ Vgl. ebd. Die Ideologie des Alldeutschen Verbands operierte hinsichtlich des Expansionsstrebens mit Begrifflichkeiten, wie man sie später auch im *Volk-ohne-Raum*-Argument des Nationalsozialismus findet. Vgl. Hering, Rainer: „Parteien vergehen, aber das deutsche Volk muß weiterleben“. Die Ideologie der Überparteilichkeit als wichtiges Element der politischen Kultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Schmitz, Walter/Vollnhals, Clemens (Hg.): Völkische Bewegung – Konservative Revolution – Nationalsozialismus. Aspekte einer politisierten Kultur. Dresden 2005, S. 33–43, S. 39f.

³⁹ Vgl. Lohalm, Uwe: Völkischer Radikalismus. Die Geschichte des Deutschvölkischen Schutz- und Trutzbundes 1919–1923. Hamburg 1970, S. 32ff.

gen Vereinslandschaft.⁴⁰ Die Mitgliedschaft in einem der eben genannten Vereine war für die Mitglieder politisches Statement, kam einem Bekenntnis zum nationalistischen Weltmachtstraum gleich.

Neben den Vereinen, die sich in erster Linie imperialistischer Expansion verschrieben hatten, existierte im Kaiserreich noch ein weiterer, stark nationalistisch geprägter Vereinstypus, der Kriegerverein. Seit dem Deutsch-Französischen Krieg waren immer mehr dieser Vereine von ehemaligen Kampfteilnehmern gegründet worden. 1873 gab es 241 solcher Vereine mit etwa 27.000 Mitgliedern, 1890 waren es bereits 4700 Vereine mit 400.000 Mitgliedern.⁴¹ Durch die Tatsache, dass durch eine Reihe von Kriegen die deutsche Einheit erst möglich geworden war, hatte das Militär gewissermaßen seine nationale Weihe erhalten, war zu einem festen Bestandteil des Wesens des neuen Staates geworden. Das Dienen im Heer war sinnfälligster Beweis nationalen Engagements.⁴² Durch die Kriegervereine, welche sich der Pflege des Nationalbewusstseins und – sofern es sich um Veteranen handelte – der Erinnerung an die Militärzeit und den Krieg verschrieben hatten, wurde die Symbiose aus Militarismus und Nationalismus auch im zivilen Leben gepflegt. Über die militärischen Institutionen hinaus waren so Militärkult, militärische Wertvorstellungen, Vorbilder und Denkstrukturen auch im Alltagsleben des Kaiserreichs präsent, ein kleinbürgerlicher Gesinnungsmilitarismus entstand.⁴³ Im Vorfeld des Ersten Weltkriegs gab es immer mehr Mitglieder in den Kriegervereinen, welche selbst (noch) keinen Krieg erlebt hatten, denen aber das Erlebnis eines Krieges als charakterprägendes, sogar gesellschaftlich anerkanntes, initiationsrituelles Ereignis dargestellt wurde, was bis zu einem gewissen Grad die Kriegsbegeisterung der konservativen jungen Generation im Sommer 1914 zu erklären helfen vermag.

Diese dem Militarismus huldigenden Vereine waren ab 1896 im Kyffhäuserbund der deutschen Kriegervereine zusammengefasst, welche zu dieser Zeit anderthalb Millionen, 1913 sogar 2,8 Millionen Mitglieder zählten.⁴⁴ Vor allem Arbeiter, Landarbeiter und

⁴⁰ Vgl. Jansen/Borggräfe: Nation, Nationalität, Nationalismus, S. 68f.

⁴¹ Vgl. Stübig, Heinz: Das Militär als Bildungsfaktor. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 362–377, S. 375.

⁴² Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 175.

⁴³ Vgl. Messerschmidt, Manfred: Geschichtsbewusstsein und Selbstverständnis des preußisch-deutschen Militärs. In: Hauser, Oswald (Hg.): Geschichte und Geschichtsbewusstsein. 19 Vorträge für die Ranke-Gesellschaft Vereinigung für Geschichte im öffentlichen Leben. Göttingen u. a. 1981, S. 75–90, S. 84.

⁴⁴ Vgl. Düding, Dieter: Die Kriegervereine im wilhelminischen Reich und ihr Beitrag zur Militarisierung der deutschen Gesellschaft. In: Dülffer, Jost/Holl, Karl (Hg.): Bereit zum Krieg. Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890–1914. Beiträge zur historischen Friedensforschung. Göttingen 1986, S. 99–121, S. 101.

Kleinbürger, ein Querschnitt der „kleinen Leute“ war in den Kriegervereinen vertreten.⁴⁵ Die rege Betriebsamkeit dieser Vereine lässt sich heute noch an zahlreichen militärischen Denkmälern nachvollziehen, die auf Initiative von Kriegervereinen errichtet wurden. Aber nicht nur das Erinnern an militärischen Heroismus hatten sich diese Vereine auf ihre Fahnen geschrieben, auch an Gegenwart und Zukunft des Militärs war ihnen gelegen, weswegen sie sich für eine Verstärkung des Heeres einsetzten. Des Weiteren waren sie im Rahmen ihrer Vereinspolitik um die Ausgrenzung von Sozialdemokraten bemüht, da man die „vaterlandslosen Gesellen“ nicht als aufrechte Nationalisten ansah.⁴⁶

Insgesamt wurde immer offenkundiger, dass der Nationalismus eine Sache rechtskonservativer, antidemokratischer Kräfte war.⁴⁷ Diese Kräfte waren Adel und Bürgertum. Doch diese beiden waren nicht synthetisch oder gar symbiotisch verbunden.

Hermann Glaser erläutert, die Mehrheit des deutschen Bürgertums hätte den Anschluss an die Aristokratie gesucht und sich den Werte- und Ehrenkanon dieser Schicht zueigen gemacht, um auch zur Elite des Kaiserreichs „dazuzugehören“.⁴⁸ Auch Christian Graf von Krockow bescheinigt dem Bürgertum der wilhelminischen Zeit, dass es kein Selbstbewusstsein gehabt und stattdessen die Nähe des (Über-)Vaters Staat und der herrschenden Klasse gesucht hätte.⁴⁹

Die jüngere Forschung hingegen zeigt auf, dass der Obrigkeitsstaat bisher als zu stark und das bürgerliche Lager als zu wenig selbstbewusst eingeschätzt wurden. Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass *das* Bürgertum als geschlossene Sozialformation so nicht mehr existent war, sondern in Transformations- und Ausdifferenzierungsprozessen begriffen, weswegen jede Zuschreibung über das Bürgertum en bloc unzureichend sein muss.⁵⁰ Die Forschungsmeinung, dass im wilhelminischen Deutschland ein Defizit an Bürgerlichkeit bestanden hätte, wurde mittlerweile revidiert. Manfred Hettling konstatiert, dass „der Charakter des Kaiserreichs sich weder als Untertanengesellschaft noch als wilhelminische Hofgesellschaft hinreichend fassen lässt“⁵¹. Dass dem Obrigkeitsstaat Grenzen gesetzt wa-

⁴⁵ Vgl. Rohkrämer, Thomas: Der Gesinnungsmilitarismus der „kleinen Leute“ im Deutschen Kaiserreich. In: Wette, Wolfram (Hg.): Der Krieg des kleinen Mannes. Eine Militärgeschichte von unten. München u. a. 2019, S. 95–109, S. 95f.

⁴⁶ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 186.

⁴⁷ Einen Überblick über die verschiedenen nationalistischen Strömungen im Kaiserreich bietet Breuer, Stefan: Die radikale Rechte in Deutschland 1871–1945. Eine politische Ideengeschichte. Stuttgart 2010.

⁴⁸ Vgl. Glaser, Hermann: Bildungsbürgertum und Nationalismus. Politik und Kultur im Wilhelminischen Deutschland. München 1993, S. 112.

⁴⁹ Vgl. Krockow, Christian Graf von: Die Deutschen in ihrem Jahrhundert 1890–1990. Reinbek bei Hamburg 1997, S. 36ff.

⁵⁰ Vgl. Hettling, Manfred: Eine anstrengende Affäre. Die Sozialgeschichte und das Bürgertum. In: Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen 2009, S. 219–232, S. 223.

⁵¹ Ebd., S. 221.

ren, zeigt beispielsweise Frank Bösch auf, indem er auf verschiedene Skandale im Kaiserreich verweist, welche im Zuge der Medienrevolution im ausgehenden 19. Jahrhundert immense Breitenwirkung erlangten.⁵² Durch die Medien wurde der Obrigkeitsstaat zum einen politisch herausgefordert, zum anderen wurden ihm seine Grenzen aufgezeigt.⁵³ Die öffentliche Meinung „kuschte“ also durchaus nicht, die Medienrevolution hatte großen Anteil an der Entstehung „eine[r] kritische[n] Öffentlichkeit, die selbstbewusst obrigkeitliche Willkür bremste“⁵⁴. Selbst der Status des Monarchen stand zur Disposition, „die bürgerliche Anverwandlung der Figur des Monarchen bzw. ihre geforderte Verwandlung in eine moderne Führergestalt“⁵⁵ wurde von bürgerlichen Kreisen diskutiert. Insgesamt blieb im Kaiserreich ein Bündnis aus Adel und Bürgertum, eine Elitensynthese schwach, so Stephan Malinowski.⁵⁶ Der Adel hatte den deutschen Nationalstaat aus der Taufe gehoben, mit Hilfe des Bürgertums hatte dieser Staat seine Macht ausbauen und an Profil gewinnen können. Auch aus diesem Umstand bezogen Teile des Bürgertums nationales Selbstverständnis und Selbstvertrauen. Die Aristokratie hatte kein Monopol auf Kaiserreich und Nation, Teile der Bürgerlichen fühlten sich „dazugehörig“, auch ohne die alten Eliten zu hofieren. Das Nationale „gehörte“ auch den Bürgern; „[d]ie Phalanx der ‚neuen Rechten‘ wurde vom Adel weder gebildet noch gesteuert“⁵⁷, sondern rekrutierte sich aus dem Bildungsbürgertum wie Malinowski festhält. Das Nationale war also auch durchaus Sache des bürgerlichen Lagers.

Der deutsche Nationalismus brachte sich in Frontstellung gegen alles, was sich nicht bedingungslos deutsch-national präsentierte. Die Nationalisten igelten sich gewissermaßen in ihrem begrenzten nationalen Horizont ein, in welchem komplexitätsreduzierend nur Für oder Wider das deutsche Vaterland existierte.

Dass eine Ausrichtung auf Nation und Nationalismus als Bildungsziel in den Schulen während des Kaiserreiches dazu dienen sollte, die folgenden Generationen der Bevölkerung nationalistisch zu sozialisieren, wurde lange Zeit in der Forschung überbewertet. Carolyn Grone arbeitet in ihrer Dissertation heraus, dass beispielsweise die nationale Erziehung an den höheren Schulen in der schulischen Realität des Kaiserreichs nur ein Bil-

⁵² Bösch, Frank: Grenzen des „Obrigkeitsstaates“. Medien, Politik und Skandale im Kaiserreich. In: Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen 2009, S. 136–153.

⁵³ Vgl. ebd., S. 138.

⁵⁴ Ebd., S. 153.

⁵⁵ Malinowski, Stephan: Ihr liebster Feind. Die deutsche Sozialgeschichte und der preußische Adel. In: Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen 2009, S. 203–218, S. 215.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 210.

⁵⁷ Ebd., S. 215.

dungsziel unter vielen war und nicht das primäre; vielmehr galt als Bildungsziel eine umfassende Allgemeinbildung.⁵⁸ Das soll aber nicht heißen, es sei in den Schulen zu Zeiten Wilhelms II. nicht der Versuch unternommen worden, den Heranwachsenden nationalistisches Gedankengut nahezubringen. Lediglich das Ausmaß und die Wirkung dieser Erziehung sind lange Zeit überbewertet worden. Es wurde aber durchaus versucht, vor allem anhand der Gesinnungsfächer, die Jugendlichen zu Vaterlandsliebe, Militarismus und Opferbereitschaft zu erziehen und zugleich den „gefährlichen“ Ideen des Sozialismus und Kommunismus entgegenzuwirken.⁵⁹

Es seien hier nur einige Abitur-Aufsatzthemen der wilhelminischen Zeit genannt, um zu illustrieren, wie nationalistisches Denken beispielsweise in Form von Themenstellungen in den Deutschunterricht einfluss: *Warum braucht Deutschland Kolonien?*, *Das Leben ist der Güter höchstes nicht*, *Welche Gedanken weckt in uns die Betrachtung des jüngst enthüllten Kaiser-Wilhelm-Denkmal?*, *Roßbach und Jena*⁶⁰, *Der Tod hat eine reinigende Kraft*, *Auch der Krieg hat sein Gutes*.⁶¹ Wie diese Themenauswahl zeigt, war die vaterländisch-deutsche Erziehung bis zu einem gewissen Grade auf die Person des Kaisers selbst zugeschnitten bzw. auf seine Politik.⁶² Der Schüler wurde zur Reflexion über den Kaiser und die Grundzüge seiner Politik angehalten. Auch mit dem Gedanken an einen Krieg, an Opferbereitschaft und „Heldentum“ sollte sich die Jugend auseinandersetzen.

Neben die Absicht einer mentalen Militarisierung trat die zunehmende Förderung einer vormilitärischen Jugenderziehung. Der Kaiser selbst befürwortete 1890 auf der Berliner Schulkonferenz eine Ausweitung der körperlichen Erziehung, wobei diese im Hinblick auf eine Erziehung zur Landesverteidigung vonstatten gehen sollte.⁶³ Um diese Wehrkraftherziehung besser fördern zu können, wurde der Zentralausschuss zur Förderung der Volks-

⁵⁸ Vgl. Grone: *Schulen der Nation?*, S. 218ff.

⁵⁹ Siehe hierzu May, Otto: *Die schulische Erziehung zum Militarismus im Kaiserreich*. In: Kirk, Sabine/Köhler, Johannes/Lohrenz, Hubert/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart*. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn 2000, S. 148–165. – Löher, Jochen: *Um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. Zur vaterländischen Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs*. In: Ders./Wulf, Rüdiger: *Furchtbar dräute der Erbfeind! Vaterländische Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs 1871–1918*. Dortmund 1996, S. 27–55.

⁶⁰ Gemeint sind damit zwei Schlachten; zum einen die Schlacht von Roßbach am 5. November 1757, in welcher der preußische König Friedrich II. die Franzosen besiegte und zum anderen die Schlacht bei Jena am 14. Oktober 1806, welche mit einer Niederlage der preußisch-sächsischen Truppen gegen Napoleon endete.

⁶¹ Vgl. Herrmann: *Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik*, S. 154.

⁶² Ab 1889 wurde in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts der Lehrerseminare ein vaterländisches Geschichtsbild gestellt, welches die Hohenzollern als treusorgende Landesväter in den Mittelpunkt stellte und stilisierte. Die angehenden Lehrer wurden angewiesen, die Hohenzoller-Herrscher im Geschichtsunterricht gleichsam als Garanten von Freiheit, Recht und Wohlstand zu präsentieren. Vgl. Höhn, Reinhard: *Die Armee als Erziehungsschule der Nation. Das Ende einer Idee*. Bad Harzburg 1963, S. 307.

⁶³ Vgl. Schubert-Weller, Christoph: *Vormilitärische Jugenderziehung*. In: Berg, Christa: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 503–515, S. 504f.

und Jugendspiele gegründet. Durch das Angebot von „*Jugend- und Turnspielen*“ sollte der Schulsport ergänzt und so „zur *Erhaltung der Gesundheit wie der Volkskraft*“⁶⁴ beigetragen werden.

Dem Militär kam ebenso eine „erzieherische“ Funktion zu. Kontinuierlich wurde am Aufbau der Armee als „*Schule der Nation*“ gearbeitet. Durch die Wehrpflicht erfuhr jeder Mann bis zu drei Jahre lang seine „Erziehung“ in dieser „Schule“.⁶⁵ Durch die Wehrpflicht wurden viele junge Männer zum ersten Mal in ihrem Leben der sozialen Kontrolle durch das Elternhaus entzogen und kamen überdies aus ihrem gewohnten Umfeld und Alltag heraus; bis zu einem gewissen Grade eine Erfahrung von Freiheit, überdies wenn man berücksichtigt, dass die Kasernierung der Wehrpflichtigen bei weitem nicht so total war, wie oft angenommen wird.⁶⁶ Durch den Umstand, dass in der Armee Männer aus verschiedenen Schichten und Regionen Deutschlands aufeinander trafen, wurde „*Nationsbildung konkret erfahrbar*“⁶⁷, da trotz aller Unterschiede diese Individuen gemeinsam im Heer dienten. Dieser bewusstgemachte Dienst am Vaterland ließ im Gros der Wehrdienstpflichtigen das Bewusstsein reifen, sie stünden im Dienst eines höheren Ideals, was wiederum eine Hebung des Selbstwertgefühls zur Folge hatte. Auf diese Weise fiel dem Heer die Aufgabe einer nationalen Integration und Sozialisation zu. Die Behauptung, dass vor allem durch den Militärdienst die Männer derart geprägt wurden, dass sie auch später noch zu einem Sozialmilitarismus tendierten, ist in der Forschung allerdings mittlerweile auch angezweifelt worden.⁶⁸ Mit abschließender Gewissheit kann keine Auskunft über die Erfolge einer national-militaristischen Sozialisation mittels der Wehrpflicht gegeben werden.

Der Kaiser selbst wiederum gefiel sich in Uniformen und inszenierte sich gern militärisch. Überhaupt bemühte sich Wilhelm II., von einem „*krankhaft überspannte[n] Herrschaftsanspruch*“⁶⁹ angetrieben, wie Hans-Ulrich Wehler ihm attestiert, um die Selbstinszenierung als charismatischer Reichsmonarch, als Dreh- und Angelpunkt der Politik. Dem Hohenzoller fehlte es jedoch an dem politischen Geschick und Format eines Bismarck, weswegen Wehler beispielsweise für die Zeit von 1890 bis zum I. Weltkrieg von einer „*Dauerlabilität des politischen Systems*“⁷⁰ spricht. Während Bismarck es verstanden hatte,

⁶⁴ Beide Zitate nach Schubert-Weller: Vormilitärische Jugenderziehung, S. 506.

⁶⁵ Die folgenden Thesen stützen sich auf Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 883f.

⁶⁶ Ziemann verweist darauf, dass im wilhelminischen Deutschland durchaus soziale wie mentale Freiräume für die Soldaten gegeben waren. Ziemann, Benjamin: Sozialmilitarismus und militärische Sozialisation im deutschen Kaiserreich 1870–1914. Desiderate und Perspektiven in der Revision eines Geschichtsbildes. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 53 (2002), S. 148–164, S. 154f.

⁶⁷ Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 883.

⁶⁸ Siehe Ziemann: Sozialmilitarismus und militärische Sozialisation im deutschen Kaiserreich.

⁶⁹ Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 1001.

⁷⁰ Ebd., S. 1000.

stets das Mächtegleichgewicht in Europa auszutarieren, wurde Wilhelm II. im Ausland, vor allem in England, oft als überheblich, militaristisch und säbelrasselnd wahrgenommen – die sogenannte Hunnenrede und die Krüger-Depesche seien hier nur als bekannteste Beispiele für öffentliche und diplomatische Fauxpas angeführt. National-emotional geleitet festigte der Kaiser vor allem das Bündnis zu Österreich-Ungarn, während es Frankreich gelang, sich im Rahmen der Entente aus der Isolation zu befreien. Die Bemühungen um ein deutsch-britisches Bündnis waren vorher gescheitert aufgrund der weltmachtpolitischen Aktivitäten des Reiches und der „*Risikoflotte*“, welche es sich hielt. Statt eines Bündnisses war der deutsch-englische Antagonismus zementiert worden.⁷¹

Als nach dem Attentat auf den österreichisch-ungarischen Thronfolger der Erste Weltkrieg ausbrach, standen sich so das Deutsche Reich und Österreich-Ungarn auf der einen und Großbritannien, Frankreich und Russland auf der anderen Seite gegenüber. Als Ziel der deutschen Kriegsführung galt die Erringung einer Hegemonialstellung in Europa, um einen guten Ausgangspunkt für den künftigen Kampf der Weltreiche innezuhaben.⁷²

Eine allgemeine deutsche Kriegsbegeisterung bei Ausbruch des Krieges war, entgegen bis heute oft weit verbreiteter Annahme, nicht existent.⁷³ Differenzierter lässt sich zwischen einem Nationalrausch auf Seiten der Konservativen und einer in kritischer Solidarität erbrachten Pflichterfüllung auf Seiten der Demokraten und Sozialdemokraten unterscheiden. Des Weiteren lässt sich konstatieren, dass die Kriegsbegeisterung sozial begrenzt blieb: Vor allem das Bildungsbürgertum wurde vom Hurratriotismus der Mobilmachung erfasst,⁷⁴ während das Proletariat sowie die bäuerliche Landbevölkerung weitgehend passiv blieb.⁷⁵ Die nationalistischen Kräfte betrachteten den Krieg als Prestigesache, die übrigen fanden sich aus reinem Pflichtbewusstsein, wenn auch widerwillig, dazu bereit. Wenn gleich die allgemeine Stimmung nicht von Kriegsbegeisterung geprägt war, so doch von Entschlossenheit.⁷⁶

⁷¹ Vgl. Schöllgen/Kießling: Zeitalter des Imperialismus, S. 77.

⁷² Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914–1949. München 2003, S. 26.

⁷³ Siehe hierzu allgemein: Kruse, Wolfgang: Die Kriegsbegeisterung im Deutschen Reich zu Beginn des Ersten Weltkrieges. Entstehungszusammenhänge, Grenzen und ideologische Strukturen. In: Linden, Marcel van der/Mergner, Gottfried (Hg.): Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Interdisziplinäre Studien. Berlin 1991, S. 73–87.

⁷⁴ Sven Oliver Müller macht darauf aufmerksam, dass der Umstand, dass das Bildungsbürgertum als diejenige soziale Schicht, welche die Öffentlichkeit und die öffentliche Meinung dominierte, dazu beigetragen hat, dass lange Zeit in der Forschung von einer großen Begeisterung bei Ausbruch des Krieges ausgegangen worden ist. Vgl. Müller, Sven Oliver: Die Nation als Waffe und Vorstellung. Nationalismus in Deutschland und Großbritannien im Ersten Weltkrieg. Göttingen 2002, S. 57f.

⁷⁵ Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 21.

⁷⁶ Vgl. Kruse, Wolfgang: Kriegsbegeisterung? Zur Massenstimmung bei Kriegsbeginn. In: Ders. (Hg.): Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914–1918. Frankfurt/Main 1997, S. 159–166, S. 165f.

Aus der Kriegsbegeisterung der bildungsbürgerlich-nationalistischen Kreise gingen die Ideen von 1914⁷⁷ hervor, das deutsche „*Alternativprogramm zur westlichen Idee einer demokratisch verfaßten Gesellschaft*“⁷⁸, und damit also das spezifisch deutsche Pendant zu den Ideen von 1789. Den mit der Französischen Revolution einhergehenden Gedanken von Demokratie und Liberalismus wurde in den Ideen von 1914 die Vorstellung einer Volksgemeinschaft gegenübergestellt, in welcher alle Klassen organisch-harmonisch aufgingen. Während die Ideen von 1789 als Weltanschauung des Liberalismus und Individualismus diffamiert wurden, als Ideen, welche einzig darauf ausgerichtet seien „*ökonomischen Gewinn und sinnliche Lust [zu] bringen*“⁷⁹, fiel den Ideen von 1914 die Rolle der Antithese zu, welche für Zusammengehörigkeit, Sicheinbringen in ein größeres Kollektiv, Verantwortungsbewusstsein und Disziplin warb.⁸⁰ Überhaupt könne das „westliche Modell“, so die Vorstellung der Anhänger der Ideen von 1914, grundsätzlich nicht auf Deutschland angewendet werden, da es, wie bereits seine Reichsgründung beweise, einen Sonderweg unter den Staaten der westlichen Welt eingeschlagen habe, jenseits des „Normalwegs“ einer bürgerlichen Revolution, die zu Demokratie und Liberalismus führt. Die Deutschen bedurften einer eigenen Idee, welche der deutschen Kultur zu entsprechen habe.

Als das ultimative Erweckungserlebnis hierfür aber galt der Weltkrieg, aus dessen Feuerprobe die spezifisch deutsche Vorstellung der Volksgemeinschaft siegreich hervorgehen sollte.⁸¹ Das Volk sollte sich in diesem Krieg als ein gemeinsames Ganzes fühlen. Entsprechend sieht Jeffrey Verhey die Ideen von 1914 als den Versuch, „*ein populäres Symbol der Gemeinschaft zu schaffen, für die die Deutschen kämpften, nämlich einen von allen geteilten nationalen Mythos*“⁸². Dieser Konflikt wurde von den Nationalisten als Kampf der deutschen Kultur, der deutschen Freiheit des Sonderwegs angesehen und erfuhr dadurch eine ideologische Zuspitzung.⁸³

⁷⁷ Die Ideen von 1914 sind „kein von Ideengeschichtlern nachträglich erstelltes Konstrukt [...], sondern [wurden] schon 1916 von Ernst Troeltsch so benannt“. Voigts: „Wir sollen alle kleine Fichtes werden!“, S. 187. Zu den Ideen von 1914 allgemein siehe See: Die Ideen von 1789 und die Ideen von 1914. – Verhey, Jeffrey: Der „Geist von 1914“ und die Erfindung der Volksgemeinschaft. Hamburg 2000.

⁷⁸ Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 4, S. 17f.

⁷⁹ See: Die Ideen von 1789 und die Ideen von 1914, S. 112.

⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸¹ Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 18.

⁸² Verhey: Der „Geist von 1914“ und die Erfindung der Volksgemeinschaft, S. 223.

⁸³ So ist es auch nicht verwunderlich, dass der Krieg im Lager der zumeist wertkonservativen Kulturpessimisten, welche Demokratie und Liberalismus als prägende Elemente der alles zersetzenden Moderne verstanden, willkommen geheißen wurde. Vgl. hierzu Mommsen, Hans: Das Trugbild der „nationalen Revolution“. Betrachtungen zur nationalistischen Gegenkultur in der Weimarer Republik. In: Schmitz, Walter/Vollnhals, Clemens (Hg.): Völkische Bewegung – Konservative Revolution – Nationalsozialismus. Aspekte einer politisierten Kultur. Dresden 2005, S. 21–30, S. 23.

Zusammen mit der Vorstellung von den Ideen von 1914 ging eine Fichte-Renaissance zu Beginn und während des Weltkriegs einher. Nicht zuletzt auf Grund der *Reden an die deutsche Nation* wurde der Philosoph als nationaler Denker gefeiert. 1914 gründete sich die Fichte-Gesellschaft, in deren Aufruf es heißt:

*Die Fichte-Gesellschaft von 1914 will die völkische Kraft und Einmütigkeit, wie sie sich in den Augusttagen von 1914 offenbarte, wach halten und fördern. [...] Sie erstrebt die Deutschwerdung der öffentlichen Werkzeuge einer völkischen Volkserziehung: Schule, Bühne, Presse, Kunstvermittlung, Buch- und Vortragswesen.*⁸⁴

Fichte wurde damit während des Weltkriegs zu einer geistigen Galionsfigur des deutschen Nationalismus und des völkischen Gedankens gemacht. Der Philosoph wurde mit Blick durch die nationalistische Brille rezipiert, wodurch etwa seine *Reden an die deutsche Nation* auf die nationalen Gedanken, welche sich darin finden, reduziert wurden. Der Pathos der Reden wurde für den deutschen Hurratriotismus der Augusttage nochmals urbar gemacht.

Dass eine flächendeckende und darüber hinaus anhaltende Kriegsbegeisterung nicht existierte, wurde bereits angesprochen. Der Krieg setzte vielmehr eine Reihe oft entgegengesetzter Gefühle frei, denn „*Angst und Siegeswille, Friedenswünsche und Haß auf den Feind, Trauer über die Einberufung, bald auch den Tod naher Angehöriger und Stolz auf die neuen Uniform- und Ordensträger, all dies konnte in einer Person unvermittelt nebeneinanderstehen*“⁸⁵. Die Bevölkerung wurde von den Umständen in eine nationale Solidargemeinschaft gezwungen.⁸⁶ Wilhelm II. formulierte am 4. August 1914 vor dem versammelten Reichstag: „*Ich kenne keine Parteien mehr, ich kenne nur noch Deutsche!*“ Mit diesem „*Burgfrieden*“ gab der Monarch die langfristige innenpolitische Perspektive vor und beschwor die nationale Einheit, welche es zur Bewältigung der großen Aufgabe bedürfe. Von den Konservativen wurde das gemeinsame Kriegserlebnis gefeiert, da es die Nation zusammenschweiße und zur inneren Reichsgründung beitrage. Diese innere Einheit der Deutschen, welche der Krieg hervorbrachte, basierte darauf, dass „*alle Gesellschaftsgruppen nun ihre inneren Aggressionen und Feindbilder auf die äußeren Kriegsgegner ableiten konnten*“⁸⁷. Thomas Raithel macht deutlich, dass die kolportierte Einheit nach ihrer Hochphase Anfang August bereits nach wenigen Wochen „*infolge aufkommender Differenzen*

⁸⁴ Zit. nach See: Die Ideen von 1789 und die Ideen von 1914, S. 112.

⁸⁵ Kruse: Kriegsbegeisterung?, S. 165.

⁸⁶ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 210f.

⁸⁷ Kruse, Wolfgang: Krieg und nationale Identität: Die Ideologisierung des Krieges. In: Ders. (Hg.): Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914–1918. Frankfurt/Main 1997, S. 167–176, S. 169.

in der politischen Öffentlichkeit und einer zunehmend restriktiven Sicherung des verbleibenden ‚Burgfriedens‘“⁸⁸ wieder verblasste.

Ab 1916 war das Bild der im Krieg geschlossen zusammenstehenden Nation endgültig nicht mehr aufrecht zu erhalten. Je mehr weite Teile der Bevölkerung ihren Beitrag zu den Kriegsanstrengungen zu leisten hatten, desto mehr nahmen ihre politischen wie sozialen Partizipationsansprüche zu.⁸⁹ Die liberalen und moderat deutschnationalen Kräfte positionierten sich zunehmend gegen die Konservativen und Nationalisten, welche zunehmend die Reichsregierung unter Druck setzten.⁹⁰ Die Nationalisten sahen den Krieg als „ihren“ Krieg, der als ultimatives Gefecht um die Existenz als Weltmacht sowie als Kampf um die deutsche kulturelle Freiheit und Identität geführt werde. Als sich Ende 1916 die Reichsregierung zu dem Angebot eines Verhandlungsfriedens entschloss, ging ein Aufschrei der Empörung durch das Lager der Nationalisten. Für sie kam nur ein Siegfrieden in Frage. Daher entzogen die konservativen Kreise der Regierung ihre Unterstützung und wandten sich der Obersten Heeresleitung zu, die an einem Sieg um jeden Preis festhielt.⁹¹ Die OHL nahm im Kriegsverlauf zunehmend eine zentrale Rolle ein, so dass eine Quasi-Militärdiktatur etabliert wurde, auf die der Kaiser keinen Einfluss nahm, während das Parlament in erster Linie dazu diente, immer neue Kriegsanleihen zu bewilligen.

Die Nationalisten und die Militaristen wollten sozusagen „va banque spielen“, um „Weltmacht oder Niedergang“, wie es General Friedrich von Bernhardi formuliert hatte. Das nationalistische Lager bemühte sich auch parteipolitisch um stärkere Präsenz, weswegen sich im September 1917 die Deutsche Vaterlandspartei gründete, welche nicht nur Kriegsnationalismus, Expansionismus und Antisemitismus propagierte, sondern als „erste rechtsradikal-protofaschistische Massenpartei auch den autoritären Umbau des politischen Systems“⁹² verfolgte, indem sie für eine Weichenstellung hin zu einer Kriegsdiktatur war. Die Vaterlandspartei konnte binnen eines Jahres eine Mitgliederzahl von über einer Million – wenn auch meist indirekter – Anhänger aufweisen.⁹³

Den Sozialdemokraten war dieser Kriegsnationalismus suspekt. Sie standen seit Beginn des 20. Jahrhunderts für einen Reformpatriotismus, der sich an der Durchsetzung eines

⁸⁸ Raithel, Thomas: Das „Wunder“ der inneren Einheit. Studien zur deutschen und französischen Öffentlichkeit bei Beginn des Ersten Weltkrieges. Bonn 1996, S. 498.

⁸⁹ Vgl. Müller, Sven Oliver: Die unkämpfte Nation. Legitimationsprobleme im kriegführenden Kaiserreich. In: Echternkamp, Jörg/Ders. (Hg.): Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen 1760–1960. München 2002, S. 149–171, S. 155.

⁹⁰ Vgl. Flasch, Kurt: Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste Weltkrieg. Ein Versuch. Berlin 2000, S. 279.

⁹¹ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 223.

⁹² Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 108.

⁹³ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 224.

demokratischen Nationalstaats orientierte. Nur aus Pflichtbewusstsein hatte man den Aufruf zur Mobilmachung mitgetragen. Obwohl der Krieg in den Reihen der Sozialdemokraten zumeist kritisch gesehen wurde, brachten sie nicht die Kraft auf, eine starke Opposition zu bilden. Stattdessen stimmten ihre Vertreter weiterhin den Kriegskrediten im Parlament zu. Diejenigen Sozialdemokraten, welche mit dieser Unterstützung des Krieges nicht einverstanden waren, gründeten im Frühjahr 1917 die USPD, die Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands.

Auch in der Gesellschaft wurde der „*Burgfriede*“ endgültig aufgekündigt. Diejenigen Teile der Bevölkerung, welche sich vom Kriegsnationalismus nicht blenden ließen – darunter breite Schichten der Arbeiterschaft – begannen im Laufe des Jahres 1917 zu streiken und „*Frieden! Freiheit! Brot!*“ zu fordern.⁹⁴ Die Opferbereitschaft der Bevölkerung war an ihrem Ende angelangt und man sehnte sich nach Frieden. Oberste Heeresleitung und Reichsregierung schenkten dem keine Beachtung. Nach dem Friedensschluss mit Russland, wo zwischenzeitlich die Revolution tobte, hoffte man sich sodann, im Frühjahr 1918, gänzlich auf die Westfront konzentrieren und einen Befreiungsschlag einleiten zu können, was sich als Fehleinschätzung erwies.

Da US-Präsident Woodrow Wilson günstige Verhandlungsbedingungen in Aussicht stellte, wenn Deutschland sich demokratischer präsentiere, versuchten die Reformparteien eine Verfassungsreform anzuleiern. Die OHL übte Druck auf Kaiser und Reichsregierung aus und forderte eine neue, reformwillige Regierung, welche in Friedensverhandlungen glaubwürdig erscheinen könne. Am 3. Oktober 1918 nahm so die Regierung unter Reichskanzler Maximilian von Baden unter Beteiligung aller Reformparteien die Arbeit auf. Die Heeresleitung aber hatte sich erfolgreich aus der Verantwortung gestohlen. Für das, was megalomane Militärs und dem Militär nahe stehende Politiker in chauvinistischer Verblendung angerichtet hatten, sollte nun eine Koalition aus Gemäßigten, welche dem Kriegsnationalismus kritisch gegenüberstanden hatten, in den Verhandlungen gerade stehen. Die demokratischen Parteien wurden damit für das Desaster der Kapitulation und den harten Frieden von Versailles verantwortlich gemacht; die Militärs hatten alle Verantwortung auf sie abgewälzt.

Im Rahmen der Novemberrevolution 1918 überstürzten sich die Ereignisse. Ausgehend von einer Meuterei der Matrosen, welche sich weigerten zu einem letzten aussichtslosen Gefecht auszulaufen, erfasste der Protest Soldaten und Arbeiter in ganz Deutschland. Wilhelm II. wurde zum Abdanken genötigt, ebenso verloren alle Fürsten in Deutschland ihre

⁹⁴ Vgl. Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 230.

Macht, die Republik wurde ausgerufen. Am Ende des Ersten Weltkriegs und somit gleichzeitig am Ende der wilhelminischen Ära entstand so in Deutschland ein demokratischer Nationalstaat, die Weimarer Republik.

Zusammengefasst lässt sich über die vierte nationale Phase sagen: Der Nationalismus radikalisierte sich in der wilhelminischen Zeit zunehmend, präsentierte sich gleichermaßen ignorant wie arrogant und positionierte sich klar antidemokratisch. Der Gedanke einer ethnisch definierten Volksgemeinschaft steckte klare Grenzen ab und definierte was deutsch sei und was nicht. Das Fundament des Gedankenkonglomerats, das später im Nationalsozialismus gepflegt werden sollte, lässt sich bereits zu Zeiten des letzten deutschen Kaisers ausmachen. Eine irrationale Überhöhung alles Nationalen und der Egoismus der eigenen Nation prägten die wilhelminische Ära. Dabei gilt es festzuhalten, dass dieser engstirnige Nationalismus kein deutsches Spezifikum darstellte. Vielmehr war diese Einstellung ein im Zeitalter des Imperialismus europaweit zu beobachtendes Phänomen. Im Wettstreit um Kolonien wurde in einer anderen Nation stets zuallererst ein Mitkonkurrent gesehen.

4.2 Nationalerziehungskonzepte der wilhelminischen Ära: Julius Langbehn: *Rembrandt als Erzieher* und Hermann Lietz: *Die deutsche Nationalschule*

Während der Regentschaftszeit Wilhelms II. drifteten Teile des wertkonservativen und nationalen Lagers ideologisch immer mehr in die Irrationalität ab. Die Wissenschaftlichkeit, die Industrialisierung, die Urbanisierung, kurz die Moderne, welche sich in verschiedensten Entwicklungen bemerkbar machte, ängstigte etliche Menschen mehr als dass sie sie begeisterte und ließ sie Halt in anachronistischen Denkmodellen suchen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts bildete sich ein allgemeines Bewusstsein dafür aus, „*daß das so gesteigerte äußere Leben das innere menschliche Dasein bedrohen kann und daß also das ganze Kulturleben sich in einer Krise befindet*“⁹⁵.

Grundlegende Aspekte der Romantik erlebten als Reaktion auf die Moderne eine Renaissance. Gegen den als kalt empfundenen Rationalismus der Wissenschaft wurde das Irrationale, Okkulte und Esoterische beschworen. Gegen die im Laufe der Industrialisierung in Maschinen sinnfällig manifest gewordene Mechanisierung der Welt wurde als Gegenprinzip erneut die „lebendige“ Organik installiert. Der fortschreitenden Urbanisierung, dem Trend der Babylons, in welchen entwurzelte Existenzen aneinandergedrängt mehr dahinvegetierten als lebten, begann man eine Agrarromantik mit „echten“, weil mit der Scholle eng verbundenen Menschen entgegenzusetzen.

Der Kulturpessimismus, welcher die Gegenwart kritisch betrachtete, hatte Hochkonjunktur, auch in der Erziehungs- und Bildungsdebatte schlug sich dieser Trend nieder. Die Frage stellte sich, wie man angesichts dieser Entwicklungen die Erziehung gestalten sollte, deren die Heranwachsenden bedurften. Die Moderne drohte den Menschen zu überfordern. Es brauchte Lösungsansätze, um mit all den Veränderungen auf irgendeine Art und Weise umgehen und dem Bedürfnis nach einer grundlegenden Veränderung Rechnung tragen zu können. Eine Vielzahl von reformerischen und alternativen Bewegungen entstand, auch in der Pädagogik.

Verschiedene Nationalerziehungskonzepte aus der wilhelminischen Zeit weisen daher einerseits Kritik an der Moderne, den schulischen Gegebenheiten und dem Gesamtzustand von Wissenschaft und Bildung auf und andererseits versuchen sie sich an reformerischen Ansätzen unter Rückgriff auf „althergebrachte“ Werte und nationalistischem Gedankengut. Interessant ist, dass die Nationalerziehungskonzepte dieser Zeit die Moderne, die Industrialisierung und Urbanisierung kritisieren, zugleich aber beklagen, dass in der Schule die He-

⁹⁵ Reble: Geschichte der Pädagogik, S. 276.

ranwachsenden nicht hinreichend genug für den Alltag in dieser modernen Welt gerüstet werden. Vor allem das als realitätsfern diskreditierte humanistische Gymnasium wurde in diesem Zusammenhang hart kritisiert. Die nächste Etappe des Humanismus-Realismus-Streit war somit von Gleichstellungs- und Distanzbemühungen geprägt. Das humanistische Gymnasium kämpfte in den 80ern und 90ern des 19. Jahrhunderts darum, die Monopolstellung bezüglich der Studienberechtigung an Universitäten nicht gänzlich einzubüßen. Dabei hatte es nicht nur diejenigen gegen sich, welche bemängelten, es würde realitätsfremde Sonderlinge hervorbringen, sondern auch national gesonnene Geister. Der Kaiser selbst hatte auf der Schulkonferenz 1890 die Meinung vertreten, das humanistische Gymnasium habe keine nationale Basis und könne daher nicht in vollem Umfange zur Bildung des Charakters beitragen.⁹⁶ Das Realgymnasium wiederum kämpfte darum, ebenfalls die Berechtigung zum Universitätsstudium vergeben zu können und war gleichzeitig darum bemüht, sich deutlich von den Oberrealschulen abzugrenzen, welche wiederum zu den Realgymnasien aufschließen wollten. Die entscheidende Frage war: Welcher Schultyp und damit welche Bildung bereitete am besten die Jugend auf die moderne Welt vor?

Bei aller Moderne-Kritik war auch den Konservativsten klar, dass man den sich in den letzten Jahrzehnten vollzogenen Progress nicht in allen Aspekten umkehren konnte. Das Rad der technischen Entwicklung etwa konnte man nicht zurückdrehen – wenngleich mancher Konservativer dies vielleicht befürwortet hätte.⁹⁷ Was ihnen aber zumeist aufstieß, waren die damit einhergehenden sozialen wie kulturellen Veränderungen, in welchen sie überall Auflösungs-, wenn nicht gar Zerfallsprozesse wirksam sahen. Industrialisierung und Urbanisierung hatten eine zunehmende Proletarisierung breiter Bevölkerungsschichten mit sich gebracht, was in den Augen mancher konservativer Denker die Gesellschaft immer weiter auseinanderdriften ließ, ja selbst die Strukturen innerhalb der Familie, den Nukleus des Volkes, bedrohe. Hinzu kam, um weiter im konservativen Denken zu verbleiben, dass diese aus dem „Volksganzen“ gelösten proletarischen Massen von Kommunismus und Sozialdemokratie politisiert und instrumentalisiert würden, um gegen die „alte Ordnung“ vorzugehen. Die Nationalerziehung sollte dem ideologisch entgegenwirken. Den Befürwortern einer nationalen Erziehung in der wilhelminischen Zeit ging es daher einerseits um

⁹⁶ Zur national motivierten Kritik gegen das humanistische Gymnasium siehe Preuß, Ute: Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933. Frankfurt/Main u. a. 1988, S. 16ff. Zum Verhältnis zwischen Humanismus und Nationalismus siehe auch Landfester: Humanismus und Gesellschaft, S. 149ff.

⁹⁷ Hartmut Berghoff macht darauf aufmerksam, dass am Ende des 19. bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem die Bildungseliten sich äußerst skeptisch bis ignorant gegenüber dem technischen Fortschritt zeigten. Vgl. Berghoff, Hartmut: „Dem Ziele der Menschheit entgegen“. Die Verheißungen der Technik an der Wende zum 20. Jahrhundert. In: Frevert, Ute (Hg.): Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900. Göttingen 2000, S. 47–78, S. 48f.

eine angemessene Vorbereitung der Jugend auf die Realitäten der modernen Arbeits- und Lebenswelt und andererseits nicht zuletzt darum, die Heranwachsenden im Rahmen der Erziehung in das größere Ganze der Nation zu integrieren und damit die hierarchische Gesellschaft innerhalb des Kaiserreichs zu stützen.

Im nationalpädagogischen Diskurs während des Kaiserreichs lässt sich außerdem eine zunehmende Radikalisierung ausmachen. In dieser nationalistisch aufgeladenen Zeit wurde der lediglich loyale Staatsbürger oft als ungenügend angesehen. Im *Lexikon der Pädagogik* von 1913 heißt es:

*Die Liebe zum Staatskörper des Vaterlandes u. damit zu seinem Volke besteht nicht im Gehorsam gegen seine gesetzliche Ordnung u. in der Ausübung der dem einzelnen Staatsträger obliegenden Pflichten u. zustehenden Rechte, [...] sondern in freiwilliger Betätigung, unwandelbarer Treue, Hingabe u. Opferbereitschaft für den Staat, den Landesvater, das Volk als Ganzes u. in seinen Gliedern.*⁹⁸

Die totale Hingabe, die weit über die Erfüllung der Bürgerpflicht hinausgeht, wird hier gefordert und das Kollektiv als Absolutum gesetzt. Von einer solchen Prämisse ausgehend, die den Einzelnen von Vaterlandsliebe entflammt wissen möchte, ist es nur logisch, dass eine entsprechende nationale Erziehung das Hauptaugenmerk auf das national Wesenstypische lenkt, die Formung zum Staatsbürger hingegen eher hintanstellt.

Im Folgenden sollen Julius Langbehn's *Rembrandt als Erzieher* und Hermann Lietz' *Die deutsche Nationalschule* im Fokus der Betrachtungen stehen.

⁹⁸ Widmann, Simon Peter: Eintr. „Vaterlandsliebe (Patriotismus)“. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 5. Freiburg im Breisgau 1917, Sp. 416–422, Sp. 417f.

Unsere zerstückelte moderne Bildung muß sich wieder zum Ganzen abrunden; Rembrandt ist ein Stein zu solchem Bau; [...].

Julius Langbehn
Rembrandt als Erzieher, S. 187.

4.2.1 Julius Langbehn: *Rembrandt als Erzieher* (1890)

Der 1851 in Hadersleben in Schleswig geborene Julius Langbehn verbrachte seine Jugend in Kiel, wo er auch sein Abitur machte. Dort und in München studierte Langbehn Naturwissenschaften und Philologie, unterbrach sein Studium allerdings zweimal; zum einen 1870, um am Deutsch-Französischen Krieg teilzunehmen, zum anderen 1873, um zu privaten Kunststudien Oberitalien zu bereisen. 1875 wechselte er zur Archäologie und promovierte 1880 in Kunstgeschichte mit einer Dissertation über *Flügelgestalten der ältesten griechischen Kunst*. In den Folgejahren folgte ein unstetes Leben auf Reisen, in welchen er Italien, Deutschland und Dänemark erkundete. Ab 1885 lebte Langbehn mit Unterbrechungen in Dresden, wo er als Journalist tätig war. Seinen Lebensunterhalt bestritt Langbehn aber nicht zuletzt durch Zuwendungen von Gönnern und seinem Bruder.⁹⁹

Zwischen 1888 und 1890 schrieb Langbehn sein Hauptwerk *Rembrandt als Erzieher*, für welches er von 1881 an unablässig Stoff gesammelt hatte.¹⁰⁰ Das Buch erschien anonym; statt des Verfassernamens stand auf dem Titelblatt *Von einem Deutschen*. Wie Pankau äußerte, dürfte dies weniger ein Ausdruck von Bescheidenheit gewesen sein, als vielmehr eine Untermauerung des nationalen Sendungsbewusstseins des Autors: „*Nicht ein einzelnes Individuum erhebt hier seine Stimme, ein Kunstkritiker, ein Pädagoge [...] sondern einer, der sich eins weiß mit Millionen anderen, die wie er zuerst und vor allem ‚deutsch‘ sind, eine Stimme der Massen, Verkünder der nationalen Botschaft.*“¹⁰¹ Hinsichtlich der Autorenschaft des Buches wurden anfangs verschiedene Vermutungen geäußert, als „Verdächtige“ galten etwa Nietzsche oder der Hauslehrer Kaiser Wilhelms II., Georg Ernst Hinzpeter, am häufigsten jedoch wurde der bekannte Kulturkritiker Paul de Lagarde als Autor vermutet.¹⁰²

⁹⁹ Die Kurzdarstellung von Langbehns Leben stützt sich im Wesentlichen auf Behrendt, Bernd: August Julius Langbehn, der Rembrandtdeutsche. In: Puschner, Uwe: Handbuch zur „Völkischen Bewegung“. 1871–1918. Unveränderter Nachdruck der gebundenen Ausgabe von 1996. München 1999, S. 94–113, S. 94ff., sowie den biographischen Teil von Bürger-Prinz, Hans/Segelke, Annemarie: Julius Langbehn der Rembrandtdeutsche. Eine pathopsychologische Studie. Leipzig 1940, S. 13–125 und Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. Stuttgart 1963, S. 128ff.

¹⁰⁰ Vgl. Bürger-Prinz/Segelke: Julius Langbehn der Rembrandtdeutsche, S. 81.

¹⁰¹ Pankau: Wege zurück, S. 111.

¹⁰² Vgl. Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, S. 141.

Rembrandt als Erzieher wurde zu einem Bestseller¹⁰³ zu dessen Verbreitung wohl nicht zuletzt der günstige Preis von 2 Mark¹⁰⁴ sowie die vollmundige, den nationalen Impetus des Autors unterstreichende Ankündigung des Buches als „*Heroldsruf an die jetzige junge, aufstrebende deutsche Generation, welche die Zukunft darstellt*“¹⁰⁵ beitrugen. Das Buch erlebte 40 Auflagen innerhalb der ersten beiden Jahre nach Erscheinen und – neben diversen Volksausgaben – 90 Auflagen bis 1938.¹⁰⁶ Dabei arbeitete Langbehn fortwährend weiter am Inhalt des Buches, so dass nach dem „Ur-Rembrandt“ noch zwei weitere Fassungen entstanden: Die 13. Auflage enthielt diverse Änderungen sowie circa 20 Seiten mehr Text und die 37. Auflage aus dem Jahr 1891 große Einfügungen über das Judentum, in welchen Langbehn sich als Antisemit positionierte, sowie über den Katholizismus, welchem er sich immer mehr zuwandte.¹⁰⁷ Die dritte Fassung stellt die letzte von Langbehn autorisierte Version dar; der Autor selbst nahm danach keine Änderungen mehr vor.

Das *Rembrandtbuch*, wie es bald umgangssprachlich genannt wurde, führte zu kontroverser Beurteilung und hitzigen Diskussionen in bildungsbürgerlichen Kreisen. Während die einen es als ein bedeutendes Werk feierten, verurteilten die anderen es als wirres Pamphlet, während die einen seinen Autor, welcher den Beinamen „*der Rembrandtdeutsche*“ erhielt, als Scharlatan abtaten, sahen andere in ihm einen Propheten.¹⁰⁸ Größtenteils

¹⁰³ Bereits in seinem Erscheinungsjahr war *Rembrandt als Erzieher* „in“, „*die große literarische Mode von 1890*“, wie Fritz Stern schreibt. Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, S. 192. Laut Mendlewitsch wurde das Buch im Laufe der Jahre zu einem derartigen Klassiker, dass es ein gängiges Geschenk zur Konfirmation und – nach der Konversion Langbehns zum Katholizismus – auch zur Heiligen Erstkommunion war. Mendlewitsch, Doris: Volk und Heil. Vordenker des Nationalsozialismus im 19. Jahrhundert. Rheda-Wiedenbrück 1988, S. 74. Wenngleich angenommen werden darf, dass auf Grund Langbehns eigenwilligen Schreibstils und der nicht vorhandenen Systematik *Rembrandt als Erzieher* auch ein ungelesener Bestseller war, dessen Kauf eher ein (kultur-)kritisches und deutschnationales Statement darstellte, ist doch, vorwiegend in bildungsbürgerlichen Kreisen, von einer nachhaltigen Wirkung auszugehen. Altner geht darüber hinaus von einem „*großen langanhaltenden Einfluß auf die Lehrerschaft*“ aus. Altner, Manfred: Die Kinder- und Jugendbuchliteratur zwischen Gründerzeit und Novemberrevolution. Berlin 1981, S. 26.

¹⁰⁴ Vgl. Nissen, Benedikt Momme: Der Rembrandtdeutsche. Julius Langbehn. Freiburg/Breisgau 1926, S. 105. Cornelius Gurlitt, ein Freund Langbehns, berichtet, es sei Langbehns Idee gewesen, das Buch zu einem derart billigen Preis anzubieten, da somit gewährleistet sei, dass es von der breiten Masse gekauft werde. Vgl. Gurlitt, Cornelius: Langbehn, der Rembrandtdeutsche. Berlin 1927, S. 43.

¹⁰⁵ Zit. nach Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, S. 141.

¹⁰⁶ Vgl. Puschner, Uwe: Art. „Langbehn, (Augustus) Julius“. In: Kühlmann, Wilhelm (Hg.): Killy Literaturlexikon. Autoren und Werke des deutschsprachigen Kulturraumes, Bd. 7. Berlin u. a. 2010, S. 204–206, S. 205.

¹⁰⁷ Zu den verschiedenen Fassungen siehe Behrendt, Bernd: Zwischen Paradox und Paralogismus. Weltanschauliche Grundzüge einer Kulturkritik in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts am Beispiel August Julius Langbehn. Frankfurt/Main 1984, S. 44ff.

¹⁰⁸ Einen tieferen Einblick in diese Kontroversen bietet Nissen: Der Rembrandtdeutsche, S. 116ff. Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass Nissen selbst ein Langbehn-Jünger war. Über die kritische Aufnahme des Rembrandtbuches: Ilschner, Lieselotte: *Rembrandt als Erzieher* und seine Bedeutung. Studie über die kulturelle Struktur der neunziger Jahre. Danzig 1927, S. 55ff. Des Weiteren zur Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte von *Rembrandt als Erzieher*: Behrendt: Zwischen Paradox und Paralogismus, S. 172ff. – Heinßen, Johannes: Historismus und Kulturkritik. Studien zur deutschen Geschichtskultur im späten 19. Jahrhundert. Göttingen 2003, S. 456ff. – Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, S. 190ff.

wurde das Buch aber positiv von den Kritikern aufgenommen, ein Publikumserfolg war es ohnehin. Langbehn hatte mit seinem Buch den Nerv der Zeit getroffen.

Langbehns Gegenentwurf zum toten Buchwissen, die lebendige Kraft der Kunst und damit einhergehend die Forderung nach einer an der Kunst orientierten Erziehung wirkte vor allem auf die Kunsterziehungsbewegung, welche vornehmlich zwei Ziele verfolgte: die Erziehung zur Kunst und die Erziehung durch Kunst. Die Betonung des Individualismus wiederum faszinierte vor allem die Jugendbewegung, die sich, auf der Suche nach einem eigenen „way of life“, durch das Rembrandtbuch bestätigt fühlte.

Bei aller Wirkmächtigkeit muss aber festgehalten werden, dass es sich bei *Rembrandt als Erzieher* in erster Linie um einen unsystematischen, kruden Gedankenwust handelt, voller enervierender Analogiebildungen, Zitate verschiedenster großer Männer und unfreiwillig komischer „Erkenntnisse“¹⁰⁹. Langbehn stilisiert sich mittels seines Schreibstils, mit welchem er augenscheinlich Nietzsches späte Prosa zu imitieren versucht, und all der irrationalen (Un-)Logik selbst zur prophetischen Figur. *Rembrandt als Erzieher* macht den Eindruck, als solle es weniger verstanden, also mit dem Verstand erfasst werden, als dass sich vielmehr dem Leser bei der Lektüre die Gedanken des Autors offenbaren sollen. Langbehn selbst wollte sein Buch als Kunstwerk verstanden wissen.¹¹⁰ Johannes Heinßen etwa bemerkt: „Wie zum Beweis der von ihm propagierten Wende zur Kunst setzt er die neuartige Sinnstiftung auf der Inhaltsebene auch in der Textgestalt, in der Gliederung, ja sogar im sprachlichen Ausdruck um.“¹¹¹

Welche Gedanken aber sind dies? *Rembrandt als Erzieher* ist ein kulturkritischer Rundumschlag, der verschiedene Aspekte und Entwicklungstendenzen der Moderne als schädlich diffamiert, in erster Linie Wissenschaftlichkeit und Rationalisierung, und zur Gegeninitiative unter nationalen Vorzeichen aufruft. Leitbegriffe des Langbehnschen Antimodernismus sind Kunst, Individualismus und Aristokratismus. Mit dem niederländischen Maler Rembrandt als geistige Leitfigur und Fixpunkt entwickelt Langbehn ein „Erziehungsprogramm“¹¹² für die gesamte deutsche Nation.

¹⁰⁹ So behauptet Langbehn in vollkommener Ironiefreiheit beispielsweise Folgendes: „Novalis sieht aus wie eine junge Kuh“, sagte Jemand von ihm; [...] meertiefe Subjektivität wenn sie einem Menschen gegeben ist, nähert ihn dem thierartigen, ja pflanzenartigen Zustande.“ Langbehn, Julius: *Rembrandt als Erzieher*. Leipzig⁴⁷ 1906, S. 254.

¹¹⁰ Vgl. Bürger-Prinz/Segelke: *Julius Langbehn der Rembrandtdeutsche*, S. 136.

¹¹¹ Heinßen: *Historismus und Kulturkritik*, S. 447.

¹¹² Von einem Programm zu sprechen, geht eigentlich zu weit. Langbehn diagnostiziert zwar verschiedene Mängel des deutschen Kultur- und Geisteslebens und bietet Lösungen an, aber über den Modus procedendi, wie die Erziehung an sich wirklich vonstatten gehen soll, schweigt sich der Autor von *Rembrandt als Erzieher* aus.

Langbehns Buch ist in fünf Kapitel unterteilt. Zwar behandelt Langbehn schwerpunktmäßig zumeist das, was er als Kapitelüberschrift gewählt hat, doch greift er auch oft in andere Gebiete vor bzw. wiederholt bereits in anderen Kapiteln geäußerte Überlegungen, so dass insgesamt nur bedingt von einer Systematik gesprochen werden kann. Entsprechend schwer lassen sich die einzelnen Kapitel zusammenfassen, weswegen nur die großen Tendenzen innerhalb der Kapitel genannt werden sollen.

- „*Deutsche Kunst*“: Das erste Kapitel hat weitestgehend einleitenden Charakter für das gesamte Buch. In ihm werden bereits Langbehns Hauptthesen umrissen, sowie die Kunst und, als ihr wichtigster deutscher Vertreter, Rembrandt als Lösung für die diagnostizierte Krise des deutschen Kultur- und Geisteslebens vorgestellt.
- „*Deutsche Wissenschaft*“: Im zweiten Kapitel fordert der Rembrandtdeutsche, die Wissenschaft aus dem Spezialisismus wieder in die Ganzheitlichkeit zurückzuführen. Erreicht werden soll dies durch vermehrte Hinwendung zur Kunst auch auf dem wissenschaftlichen Gebiet.
- „*Deutsche Politik*“: Hierin entrollt Langbehn seinen Gedanken, dass es einer Rückbesinnung auf deutsche Ursprünglichkeit bedarf und erläutert Preußens Vorreiterrolle in der deutschen Politik.
- „*Deutsche Bildung*“: Der Autor fordert in diesem Kapitel diverse „Wegkorrekturen“ in der deutschen Bildung, hin zu Individualität und Ursprünglichkeit.
- „*Deutsche Menschheit*“: Im letzten Kapitel philosophiert Langbehn über den deutschen Charakter und seine Beziehung zu anderen Völkern. Des Weiteren äußert er den Gedanken einer deutschen „innerlichen“ Weltherrschaft, also eine Weltherrschaft des deutschen Wesens.

In diesen fünf Themenfeldern, bei denen es sich „um die ‚klassischen‘ Reflexionsfelder bildungsbürgerlicher Identität“¹¹³ handelt, kreist Langbehn letztendlich unsystematisch um zwei große Themen: Zum einen lamentiert der Autor über den kulturell-geistigen Niedergang Deutschlands und geißelt verschiedene Tendenzen und Geisteshaltungen der Moderne, zum anderen installiert er in prophetischer Weise das Gegenideal und bietet als Lösung eine Umerziehung des ganzen Volkes an.

Im Folgenden soll zuerst Langbehns Krisendiagnose vorgestellt werden, welche ihn zu der Forderung einer Umerziehung der deutschen Nation durch Rembrandt bewegt. Anschließend sollen verschiedene Erziehungsforderungen Langbehns aus *Rembrandt als Erzieher* extrahiert dargestellt werden.

¹¹³ Heinßen: Historismus und Kulturkritik, S. 438.

a) Langbehns Krisendiagnose des deutschen Geistes- und Kulturlebens

Bereits mit den ersten Sätzen seines Buches *Rembrandt als Erzieher* macht Langbehn klar, dass er die gegenwärtige Situation von Wissenschaft, Kunst und Bildung in Deutschland für unerträglich erachtet:

Es ist nachgerade zum öffentlichen Geheimniß geworden, daß das geistige Leben des deutschen Volkes sich gegenwärtig in einem Zustande des langsamen, Einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet. Die Wissenschaft zerstiebt allseitig in Spezialisismus; auf dem Gebiet des Denkens wie der schönen Literatur fehlt es an epochemachenden Individualitäten; die bildende Kunst, obwohl durch bedeutende Meister vertreten, entbehrt doch der Monumentalität und damit ihrer besten Wirkung; Musiker sind selten, Musikanten zahllos. [...] Ohne Frage spricht sich in allem diesem der demokratisirende nivellirende atomisirende Geist des jetzigen Jahrhunderts aus. Zudem ist die gesammte Bildung der Gegenwart eine historische alexandrinische rückwärts gewandte; sie richtet ihr Absehen weit weniger darauf, neue Werthe zu schaffen, als alte Werthe zu registriren. Und damit ist überhaupt die schwache Seite unserer modernen Zeitbildung getroffen; sie ist wissenschaftlich und will wissenschaftlich sein; aber je wissenschaftlicher sie wird, desto unschöpferischer wird sie.¹¹⁴

Die kulturell-geistige Krise Deutschlands ist nach Langbehns Dafürhalten, wie aus diesem Zitat ersichtlich wird, umfassend. Die Wissenschaft verliere den Blick für das Ganze, indem sie sich immer weiter in einzelne Themenbereiche ausdifferenziert. Da, so Langbehn, „die Welt ein in sich zusammenhängendes und geschlossenes Ganzes bildet“¹¹⁵, also ein organisches System darstellt, ist die moderne Wissenschaft mit ihrer Spezialisierung unfähig das „Weltganze“ zu verstehen. Die Spezialisierung führt so eher zu Chaos und Unverständnis als zu Erkenntnis. Die Wissenschaftlichkeit, welche gewissermaßen die Ideologie der Moderne bildet, führt deshalb zu einem vollkommen falschen Bild von der Welt.¹¹⁶ Darüber hinaus fehle es der Wissenschaft der Gegenwart an Koryphäen, großen Geistern; dieser Umstand mache sich auch in den Künsten bemerkbar.

Weder in der Literatur noch in den bildenden Künsten oder in der Musik gebe es noch große Künstler. Diese Entwicklung sei der nivellierenden Grundtendenz des 19. Jahrhunderts geschuldet, so der Rembrandtdeutsche. Der Geist der Gleichmacherei lasse keine großen Männer mehr zu. Für wahre Kunst bedürfe es Individualität, diese aber sei stets

¹¹⁴ Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 1.

¹¹⁵ Ebd., S. 68.

¹¹⁶ Langbehn geht in seiner Kritik soweit, zu behaupten, durch die Spezialisierung erschließe sich dem einzelnen Spezialisten nicht einmal sein eigenes Gebiet, da ihm der Kontext, eben das Ganze fehle: „Denn Einzelheiten, welche aus dem Zusammenhang eines Ganzen herausgerissen werden, geben sowohl von diesen Einzelheiten selbst wie von dem Ganzen, welchem sie ursprünglich angehören, ein falsches Bild. Eine Weltanschauung, die so verfährt, schießt.“ Ebd.

gleichbedeutend mit einer Abweichung vom Normalen. Die gegenwärtige Zeit aber schätze Individualität nicht, sie versuche alles zu normieren, in Schablonen zu pressen. Den wahren Künstlern und Genies bliebe die Zuneigung des Publikums zumeist verwehrt, sie dürften sich aber – das sei ihre sittliche Pflicht – nicht nach dem Geschmack von Publikum und Zeitgeist richten, sondern müssten hervorbringen, was ihnen ihr Innerstes diktiert.¹¹⁷ Langbehn macht in seinem Buch allgemein einen „Gegensatz von (akademisch degenerierter) Wissenschaft und (lebensnaher) Kunst“¹¹⁸ aus, den es zu überwinden gilt.

Auch den Zustand der deutschen Bildung bemängelt Langbehn. Diese huldige zu sehr der Wissenschaftlichkeit, strebe nach Abstraktem. Dabei sei die rein verstandesmäßige Bildung, welche sich auch immer mehr im Speziellen verliere, hohl und unwahr,¹¹⁹ da sie nicht den ganzen Menschen berücksichtige, denn „*Einzelwissen ohne Gesamtempfindung ist todt*“¹²⁰, so die Meinung Langbehns. Des Weiteren werde von der gegenwärtigen deutschen Bildung die Individualität des Volkes missachtet,¹²¹ was nichts anderes bedeutet, als dass nach Langbehns Meinung das deutsche Wesen im Unterricht nicht genug Aufmerksamkeit erhalte. Außerdem hänge die Gelehrtenbildung in Bezug auf Kunst und Wissenschaft dem „*falsch Geschichtlichen*“¹²² an. Das Alte werde kopiert, nicht dessen Gesinnung erfasst, um Neues zu schaffen.¹²³ Langbehn aber ist der Meinung, dass, „*wer sich allzuviel mit Mumien und Todtenschädeln beschäftigt, [...] selbst etwas von deren Charakter an[nimmt]*“¹²⁴. Die Bildung lege den Schwerpunkt auf das Vergangene, „Tote“, der Rembrandtdeutsche aber will – wie später noch genauer dargelegt werden wird – „*historische Ideale*“ für die Nation urbar machen.

Wissenschaft, Kunst und Bildung sind die Gebiete, um die es zu Beginn des letzten Jahrzehnts des 19. Jahrhunderts nach Langbehns Meinung am Ärgsten steht. Wenn nun aber eine „geistige Neugeburt“ in Deutschland vonstatten gehen soll, so „*muß eine politische Neugeburt desselben vorausgehen; äußerlich hat dieselbe 1870 stattgefunden, innerlich bleibt sie noch zu fordern*“¹²⁵. Auch in der Politik gilt es also zu handeln. Der Rem-

¹¹⁷ Vgl. Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 13ff.

¹¹⁸ Heinßen: Historismus und Kulturkritik, S. 439.

¹¹⁹ Hierbei sieht Langbehn die Spezialisten seiner Zeit am Ende einer langen Tradition stehen: „*Pharisäer und Sophisten, Scholastiker und Spezialisten haben in den verschiedensten Ländern und Zeiten dies Prinzip [der verstandesmäßigen Bildung] vertreten; [...]*“ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 185.

¹²⁰ Ebd., S. 184.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 101.

¹²² Ebd., S. 200.

¹²³ Diese angebliche Rückwärtsgewandtheit prangert Langbehn auch vornehmlich in der Kunst an: „*[A]n die Kunstgesinnung der alten Zeiten soll man sich halten, nicht an ihre Kunstleistungen; man soll die letzteren niemals im Einzelnen nachahmen. Die moderne Zeit hat moderne Bedürfnisse und braucht eine moderne Kunst.*“ Ebd., S. 19.

¹²⁴ Ebd., S. 200.

¹²⁵ Ebd., S. 123.

brandtdeutsche sieht zwar, dass es einen deutschen Staat auf der politischen Landkarte gibt, aber innerlich, auf der Empfindungsebene hat die deutsche Nation noch nicht zu sich selbst gefunden. Der Nationalstaat und das in ihm lebende Volk sind sich noch fremd, oder wie Langbehn schreibt, „[d]ie jetzige deutsche Reichsverfassung trägt den tieferen Bedürfnissen des deutschen Volkstumes nicht in allen Stücken Rechnung“¹²⁶. Das Innerste, das Volkstum ist noch nicht in das Äußere, das Staatsgerippe eingefügt.

Zusammengefasst sind dies allgemein die Hauptgebrechen, welche Langbehn festgestellt hat:

- Die Wissenschaft krankt am Spezialistentum, an der Objektivität der Wissenschaftlichkeit.
- Die Kunst krankt am Antiindividualismus der Gesellschaft.
- Die Bildung krankt in gewisser Weise an der Wissenschaft und der Kunst dieser Zeit, an Wissenschaftlichkeit und künstlerischem Stillstand, ja künstlerischer Rückwärtsgewandtheit.
- Die Politik krankt an der Ferne zum Volk, besser gesagt zu dessen Wurzel, dem Volkstum.

Wenn man sich diese Diagnosen ansieht, lässt sich konstatieren: Wo angenommene organische und natürliche Prozesse unterbrochen bzw. verhindert werden, sieht Langbehn ein Problem.

- Wo sich die Wissenschaft ausdifferenziert, den Blick fürs Ganze verliert, befindet sie sich auf dem Irrpfad.
- Wenn der Künstler sein eigenes Ich, seine natürliche Individualität nicht ausleben kann bzw. dies auf Ablehnung stößt, findet keine Entwicklung der Kunst statt.
- Die Bildung, welche sich an Wissenschaft und Kunst orientiert, verkommt zur „Halbbildung“, da sie nur den Geist, nicht aber das Empfinden bildet, also eine Hälfte des Menschen außer acht lässt.
- Die Institution Staat hat keine tiefe Beziehung zum organischen Volkstum. Metaphorisch gesprochen: Das Herz und das Gerippe bilden keine Einheit.

Der Autor des Rembrandtbuches sieht das Ganze in Wissenschaft, Bildung und Politik in Auflösungsprozessen begriffen. Diese Auflösungsprozesse sind widernatürlich, denn Langbehn ist der festen Überzeugung, „im organischen Bau der Welt berührt sich auch das Entfernteste; eben darauf beruht die Harmonie desselben“¹²⁷. Auch in der Kunst beobachtet Langbehn Widernatürliches, denn Individualität wird hier unterdrückt und damit

¹²⁶ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 123.

¹²⁷ Ebd., S. 131.

Genialität verhindert. Die Ursache hierfür ist indirekt wiederum ein Zersetzungsprozess – im nächsten Kapitel wird hierzu noch mehr zu sagen sein.

Langbehn hofft durch die Umerziehung der deutschen Nation unter dem Leitbild Rembrandts gegen diese unnatürlichen Tendenzen vorgehen zu können. Bevor aber auf diese Umerziehung eingegangen werden kann, sollen zunächst einige weitere wichtige Aspekte des Langbehnschen Denken näher betrachtet werden.

a) *Langbehns Aristokratiebegriff*

Dass jeglicher (Aus-)Differenzierungsprozess, alles, was vom „Ganzen“ wegführt, von Langbehn als schädlich klassifiziert wird, wurde soeben deutlich gemacht. Auch der Volkskörper ist von einem solchen „Zersetzungsprozess“ bedroht.

*Eine auch noch so große Anzahl unter sich ganz gleichberechtigter Individuen ist niemals ein Volk; sie ist nicht einmal ein Heer; sondern eine Heerde. Die politische u. s. w. Gleichwerthigkeit aller heutigen Deutschen steht nur auf dem Papier; jeder praktische Politiker weiß dies; und glücklicherweise ist es so. Man hat die Natur nicht austreiben können. Ein Volk besteht aus Bürgern Bauern Künstlern Edlen Fürsten; es ist eine buntschattirte und zwar nach bestimmten Gesetzen buntschattirte Menge; beachtet man diese Gesetze nicht, so wird der Volkskörper krank und giebt man sie gar ganz auf so stirbt er: er verfällt der Despotie oder Anarchie.*¹²⁸

Was Langbehn hier als zersetzend einstuft, ist der demokratische Grundsatz der Gleichheit. Der Rembrandtdeutsche versteht darunter nicht die Gleichheit von staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten, sondern widernatürliche Gleichmacherei. Im Langbehnschen Weltbild sind nicht alle Menschen gleich, sondern die hierarchische soziale Ordnung hat ihren Sinn. Überhaupt ist der Mensch an sich als sittliche Größe, wie ihn der Humanismus kennt, für Langbehn ein fremder Begriff. In einem anderen Zusammenhang äußert Langbehn:

*[...] weil es einen Menschen an sich so wenig giebt wie eine Kunst an sich oder einen Baum an sich; es giebt immer und überall nur individuelle Menschen d. h. Volksangehörige.*¹²⁹

In Langbehns Denken gibt es den Menschen an sich nicht, sondern nur den deutschen, französischen etc., also sozusagen den nationalen Menschen.¹³⁰ Ebenso wenig wie Lang-

¹²⁸ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 159.

¹²⁹ Ebd., S. 318.

¹³⁰ Dementsprechend äußert Langbehn hinsichtlich der Erziehung: „Nach einem unanfechtbaren pädagogischen Grundsatz ist Einzelerziehung besser als Massenerziehung; [...] so ist auch Völkererziehung besser als Menschheitserziehung.“ Ebd., S. 172f. Bereits zu Beginn seines Buches schreibt er: „[...] aber nicht diesen letzteren [gemeint ist der Mensch schlechthin], sondern den deutschen Menschen gilt es heutzutage zu erziehen und zu erzielen.“ Ebd., S. 4.

behn die Gleichheit aller Menschen als gegeben ansieht, so wenig akzeptiert er die Gleichheit aller Bürger. So wie es seiner Meinung nach naturgemäß nationale Unterschiede bei den Menschen gibt, so existieren ganz natürlich ebenfalls Standesunterschiede innerhalb der Bevölkerung.

Die Naturgemäßheit ist bei dieser Betrachtungsweise der Schlüssel. Langbehn erkennt das „Ganze“ „Menschheit“ nicht an, weil es für ihn kein natürliches „Ganzes“ ist, sondern ein konstruiertes. Ebenso verhält es sich mit der demokratischen Gesellschaft. Sie ist in Langbehns Augen auch lediglich ein Konstrukt, natürlich hingegen ist der gegliederte Volkskörper mit dem Adel an der Spitze. Das aristokratische Prinzip könne in der Natur beobachtet werden, denn „*[d]as Naturreich selbst ist aristokratisch aufgebaut; es gliedert sich von niederen zu höheren Zuständen, von niederen zu höheren Wesen*“¹³¹. Was die demokratische Idee zu zersetzen droht, ist demnach die natürliche Ordnung des aristokratischen Ganzen.

Das aristokratische Prinzip finde sich notwendiger- und natürlicherweise überall: Heer, Kirche und Beamtentum seien so gegliedert, ebenso jedes Dorf, das sich nach Honorationen, Bauern und Tagelöhnern einteilen ließe.¹³² Nicht nur das Naturreich, die biologische Natur, nein, auch die soziale Natur des Menschen sei also, so der Rembrandtdeutsche, aristokratisch organisiert.

*Das aristokratische und individualistische Prinzip der Abstufung durchdringt alles Seiende. Die nackte Gegenüberstellung von Adel und Bürgerthum ist die roheste und primitivste Vorstellung, welche man sich vom Aristokratismus machen kann; Bauern, gesetzte Bürger, Edelleute vertreten insgesamt das aristokratische Prinzip, wenn sie in abgestufter Gliederung als staatsbestimmende Faktoren neben einander stehen. Adel ist Abstufung.*¹³³

In Langbehns Idealvorstellung beinhaltet das aristokratische Prinzip keinerlei Konfliktpotenzial, sondern die Majorität erkennt die Herrschaft der Minorität als naturgemäß und damit rechtmäßig an und stützt sie. Alle miteinander vertreten das aristokratische Prinzip. So wie bei diesem Ideal die Beherrschten gehorchen sollen, so lieben wiederum die herrschenden Aristokraten die breite Masse.¹³⁴ Langbehn propagiert eine „Wohlfühl-Aristokratie“, in welcher jeder den ihm zugewiesenen Part zum Wohle des Ganzen ausfüllt. Die Deutschen seien ihrer ganzen natürlichen Veranlagung nach Anhänger dieses aristokrati-

¹³¹ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 42.

¹³² Vgl. ebd., S. 158.

¹³³ Ebd., S. 131f.

¹³⁴ Langbehn hierzu: „*Adel kommt von edel; und der Edle ist kein Gegner des Niedrigen; er ist nur ein Gegner des Gemeinen. Der echte Aristokrat ist voll von Liebe; seine Seligkeit ist die Leutseligkeit; er fühlt sich eins mit der Masse seines Volks.*“ Ebd., S. 160.

schen Prinzips.¹³⁵ Darüber hinaus ist sich der Rembrandtdeutsche sicher, dass das demokratische wieder dem aristokratischen Prinzip weichen muss.¹³⁶

Dass dies in der Realität nicht der Fall ist und der „Pöbel“ aristokratisiert werden muss, ist Langbehn klar. Da, so Langbehn, Revolutionen von solchen gemacht werden, „*die nichts zu verlieren noch zu hoffen haben*“, so muss man diesen Leuten einfach zu Besitz und Ehrgeiz verhelfen, „*denn der Arbeiter, der einen Besitz oder einen Ehrgeiz hat, hinterläßt beides seinen Kindern; und er wie sie werden infolgedessen staatsertreu gesinnt sein*“¹³⁷. Auf diese Weise, hofft Langbehn, können die Anhänger der Sozialdemokratie für das aristokratische Modell gewonnen werden. Der Autor von *Rembrandt als Erzieher* sieht damit den Einsatz für eine gute Lebenssituation des Proletariats lediglich gleichsam als Sedativum und Vorbeugemaßnahme, um Revolutionen gar nicht erst aufkommen zu lassen. Wo die Illusion eines gesellschaftlichen Aufstiegs besteht, erheben sich keine Menschen.

An der Spitze des Staates steht laut dem aristokratischen Prinzip der höchste Aristokrat, der Monarch. Langbehn ist Befürworter der Erbmonarchie, da er „*die Erbllichkeit d. h. die Kontinuität der lebendigen Blut- und Charakterströmungen, welche sich durch Generationen hinzieht*“¹³⁸ als wesentliches Merkmal der Monarchie wie des Adels allgemein ansieht. Dabei geht es, wie Mendlewitsch so treffend verweist, Langbehn nicht nur um „*eine nachvollziehbare Reihe, sondern [auch um] stetige qualitative Steigerungen, die sich in dem jeweiligen König dann manifestieren*“¹³⁹. Diesem Denken liegt die Annahme zugrunde, im König würden sich die Anlagen seiner Vorfahren akkumulieren, so dass quasi eine fortwährende Veredelung des Herrschergeschlechts, eine Art Optimierungsprozess innerhalb der Erbmonarchie vonstatten geht.

Dieser Grundgedanke der angeborenen Anlagen eröffnet eine weitere Dimension von Langbehns Aristokratiebegriff:

¹³⁵ Langbehn erläutert dies sogar etymologisch: „*Der monarchische Beruf des deutschen Volkes wird schon durch das Wort Volk – folk – selbst ausgedrückt; denn dasselbe bedeutet ursprünglich Gefolge; zu einem Gefolge aber gehört nothwendig ein Führer. [...] Fürst bedeutet wörtlich der Vorderste; und zwar unter einer Reihe von Genossen im Kampfe; richtig hat man daher gesagt: die preußischen Offiziere sind die Kameraden des Königs. Der erbliche König ist ein lebendiger Mensch, nicht eine bloße mehr oder minder werthvolle Nummer aus der Masse – wie der erwählte Präsident einer Republik; [...].*“ Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 130. Die Verachtung, welche Langbehn dem demokratisch gewählten Präsident entgegenbringt, der für ihn lediglich ein beliebig Gemeiner ist, wird in diesem Zitat offensichtlich.

¹³⁶ Deutlich wird diese Ansicht in folgendem Zitat: „*Die politischen Scheinwahrheiten des Jahres 1789 sind nachgerade veraltet; es dürften an ihre Stelle politische Realwahrheiten des Jahres X treten; nach der französischen Revolution kommt die deutsche Reform; nach der Gleichheit die Abstufung.*“ Ebd., S. 160. Langbehn unterscheidet – wie auch schon Fichte – zwischen der Französischen Revolution und dem evolutionären Reform-Prozess in Deutschland.

¹³⁷ Beide Zitate: Ebd., S. 159.

¹³⁸ Ebd., S. 128.

¹³⁹ Mendlewitsch: *Volk und Heil*, S. 99.

Daß das Angeborene höher steht, wichtiger und in jedem Betracht bedeutender und bedeutsamer ist als das Erworbene, darf als eine geistige und künstlerische, zugleich aber auch als eine in hohem Sinn politische konservative aristokratische Wahrheit bezeichnet werden. Alles Aristokratische ist angeboren; deshalb kann es eine körperliche, eine geistige, eine sittliche Aristokratie geben; aber eine Wissens- oder Geldaristokratie kann es nicht geben: mag man auch unlogischer Weise von solchen reden. Wissen und Geld werden erworben, sind äußere Güter und darum demokratischer Natur; es kann sie Jeder haben. Körperliche geistige sittliche Gaben dagegen sind angeboren und darum aristokratisch; sie können wohl entwickelt geschult gebildet werden; aber wer sie nicht durch ursprüngliche Anlage besitzt, dem bleiben sie im wesentlichen versagt. Schönheit Genie Muth lernt man nicht.¹⁴⁰

Langbehn bedenkt mit dem Adjektiv *aristokratisch* hier die positiven natürlichen Anlagen des Menschen. Für ihn ist *aristokratisch* gleichbedeutend mit edel, ursprünglich, natürlich. Nach seinem Dafürhalten sind extraordinäre körperliche, geistige und sittliche Anlagen nicht nur nicht jedem gegeben, sie können darüber hinaus auch nicht im Nachhinein erworben werden. Dass der Mensch nicht nach Belieben über diese Anlagen verfügt bzw. verfügen kann, dass sie einem unter vielen von der Natur zugestanden werden, macht sie so besonders, begründet ihren aristokratischen Status. *Demokratisch* hingegen bezeichnet in diesem Zusammenhang das Gemeine, Einfache, Verfügbare. Der Einzelne wird erhaben, also gewissermaßen zum Aristokraten, durch seine Anlagen, durch welche er sich von den anderen, sozusagen den Gleichen, abhebt. Ein Mensch mit besonderen Anlagen ist somit vor den anderen, den „Gewöhnlichen“ geadelt. Langbehns Aristokratiebegriff umfasst damit den Adel-Status des Besonders-Sein, was gleichbedeutend ist mit Anders-als-alle-anderen-Sein, soll heißen: Individuell-Sein.

Besondere Leistungen können nur erbracht werden von besonderen Menschen. Daher braucht es zum Beispiel im Bereich der Kunst Individualität. Da Individualität aristokratisch ist, das Besondere, Kunst aber nur möglich ist, wenn der Künstler individuell ist, so ist der Künstler aristokratisch, da er Individualität besitzt. Anders verhält es sich mit dem Gelehrten:

Der Gelehrte, selbst wenn er tüchtig ist, ist als solcher stets ein geistiger Parvenu; der echte Künstler ist es niemals; zum Gelehrten kann man sich machen, zum Künstler muß man geboren sein.¹⁴¹

Wissen kann man sich anlesen, wissenschaftliches Arbeiten erlernen, aber künstlerische Begabung ist naturgegeben. Der Gelehrte erhält hier den Stempel des Gewöhnlichen, mehr noch, er wird als geistiger Emporkömmling und damit als unstandesgemäß diffamiert,

¹⁴⁰ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 41.

¹⁴¹ Ebd., S. 48.

während der Künstler zum geistigen Adel gezählt werden darf. Hieran wird nicht nur Langbehn's Präferenz für die Kunst gegenüber der Wissenschaft deutlich, sondern auch sein Antiintellektualismus¹⁴², sein Hass auf die Wissenschaft.¹⁴³ Die Kunst und den Künstler hingegen sieht der Rembrandtdeutsche als etwas Besonderes an. Wahre Kunst sei aristokratisch, da sie das Produkt der Individualität des Künstlers darstellt. Der Künstler ist von Natur aus aristokratisch durch seine Anlagen.

Was aber bedingt diese Anlagen? Für Langbehn ist klar, dass „*jeder geistige ganz so wie jeder politische Adel aus der Scholle entsprungen und an sie gebunden ist*“¹⁴⁴. Des Weiteren spricht er von der „*Macht des Blutes, um welche es sich in allen diesen Verhältnissen handelt*“, und erläutert, dies bedeute, „*für den Menschen liegt der Schwerpunkt seines Daseins da, wo seine angeborenen angestammten angeerbten Eigenschaften liegen*“¹⁴⁵. Der Rembrandtdeutsche bemüht also eine mystische Verquickung von Blut und Boden. Die enge Verbundenheit des Menschen mit dem heimatlichen Boden, mit der Scholle, ist elementar, weil es Langbehn's Logik nach die engste Verbindung des Menschen mit der Natur ist.¹⁴⁶ Folgerichtig ist damit der Bauer „aristokratisch“. Hinzu tritt die Weitervererbung und damit Summierung bestimmter Anlagen, „*[d]enn [...] nach rein naturwissenschaftlichen Gesetzen summirt sich die Kraft der Vorfahren, soweit nicht spezielle Schwäche oder Entartung eintritt, in den Nachkommen*“¹⁴⁷.

Als einen besonders guten Nährboden für aristokratische Anlagen glaubt Langbehn Niederdeutschland, also die Region zwischen Rhein und Elbe, welche zugleich auch die Heimat des Rembrandtdeutschen selbst ist, ausgemacht zu haben. Hier liege der „*Schwerpunkt des deutschen Volkscharakters*“¹⁴⁸, wohl nicht zuletzt deshalb, weil der Niederdeutsche vor allem Bauer sei,¹⁴⁹ also die für aristokratische Anlagen erforderliche Erdverbundenheit besitze. Seine These vom aristokratischen Niederdeutschland untermauert Lang-

¹⁴² Langbehn's Antiintellektualismus wendet sich nicht gegen die Bildung an sich, sondern gegen die „falsche“, moderne Bildung und gegen deren Resultat, den überbildeten und zugleich lebensuntüchtigen Stubenhocker-Gelehrten.

¹⁴³ Stern erläutert, dass Langbehn die Wissenschaft dafür hasste, weil sie versuchte, alles zu erklären, auch das, was Langbehn im Unbestimmten belassen wollte. Vgl. Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, S. 154f. Das Rationale, die Faktenversessenheit, kurz die Absicht, „Licht ins Dunkle zu bringen“ und Sachverhalte zu erklären, ein Anliegen der Aufklärung, ist es, was den Rembrandtdeutschen störte. Langbehn's Vorstellungen vom organisch Ganzen, welche der Mystik und des Unerklärlichen bedürfen, Ideen, welche am Ende des 19. Jahrhunderts klar irrational-romantisch besetzt sind, standen dem entgegen.

¹⁴⁴ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 41.

¹⁴⁵ Beide Zitate: Ebd.

¹⁴⁶ Mendlewitsch verweist zu Recht darauf, dass die Rolle des heimatlichen Bodens bzw. seiner Einflüsse, also der kausale Zusammenhang zwischen Heimateerde und aristokratischen Anlagen in Langbehn's Werk nur schwer zu bestimmen sind. Mendlewitsch: Volk und Heil, S. 79. Der Konnex wird bei Langbehn nicht klar ersichtlich, weist ins Mystisch-Kosmologische.

¹⁴⁷ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 131.

¹⁴⁸ Ebd., S. 139.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 129.

behn zum einen damit, dass von hier verschiedene bedeutende geschichtliche Entwicklungen ausgegangen seien,¹⁵⁰ und zum anderen mit dem Verweis auf große niederdeutsche „Söhne“, zu welchen er neben allerhand deutschen Persönlichkeiten wie etwa Bismarck¹⁵¹ und Moltke¹⁵² beispielsweise auch Rembrandt und Shakespeare rechnet. Die letzten beiden erklärt Langbehn zu Niederdeutschen, indem er Rembrandt seinem inneren Wesen nach als niederdeutsch begreift¹⁵³ und im Falle Shakespeares diesem niederdeutsche Vorfahren zuteilt.¹⁵⁴ So stilisiert Langbehn Niederdeutschland zu einem Mutterschoß politischer und geistiger Aristokratie.

Überhaupt ist für Langbehn Deutsch-Sein schon gleichbedeutend mit Aristokrat-Sein, denn „[w]ie der echte Deutsche durchweg als ein Aristokrat, so wird der echte Aristokrat durchweg als ein Deutscher geboren“¹⁵⁵. Dass die Deutschen eine herausragende Stellung innehaben, will Langbehn daraus ersehen, dass der europäische Adel größtenteils deutsche Wurzeln hat.¹⁵⁶ Die Deutschen erscheinen als Adel-Volk, dem zu herrschen bestimmt ist. Die Gedankenkette, laut welcher überall in Europa, ja sogar in Nordamerika, deutsches Wesen in Form von Kolonisten wirkt, kulminiert in der Forderung nach einer pangermanischen „Familienpolitik“¹⁵⁷ und letztlich im Gedanken der Weltherrschaft.

*Die Deutschen sind bestimmt, den Adel der Welt darzustellen. Deutschlands Weltherrschaft kann nur eine innerliche sein, wie auch sein Aristokratismus nur ein innerlicher sein kann; aber beide werden sich trotzdem äußerlich bethätigen und geltend machen müssen.*¹⁵⁸

¹⁵⁰ So spricht Langbehn beispielsweise davon, dass „[d]as früheste Auftreten der Deutschen in der Geschichte, der Zug der Cimbern und Teutonen, [...] von hier seinen Ausgang [nahm] gerade so wie die heute noch bestehende Weltseeherrschaft der Angelsachsen; [...]“. Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 242f.

¹⁵¹ Langbehn als großer Bismarckverehrer vereinnahmt den eisernen Kanzler für Niederdeutschland: „Die politische Heimath Preußens aber ist Niederdeutschland; und es ist vielleicht kein Zufall, daß Bismarck gerade in demjenigen Theil des letzteren geboren wurde, der direkt das ostelbische Preußen begrenzt [...]“. Ebd., S. 141. Des Weiteren widmet der Autor Bismarck mehrere Seiten und feiert ihn als „gewaltige Persönlichkeit“. Vgl. ebd., S. 162ff.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 243.

¹⁵³ So erläutert Langbehn lapidar bereits zu Anfang des Buches, nachdem er Rembrandt zum deutschesten aller deutschen Künstler erklärt hat: „Rembrandt aber war von Geburt ein Holländer. Es ist bezeichnend und eine äußere Bestätigung für den exzentrischen Charakter der Deutschen, daß ihr nationalster Künstler ihnen nur innerlich, nicht auch politisch angehört; der deutsche Volksgeist hatte sozusagen den deutschen Volkskörper aus den Fugen getrieben.“ Ebd., S. 9.

¹⁵⁴ Da nach Langbehns Überzeugung die Abstammung über das Wesen eines Menschen bestimmt, Kolonisten aber „bezüglich ihrer geistigen Eigenart, stets dem Mutterlande zuzurechnen [sind], und zwar nicht nur in der ersten, sondern auch in den folgenden Generationen“ (ebd., S. 173), so ist laut dieser Logik Shakespeare ein Deutscher, denn, so argumentiert Langbehn, „hier [in Schleswig-Holstein] wohnten die Vorfahren Shakespeare's, welcher auf dem britannischen Boden nur ein – Kolonist ist“. Ebd., S. 243.

¹⁵⁵ Ebd., S. 238.

¹⁵⁶ Vgl. ebd.

¹⁵⁷ Nach dem Aufruf „Germania hat alle ihre Kinder um sich zu sammeln“ (S. 240) wird auf den nachfolgenden Seiten deutlich, welche Völker Langbehn als germanisch klassifiziert. Demnach besteht ein enges innerliches Band mit Holland, England, Dänemark und Schweden. Vgl. ebd., S. 240ff.

Zum pangermanisch-rassistischen Nationalismus und zum Imperialismus bei Langbehn siehe Behrendt: Zwischen Paradox und Paralogismus, S. 89ff. u. Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, S. 186ff.

¹⁵⁸ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 239.

Die Deutschen sind laut dieser Denkweise geadelt vor allen anderen Völkern. Auf Grund dieser besonderen Stellung, hält es Langbehn nur für rechtens, für den Besten auch die Weltherrschaft zu fordern. Dabei kann dieser Herrschaftsanspruch auf Dauer nicht nur ein rein innerlicher, also kultureller bleiben, sondern muss sich auch äußerlich, realpolitisch bewähren.

*Die jetzige deutsche Politik ist eine Politik der Blutsverwandtschaft; sie erstreckt sich vorwiegend auf die inneren Stämme Deutschlands; sie sollte sich aber auch, zunächst geistig und später vielleicht wirklich, auf die äußeren Stämme desselben erstrecken.*¹⁵⁹

Nur kulturell ein „global player“ zu sein reiche also nicht aus, es müsse auch ein Wille zu äußerlicher Macht bestehen. Der Rembrandtdeutsche spielt gedanklich mit einer deutschen Weltmachtposition, die von einem rigorosen Pangermanismus aus zu denken ist. Langbehn bezieht also klar Stellung für eine deutsche Weltmachtpolitik.¹⁶⁰

b) Polarität und Dialektik im Denken Langbehns

Es dürfte bereits in Ansätzen offenbar geworden sein, dass Langbehns Denken stark dualistisch geprägt ist. Das dualistische bzw. polarisierende Denken ist, wie Mendlewitsch annimmt, eine Grundbedingung für organisches Denken, da es Pluralität und Differenziertheit ausschließt; Unterscheidungen werden bis zum dualen „zugehörig“ und „fremd“, „gut“ und „schlecht“ simplifiziert.¹⁶¹ Der Richtwert ist bei Langbehn in erster Linie das Natürliche, das dem naturgemäß Ganzen Entsprechende.

Neben Polarität ist Dialektik eine Konstante in Langbehns Überlegungen. Dialektik begreift Langbehn ganz allgemein als „[d]as große Gesetz des Ausgleichs entgegengesetzter Kräfte, welches die gesammte Welt beherrscht“¹⁶² und damit dem Ganzen inhärent ist. Polarität und Dialektik ziehen sich durch das gesamte Denken Langbehns. Stellvertretend soll im Folgenden anhand der Paare Kunst/Wissenschaft und „Wir“/„die Fremden“ erläutert werden, wie sich Langbehns Gedankenwelt anhand von Polarität und Dialektik konstruiert.

¹⁵⁹ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 239

¹⁶⁰ Langbehn macht sich sogar „flottenaufrüstungsfreundlich“ (Behrendt: Zwischen Paradox und Paralogismus, S. 95) für die Marine stark: „Die deutsche Politik wird immer theilweise eine Seepolitik sein müssen; die niederdeutsche Politik, die einstige Hansapolitik ist dieser Nothwendigkeit gefolgt; und das Volk selbst hat sie seinerzeit empfunden.“ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 146. Und: „Wer die See hat, hat die Welt; und die Niederdeutschen haben die See; der Zug auch der übrigen heutigen Deutschen zur See zeigt sich schon in der großen Vorliebe, welche sie für ihre Marine hegen. Je mehr maritime Elemente Deutschland in sich aufnimmt, desto vorteilhafter ist es für dasselbe.“ Ebd., S. 151f.

¹⁶¹ Zur dualistischen Denkweise Langbehns siehe Mendlewitsch: Volk und Heil, S. 106ff.

¹⁶² Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 156.

Zwei Antipoden im Denken Langbehns stellen Kunst und Wissenschaft dar. Sie sind Widersacher, obwohl sie beide dasselbe beabsichtigen: die „*Synthese des Geistes*“¹⁶³.

*Synthese ist Erkenntnis aus erster Hand, Induktion ist Erkenntnis aus zweiter Hand; Religion Kunst Vaterlandsliebe Naturempfinden – Alles, was dem Menschen theuer ist, was ihn eigentlich erst zum Menschen macht, kommt ihm durch Synthese zu. Dem gegenüber soll die Induktion zwar nicht aus dem Bereiche seines Daseins verschwinden, aber sie soll immerhin sich bescheiden. Synthese verschafft dem Menschen Das, was ihm heilig ist; Induktion verschafft ihm Das, was ihm nützlich ist; deshalb ist jene Geistesthätigkeit von höherem Werthe als diese.*¹⁶⁴

Die gegenwärtige Wissenschaft kann nach Langbehns Meinung nur Induktion leisten, sie ist nur kalt-rational, nützlich. Ihr Ziel besteht im lediglichen Konstatieren von Tatsachen. Dies reicht jedoch nicht aus, denn wahre Wissenschaft soll Werturteile abgeben. Die gegenwärtige Wissenschaft aber bleibe in der Induktion stecken.¹⁶⁵ Es bedarf zum Ganzen eines warm-empfindsamen, schönen Elements, der Kunst, denn, so Langbehn, „[d]ie wissenschaftliche Thätigkeit ist immer nur eine vorbereitende sichtende negative; sowie es an's geistige Aufbauen geht, tritt die Kunst in ihr unweigerliches und unbestreitbares Recht“¹⁶⁶. Das Sammeln von Fakten braucht es zwar, aber die Wissenschaft darf dort nicht stehen bleiben, zur letztendlichen Erkenntnis bedarf sie sozusagen einer „künstlerischen Befruchtung“, eines Grans Individualität und damit der Subjektivität. Erst durch das dialektische Wechselspiel zwischen Wissenschaft und Kunst kann die Synthese des Geistes gelingen, das Ganze adäquat wiedergegeben werden.

Die Wissenschaft bedürfe der Kunst, weil sie sonst nur angehäufte Faktizität darstelle. Zur kompletten Erfassung des Ganzen, welches von Langbehn als organisch gedacht wird, reicht Objektivität, die Wissenschaft allein, welche sich im Spezialistentum, quasi im Mikroskopischen, wie Langbehn es nennt,¹⁶⁷ verliert, nicht aus. Zur „Kälte“ des Verstandes muss sich die „Wärme“ des Gefühls gesellen.¹⁶⁸ Nur die Fakten zu kennen, sei ungenügend, es bedürfe auch eines gewissen Grades von Phantasie, also eines künstlerischen Aspekts. Als ein Beispiel aus den Naturwissenschaften führt Langbehn Johannes Kepler an, welcher zu seinen astronomischen Theorien erst durch die Hinzunahme des künstlerischen

¹⁶³ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 98.

¹⁶⁴ Ebd., S. 98f.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 69f.

¹⁶⁶ Ebd., S. 56.

¹⁶⁷ Die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Wissenschaft nennt Langbehn auch die „mikroskopische Weltanschauung“ und meint hierzu metaphorisch: „Das Auge des deutschen Forschers, welches zumeist mit einer Brille bewaffnet ist, ist zu sehr auf's Kleine gerichtet; es hat dadurch, im innerlichen Sinne, den weiten Weltblick verloren.“ Ebd., S. 62.

¹⁶⁸ Vgl. Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung, S. 8. Scheibe verweist darauf, dass Langbehn hierbei auf Denken des Sturm und Drang rekurriert.

Aspektes, in diesem Falle der Sphärenmusik, gelangt sei.¹⁶⁹ Die deutsche Wissenschaft soll durch die Hinzunahme künstlerischer Aspekte auf eine neue Ebene gebracht werden, denn statt der bisherigen mikroskopischen, spezialisierten Sicht auf die Dinge, eröffne sich durch das Hinzufügen der Kunst der makroskopische Blick.¹⁷⁰ Gleichzeitig werde der Konflikt zwischen Wissenschaft und Kunst fruchtbar beigelegt.

Auch in den Geisteswissenschaften, wie etwa in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Geschichte, spricht sich Langbehn für eine Hinwendung zum Subjektiven aus. Die Darstellung von Geschichte beispielsweise dürfe sich nicht bereits in Fakten erschöpfen, sondern sie müsse eine Wertung erhalten; es solle nicht nur Geschichtsforschung geben, sondern eine künstlerisch inspirierte, wertende Geschichtsschreibung.¹⁷¹ Gegen die Objektivität der Geschichtsforschung dürfte sich Langbehn aus dem Beweggrund aussprechen, weil er Geschichte für nationale Erziehung urbar machen will. Geschichte soll die Menschen nicht ausschließlich verstandesgemäß rational ansprechen, sondern auch (nationale) Empfindungen bei ihnen auslösen.

Der Grundtenor besteht darin, dass in der dialektischen Ergänzung der rein objektiven Wissenschaft durch die subjektive Kunst diese vom Spezialistentum, von der Zergliederung, zur großen Synthese, zum Ganzen geführt wird. „Falsche“ Wissenschaft wird so durch die Hinwendung zur Kunst zu „wahrer“ Wissenschaft. Da Langbehn seine Zeit als eine von der „falschen“ Wissenschaft kontrollierte Epoche ansieht, kann seiner Meinung nach die Loslösung von dieser Zeit und der damit verbundenen mechanischen Weltauffassung einzig durch den dialektischen Antipoden Kunst bewerkstelligt werden.¹⁷² Die Menschen, welche unter dem Einfluss der unnatürlichen, weil unganzzheitlichen, zergliedernden Wissenschaft stehen, können nur durch die natürliche, ganzheitliche, aristokratische Kunst „geheilt“ werden. Was der Autor von *Rembrandt als Erzieher* letztlich beabsichtigt, könnte man als Renaturierung bezeichnen, eine Rückführung der Menschen zum naturgemäßen Ganzen.

Da, wie bereits erwähnt, nach Langbehns Auffassung die ganze Welt von Dialektik beherrscht ist, so existieren auch zwischen Völkern dialektische Prozesse:

¹⁶⁹ Vgl. Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 66. Dieses Beispiel wählt Langbehn wahrscheinlich nicht zuletzt deshalb, weil es sich wunderbar in sein gesamtes Denken einfügt, da die Theorie von der Sphärenmusik bzw. Sphärenharmonie mit der Annahme eines universellen harmonischen Verhältnisses der Zahlenproportionen von Makro- wie Mikrokosmos auf ihre Weise auch „ganzheitlich“ ist.

¹⁷⁰ Vgl. Heinßen: *Historismus und Kulturkritik*, S. 440.

¹⁷¹ Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 71ff.

¹⁷² Den Appell zum Wandel von der mechanischen zur organischen Weltauffassung formuliert Langbehn am klarsten im folgenden Zitat: „[...] in der gegenwärtigen Zeit, wo die Luft voll ist von teils abstrakten und verstandesmäßigen, teils materialistischen und mechanischen Anschauungen, kann der einzelne [...] nichts Besseres tun, als sich ebenso entschlossen wie entschieden auf die Seite des Gefühls, des Poetischen, des Künstlerischen zu stellen.“ Ebd., S. 315f.

[...] das eigentliche Leben der Weltgeschichte entwickelt sich erst aus dem Wechselspiel zwischen fremdem und einheimischem Geiste bei den einzelnen Völkern. Man kann dies Verhältniß als das der ‚geschichtlichen Polarität‘ der Völker bezeichnen. Doch ist hier eine scharfe Grenze zu ziehen. Es muß stets festgehalten werden: daß einem beliebigen Volke nur die Aneignung der besten und größten Züge eines andern beliebigen Volkes gut bekommt; diese enthalten Lebenskeime; kleine und schlechte Züge aber, die man etwa übernimmt, wirken sofort als Todeskeime. Sie zerstören den Organismus, der sie aufnimmt. Nur die edelsten Elemente zweier Völker können einander geistig befruchten; hier summirt sich die Kraft; gemeine Menschen dagegen werden in der Fremde, welche sie von gewissen Schranken löst, nur noch gemeiner.¹⁷³

Ein Volk kann also von einem anderen Volk lernen, sich inspirieren lassen, aber es gilt dabei darauf zu achten, dass man zum einen nur „Lebenskeime“ in den eigenen völkischen Organismus übernimmt und zum anderen über das Neue, was man sich angeeignet hat, nicht das Eigene, was einem angeboren ist, vernachlässigt. Was man sich von anderen Völkern „abschaut“, muss man in das Eigene integrieren, nicht das Eigene dem Fremden unterwerfen.

Ein Volk, welches „Lebenskeime“ für das deutsche Volk beinhaltet, ist nach Langbehn's Meinung das griechische. Deutsche und griechische Kultur seien innerlich artverwandt und die deutsche Kunst könne von der griechischen lernen,¹⁷⁴ auch charakterliche Ähnlichkeiten zwischen „echtem Griechentum“ und „echtem Deutschtum“ will Langbehn erkannt haben und zwar hinsichtlich der Verständigkeit.¹⁷⁵ Worin nun genau diese Ähnlichkeit letztlich besteht, darüber schweigt sich der Rembrandtdeutsche allerdings aus.

Wo ein „echter“ Nationalcharakter vorhanden ist, gibt es auch einen „falschen“. Innerhalb eines Volkes „waltet eine edle und eine gemeine oder wenn man will positive und negative Volkskraft“¹⁷⁶, welche miteinander um die Vorherrschaft ringen. Also auch innerhalb eines Volkes existiert Polarität.

Selbst von Frankreich, das in seiner Eigenschaft als Vertreter demokratischer Ideen, wie sie mit der Französischen Revolution einhergegangen sind, eigentlich Deutschland antithetisch gegenübersteht, könne man lernen, sofern man sich etwas vom echten Nationalcharakter abschauet.¹⁷⁷ Gegenwärtig aber habe eher der falsche vornehmliche Einfluss auf Kultur und Wissenschaft. In der Kultur macht der Rembrandtdeutsche den negativen romanischen Einfluss am Naturalismus und in diesem Zusammenhang explizit an der Per-

¹⁷³ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 291f.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 220f.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 247.

¹⁷⁶ Ebd., S. 293.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 247.

son seines Hauptvertreters in Frankreich, an dem Schriftsteller Émile Zola fest,¹⁷⁸ in der Wissenschaft gilt ihm der Physiologe Emil Du Bois-Reymond, der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als einer der renommiertesten Naturwissenschaftler weltweit zählte, als personifiziertes Beispiel für Spezialisten-Kleingeist.¹⁷⁹

Langbehn wählt Zola und Du Bois-Reymond als Personifizierungen auch deshalb, weil er an ihnen exemplarisch einen Zusammenhang zwischen ihren Auffassungen und ihrer „Abstammung“ herzuleiten sucht. Beide sind in Langbehns Augen „*nationale Mischlinge*“, Zola mit sowohl italienischen als auch französischen, Du Bois-Reymond mit deutschen und französischen Wurzeln. „*Nationale Mischlinge pflegen die Fehler ihrer beiderseitigen Voreltern zu erben*“¹⁸⁰, ist Langbehn der festen Überzeugung. Die guten Anlagen können sich, Langbehns Logik gemäß, nur in „reinen“ Abkömmlingen summieren. Das Negative an Zola und Du Bois-Reymond liegt also in erster Linie nicht darin begründet, dass sie französischer Abstammung sind, sondern darin, dass sie „*Mischlinge*“ sind. Von solchen „*Mischlingen*“, welche die von Langbehn vorausgesetzte natürliche nationale

¹⁷⁸ Was Langbehn am Naturalismus auszusetzen hat, ist dessen „Wissenschaftlichkeit“: „*Der Schwerpunkt der Kunst liegt nicht in der Analyse, sondern in der Synthese. [...] Das Bestreben, einen ‚wissenschaftlichen‘ Roman oder überhaupt irgendein ‚wissenschaftliches‘ Kunstwerk herzustellen, beruht auf einem Denkfehler; und kann also nie zu etwas Gesundem führen.*“ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 45. Der Versuch des Naturalismus, an die Erkenntnisse der Naturwissenschaften anzuschließen, den Menschen in seiner sozialen Lage, in Abhängigkeit von Milieu und Erbanlagen möglichst realistisch darzustellen, hat in den Augen des Rembrandtdeutschen nicht mehr viel mit Kunst zu tun. Der Naturalismus ist, wie Pankau richtig analysiert, der kulturkritisch-idealistischen Auffassung von Kunst diametral entgegengesetzt. Vgl. Pankau: Wege zurück, S. 126f.

Die beiden Nationalitäten Zolas, der Sohn eines italienischen Vaters und einer französischen Mutter ist, will Langbehn auch in dessen Werk festgestellt haben: „[...] *Brutalität Sinnlichkeit und kalte Berechnung, gelegentlich mit ein wenig Sentimentalität und Romantik untermischt, charakterisieren ihn. Alle diese Eigenschaften sind ausgesprochen italienisch und ausgesprochen antideutsch.*“ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 45. Aber ebenso klar lässt sich angeblich französisches Wesen ausmachen: „*Das Krasse und Wüste, was seinen Werken eigen ist; ihr Mangel an tieferer geistiger Architektonik; die Unruhe und der Pessimismus, welcher sie erfüllt; hier und da auch ein verzückter Blick nach oben, der dazwischen fällt: alles das sind gallische Züge.*“ Ebd., S. 45. In der Person Zolas wie auch in seinem Werk potenzieren sich demnach nach Langbehns Logik Italienisch-Antideutsches und Französisch-Antideutsches.

¹⁷⁹ Auf mehreren Seiten verhöhnt Langbehn Du Bois-Reymond und seine Vorträge über Philosophie und Literatur, wovon dieser als Naturwissenschaftler doch keine Ahnung habe. Vgl. ebd., S. 101ff. Seine fachfremden Vorträge kommentiert Langbehn wie folgt: „*Jedenfalls sieht man, wohin es führt, wenn solche Leute mit ihrer sogenannten hochmodernen Bildung einmal aus dem engen Kreise der Fachhätigkeit und Fachfähigkeit heraus- und wirklich bedeutenden Aeußerungen des menschlichen Geistes gegenüberreten; sie füllen dann ebenso unbescheidene wie unbegründete Urtheile.*“ Ebd., S. 102. Du Bois-Reymond ist für den Autor von *Rembrandt als Erzieher* nicht nur ein Vertreter der modernen Spezialisten-Bildung, sondern auch ihr Opfer. Als Spezialist versteht er von nichts etwas außer von seinem Spezialgebiet. Ironischerweise allerdings, wie Stern konstatiert (Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, S. 159), kritisiert Langbehn, dass Du Bois-Reymond über seinen „Spezialisten-Tellerrand“ hinausgeblickt hat; genau das, was der Rembrandtdeutsche eigentlich grundlegend fordert.

Im Wissenschaftler Du Bois-Reymond spiegle sich nach Langbehns Auffassung außerdem dessen französische Abstammung wider, denn er habe „*sich gerade in seinen geistigen Bestrebungen als ein rechter Durchschnittsfranzose gezeigt*“ (Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 103), wie der Rembrandtdeutsche festzustellen glaubt: „*Bekanntlich haben sich diese [die Franzosen] von jeher mehr durch die Gewandtheit und Dreistigkeit als die Gründlichkeit ihrer Deduktion ausgezeichnet; [...].*“ Ebd.

¹⁸⁰ Ebd.

Menscheneinteilung sprengen, kann nichts Gutes ausgehen.¹⁸¹ Das zum Deutschen antithetisch stehende Französische, welches eventuell als „*Lebenskeim*“ hätte urbar gemacht werden können, potenziert sich in Zola und Du Bois-Reymond zum gänzlich Fremden und damit unzweifelhaft zum „*Todeskeim*“. Ein Nationalcharakter, der „echt“ ist, kann bei Mischlingen gar nicht existieren, denn sie haben ja nicht eine Nationalität, sondern zwei und können damit nur einen diffusen, vermischten, eben einen „*Mischlingscharakter*“ haben, der nicht „ganzheitlich“ und damit nicht naturgemäß ist.

Als ein weiteres Volk, mit welchem sich die Deutschen auseinandersetzen müssen, werden in *Rembrandt als Erzieher* die Juden¹⁸² genannt. Langbehn spricht davon, dass früher die Juden Aristokratie besessen hätten, als sie noch darauf achteten, unter sich zu bleiben und sich nicht mit anderen Völkern vermischten. Echtes Judentum und echtes Deutschtum können sich durchaus gegenseitig befruchten.¹⁸³ Dies passt in die bisher dargelegte Langbehnsche Logik: Solange ein Volk sich selbst treu bleibt, bewahrt es seine Vornehmheit, ist also aristokratisch, da es die nach außen abgeschlossene „Ganzheit“ des Volkskörpers achtet. Die heutigen Juden aber besäßen keine Aristokratie mehr, da sie sich, ihre eigene Identität verleugnend, zu assimilieren versuchen.¹⁸⁴ Dieses Aufgeben einer nationalen Identität wiegt in Langbehns Augen schwer, da man sich auf diese Weise gegen den Individualismus versündigt:

*[...] sie [die Juden] haben ihre eigene Individualität geopfert und keine höhere dafür wiedergewonnen; sie sind Renegaten geworden. Deutschland wird sich ihrer also nach Kräften zu erwehren haben; sie sind ein Gift für uns; und müssen als solches behandelt werden.*¹⁸⁵

Die „*plebejischen*“ Juden, wie Langbehn die Juden nennt, welche seiner Ansicht nach ihre Aristokratie aufgegeben haben, stellten eine Gefahr für den deutschen organischen Volkskörper dar, weil sie willens seien, sich zu assimilieren, was nach Logik des Rembrandtdeutschen bedeutet, dass sie, ihres Zeichens Fremdkörper, in den deutschen Volkskörper

¹⁸¹ Zum Reinheits- bzw. Mischungsgedanken im völkischen Denken und bei Langbehn insbesondere siehe Pankau: *Wege zurück*, S. 127ff. Pankau verweist u. a. auf den Aspekt der Auflösung, welcher mit der Vermischung einhergeht. Mischung würde auf Langbehns Denken angewandt also einen Angriff auf die Ganzheitlichkeit des Volkskörpers, hier in biologischer Hinsicht, bedeuten. Durch Mischung gelangt das „Fremde“ direkt in das „Volksinnere“, kann von innen heraus zersetzend wirken. Darüber hinaus bedeutet Mischung einen Angriff auf das aristokratische Prinzip, denn Mischung hebt Ordnung auf, negiert in diesem Falle die nationalen Kategorien, welche es laut Langbehn naturgemäß braucht. Mischung macht das Nationale obsolet. Es gilt festzuhalten: Wenngleich Langbehn nicht explizit Rassereinheit propagiert, trägt sein Denken national-rassistisch-biologistische Züge.

¹⁸² Behrendt verweist darauf, dass in der ersten Fassung von *Rembrandt als Erzieher* das Bild der Juden noch unentschieden ist, erst in der zweiten Fassung gibt es dann einen eigenen Abschnitt *Judentum* und Langbehns Äußerungen sind antisemitischer. Behrendt: *Zwischen Paradox und Paralogismus*, S. 111ff.

¹⁸³ Vgl. Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 292.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 43.

¹⁸⁵ Ebd., S. 292.

einzudringen versuchen. Sie versuchten etwas zu werden, was sie nicht sind und auch nicht sein können und handelten so wider die Natur.¹⁸⁶

Die Deutschen wiederum müssten sich gegen diesen Angriff wehren, denn die Juden hätten das Ziel, das Aristokratische zu zersetzen. Nachdem der Jude selbst seiner eigenen Aristokratie verlustig gegangen sei, wolle er jetzt „*die moderne Gesellschaft gern auf seinen Pariastandpunkt niederziehen*“¹⁸⁷. Der Rembrandtdeutsche sieht die Zersetzungsarbeit der Juden schon überall wirksam. Er ist der Ansicht, die Juden kontrollierten die öffentliche Meinung, weil sich die Zeitungen in ihrer Hand befänden und auch in der deutschen Kulturlandschaft hätten sie sich eingenistet, da beispielsweise die Theater zu einem Großteil ihnen gehören würden.¹⁸⁸ Langbehn's Antiintellektualismus und Antisemitismus summieren sich und so kommt er zu dem Schluss, „*in diesem Jahrhundert gehen Professoren und Juden Hand in Hand, zum Schaden des deutschen Volkes*“¹⁸⁹. Die Gelehrten und die Juden sind die Agenten der Moderne, der Wissenschaftlichkeit, der Demokratie, der Zersetzung des Ganzen. Was die Intellektuellen dabei geistig zu bewerkstelligen versuchten, beabsichtigten die Juden darüber hinaus auch noch biologisch zu vollbringen. Die Professoren setzten mit Wissenschaftlichkeit und Spezialistentum dem Ganzen immer weiter zu, die Juden arbeiteten an der Auflösung der deutschen Volksgemeinschaft. Das Zersetzende sei, so Langbehn, dem Juden geradezu charakterlich zueigen:

*Die Juden sind ein viel älteres Volk als die Deutschen; jene stellen [...] denjenigen Entwicklungszustand des einzelnen Menschen dar, welchen man als ‚alt, klug und schlecht‘ bezeichnet. Solchem Racecharakter entspricht durchaus ihr Einzelcharakter; jüdische Kinder giebt es nicht; jeder heutige Jude wird als alter Mann geboren. [...] Altern aber heißt: zersetzt werden; der Jude war körperlich von jeher und ist geistig jetzt mehr als je ein Zersetzungsprodukt; er wirkt darum, naturwissenschaftlich ganz richtig, stets wieder zersetzend. Der moderne Jude hat keine Religion, keinen Charakter, keine Heimath, keine Kinder. Er ist ein Stück Menschheit, das sauer geworden ist; wie die Hölle ein Stück Himmel ist, das sauer geworden ist; und der arische Kindergeist reagirt gegen beide. Die Jugend gegen die Juden!*¹⁹⁰

Die Juden sind also laut Langbehn nicht nur ein altes, sondern auch ein alterndes, ein sich zersetzendes Volk, das wiederum zersetzend wirkt. Hinzu kommt einmal mehr das dualis-

¹⁸⁶ Langbehn kleidet dieses Widernatürliche in eine Metapher: „*Ein Jude kann so wenig zu einem Deutschen werden, wie eine Pflaume zu einem Apfel werden kann; ein Pflaumenzweig auf einen Apfelbaum gepropft, stört immer das betrachtende Auge; und er wirkt höchst schädlich, wenn er den Wurmfraß mitbringt. Die Juden im jetzigen Deutschland thun dies.*“ Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 348. Wie diese Metapher überdies zeigt, wird in *Rembrandt als Erzieher* das Natürliche, Organische auch auf der semantischen Ebene deutlich. Langbehn verwendet des Öfteren ganz bewusst „natürliche“ Bilder bei seinen Argumentationen.

¹⁸⁷ Ebd., S. 349f.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 350.

¹⁸⁹ Ebd.

¹⁹⁰ Ebd., S. 351.

tische Prinzip: So wie die Juden das Alte darstellen, so kommt den Ariern und damit den Deutschen das Junge, Neue zu.¹⁹¹ Dem deutschen Wesen sei ohnehin ein kindlicher Charakter zueigen.¹⁹² Das Kind an sich stellt für Langbehn ein Faszinosum dar, weil es die natürlichste Stufe des Menschen darstellt. Diese Faszination für das Kind teilt der Rembrandtdeutsche mit verschiedenen Vertretern der romantischen Pädagogik wie Jean Paul und Friedrich Fröbel. Das Kind ist für den Autor von *Rembrandt als Erzieher* „rein“, nicht nur, weil es (noch) natürlich ist, sondern auch deshalb, weil es aufrichtig einfältig,¹⁹³ noch nicht von der Bildung korrumpiert ist. Das Kind ist dem Ganzen noch nahe. Deshalb ist in den Augen des Rembrandtdeutschen auch besonders die deutsche Jugend gefordert, wenn es darum geht, dem Jüdischen und damit dem demokratischen Prinzip und der Moderne Paroli zu bieten.

Im Folgenden soll versucht werden, zu umreißen, wie sich Langbehn eine Erziehung unter der Führerschaft Rembrandts vorstellt. Dabei kann dieses „Erziehungsprogramm“ nur grob dargestellt werden, weil Langbehn selbst keine konkreten Erziehungsvorstellungen vorzuweisen hat, sondern nur prophetisiert.

c) Aspekte der Erziehung in *Rembrandt als Erzieher*

Langbehn bleibt in *Rembrandt als Erzieher* nicht bei der Auflistung der Mängel stehen, er sucht auch nach einer Lösung. Er wollte zugleich der Prophet des Untergangs wie der Erneuerung sein, wie es Stern ausdrückt.¹⁹⁴ So empfiehlt Langbehn nach der Diagnose auch ein Medikament: Erziehung.

*Die eigentliche Aufgabe aller Erziehung ist es, den Menschen Dasjenige mit vollem Bewußtsein und möglicher Überlegung thun zu lehren, wozu das Beste und Eigenste und Tiefste seiner Natur ihn ohnehin schon instinktiv treibt [...].*¹⁹⁵

Das „Eigenste“ und „Tiefste“ des Deutschen ist das Deutschtum, das aristokratische Prinzip und die Eintracht mit dem Ganzen. Die sich in Spezialistentum auflösende moderne

¹⁹¹ Zu der Polarität Juden/Deutsche unter dem Aspekt alt/jung siehe auch Mendlewitsch: Volk und Heil, S. 111f.

¹⁹² Vgl. Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 253.

¹⁹³ Langbehns Forderung nach mehr Einfalt ist sein Antiintellektualismus deutlich anzumerken: „[...] nur wenige Deutsche lassen sich von dem modernen Bildungsschwall nicht einschüchtern; ihr Joch drückt sie hart! Diesen wissensbedrängten und kunstbedürftigen Seelen von heute bleibt nur eine Wahl: sich einer äußerlichen Bildung ab- und echter Herzenseinfalt wieder zuzuwenden; wie und bis zu welchem Grade dies dem Einzelnen gelingt, das hängt von seiner Persönlichkeit ab; aber Keiner darf den ernstlichen Versuch dazu unterlassen. Sie sollen wieder geistlich arm werden!“ Ebd., S. 284.

¹⁹⁴ Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, S. 188.

¹⁹⁵ Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 168.

Bildung muss sich wieder zu diesem Ganzen abrunden und „*Rembrandt ist ein Stein zu solchem Bau*“¹⁹⁶. Das Ziel ist das Zurück zum Ganzen, das Mittel hierzu ist Rembrandt. Mit ihm in der Rolle des Erziehers soll die deutsche Jugenderziehung, welche Langbehn als „*eine Art von bethlehemitischem Kindermord*“¹⁹⁷ ansieht, reformiert werden, das deutsche Volk schließlich die durch die Moderne verursachte Entfremdung überwinden und zu sich selbst und damit zum Ganzen zurückfinden.

α) „*Historische Ideale*“ und „*heimliche Kaiser*“ als Erzieher und Führer

Die Frage, wieso ausgerechnet der niederländische Maler Rembrandt von Langbehn als Anführer der deutschen Um-Bildung eingesetzt worden ist, lässt sich ein Stück weit durch die Idee der „*historischen Ideale*“ beantworten. Im Laufe der Geschichte hat sich der deutsche individuelle Charakter, so Langbehns Auffassung, in verschiedenen historischen Persönlichkeiten offenbart, denn „*die Tugenden wie Fehler eines Volks werden im Laufe der Geschichte zu Menschen*“¹⁹⁸. Gewisse Züge des Volkscharakters konzentrieren sich in bestimmten Menschen, so habe sich in Luther und Bismarck deutsche Ehrlichkeit materialisiert, in Winkelried¹⁹⁹ und in Friedrich dem Großen deutsche Tapferkeit, in Leibniz und Kant deutsches Denken, in Walther von der Vogelweide und Goethe deutsches Dichten etc.²⁰⁰ All diese Persönlichkeiten, welche einen deutschen Charakterzug personifiziert darstellen, sind zusammengenommen so etwas wie eine Ahnengalerie des deutschen Volksgeistes, „*alle zusammen [...] ergeben die geistige Volksphysiognomie; und diese muß man befragen, wenn man über die Aufgaben und vorherbestimmten Schicksale eines Volks genaue Auskunft haben will*“²⁰¹.

Langbehns Auffassung von Geschichte wird hier im Ansatz bereits deutlich. Er glaubt, dass jedes Volk eine Aufgabe besitzt, welche sich im Lauf der Geschichte offenbart. Wenn ein Volk nun seine ihm zugedachte Aufgabe erkennen und erfüllen möchte, so muss es seine eigene Geschichte ansehen, um daraus sodann den Kurs für die Zukunft abzuleiten:

*Ein Volk wird für seine Zukunft nur erzogen durch seine Vergangenheit; und die Gegenwart soll das richtige Verhältniß zwischen beiden er- und vermitteln; auf dieser Wage wägt man ein Volk.*²⁰²

¹⁹⁶ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 187.

¹⁹⁷ Ebd., S. 101.

¹⁹⁸ Ebd., S. 5.

¹⁹⁹ Gemeint ist der Schweizer Arnold Winkelried, ein Held der eidgenössischen Befreiungskämpfe gegen die Österreicher im 14. Jahrhundert, der durch seinen „Opfertod“ zum Sieg der Schweizer bei Sempach 1386 beitrug. Auch Winkelried wird im Sinne des Pangermanismus von Langbehn als Deutscher angesehen.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 5f.

²⁰¹ Ebd., S. 6.

²⁰² Ebd.

Erneut zeigt sich Langbehn's dialektisches Denken: Der Weg für die Zukunft wird demjenigen ersichtlich, der sich die Vergangenheit vergegenwärtigt, sie heute zu deuten und die Konsequenzen für morgen zu ziehen versteht. Die Vergangenheit selbst belehrt und erzieht. Die Antwort auf die Frage nach dem zukünftigen Kurs ist aber immer auch abhängig von der gegenwärtigen Situation; je nachdem wie das Heute beschaffen ist, fällt dementsprechend die „Kurskorrektur“ für das Morgen aus. Der Rembrandtdeutsche sieht beispielsweise seine Zeit im Zeichen eines Kurswechsels, weg von Wissenschaftlichkeit und mechanischer Weltauffassung hin zu Kunst und organischer Weltsicht.²⁰³ Um in der Metapher zu bleiben: Da die Kunst nun das Ruder übernehmen soll, braucht es auch einen dementsprechenden Steuermann und als dieser wird von Langbehn der Maler Rembrandt erkorren. Hätte die Gegenwart aber beispielsweise einer politischen Lösung bedurft, so hätte man sich nach einem politischen Helden zu richten gehabt. Die Vergangenheit hält demnach für die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft Vorbilder bereit, anhand derer man Krisensituationen meistern kann.

Die historischen Persönlichkeiten, in welchen sich der deutsche Volkscharakter zeigt, sind die historischen Ideale, an die es sich zu halten gilt, wenn man den Weg in die Zukunft bestimmt.

[...] an ihnen vermag das Volk seine Leistungen und seine Kräfte und seine Ziele zu messen; in ihnen ehrt es sich selbst. Sie dienen als Krystallisationspunkte für die jeweilige Geistesentwicklung des Volks; sie bilden die hohe Schule, auf welcher es sich für seine künftigen Geschicke vorzubereiten hat; kurz, sie sind die Erzieher ihres Volkes. Nur Geist kann den Geist beschwören; Faust stieg zu den Müttern hin-ab; der jetzige Deutsche muß zu seinen Vätern hinaufsteigen – um den Schlüssel zur Zukunft zu finden. Eine volle lebendige Gestalt, welche das Volk vor Augen hat, bedeutet hundertmal mehr als ein Schlagwort oder eine Theorie; [...].²⁰⁴

Ironischerweise spricht sich Langbehn hier für konkrete Vorbilder anstelle abstrakter Theorien aus, er selbst aber lässt seine Leser im Unklaren wie ein historisches Ideal wirksam

²⁰³ Die Überwindung der modernen (Un-)Kultur durch die Kunst sieht Langbehn als die bevorstehende dritte, Rembrandtsche Reformation an. Der ersten Reformation, der Lutherschen, welche gleichbedeutend mit der deutschen Loslösung von römischer Abhängigkeit ist, folgte die zweite, die Lessingsche, welche zu Wissenschaftlichkeit und Kosmopolitismus und zur gegenwärtigen Bildung führte. Vgl. Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 171ff. Während in der Vorstellung des Rembrandtdeutschen Luther ein Mann des (deutschen) Volkes war, besaß Lessing „zur naiven Masse des Volkes so gut wie gar keine Beziehungen“. Ebd., S. 171. Der Aufklärer Lessing, welcher keinen volkstümlichen Charakter hatte, bereitete den Weg zur Überbewertung des Verstandes und damit zur Halb-Bildung, welche das Empfinden des Menschen ausschloss. In der dritten Reformation ist nun wieder ein Gegenschwenk vonnöten: „Der deutsche Geist hat unter Luther seine Lehrjahre begonnen: indem er sich seine geistige Selbständigkeit eroberte; unter Lessing hat er seine Wanderjahre durchgemacht: indem er kosmopolitisch in die Fremde schweifete; er wird nun, im Zeichen Rembrandt's, sein Meisterstück zu liefern haben: indem er zu sich selbst zurückkehrt und sich vorwiegend einer schöpferischen Tätigkeit widmet.“ Ebd., S. 338.

²⁰⁴ Ebd., S. 6.

werden soll. Er äußert lediglich, wenn man ein Vorbild bestimmt hat, so gilt es, dessen innere Gesinnung nachzuahmen. Des Weiteren gelte es, nicht den einzelnen Mann im Vorbild zu sehen, sondern sich „*das Weben der Volksseele in ihm*“²⁰⁵ zu vergegenwärtigen. Nicht die Person ist wichtig, sondern der nationale Wesenszug, für welchen sie steht. Nicht das persönliche Individuum ist relevant, sondern die nationale Individualität, die sich in ihm ausdrückt. Der Volkscharakter und damit das Volk selbst wirken in ihm und durch ihn.

Der Einzelne und das Kollektiv unterliegen also in Langbehns Denken auch den Prinzipien von Polarität und Dialektik:

*Die Begriffe der ‚Masse‘ und des ‚Mannes‘, der großen Menge wie der einzelnen Persönlichkeit setzen sich wechselseitig in einander um; der große Mensch findet sich in Allen wieder; und Alle finden sich in ihm wieder. [...] Mann und Masse verhalten sich zu einander wie das männliche und weibliche Prinzip innerhalb der gesamten Welt; jenes wird aus diesem geboren; und befruchtet es dann seinerseits wieder.*²⁰⁶

Der besondere Einzelne, der Ausnahmemensch ist gewissermaßen das Produkt des Kollektivs, dessen Konzentrat, denn in ihm kristallisieren sich die hervorragenden Eigenschaften des Kollektivs.²⁰⁷ Eben in seiner Eigenschaft als Kristallisationspunkt wird der Ausnahmensch vom Kollektiv wiederum als Vorbild angesehen und inspiriert es.

Des Weiteren gibt es in Langbehns Gedankenwelt auch noch die „*heimlichen Kaiser*“, historische Persönlichkeiten, in welchen sich der Volkscharakter am idealsten ausgeprägt habe. Als die „*heimlichen Kaiser*“ der Deutschen der letzten fünf Jahrhunderte will Langbehn Leonardo, Shakespeare, Rembrandt, Bach und Bismarck ausgemacht haben.²⁰⁸ Dabei nimmt er sowohl bei da Vinci als auch bei Shakespeare deutsche Wurzeln an.

Für die bevorstehende Aufgabe der Zurück-Bildung der Deutschen zu sich selbst bedürfe es „*eines gewaltigen Hebels, der die toten Massen in Bewegung zu setzen weiß*“²⁰⁹, eines „*heimlichen Kaisers*“.

*Aristokratie ist ein Kopf, der ein Gehirn braucht. Der ‚heimliche Kaiser‘ soll im Wesentlichen die Funktion eines solchen übernehmen; er soll denken leiten organisieren – für die Gesamtheit; aber wie man das Gehirn in einem lebendigen Kopfe nie sieht so muß auch seine einzelninteressierte Persönlichkeit gewissermaßen verschwinden vor der Rolle, welche ihm als Vertreter der Gesamtpersönlichkeit seiner Stammesgenossen zufällt. Seine eigene Individualität muß in der Individualität seines Volkes aufgehen, sich in ihr spiegeln, sich mit ihr decken.*²¹⁰

²⁰⁵ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 7.

²⁰⁶ Ebd., S. 275.

²⁰⁷ Vgl. Mendlewitsch: Volk und Heil, S. 114; auch zur Dialektik von *Mann* und *Masse*.

²⁰⁸ Vgl. Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 279.

²⁰⁹ Ebd.

²¹⁰ Ebd., S. 281.

Mit der Idee vom „heimlichen Kaiser“ huldigt Langbehn einerseits dem Führerprinzip, der Vorstellung, dass der größte Ausnahmemensch, der aristokratischste Aristokrat, das Sagen hat, andererseits lässt er diesen Führer wiederum mit dem Kollektiv eins werden. Der Rembrandtdeutsche nimmt damit, wie Mendlewitsch konstatiert,²¹¹ auf eine verblüffende Art und Weise die von der nationalsozialistischen Propaganda verbreitete mystische Einheit zwischen Volk und Führer vorweg.²¹²

Dabei herrscht nach Langbehns Auffassung der „heimliche Kaiser“ nicht nur, ihm ist darüber hinaus bestimmt, auch der erste Erzieher des Volkes zu sein.²¹³ Der große kommende Führer ist damit ein „ganzheitlicher“ Führer, weil er die Geschicke seines Volkes komplett lenkt, sozusagen den Kopf des Volkskörpers darstellt. Wer aber der kommende „heimliche Kaiser“ der Deutschen sein soll, bleibt bei Langbehn allerdings in prophetischem Dunkel.

β) Erziehung zum Individualismus

Die Erziehung, welche Langbehn vorschwebt, soll ganz allgemein „von der Zweiheit zur Einheit, von der Spaltung zum Zusammenschluß, vom Spezialisten zum – Menschen“²¹⁴ führen. Dieses Zurück zum Einen, zum Ganzen ist nur durch eine Besinnung auf die eigene Natur, das ureigenste Selbst möglich. Die Deutschen müssen sich also auf ihr Deutschsein, ihr Deutschtum besinnen. Als die treibende Kraft des Deutschtums glaubt Langbehn den Individualismus ausgemacht zu haben und „[z]u dieser ihm angeboren, jedoch im Laufe der Zeit vielfach verloren gegangenen Eigenschaft muß der Deutsche zurückgezogen werden“²¹⁵.

Individualismus stelle des Weiteren die Wurzel aller Kunst dar, was den Autor von *Rembrandt als Erzieher* zu der Conclusio führt, dass das deutsche Volk als das individuellste zugleich das künstlerisch bedeutendste Volk sei.²¹⁶ Ferner ist der Rembrandtdeutsche der Überzeugung, die höchste Bildungsstufe eines Volkes müsse dem tiefsten Wesenszug desselben entsprechen, was in Bezug auf die Deutschen bedeute, ihre höchste Bildungsstu-

²¹¹ Zur Wechselbeziehung zwischen „heimlichem Kaiser“ (Führer) und Volk siehe Mendlewitsch: Volk und Heil, S. 103f.

²¹² Erinnert sei in diesem Kontext etwa an die NS-Parole „Deutschland ist Hitler und Hitler ist Deutschland“.

²¹³ Als Kernkompetenzen des „heimlichen Kaisers“ hat Langbehn Bescheidenheit und Ruhe ausgemacht. Dank ihrer wird der „heimliche Kaiser“ in seine Ausnahmeposition versetzt: „Denn die genannten beiden Eigenschaften gerade sind es, welche der modernen Zeit fehlen; wer jene hat, wird diese beherrschen; durch ihre Fehler beherrscht man die Menschen; und wer sie beherrscht, der kann sie erziehen.“ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 284.

²¹⁴ Ebd., S. 295.

²¹⁵ Ebd., S. 3.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 3f.

fe habe auf Grund des ausgeprägten Individualismus die künstlerische zu sein. Die momentan vorherrschende wissenschaftliche Bildung sei, so führt Langbehn dialektisch denkend aus, lediglich eine Durchgangsstufe innerhalb der geistigen Gesamtentwicklung des deutschen Volkes.²¹⁷ Die gegenwärtige Zeit begreift der Autor von *Rembrandt als Erzieher* als die Zeit des Umbruchs, in welcher das Primat der Wissenschaft letztlich auf die Kunst übergehe:

*Der Kampf zwischen Geist und Buchstabe ist uralte; der Kampf zwischen Bild und Buchstabe ist ein neuerer; und jeder Deutsche sollte in ihm Partei ergreifen. [...] Die deutsche Kultur ist im Begriff sich zu gabeln; Buch oder Bild heißt die Parole; ein Drittes giebt es nicht. Man möchte sagen, daß die Entscheidung über diese Frage schon in dem Wort ‚Bildung‘ selbst enthalten sei. Jede rechte Bildung ist bildend formend schöpferisch und also künstlerisch; insofern muß man es freudig begrüßen, daß sich unser Volk jetzt allmählich der Wissenschaft ab- und der Kunst zuwendet. Dies ist die geistige Achsenverschiebung, um welche es sich zunächst im deutschen Leben handelt; und es fragt sich nur, in welcher Art und unter welchem Zeichen sich dieselbe vollziehen soll.*²¹⁸

Zur Durchführung dieser „geistigen Achsenverschiebung“ wie es Langbehn nennt, bedarf eines Vorbilds, eines geistigen Führers. Weil Rembrandt nach Meinung Langbehns der individuellste deutsche Künstler ist, soll er deshalb die Galionsfigur der Umschwenkbewegung sein:²¹⁹

*Wenn die Deutschen das vorzugsweise individuelle Volk sind, so kann auf künstlerischem Gebiet ihnen auch nur der individuellste ihrer Künstler als geistiger Wegführer dienen; denn ein solcher wird sie am ehesten auf sich selbst zurückweisen. Unter allen deutschen Künstlern aber ist der individuellste: Rembrandt.*²²⁰

Rembrandts Individualität macht Langbehn beispielsweise daran fest, dass der niederländische Künstler in keine Schablone passe, sein Programm eben die Programmlosigkeit sei.²²¹

„Starke Persönlichkeit erwächst nur aus starkem Stammesgeist und dieser nur aus starkem

²¹⁷ Vgl. Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 4.

²¹⁸ Ebd., S. 8f.

²¹⁹ Behrendt verweist darauf, dass Rembrandt erst spät diese Führungsrolle zufiel. Allem Anschein nach spielte Langbehn zuerst mit dem Gedanken, Shakespeare als Erzieher zu installieren. Über diesen schrieb Langbehn 1887: „Der höchste Vertreter niederdeutscher, deutscher, ja nachchristlicher Kunst ist Shakespeare; in ihm erglänzt und bricht sich mannigfach der niederdeutsche Geist, wie das Morgenlicht im Taupfen; in ihm erklingen die politischen Kontraste versöhnt aus zu künstlerischen Kontrasten.“ Zit. nach: Behrendt: *Langbehn, der Rembrandtdeutsche*, S. 99. Dass Langbehns Wahl auf Rembrandt fiel, dürfte, so Behrendt (ebd.), auch damit zusammenhängen, dass seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Rembrandt wieder eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteil wurde, nachdem er, wie Stern (*Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr*, S. 151) erläutert, auf Grund seines Hangs zum Antiklassischen während der Aufklärung nicht geschätzt worden war. Stern verweist auch darauf, dass unter Langbehns Gönnern einige der führenden deutschen Rembrandtforscher waren, was den Autoren von *Rembrandt als Erzieher* vielleicht beeinflusste. Ebd., S. 372.

²²⁰ Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 9.

²²¹ Vgl. ebd., S. 9f.

*Volksgeist*²²², ist Langbehn der Auffassung, und die Verbundenheit Rembrandts zu seiner Heimat spiegle sich in seinen Gemälden wider, was sie zum Ausdruck niederländischer Individualität mache. Das Individuelle und das Volkstümliche finden sich also beide in der Person Rembrandt wie in seinem Werk wieder und so stellt der Maler ein Vorbild für diese in Deutschland verlorengegangenen Werte dar.

Das Gefühl der „*Stammeseigentümlichkeit*“, welche erheblichen Anteil an der Persönlichkeit, der Individualität eines Menschen hat, sei vielen Deutschen abhandengekommen, wie Langbehn bedauert. Seine Forderung ist darum eine Rückeroberung dieses Gefühls.²²³ Die Kunst vorneweg sowie die Deutschen müssten wieder ein Gespür für den lokalen Volkscharakter entwickeln, um zu sich selbst zu finden. Die Deutschen müssen, so der Rembrandtdeutsche, ihre persönliche Eigenart, ihren eigenen „Stil“ finden. Langbehn definiert diesen Begriff so: „*Eine Individualität haben, heißt Seele haben; eine geschlossene Individualität haben, heißt Stil haben [...]*.“²²⁴ Wenn Individualität sich gefestigt hat, jemand gewissermaßen ganz bei sich selbst angekommen ist, so hat er Stil. Zu diesem Selbst-Bewusstsein, dieser Selbst-Sicherheit der eigenen Persönlichkeit will Langbehn die Deutschen hinführen.

*Der Stil ist kein Kleid, das man aus- und anzieht; er ist ein Stück vom Herzen des Volkes selbst. Stil kann sich nur aus der Persönlichkeit, und zwar aus dem tiefsten innersten Keime der Persönlichkeit eines Volkes entwickeln – wie er etwa in Rembrandt zutage liegt.*²²⁵

Von Rembrandt könne das deutsche Volk also wieder auf den Weg des eigenen „Stils“ gebracht werden. Langbehn spricht immer von der Vorbildfunktion Rembrandts, doch wie genau nun Rembrandt als Erzieher wirklich konkret fungieren kann, erläutert er nicht.²²⁶ Dies ist auch durchaus beabsichtigt. Durch dieses Unkonkrete soll einerseits *Rembrandt als Erzieher* zum Kunstwerk, andererseits sein Autor, Langbehn, zum Propheten stilisiert werden. Das Abstrakte und Mythisch-Ungenaue ist kalkuliertes prophetisches Gebaren.

Wenngleich Langbehn hinsichtlich der Art und Weise wie der Erzieher Rembrandt eingesetzt werden soll, im Unklaren bleibt, so wird er bezüglich der Mittel, die eine Erziehung zur deutschen Individualität begünstigen sollen, doch hier und da etwas deutlicher. Er empfiehlt etwa die Beschäftigung mit der deutschen Sprache, welche seiner Meinung nach

²²² Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 15.

²²³ Vgl. ebd.

²²⁴ Ebd., S. 28.

²²⁵ Ebd.

²²⁶ Stern meint hierzu: „*Natürlich kann Rembrandt als Vorbild eine erzieherische Wirkung ausüben – aber nicht, wenn diese Erziehung wörtlich genommen wird, wenn tatsächlich bestehende Konflikte in Politik oder Geistesleben gleichsam durch Vermittlung Rembrandts gelöst werden sollen.*“ Stern: Kulturpessimismus als politische Gefahr, S. 153.

„die von allen lebenden Sprachen am meisten individuelle“²²⁷ ist. Die deutsche Sprache als Ausdruck des deutschen Wesens ließe die Deutschen sich selbst kennenlernen. Die deutsche Individualität könne auch noch auf vielfältige andere Weise erfahren werden:

*Endlich dürfte ein großes und wissenschaftlich gesichtetes Sammelwerk über deutsche Volkssitten Volkstrachten und körperliche Volkstypen nicht minder nothwendig sein, wie eine gründliche und klarlegende Bearbeitung Desjenigen, was man ‚deutsche Geistesgeographie‘ nennen könnte – nämlich eine wissenschaftliche Zurückführung der Einzelindividualitäten des deutschen Geisteslebens in Religion Poesie Kunst und Wissenschaft auf die betreffenden landschaftlichen sowie Stammesindividualitäten.*²²⁸

Das Anschauungsmaterial, welches Langbehn hier wissenschaftlich (!) aufbereitet und katalogisiert wissen will, umfasst Folklore, also Sitten, Gebräuche, Trachten sowie eine Einordnung „körperlicher Volkstypen“. Langbehn dürfte hierbei eine Betrachtung der Deutschen unter biologischem Gesichtspunkt vorgeschwebt haben, eine „Landkarte“, welche an verschiedenen deutschen Phänotypen²²⁹ ausgerichtet ist. Um einen umfassenden Einblick in das Kultur- wie Kultusleben des deutschen Volkes sowie deren lokale Ursprünge zu erhalten, spricht sich der Rembrandtdeutsche des Weiteren für eine „deutsche Geistesgeographie“ aus. Auf diese Weise sollen die Deutschen einen Eindruck vom eigenen Volkscharakter erhalten.

Was Langbehn in erster Linie bei der Erziehung zum Individualismus erreichen möchte, ist, wie ersichtlich geworden sein dürfte, das *deutsche* Individuum. Die Ausprägung des Deutschen in jedem Einzelnen ist das Ziel, denn individuell und deutsch sein ist für Langbehn deckungsgleich. Diese Deckungsgleichheit ist dadurch gegeben, dass Langbehn Individualismus als grundlegenden deutschen Wesenszug ansieht. Wenn der Deutsche sich daher um sein Deutschtum bemüht, so bemüht er sich gleichzeitig um seine Individualität.

γ) Rückbesinnung auf den bäuerlichen deutschen Urcharakter

Dass der heimatliche Boden eine mythische Bedeutung im Denken Langbehns innehat, wurde bereits im Abschnitt über seinen Aristokratiebegriff deutlich. Demnach ist der Mensch näher bei sich selbst sowie er einen unmittelbareren Kontakt zum Ganzen hat, wenn er eine enge Bindung zur Scholle besitzt. Die alten Deutschen seien, wie Langbehn

²²⁷ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 80.

²²⁸ Ebd., S. 81.

²²⁹ Langbehn geht von regional unterschiedlichen körperlichen Merkmalen aus: „[...] daß man unter allen Menschenrassen und -stäm-men der heutigen bewohnten Erde allein bei den Niederdeutschen jenen schlichten geradegeschnittenen ruhigblickenden männlichen Typus, mit vollem Bart und wenig hervortretenden Lippen, noch zahlreich und offenbar gattungsmäßig vertreten findet, welcher künstlerisch im Zeus des Phidias vorliegt.“ Ebd., S. 249.

behauptet, „politisch sozial und sittlich ein reines Bauernvolk“²³⁰ gewesen. Das Bauertum sei dem deutschen Volk also von Natur aus zueigen. Wenn das deutsche Volk zu sich selbst finden soll, so geht dies nur über das Bauertum.

Die gedachten wie gelebten, die poetischen wie historischen Ideale eines Volkes entwachsen einem gemeinsamen Boden: der Volksseele. ‚Doktor Faustus ist eines Bauern Sohn gewest‘, heißt es in dem schon genannten volksthümlichen Faustbuch; auch Luther stammt aus bauerlichem Geschlecht; Rembrandt ist geistig ein Bauer; eine erhöhte deutsche Bauernnatur, Bismarck hat im Verein mit einem vertieften deutschen Bauerngeist, Moltke, das deutsche Volk geeinigt; Wissenschaft Religion Kunst Politik Krieg gehen den gleichen Weg: Bauernthum überall. So lange der eingeborene Erdcharakter des deutschen Volkes gepflegt und erhalten wird, wird auch dieses selbst gedeihen. [...] Bauernseele ist Volksseele. Der Mensch in seiner urthümlichen Lebensform, ist Bauer; je näher die Kultur des Geistes und des Bodens bei einander bleiben, desto besser ist es für beide; Land und Leute, Leib und Seele gehören zusammen.²³¹

Anhand dieses längeren Zitats wird ersichtlich, wie beliebig Langbehn Zusammenhänge konstruiert, wenn es seinen Theorien zugute kommt. Um die von ihm propagierte Deckungsgleichheit von Volks- und Bauernseele zu beweisen, stellt der Rembrandtdeutsche willkürlich Verbindungen zwischen Bauertum und bedeutenden deutschen Persönlichkeiten her. Aus der Übereinstimmung von Volks- und Bauernseele leitet Langbehn sodann die Forderung ab, das Bauertum als Regenerationsquelle für das deutsche Volk zu nutzen. Die unverfälschte Natürlichkeit des Bauertums soll, so Langbehns Absicht, gegen die Gelehrtenbildung der Moderne in Stellung gebracht werden.

Der Rembrandtdeutsche ist der Auffassung, „aus dem Bauern könnte man den Deutschen schaffen“²³². Unter Rückgriff auf das Bauertum will Langbehn den Deutschen der Zukunft erziehen. Da Langbehns Aristokratiebegriff die natürliche Ursprünglichkeit als edel begreift, ist der Bauer ein aristokratisches Vorbild, denn er ist durch seine enge Beziehung zum Heimatboden mit der Natur und somit mit dem Ganzen eng verbunden. Unter Zuhilfenahme des Bauertums zielt Langbehns Erziehung hier auf die Wiedererlangung der natürlichen Vornehmheit des Deutschen ab.²³³

Des Weiteren hat der Bauer nach Langbehns Überzeugung nicht nur engen Kontakt zur Natur, sondern zum Schöpfer selbst, weil der Bauer „auf Grundbesitz begründet ist und ein Stück der Erdoberfläche sein eigen nennt, tritt [er] dadurch in ein ganz direktes Verhältniß zum Erdzentrum; und durch dieses wieder zum Weltzentrum wie zum Herrn der

²³⁰ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 129.

²³¹ Ebd., S. 206.

²³² Ebd., S. 303.

²³³ Vgl. ebd., S. 303f.

Welt“²³⁴. Der Bauer stellt für den Rembrandtdeutschen sozusagen ein ganzheitliches Ideal dar, da er im Reinen mit sich ist, fest verankert in Volk und Natur, verbunden mit Gott.

Für Langbehn stellt der Bauer ob seiner ganzheitlichen Idealität eine mystische Entität dar, auf welche alle Facetten von Aristokratie und Volkstümlichkeit zurückverweisen, in ihm „*begegnet sich das irdische mit dem himmlischen, das äußere mit dem inneren Leben des Menschen, der König mit dem Künstler*“²³⁵. Da das Bauerntum nahe an der Quelle des Ganzen liegt, geht auch alles von ihm aus, findet sich auch alles in ihm wieder, was natürlich, aristokratisch, volkstümlich, schlicht „gut“ ist.

Da alles „Echte“ und „Gute“ einen Kristallisationspunkt im Bauerntum hat, soll es für die Umerziehung der Deutschen wirksam gemacht werden. „*Wenn der zusammenfügende bäuerliche Charakter sich mit der zersetzenden modernen Bildung verbindet, so könnte sich möglicherweise eine Neubildung, ein gewisses vergeistigtes Bauerntum herausstellen*“²³⁶, sinniert Langbehn dialektisch. Aus der Synthese von Bauerntum und moderner Bildung sollen neue Impulse erwachsen, ein *vergeistigtes Bauerntum*. Was der Rembrandtdeutsche mit diesem Begriff meinen könnte, wird etwas klarer, wenn man den Aspekt des Schöpferischen betrachtet, welcher laut Langbehn sowohl Künstlertum als auch Bauerntum gegeben ist:

*Der Bauer und der Künstler produzieren, der Kaufmann und der Gelehrte vertreiben; Schätze des Handels wie des Wissens werden durchweg höher geschätzt als solche des Bodens oder der Phantasie; innerlich stehen die letzteren dem menschlichen Herzen und damit dem Menschentum überhaupt näher als die ersteren.*²³⁷

Wenn also zur modernen Gelehrtenbildung urwüchsiges Bauerntum hinzukommt, so sollen auf diesem Wege Verstand und Herz ausgesöhnt und damit die Rückführung zum Ganzen verfolgt werden. Wie bei obigem Zitat deutlich wird, versucht Langbehn auch erneut eine Brücke zur Kunst zu schlagen, um Rembrandt als erzieherische Leitfigur des Gesamtprozesses legitimieren zu können. Er tut dies schließlich folgendermaßen:

*Rembrandt ist ein niederdeutscher und erdbefreundeter Künstler; und eben diese Eigenschaft befähigt ihn, auf geistigem Gebiet als Kolonisator*²³⁸ *zu wirken; weil er Bauer ist, kann er Erbauer sein. Hierin ist sein Beruf zum Erzieher des deutschen Volkes am tiefsten, weil am volkstümlichsten begründet.*²³⁹

²³⁴ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 131.

²³⁵ Ebd., S. 132.

²³⁶ Ebd., S. 141.

²³⁷ Ebd., S. 268.

²³⁸ Zuvor hat Langbehn darauf aufmerksam gemacht, dass *colonus* Bauer bedeutet. Vgl. ebd., S. 129.

²³⁹ Ebd., S. 130.

Auf Grund seines bäuerlichen Charakters eignet sich Rembrandt auch aus volkstümlicher Sicht zum Erzieher. Wie jetzt die Beziehung zwischen Bauerntum und Rembrandt sich greifbar äußert und demnach eine Besinnung auf das Bauerntum unter der Ägide des niederländischen Malers auszusehen habe, wird von Langbehn nicht andeutungsweise erläutert. Der Grundtenor ist einzig, dass durch eine verstärkte Fokussierung auf das Bauerntum eine Erziehung zu Aristokratie und Volkstümlichkeit, also zu urdeutschen Werten möglich werden soll.

Noch etwas erhofft sich Langbehn durch die Hinwendung zum Bäuerlichen: eine Gegenteilendenz zur urbanisierten Moderne schaffen zu können. Eine „*Verbauerung*“, besonders Preußens, findet der Rembrandtdeutsche wünschenswert.²⁴⁰ Dass vor allem Preußen zurückfinde zur Scholle und damit zur Volksseele, erscheint Langbehn deswegen wichtig, weil Preußen die tonangebende Macht im Deutschen Reich darstellt. Da das deutsche Bauerntum am reinsten vor allem in Langbehns Heimat, in Niederdeutschland, anzutreffen sei, habe sich Preußen an Niederdeutschland zu orientieren, um vom eigenen Urbanismus loszukommen. Diese dialektisch herbeigeführte Verschiebung des Preußentums hin zum Niederdeutschen und damit zum Bauerntum „*würde erst den unentbehrlichen Unterbau für eine Weiterentwicklung der heutigen deutschen Zustände überhaupt liefern, denn je breiter die Basis ist, auf welche eine solche Entwicklung gestellt wird, desto besser ist es für dieselbe; und eine breitere Basis, als die Erde selbst, kann nicht gedacht werden*“²⁴¹.

Dass Preußen der urbanisierten Moderne anheim gefallen ist, dafür ist nach Langbehns Meinung Berlin das sinnfälligste Beispiel. Berlin wird in *Rembrandt als Erzieher* gleichsam zum Synonym für Urbanismus, Wissenschaftlichkeit, Widernatürlichkeit, kurz die Moderne. Die Berliner Professoren hätten erheblichen Anteil an der hohlen Halbbildung, welche gegenwärtig regiere.²⁴² Genialität könne in der naturfremden Großstadt Berlin nicht gedeihen; die ganze Berliner Atmosphäre sei unfruchtbar.²⁴³ Auch was den Durchschnittsberliner angehe, sei dieser in seiner „*untersetzten beweglichen dunkelhaarigen Erscheinung*“²⁴⁴ klar dem deutschen, arischen Phänotyp entgegengesetzt.²⁴⁵ Das Bild, welches der Rembrandtdeutsche von Berlin zeichnet, soll die Stadt als widernatürlich, ja entartet dar-

²⁴⁰ Vgl. Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 141.

²⁴¹ Ebd., S. 142.

²⁴² Vgl. ebd., S. 110ff.

²⁴³ Vgl. ebd., S. 117. Diese „geistige Unfruchtbarkeit“ teile nach Langbehns Ansicht Berlin mit Nordamerika, welches für den Rembrandtdeutschen einen expandierenden Riesen darstellt, der innen aber hohl, geistig unproduktiv ist, was wohl eingedenk Langbehnscher Logik nicht zuletzt darin begründet liegen dürfte, dass die Vereinigten Staaten von Amerika einen Schmelztiegel aus verschiedensten eingewanderten Nationen darstellen und eine solche „Mischgesellschaft“ laut Langbehn nichts von Tiefe schaffen kann.

²⁴⁴ Ebd., S. 135.

²⁴⁵ Rasse-biologische Konsequenzen zieht Langbehn daraus nicht. Die Hauptaussage hinter dieser Beobachtung zielt darauf ab, dass das „Nicht-Deutsche“, „Fremde“ vor allem in der Großstadt anzutreffen ist.

stellen. Aus der Stadt kann nichts Gutes hervorgehen, sie kann nicht Heimat sein, ihr fehlt die Erdverbundenheit, um das Ganze zu fühlen. Der Städter ist wurzellos. Anders verhält es sich mit dem Bauern, denn „eine wahre Heimath hat der Mensch erst, wenn er Grundbesitz und insbesondere Landbesitz hat“²⁴⁶. Die Scholle ist der Mutterschoß des deutschen Volkscharakters, Besinnung auf das Bauerntum ist Besinnung auf den heimatlichen Erdboden und damit auf das „echte“ Deutschtum. Hieraus soll der deutsche Mensch der Zukunft hervorgehen.

δ) Körperliche Ertüchtigung und Gesundheitspflege

Nur knapp wird in *Rembrandt als Erzieher* auf die körperliche Erziehung eingegangen. Langbehn geht grundlegend von einem engen Zusammenhang zwischen Körper und Geist aus, ist er doch der Auffassung, „[a]llen körperlichen Verbindungen entsprechen geistige Verbindungen“²⁴⁷. Auch Körper und Charakter weisen seiner Meinung nach Verbindungen auf. So stimmt Langbehn mit Michel de Montaigne darin überein, „daß hochgewachsene Leute vorzugsweise hochherzig seien“²⁴⁸. Wer körperlich gesund und stark ist, dessen Charakter und Seele sind ebenso „gesund“. Diese *mens sana in corpore sano*-Ansicht, der Körper als Abbild und Beweis der „Gesundheit“ von Geist, Seele und Charakter, fügt sich in das ganzheitliche Denken Langbehns ein.

Auch „körperliche und sittliche Reinlichkeit bedingen sich gegenseitig“, weswegen der Rembrandtdeutsche die Ansicht hegt, „es würde wahrscheinlich weniger Sozialdemokraten in Deutschland geben, wenn es dort mehr Bäder gebe“²⁴⁹. Körper, Seele, Geist bilden im Denken Langbehns einen Organismus und wenn man den Körper sauber hält, bedeutet dies auch ein Hemmnis für „unreine“ Gedanken und Meinungen. Der Deutsche muss sich demnach wieder um einen gesunden, gepflegten Körper bemühen.

*Die griechische Jünglingsstatue, der Frauentypus eines Paul Veronese, die Menschen Shakespeare's und Rembrandt's – sie haben volle runde Wangen; sie sind volle runde Persönlichkeiten; sie sind als solche nur Abbilder der damaligen Wirklichkeit. Deutschland bedarf solcher Typen wieder. Ihnen gegenüber hat der moderne Mensch etwas Hungriges in seinem Wesen; er muß wenigstens hie und da wieder satt werden; selig sind die Satten! [...] Wir brauchen eine breitschultrige, keine engbrüstige Lebensphilosophie und Menschensorte. Hüstelnde Bureaucraten können die Welt nicht regieren; [...].*²⁵⁰

²⁴⁶ Langbehn: *Rembrandt als Erzieher*, S. 141.

²⁴⁷ Ebd., S. 317.

²⁴⁸ Ebd., S. 332.

²⁴⁹ Beide Zitate: Ebd., S. 333.

²⁵⁰ Ebd., S. 334.

Dem deutschen Wesen sind, wie beispielsweise die historischen Ideale Shakespeare und Rembrandt in ihren Werken beweisen, runde, also „ganze“ Persönlichkeiten von gesunder, starker Statur zueigen. Mit der Bildungsreform soll daher auch eine körperliche Reform einhergehen. Die Deutschen sollen auch wieder wie „echte“ Deutsche, also gemäß dem deutschen Charakter aussehen. Das Deutsche soll nicht nur verinnerlicht, sondern auch veräußerlicht werden. Diese körperliche „Aufrüstung“ möchte er auch wegen des deutschen Weltmachtanspruchs forciert sehen, da es einer ordentlichen Konstitution bedarf, um sich auf der großen Weltbühne behaupten zu können.

Als Vorbild führt Langbehn die damalige Weltmacht schlechthin an, England. Die Engländer würden in ihrer Liebe zum Sport den alten Griechen ähneln und seien „*wie geistig so auch körperlich besser geschult als die jetzigen Deutschen*“²⁵¹. Den Engländern sollten die Deutschen in diesem Punkte nacheifern.

*Stellt man z. B. den heutigen deutschen Durchschnittsgelehrten neben den heutigen gebildeten Durchschnittsengländer, so fällt der Vergleich sehr zu Ungunsten des Ersteren aus; dort mehr Wissen und Willensschwäche, hier mehr Können und Willensstärke; Dieser gleicht einer Gans mit künstlich vergrößerter Leber, Jener aber der Möwe, die kühn und frei ihre Kreise zieht – vor einem weltweiten Horizont. Die See befreit nicht nur den Geist und Charakter sondern auch den Körper.*²⁵²

Langbehn bringt in diesem Zitat durch seine Wortwahl einmal mehr seine Abneigung gegen die deutsche Gelehrtenbildung zum Ausdruck. Während er vom „*deutschen Durchschnittsgelehrten*“ spricht, benutzt er bezüglich der Engländer lieber die Wendung „*gebildeter Durchschnittsengländer*“, da „Gelehrter“ für Langbehn nahezu ein Schimpfwort ist. Während die Engländer nach Meinung des Rembrandtdeutschen die richtige Mischung aus körperlicher und geistiger Bildung aufweisen, sind die Deutschen einseitig verstandesgeschult, Gelehrte eben. Dass die Engländer die richtige Mischung gefunden haben, liegt nach Langbehns Meinung an ihrer Nähe zur See, die positiv auf den ganzen Menschen einwirkt. Dementsprechend seien in Deutschland einmal mehr die Niederdeutschen mit ihrer Anbindung zur See prädestiniert dafür, eine Vorreiterrolle auch hinsichtlich der körperlichen Bildung zu übernehmen.

²⁵¹ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 332.

²⁵² Ebd., S. 334.

d) Zusammenfassung

Langbehn's *Rembrandt als Erzieher* ist der Bestseller der Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts in Deutschland schlechthin, „*das klassische Buch der Contre-Revolution*“²⁵³ wie es Leo Berg nannte. Die „Dämonen“, gegen welche sein Autor zu Felde zieht, sind die moderne Wissenschaft mit ihrem Rationalismus und ihrem Streben nach Objektivität, die „mechanische Weltauffassung“, die Demokratie sowie jegliche politische liberale Einstellung, die zunehmende Verstärkung, überhaupt die ausdifferenzierte und sich ausdifferenzierende Moderne an sich. Dem entgegen stehen in Langbehn's Denken die Kunst mit ihrer Individualität und Subjektivität, die „organische Weltauffassung“, die Aristokratie, das Bauerntum, das in sich geschlossene Ganze. Die Anleihen an der Romantik sind in Langbehn's Auffassungen unübersehbar: das Organische, Antiaufklärerische, Völkische und Irrational-Mystische sind in *Rembrandt als Erzieher* allgegenwärtig.

Langbehn zeigt in *Rembrandt als Erzieher* zum einen auf, woran seine Zeit und seine Landsleute kranken, bietet aber zum anderen gleichzeitig sozusagen die „Arznei“ an, die seiner Meinung nach in einer Hinwendung zum jeweiligen Gegenstück im Rahmen eines dialektischen Prozesses besteht. Dualistisches und dialektisches Denken sind Grundprinzipien in Langbehn's Gedankenkonstrukt, die Synthese, wie die *idée fixe* des organischen Ganzen zeigt, stets das Ziel.

Langbehn sieht die Moderne an sich als ein antideutsches „Konzept“ an. Die Moderne widerstrebt der Natur des Deutschen. Der Deutsche strebt beispielsweise nach klarer Gliederung, nicht nach chaotischer Zergliederung, dem Deutschen entspricht das aristokratische Prinzip, die natürliche Vornehmheit Auserwählter, nicht das Demokratisch-Gemeine, wonach alle gleich sind. Die widernatürliche Moderne bringt die natürliche Welt des Deutschen aus den Fugen, so sieht es Langbehn. Die Moderne ist dabei nicht nur konzeptionell antideutsch, sondern auch personell. Die Agenten der Moderne sind keine Deutschen. Vornehmlich glaubt Langbehn sie unter den Franzosen, besonders in ihren „*nationalen Mischlingen*“, und den Juden zu finden. Sie haben die verschiedenen Aspekte der Moderne nach Deutschland getragen, wirken zersetzend. Die Ablehnung von Wissenschaftlichkeit und Rationalität sowie die Synthesemanie Langbehn's, die auch Teil des organischen Denkens der Romantik ist, machen deutlich, dass *Rembrandt als Erzieher* romantische Denktraditionen aufweist.

²⁵³ Zit. nach Sollmann, Kurt: Zur Sozialgeschichte des Kaiserreichs: Ablösung der Gründerzeit durch die Wilhelminische Epoche. In: Žmegač, Viktor (Hg.): Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Bd. 2. Königstein 1980, S. 140–152, S. 151.

Neben der scharfen Kritik an der Rationalität und Langbehns ausgeprägtem Hang zum Organischen lässt sich des Weiteren der mythisch-mystische Gestus der in *Rembrandt als Erzieher* formulierten Gedankenkonstrukte als Hinweis auf die Romantik anführen. Thanos Lipowatz ist der Ansicht, die Romantik war „*das Vehikel der Phantasmen und Mythen des Nationalismus*“²⁵⁴. Die vier von Lipowatz erläuterten Mythen finden sich auch bei Langbehn: die Verschwörungstheorie, der Heiland, das Goldene Zeitalter und die Einheit.

- Der Mythos der Verschwörungstheorie bietet „*eine ,dämonische kausale Erklärung‘ für Angst machende kollektive Ereignisse*“²⁵⁵. Dabei wird ein „Anderer“ für diverse negative Entwicklungen, die der Nation schaden, verantwortlich gemacht. Im Falle Langbehns wären das die bereits erwähnten „Agenten der Moderne“.
- Im Heilands-Mythos kommt die Sehnsucht nach einem Retter, einer Führerpersönlichkeit zum Ausdruck, der zugleich eine Inkarnation des gesamten Volkes darstellt; bei Langbehn findet dies seine Entsprechung in den „*historischen Idealen*“ und den „*heimlichen Kaisern*“.
- Der Mythos vom Goldenen Zeitalter imaginiert die „gute alte Zeit“, einen als ideal gedachten Ursprung, den es wiederherzustellen gilt. Für Langbehn bezeichnet das Goldene Zeitalter keinen konkreten historischen Zeitabschnitt, sondern das seiner Meinung nach richtige politische System: die Aristokratie. Diese wird von dem Rembrandtdeutschen als ursprünglich echt deutsch klassifiziert.
- Der Einheits-Mythos schließlich propagiert das Volkskollektiv, das ein wirkliches Ganzes darstellt. Langbehn will einen ganzheitlichen, dem deutschen Wesen entsprechenden Volkskörper.

All diese modernen Zersetzungsprozesse, welche Langbehn ausgemacht zu haben glaubt, diese negative Entwicklung in Deutschland, möchte er ausbremsen, die diffuse Pluralität der Moderne wieder zum einheitlichen Ganzen zurückführen. Da die Moderne von ihm als widernatürlich und damit „schlecht“ begriffen wird, das Deutsche als natürlich und „gut“, sieht er in einem Zurück zur Natur, zurück zum Deutschtum die richtige Lösung. Erreichen will er dies nicht zuletzt durch Erziehung, da für ihn der Erzieher „*der Anwalt der besseren Natur des Menschen*“²⁵⁶ ist.

Zum obersten Erzieher der Deutschen bestimmt Langbehn den niederländischen Maler Rembrandt. Dessen Berufung rechtfertigt er auf dreierlei Weise:

²⁵⁴ Lipowatz, Thanos: Nationalistischer Diskurs und romantische Phantasmen. In: Müller-Funk, Wolfgang/Schuh, Franz (Hg.): Nationalismus und Romantik. Wien 1999, S. 56–73, S. 64.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 168.

- Die gegenwärtigen Umstände erfordern eine Hinwendung zur Kunst, deshalb kann historisches Ideal und erster Erzieher nur ein Künstler sein.
- Die Deutschen als das individuellste Volk können nur vom individuellsten Künstler erzogen werden.
- Da die Deutschen auf ihren bäuerlichen Urcharakter zurückverwiesen werden müssen, bedarf es eines Künstlers mit bäuerlichem, soll heißen: koloniasatorischem Charakter.

Dass diese Legitimationsansätze konstruiert sind und Rembrandt bei richtiger Argumentation durch jeden beliebigen anderen Kunstschaftenden ausgetauscht werden könnte, ist offensichtlich. Wie sich eine Erziehung unter der Ägide Rembrandts konkret gestaltet, lässt Langbehn unausgeführt.

Das Ziel der Erziehung ist die Rückbesinnung der Deutschen auf ihr Deutschtum und damit die Rückführung zum Ganzen. Die Wege dorthin sind unterschiedlich: Anhand historischer Persönlichkeiten, welche deutsche Charakterzüge in persona darstellen, sollen die Deutschen ihre Bestimmung als Volk enträtseln, um die Zukunft dahingehend gestalten zu können. Dieser Gedankengang offenbart, dass Langbehn an die Machbarkeit von Geschichte glaubt. Der Mensch ist für ihn nicht Spielball, nicht Objekt der Geschichte, sondern Akteur, Subjekt – wenngleich der Ausführende in erster Linie der „heimliche Kaiser“ sein dürfte. Durch Vertiefung in die historischen Ideale soll das deutsche Volk „auf Kurs“ gebracht werden; es handelt sich hierbei also in gewisser Weise um eine Erziehung zur deutschen Bestimmung.

Ein anderer Weg soll die Deutschen über den Individualismus zur Deutschtum führen. Langbehn nimmt an, dass Individualismus einer der Grundwesenszüge des Deutschen ist. Deswegen soll er durch die Kunst und hier vor allem durch das Vorbild Rembrandts zum Individualismus erzogen werden. Da Deutschtum und Individualismus im Langbehnschen Denken deckungsgleich sind, ist aber davon auszugehen, dass es dem Rembrandtdeutschen nicht um die persönliche Entwicklung geht, sondern vielmehr darum, als Endprodukt der Erziehung ein deutsches Individuum zu erhalten, also einen Menschen, welcher die deutsche Individualität in sich ausgeprägt hat. Diese Vermutung wird durch die Beobachtung gestützt, dass für Langbehn der Mensch nur in nationalem Kontext denkbar ist. Individualität und Nationalität verschmelzen im Gedankenkonstrukt des Rembrandtdeutschen zu einer Synthese.

Ein dritter Weg führt nach Langbehns Dafürhalten über das Bauerntum zum Deutschtum zurück. Da der Rembrandtdeutsche einen mystischen Konnex zwischen Boden, Blut und nationaler Identität annimmt und seiner Überzeugung nach der Deutsche von alters her

ein Bauer gewesen ist, führt der Weg zu sich selbst und damit zum Ganzen über eine Rückbesinnung auf die bäuerlichen Wurzeln des deutschen Volkes.

Abschließend sei noch darauf verwiesen, dass Langbehn nicht nur in Bezug auf manche Aspekte seines Denkens auf die Romantik rekurriert, sondern in anderen Aspekten sich zugleich als Vordenker des Nationalsozialismus erweist. Die Faszination für das Kind und das Kindliche, die Betonung des Individualismus, die höhere Wertigkeit von Kunst, Irrationalität und Mystik gegenüber Wissenschaft und Rationalismus tragen deutlich das Gepräge der Romantik. In manchen Gedanken, ja sogar selbst in der Begrifflichkeit, zeigt sich Langbehn als Vorbote des Nationalsozialismus. Die mystische Verbindung von Blut und Boden, welche in der Glorifizierung von Scholle und Bauerntum gipfelt, die Vorwegnahme der Wechselbeziehung zwischen Volk und Führer („*heimlicher Kaiser*“), der Jude als ein den Volkskörper zersetzendes Element, all dies sind Gedanken, welche – teils nur leicht modifiziert – auch in der Ideologie des Nationalsozialismus zu finden sind.

Da *Rembrandt als Erzieher* durchaus sein Publikum fand und dieses auch ansprach, kann dies als Beweis gelten, dass es sich bei den darin geäußerten Ansichten nicht einfach nur um die wirren Ideen eines Einzelnen handelte, sondern tatsächlich die Meinung gewisser Kreise widerspiegelte.

Der Hauptzweck der Schule ist Charakterbildung, Erziehung und Entwicklung der religiös-sittlichen Anlagen, der körperlichen und geistigen Kräfte, Vorbereitung auf den Beruf eines deutschen Staatsbürgers, Arbeit an der Weiterentwicklung wertvoller nationaler Kultur, nicht aber Einprägung von Kenntnissen und Beibringung von Fertigkeiten.

Hermann Lietz
Die deutsche Nationalschule, S. 93.

4.2.2 Hermann Lietz:

Die deutsche Nationalschule.

Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen (1911)

Mit *Die deutsche Nationalschule* ergriff 1911 Hermann Lietz, einer der bedeutendsten deutschen Pädagogen seiner Zeit, das Wort und versuchte sich an einem Konzept, um das deutsche Schulsystem zu reformieren. Der 1868 in Dumgenewitz auf Rügen als Kind eines Bauern geborene Hermann Lietz studierte nach dem Abitur ab 1888 an den Universitäten von Halle und Jena Theologie, Philosophie, Geschichte und Germanistik und promovierte zum Dr. phil. Während seines Studiums begann er sich mit dem Kulturkritiker Paul de Lagarde zu beschäftigen, der für Lietz zu einem lebenslangen Vorbild wurde. Ab 1892 war Hermann Lietz als Lehrer tätig, unter anderem an der Universitätsübungsschule Jena. 1896 ging Lietz mit einer Empfehlung an die englische New School Abbotsholme, ein 1889 gegründetes Landerziehungsheim, welches sich der ganzheitlichen – also der geistigen, körperlichen wie charakterlichen – Bildung des Menschen verschrieben hatte. Die „neue Bildung“ und der neue Schultyp beeindruckten Lietz enorm. Seine Eindrücke fasste er 1897 in dem Buch *Emlohstobba* – der Titel ist ein Anagramm von Abbotsholme – zusammen und gründete nach seiner Rückkehr 1898 das erste deutsche Landerziehungsheim in der Pulvermühle bei Ilsenburg im Harz.

Sein Landerziehungsheim wollte Lietz ausdrücklich als Gegenbild zu den in Deutschland real existierenden Schulen und den dort vorherrschenden Bedingungen verstanden wissen.²⁵⁷ So wie die „alte Schule“ kritisierte Lietz auch die Familie in ihrer Eigenschaft als Erziehungsinstitution. Schule wie Familie waren nach Meinung der Anhänger der Landerziehungsheimbewegung mit dem Erziehungsauftrag überfordert. Innerhalb der Familie könne nur eine behelfsmäßige Erziehung, eine Art „Noterziehung“ vonstatten gehen, welche lediglich für die Belange der Familie selbst ausreiche. Auch die Schule sei ihren

²⁵⁷ Vgl. Becker, Gerold: 100 Jahre Landerziehungsheime. Die Gründung des ersten deutschen LEH durch Hermann Lietz: Rückblick und Herausforderung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 4 (1998), S. 113–135, S. 113f.

ganzen Inhalten und Methoden nach bloß dazu imstande, Wissen „einzutrichern“. Nur in einer Institution, welche eine Einheit aus Schule und Heim bilde, könne aber wahrhaft Erziehung betrieben werden.²⁵⁸ Es folgten weitere Landerziehungsheime 1901 in Haubinda (Thüringen) und 1904 auf Schloss Bieberstein (Hessen). Weitere Schulen wurden später von seinen Schülern Gustav Wyneken und Paul Geheeb gegründet.

Lietz erläutert die „*Welt- und Lebensauffassung*“ seiner Landerziehungsheime wie folgt:

*Die Nation muß uns das Höchste auf Erden, der Dienst an ihr ein unbedingtes Gebot der Pflicht und Ehre sein. Gott ist uns Ausdruck für die höchste wunderbare Kraft, Macht und Ordnung im Weltgeschehen, ohne die Zusammenhang, Ziel, Zweck, Sinn des Ganzen unfaßbar wären. [...] Weitherzigkeit, Großzügigkeit, Unbefangenheit [...] verschaffen uns das Verständnis für jeden, wer er auch sein mag. Völlige Unabhängigkeit, Vaterlands- und Gottesliebe, Verantwortlichkeit und Pflichtgefühl setzt mithin das L. E. H.-Werk voraus.*²⁵⁹

Gott und Nation sind die großen bestimmenden Werte, die Überzeugungen, von welchen Lietz ausgeht und die gleichsam die Stützpfiler seiner Landerziehungsheime sind.

Der Name war Programm in den *deutschen Landerziehungsheimen*:

- Zum *deutschen* Wesen sollte erzogen werden, zur Liebe zu Vaterland und eigenem Volk.
- Auf dem *Land*, fernab von den verderblichen Einflüssen der Großstädte²⁶⁰ sollte dies geschehen.
- Die moderne Schule durfte darüber hinaus nach Lietz' Verständnis nicht mehr nur die Aufgabe haben, zu bilden, sondern sie musste nun auch *erziehen*, da seiner Meinung nach die Eltern die Erziehungsarbeit nicht mehr allein leisten konnten. Die moderne Zeit bedürfe, so Lietz' Überzeugung, starker Persönlichkeiten – gesund, mit dem nötigen Wissen ausgestattet, charakterfest. Die Schule als reine Bildungseinrichtung zu begreifen, würde diesen Anforderungen nicht genügen.
- Dabei sollte die „neue Schule“ auch nicht einfach nur für ein paar Stunden am Tag besucht werden, sondern durch den *Heim*-Charakter der Schulen sollten diese zur zweiten Heimat der Heranwachsenden werden. Sie sollten dort leben, damit man ihnen auch

²⁵⁸ Vgl. Scheibe: Die Reformpädagogische Bewegung, S. 120.

²⁵⁹ Lietz, Hermann: Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform. Veckenstedt am Harz 1918, S. 17f.

²⁶⁰ Lietz war ein erklärter Gegner der Urbanisierung. Nicht nur, dass er die Großstädte mit ihren Industrievierteln als gesundheitsgefährdend ansah, hinzu kam seine Ansicht, dass die moderne Großstadt an sich ein Sündenpfuhl sei, in welchem die Jugendlichen auch seelischen Schaden nehmen konnten. Die Großstadt war nach Meinung Lietz' einfach keine Umgebung, in welcher den Heranwachsenden richtige Erziehung und Bildung angedeihen konnten.

wirklich die beabsichtigte Bildung so gut und umfassend wie möglich angeeignet lassen könne.

Von seinen Landerziehungsheimen und den dort in der Praxis erprobten pädagogischen Methoden geht Lietz auch in seinem Buch aus. Die Reform des gesamten deutschen Schulsystems in Anlehnung an seine Institutionen ist der Plan, welcher dem Vater der deutschen Landerziehungsheime vorschwebt und den er in *Die deutsche Nationalschule* vorstellt.

Lietz' Buch ist in vier Teile untergliedert:

- Im ersten Teil erläutert Lietz in prägnanten Leitsätzen sein Reformprogramm, wobei er auf unterschiedliche Aspekte eingeht, vom Lehrplan, über die Unterrichtsweise bis hin zur finanziellen Seite der von ihm propagierten Reform.
- Den zweiten Teil bilden verschiedene Tabellen, anhand welcher Lietz die Vorteile seiner beabsichtigten Nationalschule gegenüber der bisherigen Schule verdeutlichen will, sowie ein umfangreicher und detaillierter Lehrplan für die Nationalschule, welcher den Lehrplänen der Lietzschen Landerziehungsheime nachempfunden ist.
- Im dritten Teil legt Lietz dar, was seiner Auffassung nach die Aufgaben der deutschen Schulen seien, weshalb sich das deutsche Bildungssystem in einer Krise befinde und wie mittels seiner Schulreform die deutschen Schulen aus dieser untragbaren Situation „befreit“ werden können.
- Den Abschluss bildet eine knappe Zusammenfassung von Lietz' Hauptforderungen für die deutsche Nationalerziehung.

Um der Bildungsmisere, welche Lietz in Deutschland ausgemacht haben will, abzuhelfen, erschien dem Vater der Landerziehungsheime eine Reform in Anlehnung an die von ihm geschaffenen Institute als geeignete Lösung. Wie überzeugt Lietz von der geleisteten pädagogischen Arbeit seiner Landerziehungsheime war, wird hierbei beispielsweise durch die äußerst detaillierten Lehrpläne, welche der Pädagoge für die Nationalschule ausgearbeitet hat, ersichtlich. Lietz wollte wirklich etwas verändern, eine umfassende Reform zur Diskussion bringen, wie auch der Aufruf an die Leser am Ende seines Buches beweist, in welchem er schreibt, jeder Meinungs austausch über sein Reformvorhaben sei ihm lieb.²⁶¹ Lietz' Reformpläne gelangten aber nie über das Stadium der Diskussion hinaus.

1919 verstarb Hermann Lietz.

²⁶¹ Vgl. Lietz, Hermann: Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den Deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig 1911, S. 95.

a) Lietz' Kritik am gegenwärtigen Schulsystem

Wenngleich Lietz eine ausführlichere Kritik des deutschen Schulsystems erst im dritten Teil seines Buches *Die deutsche Nationalschule* vornimmt, erscheint es ratsam, in der Analyse des Buches mit den Missständen zu beginnen, welche der Reformpädagoge festgestellt hat.

Anhand der preußischen Lehrpläne für höhere Schulen von 1901 erläutert Lietz, „daß *Muttersprache, Natur- und heimisches Kulturgebiet gegenüber den Fremdsprachen eine verschwindende Stelle einnehmen*“²⁶², eine Fehlgewichtung, welche für Lietz nicht nachvollziehbar ist.

*Keine Beredsamkeit und Dialektik der Welt wird beweisen können, daß die hier für die einzelnen Fächer festgesetzte Stundenzahl auch nur einigermaßen in Verhältnis zu Wert, Wichtigkeit und Bedeutung dieser Gebiete für die vaterländische Kultur und die Vorbereitung des jungen Menschen auf seinen Lebensberuf steht. Was lediglich Hilfsmittel für einige wenige sein darf, ist hier mehr oder weniger für alle an die erste Stelle gerückt. Was im Vordergrund und Mittelpunkt des gesamten Bildungstoffes stehen sollte, nimmt hier Aschenbrödelstellung ein oder ist überhaupt nicht vorhanden.*²⁶³

Was in diesem Zitat klar zum Ausdruck kommt, ist, dass Lietz die vaterländische, deutsche Kultur im Mittelpunkt des Unterrichts wissen möchte. Das Land, das soziale Umfeld, in welchem die Jugendlichen aufwachsen, ist von dieser Kultur geprägt, aber statt dass der Unterricht ihnen die Kultur des eigenen Landes, ihre eigene Kultur nahe bringt, wird durch die Fremdsprachen eben auch vor allem fremder Kultur Aufmerksamkeit zuteil.

Dabei, so räumt der Reformpädagoge ein, sei es verständlich, dass früher die griechisch-römische Kultur besonders gepflegt wurde, stellte doch das Lateinische lange Zeit die Gelehrtensprache dar. Die deutsch-nationale Kultur hingegen, die ihre Anfänge in Mittelalter und Reformation nahm, hatte sich nicht voll entwickeln können.²⁶⁴ Deshalb ist Lietz auch einsichtig, „daß bis vor 150 Jahren die Bildung hauptsächlich in einer Aneignung der römischen und französischen Kulturelemente bestand“²⁶⁵. Aber seit Friedrich dem Großen existiere schließlich wieder eine wertvolle nationale Kultur, die in den letzten eineinhalb Jahrhunderten immer prächtiger gediehen sei und die Orientierung an Fremdem hinfällig mache.

²⁶² Lietz: *Die deutsche Nationalschule*, S. 36.

²⁶³ Ebd.

²⁶⁴ Vgl. ebd., S. 37. Den Grund für diese verhinderte Entwicklung nennt Lietz nicht, aber es ist anzunehmen, dass er den Dreißigjährigen Krieg als verantwortlich ansieht, der vor allem auf deutschem Boden stattfand, ganze Landstriche verwüstete und einen beträchtlichen Teil der damaligen deutschen Bevölkerung das Leben kostete.

²⁶⁵ Ebd., S. 38.

Nachdem wir unsere nationalen Staatsmänner, klassischen Dichter, Philosophen, Geschichtsforscher, Geographen, Naturforscher, Rechtsgelehrten und Mediziner erhalten haben, – nachdem deutsche Kunst, Erfindungs- und Entdeckungsgabe begonnen haben zu einer Bedeutung zu gelangen, wie sie sie einstmals in der Blütezeit deutschen Mittelalters hatten, können wir das griechisch-römische Altertum und die französische Sprache und Kultur der Neuzeit nicht nur in viel größerem Maße denn zuvor entbehren; unsere tüchtigsten Geister haben auch bereits das Beste, was aus jener Kultur für uns in Betracht kommt, für unsere nationalen Schöpfungen verwertet.²⁶⁶

Lietz ist der Auffassung, die deutsche Kultur befinde sich in einer Blütezeit, die Bildung aber, welche den Heranwachsenden in den Schulen angedeihe, bleibe Altem und Fremdem verhaftet, welches längst an Vorbildcharakter eingebüßt habe – nicht zuletzt deshalb, weil man es verstanden hat, dasjenige, was gut und nützlich an der fremden Kultur war, in die eigene zu integrieren. An der deutsch-nationalen Kultur seiner Zeit findet Lietz nichts auszusetzen, das Bildungssystem ist es, welches in seinen Augen rückwärtsgewandt ist. Darüber hinaus erweise sich das Festhalten an der Vermittlung dieser alten Bildung als destruktiv, wo doch „jede Minute, jede Kraftfaser, jedes Glied der Nation gebraucht [werde] zur Erledigung der ungeheuren Aufgaben, die ihr unter den so gänzlich umgestalteten Weltverhältnissen erwachsen sind“²⁶⁷. In der Schule weiterhin den Fokus auf die Fremdsprachen zu setzen, ist also nach Auffassung des Reformpädagogen Kraft- und Zeitverschwendung. Die „gänzlich umgestalteten Weltverhältnisse“, wie Lietz es nennt – und womit er sowohl die Imperialismuspolitik als auch die sich seit der Triple Entente abzeichnende Isolierung Deutschlands meinen dürfte –, erfordern seiner Meinung nach viel mehr eine Besinnung auf die eigene Kultur. Für Lietz entbehrte es wohl jeglicher Logik, in der Schule Französisch zu lernen und sich mit französischer Kultur zu befassen, während man gleichzeitig mit diesem Land um Kolonien rang und sich beide Länder außenpolitisch in eine klare Konfrontationsstellung brachten.

Aber nicht nur eine falsche Fokussierung bei gleichzeitiger Unterbewertung der vaterländischen Kultur befand Lietz als bemängelnswert. Auch zuviel Mathematik werde in der Schule betrieben, ungefähr $\frac{1}{6}$ der gesamten Schulzeit werde für sie aufgewandt.²⁶⁸ Mathematik aber ist in den Augen des Vaters der Landerziehungsheime lediglich eine Hilfswissenschaft für Naturwissenschaft und Technik,²⁶⁹ aber nicht von einer so enormen Wichtigkeit, dass sie als Hauptfach angesehen werden sollte.

²⁶⁶ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 38f.

²⁶⁷ Ebd., S. 38.

²⁶⁸ Vgl. ebd., S. 45.

²⁶⁹ Vgl. ebd.

Gegen die intensive Beschäftigung mit der Mathematik und den Fremdsprachen spreche auch, dass der Jugend zu viel, darüber hinaus unnötiger Stoff zugemutet werde, was die Schüler zermürbe und ihnen die Freude am Lernen verleihe.²⁷⁰ Wegen der enormen Stoffmenge könne das Gelernte auch nicht richtig verarbeitet werden.

*So geht aus der Schule ein großer Bruchteil geschwächt an Körper und Seele hervor, ohne rechte Kraft und Freudigkeit, den Kampf des Lebens aufzunehmen, etwas zu wagen gegen alles das, was Menschenwürde schändet. Man kann ohne Übertreibung sagen, daß, falls nicht energische Beschränkung des fremdsprachlichen und mathematischen Unterrichts eintritt, innere Anteilnahme und Erfolg in der Schule überhaupt immer mehr abnehmen werden. Wenn ein Schüler sich angewöhnt, in einem Teil der Stunden unaufmerksam, teilnahmslos und unlustig zu sein, wenn in ihm gar Gleichgültigkeit oder Widerwille erwachsen, so wird dieser Nachteil auch weiter umsichgreifen.*²⁷¹

Die Schulen seien nur noch reine Pauk- und Memorieranstalten, in denen keine Freude am Lernen aufkommen könne, da „[d]ie ganze Zeit und Kraft des Durchschnittsschülers [...] zur Aneignung der vorgeschriebenen Kenntnisse gebraucht [wird]“²⁷². Richtiges Eindringen in den Stoff und Durchdringen der Materie sei unmöglich. Entsprechend werde in den Schulen auf Grundrisse und Leitfäden zurückgegriffen, welche kompakt das Wissen auf den Punkt bringen. Eine negative Begleiterscheinung der Verwendung dieser Vademekums erblickt Lietz darin, „daß die, welche jene Grundrisse einige Dutzend Male gelesen und deren Inhalt sich zu eigen gemacht haben, sich einbilden, sie wüssten nun alle diese Dinge, von denen der Grundriß so herrlich kurz und bündig mit Unfehlbarkeit verkündet“²⁷³. Dabei hält er die Erkenntnisse, welche man aus Leitfäden zieht, für ungenügend. Wahres Verständnis könne erst aus intensiver Auseinandersetzung mit dem Stoff erwachsen, nicht aus dem Lesen einer pointierten Zusammenfassung. Die Vademekum-Gelehrten aber glauben sich im Besitz umfangreichen Wissens und Bildungshochmut sei letztlich das Resultat.

Lietz' Kritik lässt sich am besten wie folgt zusammenfassen: Den Schülern wird das Falsche beigebracht, davon auch noch zuviel und das auf falsche Art und Weise. Die alte überkommene Bildung mit den Fremdsprachen und der Mathematik im Zentrum schenkt der eigenen nationalen Kultur zu wenig Aufmerksamkeit. Des Weiteren sind die vollgestopften Lehrpläne auf Grund der Stoffmenge kraftraubend und den gegenwärtigen Anforderungen nicht angemessen. Schließlich prangert Lietz noch das „Pauksystem“ an, zu welchem notgedrungen die Schule verkommen muss.

²⁷⁰ Vgl. Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 46.

²⁷¹ Ebd., S. 47.

²⁷² Ebd., S. 48.

²⁷³ Ebd., S. 49.

b) Die Lehrer-Schüler-Beziehung bei Lietz

Bevor nun dargelegt werden soll, wie Lietz die Schulbildung reformieren und die von ihm diagnostizierten Mängel beheben will, soll zuerst ein Blick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung geworfen werden, welche bei Lietz eine besondere Stellung einnimmt.

Der Gründer der deutschen Landerziehungsheime spricht sich dafür aus, dass der Lehrer in der Beziehung zu seinen Schülern nicht die Position eines „*Katheders-Halbgottes*“ oder Vorgesetzten einnimmt, sondern sich vielmehr darum bemüht, den Heranwachsenden ein Vertrauter, Freund und Berater zu sein.²⁷⁴ Lietz will nicht, dass der Lehrer seine Aufgabe darin sieht, „*abzuhören, zu zensieren, nach Rang zu setzen, ‚Berechtigungen‘ zu verleihen*“²⁷⁵, sondern der Lehrer soll eine Hebamme im sokratischen Sinne sein, ein „*den Gaben und Kräften des Kindes zur Vollgeburts, Kräftigung, Entfaltung Verhelfende[r]; zum Beobachten, Denken und Finden Anleitende[r]; der mäßigende, ermutigende und tröstende Genosse der Erfolge und Misserfolge des jungen Geschlechts*“²⁷⁶. Lehrer und Schüler sollen hierbei nicht auf Augenhöhe zueinander stehen, der Lehrer hat die höhere Position weiterhin inne, er fungiert aber nicht als strenge Autoritätsperson, sondern als väterlicher Freund. Nicht durch den Rohrstock soll der Erzieher als Autoritätsperson Geltung erlangen, sondern durch seine Persönlichkeit, sein Charisma soll er als Respektsperson Akzeptanz bei den Eleven finden. Er soll nicht mit Strenge und Strafen regieren, sondern mit Verständnis, Einfühlungsvermögen und gegenseitiger Achtung.

*Dem Schüler gegenüber darf der Erzieher nicht von grundsätzlichem und voreiligem Mißtrauen erfüllt sein. Er darf diesen auch nicht in eine Lage bringen, in der das Kind so gut wie sicher straucheln muß, so daß er dann zu strafen gezwungen ist. Vielmehr hat der Erzieher dem Kinde möglichst starkes Vertrauen entgegenzubringen und darauf zu achten, daß es womöglich Fehler und Klippen vermeidet. Das geschieht am besten, wenn dem Kinde möglichst große Bewegungsfreiheit in allen harmlosen Dingen gewährt wird und der Zwang nur in den unbedingt notwendigen Dingen herantritt; wenn der Erzieher ferner versucht, das Kind zur Erkenntnis des Notwendigen zu bringen und für Ausübung der Pflicht zu begeistern, besonders durch sein Beispiel.*²⁷⁷

Durch die Erfahrung, dass ihnen Vertrauen entgegengebracht wird, verspricht sich Lietz auch einen positiven Effekt auf die Charakterbildung der Heranwachsenden. Durch das Vertrauen des Lehrers in Wollen und Können des Schülers, werden auch dessen Selbstvertrauen sowie seine Selbstverantwortlichkeit gefördert.²⁷⁸ Darüber hinaus wird so

²⁷⁴ Vgl. Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 12.

²⁷⁵ Ebd., S. 76.

²⁷⁶ Ebd., S. 77.

²⁷⁷ Ebd., S. 12.

²⁷⁸ Vgl. ebd., S. 78.

von vornherein das Muster einer strengen Autoritätsperson-Untergebenen-Beziehung unmöglich gemacht. Der Lehrer ist nicht der Aufpasser, der kontrolliert, ob der Schüler lernt, und sogleich maßregelt, wenn er dies nicht tut. Vielmehr vertraut der Lehrer darauf, dass der Schüler selbst die Notwendigkeit des Lernens erkennt und auch selbstverantwortlich tut. Zwang ausüben soll der Lehrer nur „in den unbedingt notwendigen Dingen“, wie Lietz es nennt, also beim Erwerb der Kenntnisse, welche unabdingbar sind, und auch hier nur in dem Falle, dass dem Schüler selbst die Notwendigkeit des Lernens nicht einsichtig ist.

Lietz will von vornherein der Ausgangssituation zwischen Lehrer und Schüler das Konfliktpotenzial nehmen, welches dadurch entsteht, dass der eine zum Lernen zwingt und der andere gegen diesen Zwang rebelliert. Die Kinder sollen nicht „im Lehrer den unangenehmen Quälgeist und in der Schule die wenig geschätzte Zwangsanstalt“²⁷⁹ sehen. Lehrer und Schüler sollen sich nicht als „Feinde“ wahrnehmen, sondern stattdessen vielmehr zusammenarbeiten. Der Lehrer als der Erfahrenere hilft dem Schüler bei seiner Gesamtentwicklung. Diese Lehrer-Schüler-Beziehung ist nur möglich, da Lietz nicht vom Memoriersystem ausgeht, welches sowohl einen Lehrdruck, weil der Lehrer seinen Schülern bestimmte Kenntnisse in einem gewissen Zeitraum beibringen muss, als auch einen Lerndruck, weil die Schüler wiederum sich diese bestimmten Kenntnisse innerhalb eines gewissen Zeitraums aneignen müssen, zur Folge hat. Lietz geht von einem freieren Lernen jenseits der Korsage straffer Lehrpläne aus, einem Lernen, bei welchem die Schüler ihrer eigenen Neugier nachgehen, vom Lehrer begleitet und unterstützt.

Wenn der Schüler nicht den Anforderungen entspricht, hat sich der Lehrer zuerst darüber klar zu werden, ob die Ursache in einem „Mangel am Können oder Wollen“ besteht, denn „[d]arnach hat sich die Behandlung zu richten“²⁸⁰. Dabei solle auch hier der Erzieher erst zuletzt zum Äußersten greifen; Lietz empfiehlt eine Steigerung bei der Anwendung der Erziehungsmittel „von der Ermunterung, Mahnung, Warnung, dem Tadel (möglichst unter vier Augen) zu dem Hauptstrafmittel: das Kind die natürlichen Folgen seiner Handlung oder Unterlassung spüren zu lassen“²⁸¹, es also letztlich zu strafen. Dass Lietz den Heranwachsenden durchaus als Partner beim Erziehungsverfahren ansieht und nicht als jemanden, der gegen seinen Willen erzogen werden soll, wird daraus ersichtlich, dass der Tadel unter vier Augen stattfinden soll. Der Zögling soll nicht vor versammelter Klasse gerügt und damit eventuell vor seinen Mitschülern bloßgestellt werden, Lietz achtet also das Persönlichkeitsrecht des Schülers. Der Reformpädagoge dürfte den Tadel unter vier

²⁷⁹ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 74.

²⁸⁰ Beide Zitate: Ebd., S. 13.

²⁸¹ Ebd.

Augen auch deshalb empfehlen, weil er weiß, dass ein öffentlicher Tadel nachhaltig die Beziehung des zurechtgewiesenen Zöglings zum Lehrer beeinträchtigen kann. Statt des beabsichtigten Erfolgs, auf den Schüler korrigierend einzuwirken, kann die öffentliche Rüge zum genauen Gegenteil führen und der Heranwachsende sich gedemütigt fühlen. Ein persönliches Gespräch erscheint dagegen viel erfolgversprechender, lässt sich doch dabei eine höhere Intensität herstellen. Auch hieraus wird deutlich, dass Lietz für die Erziehung und Bildung der Jugend ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis als elementar ansieht.

Der Lehrer soll dabei seine Einwirkung auf den Schüler nicht allein auf den Unterricht beschränken, sondern auch außerhalb der Unterrichtsstunden den Kontakt suchen. „*Spiele, Wanderungen, Hilfsbedürftigkeit und Interessen des Schülers bieten dazu gute Gelegenheit*“²⁸², so Lietz. Die ständige Verfügbarkeit des Lehrers erhebt diesen in den Augen des Schülers über die Position eines bloßen Mentors hinaus, macht ihn zum Intimus. Durch den engen Verkehr und die emotionale Bindung soll der Lehrer auch charakterlich-sittlich auf den Schüler einwirken durch das Beispiel, welches er gibt.²⁸³ Der Lehrer bringt den Schülern also nicht nur bewusst etwas bei, sondern erfüllt auch eine Vorbildfunktion. Deshalb ist es auch nötig, „*daß Lehrer, welche durch ihren Lebenswandel kein gutes Beispiel geben, oder unfähig sind, durch die Kraft ihrer Persönlichkeit die Schüler in Zucht zu halten, oder die unfähig sind, erfolgreich zu unterrichten und zu erziehen, einen andern Beruf ergreifen*“²⁸⁴. Lehrer ist demnach für Lietz mehr eine Berufung als ein Beruf. Um daher sicher zu sein, dass auch wirklich untadelige und fähige Männer diesen Beruf ausüben, empfiehlt Lietz, dass alle Schulen ein- bis zweimal jährlich besucht und überprüft werden.²⁸⁵ Außerdem hält er es für angemessen, wenn in jeder mehrklassigen Schule „*zu methodischer Vervollkommnung wöchentlich eine Lehrprobe eines Erziehers vor dem ganzen Lehrkörper*“²⁸⁶ abgehalten wird. Diese angedachten Maßnahmen verdeutlichen, für wie wichtig Lietz die Person und die Persönlichkeit des Lehrers erachtet.

²⁸² Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 12.

²⁸³ Vgl. ebd., S. 11.

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Vgl. ebd.

²⁸⁶ Ebd., S. 15.

c) *Grundsätze der Nationalerziehung nach Lietz*

Lietz hat, wie oben bereits dargelegt worden ist, eine Krise der deutschen Schule diagnostiziert. Sein Vorschlag, um dem abzuhelfen, ist eine Reform, die Durchführung einer Nationalerziehung angelehnt an seine deutschen Landerziehungsheime. Der Vater der Landerziehungsheime stellte sich selbst in seinem Buch *Die deutsche Nationalschule* ausdrücklich in die Tradition von Fichte, Jahn und weiterer Nationalerziehungs-Befürworter, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts bereits eine nationale Erziehung propagierten.²⁸⁷ Was Lietz moniert, ist, dass die Erneuerung der Schule bereits 1890 vom Kaiser selbst auf der Berliner Schulkonferenz zur Agenda erhoben worden ist, seitdem aber lediglich viel darüber geredet worden sei.²⁸⁸

Mit *Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen* will der renommierte Reformpädagoge dies ändern, indem er eine umfassende, bereits in den Lehrplänen ausgearbeitete Schulreform zur Diskussion stellt und so den Grundstein für eine deutsche Nationalerziehung innerhalb der Schulen legt. Als Schirmherr seines Vorhabens ruft Lietz gegen Ende seines Buches den deutschen Kaiser selbst, Wilhelm II., an, „*die Hoffnung aller Freunde der deutschen Nationalschule*“²⁸⁹. Für Kaiser und Vaterland wollte der Pionier der deutschen Landerziehungsheimbewegung diese Reform in die Wege leiten. Erneut blieb aber das Vorhaben wieder in Debatten und Diskussionen stecken. Dass Lietz' Überlegungen hinsichtlich einer Nationalschule sehr wohl wahrgenommen wurde, wird beispielsweise daraus ersichtlich, dass sein Nationalschul-Konzept etwa in Anton Hergets *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart* von 1919 erörtert wurde.²⁹⁰

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie sich Hermann Lietz eine Reform der deutschen Schule zur deutschen Nationalschule vorgestellt und welche pädagogischen Ziele er durch seine Nationalerziehung verfolgt hat. Hierbei soll jedoch nicht auf den von Lietz konzipierten Lehrplan en detail eingegangen, sondern, wo es sinnvoll erscheint, die Tendenzen desselben nachgezeichnet werden.

²⁸⁷ Vgl. Lietz: *Die deutsche Nationalschule*, S. 22.

²⁸⁸ Vgl. ebd., S. 5.

²⁸⁹ Ebd., S. 92.

²⁹⁰ Herget, Anton: *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart*, Bd. 2: *Die experimentelle Pädagogik. Die Sozialpädagogik. Die Individualpädagogik. Die Persönlichkeitspädagogik. Die Nationalschule. Die natürliche Erziehung*. Leipzig u. a. ²1919, S. 135ff.

α) Reform des Aufbaus des gesamten Schulwesens

Nach Lietz' Meinung bedarf das gesamte Schulwesen einer Neuorganisation. Als Unterbau schlägt der Reformpädagoge eine allgemeine Volksschule vor, welche auch die „*Vorbereitung für untere und mittlere Berufe*“²⁹¹ leisten soll:

- Für die Elementarstufe (1.–3. Schuljahr) gibt Lietz als Ziel „*Erfahrung und Ausdruck (durch Wort, Zeichen, Schrift) von den einfachsten und alltäglichen Dingen der nahen Umgebung und Gegenwart*“²⁹² aus. Die Kinder sollen also von ihrer unmittelbaren Umwelt aus die Welt erforschend begreifen lernen.
- In der Unterstufe (4.–6. Schuljahr) soll der „*Erfahrungsradius*“ erweitert werden, „*von der näheren zur ferneren Umgebung, von der Gegenwart zur Vergangenheit*“²⁹³. Des Weiteren sieht Lietz eine Vertiefung und Ausdifferenzierung des Beobachtens hin zur Erforschung vor. Die Kinder sollen dazu angehalten werden, Dinge zu hinterfragen, deren Ursachen auf den Grund zu gehen und das Beobachtete adäquat mündlich wie schriftlich in der Muttersprache auszudrücken.²⁹⁴
- In der Mittelstufe (7.–9. Schuljahr) soll die Erlernung der Muttersprache zu einem vorläufigen Abschluss gelangen. Im Fokus der Mittelstufe stehen außerdem die „*beiden großen Sachgebiete (Menschen- und Naturleben), Geschichte, Staatskunde; Erdkunde, Naturkunde und Technik*“²⁹⁵. Außerdem hält Lietz es für sinnvoll, ab der Klasse IIIb (7. Schuljahr) mit Englisch den Heranwachsenden Unterricht in ihrer ersten Fremdsprache zu erteilen. Von IIIa (8. Schuljahr) an soll die Möglichkeit bestehen, fakultativ eine zweite moderne Fremdsprache zu erlernen. Diejenigen, welche anschließend die humanistische Abteilung der Oberstufe besuchen wollen, sollen ab IIb (9. Schuljahr) in einer alten Sprache unterwiesen werden.

Lietz würde es begrüßen, wenn der Unterbau des deutschen Schulwesens bis zur Mittelstufe, also inklusive der 9. Klasse,²⁹⁶ oder zumindest bis zum 6. Schuljahr reichte.

*Mindestens 6 Jahre hindurch sollten doch alle Glieder des Volkes möglichst in den gleichen Gebieten unterrichtet werden, damit die Gemeinsamkeit der geistigen Entwicklung dazu beitragen kann, daß sie einander verstehen und näher kommen. Warum soll schon eine Kluft gähnen zwischen dem Sextaner des Gymnasiums und dem 9jährigen Volksschüler, zwischen dem Gymnasiasten und dem Realschüler? Ist unser Vaterland nicht schon ohne dies zerrissen genug?*²⁹⁷

²⁹¹ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 17.

²⁹² Ebd.

²⁹³ Ebd.

²⁹⁴ Vgl. ebd.

²⁹⁵ Ebd.

²⁹⁶ Vgl. ebd., S. 7.

²⁹⁷ Ebd., S. 52.

Das frühe „Aussortieren“ hält Lietz also nicht zuletzt aus nationaler Sicht für unverantwortlich. Wie sollen die Deutschen zusammenhalten, eine Gemeinschaft bilden, wenn sie schon früh in einem „Bildungsständesystem“ getrennt werden? Aus diesem Grunde spricht sich Lietz für neun, mindestens aber sechs Jahre gemeinsamen Unterricht aus und damit also gewissermaßen für eine Gesamtschule.

Erst nach neun gemeinsamen Jahren soll sich für die Begabteren die höhere Schule anschließen. Die weniger Begabten können „mit Schluß der Mittelstufe dann ruhigen Gewissens, nachdem ein vorläufiger Abschluß der Bildung erreicht worden ist, die Vorbereitung für die Berufsarbeit beginnen [...], sei es auf einer Fachschule, sei es als Lehrlinge“²⁹⁸. Die Begabten dagegen besuchen die Oberstufe, welche drei Jahre umfasst und für die höheren Berufe vorbereitet. Diese Oberstufe ist in zwei gleichwertige Bildungszweige, die humanistische und die realistische Abteilung aufgegliedert. Der humanistische Zweig ist noch einmal in eine alt- und eine neusprachliche Abteilung unterteilt. Während dem humanistischen Fachbereich mit dem Schwerpunkt auf Geschichte, Staats- und Gesellschaftskunde, sowie auf der sprachlichen Bildung die Ausbildung der „Forscher auf dem Gebiete des Menschenlebens“²⁹⁹, also Juristen, Theologen, Historiker etc. zufällt, sollen aus der realistischen Sektion, in welcher Mathematik, Naturwissenschaften und Technik im Fokus stehen, Landwirte, Techniker, Naturforscher, Ärzte etc. hervorgehen.³⁰⁰ Beide Zweige erhalten gemeinsame Stunden in der Muttersprache, sowie in Englisch und in Staatskunde. In der humanistisch-altsprachlichen Abteilung kommen dann als weitere Fremdsprachen Griechisch und Latein hinzu, in der humanistisch-neusprachlichen ab Klasse IIa (10. Schuljahr) Französisch und in Klasse I (Ober- und Unterprima, also 11. und 12. Schuljahr) Latein.³⁰¹

Mit der Differenzierung in humanistischen und realistischen Bildungszweig lässt Lietz eine „Entrümpelung“ des Lehrplans einhergehen. Am deutlichsten wird dies anhand der Fremdsprachen: Hatte man bislang drei Fremdsprachen obligatorisch an Gymnasium (9 Jahre Latein, 7 Jahre Französisch, 6 Jahre Griechisch) und Realgymnasium (9 Jahre Latein, 7 Jahre Französisch, 6 Jahre Englisch) zu lernen, so hält Lietz dies für übertrieben. Bei ihm sollen Fremdsprachen nur diejenigen lernen, welche sie auch benötigen. Die einzige Fremdsprache, welche verpflichtend in der realistischen Abteilung gelehrt wird, ist Englisch. Fakultativ besteht die Möglichkeit, noch Französisch zu lernen. Die humanistische

²⁹⁸ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 58.

²⁹⁹ Ebd., S. 17.

³⁰⁰ Vgl. ebd., S. 9 u. S. 17.

³⁰¹ Vgl. ebd., S. 9.

Abteilung, in welcher die sprachliche Bildung wichtiger ist, umfasst drei Fremdsprachen, wobei Lietz es auch hier für ratsam hält, wenn noch einmal nach alt- und neusprachlicher Präferenz getrennt wird. Darüber hinaus besteht auch bei der humanistischen Sektion die Möglichkeit, freiwillig weitere Sprachen hinzuzulernen: Französisch, Russisch und Italienisch.³⁰²

Durch die Fokussierung auf die Geisteswissenschaften und Sprachen in der humanistischen Abteilung und auf die Naturwissenschaften und die Mathematik in der realistischen Abteilung ergeben sich Freiräume im bis dahin überfüllten Lehrplan der höheren Schulen. Die Schüler müssen vieles nicht mehr lernen, was sie im späteren Leben nicht mehr brauchen. Der künftige Jurist lernt keine für ihn überflüssigen mathematischen Formeln mehr, der Techniker von morgen muss keine weitere Fremdsprache erlernen, für welche er später keine Verwendung hat. Stattdessen empfiehlt Lietz, dass sich die humanistische Abteilung hinsichtlich naturwissenschaftlich-mathematischer Themen damit begnügt, „*weitere Anregungen zu geben*“³⁰³, ebenso umgekehrt die realistische Abteilung in Bezug auf Historisch-Politisches.

Durch die Reform des Aufbaus des gesamten Schulwesens will der Landschulheimpädagoge vornehmlich zwei Dinge erreichen: Zum einen, dass durch die lange gemeinsame Beschulung aller Kinder ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl resultiert, das sich später in der gesamten deutschen Gesellschaft widerspiegelt, und zum anderen, dass durch die Spezialisierung in der Oberstufe und der damit einhergehenden „*Beseitigung aller für die Nationalerziehung wertlosen oder gar bedenklichen Bestandteile des Lehrplans*“³⁰⁴ das Lernen effektiver wird.

β) Neubestimmung der Aufgaben der Schule

Allein mit einer Neustrukturierung des Aufbaus des Schulwesens ist es aber nach Lietz' Meinung noch nicht getan. Der deutschen Nationalschule, welche dem Reformpädagogen vorschwebt, kommt eine Reihe von Aufgaben zu, nicht nur im Bereich der Bildung, sondern ebenso im Bereich der Erziehung. Als höchste Aufgabe der schulischen Erziehung und Bildung bezeichnet der Landschulheimpädagoge „*die Entwicklung der sittlichen Persönlichkeit und des echten Idealismus in der Jugend*“³⁰⁵. Die Heranwachsenden sollen also während ihrer Schulzeit zu anständigen Menschen geformt werden und darüber hinaus soll

³⁰² Vgl. Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 17.

³⁰³ Ebd., S. 9.

³⁰⁴ Ebd., S. 51.

³⁰⁵ Ebd., S. 34.

echter Idealismus in sie gepflanzt werden, unter welchem Lietz letztlich nichts anderes als Identifikation mit der Nation, wahre Vaterlandsliebe versteht.³⁰⁶

Im Folgenden sollen die Aufgaben der Schule sowohl im Bereich der Erziehung als auch der Bildung dargestellt und näher erläutert werden.

Ein Grundsatz, welchen Lietz bereits für seine Landerziehungsheime formuliert hat, findet er für die Schule allgemein zutreffend, nämlich, dass der Institution Schule nicht mehr nur die Aufgabe der Bildung zufällt, sondern zum Teil auch diejenige der Erziehung.³⁰⁷ Das moderne Leben, besonders das Leben in der Großstadt, stellt größere Anforderungen an den Charakter als früher; nur die Erziehung des Elternhauses reicht nicht mehr aus, auch die Schule müsse sich um die Erziehung bemühen. Dass allerdings der bloße Schulunterricht ungenügend für die Charakterbildung der Heranwachsenden ist, glaubt Lietz aus der Lebensführung der schulentlassenen Jugend zu ersehen, welche von „*Verwahrlosung und Zügellosigkeit*“³⁰⁸ geprägt ist. Als Voraussetzung dafür, dass die Schule auch erzieherisch auf die Schüler wirken kann, wird daher in *Die deutsche Nationalschule* ein engeres, persönliches Lehrer-Schüler-Verhältnis gefordert; dieses Verhältnis wurde bereits im vorhergehenden Kapitel eingehender betrachtet. Die Aufgabe der Erziehung kann die Schule nur wahrnehmen, wenn Lehrer und Schüler einander vertraut sind. Dieses Verhältnis soll in der Nationalschule angestrebt werden.

Des Weiteren sieht Lietz es als Aufgabe der Schule an, die ihr Anvertrauten zu guten Staatsbürgern zu erziehen. Jeder Einzelne in einem Staat muss „*für seinen bürgerlichen Beruf erzogen werden*“, so der Reformpädagoge, „*[d]enn die Voraussetzung des modernen Staates ist eben die tätige Anteilnahme jedes Gliedes, dem die Waffe des Wahlrechts in die Hand gegeben ist*“³⁰⁹. Nur eine Pro-forma-Mündigkeit, welche im Wahlrecht besteht, reicht nicht aus, die späteren Bürger müssen auch mit diesem Recht verantwortungsvoll umzugehen wissen, also zu wirklicher politischer Mündigkeit erzogen werden. Diese Forderung bedinge sich nicht zuletzt aus den „*Gefahren, welche aus den revolutionären und reaktionären Bestrebungen dem Reiche erwachsen*“³¹⁰ und denen Lietz durch staatsbürgerliche Erziehung etwas entgegenzusetzen hofft. Dabei sei es lediglich mit Unterricht nicht

³⁰⁶ Über diesen vaterländischen Idealismus äußert Lietz: „*Dieser Idealismus muß wurzeln in der Heimat und der Eigenart der Väter. Er kann nicht aus fremdem Land und entlegener, längst vergangener Kultur geschöpft werden; für uns Deutsche weder aus Frankreich noch aus England, weder aus dem Lande der Griechen noch aus dem der Römer. Dieser Idealismus wird entstehen, wenn die wertvollsten Bestandteile vaterländischer Kultur zur Erkenntnis und Würdigung gebracht werden; wenn erfaßt wird, wie jene unter unendlichen Mühen, unter Selbstverleugnung und Opfermut hingebender Persönlichkeiten entstanden und erhalten sind.*“ Lietz: *Die deutsche Nationalschule*, S. 34.

³⁰⁷ Vgl. ebd., S. 23.

³⁰⁸ Ebd.

³⁰⁹ Beide Zitate: Ebd.

³¹⁰ Ebd., S. 24.

getan, die Schüler müssten vielmehr unmittelbar „*durch Pflichtübung, durch innige Anteilnahme an den Schulangelegenheiten und ihrer Verwaltung [...] zum Verantwortlichkeitsgefühl und zur Mitarbeit an den später ihrer harrenden vaterländischen Angelegenheiten angeleitet werden*“³¹¹. Die Schule als Staat im Kleinen, in welchem die Jugend politische Verantwortung erlernt, ist also hier Lietz' Zielabsicht.

Als eine weitere Aufgabe der Nationalschule betrachtet es Lietz, den Schülern Hilfe und Anleitung zu einer stabilen Welt- und Lebensanschauung zu geben, sie dazu zu befähigen, sich in religiösen und sittlichen Dingen selbst ein Urteil bilden zu können.³¹² Zuerst sei die Kirche als fester „Meinungskompass“ durch die Aufklärung erschüttert worden, dann auch die Überzeugungen der Aufklärung und so sei eine grundlegende Unsicherheit in sittlich-religiösen Fragen als Signum der modernen Zeit zu betrachten. Um sich in der Pluralität der Moderne zurechtzufinden, müsse dafür gesorgt werden, dass sich jeder eine feste Welt- und Lebensanschauung aneigne. Dies habe jedoch nicht im Rahmen des Religionsunterrichts zu geschehen, da Lietz der Auffassung ist, Religion sei überhaupt nicht lehrbar,³¹³ sondern in einer Art Ethikunterricht. Lietz führt diesbezüglich als Beispiel ein Verfahren an, welches er selbst in seinen Landerziehungsheimen anwendet:

*Ich habe mit meinen kleinsten Schülern, mit Sexta bis Untertertia, die Einrichtung getroffen, daß wir uns jeden Sonntagmorgen gemeinsam etwa 1/2 Stunde über irgend eine bedeutsame Frage des sittlichen Lebens unterhalten, die uns irgendwie in der vergangenen Woche nahegetreten ist.*³¹⁴

Auch hier wird deutlich, dass Lietz vor allem auf das innige Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler setzt, wenn die Heranwachsenden mit ihrem Lehrer als Vertrauten über eine sittliche Frage diskutieren, welche sie beschäftigt. Dieser ungezwungene und offene Austausch ist nur zwischen Vertrauten möglich. Die Erziehung zu sittlich gefestigten Charakteren wird von Lietz vor allem im Rahmen eines persönlichen Lehrer-Schüler-Verhältnisses als besonders wirksam angenommen.

³¹¹ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 24.

³¹² Vgl. ebd.

³¹³ Lietz ist kein Gegner der Religion oder ein aufgeklärter Kulturchrist, der sich wegen der Trennung von Staat und Kirche gegen Religionsunterricht ausspricht. Vielmehr hat der Reformpädagoge einen derart großen Respekt vor der Religion, dass er es nicht für richtig befindet, Religion zu einem Schul- und Prüfungsfach herabzuwürdigen: „*Da Religion nicht lehrbar ist, soll der Unterricht sich darauf beschränken, in Wesen und Geschichte der Religion einzuführen und für eine wahrhaft religiös-sittliche Lebensführung zu begeistern. ‚Religion‘ kann und darf nicht mehr Gegenstand der Prüfungen sein; sie wird dadurch in unzulässiger Weise herabgesetzt.*“ Ebd., S. 93. Stattdessen schwebt ihm Unterricht in Religionsgeschichte und Philosophie vor. Vgl. ebd., Tabelle 5.

³¹⁴ Ebd., S. 25.

Auch in Bezug auf Gesundheitserziehung sieht Lietz die Schule in der Pflicht. Die Heranwachsenden sollen über den eigenen Körper aufgeklärt und zu gesunder Lebensführung angehalten werden.

*Der Schüler muß z. B. die Gefahren kennen, die ihm durch Alkoholismus und Sexualismus drohen; muß wissen wie weit und in welcher Weise Sport für seinen Körper zuträglich ist; was er tun kann, um den nachteiligen Wirkungen der Arbeit in Fabrik und Studierstube zu entgehen, und noch vieles derartige. Und zwar soll ihm die Schule hierüber nicht bloß theoretische Auskunft erteilen, sie soll ihn vielmehr zu vernünftiger Lebensführung anleiten.*³¹⁵

So sollen die Schüler zu Enthaltbarkeit von Nikotin und Alkohol, sowie zur Keuschheit erzogen werden, wobei vor allem die Lehrer durch ihr Vorbild auf die Heranwachsenden einwirken sollen.³¹⁶ Darüber hinaus befürwortet Lietz, dass jeder Schüler der Mittelstufe mindestens einmal jährlich ärztlich untersucht wird und dass des Weiteren ein Arzt halbjährlich je vor Mittel- und Oberstufe einen Vortrag „über die richtige Behandlung des Körpers“³¹⁷ hält.

Aber nicht nur um Erziehung zur Eigenverantwortlichkeit bezüglich des eigenen Körpers und der eigenen Gesundheit geht es Lietz, sondern auch um eine Erziehung zur Körperertüchtigung. Früher hätten die Leute gesünder gelebt, so der Reformpädagoge, in den Großstädten der Gegenwart sei es viel schwerer, körperliche Kraft und Gesundheit zu er- und behalten. Der Großstadtmoloch an sich sei ungesund, kenne keine grüne Natur, keine frische Luft, sie zwingt die Menschen zu großem Kraftverbrauch, biete ihm aber nicht die rechten Möglichkeiten zur Regeneration, das ist das Großstadt-Bild des Pioniers der deutschen Landerziehungsheime. Die Notwendigkeit körperlicher Erziehung werde angesichts solcher Zustände offensichtlich.³¹⁸ Aber nur mit Turnstunden sei es nicht getan, vielmehr fordert Lietz, dass den Schülern auch Raum und Zeit für Spiele und Wanderungen gestattet wird. So spricht er sich dafür aus, dass in den Pausen Spiele stattfinden, und des Weiteren, dass ein Nachmittag in der Woche frei gehalten wird für Spiel, Sport und Wanderung.³¹⁹ Überhaupt sollte jede Schule eine Turnhalle besitzen und einen Spielplatz in der Nähe haben.³²⁰ Grundsätzlich jegliche Erziehung sei „so weit als möglich aus dem Mittelpunkt der

³¹⁵ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 26.

³¹⁶ Vgl. ebd., S. 11.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Vgl. ebd., S. 27.

³¹⁹ Hierbei berücksichtigt der Reformpädagoge auch die Jahreszeiten: „Wenigstens ein Nachmittag in der Woche ist im Winter bis 5, im Herbst und Frühling bis 6, im Sommer bis 7 Uhr frei für Spiel, Turnen und Wanderung.“ Ebd., S. 10.

³²⁰ Vgl. ebd., S. 12.

*Städte in die freie Natur zu verlegen*³²¹, wie Lietz es mit seinen Landerziehungsheimen selbst auch praktiziert. Die negative Meinung des Reformpädagogen zur Urbanisierung sowie die hohe Wertschätzung von Natur und freier Luft werden daraus eindeutig ersichtlich. Darüber hinaus wird aus dem eben Dargestellten klar, dass Lietz nicht nur dem Bewegungsdrang der Heranwachsenden Rechnung tragen will, sondern ihn auch durchaus zu fördern beabsichtigt, da er in ihm einen Schlüssel zu körperlicher Fitness und Gesundheit sieht.

Die Schule habe neben den bereits aufgezählten Aufgaben noch diejenige, zur Schönheit zu erziehen, also den Sinn für Ästhetik in den jungen Menschen zu wecken. Lietz ist der Auffassung, dass die Menschen früher, als sie der Natur noch nicht entfremdet waren, durchaus einen Sinn für Schönheit besaßen. Gegenwärtig sei dies anders, so der Reformpädagoge.³²² Die künstlerische Erziehung, welche Lietz vorschwebt, beinhaltet auch einen handwerklich-praktischen Aspekt. So sollen die Jugendlichen nicht nur das Zeichnen, sondern auch ein Handwerk³²³ erlernen, um etwas mit eigenen Händen erschaffen zu können.

Die erzieherischen Aufgaben der Nationalschule sind ziemlich allumfassend. Wurde bislang die Schule oft lediglich als Institution für die geistige Bildung des Menschen angesehen, weitet Lietz diesen Begriff aus. So fordert der Reformpädagoge eben nicht nur die Ausbildung des Geistes, sondern auch, dass sich die Schule um den Körper kümmert (Gesundheitspflege/Körperertüchtigung) und um die Seele (sittlich-religiöse Erziehung). Außerdem sollen die Schüler zu tüchtigen und kultivierten Staatsbürgern erzogen werden, zu fähigen Gliedern ihres Volkes.

Was neben der Erziehung die schulische Bildung anbelangt, so hält der Landerziehungsheimpionier das Festhalten am alten Lehrkanon, daran, dass die Jugend das lernen sollte, was man seit jeher gelernt hat, für überholt und nicht zeitgemäß, da die Entwicklung der letzten Jahrzehnte derart rasant vonstatten gegangen ist, dass die alten Lehrpläne nicht mehr auf das Leben vorzubereiten vermögen. Dementsprechend fällt auch die Antwort des Gründers der Landerziehungsheime auf die Frage, was der junge Mensch lernen soll, aus:

*Das soll jeder lernen, was ihn instand setzt, die ihm eigentümlichen Fähigkeiten und Kräfte zu erkennen und so zu betätigen, daß es ihm und der Gemeinschaft, der er angehört, zum Heil gereicht; daß er so seine Bestimmung treu erfüllen, seinen ihm eigentümlichen Beruf gut ausüben kann.*³²⁴

³²¹ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 94.

³²² Vgl. ebd., S. 27.

³²³ Auf die handwerkliche Ausbildung wird später noch genauer eingegangen.

³²⁴ Ebd., S. 28.

Jeder hat eine eigene Berufung, wie er als Teil der Gemeinschaft sich in diese einbringen und für sie wirken kann. Daher spricht Lietz sich gegen das unnötige Anhäufen von Wissen aus, jeder soll das lernen, was er gebrauchen kann, was ihn in die Lage versetzt, seinem Beruf nachzugehen und ein funktionierendes Mitglied der Gesellschaft zu sein. Was jeder darüber hinaus lernen will, kann er sich freiwillig aneignen,³²⁵ aber einen Zwang, „Unnützes“ lernen zu müssen, gibt es bei Lietz nicht. Die Erziehung in den verschiedenen Aspekten, wie eben dargelegt, ist für alle Schüler gleichermaßen relevant, aber was die geistige Bildung anbelangt, soll es, wie im vorherigen Kapitel vorgestellt, ab der Oberstufe eine Ausdifferenzierung geben. Was aber ist gewissermaßen der Grundstock der geistigen Bildung, dasjenige, was alle lernen müssen?

Die Richtlinie hierfür sieht Lietz darin, dass jeder seine Berufung erkennen soll. Der Mensch muss in Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt herausfinden, welche Anlagen ihm gegeben sind, und damit, wohin seine Berufung, sein Weg ihn weist. Die Umwelt, in welcher sich der Einzelne bewegt, ist durch die herrschenden Zeit- und Kulturumstände geprägt und durch diese ist wiederum der Bezugsrahmen für die Wirkmächtigkeit der Kräfte und Anlagen des Einzelnen festgelegt. Deshalb liegt die Aufgabe der Schule darin, „*dem jungen Menschen ein Verständnis zu verschaffen von dem Kulturkreise, dem er angehört, und in ihm von da aus die Erkenntnis anzubahnen von der ihm innerhalb dieser Kultur beschiedenen eigentümlichen Aufgabe*“³²⁶. Also muss zuvörderst der Schüler mit der ihn umgebenden, vaterländischen Kultur vertraut gemacht werden, da er später an der Entwicklung derselben mitarbeiten soll.³²⁷ Wer erkennen will, worin sein Beitrag zur vaterländischen Kultur besteht, handle es sich hierbei um materielle oder ideelle Kulturgüter, muss erst das Wesen der eigenen Kultur verstehen.

Da „*jeder den Schauplatz kennen lernen [muss], auf dem er dereinst wirken soll*“³²⁸, wie der Reformpädagoge schreibt, der unmittelbare „*Schauplatz*“ aber die Heimat selbst ist, so seien Heimat- und Erdkunde notwendige Lehrinhalte. In Heimat und Volk wurzeln nach Lietz' Meinung die Kräfte, welche zur Entwicklung der Kultur beitragen. Für den Reformpädagogen ist das Vaterland mystischer, „*von der Bestimmung gegebene[r] Boden*“³²⁹, weswegen die Beschäftigung mit den Beschaffenheiten der Heimat für unerlässlich anzusehen ist.

³²⁵ Zur freiwilligen Weiterbildung siehe Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 52ff.

³²⁶ Ebd., S. 29.

³²⁷ Vgl. ebd.

³²⁸ Ebd.

³²⁹ Ebd.

Des Weiteren ist die Lebenswirklichkeit des Menschen, der „*Schauplatz*“, geprägt durch gemeinschaftliches Zusammenleben, dessen höchste Institutionalisierung sich im Staat darstellt. Kein Staatsbürger, kein Glied der Gemeinschaft, „*das einst lebendigen Anteil an dessen Leben und Arbeit nehmen soll, darf in Unkenntnis bleiben über Wesen, Eigenart, Einrichtungen, Daseinsbedingungen, Verfassung, Gesetze dieses Organismus*“³³⁰. Die Kenntnis über den Aufbau des Staates sowie darüber, wie er funktioniert, ist also ebenso unverzichtbarer Lehrgegenstand für alle Heranwachsenden.

Darüber hinaus bedarf es, um den eigenen Staat einordnen und vollends verstehen zu können, der Kenntnis der Geschichte desselben. Da nach Lietz' Überzeugung Kultur über einen längeren Zeitraum hinweg entsteht, „*durch Kampf und Not vieler tüchtiger zusammenwirkender Geschlechter unter der Führung der Tüchtigsten, Selbstlosesten*“³³¹, müssen die Schüler in Geschichte unterwiesen werden, um den Weg der vaterländischen Kultur nachvollziehen zu können, denn nur aus der Geschichte könne erkannt werden, „*was der Mensch bedeutet, was Menschenwert und -Arbeit ist, wozu der Mensch da ist und wie er seine Bestimmung erfüllen kann*“³³². Lietz' Geschichtsbild ist also das eines stetigen Progresses. Die Schüler sollen sich idealiter später als Glied innerhalb dieses geschichtlichen Prozesses begreifen, als Mitarbeiter an der Entwicklung ihres Volkes.

Da der Einzelne aber „*nicht nur von der ihn umgebenden Menschenwelt, sondern auch von der Natur, ihren Gesetzen, ihrem Walten*“³³³ abhängig ist, sind auch die Naturwissenschaften bedeutsam. Durch die Beschäftigung mit den Naturwissenschaften erschließt sich dem Schüler das eigene Sein sowie die Materie, der Stoff, an dem letztlich Kulturarbeit geschieht. Darüber hinaus hält Lietz die Naturwissenschaften für unbedingt lehrrelevant, da so die Heranwachsenden etwas über den eigenen Körper lernen, was er wiederum für wichtig hinsichtlich einer gesunden Lebensführung erachtet.³³⁴

Fremdsprachen und Mathematik hingegen, Fächer, welche bislang im Mittelpunkt der schulischen Bildung standen, sieht Lietz lediglich als Hilfswissenschaften an:

³³⁰ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 29.

³³¹ Vgl. ebd., S. 30.

³³² Ebd.

³³³ Ebd., S. 31.

³³⁴ Der von Lietz erhoffte Effekt der Gesundheitserziehung, welcher mit Kenntnissen über den eigenen Körper einhergeht, kommt am besten in folgendem Zitat zum Ausdruck: „*Er [der Mensch] ist selbst zum guten Teil Erzeugnis dieser Natur. Ihre allgemeinen unverbrüchlichen Gesetze haben auch für seinen Körper und Geist Gültigkeit. Nur zu seinem eigenen Schaden wird er in Unkenntnis dieser Naturgesetze gehalten. Er kann das Studium des eigenen Organismus, dessen Lebensbedingungen, Gesetze, Kräfte, Gefahren durchaus nicht entbehren. Gerade in diesem Fall pflegt sich Unkenntnis furchtbar zu rächen. Wie die Schrankenlosigkeit einer der Leidenschaft blind folgenden unwissenden Masse dem Bestand und der ruhigen Entwicklung des Staates verhängnisvoll werden muß, so die Unwissenheit oder leidenschaftliche Unmäßigkeit des Einzelnen seinen Organen gegenüber.*“ Ebd.

*Nur wer Kraft und Entschlossenheit besitzt, sich in die Gebiete der Kultur- und Naturwelt soweit zu vertiefen, daß er zum Wesen, zum Kern der Dinge und Menschen vordringt, kann zugleich zum Aufbau einer Lebens- und Weltanschauung gelangen, welche ihm Halt und Richtung verleiht. Mathematik und Sprachen können dabei nur mithelfen.*³³⁵

Zu Lietz' Ziel, der Erkenntnis von Kultur und Natur, können Fremdsprachen und Mathematik nur beitragen, sie aber als Hauptfächer zu betrachten, erscheint dem Pionier der Landerziehungsheimbewegung unlogisch. Kenntniserwerb über das eigene Volk und die Heimat, den eigenen Staat, die eigene Geschichte und über die Natur erscheinen ihm viel wichtiger. Grundkenntnisse in diesen Bereichen sollen von jedem erworben werden, bevor gesagt werden kann, zu welcher Arbeit jeder Einzelne gemäß seinen Anlagen berufen ist.³³⁶

Während in den Schulen bislang nach Lietz' Auffassung der Gesamtheit der Schüler vieles beigebracht worden ist, was diese später nicht mehr benötigen, soll in der National- schule die Jugend auf ihr späteres Leben und Wirken als Staatsbürger und Glied der Gesellschaft vorbereitet werden. Diejenigen, welche sich als geeignet erweisen, ihren Beitrag zur Entwicklung der ideellen Kulturgüter zu leisten, sollen dann in der Oberstufe gemäß ihrer Ausrichtung, sei sie nun humanistisch oder realistisch, vertiefte Ausbildung erhalten. Das Gros der Schüler wird aber nicht schon vor der Oberstufe in diversen „unnützen“ Fächern unterrichtet, in welchen sie Kenntnisse erwerben, für welche sie später nicht die geringste Verwendung haben.

Allgemein hält es Lietz für falsch, verschiedene Fächer hintereinander zu „betreiben“, vielmehr sollten die Schulfächer „*stets in engstem Zusammenhang miteinander behandelt [werden] als Lebens- und Kulturforschung*“³³⁷. Da die Schüler auf das Leben insgesamt vorbereitet werden sollen, die einzelnen Fächer zusammengenommen aber eine umfassende Kenntnis von Natur und Kultur, von der Lebenswelt der Menschen, vermitteln, wäre es nach Lietz' Ansicht unsinnig, den Heranwachsenden gewissermaßen Einzelerkenntnisse in klarer Abgrenzung voneinander beizubringen und dabei das große Ganze aus den Augen zu verlieren. Abrupter Fächerwechsel im Studentakt soll darüber hinaus vermieden werden, stattdessen befürwortet der Pionier der Landerziehungsheimbewegung zwei bis drei Unterrichtsstunden des gleichen Faches am Stück, wobei in diesem Stundenblock durchaus fachübergreifend Anschlüsse an andere, benachbarte Disziplinen erfolgen.³³⁸ Das stundenweise „Springen“, beispielsweise von einem naturwissenschaftlichen in ein geisteswis-

³³⁵ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 32.

³³⁶ Vgl. ebd., S. 33.

³³⁷ Ebd., S. 66.

³³⁸ Vgl. ebd., S. 9.

senschaftliches Fach, das Nichtverweilenkönnen bei einem Lehrgegenstand, findet der Reformpädagoge kontraproduktiv. Die schulische Bildung, welche Lietz vorschwebt, sieht eine ganzheitliche, harmonische Beziehung der Fächer untereinander vor. Die Schüler sollen die Muße haben, länger als eine Schulstunde am Stück sich in einen Lehrgegenstand zu vertiefen, statt im Stundenrhythmus aus der Betrachtung des Einen gerissen und in die Beschäftigung mit dem Nächsten geworfen zu werden.

Abschließend auf den Punkt gebracht finden sich Lietz' Überlegungen zu den Aufgaben der Nationalschule in folgendem Zitat:

*Es unterliegt keinem Zweifel, daß körperliche, religiös-sittliche, staatsbürgerliche und künstlerische Erziehung unentbehrlich sind, und daß ein der Gegenwart und den Fähigkeiten des Kindes entsprechendes Wissen in den großen modernen Sachgebieten des naturwissenschaftlich-mathematischen und historisch-politischen Lebens dringend zu fordern ist.*³³⁹

Die Heranwachsenden sollen in der Schule für das Leben gewappnet werden und zwar in jeglicher Hinsicht, sowohl auf die eigene Person bezogen wie auch auf die sie umgebende Welt. Als entbehrlich hingegen sieht Lietz alles an, „*was nicht in lebendigem Zusammenhang mit unserer Zeit, unserer nationalen Kultur steht*“³⁴⁰, also alles, was für das persönliche wie das soziale und politische Leben als nicht relevant erachtet werden muss.

γ) Erziehung zu Selbständigkeit und Arbeit

Die Erziehung zu Selbständigkeit und Arbeit stellt einen wichtigen Aspekt in Lietz' Vorstellungen von einer deutschen Nationalschule dar. In mehrfacher Hinsicht verspricht sich der Gründer der Landerziehungsheime positive Auswirkungen einer solchen Erziehung.

Wie oben bereits dargelegt, positioniert sich Lietz eindeutig gegen das Memorier- und „Pauksystem“ der bisherigen Schule. Diese „alte“ Methode schafft nach Meinung des Pädagogen nur reines Wortwissen, da „*der Ausdruck, den die Dinge im Lehrbuch gefunden haben, aus diesem vom Kinde angeeignet, durch Übungen eingeprägt und durch Prüfungsarbeiten festgestellt wird*“³⁴¹. Der Reformpädagoge bezweifelt, dass dieses Wortwissen auch dem tatsächlichen Sachwissen entspricht. Die Methode, aus Büchern zu lernen, ist Lietz zu „trocken“, zu abstrakt, er will von den Dingen ausgehen, nicht von den Worten, die sie bezeichnen. Der Zögling soll keine Kenntnisse über den Gegenstand aus einem

³³⁹ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 51.

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ Ebd., S. 73.

Buch memorieren und repetieren, sondern seine eigenen Erkenntnisse aus der unmittelbaren Beschäftigung mit dem Gegenstand gewinnen, sich an ihm abarbeiten.

Wir brauchen hier nur wenige Schlagworte anzugeben: Anleitung und Übung des Schülers mit Hilfe des Lehrers im Beobachten, Finden, Denken, Urteilen, Vergleichen, Darstellen. Nicht bloß in sachlicher (stofflicher), sondern auch in methodischer Beziehung soll das Kind in großen Zügen die Haupttatsachen des Entwicklungsganges der Menschheit nachleben. Es soll beobachten, sich zurechtfinden, entdecken, erfinden, sich die Dinge zu eigen machen, sie richtig gebrauchen lernen, wie seine Vorfahren dies alles lernen mussten. Der Lehrer soll ihm dabei ein vorsichtiger, zurückhaltender Helfer sein, der sich hütet, den Zögling irgendwo um die Freude des Selbsterarbeitens, Selbstfindens zu bringen, wo die Möglichkeit eines Erfolges von Seiten des Jüngeren vorhanden war.³⁴²

Dadurch, dass der Educandus selbsttätig Erfahrungen sammelt, sich die Welt also weitestgehend eigenständig erschließt, weil vom Lehrer nur angeleitet und begleitet, durchläuft er selbst gewissermaßen den „*Entwicklungsgang der Menschheit*“, wie Lietz schreibt. Der Zögling lernt also sozusagen naturgemäß, indem er die einzelnen Stationen des Lernens am Objekt selbst durchlebt, vom ersten Kontakt, über das Beobachten des Gegenstands, das Reflektieren darüber bis hin zum selbständigen Urteilen und Einordnen des in Erfahrung Gebrachten. Unter Zuhilfenahme der Sinne wird der Gegenstand erfahren, des Weiteren sich mit ihm geistig auseinandergesetzt. Bei der „alten“ Methode bekommt der Schüler lediglich die Fakten über den Gegenstand, flapsig gesprochen „vorgekaut“ präsentiert; andere haben sich schon am Gegenstand abgearbeitet, das Resultat, welches nun im Buch steht, muss nur noch übernommen werden, selbständiges Denken ist nicht nötig. Diese „falsche Lehrmethode“ wirkt, so Lietz' Überzeugung, „*denktötend, energielähmend*“³⁴³. Wo der Schüler selbst zu Erkenntnissen gelangen kann, ist das Buch nach Meinung des Reformpädagogen überflüssig, wenn nicht gar schädlich, weil es die Selbsttätigkeit unnötig macht.³⁴⁴

Das Ausgehen von den Gegenständen selbst soll nicht nur in den Fächern, in welchen es um Realien geht, wo man sich etwa in der Biologie mit Pflanzen und Tieren, in der Erdkunde mit Gesteinen, in Physik und Chemie mit Experimenten beschäftigen kann, praktiziert werden, sondern auch in weniger „gegenständlichen“, abstrakten Fächern. Im Geschichtsunterricht will der Landschulheimpädagoge beispielsweise vermehrt mit Quellen arbeiten.

³⁴² Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 73f.

³⁴³ Beide Zitate: Ebd., S. 64.

³⁴⁴ Vgl. ebd., S. 63.

Nach der alten Methode liest der Schüler aus dem Grundriß oder hört vom Lehrer, wie Heinrich IV. mit den Sachsen und Gregor VII. kämpfte. Tatsachen wie Urteile werden ihm fertig entgegengebracht. Nach der hier verfochtenen bekommt er Stücke aus Lamberts Annalen, Brunos Sachsenkrieg, dem ‚Leben Heinrichs IV.‘, den Briefen Heinrichs und Gregors in die Hand. Danach soll er sich eine Ansicht über Gründe und Verlauf der Begebenheiten und ein Urteil über sie bilden. Der Lehrer gibt die Hilfsmittel an die Hand, leitet und kontrolliert zurückhaltend die Arbeit.³⁴⁵

Auch hier zeigt sich Lietz' Anliegen, stets so nah wie möglich an der „Sache“ selbst dran zu sein. In diesem Beispiel, wo der Lehrgegenstand der deutsche Kaiser Heinrich IV. ist, soll sich dem Thema über Quellen direkt genähert werden. Den Einwand, dass dieses Vorgehen die Schüler überfordern könnte, tut Lietz mit dem Hinweis ab, diese Herangehensweise zeitige durchaus Erfolg, *„wenn Zeit, Hilfsmittel, Geschick des Lehrers vorhanden sind“³⁴⁶*.

In erster Linie werde bei der „alten“ Methode der Leitfäden, welche gewiß einfacher sei als die neue, das Gedächtnis trainiert, die „neue“, von Lietz befürwortete Methode hingegen habe nicht nur positive Effekte hinsichtlich der *„Entwicklung aller Sinnesorgane und intellektuellen Anlagen“*, sondern diene darüber hinaus der Formung des Charakters, vor allem des Willens, da *„[d]ie Dinge selbst zu finden, sie durch eigene Arbeit wiederzubilden, [...] viel größeren Mut und größere Energie [erfordert], als das fertig Dargestellte entgegenzunehmen“³⁴⁷*. Das Kind verlange schon von seiner Veranlagung her nach der „neuen“ Methode, denn *„vor Besuch der Schule spielt, untersucht, entdeckt, erfindet“³⁴⁸* es bereits, versucht sich auf diese Art und Weise die Welt zueigen zu machen. Die Schule müsse diesen natürlichen Wissenshunger, diese Neugier und auch diese Selbstinitiative nur weiter fördern, statt sie mittels Buchwissen auszubremsen.

Die Schüler sollen aber nicht nur die geistige Selbständigkeit, das eigenständige Entdecken und Sichauseinandersetzen mit verschiedenen Sachverhalten erlernen, sondern auch politisch-soziale Selbstverantwortlichkeit und Selbstorganisation. So spricht sich Lietz dafür aus, dass all das, *„was die Kinder selbst durch eigne Kraft in Ordnung bringen und verwalten können“³⁴⁹*, auch von ihnen bewerkstelligt werden sollte. Aufgabe des Lehrers sei es sodann lediglich, zu helfen und zu beraten. Sein oberstes Ziel müsse es sein, seine Schüler zur vollkommenen Selbständigkeit zu erziehen, sich selbst also überflüssig zu ma-

³⁴⁵ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 77f.

³⁴⁶ Ebd., S. 78.

³⁴⁷ Alle Zitate: Ebd., S. 77.

³⁴⁸ Ebd., S. 74.

³⁴⁹ Ebd., S. 79.

chen.³⁵⁰ Die Schule soll ein Übungsfeld für gesellschaftliches Zusammenleben ebenso wie für das spätere Leben als Staatsbürger sein. Nach Lietz' Vorstellungen soll die Schule einen „*Staat der Kleinen*“³⁵¹ darstellen. So soll in der Nationalschule zum einen bereits politische Mündigkeit anerzogen werden, zum anderen hofft Lietz, dass das lange Nebeneinander von Kindern aus allen Schichten in der Schule, das Ausprobieren einer Gesellschaft im Kleinen auch beim Abbau der Standesunterschiede seinen Beitrag leisten wird. Die Nationalschule soll also nicht nur ein kleiner praktischer Vorgeschmack auf das Staatsbürgerdasein sein, sondern auch bei der Verwirklichung der inneren Einheit des Volkes mit-helfen.

Nach Lietz' Auffassung gehört zur Selbständigkeit auch die Selbsttätigkeit, die körperliche Arbeit. Jeder Knabe soll daher in der Nationalschule mindestens ein Handwerk erlernen.³⁵² Jedes Mädchen hingegen soll in Haushaltsdingen, Gesundheits- und Körperpflege unterwiesen werden.³⁵³ In der Unterstufe könne Gärtnerei, in der Mittelstufe Schreinerei und in der Oberstufe sodann Schlosserei und das Schmiedehandwerk betrieben werden.³⁵⁴ Durch das Erlernen eines Handwerks erhofft sich Lietz in mehrfacher Hinsicht positive Effekte:

*Damit wird sie [die Nationalschule] zugleich aufräumen mit den Hirn-gespinsten verknöchelter Büchermenschen, die weder Welt noch Leben kennen. Sie wird die Kluft überbrücken, die mehr als alles andere die Volks- und Menschheitsgenossen von einander trennt, die Kluft zwischen körperlicher und geistiger Arbeit. Diese körperliche Arbeit der Jugend ist zugleich ein vortreffliches Erziehungsmittel zu Energie und Ausdauer. Sie kräftigt und gesundet Körper wie Geist der Jugend und beseitigt gründlich Hochmut, Geckentum, Blasiertheit, Weltfremdheit.*³⁵⁵

Nicht allein um die Abrundung der Selbständigkeit durch handwerkliches Können geht es Lietz, sondern vor allem darum, die körperliche Arbeit gegenüber der geistigen aufzuwerten. Gegen den Standesdünkel und die Eitelkeit der Gebildeten hofft der Reformpädagoge so vorgehen zu können. „Gemeine“ körperliche Arbeit soll nicht länger gegenüber geistiger Arbeit als minderwertig gelten. Von dieser Meinung sollen die Menschen „kuriert“

³⁵⁰ Vgl. Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 79.

³⁵¹ Ebd., S. 80.

³⁵² Vgl. ebd., S. 81.

³⁵³ Vgl. ebd., S. 94. Was allgemein die Erziehung des weiblichen Geschlechts anbelangt, führt Lietz im Rahmen seiner *Deutschen Nationalschule* nicht sonderlich viel aus. Neben der eben angesprochenen praktischen Ausbildung erklärt der Reformpädagoge lediglich noch, dass „*jedes gesund geborene deutsche Mädchen zur gesunden, tüchtigen Mutter eines gesunden und tüchtigen Geschlechts erzogen werden [soll]*“. Ebd. Dieses Erziehungsziel der deutschen Mutter und Hausfrau und das weitestgehende Außenvorlassen weiterer Erläuterungen zur Mädchenerziehung lassen davon ausgehen, dass Lietz den heranwachsenden Frauen die klassische Frauenrolle zugedacht hat.

³⁵⁴ Vgl. ebd., S. 8.

³⁵⁵ Ebd., S. 81.

werden. Lietz will aber nicht nur den Hochmut der „*verknöcherten Büchermenschen*“ brechen, seine Absicht ist es, auf diesem Wege auch die Stände ein Stück weit miteinander auszusöhnen. Indem jeder Mensch in der Nationalschule ein Handwerk erlernt, auch derjenige, welcher eine höhere Bildung erhält, soll körperliche Arbeit zu Ehren kommen und nicht länger das Stigma des Gemeinen tragen. Der Gebildete, welcher mit geistiger Arbeit seinen Lebensunterhalt bestreitet, soll später nicht auf denjenigen herabblicken, welcher sich mit körperlicher Arbeit verdingt. Lietz hofft die Kluft zwischen Bildungsbürger und Proletarier, zwischen geistiger und körperlicher Arbeit zu überbrücken und damit auch der Gesellschaft einen tieferen inneren Zusammenhalt geben zu können. Darüber hinaus verhilft körperliche Arbeit, so die Überzeugung des Landerziehungsheimpädagogen, zu Energie und Ausdauer, wirkt sich positiv auf Körper und Geist aus. Die Erziehung zur praktischen Arbeit soll aber nicht nur um des guten Willens und der eben angeführten sozialen Aspekte wegen geschehen, sondern auch wirklich als ernsthafte Arbeit betrieben werden. Deswegen hält es der Entwickler der Nationalschule für angebracht, Handwerker und Techniker hierbei heranzuziehen.³⁵⁶

Die Erziehung zur Selbständigkeit wird durch eine Erziehung zur Wehrhaftigkeit abgerundet.³⁵⁷ Die Männer von morgen sollen nicht nur selbständig denken können, politisch mündig sein und sich fähig erweisen, mit eigener Hände Arbeit etwas zu schaffen, sondern auch wehrhaft für den Staat eintreten. Die andere Seite des Staatsbürgerdaseins, neben der politischen Partizipation, ist die Pflicht zur Vaterlandsverteidigung. Zwar fordert Lietz eine Erziehung zur Wehrhaftigkeit, befürwortet hierfür auch die Konsultation von gedienten Militärs,³⁵⁸ doch belässt er es bei der kurzen Forderung, welche er weder näher ausformuliert noch erläutert, wie sich diese Erziehung gestalten soll.

Selbständigkeit ist eines der Grundprinzipien im Denken Lietz'. Mit der Erziehung zur Selbständigkeit will Lietz den Menschen dazu befähigen, sich stets auf sich selbst gestellt zurechtzufinden. Da die Kinder bereits in der Schule Selbständigkeit in verschiedenster Art und Weise gewissermaßen einüben können, wobei der Lehrer im Falle des Falles jederzeit eingreifen kann, werden sie mit der Erfahrung der Selbständigkeit auch diejenige des Selbstvertrauens machen. Zum selbständigen Menschen und Bürger sollen die Schüler in der Nationalschule herangebildet, „*nicht zum Sklaven dressiert und nicht als willenloses Mittel Lehrplänen und ‚Berechtigungen‘ unterworfen werden*“³⁵⁹.

³⁵⁶ Vgl. Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 16.

³⁵⁷ Vgl. ebd., S. 94.

³⁵⁸ Vgl. ebd., S. 16.

³⁵⁹ Ebd., S. 93.

δ) Primat von Muttersprache und Kulturkunde gegenüber den Fremdsprachen

Wie bereits oben dargelegt, vertritt Lietz die Ansicht, dass die Schule ein viel zu großes Augenmerk auf die Fremdsprachen lege und gleichzeitig die Muttersprache vernachlässige. Gegen die Fremdsprachen wird von Lietz vor allem deshalb so rigoros vorgegangen, weil der Reformpädagoge den Sprachenunterricht in der Schule auch als Schauplatz eines Kulturkampfes ansieht. Die Fremdsprachen nehmen nämlich „einen viel zu breiten Raum ein gegenüber der Zeit und Kraft, die zur Einführung in heimische Sprache und Kultur zur Verfügung stehen“³⁶⁰. Darüber hinaus steht der Aufwand, welcher für die Fremdsprachen gemacht werde, „in gar keinem Verhältnis zu deren Bedeutung, zu den Erfolgen dieser Arbeit und zu der Arbeitsleistung für die übrigen Gebiete der nationalen Kultur“³⁶¹. Die Fremdsprachen werden zuungunsten der Muttersprache erlernt, fremde Kultur, mit welcher die Schüler über die Sprachen in Kontakt kommen, wird auf Kosten der eigenen nationalen Kultur vermittelt. Eine Eindämmung der Fremdsprachen würde in den Stundenplänen Raum und Zeit für die Muttersprache und die eigene Kultur schaffen. Letztere will der Reformpädagoge gemäß seinen ganzheitlichen, fächerübergreifenden Vorstellungen in einer unter dem Sammelbegriff „Kulturkunde“ firmierenden, Geschichte, Religionsgeschichte, Erdkunde, Staatskunde sowie Kunst und Musik umfassenden Disziplinenansammlung vermittelt wissen.

Was die klassischen Sprachen anbelangt, so hält es Lietz für sinnvoll, wenn sich ihnen in der noch zu schaffenden Nationalschule nur in den Oberstufen – speziell der humanistischen Abteilung – gewidmet wird und dies auch nur „in mäßigem Umfang“³⁶². Es sei hier nochmals daran erinnert, dass Lietz’ Konzept vorsieht, dass erst ab der Oberstufe die höhere Bildung beginnen soll; bis dahin sollen alle Heranwachsenden neun Jahre lang ein und dieselbe Schule besuchen. Zwar sollen die Schüler sich ein Jahr lang intensiv mit römischer und griechischer Geschichte in Verbindung mit der Lektüre der entsprechenden Klassiker beschäftigen, aber dies soll anhand von deutschen Übersetzungen geschehen.³⁶³ Auf die klassische Antike als Lehrgegenstand will Lietz nicht verzichten, erkennt er die Kultur der alten Griechen und Römer doch als bedeutend an. Jedoch hält er entsprechende Sprachkenntnisse nicht für notwendig, entgegen den Gepflogenheiten seiner Zeit, wonach in den Gymnasien neun Jahre Latein- und sechs Jahre Griechischunterricht Usus sind.³⁶⁴

³⁶⁰ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 40.

³⁶¹ Ebd.

³⁶² Ebd., S. 39.

³⁶³ Vgl. ebd.

³⁶⁴ Vgl. ebd., S. 18.

In der humanistischen Abteilung der Oberstufe spricht sich der Vater der deutschen Landerziehungsheime für eine größere Fokussierung auf das Griechische gegenüber dem Lateinischen aus, „weil es einen viel höheren Bildungswert hat, weil es eine bedeutendere Kultur und viel edlere Schönheit vermittelt, und weil das Römische ihm gegenüber sekundär ist“³⁶⁵. Ob aus dieser Herabsetzung des Lateinischen der antiromanische Affekt spricht, wie er bereits in vielen der bisher analysierten Nationalerziehungsideen zu beobachten war, lässt sich nicht mit Gewissheit sagen. Betrachtet man aber Lietz' Aussagen genauer, so kann man in Bezug auf das Lateinische einen gewissen Antiromanismus auch nicht ausschließen – ganz deutlich tritt er aber in Verbindung mit der französischen Sprache und Kultur hervor, wie später noch zu zeigen sein wird.³⁶⁶

Auch den modernen Fremdsprachen werde zuviel Aufmerksamkeit zuteil. So wird in *Die deutsche Nationalschule* bemängelt, dass selbst in den realistischen Schulgattungen bereits in der Unterstufe der Unterricht in der ersten Fremdsprache einsetzt, „d. h. zu einer Zeit, in welcher die Muttersprache und die wichtigsten Sachfächer noch viel zu unbekannt sind“³⁶⁷. Nach Lietz' Meinung sind die Schüler in der eigenen Sprache und Kultur noch nicht sattelfest, da lernen sie bereits eine fremde kennen. Hinzu kommt, so Lietz' Argumentation, je früher man eine Fremdsprache in den Unterricht einführt, desto länger muss sie praktiziert werden. Kein Wunder also, wenn der Lerneifer und das Interesse mit der Zeit abnehmen, „wenn neun Jahre hindurch die gleiche Fremdsprache Woche für Woche behandelt wird, ganz abgesehen davon, daß durch die auf diese Weise notwendigen fortgesetzten Wiederholungen, durch die Bemühungen, das einmal Gelernte festhalten zu lassen, eine ungeheure Kraftverschwendung erfolgt“³⁶⁸. Das Erlernen von Fremdsprachen erscheint dem Landerziehungsheimpädagogen als zeit- und kraftraubend, darüber hinaus

³⁶⁵ Lietz: *Die deutsche Nationalschule*, S. 39f.

³⁶⁶ Dass Lietz gegenüber der lateinischen Kultur durchaus Vorbehalte gehabt haben könnte, lässt folgender Abschnitt erahnen: „Die griechisch-römische Kultur wirkte nach. Die Anfänge deutsch-nationaler Kultur aus den Zeiten mittelalterlicher Kaiserherrlichkeit und der Reformation waren nicht zur vollen Entwicklung gelangt. Neue, dauernd überragende Welt- und Kulturkräfte waren lange nicht vorhanden. – Aber seit den Zeiten Friedrichs des Grossen war doch wieder eine wertvolle nationale Kultur entstanden. Auf allen Gebieten hatte sie in den vergangenen eineinhalb Jahrhunderten Hervorragendes geleistet. In gewaltigen Wettern waren die letzten kümmerlichen Reste des ‚heiligen‘ Reiches zerschellt. Vor bald einem halben Jahrhundert ist der kulturellen, der geistigen Wiedergeburt die politische gefolgt. Was entstand, war kein neues Römisches Reich deutscher Nation, sondern ein neues Deutsches Reich unter einem protestantischen Herrscherhaus.“ Ebd., S. 37. Dass dem Heiligen Römischen Reich ein Deutsches Reich nachfolgte, wobei Lietz explizit das protestantische Herrscherhaus heraushebt, findet das Wohlwollen des Reformpädagogen. Dass die lateinische Kultur in Lietz' Augen eng mit dem Katholizismus verbunden ist, zeigt sich daran, dass er erwähnt, die deutsch-nationalen Kulturanfänge, welche unter anderem in der Reformation zu finden seien, seien nicht zur Entfaltung gekommen. Die deutsche Kultur und Politik ist nach Lietz' Auffassung, wie diese Beispiele belegen, eng mit dem Protestantismus verquickt. Dem „Lateinischen“, „Katholischen“ kommt der Part des „Nicht-Deutschen“, „Fremden“ zu.

³⁶⁷ Ebd., S. 40.

³⁶⁸ Ebd., S. 40f.

blockieren die Stunden des Fremdsprachenunterrichts in Lietz' Augen wichtigere Lehrinhalte, vor allem eben eine eingehende Beschäftigung mit der Muttersprache und der nationalen Kultur. Nur wer moderne Fremdsprachen in seinem späteren Leben wirklich braucht, sollte sie auch erlernen. Dabei werde später durch den regelmäßigen Sprachgebrauch im Alltag die betreffende Sprache automatisch ausreichend und dabei noch viel besser und effektiver, als es in der Schule überhaupt möglich ist, gelernt.³⁶⁹ Lietz versucht mit dieser Argumentation dem Fremdsprachenunterricht in der Schule möglichst seine Daseinsberechtigung abzusprechen.

Nur einen einzigen positiven Aspekt sieht er in der Beschäftigung mit einer Fremdsprache und zwar denjenigen, dass auf diese Weise der Schüler *„die Eigenart der Muttersprache und damit der heimischen Kultur besser erkennen, zu größerer Ausdrucksfähigkeit und damit auch Gedankenklarheit gelangen [kann]“*³⁷⁰. Nur die Möglichkeit, einen anderen Blickwinkel auf das Eigene durch die Erfahrung des „Fremden“ zu erhalten und gleichzeitig größere sprachliche Gewandtheit zu erlangen, weiß Lietz an der Erlernung einer Fremdsprache zu würdigen. Lietz fragt zuvörderst nach dem Nutzen für die nationale Kultur, welcher sich aus der Beschäftigung mit einer Fremdsprache ziehen lässt. Dieses Nützlichkeitsdenken ist für ihn auch maßgeblich bei der Frage, welche moderne Fremdsprache gelehrt werden sollte.

*Dabei kann für die größere Zahl der Schüler natürlich immer nur eine neuere lebende Fremdsprache in Betracht kommen, weil ihre Beherrschung zugleich bedeutenden praktischen Nutzen gewährt. Welche soll das nun sein [...]? Wenn es überhaupt eine sein darf, so muß es selbstverständlich die sein, welche für unsere moderne vaterländische und für die Weltkultur die wichtigste ist. Das ist unzweifelhaft die, welche im britischen Weltreich und der neuen Welt von seiten der gesamten uns anverwandten angelsächsischen Rasse und aller von ihr in Abhängigkeit Gebrachten gesprochen wird.*³⁷¹

Wenn schon eine Fremdsprache gelernt werden muss, dann spricht sich Lietz zumindest für die Sprache einer *„anverwandten Rasse“* aus. Nicht der Kontakt mit vollkommen „Fremdem“ ist zu suchen, sondern wenigstens mit der *„rassischen Verwandtschaft“*, mit etwas, das nicht vollkommen fremd ist, sondern auch etwas Vertrautes an sich hat.

Ungeeignet hingegen sei Französisch, wenngleich es die schönere und vollkommene Sprache sei. Dies ist aber für den Pionier der Landerziehungsheimbewegung nicht ausschlaggebend, *„[d]enn auf den Wert des Stoffes für die Erschließung gehaltvoller Kultur und für Charakterbildung kommt alles an“* und diesbezüglich hält es Lietz für erwiesen,

³⁶⁹ Vgl. Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 41; auch S. 43.

³⁷⁰ Ebd., S. 41.

³⁷¹ Ebd.

dass die „*englisch-germanische Literatur und Kultur [...] viel höheren sittlichen Bildungswert als die französisch-romanische [enthalt]*“³⁷². Zu lange hätten die Deutschen die französische Kultur verkannt und sie idealisiert. Diese Verehrung des Französischen aber sei widernatürlich, da das Französische dem Deutschen durch und durch wesensfremd sei. Durch die Beschäftigung mit dem Französischen schwäche sich der Deutsche selbst, er unterdrücke damit seinen eigenen Volksinstinkt.³⁷³ Lietz setzt demnach das Erlernen der Sprache mit einer Art „Kulturinvasion“ auf Kosten der deutschen Kultur gleich.

Außerdem seien da die negativen Charakterzüge, welche dem Französischen angeblich anhaften. Deswegen positioniert sich Lietz klar gegen die Unterweisung des weiblichen Geschlechts in der französischen Sprache:

*[...] es gibt auch für unsere Mädchen und Frauen viel wertvollere Beschäftigung. Der französische Sprachunterricht wird auch ihnen oft zur sittlichen Gefahr. Oberflächlichkeit, Phrasentum, Gefallsucht, Tändelei, Mangel an ernster, strenger Wahrhaftigkeit stellen sich nur zu leicht mit ihm ein. Auch unsere Mädchen sollen die großen Tatsachen des Lebens, den Ernst und die strenge Wahrhaftigkeit der Sachgebiete kennen lernen und sich nicht andauernd in einer Welt des Scheins und der Oberfläche bewegen.*³⁷⁴

Französisch erweist sich also als gänzlich ungeeignet, um an der deutschen Nationalschule, welche Lietz vorschwebt, gelehrt zu werden. Mit dem Erlernen der französischen Sprache werde die Sittlichkeit der jungen Frauen bedroht und es gehe eine Inkorporierung von Oberflächlichkeit damit einher.

Die Schlussfolgerung, welche Lietz aus seinen Betrachtungen zieht, ist, dass einzig Englisch von allen Schülern ab der Mittelstufe gelernt werden soll, Griechisch, Latein und Französisch in Maßen sodann in der Oberstufe.³⁷⁵ Allgemein soll Fremdsprachenunterricht nur noch in begrenztem Umfang erteilt werden, während hingegen der Muttersprache und der Kulturkunde (Geschichte, Religionsgeschichte, Erdkunde, Staatskunde, Kunst und Musik) die dadurch freiwerdenden Stunden zugeschlagen werden sollen. So sollen die Schüler tief in die eigene, reichhaltige deutsche Kultur eingeführt und damit national erzogen werden.

³⁷² Beide Zitate: Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 41.

³⁷³ Vgl. ebd., S. 42. Als Beispiel führt Lietz an, dass die Deutschen das Elsass regelrecht französisch machen würden: „*Ein besseres Mittel, das altgermanische und einst gut deutsche Gebiet des Elsaß weiter zu romanisieren und französisieren gibt es kaum, als diese Begünstigung der Sprache Galliens.*“ Ebd.

³⁷⁴ Ebd., S. 43.

³⁷⁵ Vgl. ebd.

d) Zusammenfassung

Lietz will mit der Deutschen Nationalschule, die ihm vorschwebt, in erster Linie dafür sorgen, dass der Unterricht effizienter wird. Der Pionier der Landerziehungsheimbewegung in Deutschland ist der Ansicht, die deutschen Schüler würden zuviel Unnützes lernen, wohingegen wichtige Disziplinen vernachlässigt würden. Lietz geht von der unmittelbaren Umwelt der Menschen aus, die seiner Auffassung nach primär national geprägt ist. Das deutsche Kind wächst auf deutschem Boden auf, hört die deutsche Sprache, ist von deutscher Kultur umgeben. Deshalb hält es Lietz für wichtiger den deutschen Kindern dabei zu helfen, sich in dieser deutschen Kultur zurechtzufinden, das „Deutsche“ an sich zu begreifen, das zu ihrem Lebensalltag gehört, statt wertvolle Zeit auf den Erwerb zweitrangiger bis unnützer Kenntnisse in Mathematik und Fremdsprachen zu verwenden. In der Deutschen Nationalschule sollen die Kinder vor allem zuerst mit der eigenen nationalen Kultur vertraut gemacht werden. Die feste Verwurzelung und Orientierung der jungen Individuen in der deutschen Kultur ist ein klares Ziel der Deutschen Nationalschule.

Dabei sollen die Heranwachsenden nicht nur deutsche Kultur verinnerlichen, sondern auch von vornherein in der Schule zu deutschen Staatsbürgern erzogen werden. Die Schule soll einen Staat im Kleinen darstellen, von den Schülern weitestgehend selbstverwaltet. Die Heranwachsenden sollen bereits die Rechte und Pflichten eines Staatsbürgers im kleinen Maßstab erlernen, Kenntnisse über den Aufbau und die Funktionsweise des politischen Systems erwerben. So soll eine starke Identifikation des Menschen mit dem Staat gewährleistet werden.

Durch das Hineinführen des Jugendlichen in die deutsche Kultur wie in den deutschen Staat verspricht sich Lietz die optimale Vorbereitung der kommenden deutschen Generationen auf ein Leben in Deutschland. Zu dieser „Lebensertüchtigung“ gehören nach Meinung des Autors der *Deutschen Nationalschule* des Weiteren auch religiös-sittliche, körperliche, künstlerische wie handwerkliche (Aus-)Bildung. Selbständigkeit ist ein Schlüsselbegriff für die Nationalschule. Die Jugendlichen sollen verschiedenste Grundkenntnisse erwerben, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erhalten und sich schließlich später in allen Lebensbereichen behelfen können.

Selbständigkeit stellt dabei für Lietz nicht nur Erziehungsziel dar, sondern ist auch Erziehungsmethode. Die Kinder sollen sich selbst an den Lehrgegenständen abarbeiten, selbständig ihre Erfahrungen machen und Erkenntnisse gewinnen. Dem Lehrer kommt die Rolle eines begleitenden Helfers zu, der die Entwicklung des Zöglings kaum merklich lenkt und ihm im Notfalle hilft. Der Frontalunterricht, in welchem der Lehrer doziert und die

Schüler aus Büchern lernen, habe, so Lietz' Ansicht, einem praktischen Lernen am Objekt zu weichen, einem Lernen des Entdeckens und Experimentierens. Der Lehrer ist auch nicht länger eine Art unnahbarer Vorgesetzter für die Schüler, sondern soll in Lietz' National-
schule zu einem Vertrauten, einem freundschaftlichen Wegbegleiter des Schülers werden.

Lietz' Reformvorschläge sind also umfassend: Der Stoff soll gestrafft und „überflüssige“ Fächer gekürzt werden, um die Schüler nicht, wie bisher vor allem im Gymnasium geschehen, lebensfremd zu erziehen, sondern zu im Leben stehenden Individuen. Methodisch soll vor allem von der Selbständigkeit der Schüler ausgegangen werden, vom von der intrinsischen Motivation beflügelten Lernen. Und das Lehrer-Schüler-Verhältnis soll ein entspannteres, ungezwungeneres als bisher sein. Diese Vorschläge muten teilweise revolutionär an, ihnen ist der reformpädagogische Hintergrund ihres Forderers anzumerken.

Dabei ist aber Lietz' Anliegen im Kern ein wertkonservatives. Schließlich fordert der Reformpädagoge die Besinnung auf die eigene Nation, den eigenen Staat. Das Hinaus in die Welt, welches vor allem mit den modernen Fremdsprachen einhergeht, und der damit verbundene Kenntniserwerb über fremde Länder und Kulturen sind Lietz suspekt. Er sieht in der Beschäftigung mit dem „Fremden“ eine Konzentration auf „Falsches“, „Unwichtiges“, während das national Eigene nicht genügend Beachtung bekommt. In der bisherigen Schule wird nach Lietz' Meinung das „Fremde“ übervorteilt, wofür er die enorme Wichtigkeit der Fremdsprachen in den Schulen als Beleg benutzt. Der Landerziehungsheimgründer aber hält es für einen Missstand, dass der Muttersprache im Verhältnis zu den Fremdsprachen, der eigenen Kultur im Verhältnis zu den fremden Kulturen so wenig Aufmerksamkeit zuteil wird. Dem Eigenen sollen sich die Jugendlichen zuwenden, es erfahren, durchdringen und verinnerlichen. Fremden Sprachen und damit Kulturen sollen sich diejenigen widmen, welche ihrer in ihrem späteren Leben bedürfen. Für das Gros der deutschen Heranwachsenden aber verengt Lietz den Fokus auf das „Deutsche“. Die Rückbesinnung auf das Eigene führt bei Lietz weg von allem „Fremden“, weil dies als nicht relevant angesehen wird. Der Deutsche soll sich mit Deutschem beschäftigen. Lietz fordert also mit seiner nationalen Erziehung indirekt auch zu nationalen Scheuklappen auf.

Wirklich als eindeutig romantisch zu identifizierende Aspekte findet man in Lietz' Konzept schwerlich. Dass Lietz dem Urbanismus skeptisch gegenübersteht, deutet zwar auf die Romantik hin, muss aber nicht zwangsläufig in einer romantischen Vorstellung begründet liegen, welche das Land der Stadt vorzieht. Bereits Rousseau befürwortete in seinem *Émile* die Erziehung in der Abgeschiedenheit. Die Straffung der Unterrichtspläne dürfte ihren Ursprung auch nicht primär in einem romantisch anmutenden Antiintellektua-

lismus haben, wie ihn Langbehn vertritt, sondern viel mehr in der Absicht, den Heranwachsenden mit dem wirklich Nützlichen für das Leben auszustatten.

Deutlicher hingegen sind die Anleihen Lietz' beim Nationalismus. Die Absichten des Pädagogen, die Heranwachsenden mit dem Staat vertraut zu machen, würden allein noch kein nationalistisches Gepräge vermuten lassen. Erst durch die Überbetonung des „Deutschen“, ja die Verengung des Fokus auf das „Deutsche“ und den Affekt gegen das „Fremde“ an sich erhalten Lietz' Vorschläge einen nationalistischen Beigeschmack.

5. Fünfte nationale Phase und Nationalerziehungskonzepte in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts

5.1 Fünfte nationale Phase: Nationalsozialistische Diktatur (1933–1945)

Bevor auf die fünfte Phase selbst eingegangen werden kann, muss zum besseren Verständnis die Zeit der Weimarer Republik näher beleuchtet werden.

Der deutsche demokratische Nationalstaat, der auf die Monarchie folgte, die Weimarer Republik, war eine ungeliebte Republik. Das Gros der politischen Kräfte empfand die demokratische Verfassung dieser Republik als „*ein unzureichendes, schlechtes Kompromißprodukt [...], das selbst jene nur ungern verteidigten und stützten, die es [...] seinerzeit mit aus der Taufe gehoben hatten*“¹. Den Kommunisten und großen Teilen der Sozialisten war die Weimarer Republik zu bürgerlich und reaktionär, die Konservativen wiederum, sowohl liberaler als auch reaktionär-nationalistischer Art, empfanden den demokratischen Staat als minderwertig gegenüber der früheren Kaiserreichsherrlichkeit.² Wirklich überzeugte Demokraten gab es wenige in dieser Demokratie. Des Weiteren waren die Probleme enorm, welche die junge Demokratie zu lösen hatte. US-Präsident Wilson hatte sich mit seinen Plänen nicht gegen die anderen Siegermächte durchsetzen können, so dass der Frieden von Versailles von den Deutschen als sehr hart empfunden wurde. Deutschland und seine Verbündeten hatten die alleinige Kriegsschuld zu tragen und bekamen hohe Reparationszahlungen aufgebürdet.

Nach der Katastrophe des Weltkriegs wurde deshalb die sich anschließende Zeit als Krisenzeit wahrgenommen. Das Ringen um ein deutsches Selbstbild nach dem verlorenen Krieg, wie auch die Frage nach der eigenen, ganz persönlichen Position und Zukunft in einer neuen Ordnung, welche eine scheinbar starke Monarchie durch eine von Krise zu Krise schlingende Demokratie ersetzt hatte, verunsicherte viele Deutsche. Ein Großteil der Deutschen empfand in den zwanziger Jahren „*ein Gefühl der Entmachtung und Verlassenheit, des Werte- und Identitätsverlustes*“, hoffte zugleich aber auf die „*Befreiung [...] [der] erniedrigten und ungerechterweise ihrer Ehre und Macht beraubten Nation*“³.

Zugleich wurde von verschiedenen Intellektuellen das kulturelle Selbstbewusstsein „*direkt nach der Niederlage von 1918 als eine der Hoffnungen auf einen nationalen Wie-*

¹ Sontheimer, Kurt: Die Weimarer Demokratie im Banne politischer Ideologien. In: Rittberger, Volker (Hg.): 1933. Wie die Republik der Diktatur erlag. Stuttgart u. a. 1983, S. 29–39, S. 29.

² Ebd., S. 30.

³ Beide Zitate: Bédarida, François: Nationalsozialistische Verkündigung und säkulare Religion. In: Ley, Michael/Schoeps, Julius H. (Hg.): Der Nationalsozialismus als politische Religion. Bodenheim bei Mainz 1997, S. 153–167, S. 155f.

deraufstieg aufgerufen“⁴. Eine kulturell-ideologische Bewegung, welche sich gegen die neuen Entwicklungen der Zeit stemmte, war die Konservative Revolution, deren Feindbild die Weimarer Republik war. Zu ihren Vertretern und Ideologen zählten beispielsweise Oswald Spengler, Martin Heidegger, Ernst Jünger und Wilhelm Stapel, um nur die bekanntesten zu nennen.⁵ Einer der führenden Köpfe der Konservativen Revolution war Oswald Spengler, der in seinem Hauptwerk *Der Untergang des Abendlandes*⁶ beispielsweise die Theorie entwickelte, jede Kultur verfüge über eine Seele, die in ihrem Denken zum Vorschein trete. Darüber hinaus vertrat Spengler die Ansicht, Kulturen würden eine Art Lebenszyklus (Jugend, Aufstieg, Blütezeit, Verfall) durchlaufen, ähnlich demjenigen von biologischen Organismen. Beide Theorien zeigen eindeutig Verwandtschaft zu aus der Romantik bekannten Denkfiguren auf. Spengler sah die Metropolen seiner Zeit und die angeblich dort vorherrschende Dekadenz als Verfallserscheinungen der Moderne und Anzeichen des Untergangs des Abendlandes. Spengler sah das deutsche Volk dazu auserkoren, eine kulturelle Erneuerung einzuleiten und propagierte darüber hinaus die Notwendigkeit eines „*Cäsaren*“, eines diktatorischen Führers, dessen es dazu bedürfe. Moeller van den Bruck, ein anderer konservativer Denker, bewarb in seinem 1923 erschienen Hauptwerk *Das Dritte Reich*, ein kommendes Deutschland im Zeichen einer Synthese aus Nationalismus und Sozialismus.

Die Konservative Revolution bezog Stellung gegen Liberalismus und Humanismus und propagierte stattdessen Nation, Volk, Staat, Gemeinschaft und Führertum.⁷ Louis Dupeux erläutert, dass die Köpfe der Konservativen Revolution hauptsächlich durch das Erlebnis des I. Weltkrieges geprägt waren; entsprechend sahen sie ihr geistiges Vorbild im „*soldatischen Helden*“ und ihr soziales Ideal in der um einen „*Führer*“ versammelten quasmilitärischen Gemeinschaft.⁸ Dieser Führer sollte, so die Erwartungshaltung der Konservativen, nicht nur die Massen aufs Neue national begeistern und mit dem Versailler Vertrag und der Weimarer Republik „aufräumen“, sondern auch „*zur Versöhnung der modernen*

⁴ Kießling, Friedrich: Goethe und der amerikanische Militärpolizist. „National“ und „international“ in der intellektuellen Geschichte Westdeutschlands nach 1945. In: Ders./Rieger, Bernhard (Hg.): Mit dem Wandel leben. Neuorientierung und Tradition in der Bundesrepublik der 1950er und 60er Jahre. Köln u. a. 2011, S. 129–155, S. 135.

⁵ Vgl. Breuer, Stefan: Anatomie der Konservativen Revolution. Darmstadt 1993, S. 3.

⁶ Spengler, Oswald: *Der Untergang des Abendlandes*. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Vollständige Ausgabe in einem Band. München 1963.

⁷ Vgl. Dupeux, Louis: Die Intellektuellen der „Konservativen Revolution“ und ihr Einfluß zur Zeit der Weimarer Republik. In: Schmitz, Walter/Vollnhals, Clemens (Hg.): Völkische Bewegung – Konservative Revolution – Nationalsozialismus. Aspekte einer politisierten Kultur. Dresden 2005, S. 3–19, S. 7. Zur Konservativen Revolution siehe neben Dupeux auch Martin, Bernd: *Das Reich als Republik*. Auf der Suche nach der verlorenen Größe. In: Ders. (Hg.): *Deutschland in Europa*. Ein historischer Rückblick. München 1992, S. 185–209, S. 197ff.

⁸ Vgl. Dupeux: Die Intellektuellen der „Konservativen Revolution“, S. 7.

Welt mit der Natur und der ‚wahren‘ Kultur“⁹ beitragen. Die Konservative Revolution befürwortete also eine große Synthese, in welcher die Moderne mit ihrer Technik und das naturhaft Gewachsene, Völkische aufgehen sollten.

Allgemein begegneten die Nationalisten der Weimarer Republik mit nationalistischem Furor. Sie sahen im neuen Staat die „*Republik der Novemberverbrecher*“ und kreierten die Mär von der „*Dolchstoßlegende*“, laut der Deutschland während des Weltkriegs im Felde ungeschlagen hinterrücks von den Linken der „Heimatfront“ gemeuchelt worden sei. Bernd Martin erläutert, dass das Parteienspektrum, welches sich immer mehr zersplitterte und ausdifferenzierte,¹⁰ den Massen in Deutschland keine politische Heimat bieten konnte.¹¹ Der Deutsche fühlte sich in Vereinen wohl und in vielen von diesen war der deutsche Nationalismus präsent. Durch die Vereine „*erreichte die Agitation nahezu alle Volksschichten und sozialen Gruppierungen*“¹².

Das Lager der demokratisch-republikanisch orientierten Parteien (SPD, DDP, BVP, Zentrum) kam nur unmittelbar nach der Kriegsniederlage auf mehr als zwei Drittel der Stimmen. Ab den Wahlen im Juni 1920 wurde das demokratische Lager nie mehr mehrheitsfähig.¹³ Während das linke Lager (KPD, USPD) seine Stammwählerschaft im Proletariat hatte, konnte sich das autoritäre Lager (DNVP, DVP, NSDAP) nicht zuletzt auf das Bürgertum stützen. Das obere Wirtschaftsbürgertum, von jeher mit einer Antipathie gegen die SPD ausgestattet, war gegenüber der Weimarer Republik emotional distanziert und favorisierte mehr das autoritäre Lager – erst recht nach dem Börsencrash von 1929.¹⁴ Im Bildungsbürgertum waren Nationalismus und Abstiegsängste virulent, welche letztlich dazu führten, dass auch der deutsche Bildungsbürger der Weimarer Republik eher dem autoritären Lager zuneigte.¹⁵ Das Kleinbürgertum schließlich war in seinen Wahlentscheidungen heterogen und verteilte sowohl auf das autoritäre wie das demokratische Lager seine Stimmen.¹⁶

Die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP), 1919 gegründet, war zu Beginn nur eine von vielen rechten, nationalistischen Parteien. Als Hitler 1923 seinen

⁹ Dupeux: Die Intellektuellen der „Konservativen Revolution“, S. 7.

¹⁰ Beispielsweise hatten sich 61 Parteien und Sondergruppen allein bei der Reichstagswahl am 31. Juli 1932 zur Wahl gestellt. Vgl. Funke, Manfred: Republik im Untergang. Die Zerstörung des Parlamentarismus als Vorbereitung der Diktatur. In: Bracher, Karl Dietrich/Ders./Jacobsen, Hans-Adolf (Hg.): Die Weimarer Republik 1918–1933. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Düsseldorf 1987, S. 505–531, S. 529.

¹¹ Martin: Das Reich als Republik, S. 196.

¹² Ebd., S. 196f.

¹³ Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 359.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 290f.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 294ff.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 299ff.

Putschversuch unternahm, lag die NSDAP mit etwa 20.000 Mitgliedern¹⁷ noch weit hinter der DNVP zurück.¹⁸ Zwar hatte Hitler es zu lokaler Bedeutung gebracht, doch der Großteil des Landes sah in ihm noch einen „Stammtischagitator“. Der Nukleus der Nationalsozialisten bestand damals aus altgedienten Frontsoldaten, welche der „*Dolchstoßlegende*“ glaubten und sich in der zivilen Nachkriegsgesellschaft mit ihrer demokratischen Regierung nicht mehr zurechtfinden. Diese gleichermaßen von Nationalismus und Militarismus geprägten Männer waren militant antidemokratisch und schreckten auch nicht vor körperlicher Gewalt zurück. Weder das Bürgertum noch große Kreise der Arbeiterschaft konnten von der NSDAP gewonnen werden, da das Radikale der Bewegung eher abschreckend wirkte. Neben den Kriegsveteranen fühlten sich nur noch junge Männer angesprochen, welche glaubten, um dem Kommunismus entgegenzutreten zu können, brauche es die Kompromisslosigkeit, welche die NSDAP propagierte.¹⁹

Nach seiner infolge des Putsches verbüßten Festungshaft änderte Hitler sein Vorgehen und beabsichtigte auf legalem Weg an die Macht zu kommen, wobei er vor allem durch öffentlichkeitswirksame Aktionen auf sich aufmerksam zu machen versuchte.²⁰ Des Weiteren begann er sich dem deutschnationalen Bürgertum anzubiedern und zügelte zwischen 1930 und 1933 in seiner Agitation seinen Antisemitismus, um das Wahlvolk nicht zu verschrecken.²¹ Jedoch erst die Folgen der durch den Börsenkrach vom 25. Oktober 1929 ausgelösten Weltwirtschaftskrise trieben Hitler die Massen zu. Im Februar 1932, dem Höhepunkt der Krise, waren 6,1 Millionen Deutsche arbeitslos.²² Die soziale Verzweiflung und die Wut auf die Regierung, welche nicht imstande schien, dem Abwärtstrend entgegenzusteuern, trieb das Wahlvolk immer mehr den linken wie rechten radikalen Parteien zu.

Conze bezeichnet die infolge der Weltwirtschaftskrise zustande gekommene Klientel der Nationalsozialisten treffend als „*Schutthaufen zerstörter Sicherheit*“²³. Bauern und Teile des Bürgertums, vor allem mittelständische Unternehmer, schwenkten aus Existenzangst, Misstrauen in die regierenden Parteien und nicht zuletzt aufgrund des rechten Antimarkxismus auf die Nationalsozialisten um.²⁴ Diese Gruppen waren vorwiegend national eingestellt, hatten aber bislang das radikale Gebaren der Nationalsozialisten nicht gutge-

¹⁷ Vgl. Möller, Horst: Warum die Weimarer Republik scheiterte. In: Dahm, Volker/Feiber, Albert A./Mehring, Hartmut/Ders. (Hg.): Die tödliche Utopie. Bilder, Texte, Dokumente, Daten zum Dritten Reich. München⁵2008, S. 28–47, S. 40.

¹⁸ Vgl. Conze: Deutsche Nation, S. 124.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 124f.

²⁰ Vgl. Möller: Warum die Weimarer Republik scheiterte, S. 40f.

²¹ Vgl. ebd., S. 45.

²² Vgl. ebd., S. 41.

²³ Conze: Deutsche Nation, S. 129.

²⁴ Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 301.

heißen. Was die NSDAP-Wählerschaft insgesamt anbelangt, kommt Jürgen Falter in seiner großen Untersuchung *Hitlers Wähler* zu dem Ergebnis, dass die NSDAP eine „*Volkspartei des Protestes*“²⁵ mit einem überdurchschnittlichen Mittelschichtanteil darstellte.²⁶ Des Weiteren stellt Falter die These auf, dass „*die NSDAP im Schnitt von evangelischer Oberschicht und oberem Mittelstand häufiger gewählt wurde als von mittlerem und unterem Mittelstand, und von diesem wiederum häufiger als von der Unterschicht*“²⁷.

Im Juli 1932, auf dem Höhepunkt ihres Wählerzuspruchs zu Zeiten der Weimarer Republik, konnte Hitlers Partei 37,3% der Wählerstimmen auf sich vereinen, was etwa 13,4 Millionen Wählern entsprach.²⁸ Dabei darf nicht angenommen werden, dass alle Wähler überzeugte Anhänger der NS-Ideologie waren, vielmehr lassen sich die guten Wahlergebnisse für die NSDAP zu einem gewissen Teil als Protest gegen die etablierten Parteien der Weimarer Republik verstehen. Zur selben Zeit legte auch die KPD zu, was letztlich dazu führte, dass im Juli 1932 die antidemokratischen Parteien von rechts und links gemeinsam eine Mehrheit besaßen. Unter diesen Umständen konstruktiv Politik zu machen, wurde für die demokratischen Parteien immer schwieriger. Die Auseinandersetzungen zwischen Linken und Rechten wurden im Laufe des Jahres 1932 zunehmend auch auf offener Straße ausgetragen.²⁹ Linke wie Rechte schienen auf den Straßen durch bloße Gewalt entscheiden zu wollen, wer bald das Sagen im Lande habe.

Nach dem Hoch für die NSDAP bei den Wahlen im Juli 1932 brach das Ergebnis wieder ein. Bei den Wahlen im November erreichte die NSDAP gerade einmal 33,1%, was einen Rückgang der Wähler auf 11,4 Millionen und der Abgeordnetensitze von 230 auf 196 bedeutete.³⁰ Zugleich aber ergab sich bei dieser Wahl auch für kein anderes politisches Lager eine regierungsfähige Mehrheit. Die von politischen Krisen erschütterte Weimarer Republik konnte vom neuen Reichskanzler Kurt von Schleicher nur noch behelfsmäßig regiert werden. Franz von Papen von der Zentrumspartei schmiedete daher ein Bündnis mit Adolf Hitler, in der Absicht, eine Koalitionsregierung aus Deutschnationalen und National-

²⁵ Falter, Jürgen Wilfried: *Hitlers Wähler*. München 1991, S. 371.

²⁶ Auch Albrecht Tyrell sieht auf Grund der Sozialstruktur ihrer Mitglieder und Wähler in der NSDAP zu Zeiten der Weltwirtschaftskrise diejenige Partei, die am ehesten volksparteilichen Charakter besaß. Vgl. Tyrell, Albrecht: *Die NSDAP als Partei und Bewegung. Strategie und Taktik der Machtergreifung*. In: Rittberger, Volker (Hg.): *1933. Wie die Republik der Diktatur erlag*. Stuttgart u. a. 1983, S. 98–122, S. 113.

²⁷ Falter: *Hitlers Wähler*, S. 372.

²⁸ Vgl. Jäckel, Eberhard: *Der Machtantritt Hitlers. Versuch einer geschichtlichen Erklärung*. In: Rittberger, Volker (Hg.): *1933. Wie die Republik der Diktatur erlag*. Stuttgart u. a. 1983, S. 123–139, S. 134.

²⁹ Vgl. Möller: *Warum die Weimarer Republik scheiterte*, S. 45.

³⁰ Vgl. Jäckel: *Der Machtantritt Hitlers*, S. 134.

sozialisten zu schaffen, und überredete den greisen Reichspräsidenten Paul von Hindenburg dazu, Hitler in die Regierung zu holen.³¹

Am 30. Januar 1933 berief Reichspräsident Hindenburg Adolf Hitler zum Reichskanzler, am 1. Februar löste er den Reichstag auf und beraumte Neuwahlen für den 5. März an, wie es Hitler von seinen Koalitionspartnern erzwungen hatte. Die wenigen Wochen Wahlkampf nutzten die Nationalsozialisten, um politische Gegner zu terrorisieren und einzuschüchtern. Der Reichstagsbrand in der Nacht vom 27. auf den 28. Februar wurde den Kommunisten angelastet und diente somit als willkommener Anlass, um den Terror weiter zu verschärfen. Bei der nun anlaufenden Verhaftungswelle entledigten sich die Nationalsozialisten zahlreicher politischer Gegner. Trotzdem erlangte die NSDAP bei den Wahlen am 5. März mit nur 43,9% der Stimmen erneut keine absolute Mehrheit, weswegen sie auf die DNVP als Koalitionspartner angewiesen war.

Die NSDAP-Führung plante, dem Reichstag das sogenannte Ermächtigungsgesetz vorzulegen, mit welchem die Regierung in die Lage versetzt werden sollte, anstelle des Parlaments Gesetze zu beschließen. Mit dem sorgsam geplanten „*Tag von Potsdam*“ am 21. März 1933 beabsichtigten die Nationalsozialisten die bürgerlich-nationalen Kräfte endgültig auf ihre Seite zu ziehen und eine ihnen gewogene Stimmung für die Abstimmung über das Ermächtigungsgesetz, worüber am 23. März befunden werden sollte, zu schaffen. Auf die Machtergreifung folgte die Vertrauenserschleichung. Beim „*Tag von Potsdam*“ waren die Nationalsozialisten darum bemüht, sich selbst als in einer deutsch-preußischen Tradition stehend zu präsentieren, welche von Friedrich dem Großen über Bismarck zu Hindenburg und schließlich Hitler gedacht werden sollte. Nicht zuletzt deshalb hatte man Ort und Datum, die Potsdamer Garnisonskirche und den Jahrestag der Parlamentseröffnung des Reichstags von 1871 nämlich, so gewählt. Die Inszenierung sollte den Schulterchluss der alten Eliten mit den Nationalsozialisten und damit das Dritte Reich als Nachfolger des 1871 gegründeten und 1918 untergegangenen Kaiserreichs legitimieren. Der greise Hindenburg, der in bürgerlichen und nationalen Kreisen vor allem als Held des I. Weltkriegs Ansehen und Popularität genoss, zeigte seine Unterstützung für den neuen Reichskanzler, die alte Elite gab der jungen Bewegung ihren Segen – so die beabsichtigte Lesart für den „*Tag von Potsdam*“ laut NS-Propaganda. Diese „Fürsprache“ Hindenburgs dürfte Hitler in den Augen manches Bürgerlichen, der bislang im neuen Reichskanzler einen Agitator und

³¹ Die Vorgeschichte der Machtergreifung sowie diese selbst ist gut zusammengefasst in Broszat, Martin: Die Machtergreifung. Der Aufstieg der NSDAP und die Zerstörung der Weimarer Republik. München 1984.

politischen Parvenü gesehen haben mag, gewissermaßen entradikalisiert und seriös gemacht haben.³²

Als der Reichstag am 23. März dann in der Berliner Kroll-Oper zusammentrat, fehlten alle kommunistischen Abgeordneten sowie ein Teil der SPD-Mandatäre, teils waren sie inhaftiert, teils auf der Flucht. Die SPD stimmte als einzige Partei geschlossen gegen das *Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Reich*, welches aber dennoch mit 69% der Stimmen verabschiedet wurde. Damit hatten die Nationalsozialisten unter der Wahrung des Scheines von Legalität die Verfassung außer Kraft gesetzt und das Parlament ausgeschaltet, welches auch noch selbst seiner Entmachtung zugestimmt hatte. Nachdem am 22. Juni die SPD verboten worden war, lösten sich in der Folgezeit alle übrigen Parteien selbst auf, so dass nach der Auflösung der Zentrumspartei am 5. Juli 1933 die NSDAP die einzige Partei in Deutschland darstellte. Damit war die Parteienvielfalt beendet und das Dritte Reich zum Einparteienstaat geworden.

Vom Ermächtigungsgesetz als Legitimation ausgehend, verstanden es die Nationalsozialisten im Verlaufe eines Jahres, alle Bereiche von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft „gleichzuschalten“. Mit der Auflösung des Reichsrats am 14. Februar 1934 war das föderalistische Prinzip in Deutschland schließlich vollends abgeschafft.³³ Es bedurfte nur weniger Monate um aus der Weimarer Republik das Dritte Reich zu machen, demokratischen Pluralismus zu ersticken und durch einen autoritären Einheitsstaat zu ersetzen.³⁴ Nach Hindenburgs Tod am 2. August 1934 machte sich Hitler zum alleinigen Staatsoberhaupt und ließ die Reichswehr auf seine Person vereidigen; damit war der Machtergreifungsprozess endgültig abgeschlossen. Der verhasste politische Pluralismus war durch einen „starken Mann“, durch die messianische Heilsfigur des „Führers“ ersetzt worden. Der Führerkult um Hitler konnte nun in totaler Entgrenzung gedeihen.

Die äußere Umwandlung der Weimarer Republik in das Dritte Reich geschah schnell, aber auch im „Innern“, nicht zuletzt in den Köpfen, wollten die Nationalsozialisten alles umfassend umgestalten. Ein erster Schritt hierzu war die Ausgrenzung und Ausmerzung alles „Fremden“, was bezüglich „Fremdgeistigem“ mit den Bücherverbrennungen und später mit der Säuberung des Lehrkörpers und der Studentenschaft initiiert wurde.

³² Diese These ist noch nicht hinreichend erforscht. Ian Kershaw verweist darauf, dass der „Tag von Potsdam“ nicht nur „ein Meilenstein [...] des nationalen Gefühls-Aufbruchs [sic!], sondern auch der Etablierung des nationalen Ansehens Hitlers“ war. Kershaw, Ian: Der Hitler-Mythos. Volksmeinung und Propaganda im Dritten Reich. Stuttgart 1980, S. 51.

³³ Vgl. ebd., S. 68.

³⁴ Zur genaueren Darstellung der nationalsozialistischen Herrschaftssicherung in den ersten Monaten nach der Machtergreifung siehe Jäckel, Eberhard: Hitlers Herrschaft. Vollzug einer Weltanschauung. Stuttgart 1988.

Aber auch der „Volkskörper“ sollte von „Fremdkörpern“ gereinigt werden. Der Sinn der „nationalsozialistischen Revolution“ war, wie Goebbels im November 1933 sagte, „die Volkwerdung der deutschen Nation“³⁵. Wenn unter einer Nation eine politische Willensgemeinschaft zu verstehen ist, während speziell das nationalsozialistische Volksverständnis vor allem eine ethnisch definierte Gemeinschaft bezeichnet, so propagiert Goebbels die Regression einer Willensgemeinschaft zugunsten der Urwüchsigkeit eines ethnischen Kollektivs. Ein Lippenbekenntnis zu Deutschland abzulegen, erschien nach Maßstäben der NS-Ideologie unzureichend, das wahrhaftige Deutsch-Sein war ausschlaggebend, Blut ging über Willensbekundung. Der Nationalismus der Nationalsozialisten ging zum Ursprung, zum „Völkischen“ zurück. Entsprechend war ihnen am Ausschluss derjenigen Bürger gelegen, welche sich lediglich zur deutschen Nation bekannten, wie es ihrer Logik gemäß beispielsweise bei den deutschen Juden der Fall war. Laut Jost Hermand durften bei der Machtergreifung Hitlers zwischen 80 und 90% der deutschen Juden als assimiliert gelten; sie sahen sich selbst also in erster Linie als Deutsche.³⁶ Wollte man ethnische „Fremdkörper“ wie die Juden aus der deutschen Nation ausschließen, musste man die Prämisse, um als vollwertiges Mitglied gelten zu können, ändern. Deshalb rekurrten die Nationalsozialisten auf die Begrifflichkeiten *Volk* und *Volksgemeinschaft*, auf eine ethnische Gemeinschaft. Die jüdischen Mitbürger begann man zuerst durch Diskriminierung und gezielte Ausgrenzung mittels mehrerer Gesetze – am bekanntesten die Nürnberger Gesetze von 1935 – aus der Gesellschaft auszuschließen, bevor man ab 1938 mit der Reichspogromnacht zu offener Hetze und systematischer Verfolgung überging, was letztlich in Deportation und Vernichtung gipfelte.

Während die Nationalsozialisten daran arbeiteten, die deutsche Volksgemeinschaft nach außen hin abzuschotten und im Innern zu „reinigen“, gingen sie gleichzeitig daran, das Volk auch gemäß ihrer Ideologie auszurichten. Die bereits in der wilhelminischen Ära diagnostizierten weltanschaulichen Konzeptionen Nationalismus, Militarismus, Rassismus und Imperialismus, waren – wenngleich teils transformiert, zugespitzt und verschärft – auch die tragenden Säulen der NS-Ideologie.³⁷

³⁵ Zit. nach Dann: Nation und Nationalismus in Deutschland, S. 284.

³⁶ Vgl. Hermand, Jost: Gedanken zur deutsch-jüdischen Symbiose. In: Archiv für Kulturgeschichte 78 (1996), S. 467–482, S. 470.

³⁷ Schüddekopf etwa diagnostiziert als Triebkräfte des Faschismus allgemein ebenfalls Nationalismus, Militarismus und Rassismus. Schüddekopf, Otto-Ernst: Bis alles in Scherben fällt. Die Geschichte des Faschismus. München 1973, S. 150ff.

Die folgende Darstellung der NS-Ideologie orientiert sich an: Klepsch: Nationalsozialistische Ideologie. – Mosse: Ein Volk – ein Reich – ein Führer. – Grimm, Gerhard: Der Nationalsozialismus. Programm und Verwirklichung. München u. a. 1981, besonders S. 43ff.

Der Nationalismus der NS-Ideologie war radikaler Natur. Der neue Nationalismus war vor allem, wie oben dargelegt, durch „völkisches“ Vokabular gekennzeichnet. Volk und Volkstum galten als einzige Kontinuitätsgewähr, schließlich hatte sich das Deutsche Kaiserreich mit seinem obersten Repräsentanten, dem Kaiser, nicht als dauerhaft erwiesen. Auch das Staatsgebiet war vor Veränderungen nicht gefeit. Das Allerurwüchsigste, das Volk, rückte so ins Zentrum des Nationalismus.

Den Nationalsozialisten lag nicht daran, das alte Kaiserreich wieder zu installieren, ihre Zukunftsvision entwarf das Bild einer vollkommen neuen Gesellschafts- und Staatsordnung, welche getragen von der Volksgemeinschaft ein starkes Deutschland hervorbringen sollte.³⁸ Die von der NS-Ideologie vorgezeichnete Zukunft Deutschlands hatte den quasireligiösen Charakter eines Heilversprechens, bei welchem Hitler die Rolle eines nationalen messianischen Erlösers zugeordnet war. Als Integrationsmittel wurden Mythen initiiert, wie zum Beispiel der Mythos des Reichs, der Volksgemeinschaft und der arischen Rasse.

Nach der Gleichschaltung gingen die Nationalsozialisten dazu über, die bislang nur innerhalb der Bewegung angewandten Strukturen, Aktionen, Symbole und Rituale nun im gesellschaftlichen Leben und Alltag zu verankern, angefangen beim Hitlergruß, über die Hakenkreuz-Fahne bis hin zu den Massenveranstaltungen. Mit all diesen Ingredienzien wurde der Nationalsozialismus zur säkularen Religion stilisiert.³⁹ Die Eigenleistung des Nationalsozialismus lag weniger darin, die Ideologie zu formulieren – der Ideenwust aus völkischem Denken, Rassismus, Antisemitismus, Militarismus etc. existierte bereits – sondern vielmehr darin, dem Ganzen eine Form zu geben. Mit Fahnenappellen, Aufmärschen und Parteiveranstaltungen wurde ein quasireligiöser Rahmen für die Ideologie geschaffen, innerhalb dessen ihr gehuldigt werden konnte.

Die enge Bindung von Nationalismus und Militarismus musste schon allein deshalb fortbestehen, da viele Nationalisten sich auf Grund des verlorenen Weltkriegs nach einer militärischen Revanche sehnten. Die Nationalsozialisten waren nicht zuletzt mit dem Versprechen angetreten, die „*Knechtschaft des Versailler Schanddiktats*“ zu brechen. Dass

³⁸ Vgl. Wehler, Hans-Ulrich: Radikalnationalismus und Nationalsozialismus. In: Echternkamp, Jörg/Müller, Sven Oliver (Hg.): Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen 1760–1960. München 2002, S. 203–217, S. 211.

³⁹ Zur quasi-religiösen Dimension des Nationalsozialismus und seiner Inszenierung als säkulare Religion siehe Bärsch, Claus-Ekkehard: Die politische Religion des Nationalsozialismus. Die religiöse Dimension der NS-Ideologie in den Schriften von Dietrich Eckart, Joseph Goebbels, Alfred Rosenberg und Adolf Hitler. München 1998. – Bédarida: Nationalsozialistische Verkündigung und säkulare Religion. – Burrin, Philippe: Die politischen Religionen: Das Mythologisch-Symbolische in einer säkularisierten Welt. In: Ley, Michael/Schoeps, Julius H. (Hg.): Der Nationalsozialismus als politische Religion. Bodenheim bei Mainz 1997, S. 168–185.

diese nationale Schande über kurz oder lang nur militärisch vergessen gemacht werden könne, dürfte Konsens unter nationalistischen Militaristen gewesen sein.

Im biologistischen Rassismus der Nationalsozialisten kam ebenfalls dem Volk die wichtigste Stellung zu. Die NS-Ideologie propagierte eine reine, soll heißen: arische Volksgemeinschaft. Das deutsche Volk war ihrer Ideologie nach das Herrenvolk, bestehend aus rassisch überlegenen Herrenmenschen. Ins Zentrum trat der Antagonismus zwischen Ariern und Juden. Während die Arier als edle, prometheische, kulturschaffende Rasse dargestellt wurden, kam den Juden die Rolle einer schmarotzenden, destruktiven Rasse zu, welche versuchte, durch Vermischung die arische Rasse zu unterminieren. Wie schon angedeutet hob der Nationalsozialismus auf die ethnische Gemeinschaft des deutschen Volkes ab. Um diese auch rassenbiologisch zu gewährleisten, wurden 1935 die Nürnberger Gesetze erlassen, welche unter anderem Eheschließungen sowie außerehelichen Geschlechtsverkehr zwischen Juden und Nichtjuden untersagten. Des Weiteren wurde versucht das Volk darauf einzuschwören, biologisch gesundem, rassisch wertvollem Nachwuchs das Leben zu schenken, was als Pflicht gegenüber und Dienst an Volk und Rasse angesehen wurde.

Der Imperialismus firmierte gewissermaßen unter neuem Label und fand sich in Gedanken wieder, welche sich unter den Schlagworten *Blut und Boden* und *Volk ohne Raum* subsumieren lassen und einen primär gen Osten zielenden Kontinentalimperialismus propagierten. Bereits im 19. Jahrhundert war die Ansicht formuliert worden, dass vom Bauerntum als Gegengewicht zur von der Industrialisierung verdorbenen Großstadtbevölkerung eine Gesundung des deutschen Volkes ausgehen könne.⁴⁰ Das Bauerntum habe sich demnach weitestgehend seine rassische Reinheit erhalten, während das multikulturelle Rassengemisch der Großstadt der Blutreinheit geschadet habe. Die Nationalsozialisten nahmen diesen Gedanken auf und spitzten ihn weiter zu, indem sie das Bauerntum nicht nur zum Bewahrer der Rassenreinheit erhoben, sondern gleichzeitig durch seine landwirtschaftliche Arbeit zum Nährer des Volkes stilisierten. So wurden Abstammung und Landwirtschaft in der Losung *Blut und Boden* als wichtigste Lebensgrundlagen des Volkes ausgegeben. Die *Volk-ohne-Raum*-Ideologie schloss direkt an diese Anschauung an. Um sowohl die gesunde rassische Entwicklung des Volkes als auch dessen Versorgung gewährleisten zu können, bedürfe es Raum. Das deutsche Volk jedoch verfügte nach Meinung der Nationalsozialisten über zu wenig Raum. Die Ideologie sah es in diesem Falle jedoch als legitim an, sich diesen Raum auch mit Gewalt, also mittels eines Krieges zu verschaffen,

⁴⁰ Heyl, Bernd: „Das deutsche Reich wird ein Bauernreich sein, oder es wird untergehen.“ Nationalsozialistische Agrarpolitik zwischen Ideologie und Realität. Wiesbaden 1988, S. 11.

da es sich hierbei schließlich um die Existenzfrage für ein ganzes Volk handle. Hier wird auch erneut wieder die Vorstellung vom Kampf ums Dasein offenbar.

Bis 1939 bemühten sich die Nationalsozialisten Deutschland gemäß ihrer Ideologie umzugestalten und zugleich den Massen ihre Ideologie zu vermitteln und sie zu mobilisieren. Diese Mobilisierung der Massen ging mit einer Entgrenzung des Nationalismus einher. Das Ideal war es, den Menschen so weit zu bringen, bis er gar nicht mehr anders konnte, als sein Tun stets in Kontext mit Vaterland und Volk zu sehen. Die totale Vereinnahmung des Einzelnen fasste der Leiter der Deutschen Arbeitsfront, Robert Ley, einmal so zusammen:

Wenn du schläfst, ist das deine Privatsache, sobald du aber wach bist [...] mußt du eingedenk sein, daß du ein Soldat Adolf Hitlers bist und nach einem Reglement zu leben und zu exerzieren hast, ob Unternehmer, ob Arbeiter, ob Bürger, Bauer oder Beamter. Privatleute haben wir nicht mehr. Die Zeit, wo jeder tun und lassen konnte, was er wollte, ist vorbei.⁴¹

Der Einzelne sollte in jedem Lebensbereich stets mit der Ideologie konfrontiert werden. Jeder sollte sich als Glied der Volksgemeinschaft fühlen und das überall, zu jeder Zeit.

Nicht zuletzt um eine umfassende Indoktrination der Jugend bemühten sich die Nationalsozialisten, sich dessen bewusst, dass der dauerhafte Bestand des Regimes nur gewährleistet war, wenn man die kommenden Generationen gemäß der nationalsozialistischen Ideologie erzog. Zu diesem Zwecke versuchte man die Kontrolle über zwei Erziehungsinstitutionen zu erlangen, die Schulen und die Jugendverbände.

Mit Hilfe des am 7. April 1933 erlassenen *Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums* siebte man unliebsame Lehrer aus, um anschließend daran zu gehen, die verbliebene Lehrerschaft politisch „auf Linie zu bringen“. Die verschiedenen Lehrerorganisationen wurden gleichgeschaltet und gingen zu einem Großteil im *Nationalsozialistischen Lehrerbund* (NSLB) auf, dessen Mitgliederzahl daher im Verlaufe des Jahres 1933 von etwa 11.000 Lehrkräften im Januar auf 220.000 im Dezember stieg. 1935 waren 97% aller Lehrer Mitglieder im NSLB.⁴² Darüber hinaus waren im Mai 1933 ein Viertel aller Lehrer NSDAP-Mitglieder, 1935 ein Drittel und gegen Kriegsende etwa drei Viertel.⁴³ Nachdem man die weltanschauliche Integrität der Lehrerschaft weitgehend hergestellt hatte, ging man des Weiteren daran, die Lehrpläne umzugestalten. Die Umarbeitung der Lehrinhalte

⁴¹ Zit. nach Hildebrand, Klaus: Das Dritte Reich. München 2003, S. 6.

⁴² Vgl. Müller-Rolli, Sebastian: Lehrer. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1933. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 240–258, S. 253.

⁴³ Vgl. Flessau, Kurt-Ingo: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977, S. 79.

und des Unterrichts hinsichtlich der NS-Ideologie ging allerdings in den ersten vier Jahren Hitler-Diktatur verhältnismäßig unsystematisch in einzelnen Erlassen vor sich. 1937 wurden zuerst Richtlinien für die unteren Volksschuljahrgänge erlassen, 1940 folgte der Richtlinienenerlass *Erziehung und Unterricht in der Volksschule*.⁴⁴ Bis 1942 erhielt schließlich jede Schulform ihre eigenen, auf den Nationalsozialismus ausgerichteten Richtlinien.⁴⁵

Die Bemühungen, die Kinder mit nationalsozialistischem Gedankengut zu indoktrinieren, konzentrierten sich jedoch nicht ausschließlich auf die Schule. Die Nationalsozialisten wollten die totale Indoktrination; dazu reichten ein paar Stunden Unterricht am Tag nicht aus. In ihrer Freizeit sollten die Heranwachsenden ebenso fortwährend mit der nationalsozialistischen Ideologie konfrontiert werden. Bereits vor der Machtergreifung bemühten sich die Nationalsozialisten, im Rahmen ihrer eigenen Jugendorganisationen auf die deutschen Jugendlichen in ihrer Freizeit einzuwirken. Ende 1932 zählte die Hitlerjugend 107.956 Mitglieder, darunter 24.000 Mädchen.⁴⁶

1933 erfasste die Gleichschaltung auch die Jugendorganisationen. Dem von Hitler am 17. Juni 1933 zum Jugendführer ernannten Baldur von Schirach wurde die Aufsicht über alle Jugendorganisationen anvertraut. Damit wurde die gesamte Jugendarbeit unter HJ-Kontrolle gebracht. Von Schirach gliederte in der Folgezeit nach und nach alle anderen Jugendorganisationen in Deutschland der HJ ein oder ließ sie auflösen. Die HJ hatte somit die Monopolstellung in der außerschulischen, organisierten Jugenderziehung inne. Im Dezember 1936 wurde die HJ per Gesetz zur wichtigsten Erziehungsinstitution neben Elternhaus und Schule erklärt und damit zu einer staatlichen Institution erhoben, der ein politischer Erziehungsauftrag zufiel.⁴⁷ 1939 wurde die Mitgliedschaft in der Hitlerjugend für jede(n) 10- bis 18-Jährige(n) verpflichtend. Im gleichen Jahr waren 98% der deutschen Jugendlichen in dieser Altersgruppe in der HJ erfasst.⁴⁸ Mit dieser Zwangsverpflichtung aller Heranwachsenden trat der NS-Staat endgültig in pädagogische Konkurrenz zum Elternhaus.⁴⁹

Bereits bevor die Mitgliedschaft in der HJ verpflichtend wurde, war über die Hälfte der deutschen Jugend zwischen 10 und 18 Jahren in der Hitlerjugend aktiv. Dieser Umstand ist wohl nicht allein auf die Monopolstellung der HJ auf dem Sektor der Jugendorganisationen

⁴⁴ Vgl. Fricke-Finkelnburg, Renate (Hg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen 1989, S. 31ff.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 13.

⁴⁶ Vgl. Arbeitsgruppe (AG) Pädagogisches Museum (Hg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin. Reinbek bei Hamburg 1983, S. 152.

⁴⁷ Vgl. Miller-Kipp, Gisela: Systemkonkurrenz zwischen Familie und Staat: Jugenderziehung im ‚Dritten Reich‘. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 16 (2010), S. 222–240, S. 224ff.

⁴⁸ Vgl. AG Pädagogisches Museum (Hg.): Heil Hitler, Herr Lehrer, S. 152.

⁴⁹ Vgl. Miller-Kipp: Systemkonkurrenz zwischen Familie und Staat, S. 230ff.

und den mit jedem Jahr NS-Herrschaft immer größer werdendem gesellschaftlichen Zwang zurückzuführen. Das attraktive Programm der HJ dürfte auch einen Anteil an den hohen Mitgliederzahlen gehabt haben. Die Fahrten- und Lagerromantik der Hitlerjugend, die Gemeinschaft mit Gleichaltrigen fernab der Kontrolle durch Erwachsene, stieß bei abenteuerlustigen Jugendlichen auf Begeisterung. Hinzu kamen Fahnenappelle, Märsche in Reih und Glied und Geländeübungen, kurz eine umfassende vormilitärische Ausbildung.

Während die Jungen in der HJ zu Soldaten von morgen erzogen wurden, bereitete man die Mädchen im BDM auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter vor. Die Jungen sollten mit Hinblick auf die politische Bewegung und das Militär sozialisiert werden. Als die Stufen eines deutschen Manneslebens galten Jungvolk – Hitlerjugend – Reichsarbeitsdienst – Wehrmacht – Parteiorganisation. Die Sozialisation der Mädchen hingegen zielte in erster Linie darauf ab, die Frauen zum Rückgrat einer gesunden Volksgemeinschaft zu machen. Dabei durchliefen die Mädchen die Stufen Jungmädel – Bund deutscher Mädel – BDM-Werk *Glaube und Schönheit*, danach war den Frauen in erster Linie die Rolle der Ehefrau und Mutter zugeordnet. Während die Männer politisch und gesellschaftlich wirken sollten, waren der Frau Heim und Herd bestimmt. Im Zusammenspiel stellten diese beiden Rollenbilder den Kern einer gesunden Familie und damit der Volksgemeinschaft dar.

Das Gefühl, Teil einer intakten, großen und starken Volksgemeinschaft zu sein, wurde vor allem durch perfekt inszenierte Massenveranstaltungen suggeriert. Im Kollektiv wurde sowohl das Selbstwertgefühl des Einzelnen als Teil eines größeren Ganzen als auch die nationale Identifikation gestärkt. Wer nicht durch die gezielte Indoktrination für die nationalsozialistische Sache eingenommen wurde, der erhob aus Angst vor Ausgrenzung oder auf Grund der Erfolge der NS-Politik nicht die Stimme gegen Hitler.

Die National-Konservativen, welche nach wie vor dem Kaiserreich nachtrauerten und zu Beginn den Nationalsozialisten gegenüber noch skeptisch bis ablehnend eingestellt gewesen waren, wurden von den Erfolgen Hitlers bei der Revision des Versailler Vertrages überzeugt: 1935 begann Deutschland aufzurüsten, 1936 marschierte die Wehrmacht ins entmilitarisierte Rheinland ein, 1938 erfolgte der Anschluss Österreichs und das Sudetenland wurde „heim ins Reich“ geholt.⁵⁰ Hitler hatte damit einen alten Traum vieler Nationalisten Realität werden lassen: Großdeutschland. Dass Hitler all diese Triumphe ohne Blutvergießen erreichte, ließ die nationale Hitler-Euphorie von Mal zu Mal größer werden. Den Friedensbeteuerungen des Reichskanzlers wollte das Volk bei all dieser doch relativ forsch verfolgten Revisionspolitik nur allzu gern glauben.

⁵⁰ Vgl. Wehler: Radikationalismus und Nationalsozialismus, S. 216.

Die Arbeiter konnten für den Nationalsozialismus dadurch eingenommen werden, dass die Nationalsozialisten durch massive staatliche Wirtschaftsförderung und Investitionen in die Rüstungsindustrie bis 1937 nahezu Vollbeschäftigung erreichten. Im Jahr 1938 wurde eine Erwerbslosenziffer von nur noch 400.000 vermeldet.⁵¹ Die vorher zumeist sozialistische Arbeiterschaft konnte so im Laufe der Jahre mehr und mehr für Hitler erwärmt werden.⁵²

Bis 1939 herrschte, wie Hans-Ulrich Wehler konstatiert, eine breite Konsensbasis zwischen dem Gros der nationalisierten Bevölkerung und dem Führer,⁵³ wenngleich bei weitem nicht alle Deutsche den Nationalsozialismus vorbehaltlos unterstützten und restlos überzeugte Parteigänger Hitlers waren. Hitler stellte die starke, charismatische Figur dar, welche der „in der deutschen politischen Kollektivmentalität gespeicherten sozialen Disposition, in Krisen auf das Handeln großer historischer Individuen zu vertrauen“⁵⁴, entsprach. Die Fakten, welche Hitler schuf, sprachen für sich: erfolgreiche Revisionspolitik, Wiederaufrüstung, Vollbeschäftigung, die Beseitigung des „Chaos“ der Weimarer Republik, die Etablierung einer scheinbar harmonischen Volksgemeinschaft. Seit der nationalsozialistischen Machtergreifung hatte der messianisch anmutende Führer seine Heilsversprechen eingelöst. Dass diese Erfolge mit weitgehender politischer Isolation, mit Unterdrückung der freien Meinung und Terror gegenüber Andersdenkenden einhergingen, wurde von der Bevölkerung hingenommen.

Wenngleich Hitler bei der breiten Masse der Deutschen immer mehr Ansehen errang, wandten sich zugleich Teile der rechts-konservativen Intelligenz, die teilweise einen kommenden „Führer“ vorausimaginiert hatten, von eben diesem und seiner Partei ab. Dass im Dritten Reich „der nationale Mythos nicht mehr Sprache des Geistes und Aufgabe einer Elite [...], sondern die primitive Ideologie einer Massenbewegung“⁵⁵ war, stieß die nationalistischen Intellektuellen ab. Was sie sich erhaben vorgestellt hatten, nahm im Nationalsozialismus plebejische, gemeine Züge an. Große Teile der in ihrem Denken der Romantik verhafteten Konservativen unterstellten der NS-Melange aus völkischen Phrasen, Kitsch und Folklore zu wenig geistigen Gehalt.

Die NS-Ideologen hingegen siebten sorgfältig aus, welche romantischen Aspekte in das Dritte Reich passten. So wurden Massenveranstaltungen als Sinnbild für eine organische

⁵¹ Vgl. Herbst: Das nationalsozialistische Deutschland, S. 89f.

⁵² Vgl. Hildebrand: Das Dritte Reich, S. 11.

⁵³ Vgl. Wehler: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 676ff.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 679.

⁵⁵ Grieswelle, Detlef: Mangelnde Integration und extremer Nationalismus. Der politische Mythos des Nationalsozialismus als Identitätsangebot. In: Weigelt, Klaus (Hg.): Heimat und Nation. Zur Geschichte und Identität der Deutschen. Mainz 1984, S. 97–111, S. 98.

Volksgemeinschaft inszeniert, Brauchtum ideologisch primär als Ausdruck echt deutsch-wurzelhaft-völkischen Lebens gedeutet und der Bauernstand im Sinne einer antiurbanen Agrarromantik gefeiert. Trotz dieser antimodernen Aspekte versuchte sich Reichspropagandaminister Goebbels persönlich an einer Aussöhnung von *ratio* und völkischer *emotio*, indem er den Begriff der „*stählernen Romantik*“ prägte. Demnach habe der Nationalsozialismus „*es verstanden, der Technik ihr seelenloses Gepräge zu nehmen und sie mit dem Rhythmus und dem heißen Impuls unserer Zeit zu erfüllen*“⁵⁶. Goebbels behauptete also, die nationalsozialistische Weltanschauung söhne die verträumte Romantik mit der rationalen Technik der Moderne aus, im Nationalsozialismus sei für beides Platz.

Die Loyalität und das Vertrauen, welche sich Hitler in den ersten sechs Jahren seiner Herrschaft erarbeitet hatte, setzte er ab 1939 im Zweiten Weltkrieg ein. Der Ausbruch eines neuerlichen Weltkriegs hatte keine Jubelstürme in Deutschland zur Folge. Die enormen militärischen Erfolge jedoch ließen keinerlei Kritik zu. Die Begeisterung für den Führer erreichte 1940 nach dem erfolgreichen Frankreich-Feldzug seinen Höhepunkt. Deutschland hatte die Schmach des Versailler Vertrags auch militärisch getilgt. Der Siegesrausch der Bevölkerung schlug im Sommer 1940 in echte Kriegsbegeisterung um, die soweit ging, dass man von einem Frieden mit England nichts wissen wollte, sondern der Vernichtung des Feindes das Wort redete.⁵⁷ Diese Kriegseuphorie legte sich aber bereits im Herbst wieder, als der erwartete Großangriff auf England ausblieb.

Bis zur folgenschweren Entscheidung, die Sowjetunion zu überfallen, waren Hitlers Revisions- und Außenpolitik, sowie sein militärisches Vorgehen aus nationalistischer Sicht eine einzige Erfolgsgeschichte, der Führer selbst galt als unanzweifelbar. Die Bevölkerung war auf den Russlandfeldzug propagandistisch nicht vorbereitet und wurde von dem Angriff auf die Sowjetunion überrascht, ja zeigte sich teilweise sogar bestürzt, hatte man doch eigentlich mit einem bevorstehenden Sieg über England und anschließendem Friedensschluss gerechnet. Die Anfangserfolge der Wehrmacht überdeckten zu Beginn aber Bestürzung und erste Zweifel.⁵⁸ Als die erhoffte rasche „*Zerschlagung des Bolschewismus*“ ausblieb, begann ab November 1941 die Stimmung in der deutschen Bevölkerung einzutrüben und in die Hitler-Gläubigkeit der Massen stahlen sich erste Zweifel.

Mit dem Kriegseintritt der USA und dem Beginn der russischen Gegenoffensive nach der Schlacht um Stalingrad wendete sich militärisch endgültig das Blatt. Dennoch sollte es noch drei Jahre dauern, bis der Krieg zu Ende war. Das Verhältnis zwischen Führer und

⁵⁶ Zit. nach Safranski: *Romantik*, S. 355.

⁵⁷ Vgl. Kershaw: *Der Hitler-Mythos*, S. 138.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 150f.

Bevölkerung war aber bereits im Verlaufe des Jahres 1942 zunehmend abgekühlt. Die Aussicht auf einen länger dauernden Krieg sowie die Zunahme alliierter Luftangriffe ließen bereits vor der Katastrophe von Stalingrad das Image des Führers mehr und mehr verblässen.⁵⁹ Dennoch schockierte die Nachricht von der Niederlage der 6. Armee in Stalingrad die gesamte Bevölkerung; der Mythos von der unbesiegbaren Wehrmacht war damit zerstört. Dass in der Folgezeit trotz der sich ständig weiter verschlechternden Situation die Loyalität anhielt, schreibt Wehler weniger dem Durchhaltegehalt genuin nationalsozialistischen Vorstellungen zu, als viel mehr der Besinnung auf alte, ernationalale Wertvorstellungen und Überzeugungen wie die Größe der deutschen Nation oder die Verteidigung des Vaterlandes.⁶⁰ Hinzu kam, dass, wenngleich der Nimbus des Führers an Glanz eingebüßt hatte, dessen Autorität ungebrochen blieb.⁶¹ Obwohl sich die Deutschen innerlich mehr und mehr von Hitler abwandten, zeigte sich dies nach außen hin kaum, „[v]ielmehr verbanden sich Apathie, Erschöpfung, Leere noch immer mit einem erstaunlichen Durchhaltewillen“⁶², wie Wehler festhält.

Dass sich die Bevölkerung im September 1944 für den letzten Kraftaufwand, den *Volkssturm* mobilisieren ließ, hatte mehrere Gründe. Die Propaganda, die vor gnadenlosen Vergeltungsaktionen der Alliierten, vor allem der Roten Armee warnte, dürfte eine große Wirkung gehabt haben. Viele fürchteten, dass deutsche Kriegsführung und Besatzungsherrschaft nun auf das eigene Land und die eigene Bevölkerung zurückfallen würden, wenn man sich nicht im Rahmen eines letzten Aufgebots der Invasoren zu erwehren versuchte.⁶³ Des Weiteren konnten die Nationalsozialisten bei der Mobilisierung des *Volkssturms* auch auf diejenigen Jugendlichen zurückgreifen, welche sie in den vergangenen Jahren in Schule und HJ zu „aufrechten Nationalsozialisten“ heranerzogen hatten. Diese Jugend, die – wie Hitler selbst einmal geäußert hatte – „ja nichts anderes [lernt] als deutsch denken, deutsch handeln“⁶⁴ zog nun, ideologisch verblindet, in den Krieg. Der Reichsjugendführer vermeldete beispielsweise, dass sich 70% des Jahrgangs 1928 freiwillig an die Front gemeldet hätten.⁶⁵

⁵⁹ Vgl. Kershaw: Der Hitler-Mythos, S. 167.

⁶⁰ Vgl. Wehler: Radikalnationalismus und Nationalsozialismus, S. 216.

⁶¹ Vgl. ders.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4, S. 936.

⁶² Ebd., S. 930.

⁶³ Vgl. ebd.

⁶⁴ Zit. nach AG Pädagogisches Museum (Hg.): Heil Hitler, Herr Lehrer, S. 147.

⁶⁵ Vgl. Buddrus, Michael: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik, Bd. 1. München 2003, S. 51.

Nach Hitlers Selbstmord am 30. April 1945 endete schließlich am 8. Mai mit der Unterzeichnung der deutschen Kapitulation der II. Weltkrieg und damit zwölf Jahre nationalsozialistischer Terrorherrschaft.

Unter dem Hakenkreuz erreichte der Nationalismus seine Klimax in Deutschland. Die Nationalsozialisten versuchten eine organische Volksgemeinschaft mit Adolf Hitler an der Spitze zu etablieren. Organisches und völkisches Denken in Verbund mit dem Führermythos, Gedankenkonstrukte, die bereits in der Kulturkritik des Fin de Siècle sowie in der Konservativen Revolution aufgekommen waren und Grundelemente romantischen Denkens in sich tragen, waren Teil der NS-Ideologie.

Seit der Stunde Null, dem Ende des Zweiten Weltkriegs, fristet der Nationalismus ein Dasein am rechten Rand. Mit der Bundesrepublik Deutschland wurde nach der Weimarer Republik ein zweites Mal ein demokratischer Nationalstaat auf deutschem Boden gegründet, in welchem bis heute der Nationalismus nie eine mehrheitsfähige Option darstellte. Stattdessen bekennt sich die Mehrzahl der Bürger zu einem liberalen Verfassungspatriotismus.

5.2 Nationalerziehungskonzepte in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts:
Ernst Krieck: *Nationalpolitische Erziehung* und
Wilhelm Stapel: *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum*

Die nach dem verlorenen Weltkrieg entstandene Weimarer Republik wurde von den konservativ Eingestellten in Deutschland als ein vom Westen aufgezwungenes politisches System wahrgenommen. Die junge deutsche Demokratie sah sich schnell sowohl von linkem als auch rechtem Extremismus in die Zange genommen. Eine geistige Heimat fanden national gesinnte Intellektuelle in der Konservativen Revolution, einer kulturell-ideologischen Bewegung, welche sich nationalen Inhalten verschrieben hatte. Die Anhänger der Konservativen Revolution erwarteten das Heraufdämmern eines neuen, großen und starken Deutschlands, des Dritten Reichs, unter einem charismatischen Führer. Viele Konservative setzten ihre Hoffnungen diesbezüglich auf die NSDAP und ihren Kopf Adolf Hitler. Von der nationalsozialistischen Bewegung versprachen sich Teile der national Gesinnten neue Impulse für die nationale Wiedergeburt Deutschlands, während andere, zumeist großbürgerliche Nationale, anfangs Hitler und seine Gefolgschaft noch als vulgäre „Krawallbrüder“ empfanden.

Nach der Machtergreifung beseitigten die Nationalsozialisten die Errungenschaften der Demokratie rasch und etablierten stattdessen eine Diktatur. Einige der national eingestellten Denker und Pädagogen sahen im Nationalsozialismus nicht nur eine Änderung der politischen Umstände, sondern erhofften sich von ihm auch die Chance auf eine grundlegende Reform von Gesellschaft, Wissenschaft, Bildung und Erziehung. Sie versuchten dem sich selbst primär als Bewegung verstehenden Nationalsozialismus den theoretischen Unterbau zu liefern, indem sie den ideologischen Wust aus Nationalismus, Biologismus, Sozialdarwinismus, Antisemitismus, Militarismus, Antikapitalismus etc. in ein in sich schlüssiges System zu integrieren trachteten. Auf dem Feld der Pädagogik bemühten sich vornehmlich Ernst Krieck und Alfred Baeumler als „NS-Hofpädagogen“ darum, eine am Nationalsozialismus orientierte Erziehungstheorie hervorzubringen. Ein einheitliches, staatsoffizielles nationalsozialistisches Erziehungsdenken gab es allerdings nicht bzw. kam nicht zustande.⁶⁶

So wenig wie der Nationalsozialismus eine einheitliche pädagogische Position vorzuweisen hatte, so wenig existierte ein umfassendes Konzept für die Bildungspolitik.⁶⁷ Da

⁶⁶ Vgl. Giesecke, Hermann: Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim u. a. 1993, S. 7f.

⁶⁷ Vgl. Zymek, Bernd: Schulen. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1933. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 155–208, S. 190.

eine feste Richtung fehlte, kam es auch immer wieder zu Streitigkeiten zwischen verschiedenen staatlichen Institutionen und Funktionären – so existierte etwa eine Rivalität zwischen dem Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Rust und dem Reichsjugendführer von Schirach –, welche sich kontraproduktiv auswirkten.⁶⁸

Der Nationalerziehung unter dem Hakenkreuz kam es zu, ein totales Erziehungs-Geflecht zu entwerfen, in welchem die Heranwachsenden auf „Führer“ und Vaterland eingeschworen wurden und die nationalsozialistische Ideologie als gedankliche Matrize für ihre Sicht auf die Welt vermittelt bekommen sollten.

Im Folgenden sollen *Nationalpolitische Erziehung* von Ernst Krieck aus dem Jahr 1932 und *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum* von Wilhelm Stapel aus dem Jahr 1942 im Fokus der Untersuchung stehen.

⁶⁸ Vgl. Assel, Hans-Günther: Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus. München 1969, S. 99.

Das [Bildungs-]Gut verhilft nicht bloß dem Einzelnen zum notwendigen Weltbild, sondern es baut in der Schulgemeinschaft und weiterhin in der Volksgemeinschaft das typisch gleichartige, gemeinsame Weltbild auf, das dem Volkscharakter, der geschichtlichen Lage und Aufgabe angemessen ist, womit die Genossen des gleichen Weltbildes auch untereinander zur geistigen Querverbindung, zur geistigen Grundlage des gegenseitigen Verstehens und Verständigens, der gemeinsamen Aufgaben und Ziele, also zur bewußten Gemeinschaft kommen.

Ernst Krieck
Nationalpolitische Erziehung, S. 133f.

5.2.1 Ernst Krieck: *Nationalpolitische Erziehung* (1932)

Ernst Krieck⁶⁹ wurde 1882 als Sohn einfacher Leute – sein Vater war Maurer und Kleinbauer – in Vögisheim in Südbaden geboren. Nachdem er die Realschule besucht hatte, absolvierte er das Lehrerseminar und arbeitete anschließend mit Unterbrechungen bis 1928 als Volksschullehrer. Neben seiner Lehrtätigkeit machte sich Krieck als pädagogischer Theoretiker und Schriftsteller einen Namen. 1922 erschien sein bedeutendstes Buch, *Philosophie der Erziehung*, für welches ihm die Ehrendoktorwürde der Universität Heidelberg verliehen wurde. Krieck kritisierte die Schule seiner Zeit als mechanisch und bürokratisch. Er setzte sich für die Chancengleichheit von Arbeiterkindern zur Erlangung höherer Bildung ein und meldete sich mit zahlreichen Artikeln in verschiedensten bildungs- und kulturpolitischen Debatten während der Weimarer Republik zu Wort. 1928 wurde er an die Pädagogische Akademie Frankfurt am Main berufen, allerdings 1931, nachdem er im Rahmen einer Sonnwendfeier ein „*Heil auf das Dritte Reich*“ ausgebracht hatte, an die Pädagogische Akademie Dortmund strafversetzt. 1932 wurde Ernst Krieck Mitglied des Nationalsozialistischen Lehrerbunds und damit zugleich automatisch der NSDAP.

Im selben Jahr veröffentlichte er sein Buch *Nationalpolitische Erziehung*, eine Art agitatorische politische Kampfschrift mit pädagogischem Impetus, in welcher er seiner Hoffnung einer grundlegenden Reform von Wissenschaft und Bildung im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus zum Ausdruck bringt und verschiedene Denkanstöße zu einer solchen Neugestaltung gibt. *Nationalpolitische Erziehung* wurde in den Folgejahren zur „*politisch-pädagogischen Bibel für nationalsozialistisch orientierte Studenten und Leh-*

⁶⁹ Kriecks biographische Daten lehnen sich an Hojer, Ernst: Nationalsozialismus und Pädagogik. Umfeld und Entwicklung der Pädagogik Ernst Kriecks. Würzburg 1996, S. 67ff. an.

rer“⁷⁰, wie Giesecke ausführte. Das Buch analysiert einerseits die umfassende Krise, in welcher sich Deutschland befindet, sinnfällig geworden im Staat selbst, dem „*Weimarer System*“, wie Krieck die junge Demokratie verächtlich nennt. Andererseits hat Krieck bereits die Vorstellung eines besseren Morgen, da er hofft, mit dem Nationalsozialismus werden umfassende Reformen einhergehen. Ansätze für diese Reformen, welche die gegenwärtigen Missstände beseitigen sollen, liefert der Pädagoge ebenfalls. Kriecks *Nationalpolitische Erziehung* ist in drei Abschnitte unterteilt:

- Die Einleitung stellt eine Diagnose der Krise der Gegenwart und damit zugleich der Weimarer Republik dar. Auch die moderne Auffassung von Wissenschaft mit ihrem Anspruch auf Rationalität wird hierbei kritisiert. Zugleich wird die Überwindung der Krise durch das kommende Dritte Reich und das in ihm entstehende Menschtum in Aussicht gestellt.
- Daran schließt sich ein *Erziehung* betitelter Teil an, in welchem die gegenwärtige Krise nochmals eingehender dargelegt, sowie die Rettung durch den Nationalsozialismus und sein organisches Weltbild erörtert wird. Die verschiedenen, miteinander organisch verbundenen sozialen Institutionen, wie etwa Familie, Jugendbund etc. werden dabei näher beleuchtet, sowie erläutert, wie das organische Ganze greift und der Mensch in seinem Sinne erzogen wird.
- Der zweite große Teil – mit dem Titel *Bildung und Schule* bedacht – analysiert zum einen den gegenwärtigen Stand von Kultur und Bildung, um sodann das organische Pendant zu erläutern. Des Weiteren geht es um die richtige organische Durchdringung der Schule, welche sodann im Dritten Reich vonstatten gehen soll.

Kriecks Buch kritisiert das Gegenwärtige und will den Weg in eine bessere Zukunft weisen. Eines der großen Schlagworte des NS-Pädagogen ist, ebenso wie bereits über vierzig Jahre zuvor bei Langbehn, *organisch*. Auch Krieck sieht seine Zeit an Zersplitterung kranken und propagiert als Gegenbild das Ganze, dem es sich unterzuordnen und welches es wiederherzustellen gilt. Entsprechend geht es ihm darum, nach den Gesetzen des organischen Ganzen ein Menschtum zu erziehen, welches sich in diese Ganzheit eingliedert.

Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 wurde Krieck Rektor der Goethe-Universität in Frankfurt am Main, 1934 übernahm er einen Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik in Heidelberg. Diese Stelle hatte er bis zum Ende des II. Weltkriegs inne. Nach dem Krieg wurde er von den Amerikanern interniert und starb 1947 im Internierungslager Moosburg an der Isar.

⁷⁰ Giesecke: Hitlers Pädagogen, S. 43.

a) Die „deutsche Revolution“ und der Nationalsozialismus

In der ersten Hälfte des Jahres 1932, des Erscheinungsjahres von *Nationalpolitische Erziehung*, befand sich die NSDAP im Aufwind. Die Weltwirtschaftskrise, die seit zwei Jahren ihre Auswirkungen auch in Deutschland vollends entwickelte, trieb das Wahlvolk Hitlers Partei zu. Gleichzeitig kam es auf den Straßen der Großstädte immer wieder zu blutigen Kämpfen zwischen Rechten und Linken, Nationalsozialisten und Kommunisten. Kriek deutet diese Umstände als Zeichen der „deutschen Revolution“, die sich bald vollenden werde.

Ausgangspunkt dieser Revolution ist nach Meinung Kriecks das Ereignis des Weltkriegs, welcher letztlich mit der deutschen Niederlage die althergebrachten, seit Jahrhunderten bestehenden Ordnungen – allen voran ist die Monarchie zu nennen – erschüttert und ihren Niedergang eingeleitet hat. Der Wandel, der „*Abbau der alten Formen*“ und die „*ersten Versuche [...] des Aufbaues*“⁷¹ vollziehen sich nach dem revolutionären Prinzip. Gegenwärtig herrsche in Deutschland aber ein totales Chaos, „*ein kunterbunter Jahrmarkt von Möglichkeiten, ein Chaos von Sehnsüchten, Ideologien, Importen, Sekten aller nur denkbaren Art, aus dem es täglich schwerer wird, sich zur Eigenheit und Eigenform emporzurichten*“⁷². Deutschland werde durch das „Weimarer System“ beherrscht, worin Kriek lediglich eine „*Versklavung an den Westen*“⁷³ sieht. Der „Westen“, das sind für Kriek diejenigen Nationen, die als Sieger aus dem Weltkrieg hervorgegangen sind, die USA, England und Frankreich. Der Westen habe Deutschland nach dem Krieg mit einem ihm artfremden System versklavt, manifest geworden in der Weimarer Republik. Doch der Pädagoge sieht in der Weltwirtschaftskrise ein Anzeichen dafür, dass „*der Westen selbst samt seinem Kapitalismus, seinem Liberalismus und Demokratismus in die Revolution hinein[treibt]*“⁷⁴. Kriek zeichnet das Bild einer großen Zeitenwende, die Götterdämmerung westlicher Werte. Der Kollaps der Märkte löst seiner Vorstellung nach eine Kettenreaktion aus, welche zu einem großen Wandel führen wird, welche die Grundfesten westlicher Ordnung, Kapitalismus, Liberalismus und Demokratie hinwegspülen wird. Nach dem Zusammenbruch des „Weimarer Systems“, welchen Kriek erwartet, beginnt seiner Meinung

⁷¹ Beide Zitate: Kriek, Ernst: *Nationalpolitische Erziehung*. Leipzig ²⁰1936, S. 13.

⁷² Ebd., S. 14.

⁷³ Ebd. An späterer Stelle heißt es: „*Der Anschluß an dessen [gemeint ist der Westen] Lebenssystem war der Ausdruck für die politische Unterordnung und Vasallität, die im Versailler Vertrag festgelegt wurde.*“ Ebd., S. 18. In diesem Zitat findet sich der Vorwurf an die Weimarer Republik wieder, sie sei die „Republik der Novemberebrecher“, der willigen Erfüllungsgehilfen des Versailler Vertrags.

⁷⁴ Ebd., S. 14.

nach erst der entscheidende Abschnitt der „*deutschen Revolution*“, nachdem der Weltkrieg sie lediglich ausgelöst hat.⁷⁵

Die eigentliche „*deutsche Revolution*“ bestehe darin, aus den Deutschen eine wirkliche völkische Gemeinschaft zu machen, die sich über ihr organisches Volk- und Deutschsein definiert, und keine Nation der pluralen, „fremden“ Ideen und Interessen, wie sie etwa Demokratie, Liberalismus und Pazifismus darstellen.⁷⁶ Die Deutschen hätten überhaupt seit den Tagen der Reichsgründung nicht zu sich selbst gefunden, dies sei das große Man-ko:

*Es fehlte die völkische Gemeinsamkeit, die nationale Idee, die Kraft der Einschmelzung, die jene sich ausschließenden Gegensätze mit dem Selbstgenugsamkeitswahn der kleinstaatlichen klassenmäßigen, konfessionellen und anderweitigen Partikularisten in belebende Spannungen an einer höheren Einheit, einer organischen Ganzheit umgesetzt hätte, wie es doch die Nationalidee bei Engländern und Franzosen fertiggebracht hat.*⁷⁷

Schuld daran, dass kein einendes Nationalgefühl aufgekommen sei, hat nach Auffassung des Autors der *Nationalpolitischen Erziehung* nicht zuletzt das Bürgertum, das sich nicht um die nationale Einheit kümmerte, sondern sich vielmehr um die eigenen Vorteile in der Wirtschaft sorgte und mit Klassendünkel die Gräben zwischen sich und den unteren Schichten zementierte. Auch die Arbeiter seien nicht unschuldig an der ausbleibenden völkischen Einheit, da sie, vom Marxismus verseucht, zum Klassenkampf aufriefen und ihrerseits zur Frontenverhärtung innerhalb der Gesellschaft beitrugen.⁷⁸ Wahres Deutschtum aber sei durch den deutschen Soldaten repräsentiert, eingedenk der Verdienste des Militärs bei der Schaffung des Reiches.⁷⁹ Grundlegend sieht Krieck eine Polarität zwischen dem deutschen Bürger bzw. Arbeiter und dem deutschen Soldaten. Nach dem Weltkrieg habe der Westen im „*liberalen deutschen Bürgertum und in der marxistisch verseuchten Arbeiterschaft seine besten Helfer gefunden gegen das Heer, gegen den Soldaten, gegen die vom Preußentum geführte Rasse, aber auch gegen die deutschen Werte des Bürgertums und der Arbeiterschaft selbst*“⁸⁰. Die bürgerlichen Kräfte haben sich demnach laut Kriecks Logik mit den deutschfremden Mächten gegen denjenigen „Stand“ verbündet, welcher das

⁷⁵ Vgl. Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 14f.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 16.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Vgl. ebd.

⁷⁹ Diesbezüglich bemerkt Krieck: „*Nicht Weimar, nicht die Paulskirche zu Frankfurt mit ihren Dichtern, Philosophen und Gelehrten haben das neue Deutschland geschaffen, sondern der preußische Soldatengeist, der Geist der Mannhaftigkeit, der Wehrkraft, der Zucht, der Ehre, der Gefolgschaftstreue, der Hingebung, des Opfers.*“ Ebd., S. 17. Dieses Zitat, welches die Weimarer Republik als geistigen Widergänger der Märzrevolution sieht, weist somit nicht zuletzt eine Absage an demokratische Prinzipien auf, die nach Meinung des Pädagogen nicht zu Deutschland gehören.

⁸⁰ Ebd., S. 18.

Deutschtum aufs Vorzüglichste repräsentiert. Das Militär ist dabei für Kriek eine Art Mutterschoß deutsch-völkischer Wesenheit:

Was das Bismarcksche Reich immer an erzieherischer und volkbildender Kraft, an zusammenfassender Macht, an Staatlichkeit, an Stil und Haltung besessen hat, stammt aus der Zucht der preußischen Kaserne: der Geist der Ehre, der Sachlichkeit, der Sauberkeit und der Pflichterfüllung im Beamtentum nicht minder als jene Unbestechlichkeit des Richtertums, jene Mannhaftigkeit des Gelehrtentums, die inzwischen unter den revolutionären Übergangsformen, in der Periode der Auflösung sich vom Untergang ebenso bedroht sehen wie das Heer und die Kaserne.⁸¹

Der deutsche Militarismus erfährt bei Kriek eine Stilisierung zum Hort deutscher Ideale an sich. Die Auflösung dieses Quells deutscher Wesenheit werde vom „Weimarer System“, welches ja lediglich Erfüllungsgehilfe des Westens sei, forciert, so die Überzeugung des Pädagogen. Auch wenn Kriek es nicht explizit anspricht, dürfte er in erster Linie die Bestimmungen meinen, welche im Versailler Vertrag festgeschrieben wurden, um einen erneuten deutschen Angriffskrieg auszuschließen, wie etwa die Festlegung einer auf 100.000 Mann beschränkten Berufsarmee sowie die akute Einschränkung bezüglich militärischer Gerätschaften und Waffen. Jedoch sei auch in der Weimarer Republik nach wie vor im Militär Deutschtum zu finden, habe sich in der Wehrmacht die preußische Staats- und Heeresstradition konservieren können.⁸²

Nun sei aber bald die Zeit gekommen, da diese Werte für das ganze deutsche Volk wieder relevant werden, da sich die Krise der westlichen Lebensweise und Werte offenbart habe und die Weltwirtschaftskrise den Untergang der Weimarer Republik einleite, die lediglich ein „Übergangssystem“⁸³ darstellt. Der Pädagoge macht auch deutlich, woran Deutschland gegenwärtig unter dem „Weimarer System“ noch krankt: an Liberalismus, Individualismus, Mechanismus, Rationalismus, Humanismus, Pazifismus etc.⁸⁴ Die Zukunft gehört jedoch nach Krieks Auffassung dem Nationalsozialismus, mit welchem das Dritte Reich komme. Dieses werde dem organischen Weltbild gehorchen. „[D]ie Gegenseitigkeit und Wechselwirkung zwischen Glied und lebendigem Ganzem, die dazu führt, jedes Glied seiner Vollendung entgegenzuführen im Grade, als es das Ganze in sich aufnehmen und zur Darstellung bringen kann“⁸⁵, ist das organische Gesetz, welches im Dritten Reich vorherrschen wird.

⁸¹ Kriek: Nationalpolitische Erziehung, S. 17.

⁸² Vgl. ebd., S. 81.

⁸³ Ebd., S. 19.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 9.

⁸⁵ Ebd.

Um das Dritte Reich schaffen zu können, bedarf es des Nationalsozialismus. Dieser wird von dem Pädagogen primär als Bewegung verstanden, worauf Krieck besonderen Wert legt. Mit „*Bewegung*“ will Krieck die Andersartigkeit der Nationalsozialisten unterstreichen. Sie sind keine etablierte, starre Partei, sondern eine sich bewegende, lebendige Organisation; von ihnen geht Fluidum, nicht Starre aus. Der Nationalsozialismus stellt ein lebendiges Element in der von zahlreichen Parteien gelähmten deutschen politischen Landschaft dar.

Dieses Bild der Frische und Unverbrauchtheit des Nationalsozialismus im Verhältnis zu den anderen politischen Organisationen versucht Krieck noch dadurch zu verstärken, indem er darauf verweist, „*daß sie wesentlich Bewegung aus den triebhaften Untergründen des Volkstums darstellt, die nicht von vornherein in eine intellektualistische Doktrin und Dogmatik nach Art des talmudischen Marxismus eingespannt [...] ist*“⁸⁶. Zwei Aspekte sind hier von Bedeutung: zum einen der Verweis auf die „*triebhaften Untergründe des Volkstums*“. Die Anziehungskraft des Nationalsozialismus wird von Krieck damit als urwüchsig, völkisch-natürlich, rational nicht erfassbar, weil aus geradezu prärationalem, unterbewusst wirksamem Volksschoß stammend, erklärt. Daran schließt sich der zweite wichtige Aspekt an, die Feststellung, dass der Nationalsozialismus keine „*intellektualistische Doktrin und Dogmatik*“ kennt. Der Nationalsozialismus hat kein rationales, in sich schlüssiges theoretisches Fundament, hinter ihm steht keine große philosophische Lehre. Er ist eben „*Elementarbewegung, nicht rationales Programm*“⁸⁷. Das Bekenntnis zu ihm ist kein Entschluss des Kopfes nach rationalen Beweggründen, sondern eine Sache des Gefühls. Damit wird das Bekenntnis zum Nationalsozialismus sozusagen aufrichtiger, wahrer, da es nicht vom Kopf bestimmt ist, sondern von tiefer liegenden Mächten, die sich rationalen Erwägungen nicht erschließen. Das tiefste Innerste, das sich der Kontrolle durch den Menschen entzieht, lotst ihn zum Nationalsozialismus. Damit wird der Nationalsozialismus zugleich über alle anderen politischen Ideologien und Ideen erhoben, weil er sich rational überhaupt nicht wirklich erfassen lässt, da ihm etwas Mystisches anhängt.

Der Nationalsozialismus erfährt also durch Krieck die Charakterisierung als etwas Dynamisches, Echtes und Frisches. Hinzu kommt, dass die nationalsozialistische Bewegung nicht zuletzt eine Bewegung der Jugend darstellt. Die Jugend ist nach Meinung Kriecks von den Umständen der Zeit nicht korrumpiert, sie hört noch in sich hinein und findet daher zum Nationalsozialismus. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts sei die Jugendbewegung „*Ausdruck einer inneren Unruhe, eines Ungenügens am Bestehenden, Protest gegen*

⁸⁶ Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 34.

⁸⁷ Ebd.

die bürgerliche Lebensform und Vorbote eines noch ungewußten Kommenden“⁸⁸ gewesen. Die Kritik am Bestehenden und die Hoffnung auf etwas „Anderes“ waren damals Aspekte der Jugendbewegung und sind es nun der NS-Ideologie. Krieck zieht eine direkte Linie von der Jugendbewegung, wie sie sich um 1900 etwa im *Wandervogel* niederschlug, zum Nationalsozialismus. Jetzt, zu Beginn der 30er Jahre münde die Jugend größtenteils in die nationalsozialistische Bewegung ein, was den Nationalsozialismus in Kriecks Augen auch zu einer Jugendbewegung mache.⁸⁹

Dieser Bewegung, die angeblich so anders ist als die anderen politischen Vereinigungen, obliegt es, die „*deutsche Revolution*“ zu vollenden:

*Nationalsozialismus ist der Name für das erwachende deutsche Volk, das zur Besinnung auf seine wirkliche Lage und zu seinem Selbstbewusstsein kommt: eine von völkischen und rassischen Elementarkräften emporgetragene mächtige Freiheitsbewegung. Der Name schließt das Prinzip der deutschen Revolution und das Ziel der völkischen Gesamtaufgabe in sich: das deutsche Volk soll werden ein geschlossener politischer, seiner selbst bewußter Machtkörper und ein einheitliches organisches Sozialgebilde nach den Ordnungen der sozialen Gerechtigkeit.*⁹⁰

Hiermit ist also das Ziel ausgegeben: politischer Machtkörper und einheitlich organisches Sozialgebilde. Was die Weimarer Republik nicht war, soll das Dritte Reich sodann werden: zum einen politisch selbständig und mächtig, kein Vasall des Westens, klein gehalten durch den Versailler Vertrag, zum anderen einheitlich und organisch, nicht von partikularen Interessen und pluralen Ansichten bestimmt.

Um dies umsetzen zu können, muss zuerst, wie Krieck ausführt, der Pluralismus beseitigt werden. Hinsichtlich der Vielfalt der politischen Ansichten sei, wie der Pädagoge meint, die NSDAP die einzige Partei, „*die Beruf und Möglichkeit in sich trägt, das Parteienwesen – wenn möglich auf dem Weg über das Parlament – zu überwinden*“⁹¹. Es ist bemerkenswert, wie der Autor der *Nationalpolitischen Erziehung* mit diesem Satz die wenige Monate später reale Entwicklung rund um das Ermächtigungsgesetz vorwegnimmt. Aber für Krieck ist klar, dass erst durch die Schaffung einer Monopolstellung der NSDAP ein Prozess stattfinden kann, der die Einheitlichkeit des Ganzen herbeiführt. Die Partei muss zu diesem Zwecke aber die Fähigkeit in sich tragen, das ganze Volk unter ihrer Fahne zu versammeln.

⁸⁸ Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 48.

⁸⁹ Vgl. ebd.

⁹⁰ Ebd., S. 34.

⁹¹ Ebd., S. 35. Ausführlicher wird Krieck an späterer Stelle, wenn er schreibt: „[...] die Verfassung läßt den legalen Weg nicht nur ihrer formalen Abänderung unter gewissen Bedingungen zu, sondern auch durchaus die innere Möglichkeit offen, daß eine Partei die ändern auszehrt und aufzehrt, daß aus dem Staat der vielen Parteien der Staat der einzigen und letzten Partei werde.“ Ebd., S. 36.

Sie kann und soll nicht alle einzelnen Volksgenossen in sich aufnehmen, aber sie muß wachsen bis zu dem Punkt, wo ihr Anrecht auf die Ganzheit als erwiesen zu gelten hat, wo sie das Ganze in sich vertritt, um aus ihren eigenen inneren Werten und Ansätzen neue Staats- und Volksordnungen aus sich herauszustellen und in das Ganze hineinzugestalten. Nur dadurch kann aus Vielheit einheitlicher Wille, aus abgründiger Gegensätzlichkeit politische Macht und organische Ganzheit, aus Auflösung Staat und Zuchtform werden. Eine Partei aber, die Volk wird, hört auf Partei zu sein: sie ist über sich selbst hinausgewachsen. [...] Die Möglichkeit, aus Partei, d. h. aus einem Teil, selbst das Ganze zu werden, trägt der Nationalsozialismus in sich als Vorkämpfer des revolutionären Prinzips, das auf das ganze Volk übergreift, alle seine Glieder und Ordnungen durchwirkt und sie auf das Ziel der organischen Ganzheit hinlenkt.⁹²

Was Krieck in diesem längeren Zitat erläutert, ist letztlich, was später der Nationalsozialismus in Bezug auf die Gesellschaft angewandt hat: die Erhebung der NSDAP zur Staatspartei und die Eingliederung des Großteils der Bevölkerung in Parteiorganisationen, so dass, um in der Sprache Kriecks zu sprechen, die Partei weitgehend das Volksganze darstellte. Bis dies geschehen ist, muss der Nationalsozialismus auch in erster Linie eine Bewegung bleiben, da er sich dergestalt „so lange im Fluß halten muß, bis [er] das Ganze unseres völkischen Lebensraums ergriffen und durchdrungen hat“⁹³. Nur etwas Nicht-Festes, Fließendes kann diese große Metamorphose aushalten. Nach Kriecks Überzeugung wird der Nationalsozialismus aufgrund seiner „fließenden“ Eigenschaft, seiner „Beweglichkeit“, die Gegensätze, welche bislang das deutsche Volk zerrissen haben, in sich selbst auflösen. Im Nationalsozialismus werden also alle Polaritäten ausgeglichen, er selbst ist die große Synthese, vor der weder Klassen noch Konfessionen oder was sonst die Deutschen auf sozialer Ebene voneinander trennt, Bestand haben. Das Ergebnis dieses Prozesses fasst der Autor der *Nationalpolitischen Erziehung* folgendermaßen zusammen: „Partei weitet sich zum Volks- und Staatsganzen aus, womit aus Auflösung und Masse neues Volk und neuer Staat wird.“⁹⁴ Dadurch, dass die Partei das Volksganze in sich abbildet, wird die plurale Gesellschaft, welche bislang bestenfalls eine Masse gewesen ist, zu einer dem Deutschtum gemäßen organischen Einheit, zum Volk. Zugleich aber bedeutet das Ende dieser Entwicklung, wenn das Volksganze schließlich erfasst sein wird, auch das Ende der Bewegung, ihre Vollendung.⁹⁵ Damit meint Krieck aber nicht das Ende des Nationalsozialismus, sondern das Ende seiner Zustandsform als fließende Bewegung; er ist sodann als Volk gewissermaßen in eine feste Form gegossen.

⁹² Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 35.

⁹³ Ebd., S. 38.

⁹⁴ Ebd., S. 82.

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 38.

Um das ganze Volk aber erreichen zu können und im Nationalsozialismus zu versammeln, muss er die Volksseele ansprechen, den Instinkt und das Gefühl der Volksgenossen. Deshalb operiert er auch „*lieber mit dem Symbol und seiner eindringlichen Anschaulichkeit als mit dem rationalen Begriff*“⁹⁶. Das Völkisch-Unterbewusste wird durch Symbolik und Ritual aktiviert, nicht durch rationale Argumente, denn „*es gibt sich darin das Bewegende, das Irrationale und Elementare kund, aus dem zuletzt die Kraft geschichtsbildender, schicksalhafter Bewegung stammt*“⁹⁷. Der Nationalsozialismus muss dem Volk direkt eingängig sein, es unmittelbar ins Innerste treffen. Was Krieck damit gemeint haben könnte, wird deutlich, wenn man sich die spätere Inszenierung von Aufmärschen und Parteiveranstaltungen ins Gedächtnis ruft und die damit einhergehende Massensuggestion.

Die Revolution, welche durch den Nationalsozialismus an den Deutschen vollzogen wird, hat aber nicht nur zur Folge, dass das deutsche Volksganze entsteht, eine noch grundlegendere Veränderung ist beabsichtigt.

*Ihr Sinn [der deutschen Revolution] ist Wiedergeburt, Neuformung und Aufartung des Volkes aus seinen guten Rassegrundlagen. Ihr Ziel ist der deutsche Gesamtstaat, der in seinen Ordnungen die völkische Ganzheit und ihren Charakter zum Ausdruck bringt, der zur Zuchtform des rassistisch-völkischen Menschentums wird, der die völkische Lebenskraft in raumgewinnende politische Macht umsetzt, der den gefährdeten, von allen Seiten unter politischem Hochdruck stehenden mitteleuropäischen Raum zur starken Wehrburg des Deutschtums ausbaut.*⁹⁸

Auch ein neuer Mensch, das rassistisch-völkische Menschentum soll aus der „*deutschen Revolution*“ hervorgehen. Diesem rassistisch-völkischen Menschen obliegt es sodann, Expansion zu betreiben – Kriecks diesbezügliche Wortwahl lässt erahnen, dass der Pädagoge auch der „*Volk-ohne-Raum*“-These anhängt⁹⁹ – und das Deutschtum in Mitteleuropa zu festigen. Um aus dem deutschen Volk den von Krieck propagierten „*politischen Machtkörper*“ zu machen, setzt der Pädagoge also auf einen Rasse-Menschen, welcher sodann Gebiets- und Machtausdehnung betreibt.

Bevor jedoch später im Zusammenhang mit dem Krieckschen Erziehungsdenken noch näher auf den Rasse-Gedanken eingegangen wird, soll zunächst die von dem Pädagogen propagierte Bildungs- und Wissenschaftsreform in den Fokus der Betrachtungen gerückt werden.

⁹⁶ Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 38.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Ebd., S. 81.

⁹⁹ In seinem Buch *Der Staat des deutschen Menschen* von 1927 erläutert Krieck die „*Unruhe des Blutes, die Sehnsucht nach der Ferne und nach einer Form, die dem germanischen Wesen aus eigener Kraft nicht erreichbar erscheint*“ und legitimiert damit das Streben nach räumlicher Expansion als eine natürliche Veranlagung des Deutschen. Vgl. Krieck, Ernst: *Der Staat des deutschen Menschen*. Berlin ²1933, S. 11ff.

b) *Wissenschaft, Kultur, Bildung und Weltanschauung bei Krieck*

Gleich zu Beginn seines Buches verkündet der Pädagoge das Ende der bislang gültigen Wissenschaftsidee mit ihrem „*Anspruch reiner Vernünftigkeit, zeitloser Allgemeingültigkeit, der Voraussetzungslosigkeit und Wertfreiheit wissenschaftlichen Erkennens*“¹⁰⁰. Objektivität gebe es nicht, „die Wahrheit“, wie sie von der Wissenschaft propagiert werde, existiere nicht. Wissenschaft ist, so Kriecks Überzeugung immer von Determinanten beeinflusst.

*Gehalt und Sinn der Wissenschaft aber wechselt mit der Gestaltung und Sinnhaftigkeit des Menschentums, mit Volk und Rasse, mit Zeit und Geschichte: sie ist Ausdruck des Bildes, das der jeweilige Mensch von sich selbst, von seiner Stellung zur Welt, von seiner Aufgabe in der Welt, aus seiner Auseinandersetzung mit der Welt gewonnen hat, und sie dient dem Menschen, sich selbst, seine Umwelt und Lebensordnungen nach diesem Bilde zu bilden, zu vollenden.*¹⁰¹

Wissenschaft kann nicht wertfrei, nicht objektiv sein, da der Mensch selbst nicht wirklich zu Objektivität befähigt ist, weil er durch seine bloße Existenz bereits in ein Netz ihn beeinflussender Aspekte verstrickt ist. Der Wissenschaftler könne gar nicht anders, als einen Forschungsgegenstand stets in Relation zu seiner eigenen gegenwärtigen Befindlichkeit zu betrachten. Nicht die Suche nach objektiver Wahrheit, sondern „*Volk und Rasse, Religion und Weltanschauung sind Voraussetzung, zugleich Sinn und Ziel jeder Wahrerkenntnis*“¹⁰². Entsprechend sei Wissenschaft auch vom Charakter des Menschen abhängig.¹⁰³ Die Wissenschaft soll, so Kriecks Meinung, diesen Umstand endlich akzeptieren und sich von ihren alten Ansprüchen lossagen.

Stattdessen solle die Wissenschaft zusehen, wie sie, statt angeblich objektive Erkenntnisse zu erlangen, für das Hier und Jetzt nützlich werden könne, denn für den nationalsozialistischen Pädagogen steht außer Frage, dass „*[g]egenüber der Frage nach der Fruchtbarkeit einer Erkenntnis [...] die andere nach der ‚Wissenschaftlichkeit‘ ihres Charakters von gänzlich untergeordnetem Rang [ist]*“¹⁰⁴. Wissenschaft soll in das Leben eingreifen, keine Existenz in einem eigenen „Paralleluniversum“ fristen. Ernst Krieck fordert daher, dass die Wissenschaft politisch werde, womit der Autor der *Nationalpolitischen Erziehung* meint, sie solle als Aktivposten ihren Anteil an der Überwindung der deutschen Notlage leisten.

¹⁰⁰ Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 1.

¹⁰¹ Ebd., S. 2.

¹⁰² Ebd., S. 5.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 6.

¹⁰⁴ Ebd., S. 8.

*Die in den Grund der Existenz vordringende Not des deutschen Volkes ist die Gegebenheit, die Überwindung dieser Not in neuen Lebensordnungen und einem neuen deutschen Menschentum die Gesamtaufgabe, an der Politik, Wirtschaftsgestaltung, Wissenschaft, Kultur und Erziehung gemeinsam Anteil haben. Die Not selbst gebiert das Prinzip, von dem aus allein ihre Überwindung erfolgen kann: die gebundene Lebensordnung, den nationalen Sozialismus und sozialen Nationalismus, das bewußte Einfügen des Menschen in die Gliedschaft sinnvoller Volks- und Staatsordnung und die entsprechende Ausformung eines wehrhaften nationalen und sozialen Menschentums.*¹⁰⁵

Krieck fordert also die Parteinahme der Wissenschaft für den Nationalsozialismus, so wie er auch Politik, Wirtschaft, Kultur und Erziehung dafür einspannen will. Auf dem Feld der Politik ereigne sich die „*geschichtliche Entscheidung dieses Zeitalters, die Durchführung der Revolution*“¹⁰⁶, deshalb werde die Wissenschaft, welche sich an der Gesamtaufgabe beteilige, notwendigerweise politisch und erfahre darüber hinaus eine rassische, völkische und nationalsozialistische Ausrichtung.¹⁰⁷

Auch die Bildung bedarf nach Ansicht des Autors der *Nationalpolitischen Erziehung* einer Neuorientierung. Seine Auffassung von Kultur und Bildung formuliert Krieck wie folgt:

*Der geistige Stand und Besitz einer Gemeinschaft heißt Kultur, die Anteilnahme der Glieder daran Bildung. Man darf auch sagen: Kultur ist die Bildung eines Ganzen, Bildung die Kultur seiner Glieder. Kultur und Bildung stehen, wenn sie real und wirkungsvoll sein sollen, im Zusammenhang von Blut und Boden, von Rasse und Volkstum, von Schicksal und geschichtlicher Lage; vor allem aber haben sie Dienst an der dem Ganzen gestellten Aufgabe zu leisten.*¹⁰⁸

Kultur und Bildung haben in enger Verbindung mit dem Volksganzen selbst zu stehen. Sie kommen aus dem Volk und sollen auch wieder auf es zurückwirken. Unter Kultur versteht der NS-Ideologe die Summe der gesamten geistigen Güter eines ganzen Volkes, unter Bildung die Partizipation der Volksglieder an dieser Kultur. Auch in Bezug auf Kultur und Bildung soll, ginge es nach Krieck, idealerweise organische Verbundenheit und Wechselwirkung bestehen. Dieses organische Ideal herrscht aber nicht vor, stattdessen sind Kultur und Bildung von den Wirklichkeiten des Daseins getrennt, existieren in eigenen Sphären, vom „*profanen Alltag*“ entkoppelt.¹⁰⁹ Ebenso verhält es sich mit demjenigen, der sich mit

¹⁰⁵ Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 8f.

¹⁰⁶ Ebd., S. 11.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 11f.

¹⁰⁸ Ebd., S. 99.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., S. 104.

Bildung und Kultur beschäftigt, mit dem gebildeten Menschen, der sich fernab der Lebenswirklichkeit befindet, gewissermaßen in seinem Elfenbeinturm lebt.¹¹⁰

Diese Entrücktheit der geistigen Bildungsgüter ist Kriecks Meinung nach nicht zuletzt eine Folge des humanistischen Denkens und der Absolutsetzung der Vernunft. Lange sei die Heraufbildung des Menschen zum reinen Vernunftwesen und zur Persönlichkeit im Namen des Ideals des Guten, Schönen und Wahren als Endziel gesetzt worden. Dieses Denken habe das Individuum, die eigene Vollendung und subjektive Freiheit in den Fokus gerückt, damit zugleich das Glied vom Ganzen losgelöst betrachtet. Dementsprechend habe diese Auffassung von Bildung ein Zeitalter des autonomen Individuums zur Folge gehabt. In Wahrheit aber habe diese Autonomie die Herauslösung der einzelnen Lebensgebiete aus dem zusammenhängenden Ganzen bedeutet. Das Ganze sei zerfallen, als sich die einzelnen Glieder zu freien, die eigene Vollendung verfolgenden Individuen erklärten, sich gleichzeitig die Lebensgebiete damit selbständig gemacht hätten.¹¹¹ Dabei sei es ein Irrglaube, anzunehmen, dass sich persönliche Vollendung in der losgelösten Autonomie vom Ganzen, im „leeren Raum“, wie es Kriek nennt, finden lasse.

Durch Bildung wird das Gemeinleben des Ganzen im Bewußtsein erhellt, der geistige Zusammenhalt hergestellt, die Aufgabe ins Bild erhoben und das innere Menschentum danach geformt. Mit Kultur und Bildung kommt das Menschentum zu seiner Reife, zur ‚Humanität‘, und zwar nicht im leeren Raum einer abgelösten, für sich selbst stehenden Idee des Wahren, Guten und Schönen, sondern im unmittelbaren und realen Zusammenhang der Gegebenheiten und Aufgaben, unter denen sich menschliches Wachsen und Werden zu seiner Zeit und an seinem Ort vollzieht. Kultur und Bildung sind demnach nicht zu trennen von der jeweiligen Lage, vom geschichtlichen Punkt, von Beruf und Wirtschaft, von Staat und Volkstum [...].¹¹²

Wahre Humanität und Persönlichkeit kann, so die Überzeugung des NS-Pädagogen, nur in Verbundenheit mit dem Ganzen gefunden werden, in der bewussten Bildung zum Glied. Das Wahre, Gute und Schöne stellt ein gewissermaßen „freischwebendes“ Ideal dar, die Bedingungen des Hier und Jetzt sollten aber der Maßstab für die Bildung sein. Kriecks Vorstellung ist eine Absage an den Humboldtschen Gedanken der individuellen Selbstveredelung der eigenen Persönlichkeit durch Bildung. Persönlichkeit kann nach Meinung des Autors der *Nationalpolitischen Erziehung* nur erlangt werden „durch Einordnung in den durch das Ganze vorbestimmten Typ, den Gesamtcharakter, durch die Zucht, in der sich das Glied mit dem Ganzen, das Ganze mit dem Glied auseinandersetzt, in der sie sich ge-

¹¹⁰ Vgl. Kriek: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 106.

¹¹¹ Vgl. ebd.

¹¹² Ebd., S. 99.

gegenseitig durchdringen“¹¹³. Als Teil des Ganzen hat man einen festen Platz darin, man ist zu einem Typus bestimmt durch die Aufgaben, welche einem als Glied zufallen. Im Rahmen des Typs entwickelt sich die Persönlichkeit des Einzelnen, wobei die Individualität des Einzelnen nicht ausgemerzt wird, sondern vielmehr im größeren Ganzen aufgeht.¹¹⁴ Die Polarität zwischen Individualität und Eingliederung wird also in der Synthese aufgelöst. Die Idee eines autonomen Individuums und seiner subjektiven Freiheit lehnt Kriek kategorisch als Irrtum ab, den es zu bekämpfen gilt.¹¹⁵ Wahre Humanität und persönliche Vollendung kann der Einzelne nur im Ganzen erfahren, als Typ an seinem vorgesehenen Platz. Entsprechend sieht der NS-Ideologe Bildung und Erziehung unter dem Ideal des Guten, Wahren und Schönen als nicht zielführend an, sondern propagiert eine Bildung, welche sich an den Gegebenheiten orientiert. Dementsprechend stellt sich auch die Aufgabe der Bildung.

Das geistige Gut hat eine doppelte Aufgabe, der auch die Bildung entsprechen muß: es ist technisch, zeigt Mittel und Wege zu gesetzten Zwecken, hilft also das praktische Leben mit Bewußtheit gestalten, die Funktionen zur bewußten Aufgabe zu erheben; es formt zugleich das Weltbild, lehrt Zusammenhänge und Sinn im Dasein erkennen, erhebt die Werte in die Anschauung und Bewußtheit, erleuchtet die Wirklichkeit und den Lebensweg.¹¹⁶

Kriek will die organische Verbundenheit zwischen Kulturgut und realem Leben herstellen, das organische Ganze soll sich zusammenfügen. Die Bildung soll in der Praxis helfen, also auf die Lebenswirklichkeit einwirken und zugleich auch das Gedankengebäude, mittels welchem man sich die Welt erklärt, das Weltbild vermitteln.

Zweites ist deshalb von Bedeutung, da „das vorgefundene Weltbild der völkischen Lebensgemeinschaft für jeden eine zwingende und bildende Macht“¹¹⁷ darstellt. Ein jedes Weltbild entsteht aus der Anschauung der vorliegenden Gegebenheiten, was bedeutet, dass stets die Komponenten Rasse, Blut, Volkstum, geschichtliche und gegenwärtige Lage in ein Weltbild einfließen.¹¹⁸ Das einzelne Glied findet ein Weltbild vor, welches die gegebene Welt erklärt. Für das Glied ist das Weltbild selbst objektive, verpflichtende Gegebenheit, in welche es hineinwächst und welche es übernimmt.¹¹⁹ Des Weiteren wird das Welt-

¹¹³ Kriek: Nationalpolitische Erziehung, S. 107.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 91.

¹¹⁵ So schreibt der NS-Pädagoge etwa: „Es gibt künftig keine Welt des Geistes für sich, keine selbstgenügsame Idealität mit ihren abstrakten Werten des Wahren, Schönen und Guten mehr. Es gibt keine autonome Individualität mehr: das Zeitalter und Weltbild des Individualismus und Rationalismus [...] ist zu Ende.“ Ebd., S. 111.

¹¹⁶ Ebd., S. 99.

¹¹⁷ Ebd., S. 90.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 89.

¹¹⁹ Vgl. ebd.

bild „gegenständlich und anschaulich in den objektiven geistigen Gütern, die den gemeinsamen Werten und Zielen, den Erlebnissen, Erfahrungen, der Geschichte und den Schicksalen, dem Wollen, Wissen und Glauben des Volksganzen Ausdruck geben“¹²⁰. Die kulturellen Güter eines Volkes sind also Ausdruck des Weltbildes desselben. Der Nationalsozialismus, der dazu bestimmt ist, eine Transformation von Bewegung und Partei hin zum Volk zu machen, muss daher, so Kriecks logischer Folgeschluss, ein ihm entsprechendes Weltbild mit zugehöriger Kultur und Bildung entwickeln. Das dem Nationalsozialismus sowie der „*deutschen Revolution*“ zugrundeliegende Prinzip aber sieht der NS-Pädagoge im organischen Weltbild, welches „*natürliche Gegebenheiten, geschichtliche Lage und zukunfts bildende Aufgabe des Volkstums zueinander ins rechte Verhältnis setzt*“¹²¹. Der Nationalsozialismus werde das Ganze herstellen und die Bildung dergestalt reformieren, dass der Gegensatz zwischen der realitätsfremden Bildungselite und dem Volk in einer neuen deutschen Volksgemeinschaft und in einer völkischen Kultur¹²² aufgelöst wird.¹²³

Eine neue, nationalsozialistische Kultur muss aber erst geschaffen werden, weswegen der Aufruf an die Dichter und Künstler, die Kulturschaffenden ergehe, „*aus der Bewegung heraus das künftige deutsche Menschentum in seinem Werden, seinen Arbeiten und Kämpfen, vor allem in seinen völkischen Zusammenhängen vorzuzeichnen, dem geschichtlichen Werden also prophetisch vorauszuleuchten*“¹²⁴. Der Nationalsozialismus ist also auf die Hilfe der Kulturschaffenden angewiesen, soll sein Weltbild in Kultur gleichsam „übersetzt“ werden. Die Kultur soll sich demnach dem Nationalsozialismus dienstbar machen, denn die Weltanschauung muss sich in den Kulturgütern eines Volkes widerspiegeln, sonst ist sie nicht wirklich Bestandteil des Volksganzen, sondern existiert in einem „*leeren Raum*“, losgelöst von den Gegebenheiten des Volkes. Krieck ist der Auffassung, dass auch die Kultur von einer Anbindung an den Nationalsozialismus profitieren werde, weil sie sodann von der Anarchie des Subjektivismus „erlöst“ sei.¹²⁵ Dass große Kultur durchaus im Dienste einer formgebenden, bestimmenden Institution entstehen kann, macht der NS-Ideologe anhand von Beispielen aus der Geschichte deutlich: So führt er etwa den athenischen Staat an, im Rahmen dessen Staatskult sich Sophokles und Euripides betätigt haben

¹²⁰ Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 90.

¹²¹ Ebd.

¹²² Diese völkische Kultur wird laut Krieck erreicht, wenn man Bildung und Kultur gewissermaßen „erdet“, sie aus ihren idealistischen Höhen herunterholt: „*Der Weg zur völkischen Kultur und Bildung wird frei mit dem radikalen Abbau der ‚höheren‘ Welt der Idealität, der Humanität, aller ‚höheren‘ Werte der Bildung und der Kultur.*“ Ebd., S. 129. Nach Meinung des Autors der *Nationalpolitischen Erziehung* kennt das organische Weltbild des Weiteren gar keine Scheidung in eine „höhere“ und eine „niedere“ Welt; für den Organismus ist alles gleich wichtig. Vgl. ebd.

¹²³ Vgl. ebd., S. 111.

¹²⁴ Ebd., S. 127.

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 132.

und die Kirche, welche lange Zeit Architekten und Künstler zu Meisterwerken animiert hat.¹²⁶ Auch im Dritten Reich müsse dafür gesorgt werden, dass etwa durch Wettbewerbe und Kulturinstitutionen dem Nationalsozialismus entsprechende Kulturgüter geschaffen werden.

Was Krieck in *Nationalpolitischer Erziehung* fordert, ist die totale Neuordnung des deutschen Geisteswesens. Die Wissenschaft soll sich dem Nationalsozialismus unterstellen, Bildung und Kultur nach dem organischen Weltbild umgebildet werden. Die Volksgemeinschaft, das Ganze ist das große Leitbild, dem sich alles unterordnen soll.

c) Aspekte der Erziehung bei Krieck

Krieck propagiert in seiner *Nationalpolitischen Erziehung* den Nationalsozialismus als revolutionäre Bewegung, welche dem organischen Weltbild in Deutschland zum Siege verhelfen, das Volk durchdringen und die Macht im Staate erringen wird. Wie bereits erwähnt, werden mit dem Triumph des Nationalsozialismus in Deutschland auch grundlegende Veränderungen einhergehen. Krieck erläutert in *Nationalpolitische Erziehung* seine Vorstellungen für die Neuerungen auf dem Feld der Erziehung und Bildung. Oberste Autorität geht bei der Erziehung im Nationalsozialismus vom Staat aus.

Dem völkischen Staat fällt [...] die Aufgabe der Erziehung am Volksganzen zu: er vertritt den Volkswillen und Volkscharakter, er ist selbst die Manifestation der rassistisch-völkischen Werte, und damit wird er auch zum Träger der völkischen Autorität gegenüber der Kultur, der Bildung und der Schule.¹²⁷

Der Staat, der den Willen des Volksganzen vertritt, hat dafür Sorge zu tragen, dass jedes Glied im Sinne der Weltanschauung des Volkes erzogen wird. Diese Weltanschauung aber ist dann deckungsgleich mit dem organischen Weltbild des Nationalsozialismus, welcher ja das ganze Volk durchdrungen hat. Durch die entsprechende Bildung und Erziehung wird der Einzelne stark an das Volksganze gebunden, da er dessen Weltbild vermittelt bekommt.

Im Folgenden sollen die Hauptaspekte der Erziehung im kommenden Dritten Reich, wie sie sich Krieck vorstellt, im Zentrum stehen. Der NS-Pädagoge macht dabei keine detaillierten Vorschläge hinsichtlich etwa der Gestaltung des Unterrichts, sondern konzentriert sich vor allem auf die großen Zusammenhänge, das organische Ineinandergreifen der Erziehung.

¹²⁶ Vgl. Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 131.

¹²⁷ Ebd.

α) Rasse und Zucht im Krieckschen Denken

Bildung und Erziehung haben im Krieckschen Verständnis die Heraufbildung und Ausformung eines neuen deutschen Menschentums im Sinne des Nationalsozialismus zum Ziel. Es wurde bereits aufgezeigt, dass Krieck die Einheit des Ganzen hergestellt wissen möchte. Dies gilt auch auf für das Volk, welches zur Zeit der Entstehung der *Nationalpolitischen Erziehung*, also zu Beginn der 30er Jahre, von Krieck bestenfalls als Masse angesehen wird, als eine durch Pluralismus voneinander separierte Menge, in welcher jeder seinen eigenen Interessen nachgeht. Ein Volksganzes ist zu Zeiten des „Weimarer Systems“ nach Meinung des NS-Ideologen nicht vorhanden. Begründet liegt dies in den unüberwindbaren Gegensätzen innerhalb des deutschen Volkstums, welche keine polaren Spannungen sind, die dem Deutschtum immanent sind und in der großen Synthese aufgehen würden wie etwa Gegensätze der Stämme und Konfessionen, sondern von außen heringetragene Gegensätze, welche Resultat des „*Rassemischmasches*“¹²⁸ sind. Rasse definiert Krieck folgendermaßen:

*Rasse ist ein Typus des Seins und Verhaltens: sie setzt ihren Träger zu seinen Mitmenschen sofort in ein bestimmtes Verhältnis der Zusammengehörigkeit oder der Gegnerschaft, und die letzten Maßstäbe für sie sind ihre politischen, sozialen und geschichtsbildenden Werte nebst der daraus folgenden Lebenshaltung und Lebensrichtung. [...] Rasse bedeutet eine auf bestimmte Werte ausgerichtete, an bestimmte konstante und erbliche Eigenschaften geknüpfte typische Gesamthaltung im Menschentum.*¹²⁹

Rasse bestimmt also den Menschen vollkommen; sie stellt keinen allein auf die Biologie bezogenen Begriff dar, sondern definiert das gesamte Sein und Handeln des Menschen. Über die Rasse ist daher auch das Untereinander der Menschen bestimmt, sind sozusagen Freund und Feind festgelegt. Die Rasse definiert einen Menschentyp in all seinen Facetten. Krieck geht von einer weitgehenden Determination des Menschen durch seine Rassenzugehörigkeit aus, der Rassetypus und die Individualität des einzelnen Menschen wirken zusammen, das Individuelle kommt im Rahmen der Rasse zum Ausdruck, Individuum und Typus werden in einer Synthese eins.

Der NS-Pädagoge erklärt sich Deutschlands Schicksal ebenfalls anhand dieser Rasse-Vorstellungen. Die verschiedenen Rassenelemente, welche im deutschen Volkstum wirksam sind, haben „*[d]ie Zwiespältigkeit des deutschen Volkscharakters, die vielfach zerrissene Linie seiner Geschichte, die Formlosigkeit seiner Ordnungen, die zeitweilige politi-*

¹²⁸ Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 25.

¹²⁹ Ebd., S. 28f.

*sche Instinkt- und Richtungslosigkeit*¹³⁰ zu verantworten. Besonders nach dem Weltkrieg hätten sich die Deutschen dem Einfluss des Fremden ergeben, sich von ihm beherrschen lassen. Das „Weimarer System“, welches sich westlichen Werten unterordnete, stelle das sinnfälligste Beispiel dar. Dieses politische, soziale und kulturelle Chaos würde es nicht geben, würde Deutschlands Schicksal von einer herrschenden Rasse bestimmt, welche *„nicht nur die innere Daseinsform, sondern auch die Lebensrichtung, die Achse seiner Politik und Geschichte*“¹³¹ festlegt. Dem Gedeihen einer solchen Herrscher-Rasse sollte, so Kriek, der Boden bereitet werden.

*Rasse und Zucht sind Kennzeichen adligen Menschentums, darum sind beide im Zeitalter liberalistischer Auflösung verfemt worden und der Vernichtung anheimgefallen. Rasseanlage ist, wenn auch verdrängt, im deutschen Volk vorhanden: durch Auslese und Zucht muß daraus herrschende, formbildende Rasse werden.*¹³²

Der Bestand der Einheit des Volksganzen würde abgesichert durch eine allgemeine Erziehung zu den deutschen Rassewerten sowie durch die Heranbildung einer herrschenden Rasse, welche die deutschen Werte und Eigenschaften in sich repräsentiert und an der Spitze des Staates steht.

Die Rassezüge, welche es zu fördern gelte, *„gehören dem deutschvölkischen Zweig, der deutschen Abwandlung und Abgliederung der nordisch-germanischen Rasse an*“¹³³. Überhaupt glaubt Kriek in den Germanen die großen Staatenbilder nach dem Ende des Römischen Reiches ausgemacht zu haben, welche in ganz Europa gewirkt hätten.¹³⁴ Als Züge dieser germanisch-staatsbildenden Rasse nennt der NS-Pädagoge hohe Männlichkeit, Wehrhaftigkeit, Ehre, Treue, Sinn für Gerechtigkeit und Pflicht sowie die Eigenschaft der Organisation in zahlreichen Verbänden wie etwa dem Wehr-, Gerichts-, Rats- und Kultverband.¹³⁵ Die letzte große Verkörperung dieser Rassewerte fand sich, so Kriek, in preußischem Geist, Heer und Staat.¹³⁶ Die rassisch-völkischen Werte, zu denen erzogen werden soll, diese *„soldatisch-politischen Werte [...] werden die Auslese, die Zucht, die Formung und Reifung dieses Menschentums bestimmen*“¹³⁷.

¹³⁰ Kriek: Nationalpolitische Erziehung, S. 25.

¹³¹ Ebd., S. 26.

¹³² Ebd., S. 24.

¹³³ Ebd., S. 30.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 31.

¹³⁵ Vgl. ebd.

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 32.

¹³⁷ Ebd., S. 84.

Der NS-Pädagoge vermeidet hierbei das Wort *Erziehung* und spricht stattdessen von Zucht¹³⁸, Formung, Reifung, denn es geht in erster Linie darum, einen Typus hervorzu- bringen, den Einzelnen zu normieren. Die Ziele, die von Krieck durch die Erziehung zu Rassewerten anvisiert werden, sind Normierung und Eingliederung. Hans-Günther Assel beispielsweise vertritt den Standpunkt, diese Erziehung, welche auf einseitige Menschen- formung abziele, entspreche nicht dem Wesen der Erziehung.¹³⁹ Lingelbach konstatiert, dass bei Krieck „*Erziehung kaum noch von Vorgängen sozialer Assimilation, politischer Propaganda und ‚Schulung‘ zu unterscheiden [ist]*“¹⁴⁰. Damit beschreiben Kriecks Vor- stellungen eher eine Un-Erziehung, da sie vor allem auf die soziale (Glied-)Funktion der Educanden abzielen und eine erfolgreiche „Erziehung“ nur im Rahmen festgefügter Ord- nungen, klarer Typenvorgaben vollziehbar sehen.

*Innere Form und Haltung mit den auf die großen gemeinsamen Aufga- ben und völkischen Lebensauftriebe eingestellten, auf die rassischen Werte begründeten Lebensordnungen in Übereinstimmung zu bringen, ist die Leistung der Zucht und Erziehung, und solche Übereinstimmung gibt dem einzelnen Leben Richtung, Halt und Festigkeit, den Zusam- menhang mit dem höheren Ganzen, den Sinn und Inhalt, die Stärke des Zusammenwirkens und der Integration: ein höheres Dasein, gesteigert im Zusammenwirken mit den andern, als es aus sich allein aufzubringen vermöchte. Wenn aber durch das ganze Volkstum eine nach den rassi- schen Werte geformte und ausgerichtete Schicht von Männern vorhan- den ist, auch die Frauen danach gebildet sind, so wird damit das Ganze in sich verfestigt, zusammengehalten, auf dieselben Ziele und Aufgaben hingelenkt [...].*¹⁴¹

Als Glied des größeren Volksganzen findet der Einzelne seine Bestimmung, als geformtes und ausgerichtetes Exemplar des neuen Menschentums, welches in seiner Eigenschaft als fest eingefügtes Glied zur Stabilität des Ganzen beiträgt. Dieses neue Menschentum, des- sen Deutschland bedarf, muss herangezüchtet, weniger heranerzogen werden.

Soll der Mensch gänzlich erfasst und ausgerichtet werden, so stellt sich der Erziehung, die dies bewerkstelligen soll, eine dreifache Aufgabe, die Krieck mit Haltung, Können,

¹³⁸ Lingelbach verweist darauf, dass der Begriff der *Zucht* bei Krieck eine Genese erlebt. Während der NS- Pädagoge in früheren Schriften *Zucht* nicht biologisch verwendet hat, sondern damit primär eine charakterli- che Ausrichtung und Bildung, die Formung zum gliedhaften Menschen verstand, erfuhr der Begriff später mehr und mehr eine Hinwendung zum Rassisch-Biologischen. In der *Nationalpolitischen Erziehung* finden sich beide Komponenten des Zuchtbegriffs, zum einen die Normierung der breiten Masse, zum anderen der rassistisch-biologische Aspekt hinsichtlich der Ausleseschicht, für welche die Rasseanlagen von Bedeutung sind. Vgl. Lingelbach, Karl Christoph: *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheore- tischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“*. Frankfurt/Main ²1987, S. 73 u. 78.

¹³⁹ Assel: *Die Perversion der politischen Pädagogik*, S. 98.

¹⁴⁰ Lingelbach: *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*, S. 74.

¹⁴¹ Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 85.

Wissen umreißt.¹⁴² Mit Haltung meint der NS-Ideologe die geprägte Form, Charakter und Gesinnung. Diese gleiche Ausrichtung soll nicht jeder einzeln erfahren, sondern in der Gruppe, womit zugleich innere Verbundenheit und das organische Wechselspiel zwischen Individuum und Gruppe für jeden erfahrbar werden. Hilfreich für diese Zucht hält Kriek *„Methoden der Massenerregung und Massenbewegung“*¹⁴³. Der Pädagoge empfiehlt ganz unverhohlenen Manipulation, Massensuggestion, die Entfesselung von Massendynamiken, um den Einzelnen in die Menge, das Volksganze zu integrieren. Diese Integration soll nicht auf rationalen Beweggründen basieren, sondern der Einzelne soll aus dem Instinkt zur Masse heraus, als deren Glied er sich stark fühlt, deren Gemeinschaft ihm Sinn verheißt, in das Volksganze hineingeführt werden vermittelt der Erregung eines rauschhaften Einheitsgefühls. Mit Können wird vom Autor der *Nationalpolitischen Erziehung* nicht zuletzt *„Werkkönnen“* bezeichnet, das Erlernen eines Berufs und Handwerks, damit also auch das praktische Sichzurechtfinden in den Realitäten von Welt und Leben.¹⁴⁴ Dieses Können wird vorwiegend durch Berufsgenossenschaften und ähnliche Organisationen ganz im Sinne des Nationalsozialismus vermittelt. Was das Wissen angeht, welches im Rahmen der Erziehung den Zöglingen vermittelt werden soll, so ist damit in erster Linie die nationalsozialistische Weltanschauung gemeint, in Relation zu der alle Gegebenheiten gesehen werden müssen. Das gesamte Denken soll so ebenfalls in Form gepresst werden, so dass alles vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus als Matrize betrachtet wird. So zielt die dreifache Aufgabe der Erziehung zu Haltung, Können und Wissen auf die Schaffung des nationalsozialistisch geformten Menschen, auf das neue deutsche Menschentum ab.

Gewissermaßen die Vorhut des neuen Menschentums aber bildet die sogenannte Ausleseschicht, die künftige Elite, welche für die Schlüsselpositionen im Staat, *„als der eigentliche Träger des Staates, der Former des politischen Willens im Ganzen, als Repräsentant der politischen Einheit und Organ der politischen Macht“*¹⁴⁵ vorgesehen ist. Kriecks Meinung nach kennen der Nationalsozialismus und das organische Weltbild keinen Standesdünkel, denn die Ausleseschicht soll sich aus fähigen Vertretern von Arbeiterschaft, Bauerntum und Bürgertum rekrutieren. Nicht der soziale Stand, dem man entstammt, ist entscheidend, sondern für die Ausleseschicht ist qualifiziert, wer sich *„für ihre politischen Aufgaben [...] eignet, wer in ihrer Weltanschauung, ihrer Ehre und ihren Werten wurzelt und die deutsche Rasse in sich verkörpert“*¹⁴⁶. Die Ausleseschicht soll sich in einem Män-

¹⁴² Kriek: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 40f.

¹⁴³ Ebd., S. 41.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., S. 45f.

¹⁴⁵ Ebd., S. 83.

¹⁴⁶ Ebd., S. 85.

nerbund organisieren, wie es germanische Art ist, verbunden durch gefolgschaftliche Treue gegenüber dem Führer. Überhaupt sei die Gefolgschaft jene Art „*politisch-wehrhaften Männerbundes, die gemeinsame Willensbildung von unten und autoritative Führung von oben organisch in sich eint*“¹⁴⁷. Diese Organisationsform soll bereits in der Jugend durch Jugendbünde kennengelernt werden. Die politische Ausleseschicht, durch Rasseanlagen prädestiniert und durch besondere Erziehung geformt, sei, so Kriecks Vorstellung, zur Führung des Volkes an der Spitze des Staates bestimmt.

β) Totale Erziehung

Wie bereits in der bisherigen Darstellung von Kriecks Vorstellungen ansatzweise deutlich geworden sein dürfte, zielt alle Erziehung auf ein Ergebnis ab: den vom nationalsozialistischen Weltbild durchdrungenen Menschen, das sich dem Volksganzen unterordnende Glied, kurz der gleichgeschaltete, normierte Mensch. Um dieses Resultat zu erlangen, müssen die verschiedenen Erziehungsinstitutionen so ausgerichtet werden, dass sie sich in der Erlangung dieser Zielabsicht gegenseitig unterstützen. Der Zögling muss fortwährend und überall mit dem Nationalsozialismus konfrontiert werden, wenn er richtig „geeicht“ werden soll. Der Einzelne muss gewissermaßen einer totalen Erziehung ausgesetzt werden. Je totaler, also lückenloser diese Erziehung ist, desto überzeugter nimmt der Zögling die nationalsozialistischen Ansichten an, desto bereitwilliger wird er zum fügsamen Glied im Ganzen.

Im Folgenden werden die verschiedenen Erziehungs-Institutionen näher betrachtet unter dem Gesichtspunkt, wie sie Kriek sieht und welchen Platz er ihnen in der nationalsozialistischen Erziehung zuweist.

Kriek ist der Ansicht, so wie sich die Auflösung der organischen Bindungen immer weiter vollzog, so sei analog dazu die Familie immer mehr entartet. So habe beispielsweise die Idee der subjektiven Freiheit dazu geführt, dass sich die Glieder einer Familie mehr und mehr als autonome Einzelmenschen wahrnahmen. Darüber hinaus könnten durch den begrenzten Lebensraum auch keine gesunden Familien im natürlichen Umfange mehr wachsen. Weitere Aspekte, welche der Familie Schaden zufügen, sind nach Meinung des NS-Pädagogen die allgemeine Auflösung des Volksganzen sowie die Auswirkungen des Kapitalismus, welcher die althergebrachte Form der Familie zersetzte, indem er die Frau ins Berufsleben „*hineinriss*“.¹⁴⁸ An der erhöhten Berufstätigkeit von Frauen habe auch der Feminismus seinen Anteil gehabt, denn durch ihn hätten „*Mannweiber*“, die natürliche

¹⁴⁷ Kriek: Nationalpolitische Erziehung, S. 85.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., S. 59ff.

Ordnung der Geschlechter und der ihnen zugewiesenen Lebenssphären und Aufgabenbereiche leugnend, versucht, in die männliche Sphäre einzudringen. Der Schaden aber ist, so Krieck, umfassend: Der Frau sei durch die eigene Berufstätigkeit der Weg in Ehe und Mutterschaft erschwert, der Mann könne keine Familie gründen, weil ihm durch die erwerbstätige Frau der eigene Lebensraum versperrt sei, und der Familienvater, der als alleiniger Ernährer der Familie fungiere, werde arbeitslos, weil so die Konkurrenz um den Arbeitsplatz zugenommen hat.¹⁴⁹ Der NS-Pädagoge sieht als Hauptgeschädigten dieser ganzen Entwicklungen aber die Institution Familie an. Auf die bereits bestehenden Familien wirke dies alles zersetzend, zugleich aber würden die Verhältnisse die Gründung neuer gesunder Familien erschweren.¹⁵⁰

Es stelle sich daher die Aufgabe, die Gesundung der Familie in die Wege zu leiten:

*Die Familie kommt mit neuer Form zur Gesundung, wenn sie in geschlossene Volksordnung eingegliedert und durch den Machtstaat, der auch seine Rechtsnormen wieder wirksam macht, dem völkischen Gesamtwillen eingefügt wird: sie erhält Anteil an einem genügenden völkischen Lebensraum, wird erfüllt vom geistigen Gehalt und Willen des Ganzen; mit festen Ordnungen und inneren Bindungen wird sie auch zur Zuchtform für den Nachwuchs des Volkes zumal in seinem frühesten, entwicklungsfähigsten Kindheitsstande. Familie ist notwendige Urform im menschlichen Zusammenleben [...]: sie trägt eine schicksalhafte Bestimmung in sich.*¹⁵¹

Der Familie kommt eine enorme Bedeutung zu, da sie den Nukleus des Volkes, ja die Urform menschlichen Zusammenlebens überhaupt, darstellt. Ein gesundes Volksganzes kann nur existieren, wenn es den Familien gut geht. Daher muss die Familie unter Protektion des Staates gestellt werden. Ihre Einbindung in das Volksganze, auf dass der geistige Gehalt wie der Wille des Ganzen sie durchwirkt, ist wichtig, denn die Familie stellt die erste Erziehungsinstitution für die kommenden Glieder des Volksganzen dar.

Die Erziehung der Kleinsten hat nach Meinung des NS-Ideologen im Familienverband zu erfolgen. So echauffiert er sich beispielsweise, dass der Kapitalismus die Eltern mitunter zwingt, die Kinder „*erzieherischen Notformen, den Kollektiv-Ersatzeinrichtungen*“¹⁵² zu überantworten. Es mag verwunderlich erscheinen, dass Krieck es nicht befürwortet, bereits die Kleinkinderziehung in Krippen zu organisieren und damit auch im frühesten

¹⁴⁹ Vgl. Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 62f.

¹⁵⁰ So erläutert Krieck beispielsweise, dass durch die ganze Unordnung im Volkstum „*der auf Ehe und Familie eingestellte erotische Sinn und Instinkt der Gattenwahl [entartet]. Dieser Instinkt, der zu sinnvoller Ehe und Familie führt, bringt Gleiches zu Gleichem, Verwandtes zu Verwandtem, bringt Zusammengehöriges zusammen und erfüllt damit die Forderung der Rasse, der geschichtlichen und ständischen Lage.*“ Ebd., S. 63. Da aber das Ganze in der Auflösung begriffen sei, finde Gleiches nicht mehr zu Gleichem, eine Degeneration des Volksganzen sei so das Resultat.

¹⁵¹ Ebd., S. 60.

¹⁵² Ebd., S. 61.

Lebensstadium bereits das Konzept der totalen Erziehung greifen zu lassen, zugleich den doch eher unsicheren, weil schwer zu kontrollierenden Faktor Familie auszuschalten. Wahrscheinlich sieht Kriek einen solchen Eingriff als gefährlich für den Familienverband an, schließlich kritisiert er ja die frühe Trennung von Eltern und Kind und die Erziehung durch „Ersatzeinrichtungen“ – und sei es auch nur für einige Stunden am Tag – als einen familienzersetzenden Aspekt. Außerdem dürfte Kriek die Erziehung der Kinder durch die Eltern als naturgemäß und damit organisch ansehen. Was die Unsicherheit anbelangt, dass man sich der Linientreue der Familie nicht gewiss sein kann, damit auch eine Erziehung im Sinne des Nationalsozialismus durch sie nicht gewährleistet ist, so spielt dies nach Krieks Logik eine untergeordnete Rolle. Die Familie erhält, so der NS-Pädagoge, ihre Wirkungskraft nur vor dem Hintergrund des Volksganzen, da sie politisch, sozial, wirtschaftlich etc. in das größere Ganze eingebunden ist.¹⁵³ Die autonome Existenz einer Familie im Nationalsozialismus ist also nahezu unmöglich, womit der Nachwuchs automatisch zum Glied im Ganzen bestimmt ist. Die Familie muss nur gänzlich in das Ganze eingegliedert, also selbst stark genug in das organische System des Nationalsozialismus eingebunden sein, dann vollzieht sich die Erziehung „ohne bewußte Planmäßigkeit und pädagogische Technik, im Maße, als sie selbst in Form und Ordnung ist“¹⁵⁴, soll heißen: in dem Maße, wie sie selbst normiert ist. Das Kind bekommt so auch die „richtigen“ Werte vermittelt und es formt sich das beabsichtigte Weltbild auch in ihm aus.

Die starke Anbindung der Familie an das Volksganze ist für die Erziehung auch deshalb von Wichtigkeit, weil der Familienverband die Kindheit, welche als „Zeit stärkster Empfänglichkeit und größter Bildsamkeit“¹⁵⁵ anzusehen ist, am stärksten prägt und durch die Eindrücke und die Einflüsse auf die Kinder die Grundlage für deren spätere Entwicklung und Erziehung schafft.¹⁵⁶ Wenn die Eingliederung des Familienverbandes in das Volksganze wirksam ist, erfahren auch die einzelnen Glieder der Familie ihre Ausrichtung. Grundsätzlich bestimmt der Platz, welchen eine Familie im Ganzen einnimmt, auch die Art und Richtung ihrer Erziehung.

*Sie [die Familie] hat dafür Sorge zu tragen, daß der Nachwuchs die ständische Höhenlage einhält oder zum Aufstieg vorbereitet wird, sie hat das Eigentum zu wahren und zu mehren, geistigen Besitz zu verwalten: alles im Dienste des Nachwuchses, den sie damit in Breitengliederung, Höhenschichtung und geschichtliche Tradition des Volkes einreihet.*¹⁵⁷

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 62.

¹⁵⁴ Ebd., S. 65.

¹⁵⁵ Ebd.

¹⁵⁶ Vgl. ebd.

¹⁵⁷ Ebd., S. 62.

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass Krieck an einer weitgehenden Reproduktion der Verhältnisse mittels der Erziehung gelegen ist. Auch in der nächsten Generation soll so gut als möglich insgesamt der funktionierende Status quo, die organische Austariertheit des Ganzen in Ständen und Klassen erhalten bleiben. Innerhalb der Familie soll der Einzelne von klein auf seinen Platz in der Welt, im Organismus des Ganzen kennenlernen und einnehmen. Diese Gliedschaft wird in einer gesunden Familie auf zweifache Weise klar, „*als Zelle am gegenwärtigen Volkstum, zugleich als Glied der lebendigen Geschlechterkette, als eine Brücke vom Vergangenen zum Künftigen*“¹⁵⁸. Neben die Erhaltung der organischen Ordnung tritt also der Aspekt der Tradition, der Verbundenheit mit den vergangenen und künftigen Geschlechtern und die damit einhergehenden Verpflichtungen.

Wenn sodann das Kind nach und nach der Obhut des Familienverbandes entwächst, treten nach und nach weitere Erziehungsinstitutionen in sein Leben, um das Erziehungswerk fortzuführen.¹⁵⁹

Die Schule, wie sie im „Weimarer System“ besteht, bedarf nach Meinung des Autors der *Nationalpolitischen Erziehung* einer grundlegenden Reform, soll sie dem organischen Weltbild dienen. Der Anfang für eine völkische Schulreform ist bereits durch das „*Einströmen der nationalrevolutionären Bewegung in die Schulräume*“¹⁶⁰ gemacht. Damit dürfte Krieck beispielsweise den seit 1929 bestehenden Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) meinen, in dessen Rahmen sich Pädagogen dafür einsetzen, die nationalsozialistische Weltanschauung zur Grundlage des Erziehungswesens zu machen. Der NS-Ideologe betont besonders, dass die Studenten sowie die Schüler der oberen Klassen bereits weitgehend von der nationalsozialistischen Bewegung erfasst seien.¹⁶¹ Die Jugend selbst wolle demnach eine Veränderung der Verhältnisse. Um die Schulbildung vollends gemäß nationalsozialistischer Weltanschauung zu definieren, bedürfe es aber einer nationalsozialistischen Kultur – dass diese im Werden begriffen ist, wurde bereits erläutert.

*Wenn der Staat zwar die Kulturgüter nicht selbst erzeugen kann, wenn er über die Schöpfung keine Befehlsgewalt besitzt, so hat er doch kraft seiner völkischen Autorität und Erziehungsaufgabe das regulierende Amt, unter den Erzeugnissen und Gütern der Kultur zu richten, zu wählen, Auslese zu halten: zu begünstigen, was den autoritativen Werten und Zielen entspricht, zu unterdrücken, was störend und verderblich für Erziehung und Bildung, was vergiftend für den Volkskörper sein würde. Diesem Gesetz unterstellt er auch das bildende Wirken der öffentlichen Schule.*¹⁶²

¹⁵⁸ Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 64.

¹⁵⁹ Vgl. ebd., S. 65f.

¹⁶⁰ Ebd., S. 113.

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 113f.

¹⁶² Ebd., S. 131.

Bis eine entsprechende Kultur herangewachsen ist, muss der Staat sich also mit den bereits vorhandenen Kulturgütern begnügen und aus diesen seinen Absichten entsprechende auswählen. Dem Kulturgut kommt „[d]ie Ausweitung und Umbildung des persönlichen, aus Erfahrung und Erlebnis stammenden Bewußtseinsgehaltes zum Weltbild, in dem eine überpersönliche Einheit, eine übergeordnete Lebensrichtung und Zielgebung erreicht ist“¹⁶³, zu. Durch die Wissensvermittlung, das Einführen des Kindes in die volkseigene Kultur wird einmal mehr an der Eingliederung des Einzelnen in das große Ganze gearbeitet. Primär soll die Aneignung des Weltbildes und damit die Gliedschaft des Einzelnen durch die Schule gewährleistet werden. Dank ihr soll jeder seinen Platz in der Gemeinschaft finden.

*Jeder einzelne Mensch steht an einem bestimmten Ort und ist zum Glied der Volksgemeinschaft unter den Bedingungen seines Ortes vorbestimmt. Jeder Mensch ist zwischen eine vorgefundene Lage und eine auferlegte Aufgabe hineingestellt: in dieser Spannung vollzieht sich sein Werden und seine Bildung, formt sich sein Weltbild, seine Lebensrichtung und Haltung. Nach diesem Gesetz des Werdens ist auch das Bildungsgut auszulesen, sind die Lehrpläne, die Lehrgänge und die Bildungsarbeit der Schule zu gestalten. [...] Das Gut verhilft nicht bloß dem Einzelnen zum notwendigen Weltbild, sondern es baut in der Schulgemeinschaft und weiterhin in der Volksgemeinschaft das typisch gleichartige, gemeinsame Weltbild auf, das dem Volkscharakter, der geschichtlichen Lage und Aufgabe angemessen ist, womit die Genossen des gleichen Weltbildes auch untereinander zur geistigen Querbindung, zur geistigen Grundlage des gegenseitigen Verstehens und Verständnisses, der gemeinsamen Aufgaben und Ziele, also zur bewußten Gemeinschaft kommen.*¹⁶⁴

Dieses längere Zitat macht sehr gut deutlich, dass Kriek eine allgemeine Ausrichtung des gesamten Nachwuchses des Volkes in der Schule beabsichtigt. Das nationalsozialistische Weltbild soll zur geistigen Grundlage aller und somit die Voraussetzung für den Erhalt der nationalsozialistischen Gemeinschaft geschaffen werden. Diese Gemeinschaft ist aber keine Willensgemeinschaft, sondern sie ist eine organische, dem Volkscharakter entsprechende Gemeinschaft, von vornherein durch rassische Anlagen, durch Verwandtschaft des Blutes zur Einheit bestimmt. Jedes Glied hat seinen ihm zugeordneten Platz in dieser Gemeinschaft, den es bewusst anzunehmen gilt. Die weltanschauliche Normierung, die Eichung aller auf den Nationalsozialismus ist die Aufgabe der Schule.

Kriek lehnt die schulreformerischen Ansätze, welche in der Weimarer Republik gemacht worden sind, als Versuch ab, dem maroden Liberalismus – mit Arbeitsschule und freiem Unterrichtsgespräch – neues Leben einzuhauchen.¹⁶⁵ Diese Reformen sieht Kriek

¹⁶³ Kriek: Nationalpolitische Erziehung, S. 132.

¹⁶⁴ Ebd., S. 133f.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 134ff.

als Auswüchse eines krankhaft übersteigerten Individualismus an. Das Prinzip der von ihm propagierten völkischen Schulreform ist die Gegenposition: „*Einordnen, Eingliedern nach allen Seiten hin, damit aus der organischen Bindung die Bildung wachsen kann*“¹⁶⁶.

Das organische Prinzip soll auch im Schulwesen wirksam werden. Die völkische Bildung, welche nach Kriecks Auffassung den Jugendlichen vermittelt werden sollte, ist „*keine Übersicht über Wissensgebiete, keine Enzyklopädie des in Fächer aufgespaltenen Wissens, sondern sie wird als organisches Weltbild gewonnen aus der Auseinandersetzung mit den gegebenen Wirklichkeiten und den auferlegten Aufgaben*“¹⁶⁷. Gegen die „Komplexität“ des Wissens¹⁶⁸ plädiert der NS-Pädagoge für eine grundlegende „Vereinfachung“ in Schuldingen.¹⁶⁹ Ihm schwebt eine Art Gesamtunterricht in „organischen Bildungseinheiten“ vor. Kriek erläutert, dass der Unterricht von der ersten Elementarstufe bis hinauf zu den Oberstufen der höheren Schulen in Unterrichtseinheiten fortschreiten soll, in welchen die dialektische Spannung zwischen den Polaritäten des Ist-Zustandes und den sich daraus ableitenden Aufgaben zur Erreichung eines Soll-Zustandes die Schüler formt.¹⁷⁰ Dabei muss der Unterricht immer eng an der Lebenswirklichkeit des Schülers orientiert sein.

*Es sind dieselben Einheiten, in denen der Schüler selbst lebt, die Zusammenhänge, in denen sein Leben aufsteigt und sich verwirklicht. Die oberste dieser Einheiten ist die Volksgemeinschaft, der völkische Lebensraum in seinem Verhältnis zu andern völkischen Räumen und Kulturen, soweit es jeweils Lage und Aufgabe des deutschen Volkstums erfordern. Die Volkheit ist von unten herauf gegliedert in viele kleinere Einheiten, die für den Schüler Lebenseinheiten sind, und seine Bildung wird darin bestehen, diese Ordnungen und Zusammenhänge seines eigenen Lebens im Weltbild zu erfassen, wobei dieses Weltbild im Bildungsgang stufenmäßig auszubauen und zu erweitern ist. So wird sich also Bildung vollziehen in der ständigen Spannung zwischen den vorgefundenen natürlichen und geschichtlichen Wirklichkeiten und dem völkischen Gesamttraum mit seiner Gesamtaufgabe, in die hineinzuwachsen, an der bewußt und gliedhaft teilzuhaben der Sinn des Bildungsganges für den völkischen Nachwuchs ist.*¹⁷¹

¹⁶⁶ Kriek: Nationalpolitische Erziehung, S. 115.

¹⁶⁷ Ebd., S. 145.

¹⁶⁸ Überhaupt ist Kriek ein Gegner des Intellektualismus, welchen er als hyperrational, daher steril, mechanisch und in gewisser Weise entmenschlicht sieht. Der Versuch, durch Wissenschaft und Technik die Welt der Dinge zu beherrschen, müsse als gescheitert gelten, da die Menschen dabei verödeten, wie Kriek in *Philosophie der Erziehung* äußert: „*Technizismus, ‚Fortschritt‘, der Bereich des Mechanismus, der Zweckmäßigkeiten, der Organisation und des Spezialistentums haben an die Stelle des geistigen Menschen den Homunculus gesetzt.*“ Kriek, Ernst: *Philosophie der Erziehung*. Jena 1930, S. 22.

¹⁶⁹ Vgl. ders.: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 119: „*Gegen den bildenden Materialismus und Mechanismus der sogenannten ‚Lernschule‘ aber fordert die völkische Reform eine durchgreifende Vereinfachung, eine Beschränkung in jeder Hinsicht, den Abbau der Verschulung mit ihrem Überwuchern von Schularten, Schulzeit, Fächern und Stoffen.*“ Die gegenwärtige Schulbildung ist also „mechanisch“, damit unnatürlich und dem Organischen entgegengesetzt.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 141.

¹⁷¹ Ebd.

Durch die organischen Bildungseinheiten im Unterricht, die entsprechend auf die Lebens- einheiten des Schülers abgestimmt sind, wächst dieser innerhalb eines dialektischen Pro- zesses, in welchem er sein Leben in Relation zum nationalsozialistischen Weltbild begreift, in die Volksgemeinschaft hinein. Da der Unterricht stets die Lebenswirklichkeit des Schü- lers miteinzubeziehen hat, diese aber nicht überall dieselbe ist, sondern angefangen bei der geographischen Lage über das soziale Umfeld bis hin zu konfessionellen Unterschieden differiert, muss der schulische Unterricht entsprechend der „*Individuallage*“, wie es Krieck nennt, gestaltet sein.¹⁷² Die organischen Bildungseinheiten sollen in engem Zu- sammenhang mit der jeweiligen Wirklichkeit der Schüler stehen, die Auseinandersetzung mit den Gegensätzen zwischen dem Seienden und dem zu Verwirklichendem hat das herr- schende Unterrichtsprinzip zu sein.¹⁷³ Die Schule im kommenden Dritten Reich habe keine Pädagogik vom Kinde aus zu verfolgen, sondern ihre Zielvorgabe sei ganz vom Volksgan- zen und den Bedürfnissen seiner Glieder her bestimmt.¹⁷⁴

Des Weiteren umreißt Krieck knapp einige Aufgaben der Schule. Neben der Eingliede- rung des Einzelnen in die Gemeinschaft sei auch die Ausformung eines geschichtlichen Gemeinschaftsbewusstseins von Wichtigkeit. Der Einzelne soll begreifen, welchen Weg das deutsche Volk bisher beschritten hat, gewissermaßen „woher“ es geschichtlich kommt, um schließlich auch nach der Zukunft zu fragen, „wohin“ es gehen soll.¹⁷⁵ Besonders dringlich erscheint dem Autor der *Nationalpolitischen Erziehung* außerdem die „*Zucht zur deutschen Sprache und die Zucht durch die Sprache*“¹⁷⁶ – einmal mehr wird anhand der Wortwahl deutlich, dass es ihm mehr um Abrichtung als um Erziehung geht. Da sich seiner Meinung nach in Sprache völkisches Denken ausdrückt, wird durch die Zucht zur deut- schen Sprache zugleich auch Zucht zu deutschem Denken an sich gefördert.¹⁷⁷

*Zusammenfassend kann die Aufgabe der deutschen Schule als Kenntnis des Deutschtums, als Bild vom deutschen Lebensraum nach seiner na- türlichen, rassischen, geschichtlichen, kulturellen, sozialen und politi- schen Seite hin bezeichnet werden.*¹⁷⁸

¹⁷² Vgl. Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 142; auch S. 149. Dass Krieck eine starke Anbindung an die Lebensrealität der Schüler fordert, ist auch insofern interessant, weil er sich damit bewusst gegen den „Kolo- nie“-Gedanken stellt, wie er beispielsweise bei Fichte zu finden und von Lietz mittels der Landschulheime in die Realität umgesetzt worden ist. Krieck argumentiert, die Jugend habe sich schließlich „hier, nicht in einem eigenen Lebensraum abseits“ zu bewähren; „sie hat die vorgefundenen Formen, Gehalte und Wirklichkeiten umzugestalten, nicht nebenan in einer Kleinwelt sich anzubauen“. Beide Zitate: Ebd., S. 120. So lehnt er den Grundgedanken der Landschulheimerziehung rundweg als „allzu abseitig, zu künstlich und zu wirklichkeits- fern“ (ebd., S. 120) ab.

¹⁷³ Vgl. ebd., S. 143ff.

¹⁷⁴ Vgl. ebd., S. 150.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 146.

¹⁷⁶ Ebd., S. 147.

¹⁷⁷ Ebd.

¹⁷⁸ Ebd.

Der Fokus der Schulbildung habe also auf dem Deutschtum, sowie auf dem organischen Weltbild des Nationalsozialismus zu liegen. Wo etwa in Gestalt des Erlernens von Fremdsprachen „Fremdes“ an die Zöglinge herangetragen wird, soll auch dieses vom deutschen Standpunkt aus betrachtet werden und organisch in die deutsche Bildung eingewoben werden.¹⁷⁹

Kriecks Ansicht nach bedarf die Schule aber nicht nur inhaltlich einer Reform, sondern auch hinsichtlich ihrer Organisation und ihres Aufbaus. Als normierte Schulzeit setzt der NS-Pädagoge den Zeitraum vom vollendeten 7. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr an.¹⁸⁰ Die Grundschule umfasst nach Kriecks Plänen vier Jahre, woran sich vier Jahre Volksschule anschließen, danach Fach- und Berufsschule, sofern der Schüler nach der Grundschule nicht zum Besuch einer höheren Schule geeignet ist. Die höhere Schule wiederum gliedert sich in vier Jahre Unterstufe und drei Jahre Oberstufe.¹⁸¹

Was die höheren Schulen anbelangt, sieht Kriek Handlungsbedarf, um die seiner Meinung nach sinnlose Vielfalt der höheren Schularten zu reduzieren, weshalb er sich dafür ausspricht, dass *„ein weiträumiger, nach oben gegabelter Einheitstyp zu setzen [ist], der alles das, aber auch nur das darzubieten hat, was einem wahren Bedürfnis des ganzen Volkstums und seiner Kultur entspricht“*¹⁸². Damit meint er nicht zuletzt einen Abbau des *„Humanitätswahns“*¹⁸³, also des klassisch-humanistischen Gymnasiums und seiner Bildungsideale. Mit der Vereinheitlichung der höheren Schulen zu einem Typus gehen diverse Vorgaben einher. So soll der Schüler in der Unterstufe die Wahl zwischen mehreren Fremdsprachen haben, an welchen sich der künftige Bildungsweg orientiert, wie sich so dann in der Gabelung der Oberstufe zeigt. Die Oberstufe kennt nämlich drei große Bildungsäste: den sprachlich-geschichtlich-kulturwissenschaftlichen, den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den technisch-künstlerischen.¹⁸⁴ Trotz Gabelung hat die Oberstufe einen allgemein gültigen Bildungsstamm: *„deutsche Landes- und Volkskunde nach ihrer natürlichen, geschichtlichen, sprachlichen, kulturellen, sozialen und politischen Seite hin, innerlich aufgegliedert nach dem Prinzip des organischen Gesamtunterrichts“*¹⁸⁵.

Grundsätzlich ist dem Autor der *Nationalpolitischen Erziehung* darüber hinaus sehr an einer engen Zusammenarbeit zwischen den Jugendbünden und der Schule gelegen, wodurch eine umfassendere Erziehung und damit Eingliederung in das Volksganze gewähr-

¹⁷⁹ Vgl. Kriek: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 147.

¹⁸⁰ Vgl. ebd., S. 151f.

¹⁸¹ Vgl. ebd., S. 152.

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Vgl. ebd., S. 154.

¹⁸⁵ Ebd., S. 153.

leistet werden sollte.¹⁸⁶ Die Jugendbünde selbst sollen im Folgenden Gegenstand der Betrachtung sein.

In der Jugend erblickt Kriek einen Verbündeten des Nationalsozialismus, denn schon die Jugendbewegung zu Beginn des Jahrhunderts habe auf der Suche nach einer Alternative zum städtisch-bürgerlichen Leben diese „*in einer zunächst rein gefühlsmäßig begründeten und betonten ‚Gemeinschaft‘, in Gefolgschaft und Führung, in Kameradschaft*“¹⁸⁷ gefunden. Darüber hinaus habe sich im Wandervogel die Jugendbewegung als urdeutsch offenbart, da der Wanderdrang vom Autor der *Nationalpolitischen Erziehung* als germanisch deklariert wird.¹⁸⁸ In dieser Phase der Jugendbewegung habe sich noch alles im Schwange befunden, die Jugend selbst war im Ahnen und Suchen gefangen, ohne einen rechten Ansatzpunkt, weswegen die romantischen und subjektiven Aspekte die rassistischen und völkischen überdeckt hätten.¹⁸⁹ Durch das Erlebnis des Weltkrieges und der Revolution aber habe sich nun der Jugend ihr Weg offenbart.

*Nicht in der sogenannten Innerlichkeit, nicht im bohrenden Subjektivismus, sondern in Hingebung an das Ganze, das ihr Ganzes, ihr Lebensraum und gemeinschaftliches Lebensproblem ist, findet sie Erfüllung, Ziel und Form. Die Jugend weiß sich heute als werdendes Volk, als das Volk der Zukunft: Not und Schicksal haben ihr den Weg gezeigt, den verbindlichen Lebensinhalt gegeben. [...] sie sieht die Gewinnung des Lebensraums, seine Durchformung mit den nationalsozialen Ordnungen und seine Überwölbung mit dem völkischen Gesamtstaat auf rassistischer Grundlage vor sich als die ihr vom Schicksal zuerteilte Aufgabe und Erlösung.*¹⁹⁰

Die Jugend ist nach Kriecks Aussage politisiert, sie ist dazu bereit, sich in den Dienst der nationalsozialistischen Sache zu stellen, um Deutschlands Not zu überwinden. Die nationalsozialistische Jugend stelle die gegenwärtige Ausformung der Jugendbewegung dar, wobei sie sich nicht als Erben des Wandervogels, sondern in der Tradition der Helden des Weltkriegs sehe.¹⁹¹

Die Gemeinschaft gleichaltriger Männer, der Männerbund finde sich in vielfacher Weise wieder in den Jugendbünden, den Gesellschäften der Handwerker, den Studentenbünden. Der Zusammenschluss junger Männer sei eine geradezu urmenschliche Organisations-

¹⁸⁶ Vgl. Kriek: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 124 u. S. 152. Wie später die Realität zeigen sollte, waren Streitigkeiten zwischen Reichsjugendführer Baldur von Schirach und diversen Parteifunktionären wie auch Reichserziehungsminister Bernhard Rust lange Zeit ein Hemmschuh für die Entwicklung einer einheitlichen nationalsozialistischen Erziehung.

¹⁸⁷ Ebd., S. 49.

¹⁸⁸ Vgl. ebd. Des Weiteren gilt es die germanisierenden Tendenzen im Wandervogel zu bedenken, welche durchaus antisemitische Züge aufwiesen. Vgl. Winnecken, Andreas: *Ein Fall von Antisemitismus. Zur Geschichte und Pathogenese der deutschen Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg*. Köln 1991, S. 102ff.

¹⁸⁹ Vgl. Kriek: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 49.

¹⁹⁰ Ebd., S. 50.

¹⁹¹ Vgl. ebd., S. 51.

form, überdies eine, die bei den Deutschen eine besondere Tradition habe.¹⁹² Das Besondere an den Jugendbünden sei die Selbstorganisation der Jugend. Die Männer würden sich im Bund ganz natürlich, gleichsam organisch zu einer Gemeinschaft mit eigener Struktur zusammenfinden. Die Jugendbünde seien der sinnfällige Beweis, dass der Mensch sich vom Individualismus abkehrt, da er in ihm keine Befriedigung findet, und wieder nach dem Ganzen sucht, um als Glied desselben Teil von etwas Größerem, Bedeutenderem zu sein.¹⁹³ Der Mensch sehne sich nach festen Strukturen, nicht nach dem Chaos der autonomen Freiheit. Der Jugendbund ist daher nach Meinung des NS-Ideologen eine Institution, in welcher der Einzelne „mit der gemeinsamen Ehre, dem gemeinsamen Lebensgefühl und Lebensinhalt das Rückgrat seiner persönlichen Haltung und Lebensführung“¹⁹⁴ erfährt. Im kommenden Dritten Reich soll der gesamte Nachwuchs in einem Jugendbund erfasst werden,¹⁹⁵ um diese Haltung vermittelt zu bekommen. Damit erhebt Krieck den Jugendbund zur zweiten wichtigen außerfamiliären Erziehungsinstitution neben der Schule, da er ohnehin der Meinung ist, dass der Jugendbund im Gegensatz zur Schule eine den Heranwachsenden entsprechende Lebensform darstellt und daher elementar für die Formung der jungen Menschen ist.¹⁹⁶

Der NS-Pädagoge schlägt grundsätzlich vor, den gesamten künftigen nationalsozialistischen Staat nach bündischem Muster zu strukturieren, um auf diese Weise „*Volk und Staat zur Deckung zu bringen*“¹⁹⁷. Der nationalsozialistische Staat soll sich also in einer Menge von Körperschaften gewissermaßen widerspiegeln, der Einzelne wiederum in direkte Verbindung zu ihm über diese Bünde treten. Der Nationalsozialismus würde auf diese organische Weise omnipräsent werden, alles durchwirken. Die Bünde aber bilden sodann das Instrument mit dessen Hilfe der Nationalsozialismus jeden „erziehen“ kann.

Doch der Fokus soll wieder auf den Jugendbund gerichtet werden. In ihm sollen die Heranwachsenden zur Wehrhaftigkeit erzogen werden, womit der Jugendbund auch auf den späteren Wehrbund vorbereitet. Dazu gehört aber, so der NS-Ideologe, nicht nur das körperliche Training und das Erlernen des Umgangs mit Waffen, sondern auch eine entsprechende Formung des Ehrgefühls, des Charakters und damit eines festen nationalen Bewusstseins.¹⁹⁸

¹⁹² Vgl. Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 51ff.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 56.

¹⁹⁴ Ebd., S. 57.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 87.

¹⁹⁶ Vgl. ebd.

¹⁹⁷ Ebd., S. 57.

¹⁹⁸ Vgl. ebd.

Wenn in der Jugend ein starkes und tragfähiges Nationalbewußtsein entfaltet werden soll, bedarf es dazu eines geeigneten geistigen Gutes, das auch anders angewandt werden muß als in der Schule, [...] sondern dieses Gut muß so eingesetzt werden, daß es mit seinem Gehalt unmittelbar bildend zur Auswirkung kommt. Dichtung, Kunst aller Art, vor allem auch Musik, Gesang und Schauspiel, überhaupt das, was die Griechen einst die musische Bildung nannten, haben die Aufzucht eines politischen und wehrhaften Ethos von der geistigen Seite her zu leisten.¹⁹⁹

Zwar spricht Kriek davon, dass dies der Beitrag „von der geistigen Seite“ sei, doch meint er damit keineswegs eine rationale Erkenntnis. Dieser „geistige“ Aspekt ist in erster Linie viel eher ein gefühlsmäßiger, denn bei der Entfaltung des Nationalbewusstseins sollen die schönen Künste wirksam werden, um Gefühle zu evozieren, ja den Menschen in seelische Erregung zu versetzen. Diese Exaltation soll vor allem im Kollektiv erfahrbar werden, in der Menge. Kriek befürwortet es, seelische Erregtheit pädagogisch zu nutzen, denn in diesem Zustand sind *„nicht nur die Sinne wacher, die Phantasie ausgreifender, die Seelen flüssiger, sondern die Vielen einer versammelten Menge verschmelzen zur seelischen Einheit, zur Gefühlseinung, zur Gemeinschaft: Masse wird lenkbar und formbar“²⁰⁰*. In der Erregung brächen neue bildende Kräfte herein und täten sich aus den Untergründen neue Gehalte auf, so der Autor der *Nationalpolitischen Erziehung*.²⁰¹ Es sind die bereits schon einmal erwähnten *„Methoden der Massenerregung und Massenbewegung“²⁰²*, die wirksam gemacht werden. Die „Erkenntnisse“, welche aus einem solchen kollektiven Erregungszustand resultieren, müssen dem Einzelnen wie eine Offenbarung, eine „Wahrheit“ mit Absolutheitsanspruch erscheinen, wie eine „Wahrheit“, die rational nicht erklärbar ist, sondern vor allem erleb-, erfahrbar. Es ist die vom Pädagogen kalkulierte Begeisterung, die zur Entgeisterung und zum reinen Fühlen bei den Zöglingen führen soll, da Nationalstolz, Ehre etc. nicht gepaukt, sondern nur fühlend „erlernt“ werden können.

Des Weiteren sollen sich Leibesertüchtigung und die Ausformung des Charakters gegenseitig ergänzen. Als Vorbild dient, so Krieks Vorstellung, die altgriechische Erziehung, die den jungen Menschen ganzheitlich *„von der gymnastischen und der musischen Seite her“²⁰³* erfasst. Kriek meint mit der griechischen Erziehung hier mehr die athenische als die spartanische. Wenngleich die bündische Form sehr stark an die Männergemeinschaft der Spartiaten erinnert – übrigens ebenso wie die gesamte Ausrichtung auf ein Kol-

¹⁹⁹ Kriek: Nationalpolitische Erziehung, S. 57.

²⁰⁰ Ebd., S. 39.

²⁰¹ Vgl. ebd.

²⁰² Ebd., S. 41.

²⁰³ Ebd., S. 59.

lektiv –, so ist inhaltlich beim Autor der *Nationalpolitischen Erziehung* mehr eine Anbindung an die athenische, musisch-gymnastische Erziehung zu konstatieren.

Über die Ausrichtung der gesamten Jugend hinaus ist der Jugendbund auch die Institution, welche die Vorbereitungsstätte für die politische Ausleseschicht darstellt.²⁰⁴ Da im Jugendbund das Konzept der Selbstorganisation und auch der Selbstführung greift, also Jugend von Jugend geführt wird und kein Erwachsener das Sagen hat, können die Führer von morgen ihre Führungsqualitäten im Rahmen des Jugendbundes erproben und weiter ausformen.

Zusammenfassend bewertet der Autor der *Nationalpolitischen Erziehung* die Leistung des Jugendbundes wie folgt:

*Der Jugendbund vollbringt das Kernstück völkischer Erziehung: die gemeinsame Zucht des Leibes und der Haltung nach den Gesetzen der völkischen Weltanschauung, der Ehre, der Wehrhaftigkeit, der Tüchtigkeit, das, was allen Verbänden und Schichten gleich nötig ist, was alle zur völkischen Gemeinsamkeit bindet und im Gesamtstaat zum geschlossenen Willen, zur politischen Macht eint über alle Gegensätze der Berufe, der Klassen, Schichten, Bildungslagen und Konfessionen hinweg.*²⁰⁵

Dem Jugendbund kommt es also zu, den Jugendlichen die grundlegende Haltung zu vermitteln und sie so in die Gemeinschaft einzugliedern. Damit leistet der Jugendbund eminent wichtige Arbeit, denn er sorgt für den nötigen seelischen Kitt, die Einstellung, welche das Gemeinschaftsgefühl stark macht und damit das Volksganze schließlich zusammenhält.

Auch in der Wirtschaft zeigen sich, so Krieck, die Auflösungstendenzen, welche er allgemein diagnostiziert hat. Das bürgerliche Zeitalter habe alles der Wirtschaft untergeordnet, damit den Staat zum bloßen Schutzrahmen für unbegrenztes Geschäfttreiben gemacht und zur tieferen Spaltung der Gesellschaft nach Klassen beigetragen. Dieses System aber gehe nun seinem Ende entgegen und die völkische Lebenshaltung ziehe herauf, wodurch auch das Wirtschafts- und Berufsleben eine Neuausrichtung erfahre.²⁰⁶

Im kommenden Dritten Reich, in welchem der Staat die das Ganze überdachende Gesamtordnung darstellen wird, betrachtet Krieck den Beruf als Bindeglied „zwischen Familie und Staat, also zwischen de[m] häuslichen und de[m] öffentlichen Lebenskreis“²⁰⁷. Während Arbeit einerseits nicht nur für den Lebensunterhalt sorgt, sondern auch individu-

²⁰⁴ Vgl. Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 86.

²⁰⁵ Ebd., S. 87.

²⁰⁶ Vgl. ebd., S. 66f.

²⁰⁷ Ebd., S. 68.

ellen Lebensausdruck des Einzelnen darstellt, ist sie andererseits auch der Beitrag des einzelnen Volksgliedes zum Ganzen.²⁰⁸

In Hinsicht auf das Ganze ist der Beruf Dienst und Pflicht, wie er für die Familie Berechtigung ist. Mit dem Beruf als Pflicht stellt das Volksganze Anforderungen an seine Glieder, mit dem Beruf als Berechtigung stellt das Glied die Gegenforderungen an das Ganze: es hat ein Ur- und Naturrecht auf eigenen Lebensraum, auf Existenz und Lebensmöglichkeit, auf Arbeit und den ihm zukommenden Anteil am Ganzen. Hier offenbart sich organische Verbundenheit und Wechselwirkung im Volkstum.²⁰⁹

Über die Arbeit sind der Einzelne und sein Familienverband, den er dank seiner Arbeit ernährt, mit dem Ganzen stark verbunden. Wer für das Ganze arbeitet, darf aber auch Forderungen stellen. Das Ganze garantiert im Gegenzug für die geleistete Arbeit gesicherte Existenz und Lebensraum. Unter der Sicherung des Lebensraums versteht Krieck die Durchführung einer sozialen Berufs- und Wirtschaftsordnung, „womit das Ganze eben zu seiner Ordnung nach der sozialen Gerechtigkeit, zum inneren Gleichgewicht, zur geordneten Wirtschaft, zur Existenzmöglichkeit und Gesundheit kommt“²¹⁰. Teil dieser Ordnung wird die Aufgliederung in Genossenschaften und Körperschaften nach Berufen sein, was bedeutet, die Arbeitnehmer werden sich in verpflichtenden Berufsverbänden organisieren.

Der auf dem Prinzip des Männerbundes gegründete Berufsverband, ein Pflichtverband mit Selbstverwaltung und Selbstgerichtsbarkeit auf seinem eigenen Lebensgebiet, ist das organische Zwischenglied zwischen Familie und Staat: ein entscheidendes Organ nicht allein für die Haus- und Volkswirtschaft, sondern auch für die Volkserziehung. Indem der Verband die Familien seiner Berufsgenossen in seinen Ordnungen und seiner Zucht mitumschließt, bestimmt er auch Art und Richtung der Willensbildung und der Erziehung in diesen Familien, und mit seinen eigenen Erziehungsorganisationen setzt er deren Erziehung organisch fort in Richtung auf die Anteilnahme des Nachwuchses am öffentlichen Leben, an Beruf und Volkswirtschaft.²¹¹

Das Modell, welches der NS-Ideologe in seiner *Nationalpolitischen Erziehung* umreißt, ist dem mittelalterlichen Zunftmodell entlehnt, wobei sich Krieck aber entschieden gegen eine „erbliche Zwangsbindung des Berufes und der Berufswahl“²¹² ausspricht. Krieck kommt es auf die „Verfestigung der Familie“²¹³ durch den Beruf ihres Ernährers an. Durch den Berufsverband ist der Einzelne mitsamt seiner Familie stärker an seinen Beruf gebunden, es findet auch eine stärkere Anbindung an die Arbeitskollegen statt. Damit weiß man sich auch im Berufsleben als Teil eines größeren Ganzen, ist auf positive Art und Weise gebun-

²⁰⁸ Vgl. Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 68.

²⁰⁹ Ebd., S. 69.

²¹⁰ Ebd., S. 70.

²¹¹ Ebd.

²¹² Ebd., S. 72.

²¹³ Ebd.

den, weil man sich verbunden fühlt. Dies würde sodann einen Gegensatz zur Situation während des bürgerlichen Zeitalters darstellen, wo man im Zeichen von Liberalismus und Subjektivismus angeblich frei, aber in Wirklichkeit vornehmlich orientierungslos verloren war.²¹⁴ Mit den Berufsverbänden aber findet nicht nur eine stärkere Eingliederung des Berufstätigen allein statt, sondern dessen gesamte Familie wird als dem Verband eingeordnet verstanden. Wie sich dies konkret ausdrückt, diesen Gedanken führt Krieck allerdings nicht weiter aus.

Hinsichtlich der Erziehung kommt es im Berufsverband vor allem auf die Berufserziehung an.

*In der Berufserziehung treten die drei Seiten des Erziehungsvorgangs erkennbar auseinander, wenn auch stets in Wechselwirkung einander befruchtend: die Werkweise oder das berufliche Können, die berufliche Haltung und Sittlichkeit, das Berufswissen, alle drei sich einend im Weltbild, in dem der gemeinsame völkische Gehalt nach der beruflichen Weise abgewandelt wird, wie denn auch Haltung, Gesinnung und besondere Berufsehre nur Verzweigungen der gesamtvölkischen Haltung und Ehre darstellen.*²¹⁵

Im Berufsverband wird nicht ausschließlich das berufsbedingte Handwerk vermittelt, sondern auch das entsprechende Berufsethos und die entsprechende rationale Bildung. Der Beruf soll über die reine Funktionalität des Schaffens hinausgehen, das nationalsozialistische Weltbild soll die verschiedenen Berufe in Gänze durchdringen, so auch Teil des (Arbeits-)Alltags werden. Aus Kriecks Darstellungen wird ersichtlich, dass, wenngleich besonders die Lehrlinge und Gehilfen in den Berufsverbänden erzogen werden, letztlich die Berufskörperschaften dazu dienen, jeden einzelnen Berufstätigen „auf Linie zu bringen“ und in die Volksgemeinschaft einzugliedern. Waren die Institutionen Schule und Jugendbund noch allein für die Heranwachsenden gedacht, so soll sich in den Berufsverbänden auch die Normierung der bereits erwachsenen Volksglieder vollziehen, womit dann tatsächlich ein System von totaler Erziehung gewährleistet wäre.

²¹⁴ Vgl. Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 72.

²¹⁵ Ebd., S. 75.

d) Zusammenfassung

Kriecks *Nationalpolitische Erziehung* kommt in manchen Passagen sehr agitatorisch daher und nicht zuletzt als eine Agitationsschrift war dieses Buch von seinem Autor damals, 1932, auch gedacht. Krieck wettet gegen das „Weimarer System“ und zeichnet zugleich das Bild eines besseren Morgen, des Dritten Reichs, welches er heraufdämmern sieht. Da er, ähnlich wie einige Jahrzehnte vor ihm bereits Julius Langbehn, die Auflösung des Ganzen für die allgemeine Notsituation Deutschlands verantwortlich macht, propagiert er die Wiederherstellung der organischen Einheit und damit auch der Volksgemeinschaft gewissermaßen als „Allheilmittel“. Der Nationalsozialismus, welcher das organische Prinzip verkörpere, werde, einmal an die Macht gekommen, sämtliche Lebensbereiche organisch neu ordnen.

Da die organische Gemeinschaft, ja das organische Prinzip an sich, den Dreh- und Angelpunkt für Krieck darstellt, widmet er sich dementsprechend vornehmlich der Einrichtung derselben. Wie man jeden Einzelnen in das Volksganze integrieren, wie jedem die Weltanschauung vermittelt werden kann, ist die Frage, der sich der nationalsozialistische Denker annimmt. Dabei arbeitet Krieck keine dezidierten inhaltlichen Pläne zu einer Erziehung zum Nationalsozialismus aus, sondern konzentriert sich ganz darauf, ein System zu schaffen, das organisch alle miteinander verbindet und erzieherisch wirkt, eine Art totalen Erziehungsstaat.

Man kann die erzieherischen Ansätze Kriecks in seiner *Nationalpolitischen Erziehung* als den Versuch werten, durch Erziehung die Voraussetzung zu schaffen, das organische Volksganze, wenn es einmal das beherrschende Element in Deutschland sein wird, aufrechtzuerhalten. Zwei Wege hierzu zeigt Krieck auf, einen, der gewissermaßen „von oben“ und einen, der „von unten“ wirken soll. Das Prinzip eines organischen Volksganzen wird gestützt, wenn es eine herrschende Rasse innerhalb des Volkes gibt, die sozusagen „den Ton angibt“, somit Pluralitäten, welche die Einheit unterminieren könnten, unterdrückt werden. Deshalb sollte nach Kriecks Meinung ein erzieherisches Ziel des Nationalsozialismus die Hervorbringung eines neuen Menschentums nach rassisch-germanischen Anlagen sein, das als wesenhaft deutsche Ausleseschicht den Staat „von oben“ zusammenhält. Zugleich kann „von unten“ für Stabilität gesorgt werden, indem jeder Einzelne gänzlich in das organische Volksganze eingewoben wird und die nationalsozialistisch-organische Weltanschauung gänzlich übernimmt. Hierfür entwirft Krieck das System einer totalen Erziehung, einer fortwährenden und omnipräsenten Indoktrination, die zur Normierung, zur nationalsozialistisch-organischen Gleichschaltung führen soll.

Diese totale Erziehung soll in erster Linie den Heranwachsenden angedeihen. In den Institutionen Familie, Schule, Jugendbund und Berufsverband soll der Einzelne seine soziale Assimilation durchlaufen, denn nichts anderes beabsichtigt Kriecks Erziehung. In der Dialektik zwischen Glied und Ganzem vollzieht sich dieser Prozess.

Das ist der organische Prozeß der ‚Bildung‘, der Auseinandersetzung zwischen Glied und Lebensganzheit, an dem auf der einen Seite Volk, Rasse, natürliche und geschichtliche Lage, von der andern persönliche Eigenart, Ort, Beruf, soziale Lage mitwirken. Das Glied wird sich seiner Gliedschaft bewußt in der gegenseitigen geistigen Durchdringung von Eigenheit und Ganzheit. Damit erst wird es reifes Glied, dem Volk und der Geschichte eingefügt.²¹⁶

Diese Reifung erfährt zwar vorwiegend die Jugend, aber auch in der „Erwachsenenwelt“ wird dieser Prozess noch wirksam. In den Berufsverbänden nämlich, bei welchen die Mitgliedschaft verpflichtend sein soll, wird dem Einzelnen seine Gliedschaft bewusst gemacht und er erfährt seine weltanschauliche Ausrichtung. Das Ziel ist die Erziehung aller zu bereitwilligen Gliedern im Ganzen. Das freie Individuum sieht Krieck gewissermaßen als verlorenen Einzelnen, nur die Gemeinschaft gibt dem Einzelnen Sinn. Dieser Gemeinschaftssinn, die Sinnerfüllung in der Gliedschaft zu sehen, muss anezogen werden.

Die starke Betonung des Organischen und seiner Gesetzmäßigkeiten hat eine unleugbare Geistesverwandtschaft zum Denken der politischen Romantik. So wie damals die Romantiker der Aufklärung vorwarfen, sie sei der Rationalität und dem mechanischen Weltbild verfallen, so sieht auch Krieck zu Zeiten der Weimarer Republik die Wissenschaft, welche die Vernunft als Absolutum setzt, als Übel an. So wie verschiedene Denker der Romantiker sieht auch Krieck den Staat als Organismus an. Der NS-Pädagoge propagiert aber nicht nur die Organik, er verfolgt sie gezielt in seinem Werk und zieht auch die ultimative Konsequenz: die totale Erziehung der einzelnen Glieder zur Gliedschaft. Die Vorstellung eines organischen Idealstaates soll durch diese Erziehung in die Realität übertragen werden.

²¹⁶ Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 89f.

Alle Pädagogik muß [...] von den überindividuellen Bindungen aus denken, in denen die Individuen sinnvoll verbunden sind. [...] Die Frage also lautet nicht: Wie bilden wir Individuen? sondern: Wie bilden wir Volk? Wir sorgen uns nicht: Was wird aus dem Individuum? sondern: Was wird aus dem Volk? Wir sorgen nicht, daß der Einzelne gedeihe, sondern daß das Ganze gedeihe.

Wilhelm Stapel
Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum, S. 344.

5.2.2 Wilhelm Stapel:

Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum (1942)

Wilhelm Stapel wurde 1882 als Sohn eines Uhrmachers in der zwischen Magdeburg und Halle gelegenen Kleinstadt Calbe geboren.²¹⁷ Von 1892 bis 1905 besuchte er das humanistische Gymnasium in Salzwedel, unterbrach die Schule aber um zwischen 1898 und 1901 eine Buchhändlerlehre zu machen. Nach dem Abitur studierte Stapel in Göttingen, München und Berlin Kunstgeschichte, Philosophie und Volkswirtschaft. Er promovierte 1911 mit einer kunstgeschichtlichen Arbeit bei Edmund Husserl. Ab April 1911 arbeitete Stapel als Redakteur der linksliberalen Zeitung *Stuttgarter Beobachter*. Bereits im Herbst aber zog er nach Dresden, um dort in einer leitenden Position in der von Ferdinand Avenarius gegründeten Zeitschrift *Kunstwart* zu arbeiten. Nachdem er sich mit Avenarius überworfen hatte, verließ Stapel 1916 den *Kunstwart*. Von 1917 bis 1919 übernahm er sodann die Leitung des Hamburger Volksheimes, einer Begegnungsstätte, die zum Austausch zwischen bürgerlicher Bildungsschicht und Arbeiterschicht gedacht war. Stapel beabsichtigte, vor allem auf die Arbeiterjugend durch völkisch geprägte Pädagogik einzuwirken und die Klassengegensätze zu nivellieren. Verschiedene Vorträge, welche er im Volksheim gehalten hatte, veröffentlichte Stapel 1917 in einer Programmschrift mit dem Titel *Volksbürgerliche Erziehung*.

Nach dem I. Weltkrieg orientierte sich Stapel politisch wie weltanschaulich um; war er zu Anfang noch zu den Liberalen zu rechnen, so wurde er zunehmend zu einem völkischen Nationalisten. Ab 1919 zeichnete er als Chefredakteur für die Monatszeitschrift *Deutsches Volkstum* verantwortlich, die unter seiner Leitung zu einer der auflagenstärksten antisemitischen Zeitschriften wurde. Wilhelm Stapel etablierte sich in der Weimarer Republik als

²¹⁷ Der kurze biographische Abriss folgt der Biographie Stapels in Maaß, Sebastian: *Starker Staat und Imperium Teutonicum. Wilhelm Stapel, Carl Schmitt und der Hamburger Kreis*. Kiel 2011, S. 23ff. sowie Keßler, Heinrich: *Wilhelm Stapel als politischer Publizist. Ein Beitrag zur Geschichte des konservativen Nationalismus zwischen den beiden Weltkriegen*. Nürnberg 1967, passim.

einer der führenden Denker der Konservativen Revolution. Wenngleich sich Stapel ab 1931 für den Nationalsozialismus aussprach und die Machtergreifung 1933 begrüßte, geriet er bald in Konflikt mit den Nationalsozialisten. Stapel wollte nicht vereinnahmt werden und bestand auf seiner publizistischen, gedanklichen wie politischen Unabhängigkeit. Er hatte den Nationalsozialismus als Überwindung der Weimarer Republik begrüßt, sah aber – als überzeugter Protestant – in ihm lediglich eine Durchgangsphase zu einem christlich geprägten *Imperium Teutonicum*. Er weigerte sich, NSDAP-Mitglied zu werden; Ende 1938 trat er als Herausgeber des *Deutschen Volkstums* zurück, gegen dessen Vereinnahmung durch die Nationalsozialisten er sich verwahrt hatte. Ab 1943 hatte Stapel Kontakt zur politischen Opposition um Generaloberst Ludwig Beck, der zum Kreis der Attentäter vom 20. Juli 1944 gehörte. Stapel selbst soll die Beseitigung Hitlers befürwortet und nach dem gescheiterten Attentat den Widerstandskämpfer Max Habermann für einige Tage versteckt haben.

Nach dem II. Weltkrieg sprach die britische Militärregierung Stapel das Recht ab, als Schriftsteller tätig zu sein, seine Werke wurden aus dem Verkehr gezogen. Stapel durfte zwar nach seinem Entnazifizierungsverfahren, in welchem der Beweis erbracht wurde, dass er stets ein sehr distanziertes Verhältnis zur NS-Regierung gehabt hatte, wieder publizieren, fand aber keinen Anschluss an den Kulturbetrieb der BRD, nicht zuletzt, weil er auch gegen die neue Demokratie anscrieb. So rief er beispielsweise 1949 zu einem Boykott der Bundestagswahl auf. 1954 starb Wilhelm Stapel, bereits weitgehend in Vergessenheit geraten.

Stapels *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum* von 1942 stellt zugleich die vierte, stark erweiterte Auflage seiner Schrift *Volksbürgerliche Erziehung* dar. Nach der Erstveröffentlichung 1917 waren 1920 die zweite und 1927 die dritte Auflage erschienen, welche der Autor jeweils unter Berücksichtigung seiner eigenen weltanschaulichen sowie der allgemeinen politischen Entwicklung erweitert hatte. *Volksbürgerliche Erziehung* war als „*Protest gegen die Statthalter und Diener eines sklavischen Geistes*“²¹⁸ konzipiert, wie er selbst im Vorwort zu *Volk* erläutert. Die vierte, unter neuem Titel herausgebrachte Auflage beinhaltet nicht nur eine Umarbeitung der *Volksbürgerlichen Erziehung*, sondern ist zugleich ergänzt durch die Einarbeitung von Thesen aus Stapels Schriften *Die Fiktionen der Weimarer Verfassung* und *Antisemitismus und Antigermanismus* (beide 1927), sowie des Vortrags *Volk und Staat* (1928). Allen diesen Schriften ist das Thema *Volk* zueigen, weshalb sie Stapel 1942, „*da heute [der] polemisch-agitatorische Grund wegfällt, [...]*

²¹⁸ Stapel, Wilhelm: *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum*. Hamburg 1942, S. 7.

*zusammengefaßt und den Stoff in vier Teilen neu geordnet*²¹⁹ in einem Buch präsentiert, welches nun seine gesamte Lehre vom Volk beinhaltet.

Wie bereits angeklungen, ist *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum* in vier Teile untergliedert:

- Im Fokus des ersten Teils steht das Volk. Stapel erläutert, was er unter den Begriffen *Volk*, *Volkstum* und *Volkheit* versteht, wie die Beziehung zwischen dem Volk und dem Einzelnen seiner Meinung nach beschaffen ist und weswegen die Volkheit etwas „Echtes“ darstellt, während hingegen Menschheit etwas Konstruiertes ist.
- Der zweite Teil hat vorrangig den Staat zum Gegenstand. Hier erläutert der Autor, was ein Staat sei, worin die Beziehung zwischen Volk und Staat bestehe und weshalb die liberale, demokratische Auffassung von Volk und Staat falsch sei.
- Der dritte Teil beschäftigt sich mit den Juden und stellt teilweise eine Verteidigung des deutschen Antisemitismus dar, der lediglich Reaktion auf den jüdischen Antigermanismus sei.
- Von der Erziehung handelt der vierte und letzte Teil des Buches. Hierin erläutert Stapel die Voraussetzungen einer volkhaften Erziehung, wie er es nennt, und wie deren vier Lehrgänge beschaffen sein sollen. Des Weiteren kritisiert der Autor die Irrwege der liberalen Erziehung.

Im Mittelpunkt von Stapels Denken steht das Volk. So nimmt es auch einen ungemein wichtigen Platz in Stapels pädagogischen Gedanken ein. Die Nationalerziehung des konservativen Denkers ist vor allem eine volkhafte Erziehung, eine Erziehung, ausgerichtet an den Belangen des Volkes.

Im Folgenden soll zuerst ein Einblick in das Stapelsche Verständnis von Volk und Staat erfolgen, sowie der Antisemitismus, wie ihn Stapel in *Volk* darstellt, beleuchtet werden, bevor auf seine volkhafte Erziehung eingegangen wird.

²¹⁹ Stapel: *Volk*, S. 8.

a) Stapels Verständnis von Volk, Volkheit und Volkstum

Das Volk ist die wichtigste Größe in Stapels Denken, weswegen es zum tieferen Verständnis des völkischen Denkers unerlässlich ist, auch näher auf seine Auffassungen von Volk, Volkheit und Volkstum einzugehen. Wilhelm Stapel definiert den Begriff *Volk* so:

*eine über die Jahrhunderte reichende Lebenseinheit von Menschen gemeinsamer seelischer Art, die sich körperlich und geistig von Geschlecht zu Geschlecht fortzeugen, und die aus sich ein gemeinsames Besitztum von Kulturgütern und Idealen entwickeln.*²²⁰

Für den völkischen Denker ist ein Volk eine mehrere Generationen umfassende organische Lebenseinheit, zu der, wie er an anderer Stelle erläutert, „*seine gestorbenen und noch ungeborenen Glieder*“²²¹ gleichermaßen zählen. Diese Lebenseinheit teile nicht nur Kultur und Ideale, sondern darüber hinaus besteht nach Meinung Stapels zwischen den Menschen, welche ein Volk bilden, ein metaphysisches Band, das ganze Volk werde „*von einer einheitlich gerichteten ‚Seele‘ durchströmt, getrieben und gegen andere Volkskörper abgegrenzt*“²²². Diese Volksseele bestimme den Charakter eines Volkes, bringe bei aller Verschiedenheit der Individuen eines Volkes eine bestimmte Art des gemeinsamen Fühlens, Wollens und Denkens hervor.²²³ Dabei verhalte es sich so, dass nicht jeder Einzelne die Wesensart seines Volkes in sich darstelle,²²⁴ sondern lediglich Teil des Ganzen sei.²²⁵ Das Individuum für sich genommen ist damit in Stapels Denken kein Ausdruck seines Volkes, in einem Menschen allein spiegelt sich die völkische Besonderheit nur bedingt wieder, erst die Gesamtheit des Volkes, die Individuen zusammen, lassen das Spezifische eines Volkes, seine Seele erkennen.

Das Individuum sei nur Glied und es sei auch nur zu begreifen auf Grund seiner Gliedhaftigkeit und damit in Bezug auf sein Volk. Der Einzelne entstamme dem Geschlecht seiner Vorfahren und zugleich trage er die „Anlage“ für künftige Geschlechter, er wird also als Glied einer Kette gedacht. Durch diese biologische Bedingtheit ist nach Stapels Logik der Einzelne zugleich Teil des Volkskörpers, zu welchem vergangene wie kommende Generationen zählen.²²⁶ Das Individuum wird von dem völkischen Denker in erster Linie als Glied verstanden. Das heute lebende Individuum ist Kind und Elternteil, ist gegenwärtig

²²⁰ Stapel: Volk, S. 27.

²²¹ Ebd., S. 20.

²²² Ebd., S. 21.

²²³ Vgl. ebd.

²²⁴ Eine Ausnahme stellen hierbei allerdings nach Stapels Meinung die Führernaturen eines Volkes dar. Führer sind diejenigen Menschen, welche das Ganze in sich repräsentieren, von Natur aus eine enge Bindung zum Volk haben, es unmittelbar verstehen. Vgl. ebd., S. 58f.

²²⁵ Vgl. ebd., S. 22, auch S. 58.

²²⁶ Vgl. ebd., S. 30.

lebender Bestandteil einer Kette, in dem Gestern sowie Morgen enthalten sind. Dem Glied fällt eine biologische, erhaltende Funktion zu: Es muss zur Erhaltung des Volkes beitragen, dies ist seine sittliche Pflicht. Diese Verpflichtung wird sowohl von den Vorfahren als auch von den Nachkommen eingefordert.²²⁷ Man kann sich dieser Verpflichtung nicht entziehen, denn die Gemeinschaft, die sie verlangt – das Volk – ist eine natürliche, unauflösbare Gemeinschaft. Das einzelne Glied kann aus dem Ganzen nicht heraus.

*Das Volk-sein besteht darin, daß alles, was als ‚zu einem Volk gehörig‘ erscheint, eines Wesens ist, d. h. daß es unter einer bestimmten unwillkürlichen Gesetzmäßigkeit beschlossen und in dieser Gesetzmäßigkeit zur Einheit zusammengeschlossen ist.*²²⁸

Da jeder Einzelne Teil eines Volkes ist, ist er in seiner Art durch die Struktur des Ganzen bestimmt. Die Lebensgemeinschaft Volk bestimmt laut Stapels Logik den Einzelnen; der Einzelne ist den Gesetzmäßigkeiten des Volkes unterworfen.

Des Weiteren erläutert der völkische Denker gleich zu Beginn seiner Ausführungen über das Volk, es sei ein „ungerechtfertigtes Ideal, daß Staat und Volk sich jederzeit decken müßten in einem Nationalstaat“²²⁹. Das Volk ist für ihn etwas absolut Ursprüngliches, Natürliches. Stapel prangert an, dass *Volk* immerzu in die Sphäre des Politischen gezogen und in Verbindung mit dem Staat gesehen werde – auf das Verhältnis zwischen Volk und Staat wird noch einzugehen sein. Er kritisiert dies nicht zuletzt deshalb, weil das damit einhergehende Volksverständnis sich nicht mit seiner Auffassung deckt. Das rationale, liberale Verständnis von *Volk* habe einen engen Konnex von Volk und Staat hergestellt und die Einwohnerschaft eines Staates statt der natürlich gewachsenen Lebenseinheit zum Volk erklärt.²³⁰ Entsprechend sei auch die Auffassung, was der Volkswille sei, im liberalen modernen Denken eine vollkommen falsche, handle es sich demnach doch lediglich um „die ausgezählte Summe einer Anzahl von Einzelwillen“²³¹, nämlich der Willen derjenigen, welche zur Wahl gehen. Gemäß Stapels Volksverständnis aber müsse der Volkswille doch den Willen aller Glieder des Volkes, auch der bereits Gestorbenen und noch nicht Geborenen ausdrücken und nicht lediglich den Willen einer „Anzahl von Menschen, die an einem zufälligen Tage zufällig lebendig sind“²³². Darüber hinaus wisse aber das Volk, wie Stapel unter Zuhilfenahme eines Goethezitats aus den *Maximen und Reflexionen* erläutert, ohne-

²²⁷ Vgl. Stapel: Volk, S. 33.

²²⁸ Ebd., S. 77.

²²⁹ Ebd., S. 19.

²³⁰ Vgl. ebd., S. 38.

²³¹ Ebd., S. 50.

²³² Ebd., S. 51.

hin vor lauter Willen nicht, was es wolle. Deswegen drücke sich der wahre Volkswille allein im Willen der Volkheit aus.²³³

Als *Volkheit* bezeichnet Stapel die normative Persönlichkeit des Volkes, das spezifische Wesensgesetz des Volkes.

*Volkheit ist [...] das schöpferische Gesetz, das in dem Geschöpfe ‚Volk‘ wirkt und ein Volk als Volk gestaltet. Sie ist das Gesetzmäßige einer Volksseele. Volkheit ist also die Subjektivität des Volkes in seiner gesetzmäßigen Entwicklung.*²³⁴

Die Volkheit ist gleichsam das Gesetz der Entfaltung des Volkes, das Ideal des Seinsollenden. Sie will die ideale Ausprägung eines Volkwesens gemäß seinen Anlagen. Des Weiteren umschließt die Volkheit auch die Wesensbestandteile des Nationalcharakters. Zu den Zügen deutscher Wesenheit zählt Stapel Treue, Einfalt – wobei der völkische Denker damit „*Herzengüte, Lauterkeit, Furchtlosigkeit*“²³⁵ bezeichnet wissen will –, Ehrfurcht, Sinn für kriegerisches Helden- und Führertum, sowie Ernsthaftigkeit und Gründlichkeit, Unendlichkeitsstreben und Entsagungskraft.²³⁶ Diese Charakterzüge mögen nicht die Wirklichkeit wiedergeben, aber sie existieren, so Stapel „*als Volkheit, als ein Seinsollendes*“²³⁷. Dabei macht der Autor von *Volk* aber deutlich, dass dies nicht zu bedeuten habe, jeder Deutsche müsse so sein, sondern er zeige damit lediglich auf, „*die besten Volksdeutschen und die edelsten Lebensäußerungen unserer Volksvergangenheit und Gegenwart weisen jene seelischen Züge auf, und eben jene Triebkräfte spüren wir in uns lebendig*“²³⁸. Sie sind Richtwerte, Ideale, an denen sich der Deutsche orientieren kann. Dabei will Stapel – wohl in Anlehnung an Fichte²³⁹ – betont wissen, dass der spezifische Charakter eines Volkes kein Sein, sondern ein ständiges Werden ist. Der völkische Publizist verbittet sich, davon zu sprechen, „*das und das ‚ist‘ ein für allemal deutsch, das andere ‚ist‘ undeutsch*“, denn, so seine stark an Fichte erinnernde Argumentation, „*[w]er das Gewordene zum Gesetz für alle Zukunft machen will, tötet das Leben*“²⁴⁰. So wie Fichte den Seinszustand ab-

²³³ Vgl. Stapel: *Volk*, S. 50. An späterer Stelle legt Stapel ausführlich dar, weshalb seiner Meinung nach durch Wahlen kein Volkswille ausgedrückt werde. Vgl. ebd., S. 151ff. Dabei führt er u. a. ins Feld, dass bei demokratischen Wahlen sehr viel von der Meinungsmache im Wahlkampf abhängt, hierbei „*Suggestionsapparate*“ (Reklame, Verleumdungskampagnen etc.) zum Einsatz kämen, welche es unmöglich machen würden, einen Kandidaten wirklich einzuschätzen und sich so eine richtige Meinung zu bilden. Vgl. ebd., S. 163f.

²³⁴ Ebd., S. 53.

²³⁵ Ebd., S. 62.

²³⁶ Vgl. ebd., S. 60ff.

²³⁷ Ebd., S. 66.

²³⁸ Ebd., S. 67.

²³⁹ Wilhelm Stapel war ein glühender Verehrer Fichtes und Mitglied der Fichtegesellschaft. In *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum* finden sich immer wieder Verweise auf den Philosophen.

²⁴⁰ Beide Zitate: Ebd.

lehnte, so positioniert sich auch Stapel gegen einen starren Ist-Zustand und propagiert das ständige Werden.

Die Volkheit, diese idealen Richtlinien zeigen sich im Volkstum, „*dem seelisch-sinnlichen Besitz des Volkes, als da ist: Sprache, Sitte, Recht, Politik, Kunst und dergleichen*“²⁴¹. Besonders in der Sprache offenbart sich die Volkheit,²⁴² sowie auch in den Erzählungen des Volkes, in Mythen, Märchen und Sagen und ganz allgemein im Volksleben.²⁴³ In all diesen Objektivationen wird die Volkheit den Menschen offenbar.

Sortiert man zum besseren Verständnis die Begrifflichkeiten in Stapels Denken noch einmal, so lässt sich sagen: *Volk* bezeichnet eine organische Gemeinschaft, *Volkheit* das normative, spezifische Lebensgesetz dieser Gemeinschaft, *Volkstum* die Summe der Objektivationen dieses Lebensgesetzes.

Nun aber nochmals zurück zum Volkswillen. Wie bereits erläutert, sieht Stapel den Volkswillen nicht durch den Willen des Wahlvolks ausgedrückt. Der Wille des Volkes, welches ja ein Ganzes ist, kann nur durch das Ganze ausgedrückt werden. Dieser Wille des Ganzen spiegelt sich im Wesensgesetz des Volkes, in der Volkheit wider. Der Wille des Volkes geht notwendigerweise aus der Volkheit hervor und zwar in Prophetie, „*d. h. durch die Empfindung und Erkenntnis des schicksalhaft Notwendigen, die genialen Persönlichkeiten zuteil wird*“²⁴⁴. Der Organismus Volk offenbart seinen Willen durch das ihm eigene Wesensgesetz Volkheit in genialen Persönlichkeiten, Führern. Die Wahl als (rationalen) Akt der politischen Willensbekundung des Wahlvolks hält Stapel für vollkommen unzureichend und unzulänglich. Die rational nicht nachvollziehbare, sich gleichermaßen metaphysisch vollziehende Erwählung des Führers durch die Volkheit hingegen drücke den wahren Willen des Ganzen, also des Volks aus.

Volkheit ist allgemein etwas rational nicht Nachvollziehbares, wie Stapel konstatiert. Das Volk ließe sich rational nicht erfassen, nur erleben, und am bewusstesten könne es erlebt werden in den beiden Extrempolen von höchster Freude und größter Todesgefahr, also im ausgelassenen Feiern und im Krieg.²⁴⁵ Dann ist das Ganze von demselben Gefühl beseelt, kann Volk unmittelbar erlebt werden. Ebenso müsse das Wesensgesetz des Volkes, die Volkheit, unmittelbar, unreflektiert gelebt werden.²⁴⁶ Man solle nicht versuchen, das

²⁴¹ Stapel: Volk, S. 55.

²⁴² Vgl. ebd.

²⁴³ Vgl. ebd., S. 58.

²⁴⁴ Ebd., S. 78.

²⁴⁵ Vgl. ebd., S. 89f.

²⁴⁶ Vgl. ebd., S. 79.

Wesensgesetz eines Volkes mit der *ratio* zu erschließen, es sei ausschließlich die *emotio*, das Er- bzw. Ausleben der Volkheit vonnöten.

*Meine Volkheit lebe ich ebenso wie meine Persönlichkeit nur, wenn ich den Mut habe, unreflektiert aus mir selbst zu leben. Um diesen Mut zu haben, muß ich Glauben an mein Volk und Glauben an mich selbst haben. Nun aber sind Volk und ich irdische Erscheinungen und also zerbrechliche Dinge, die nicht in meiner Macht sind und von unberechenbaren Zufällen abhängen. Glauben kann ich nicht an Menschen, also auch nicht an mich, sondern nur an ein niemals Wankendes, an Gott. Nur sofern ich mein Volk und mich als von Gott gesetzte Erscheinungen glaube, habe ich den Mut zum unmittelbar völkischen wie persönlichen Leben.*²⁴⁷

Durch die Verbindung von Volk und Gott erhebt Stapel Volk und Volkheit in eine sakrosankte Stellung, legitimiert sie gleichsam „von ganz oben“ als natürliche Erscheinungen. Der völkische Publizist betont damit die Ursprünglichkeit der Institution Volk, die nichts von Menschenhirn Erdachtes, nichts von Menschenhand Gemachtes ist, sondern etwas Originäres.

*Die ‚Idee des Humanismus‘, die ‚Idee des Nationalstaates‘ ist eine Idee in Menschenköpfen, ein Vorgestelltes, das in den Köpfen mehr oder weniger bewußt waltet, ein ‚Geistiges‘. ‚Das deutsche Volk‘ ist nicht eine Idee von Menschen, sondern eine Idee Gottes [...] eine Idee, die nicht wir erzeugen, sondern aus der wir erzeugt werden.*²⁴⁸

Das Volk ist in Stapels Denken eine „Idee Gottes“ und ebenso ist das Wesensgesetz eines Volkes, gewissermaßen sein Schicksal, göttlich bestimmt. In krasser Abgrenzung dazu sieht er die „Ideen der Menschen“, wie oben genannt den Humanismus oder den Nationalstaat. *Menschheit* ist für ihn nur ein vom Menschen abstrahierter Begriff, eine Konstruktion, wohingegen *Volkheit* auf ein wirkliches Wesen, eben das Volk zurückgeht.²⁴⁹ Vor allem mit dem Begriff *Menschheit* gehe eine Entwertung der Volkheit und eine Darstellung der „Völker als zufällige, unwesentliche Formen“²⁵⁰ einher. Die allgemeine Menschenliebe werde von Liberalen propagiert und der Glaube an die Volkheit damit zerstört.²⁵¹

Der völkische Autor benennt drei Ursachen, welche seiner Meinung nach die Auflösung der Volksgemeinschaft begünstigen:

- Die Entfremdung von Gott: Da, wie bereits aufgezeigt, eine enge Bindung zwischen Gott und Volk besteht, ja das Volk eine „Idee Gottes“ ist, so geht mit der Tendenz, die Welt zunehmend rational wahrzunehmen und sich der dinglichen Welt zuzuwenden,

²⁴⁷ Stapel: Volk, S. 79.

²⁴⁸ Ebd., S. 71.

²⁴⁹ Vgl. ebd., S. 83.

²⁵⁰ Ebd., S. 79.

²⁵¹ Vgl. ebd.

nicht nur eine Abkehr von Gott, dem rational Unfassbaren, sondern auch eine Abwendung vom Volk einher.²⁵²

- Die zunehmende Individualisierung: Mit der Entfremdung von Gott kehrt sich die Seele nicht nur von ihrem Schöpfer, sondern auch vom Volk ab. Der Einzelne ist jetzt ganz Individuum und nichts anderes, „*Nur-Individuum*“²⁵³, wie Stapel es nennt. Das Mängelwesen Nur-Individuum ist sich selbst vollends genug, aber all sein Streben und Handeln ist letztlich leer, da es keine Bindung zum über-individuellen Leben des Volkes hat.²⁵⁴
- Das Ersetzen des Volks durch den Staat: Das Nur-Individuum ist nicht mehr fähig, das Volk zu fühlen und zu erleben, die emotionale Erfassung dessen, was Volk ist, wird ihm unmöglich, stattdessen versucht es ein rationales Pendant dazu zu entwickeln: den Staat. An die Stelle der erlebten Volksgemeinschaft wird der rational fassbare Staat gestellt.²⁵⁵

Im Folgenden sollen der Staat und vor allem auch das Verhältnis zwischen Volk und Staat, wie es sich in Stapels Denken darstellt, näher betrachtet werden.

b) Das Verhältnis von Volk und Staat

Sollte sich anhand der bisherigen Erläuterungen der Eindruck ergeben haben, Stapel sei grundsätzlich ein Gegner des Staates, so muss diese Vorstellung korrigiert werden. Stapel verwahrt sich lediglich dagegen, dass der Staat das Volk verdrängt. Beide, Volk wie Staat, sind für ihn „*Lebenserscheinungen verschiedener Art*“²⁵⁶, die beide wichtig sind. Der Staat aber sei im Gegensatz zum Volk nichts Ursprüngliches; er musste erst geschaffen werden.²⁵⁷ Nach Stapels Dafürhalten entstand der Staat in grauer Vorzeit aus dem Jungmännerverband, aus einer Clique von jungen Männern, die sich in einem bestimmten Alter von der Familie absonderten und sich mit Gleichaltrigen zusammaten, um unter der Führung eines „*Häuptlings*“ gemeinsam durch Jagd und Krieg für ihren Lebensunterhalt zu sorgen.²⁵⁸ Die Mannschaften hätten sodann damit begonnen, Herrschaft über Ge-

²⁵² Vgl. Stapel: Volk, S. 102ff.

²⁵³ Vgl. ebd., S. 105.

²⁵⁴ Vgl. ebd., S. 104ff.

²⁵⁵ Ebd., S. 106f.

²⁵⁶ Ebd., S. 108.

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 110.

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 110f.

biere auszuüben und Abgaben zum Lebensunterhalt einzufordern, wobei der entrichtete Tribut wiederum die Anerkennung der Herrschaft durch die Beherrschten darstellte.²⁵⁹

Die Jungmännerverbände stellen, so Stapel, einen Gegensatz zu den Familien dar. So wie die Familie die Urzelle des Volkes sei, so sei der „*Häuptling*“ mit seinem Verband die Urzelle des Staates.²⁶⁰ Das Volk wird von Stapel als ein primäres Phänomen gedacht, aus dem schließlich später der Staat als sekundäres Phänomen hervorgegangen sei.

Die Herrschaft sei zu Beginn nur Selbstzweck gewesen, doch schließlich habe das Kriegerturn eine Funktion im Dienste des Ganzen eingenommen und zwar „*den Feind abzuwehren und neue Wirtschaftsmöglichkeiten, insbesondere neuen Boden zu erschließen*“²⁶¹. Bestand zu Anfang der Zweck der vorstaatlichen Institution in der Herrschaft selbst, so übernahm sie später die Sorge um die Verteidigung der ihr anvertrauten Sippen und kümmerte sich um Möglichkeiten der (wirtschaftlichen) Expansion.

*Nun hat Herrschaft nicht mehr ihren Zweck in sich, den Glanz und Ruhm des Herrschens, sondern es ‚leistet‘ etwas ‚für das Ganze‘, die ‚Steuer‘ macht sich bezahlt: man erhält dafür Schutz. Damit wird aus dem Verhältnis der ‚Gewalt‘ ein Verhältnis des ‚Rechtes‘: Leistung gegen Leistung.*²⁶²

Aus Krieger- und Herrentum erwuchs so der Staat, der mit dem Volk in eine Symbiose trat. Der Staat habe auf Kosten des Volkes existiert, das Volk wiederum habe durch den Staat, welcher Herrschaftsgewalt ausübt, Schutz erhalten. Dieses symbiotische Zusammen von Volk und Staat stelle auch „*eine höhere Stufe der sozialen Entwicklung*“²⁶³ dar. So leitet sich Stapel historisch die Entstehung des Staates her.

Grundlage einer jeden Volksgemeinschaft ist im Denken Stapels die Blutsverwandtschaft, denn „*Volk ist seinem Wesen nach eine geburtliche Gemeinschaft*“²⁶⁴. Diese Gemeinschaft denkt sich der völkische Autor gegliedert in Familie, Sippe (Großfamilie) und Stamm. Ihre Aufgabe bestehe in Erhaltung und Fortpflanzung.²⁶⁵ Der Staat, der in erster Linie durch ein Verhältnis der Über- und Unterordnung, des Herrschens und Dienens, bestimmt werde, lasse sich entsprechend zur Volksgemeinschaft zerlegen in Herr und Gefolge (= Familie), Königtum oder Aristokratie (= Sippe) sowie den institutionellen Staat (= Stamm). Als höchste Stufe ließe sich darüber noch das Imperium denken.²⁶⁶

²⁵⁹ Vgl. Stapel: Volk, S. 112.

²⁶⁰ Vgl. ebd., S. 113.

²⁶¹ Ebd.

²⁶² Ebd.

²⁶³ Ebd., S. 122.

²⁶⁴ Ebd., S. 131.

²⁶⁵ Vgl. ebd., S. 131f.

²⁶⁶ Vgl. ebd., S. 137.

Während in den Gemeinschaften der Reihe Familie, Sippe, Stamm, Volk das Wesentliche die Vereinigung ist, ist in der Lebensreihe, aus der als höchstes Gebilde der Staat hervorgeht, [...] das Wesentliche der Gegensatz der Über- und Unterordnung. Es gibt also nicht nur eine Gemeinschaftsbildung durch Vereinigung, deren Leitgefühl ‚Liebe‘ ist, sondern es gibt auch eine Gemeinschaftsbildung durch Entgegensetzung, deren Leitgefühl ‚Kampf‘ (Ringens um die Vorherrschaft, Überwältigung des einen durch den andern) ist.²⁶⁷

Während innerhalb des Volkes vor allem die Verbundenheit der Menschen untereinander, die Liebe das Leitgefühl darstelle, sei es innerhalb des Staates der Konkurrenzgedanke. Während sich im Volk die verschiedenen Gliedschaften nebeneinander reihen würden, finde im Staat eine „Übereinanderschichtung der Herrschaftsverhältnisse statt bis zur höchsten Spitze im König oder Präsidenten oder Führer“²⁶⁸. Während im Volk jeder als gleichwertig angesehen werde, herrsche beim Staat strenge Hierarchie. So konstatiert Stapel grundsätzlich, dass der Volksgemeinschaft ihrem Wesen nach etwas „Anarchisches und Kommunistisches“ anhafte, während der Staat etwas „Militaristisches“, streng Geordnetes an sich habe,²⁶⁹ und äußert schließlich: „Ein nur-volkhaftes Leben wäre chaotisch, ein nur-staatliches Leben wäre starr.“²⁷⁰ So seien Volk und Staat zwar entgegengesetzte Pole des „Lebensganzen“, aber nicht als feindliche „Lebenserscheinungen“ zu begreifen. Im liberal geprägten Westeuropa habe man daher versucht eine Deckungsgleichheit von Volk und Staat zu initiieren, den Volksstaat.²⁷¹

Die Vorteile dieses Volksstaats seien, dass zum einen der Staat das Volksleben, die volkstümliche Kultur schütze, ja der Staat diese Kultur auch nach außen hin international zur Geltung bringe und zum anderen das Volk dem Staat das zur Existenz nötige Humankapital liefere.²⁷² Im modernen Volksstaat herrsche damit ebenso ein symbiotisches Verhältnis. Allerdings herrschen, so Stapel, im Volksstaat auch ständig Spannungen, da Volk und Staat verschiedene Forderungen an die Menschen stellen würden. Während für das Volk die drei Kräfte Liebe, Einfalt und metaphysischer Glaube bedeutend seien, fordere der Staat die Fähigkeit zu befehlen und zu gehorchen, Wille und Intelligenz.²⁷³ Es sind entgegengesetzte Kräfte, welche von Seiten des Volkes an die *emotio*, von Seiten des Staates an die *ratio* appellieren. Doch beide Forderungsblöcke werden an dieselben Menschen gestellt, was zu Spannungen innerhalb der Gemeinschaft führt, da die Menschen einen

²⁶⁷ Stapel: Volk, S. 133.

²⁶⁸ Ebd., S. 138.

²⁶⁹ Vgl. ebd., S. 138f.

²⁷⁰ Ebd., S. 139.

²⁷¹ Vgl. ebd., S. 142.

²⁷² Vgl. ebd., S. 142f.

²⁷³ Vgl. ebd., S. 143f.

Ausgleich der gegensätzlich wirkenden Kräfte finden müssen.²⁷⁴ Dabei seien diese Spannungen nicht als negativ aufzufassen, da in ihnen Leben sei. Hier klingt im Denken des völkischen Autors wieder Fichte an. In den Spannungen zwischen den verschiedenen Anforderungen von Volk und Staat gibt es ständig ein Hin und Her, ein Ringen der Kräfte innerhalb der menschlichen Gemeinschaft. Damit ist stets Leben in der Gemeinschaft, nie Starre, es herrscht nie ein Ist-Zustand. Daher kommt Stapel auch zu dem Schluss, dass das Lebensniveau der Nation davon abhängt, wie stark und fruchtbar die Spannungen sind.²⁷⁵

Das Zusammen von Volk und Staat hätte überhaupt seit jeher Auseinandersetzungen zwischen beiden in sich geborgen. Die gesamte Geschichte sei dadurch geprägt.

Die Geschichte besteht nun zu einem nicht unwesentlichen Teil darin, den rechten Ausgleich zwischen den beiden ‚Gegensätzen‘ zu finden. Die eine Seite erhebt Herrschaftsansprüche, die andere Seite wehrt ab. Daraus sind mancherlei Zwischengebilde entstanden, deren Aufgabe es ist, die Interessen beider Teile auszugleichen. Nun erst wird eine Herrschaft, ein Reich zu dem, was wir im liberalen Sinne ‚Staat‘ nennen. Im liberalen Staat ist dieses Zwischengebilde, das Parlament, zum eigentlichen Machträger geworden.²⁷⁶

Das Parlament habe eigentlich ursprünglich die Funktion innegehabt, die Rechte des Volkes gegenüber der Gewalt der Regierung zu vertreten, aber diese Aufgabe habe im liberalen Zeitalter an Bedeutung verloren, stattdessen habe das Parlament an Macht stetig zugenommen, was zu einer Pervertierung des Staates geführt habe, so Stapel, da der Staat zu einer reinen „Ordnungsfunktion“ des Volkes²⁷⁷ herabgewürdigt worden sei. Das Volk habe den Staat immer mehr für seine Belange benutzt, dabei sei es nicht die Aufgabe des Staates, dem Volk zu dienen, sondern zu herrschen.

Nicht als ein Nachtwächter, sondern als der schwertgewaltige Schirmherr, geboren aus der Volkskraft und dieses Volk in seinem Ruhm und Glanz darstellend, soll er Wacht halten über das Leben, das sich von Generation zu Generation erneuert, und soll ihm Ehre und Geltung schaffen auf dieser Erde.²⁷⁸

Der Staat wird von Stapel in erster Linie als Institution der Macht, der Herrschaftsausübung verstanden. In den pervertierten Volksstaaten liberaler Prägung gebe es, so Stapels

²⁷⁴ Am besten bringt Stapel die gegensätzlichen Forderungen in folgendem Abschnitt zum Ausdruck: „Drei gegensätzliche Forderungen also werden von Volk und Staat an die einzelnen Menschen, die zugleich beiden Lebensreihen angehören, gestellt: Liebe, welche die Menschen gleichmacht; Gehorsam, der die Menschen ungleich macht. Einfalt, die sich tapfer treiben lässt; Willensstärke, die sich nicht treiben lässt, sondern klare Ziele setzt. Metaphysische Kraft, die den Menschen über irdische Dinge hinaushebt und ihn zu der ‚Torheit‘ befähigt, diese Welt für nichts zu achten; Intelligenz, welche die Dinge dieser Welt zu erkennen und zu schätzen weiß. Diese gegensätzlichen Kräfte werden von demselben Menschen gefordert, er muß Widersprechendes vereinen.“ Stapel: Volk, S. 144.

²⁷⁵ Vgl. ebd.

²⁷⁶ Ebd., S. 122.

²⁷⁷ Ebd., S. 123.

²⁷⁸ Ebd., S. 227.

Überzeugung, viele falsche Ansätze, weswegen er zwischen der liberalen und der volkhaf-
ten Demokratie unterscheidet.

Während die liberalen Demokraten organisatorisch dächten und beispielsweise natür-
lich gewachsene, organische Gebilde des Gemeinschaftslebens rational zu unterteilen und
zu ordnen versuchten, fände sich bei den volkhafte Demokraten eine organische Denk-
weise, welche stets das Ganze im Blick habe und versuche „*einen ‚Gemeingeist‘ in allen
besonderen Organen hervorzurufen und wachzuhalten*“²⁷⁹. Wo die Liberalen grundsätzlich
den Geist als Absolutum setzten, sei den Völkischen die Seele und das durch die Vernunft
nicht Erfassbare heilig.²⁸⁰ Was den Liberalen das Individuum als Grund- und Zielbegriff,
sei den Völkischen das Volk.²⁸¹

Nach dem I. Weltkrieg sei in Deutschland mit der Weimarer Republik eine fiktive, kei-
ne wirkliche Demokratie installiert worden, „*denn ihre Grundlage war nicht natura natio-
nis, sondern ratio hominum, nicht die eigentümliche Volksnatur, sondern ein abstrakter
Rationalismus*“²⁸². Die liberale Demokratie der Weimarer Republik hätte verschiedene
Fiktionen, also Täuschungen, aufgewiesen. Als solche Fiktionen „entlarvt“ Stapel die de-
mokratischen Grundbegriffe der Volkssouveränität und der Repräsentation, den Volkswil-
len, die Volkswahl und die politische Verantwortlichkeit.

Der völkische Autor spricht dem Volk ab, überhaupt souverän sein zu können. Stapel
geht sogar so weit, wirkliche Souveränität nur Gott und dem durch ihn eingesetzten Herr-
scher zuzusprechen. Der einzelne Mensch besitze nur eine Souveränität: die seines Gewis-
sens. Politische Souveränität aber hätte das Volk nicht, denn „*Souveränität hängt an einer
gestaltenden Kraft, nur ein Wille ist souverän*“²⁸³. Dass aber das Volk zur Willensbildung
nicht fähig sei, klang bereits im Zusammenhang mit den Wahlen an. Grundsätzlich hält
Stapel den Begriff Volkswillen für schwierig, da dies in einer Demokratie letztlich nur den
Willen des gegenwärtig lebenden und wahlberechtigten Volksteils bezeichne und nicht den
Willen der Ganzheit Volk. Darüber hinaus sei auch der Wille des Wahlvolks kein richtiger
Wille, da, nach Meinung Stapels, „*[w]as am Wahltag herauskommt, [...] nichts als eine
Zufalls-laune der Masse [darstellt], die keinen höheren Wert hat als ein anderer Zufall*“²⁸⁴.
Die Idee des Volksrepräsentanten in der modernen Demokratie tut Stapel als „*rational*

²⁷⁹ Stapel: Volk, S. 145.

²⁸⁰ Vgl. ebd., S. 146.

²⁸¹ Vgl. ebd., S. 146f.

²⁸² Ebd., S. 147.

²⁸³ Ebd., S. 197.

²⁸⁴ Ebd., S. 155.

*korrumpierte Stellvertretung*²⁸⁵ ab. *Repräsentation* sei hier letztlich nur ein leerer Begriff, in welchem man alte Vorstellungen lediglich auf neue Formen zu übertragen suchte. Weder sei der Repräsentant Stellvertreter Gottes auf Erden, wie es das Gottesgnadentum vorsah, noch komme ihm eine wirkliche Funktion zu, da die Übertragung des Volkswillens auf den Repräsentanten nicht möglich sei.²⁸⁶ Eine wahre politische Verantwortlichkeit könne es in der liberalen Demokratie auch nicht geben, da Verantwortung immer nur bei einem Einzelnen liegen könne, im liberalen Demokratiemodell aber nie nur einer allein seinen Willen durchsetzt und jeder daher stets durch die Majorität „gedeckt“ werde.²⁸⁷

Das Programm einer wahrhaft volkhafte Demokratie und somit eines wahren Volksstaats entwickelt der Autor von *Volk* zwar nicht, doch gilt es festzuhalten, dass Stapels Denken reaktionär ist und sich stark am monarchischen Prinzip anlehnt. Während der Demokrat seinen „Herrscher“ selbst wählen will, erkennt der Monarchist denjenigen als Herrscher an, der von Gott zum Herrschen bestimmt ist.²⁸⁸ Führt man sich vor Augen, dass Stapel der Auffassung ist, der Führer eines Volkes werde durch das Wesensgesetz des Volkes, die Volkheit offenbart, so wird deutlich, wie nah der völkische Denker der Vorstellung vom Gottesgnadentum kommt. Ein „starker Mann“ an der Spitze des Staates, der weitgehend unbehelligt vom Volk herrscht, lässt sich als eine der Hauptbedingungen für eine volkhafte Demokratie zwischen den Zeilen herauslesen. Wenngleich Stapel in diesem Zusammenhang kein einziges Mal Adolf Hitler namentlich erwähnt, darf durchaus angenommen werden, dass der völkische Denker bis zu einem gewissen Grade dem Führermythos der NS-Ideologie in seinen irrationalen Aspekten, die Annahme einer Führernatur betreffend, zustimmte.

Ein anderer Punkt, in welchem es Gemeinsamkeiten zwischen Stapels Denken und der NS-Ideologie gibt, ist der Antisemitismus – wenngleich er diesen nicht rassistisch, sondern von der Wesensverschiedenheit der unterschiedlichen Volkstümer her begründet. Im Folgenden soll auf Stapels Antisemitismus eingegangen werden.

²⁸⁵ Stapel: *Volk*, S. 186.

²⁸⁶ Vgl. ebd.

²⁸⁷ Vgl. ebd., S. 172f.

²⁸⁸ Vgl. ebd., S. 189.

c) *Der Antisemitismus als natürliche Reaktion auf die jüdische Bedrohung*

Vorweg gilt es festzuhalten, dass nach Stapels Ansicht alle Völker gleich wertvoll sind; jedes Volk hat seinen individuellen Wert. So betrachtet er auch das jüdische Volk keineswegs als minderwertig. Das Problem aber sei, so Stapel, dass die Juden selbst sich gar nicht zu ihrem Volk bekennen, sondern anderen Völkern als dem eigenen angehören wollten. Da aber kein Mensch sich sein Volk aussuchen könne, sondern eben in es hineingeboren werde, stelle das Verleugnen der eigenen Volkszugehörigkeit etwas Widernatürliches dar, ja sei im Grunde Gottesfeindschaft.²⁸⁹ Wer sein Volk verleugne, leugne damit zugleich auch sein wahres Sein, versuche mit aller Kraft gegen sein eigenes Wesen zu rebellieren. Ein solcher „falscher“ Mensch, der versuche entgegen seiner Natur etwas bzw. jemand Anderes zu sein, verliere auch das Gefühl für das „Echte“ an anderen Menschen.

Statt in seinem Volk zu bleiben, in den Sphären seines Volkstums, versuche der Jude in fremde Völker einzudringen. So glaubt Stapel eine Durchsetzung des deutschen mit jüdischem Volkstum zu bemerken, was vor allem nach dem I. Weltkrieg in der deutschen Kunst- und Kulturlandschaft zu beobachten gewesen sei.²⁹⁰ Dabei könne beispielsweise ein jüdischer Dichter, welcher sich der deutschen Sprache bedient, kein wahrhaftiges Werk schaffen, da er es in einer seinem Volkstum dem Wesen nach fremden Sprache schreibe. Die Sprache nämlich, so Stapels Argumentation, ist *„nicht ein willkürliches, konventionelles Mittel zur Verständigung [...], sondern [...] innerlich notwendiger Ausdruck einer Seele und als solcher volkhaft bestimmt“*²⁹¹. Ein jüdischer Schriftsteller, der auf Deutsch schreibt, erschafft nach dieser Logik ein „unechtes“ Kunstwerk.²⁹² Genauso verhielte es sich mit der Annahme von fremder Kultur, da jeder Mensch von einem fremden Volkstum nur verstehen könne, was auch in seinem eigenen Volkstum angelegt sei, wozu ihm immerhin eine wie auch immer geartete Assoziation möglich sei.²⁹³ So ist also nach Stapels Meinung die vollkommene Durchdringung eines fremden Volkstums und damit das totale Verstehen eines fremden Volkes nicht bzw. nur bedingt möglich, wenngleich die Beschäftigung damit durchaus fruchtbar sein kann.

²⁸⁹ Vgl. Stapel: Volk, S. 230.

²⁹⁰ Vgl. ebd., S. 232ff.

²⁹¹ Ebd., S. 257.

²⁹² Stapel widmet der deutsch-jüdischen Dichtung ein ganzes Kapitel, in welchem er, nachdem er u. a. ausführlich Heinrich Heine mit Joseph von Eichendorff verglichen hat, zu dem Schluss kommt, dass ein jüdischer Dichter, der in deutscher Sprache schreibt, weder ein deutscher noch ein jüdischer Schriftsteller sei, sondern ein Schöpfer von deutsch-jüdischer Literatur, die gleichsam zwischen den Völkern stehe und *„ohne eine seelische Heimat ist“*. Ebd., S. 279.

²⁹³ Vgl. ebd., S. 235.

[D]urch Einfühlung bereichere ich mich seelisch, aber ich entwickle nicht mein Wesen aus seiner Wurzel. Wohl aber kann fremdes Volkstum, wenn es zu stark wird, das eigene schöpferische Leben erdrücken. Darin liegt die Gefahr.²⁹⁴

Der Jude könne sich also nicht in das deutsche Wesen „hineinarbeiten“, um selbst deutsch zu werden. Aber dadurch, dass er sein jüdisches Volkstum in das deutsche Volkstum einfließen lasse, „verwässere“ er das deutsche Volkstum und all seine Objektivationen, deutsche Kunst, Literatur etc. Wenngleich der Jude nicht zum Deutschen werden kann, so sieht Stapel doch die Gefahr, dass das „Deutsche“ jüdisch oder besser gesagt jüdischer werden kann. Als umso größer sei die Gefahr einzustufen, da der Jude diejenigen Positionen besetze, „die für das geistige und seelische Leben eines Volkes von größter Bedeutung sind“²⁹⁵. So sei der Antisemitismus eine natürliche Reaktion des deutschen Volkes, das sich gleichsam in seinem Seelenheil bedroht fühle. Der Antisemitismus oder überhaupt irgendein Völkerhass sei aber kein Resultat aus der innigen Liebe zum eigenen Volk, wie Stapel erläutert:

Wer sich aber frei und freudig zu dem Volke bekennt, dem er entsprossen ist, der wird es natürlich finden, daß auch der andere sich seines anderen Volkstums freut. Und weil er weiß, daß er das andere Volkstum immer nur von außen her, nicht von innen erfaßt, wird er ihm gegenüber bescheiden und taktvoll sein. Wer sein eigenes Volkstum aus ganzer Seele liebt, es pflegt und ehrt, wird auch dem fremden Volkstum Achtung entgegenbringen. Also wird aus Achtung und Pflege des Volkstums niemals Völkerhaß geboren, sondern ein freies, offenes Nebeneinanderleben, auch wohl Herüber- und Hinüberleben der Völker. Kann daraus je ‚Antisemitismus‘ entstehen?²⁹⁶

Vielmehr seien die Juden selbst am Antisemitismus schuld, so Stapel, denn er glaubt bei ihnen einen gefährlichen Antigermanismus ausgemacht zu haben. Der Jude sei an die irdische Welt gebunden, da er die Gebote der Thora aufs Genaueste befolgen muss. Darüber hinaus erwarte er den Messias als Herrn dieser Welt, weshalb der Jude durch seine Religion auf die Weltherrschaft eingestellt sei. Dieser Drang zur Weltherrschaft sei geradezu eine allgemeine jüdische seelische Tendenz, weswegen sie sich auch bei säkularisierten Juden finde, welche die Welt durch das Geld beherrschen wollen. Das Judentum befinde sich daher in Gegnerschaft zu denjenigen Völkern, die sich nicht beherrschen lassen wollen. Ein solches Volk wiederum seien eben die Deutschen.²⁹⁷

²⁹⁴ Stapel: Volk, S. 244.

²⁹⁵ Ebd., S. 247.

²⁹⁶ Ebd., S. 231.

²⁹⁷ Vgl. ebd., S. 279f.

Der Gegensatz zwischen Juden und Deutschen ist nach Stapels Dafürhalten aber nicht weiter schlimm, denn „[i]n der Auseinandersetzung zwischen solchen Gegensätzen besteht das Ringen der Völker um die großen Ideen der Welt- und Lebensgestaltung“²⁹⁸. Diese Gegensätze sind also natürlich und geradezu notwendig für den Progress der Menschheit, da sich hier in einem dialektischen Prozess verschiedene Entwicklungen vollziehen. Problematisch aber seien diejenigen Gegensätze, „die nur aus dem Willen der Individuen entstanden sind“, wie etwa der Antigermanismus, „der nicht notwendig, sondern willkürlich ist“²⁹⁹. Dieser „unnatürliche“ Antigermanismus vergifte das Verhältnis zwischen Deutschen und Juden.

Jüdische Nur-Individuen hätten diesen Antigermanismus hervorgebracht. Nach Stapels Meinung haben sich viele Juden sowohl aus ihrer Volks- wie auch Religionsgemeinschaft gelöst und versucht, „sich als Individuen zwischen Gemeinschaften seelisch [zu] behaupten“³⁰⁰. Da ihm als Entwurzeltem jegliches Verständnis für Gemeinwerte sowie auch die Ehrfurcht davor fehle, ergebe sich für das jüdische Individuum ein Dauerzustand der Ironie, mit welcher es sich gegen jede Gemeinschaft wende und stattdessen sich selbst, sein Individuum-Sein, als objektiven Mittelpunkt seiner Weltanschauung setze.³⁰¹ Diese Individuen, welche jeglichen Formen des Gemeinschaftslebens mit Spott begegneten, versuchten sodann diese aufzulösen.

*Diese Menschenart ruhte nicht, bis sie alle Gemeinschaft zu bloßen Personalcliquen zersetzt hatte. Sie wandte ihr Gift gegen unseren Adel, sie wandte ihr Gift gegen unser Heer, sie wandte ihr Gift gegen unser Kaisertum, denn es war einst das altheilige Symbol unserer gewachsenen Gemeinschaft. Nicht um zu bessern und zu veredeln, sondern um zu zerstören und zu triumphieren. Ihr Haß und ihre Ironie wandte sich von da gegen die Kirchen, gegen das Richtertum [...]. Der tiefste und giftigste Hohn aber traf die deutsche Familie, denn sie ist der Urgrund aller unserer Gemeinschaften.*³⁰²

Die jüdischen Individuen versuchten, die natürlich gewachsenen Gemeinschaften der Deutschen aufzulösen; dagegen ist Widerstand nach Stapels Dafürhalten mehr als legitim. Wenngleich die Gefahr der Zersetzung in erster Linie von denjenigen Juden ausgehe, welche sich aus ihrer eigenen Gemeinschaft gelöst hätten, so ständen letztlich die Juden auf Grund ihrer Gesamthaltung „ohne Unterschied in einer Front“³⁰³, welche sich über die

²⁹⁸ Stapel: Volk, S. 280.

²⁹⁹ Beide Zitate: Ebd.

³⁰⁰ Ebd., S. 281.

³⁰¹ Vgl. ebd.

³⁰² Ebd., S. 282f.

³⁰³ Ebd., S. 288.

ganze Erde ziehe.³⁰⁴ Das gesamte Judentum sei schließlich antigermanisch, versuche insbesondere staatliche Werte aufzulösen und an deren Stelle ihre „menschheitlichen“ Vorstellungen zu setzen, welche sich etwa im Eintreten für das Individuum und seine Rechte und den Pazifismus finden ließen.

Der Jude versuche überall seinen Ideen Geltung zu verschaffen: In der Erziehung würden jüdische Erzieher darauf hinarbeiten, die deutsche Jugend zu „intellektualisieren“, „denn erst wenn die Jugend durch Intellektualisierung ihre ererbten Instinkte und Wertungen verdrängt hat, kann von ihr ein rationales ethisches Wertsystem auf dem Weg über das Gehirn übernommen werden“³⁰⁵. In der Kunst würden von den Juden solche Werke propagiert, „die den pazifistischen und ‚menschheitlichen‘ Interessen des Judentums“³⁰⁶ entsprächen. Und auch in der Politik agiere der Jude gegen diejenigen sozialen Formen, für welche er keinerlei Verständnis habe, wie etwa Kaisertum, Adel, Militär.³⁰⁷ So breite der Jude seine Macht überall aus, infiltrierte Staat und Volkstum.

*Wo nationale und internationale Interessen sich widerstreiten, muß die Nation ‚Opfer‘ bringen im ‚Dienste‘ der ‚Menschheit‘, Opfer, die – immer auch der Judenschaft als dem ‚internationalen Volk‘, dem Juden als dem Menschen an sich, als dem überall und nirgend beheimateten Individuum zugute kommen.*³⁰⁸

Der Jude zersetze die Nation zugunsten des Internationalismus des eigenen Volkes. Statt auf das Volk richte sich das Ansinnen des Juden auf die *Menschheit*, diesen trügerischen Begriff, welchen Stapel als unnatürlichen, da von Menschen konzipierten Gedanken „entlarvt“ hat. Zur Durchsetzung ihrer Ideale bedienen sich die Juden nach Meinung des völkischen Denkers vor allem des Nachrichtenwesens und der internationalen Presse sowie ihres Netzes aus internationalen Verbindungen, über welches sie auf Grund ihrer Ausbreitung über alle Länder der Welt verfügen.³⁰⁹ So wertet Stapel die internationale Verständigung und jegliches Gedankengut, welches die Auflösung der organischen Volksgemeinschaft zugunsten einer über den Völkern stehenden Menschheit befürwortet, als Ideen, welche den Juden zur Herrschaft verhelfen sollen. Das deutsche Volk aber habe das Recht,

³⁰⁴ Stapel erläutert hierzu: „So stellt sich quer durch die Nationen der Erde hin eine gemeinsame jüdische Front heraus. Das möchten wir nicht so verstanden wissen, als ob wir eine einheitliche Front meinten. Diese Front ist vielmehr in sich sehr mannigfaltig, wie jedes Volk Verschiedenheiten und Gegensätze in sich vereinigt. Vom konservativen frommen Juden bis zum atheistisch-marxistischen Revolutionär geht die Front. Innerhalb derselben gehen die einzelnen Bestrebungen nicht nur aus-, sondern auch gegeneinander. Dennoch ist es gleichwohl eine gemeinsame Front, weil sie trotz aller Differenzierung vom einen bis zum andern Ende hin als Antigermanismus wirkt.“ Stapel: Volk, S. 297.

³⁰⁵ Ebd., S. 289.

³⁰⁶ Ebd., S. 290.

³⁰⁷ Vgl. ebd., S. 292.

³⁰⁸ Ebd., S. 294.

³⁰⁹ Vgl. ebd., S. 295ff.

sich diesen Tendenzen, welche es in seiner Existenz bedrohen, zu widersetzen; „[n]icht die Gesellschaft, die so handelt, ist moralisch im Unrecht, sondern der, der diese Behandlung durch sein Benehmen hervorgerufen hat“³¹⁰.

Stapel argumentiert in keinem Punkt biologisch-rassistisch, sein Antisemitismus erwächst in erster Linie aus Angst vor kultureller Überfremdung. Die Juden sind in seinem Denken Agenten der Zersetzung der völkischen Kultur sowie der Volksgemeinschaft an sich. Sie predigen, so Stapels Vorwurf, stattdessen einen menschheitlichen Internationalismus, weil ihnen dieser entgegenkomme. In der Diffamierung der Juden als Initiatoren einer internationalen Verschwörung gegen den Germanismus findet sich jedoch eine Parallele zur NS-Ideologie.

Nachdem die Hauptaspekte des Stapelschen Denkens vorgestellt worden sind, sollen jetzt die pädagogischen Auffassungen des Autors von *Volk* in den Fokus der Betrachtung gerückt werden.

d) Pädagogische Ansichten Stapels

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich geworden sein dürfte, ist das Volk der Dreh- und Angelpunkt in Stapels Denken. Dies gilt auch in Hinblick auf seine pädagogischen Auffassungen. Die Jugend müsse im Sinne der Volkheit erzogen und den Tendenzen der Individualisierung, welche in der Weimarer Republik mit dem Staat liberal-demokratischer Prägung einhergegangen seien, entgegengewirkt werden.

*Volksbürger eines Volkes zu bilden, ist Aufgabe der Erziehung. [...] Deshalb, weil wir diese natürliche Gemeinschaft zerrissen hatten, weil wir drauf und dran waren, den Menschen in künstliche, durch Menschengedanken und Menschenmacht geschaffene Gebilde hineinzuzwängen, in Gebilde, die doch nie und nimmer den natürlichen Zusammenhang des Lebens ersetzen können. Wir hatten mit unserem Individualismus und Subjektivismus in Wirtschaft, Kunst, Religion, kurz, auf allen Gebieten des Lebens eine solche Überzüchtung des Ich betrieben, daß es allmählich ganz unempfindlich gegen den tieferen Lebenszusammenhang der Einzelwesen geworden war und sich leicht in künstliche Ersatzgebilde hineinzwängen ließ.*³¹¹

Mit diesem „*künstlichen Gebilde*“ meint Stapel nichts anderes als den Staat. Während die Mehrzahl der Pädagogen, welche sich mit politischer Bildung beschäftigt haben, eine Erziehung zum Staatsbürger propagiert, steht Stapel für eine Erziehung zum Volksbürger ein. Die staatsbürgerliche Erziehung führt die Zöglinge vom Volk weg, hin zum Staat, der völ-

³¹⁰ Stapel: *Volk*, S. 298.

³¹¹ Ebd., S. 35.

kische Denker aber will sie zurückführen, vom Staat weg, hin zum Volk. Dietrich Hoffmann bezeichnet die volksbürgerliche Erziehung daher als „eine politische ,mit umgekehrten Vorzeichen“³¹², eine Erziehung, welche die Jugend nicht politisieren und für die Belange des Staates sensibilisieren, sondern vielmehr entpolitisieren will.

Bevor näher beleuchtet wird, wie sich Stapel eine volkhafte Erziehung, eine Erziehung zum Volksbürger vorstellt, soll zuerst aber erläutert werden, für welche pädagogischen Verirrungen Stapel den Liberalismus verantwortlich macht.

α) Die Verfehlungen des Bildungsliberalismus

Das liberal-demokratische Denken habe auf viele Bereiche von Staat und Gesellschaft eingewirkt und auch auf dem Feld der Pädagogik seine Spuren hinterlassen. Beispielsweise habe man bereits vor dem I. Weltkrieg entrüstete Stimmen vernehmen können, die sich vehement gegen die Schule als Memorieranstalt ausgesprochen und das Auswendiglernen nicht als zeitgemäß und zielführend betrachtet hätten.³¹³ Stattdessen sei propagiert worden, man müsse „das Leben“ in die Schule hineinbringen. Mit dieser „Verlebendigung“ des Unterrichts sei „das rasche Zur-Kennntnis-Nehmen in einer früher nicht gekannten Weise als geradezu selbstverständlich gepflegt“³¹⁴ worden. Gegen das schnelle Aufnehmen neuer Kenntnisse nimmt Stapel jedoch das Memorieren ein Stück weit in Schutz. Zum einen steht für den völkischen Publizisten ganz außer Frage, „daß ich den Stoff erst dann beherrsche, wenn ich ihn übersehe (und das setzt voraus, daß ich ihn wesentlich im Gedächtnis vor mir ausbreiten kann)“³¹⁵, und zum anderen habe das Auswendiglernen dann noch Bildungswert, wenn man sich unverständenen Stoff merke, denn man lerne dadurch Ehrfurcht vor dem Wort. Stapel argumentiert, dass man zu Zeiten der rein mündlichen Überlieferung Gesetze und Weisungen, auch wenn man sie nicht verstand, sich Wort für Wort einzuprägen hatte.

*Diese Ehrfurcht vor dem Wort, daß man nicht mit Willkür und subjektivem Verständnis den Sinn beliebig ausdeuten darf, sondern daß man das Wort des Meisters lieber unverstanden stehen läßt, als daß man es in subjektiver Willkür so verändert, wie es gerade nach dem jeweiligen Stand der Einsicht gut scheint, ist ein nicht gering zu achtender Bildungswert.*³¹⁶

³¹² Hoffmann, Dietrich: Politische Bildung 1890–1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Hannover u. a. 1970, S. 331.

³¹³ Vgl. Stapel: Volk, S. 325.

³¹⁴ Ebd.

³¹⁵ Ebd., S. 326.

³¹⁶ Ebd., S. 327.

Da nicht mehr auswendig gelernt werde, sei auch diese Ehrfurcht im Schwinden begriffen, stattdessen werde heute viel mehr Wert auf das schnelle Erfassen und Begreifen gelegt, wobei aber oft nicht wirklich etwas begriffen werde, sondern eher geglaubt werde, etwas begriffen zu haben. Das von Stapel als schon beinahe hastig beschriebene Aneignen der Dinge verurteilt er, da seiner Meinung nach Bildung *„das Ergebnis der ‚Versenkung‘ und ‚Vertiefung‘ in die ‚Sache‘“*³¹⁷ ist. Das Ergebnis dieses „Schnell-Darübergehens“ könne keine wahre Bildung sein, sondern es handle sich dabei lediglich um Halbbildung.

Dieser Halbbildung sei durch den Bildungsliberalismus gleichsam Tür und Tor geöffnet worden. Der Halbgebildete aber kenne die Empfindung echter Evidenz nicht, stattdessen eigne er sich lediglich vorgefertigte Begriffe an und maße sich an, alles besser zu wissen.³¹⁸ Die ganze *„geistige Art des Halbgebildeten [hat] etwas Saftloses, Dünnes, Leeres“*³¹⁹, wie Stapel konstatiert. Des Weiteren verhält es sich nach Meinung des konservativen Denkers so, dass, wenn es zu viele Halbgebildete in einem Volk gibt, es in der Gesellschaft zu viel geschwätziger Rechthaberei kommt, wobei das klare Urteil vollkommen untergeht.³²⁰ Überhaupt sei der Halbgebildete *„formlos“*, wohingegen der Ungebildete *„die Form der rohen Natur“* und der Gebildete *„die Form der edlen Natur“* sein eigen nennen könne.³²¹ So sieht Stapel in der Halbbildung eine große Bedrohung, denn wenn sie in einer Gesellschaft erst grassiere, *„ist aller edlen Bildung das Wachstum im Innersten verborgen“*³²².

Aber nicht nur die Halbbildung allein kritisiert der Autor von *Volk*. Er unterzieht auch die drei großen pädagogischen Ideen des liberalen Zeitalters, wie er sie nennt, eingehender Kritik. Als diese drei Ideen gelten Stapel: die Einheitsschule, der Gedanke des Aufstiegs und derjenige der Auslese.³²³

Was die Einheitsschule anbelangt, so habe man es bei der formalen Einheit bewenden lassen, dabei, dass jedem Individuum das gleiche Recht zugesprochen wurde.³²⁴ Wirklich mit Inhalt sei dieser Gedanke aber nicht gefüllt worden, weshalb Stapel die Einheitsschule als *„Organisationsgedanke[n], aber nicht [als] eine Idee“*³²⁵ bezeichnet.

Am Aufstiegsgedanken bemängelt Stapel, dass man hier nur die Individuen im Blick gehabt habe. Der Autor von *Volk* jedoch befürwortet hingegen den Aufstieg der Familien

³¹⁷ Stapel: *Volk*, S. 331.

³¹⁸ Vgl. ebd., S. 331ff.

³¹⁹ Ebd., S. 334.

³²⁰ Vgl. ebd.

³²¹ Alle Zitate: Ebd., S. 335.

³²² Ebd., S. 336.

³²³ Vgl. ebd.

³²⁴ Vgl. ebd.

³²⁵ Ebd., S. 337.

von Generation zu Generation. Nach seiner Meinung sollte sich der Aufstieg, von der bildungsfernen Schicht ausgehend, in mehreren Generationen vollziehen, bis beispielsweise der Enkel eines einfachen Bauern im akademischen Stand angelangt sei. Eine Verbesserung von Generation zu Generation, von Schicht zu Schicht sei gesund; aber stattdessen sei vom Einzelnen verlangt worden, dass er „in zwei Jahrzehnten die ganze Entwicklung durchlaufe, die, biologisch gesehen, mehrere Generationen beanspruchen müßte“³²⁶. So sei der Einzelne zu übermäßiger Leistung angespornt worden und hätte „durch seine individuelle Anspannung und Überspannung die generativen Kräfte, die den Kindern und Enkeln gehören sollten, für sich selbst“³²⁷ verbraucht. Dadurch sei die natürlich-organische Ordnung des in Schichten untergliederten Volkes empfindlich gestört, der Volkskörper gleichsam biologisch ausgezehrt worden. Der Aufstieg der Individuen vollzog sich, so Stapels Meinung, auf Kosten der eigenen Nachfahren, sowie des Volksganzen, da allgemein ein „Absinken der Vitalität“³²⁸ damit einhergegangen sei. Man habe das Recht des Individuums gefordert und hätte dabei doch besser auf das generative Recht geachtet. Der Individualismus habe hierbei über den Volksgedanken triumphiert.

In Bezug auf den Auslesegedanken habe man in liberaler Verblendung ebenfalls zu individualistisch gedacht.

*Man sah nur die Begabung des Einzelnen und in praxi nur die Begabung in einem bestimmten Zeitraum seiner Entwicklung. Aber der Einzelne ist eben nicht nur Individuum, sondern zugleich Erbträger. Eine singuläre Zufallsbegabung [...] darf nicht gleich oder gar höher gewertet werden als die Erbbegabung, auch wenn das Erbe in einzelnen Individuen, vielleicht in einer ganzen Generation von Individuen latent bleibt.*³²⁹

Die Auslese und Förderung, welche im Bildungsliberalismus praktiziert worden sei, hätte letztlich nur das Wohl des Individuums im Blick gehabt und das Einzel- über das Allgemeininteresse gestellt. So aber seien lediglich „singuläre Lebensläufe“ das Ergebnis, während man die Strukturen der Gemeinschaft außer Acht lasse.³³⁰ Mit der Auslese von Individuen sei dem Volksganzen nicht geholfen.

Zusammengefasst konstatiert Stapel, dass die drei großen pädagogischen Ideen des Liberalismus nur formal und individualistisch gedacht worden seien, die Belange der Volksgemeinschaft hätten dabei keinerlei Beachtung erfahren.³³¹

³²⁶ Stapel: Volk, S. 337.

³²⁷ Ebd.

³²⁸ Ebd., S. 338.

³²⁹ Ebd.

³³⁰ Vgl. ebd.

³³¹ Vgl. ebd.

Auch bei den auf das Bildungswesen übertragenen liberalen Sozialgedanken – der Gemeinschaftsgedanke und die Idee der Aufhebung aller Schranken – handle es sich um eher unausgegrenzte Überlegungen. Der liberale Gemeinschaftsgedanke fand seine pädagogische Entsprechung in der Gemeinschaftsschule, doch kann nach Stapels Überzeugung aus zufällig zusammengebrachten Kindern aus den verschiedensten gesellschaftlichen Kreisen lediglich durch Zufall eine Gemeinschaft erwachsen. Wolle man eine wahre Gemeinschaft in der Schule, „so muß man die Schule in eine vorhandene natürliche Gemeinschaft blutlicher oder seelischer Art hineinstellen“³³². Die Gemeinschaftsschule liberaler Prägung versuche lediglich aus beliebig zusammengeführten Individuen eine künstliche Gemeinschaft zu bilden.

Die liberale Idee der Aufhebung aller Schranken habe unter dem Schlagwort „*Befreiung der Jugend*“ Eingang in die Pädagogik gefunden mit dem Bemühen, den Heranwachsenden mehr Freiräume zu lassen und ihnen beispielsweise zu ermöglichen, Lehrstoff mehr nach eigener Neigung zu wählen. Nach Dafürhalten des konservativen Autors bedeutet im Liberalismus Aufhebung der Grenzen „*immer nur die Entschränkung des Individuums, nicht zugleich formende Beschränkung*“³³³, was aber entweder zur Folge habe, dass das Individuum, durch die Freiheit überfordert, sich planlos mit allem Möglichen beschäftige, letztlich aber nur Halbbildung erwerbe, oder dass sich das Individuum mit vollem Einsatz auf bestimmte Dinge konzentriere, sich dabei quasi in seinem eigenen, von ihm selbst bestimmten Mikrokosmos verliert und darüber jegliche Gemeinschaft vergisst.³³⁴

*Dadurch, daß das ganze Bildungswesen statt auf Pflicht, auf Neigung und Wunsch gestellt wird, entfällt notwendig jede Willensbildung. Denn Wille ist jene Macht, die Herr ist über Neigungen, Wünsche, Launen. Der Wille beginnt mit dem Willen über sich selbst. [...] Das ganze hochentwickelte Organisationssystem unseres Millionenvolkes ist ein Ergebnis der Willenserziehung, die von der Schule und vor allem vom Heer unter dem Einfluß der Kantischen Pflicht- und Willensmoral geleistet worden ist.*³³⁵

Der Einzelne braucht nach Stapels Meinung eine Beschränkung, eine ordnende Hand, damit er lerne, seinen Neigungen seinen Willen aufzuzwingen. Erst die Disziplin, gegen die eigenen Launen zu handeln, formt demnach den Menschen. Durch eine Erziehung aber, die dazu ermuntert, nach eigenem Gusto zu verfahren, würde doch schließlich nur „*ein weicherer, launischer Menschentyp herangezüchtet, der sich nicht mehr mit ganzem Herzen*

³³² Stapel: Volk, S. 339.

³³³ Ebd., S. 340.

³³⁴ Vgl. ebd.

³³⁵ Ebd., S. 341.

„in Reih und Glied“ zu stellen vermag“³³⁶. Die „Befreiung der Jugend“, welche der Liberalismus in der Pädagogik propagiert, hätte die Entwicklung egoistischer Menschen zur Folge, welche den eigenen Launen folgen und nicht fähig sind, sich innerhalb einer und für eine Gemeinschaft zu organisieren. Erneut zeigt sich, dass Stapel also Befürchtungen für die Volksgemeinschaft und ihr Funktionieren hegt.

Sozusagen die Wurzel allen Übels im liberalen Denken sieht der Autor von *Volk* in der Überbetonung des Individualismus, was stets zu Lasten des größeren Ganzen gehe. Der Denkfehler sei, dass im liberalen Denken versucht werde, vom Individuum, vom „Menschen“ ausgehend eine Gemeinschaft zu entwickeln, statt von einem übergeordneten Ganzen aus.³³⁷ Dieser gedankliche Lapsus tritt nach Meinung Stapels in den pädagogischen Vorstellungen liberaler Prägung stets zutage. Wo auch immer das liberale Bildungsprinzip eine bessere und gerechtere Gemeinschaft bewerkstelligen wollte, da hätte es nur eine formale, gleichsam „äußerliche“ Einheit zustande gebracht. Darüber hinaus müsste es dafür verantwortlich gemacht werden, dass es zugleich echte Gemeinschaft mit seinen Bemühungen zersetzt hätte.³³⁸ Nicht vom Individuum, sondern vom Volk aus müsse gedacht werden, ebenso habe auch im Fokus der Pädagogik die Gemeinschaft, das Volk und nicht das Kind, der „Mensch“ zu stehen.

β) Die vier Lehrgänge volkhafter Erziehung nach Stapel

Für Stapel ist klar, dass sich jegliche Erziehung am Volk auszurichten hat. Wie soeben dargelegt, sei es ein großer Irrtum gewesen, das Individuum in das Zentrum des Denkens zu stellen, das größere Ganze, die Volksgemeinschaft erachtet der konservative Publizist als viel wichtiger.

*Erziehen heißt: erwecken. Die Volkskraft, welche die Trägerin und Mitgestalterin der einzelnen Seele ist, soll zur Wirksamkeit erweckt werden, nicht nur zur unbewußten und gleichsam zufälligen, sondern zur bewußten Gestalterin, auf daß der einzelne Deutsche deutsch sei und sich als solcher wisse.*³³⁹

Nicht primär die Individual-Kraft und die individuelle Persönlichkeit sollen durch diese Erziehung ausgeprägt werden, sondern die Volkskraft und der deutsche Gemeinschaftsinn. Was im Einzelnen geweckt werden soll, ist sein Deutsch-Sein, nicht seine Individualität, sein persönlicher Charakter.

³³⁶ Stapel: *Volk*, S. 341.

³³⁷ Ebd.

³³⁸ Vgl. ebd., S. 342.

³³⁹ Ebd., S. 301.

Den Lernstoff, den jeder inkorporieren müsse, um als wahrhaft deutsch gelten zu können, unterteilt Stapel in vier Lehrgänge, welche nicht geordnet sind „nach den logischen und sachlichen Abgrenzungen der Stoffgebiete, sondern nach den Bedürfnissen und Fähigkeiten der zu bildenden Volks- und Einzelseele“³⁴⁰. Dabei beabsichtigt Stapel mit seinem Vorschlag der vier Lehrgänge nicht, wie er selbst erläutert, einen Plan vorzulegen, der auf die Schulen zu übertragen sei, sondern er formuliert in erster Linie Forderungen und Ideen, keine Organisationspläne.³⁴¹ Stapels Lehrgänge zeigen also in erster Linie auf, was, weniger aber wie es getan werden muss.

Bezüglich des Wie gibt er lediglich drei knappe Richtlinien an die Hand:

- Das Monologisieren ist zu vermeiden.
- Das reine Lernen aus Büchern ist abzulehnen.
- An die Stelle des passiven Zuhörens und Aufnehmens soll aktives Sich-Erarbeiten und Nach-Bereiten treten.

Den ersten Lehrgang umreißt Stapel als „die Ausbildung der allgemeinen sinnlichen Fähigkeiten zum bewußten geistigen Leben“, wobei als sinnliche Fähigkeiten „Sprachsinn, Sinn für Farbe und Form, Sinn für körperliche Bewegung“³⁴² klassifiziert werden.

Die Sprache ist für Stapel, wie schon weiter oben bereits einmal angesprochen, die unmittelbarste Ausprägung der Volksseele; in ihr offenbart sich die Volkheit. Ebenso wie Fichte ist Stapel der Ansicht, dass Sprache nicht willkürlich entstanden, sondern „die durch die Natur der so und so gearteten Seele notwendig bestimmte Äußerung [...] des Volksgeistes“³⁴³ ist. Da auch mit Hilfe der Sprache gedacht werde, sei auch das Denken durch die Volkheit bestimmt. Mit anderen Worten: Der Deutsche spricht und denkt notwendigerweise deutsch.

Auf Grund dieser enormen Bedeutung der Sprache sei es wichtig, zum Erhalt eines wachen Sprachgefühls beizutragen. In der Vernachlässigung der eigenen Sprache erblickt Stapel hingegen „ein Zeichen seelischer Vergreisung und schöpferischer Unfruchtbarkeit des Denkens“³⁴⁴. Ein Volk, das seine eigene Sprache nicht pflegt, schadet demnach sich selbst. Deshalb bedürfe es einer Erziehung, welche die Lebendigkeit der Sprache erhält.

Die Ausbildung des Sinnes für Form und Farbe sei umso mehr nötig, als nach Stapels Ansicht dieser Sinn vollkommen verdorrt sei, wie er an der „Scheusüligkeit des sichtbaren

³⁴⁰ Stapel: Volk, S. 306.

³⁴¹ Vgl. ebd.

³⁴² Beide Zitate: Ebd.

³⁴³ Ebd., S. 307.

³⁴⁴ Ebd.

Ausdrucks unserer Kultur“³⁴⁵ seit Ende des 19. Jahrhunderts festzumachen können glaubt. Stapel dürfte damit in erster Linie die verschiedenen modernen, die Natur und die sichtbare Wirklichkeit nicht korrekt abbildenden Kunstrichtungen meinen.³⁴⁶ Die wahre Schönheit der Natur sei in den Hintergrund getreten zugunsten von „unnatürlichen“ Darstellungen, die sozusagen „konstruieren“ statt das tatsächlich Vorhandene darzustellen.

Daher müsse erst wieder der Sinn für die Natur geweckt werden, für natürliche Formen und Farben. Zuerst sollte das Betrachten der Natur selbst gewissermaßen wieder erlernt werden, daran anschließend die Betrachtung des Materials und schließlich die Betrachtung der von Menschen gemachten Stoffe.³⁴⁷ Der Sinn für eine naturgemäße Ästhetik soll auf diese Weise geschärft werden. Dabei gelte es zu beachten, dass sich diese Betrachtungen nicht an Nachbildungen oder bloßen Abbildungen vollziehen, sondern unmittelbar am Gegenstand selbst, „[d]enn wirkliches Leben entsteht nur aus der Wirklichkeit, es kann nicht entstehen aus einer auf Grund von Bildern vorgestellten Wirklichkeit“³⁴⁸.

Stapel will mit der Erziehung zu einem Sinn für naturgemäße Ästhetik auch den Kunstgeschmack kommender Generationen bilden. Vom Abstrakten, Konstruiertem soll der allgemeine Geschmack wieder zum Natürlichen, „Echten“ hingeführt werden:

*Wer sehen kann, den verlangt auch zu sehen, was ihm gefällt. Er wird aufsuchen das und sich umgeben mit dem, was ihm gefällt. Und so wird aus dem wieder sehend gewordenen Volke notwendig eine solche Pflege sowohl der Natur wie alles durch Menschen geformten Stoffes entstehen, die wir im wahren und lebendigen, nicht nur im geschichtlichen Sinne Volkskunst nennen können.*³⁴⁹

Das Natürliche ist das dem Volk Gemäße. Demnach ist Kunst, welche sich an der Natur orientiert, auch Kunst, welche dem Volk entspricht.

Als letzte, aber nicht weniger wichtige sinnliche Fähigkeit will Stapel den Sinn für körperliche Bewegung entwickelt wissen. Der Autor von *Volk* konstatiert, dass verschiedene Völker ihren ganz eigenen Bewegungsstil haben, das deutsche Volk aber nicht. Die Anlage eines spezifisch deutschen Bewegungsstils sei zwar vorhanden, aber sie müsse erst zur vollen Bewusstwerdung herausgebildet werden.

³⁴⁵ Stapel: *Volk*, S. 309.

³⁴⁶ So äußert Stapel diesbezüglich: „Wir dürfen uns gegenüber der sichtbaren Wirklichkeit nicht mehr nur mit flüchtigen und ungefähren Eindrücken des Auges und dem, was unser Vorstellen aus diesen Eindrücken herauskonstruiert, begnügen, sondern wir müssen uns mit unseren Augen fest an das Sichtbare ansaugen, es umtasten und durchdringen mit den Blicken und darin uns bewußt werden, inwieweit es unserem Formgefühl und unserem Farbensinn gerecht wird oder nicht. Auszugehen ist von der sichtbaren Natur. [...] Denn wer die Natur nicht sehen kann, der kann die freie Schönheit der Kunst erst recht nicht sehen.“ Ebd., S. 309f.

³⁴⁷ Vgl. ebd., S. 310.

³⁴⁸ Ebd.

³⁴⁹ Ebd., S. 311.

*Uns ziemt ein Sachstil der Bewegung, den uns wiederum andre nicht nachmachen können. Die Vorbedingung ist, daß wir die freie Herrschaft über den Körper durch einfaches Leben, vernünftige Kleidung und Leibesübung gewinnen. Haben wir diese Herrschaft, so wird der Körper den natürlichen ungehemmten und unverdorbenen Bewegungsantrieben unserer seelischen Art folgen, und es wird sich, da wir nun auch gelernt haben, dergleichen zu beachten und zu sehen, von einem zum andern ein bei aller individuellen Verschiedenheit doch gleichmäßiger Typ der Bewegung ergeben.*³⁵⁰

So wie sich deutsches Wesen in Sprechen und Denken ausdrückt, so soll es sich nach Stapels Forderung auch in der körperlichen Bewegung wiederfinden. Bei denjenigen, welche durch Turnen und soldatische Übungen trainiert seien, zeige sich bereits die deutsche Bewegungsart, aber alle Volksglieder müssen erlernen, sich sozusagen „auf deutsch zu bewegen“. Der deutsche Bewegungsstil sei daher zu entwickeln, „entsprechend unserer Art, durch zweckvolle, ruhige, kraftverhaltene, knappe Bewegung, in zweckvoller Leibesübung“³⁵¹. Volksgeist und Volksseele sollen gleichsam in eine wortwörtlich zu verstehende Volksbewegung einfließen.

Wenn die Ausbildung der sinnlichen Fähigkeiten abgeschlossen ist, so haben die Deutschen damit laut Stapel „die volle Ausdrucks- wie Aufnahmefähigkeit für eine nicht nur individuelle Volksbildung, sondern für eine Volkskultur aus unserer innersten Art heraus ohne Hemmnis“³⁵².

Im zweiten Lehrgang soll sodann die Phantasie entwickelt werden. Stapel hält Phantasie für wichtig, da sie „die eigentlich schöpferische Kraft der Seele ist“³⁵³ und dort, wo sie brachliegt, das gesamte Geistesleben dazu verdammt sei, zu erstarren. Stillstand aber ist im an Fichte angelehnten Stapelschen Denken gleichbedeutend mit Tod. Es muss immer alles im Flusse sein, ein stetes Werden, nie ein starres Sein. Die Lebendigerhaltung der Phantasie ist damit wichtig für die Entwicklung des Volkes.

Die Phantasie sei lebendig und wirkmächtig in der Kunst, zeige sich in Kunstwerken. Das dort „ausgedrückte, vergegenständlichte Leben erweckt das gleichgestimmte Leben in der Seele zu Tätigkeit und Bewußtsein“³⁵⁴. Durch Kunstwerke, mit Hilfe der Phantasie werde deutsches Wesen gleichsam „lebendig“ in Volksmärchen, -liedern und -sagen. Diese sollen an die Heranwachsenden herangetragen werden. Dies soll aber nicht lediglich durch (Vor-)Lesen und Nacherzählen geschehen, sondern die Schüler selbst sollen sie quasi „nachschaffen“. Nachdem sie beispielsweise Bekanntschaft mit einem Sagenstoff gemacht

³⁵⁰ Stapel: Volk, S. 311f.

³⁵¹ Ebd., S. 311.

³⁵² Ebd., S. 312.

³⁵³ Ebd.

³⁵⁴ Ebd.

haben, sollen die Zöglinge diesen mit eigenen Worten nacherzählen, lebendig wiedergeben.³⁵⁵ Nicht das bloße Konsumieren, sondern das phantasiereiche Partizipieren an den Objektivationen der Volkheit, das Hineindenken, Nach- und Mit-Empfinden, das zuletzt auch schöpferische Angeregtwerden sind Stapels Zielvorgaben.

Was die literarisch in festere Formen gefügten Epen anbelangt, so spricht sich Stapel dafür aus, dass sie stets im Original, im Mittelhochdeutschen, zu lesen sind, nicht in einer Übersetzung, da das Epos nur in seiner wahren Grundform wahrhaftig lebe. Zuerst solle daher im Unterricht beispielsweise der Text des Nibelungenliedes Zeile für Zeile auf Mittelhochdeutsch vorgetragen werden, was die Schüler zeilenweise ins Neuhochdeutsche übersetzen. Der Schüler bekommt so ein Gefühl für die Sprache, wird sie sich nach und nach aneignen und schließlich bald selbst problemlos Mittelhochdeutsch lesen können.³⁵⁶

Wenn vorher bei den Märchen und Sagen Bekanntschaft mit dem deutschen Volkstum durch ein gewisses Maß an gestalterischem Nach-Erzählen und -Erleben geschlossen worden ist, so zeigt sich hier, bei den Epen, eine sich nah am Text haltende Beschäftigung mit nationalem Kulturgut. Über das Phantasieprodukt des Epos wird durch die Originaltreue eine Brücke zu den Vorfahren geschlagen; eine respektvollere Ebene tritt im Verständnis für die Erzeugnisse deutscher Phantasie hinzu.

Des Weiteren empfiehlt Stapel die Beschäftigung mit Luthers Liedern und den Legenden, Schwänken und Fastnachtsspielen Hans Sachs', welche die Schüler sich aneignen sollen, indem sie diese aufführen. Die wichtigsten Dramen Schillers und Goethes sollen die Heranwachsenden auch am besten im Theater, gleichsam „live“ erleben bzw. sogar selbst auf die Bühne bringen.³⁵⁷ Es geht darum, dass die kommenden Generationen einen unmittelbaren Zugang zu deutscher Kultur erhalten, welche ja Objektivation der deutschen Volkheit, Ausdruck deutscher Volksseele ist. Das Deutsche an sich wird in Wort und Schrift sowie auf der Bühne fassbar.

Das Gleiche gilt für deutsche Lyrik – hier empfiehlt Stapel vor allem die Beschäftigung mit Goethes *Hermann und Dorothea*³⁵⁸ – und Prosa. Was deutsche Erzählungen angeht, hält der konservative Denker Grimmelshausens *Simplicius Simplicissimus*, Goethes *Dichtung und Wahrheit*, Immermanns *Münchhausen*, Kellers *Grünen Heinrich* und Kolbenhey-

³⁵⁵ Vgl. Stapel: Volk, S. 312f.

³⁵⁶ Vgl. ebd., S. 313.

³⁵⁷ Ebd., S. 314.

³⁵⁸ Vgl. ebd.

ers *Paracelsus* für Standardwerke, die jeder gebildete Deutsche kennen sollte.³⁵⁹ Den Schlusspunkt des Lehrgangs in der literarischen Abteilung bildet Goethes *Faust*.

Auch Musik und bildende Kunst können einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Phantasie leisten. Die Kunstwerke des Mittelalters seien hierzu besonders geeignet, des Weiteren hinsichtlich der Malerei die Werke Dürers, Grünewalds und Rembrandts. Bei jeglicher Betrachtung von bildender Kunst sei möglichst von Originalen auszugehen, nicht von Abbildungen. Wo in näherer Umgebung beispielsweise ein sehenswertes Bauwerk deutscher Wesensart zu besichtigen sei, solle man mit der Schulklasse eine Wanderung dorthin unternehmen, um es gewissermaßen in seiner ganzen Schönheit und Größe vor Ort sehen zu können.³⁶⁰

Die Bildung der Phantasie soll also anhand bereits vorhandener Objektivationen der deutschen Volkheit vor sich gehen. Es soll gezeigt werden, wie sich deutsches Wesen mit deutschem Ideenreichtum und deutschem Gestaltungswillen in einem Kunstwerk, sei es nun Literatur, Musik oder Kunst, vereinigt. Durch Reproduktion, Sichversenken und Betrachtung werde dabei die Phantasie selbst am Leben erhalten. Zugleich lernen die Kinder viel über das deutsche Wesen an sich und begreifen ihr eigenes Deutsch-Sein besser.

Der dritte Lehrgang beschäftigt sich mit der Weltanschauung, wobei Stapel damit nicht etwa die NS-Ideologie meint, sondern das spezifisch deutsche Weltverständnis. Die deutsche Weltanschauung ist für den Autor von *Volk* in erster Linie der Deutsche Idealismus, „*der an Tiefsinn und Gründlichkeit die Denkarbeit der um uns wohnenden Völker übertrifft*“³⁶¹. Entsprechend beurteilt Stapel das „Deutsche“ wie folgt:

*Deutsch sein ist, nach der Art, wie sich unser Volk entwickelt hat, eine Verpflichtung zu geistiger Arbeit, und es ist keine leichte Arbeit, zu der wir bestimmt sind. Wir können uns nicht mit irgendeinem Materialismus metaphysischer oder ethischer Art begnügen. Mag schwächliches Denken des Einzelnen einmal auf dieser Stufe ausruhen, es treibt uns doch die Unruhe des Geistes, das Bewußtsein des Ungenügens solcher Lösung fort und fort, bis wir zur Ruhe kommen – zur Ruhe nicht in etlichen schönen Gedanken und Pflichterfüllungen, sondern allein in – Gott. Das ist die Eigentümlichkeit deutschen Denkens, daß es sich nicht mit der Erkenntnis eines Objektiven begnügt, sondern zu der irrealen Quelle des Lebens, zu seinem Ursprung und zu seinem Ziel sich durchzukämpfen sucht.*³⁶²

³⁵⁹ Vgl. Stapel: *Volk*, S. 315. Aus diesem Kanon sticht besonders die *Paracelsus*-Trilogie von Erwin Guido Kolbenheyer heraus, welche heute weitgehend unbekannt ist. Der dem Nationalsozialismus nahestehende Autor erzählt in dieser zwischen 1917 und 1926 erschienenen Trilogie unter Verwendung von biologistischem und sozialdarwinistischem Gedankengut die Lebensgeschichte des Arztes und Mystikers Paracelsus nach.

³⁶⁰ Vgl. ebd., S. 315f.

³⁶¹ Ebd., S. 316.

³⁶² Ebd., S. 317.

Mehrere interessante Aspekte des „Deutschen“ lassen sich anhand dieses Zitats festmachen. Für Stapel wohnt dem „Deutschen“ etwas Immerforschendes, Wissbegieriges, eben Faustisches inne. Das Denken empfinde der Deutsche nicht als Vergnügen, es sei Arbeit für ihn, sei ihm Verpflichtung. Es treibe ihn zum tiefgründigen Denken an, es sei ihm gleichsam bestimmt. Der Deutsche gebe sich nicht mit rationalen Erklärungen, logischen Schlüssen zufrieden, er wolle bis zum irrationalen Quell allen Seins, bis zum Ursprung, bis zu Gott denken. Deutsches Denken versuche den rationalen Rahmen zu sprengen. Im dritten Lehrgang sollen die Heranwachsenden mit deutschem Denken und damit mit der deutschen Weltanschauung vertraut gemacht werden.

Das deutsche Denken habe sich vor allem, so der völkische Autor weiter, in zwei Perioden herausgebildet: in der Reformation und im Deutschen Idealismus. Das deutsche Denken sei das erste Mal bei Luther stark ausgeprägt zu finden, weswegen Stapel, der auch überzeugter Protestant war, das Studium diverser Schriften Luthers empfiehlt, allen voran *Von der Freiheit eines Christenmenschen*. Daran könne problemlos mit Kant angeschlossen werden. Von dem Philosophen aus Königsberg sollen die *Prolegomena* und die *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* gelesen werden. Daneben spricht sich Stapel für die Lektüre einiger philosophischer Aufsätze Schillers wie etwa *Über Anmut und Würde* aus. Den Abschluss sollen dann die Schriften Fichtes bilden, namentlich *Die Bestimmung des Menschen*, *Reden an die deutsche Nation* und *Die Anweisung zum seligen Leben*.³⁶³

Betrachtet man den Kanon der philosophischen Schriften, welche nach Stapels Meinung ein Gesamtbild des deutschen Denkens ergeben, so lässt sich über den „deutschen“ Hauptgedanken, welchen der Autor von *Volk* festgehalten wissen möchte, Folgendes sagen: Wie vor allem die Empfehlung der Lektüre von Luthers *Von der Freiheit eines Christenmenschen*, Kants *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* und Fichtes *Anweisung zum seligen Leben* nahe legt, sieht Stapel in der Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Pflicht einen sehr wichtigen Aspekt deutschen Denkens. Luther erläutert, dass der Mensch durch den Glauben in geistlicher Hinsicht zu seinem eigenen Herrn wird, er aber eben auf Grund seines Glaubens sich wiederum aus freien Stücken dazu verpflichtet, sich in den Dienst der Gesellschaft zu stellen, sich also unterzuordnen. Kant entwickelt in der *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* seine Moralphilosophie anhand von fünf Fassungen des Kategorischen Imperativs. Fichte seinerseits legt dar, dass der Mensch durch die freiwillige Annahme des göttlichen Willens reine Moralität und somit Seligkeit erlangt. Alle drei sprechen dem Individuum Freiheit zu, propagieren aber auch, dass der Einzelne sich selbst,

³⁶³ Vgl. Stapel: *Volk*, S. 318f.

gleichsam aus freien Stücken, in die Pflicht nimmt. Die Selbstdisziplinierung, die freiwillige Selbstunterordnung, eben Pflichtgefühl aus freien Stücken stellt den meistvertretenen Gedanken in dem von Stapel aufgestellten Kanon dar; dies ist für den völkischen Denker allem Anschein nach der deutsche Gedanke überhaupt. Wenn er schreibt, derjenige, welcher die weltanschauliche Erziehung durchlaufen habe, „*ist Herr und Meister im Gebrauch seines Denkens geworden*“ und „*sein Denken wird den gründlichen und festen Charakter des rechten deutschen Denkens angenommen haben*“³⁶⁴, so dürfte sich damit wohl auch die Hoffnung verbinden, dass sich in jedem der Gedanke festgesetzt habe, es sei moralisch richtig, sich als Individuum dem größeren Ganzen, also dem Volk, unterzuordnen.

Gegenstand des vierten Lehrgangs soll sodann der Gemeinschaftssinn sein. Die Erziehung zur Gemeinschaft sei von Bedeutung, da, so Stapel, die Existenz des Einzelnen erst durch die Gemeinschaft einen Sinn erhält. Wegen der „*Überzüchtung unseres Ichs*“³⁶⁵ hätten die Menschen aber kein wahres Gemeinschaftsgefühl mehr. Sie würden zwar die gemeinsame Organisation kennen, aber nicht das ursprüngliche Gefühl der gliedhaften Gemeinschaft. Der vierte Lehrgang soll dieses Gefühl erwecken, „*das Erlebnis, Teil von etwas, ‚Glied‘ eines höheren Wesens, ‚Ausdruck‘ eines umfassenderen Lebens zu sein*“³⁶⁶. Dieses höhere Gemeinschaftswesen, zu welchem man sich zugehörig fühlen soll, ist das Volk.

*Wir müssen uns bewußt werden, daß wir unseres Volkes sind, untrennbare Glieder dieses durch die Jahrhunderte lebenden einheitlichen Wesens, aufleuchtende und wieder verdämmende Erscheinungen der durch das Dunkel der Zeiten dahinflutenden, schaffenden Lebenskraft.*³⁶⁷

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass Stapel zum besseren Verständnis des Volkes auf die Historizität des Gebildes Volk abhebt. Nach Überzeugung des Publizisten wird sich durch die historische Beschäftigung nicht nur ein Volk seiner selbst bewusst, sondern auch der Einzelne erfasst so besser seinen Platz in der Kette der Generationen als Glied zwischen den Vorfahren und den Nachkommen.³⁶⁸ Genau in diesem Sinne sollte, so Stapel, die Beschäftigung mit Geschichte betrieben werden: „*nicht um Bescheid zu wissen über die und die Ereignisse, die sich dann und dann abgespielt haben, sondern um sich des eigenen, als des Volksgliedes, Schicksal bewußt zu werden*“³⁶⁹. Bei der Auseinandersetzung mit den Fragen „Woher kommen wir?“ und „Wohin gehen wir?“ taucht für den Einzelnen auch die

³⁶⁴ Beide Zitate: Stapel: Volk, S. 319.

³⁶⁵ Ebd.

³⁶⁶ Ebd., S. 320.

³⁶⁷ Ebd.

³⁶⁸ Vgl. ebd.

³⁶⁹ Ebd.

Frage auf „Was ist mein Part dabei?“. Das Individuum soll sich als in einem historischen Prozess befindlich begreifen, welcher mehr als das eigene Leben, ein größeres Ganzes, eben das Volk, angeht. Die Geschichte hilft damit auch dabei, sich über sich selbst klarzuwerden, denn, wie an anderer Stelle in *Volk* erläutert wird, „*der einzelne kann nicht zu bewußtem Voll-Leben gelangen, ohne daß er um die Geschichte seines Volkes weiß*“³⁷⁰. Das *Ich* soll durch die richtige Beschäftigung mit Geschichte in einen Zusammenhang mit einem (historischen) *Wir* gestellt werden. Auf diesem Wege beabsichtigt Stapel die Erweckung eines Sinns für Gemeinschaft beim Einzelnen zu erreichen.

Auch bei der Beschäftigung mit Geschichte soll auf „*das nur belehrende Überliefern*“ verzichtet und stattdessen der Unterricht auf unmittelbare Zeugnisse und Quellen, „*auf Beschreibungen des eigenen Lebens, auf Briefe, Augenzeugenberichte, die uns gleichsam durchtränken mit ursprünglichem deutschen Leben*“³⁷¹ begründet werden. Wo zeitgenössische Zeugnisse einen unmittelbaren, „echten“ Eindruck vermitteln können, soll auf diese zurückgegriffen werden. Darüber hinaus empfiehlt Stapel die Lektüre „*der großen deutschen Geschichtswerke, insbesondere der Bücher Rankes [...]; denn in solchen Werken äußert sich der geschichtliche Genius des Volkes selbst*“³⁷².

Auch bei der Erweckung von Gemeinschaftssinn ist für Stapel das Volk die bestimmende Bezugsgröße. Es geht dem völkischen Denker dabei nicht um ein gutes ethisches Zusammenleben innerhalb der Gemeinschaft, sondern um das Gefühl, Teil eines größeren Ganzen zu sein und sich diesem Ganzen unterzuordnen. Gemeinschaftssinn bedeutet für Stapel in erster Linie, sich als Glied zu begreifen, das Aufgehen in etwas Größerem einzusehen. Des Weiteren geht Stapel bei seinen Überlegungen nicht vom gemeinschaftlichen Zusammenleben im Staat aus. Wo andere Pädagogen versuchen würden, Gemeinschaftssinn in Verbindung mit Staatslehre zu vermitteln, den Staat gleichsam als höchste Gemeinschafts-Organisation sehen, lehnt Stapel diese rational begründete Gemeinschaft ab. Für ihn ist vor allem die organische, „echte“ Gemeinschaft Volk relevant. Er will nicht zum Staatsbürger erziehen, sondern zum Volksbürger. Der Einzelne soll sich als Mitglied des Organismus Volk, nicht der Organisation Staat begreifen.

³⁷⁰ Stapel: *Volk*, S. 31.

³⁷¹ Beide Zitate: Ebd., S. 321.

³⁷² Ebd.

e) Zusammenfassung

Die Bezeichnung *völkischer Denker* ist wohl für keinen Vertreter der Konservativen Revolution zutreffender als für Wilhelm Stapel. Das Volk ist der zentrale Aspekt seines ganzen Denkens in *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum*. Stapel sieht im Volk etwas absolut Originäres, Primäres. Das Volk stellt für ihn eine natürliche, über Generationen reichende organische Lebenseinheit dar, die wichtigste Gemeinschaft. Wie der Volksbegriff vieler Romantiker sieht auch der Autor von *Volk* sowohl Vorfahren als auch Nachkommen als Glieder dieser Gemeinschaft an. Die Gemeinschaft werde durchzogen von einem gemeinsamen Geist, einer Volksseele, welche Stapel mit dem Begriff *Volkheit* bezeichnet. Die Kulturgüter eines Volkes, die sich in Literatur, Kunst etc. darstellen, sind die Objektivationen dieser Volksseele; Stapel nennt dies *Volkstum*.

Neben dem Volk als Primäres existiert ein Sekundäres, der Staat. Während das Volk „ein unmittelbares Gebilde aus Gottes Schöpferhand“ ist, stellt der Staat „ein Gebilde des menschlichen Willens“³⁷³ dar. Der Mensch habe den Staat ursprünglich dazu geschaffen, um zu herrschen. Später sei es zu einer Symbiose zwischen Volk und Staat gekommen; der Staat beherrsche das Volk, welches wiederum geschützt werde durch den Staat. Innerhalb dieser Symbiose habe es stets ein dialektisches Ringen zwischen Staat und Volk gegeben. Diese gleichsam „gesunde“ Dialektik sei empfindlich gestört worden, als mit der Demokratie das Volk gewissermaßen zum Beherrscher des Staates erklärt wurde. Stapel hält den Staat liberal-demokratischer Prägung für höchstgradig fehlerhaft. So erachtet er es beispielsweise aus verschiedenen Gründen für unmöglich, durch Wahlen einen Volkswillen zu formulieren. Der Staat werde durch das Volk zum Diener herabgewürdigt, dabei sei der Staat doch zur Machtinstitution bestimmt.

Da im liberalen Zeitalter die Gemeinschaft der Staatsbürger als Volk angesehen worden sei – das Volk habe sich ja gleichsam den Staat untertan gemacht und begreife sich daher als Teil des Staates – und der Liberalismus einem unbegrenzten Individualismus, wo immer nur möglich, zum Sieg verhelfen wollte, habe sich auch der wahre, organische Volksbegriff sowie die Volksgemeinschaft an sich in dieser Zeit in Auflösung befunden. Für Stapel ist die Zeit der Herrschaft liberal-demokratischen Denkens in Deutschland – die Weimarer Republik – zugleich die Zeit einer für das Gebilde Volk elementaren Krise. Agenten der Zersetzung des Volks sind die Liberalen mit ihrer Vorstellung von Individualismus sowie die Juden, welche vor allem nach dem Weltkrieg begonnen hätten, deutsches Volkstum zu unterminieren und statt der Einheit des Volkes eine moralisch höher zu be-

³⁷³ Beide Zitate: Stapel: *Volk*, S. 19.

wertende Einheit der Menschen zu propagieren. Da die Juden das deutsche Volkstum nicht respektieren würden, sei es daher nur legal, wenn man sich ihrer erwehre. Mit dieser Auffassung legitimiert der völkische Denker den deutschen Antisemitismus als verständliche Reaktion auf die angebliche jüdische Bedrohung, auf jüdischen Antigermanismus.

Auch in der Bildungspolitik sei der Liberalismus zum Tragen gekommen. Die pädagogischen Ideen des Liberalismus haben, so Stapel, stets nur das Individuum im Blick und vergessen dabei das größere Ganze vollkommen. Das Gift des Individualismus habe sich in der Erziehung ausgebreitet, eine Bildungskrise sei die Folge davon. Stapel aber, der sich der Gefahr bewusst geworden ist, „*daß wir über dem, was wir einzeln sind, völlig vergessen, was wir zusammen sind*“³⁷⁴, fordert eine Erziehung, in deren Fokus das Volk steht. Nicht die Erziehung von Staatsbürgern, sondern diejenige von Volksbürgern sei anzustreben, so Stapel. Die Gemeinschaft Volk bedürfe wieder einer Aufwertung, sie müsse den Menschen, welche ihre Glieder bilden, wieder bewusst gemacht werden. Stapel entwickelt daher eine volkhafte Erziehung, welche sich in vier Lehrgänge aufsplitten lässt:

1. Ausbildung der allgemeinen sinnlichen Fähigkeiten,
2. Entwicklung der Phantasie,
3. weltanschauliche Erziehung und
4. Pflege des Gemeinschaftssinns.

Vor allem mit Hilfe der Gesinnungsfächer verfolgt Stapel hierbei eine Erziehung zum deutschen Volksbürger. Das Individuum soll seine sinnlichen Fähigkeiten anhand seiner volkhafte und natürlichen Umgebung trainieren. Wenn sich der Einzelne hier naturgemäß entwickelt, so entwickelt er sich automatisch in den Bahnen seiner Volkheit. Die Heranwachsenden sollen des Weiteren mit deutschem Volkstum im Rahmen des Deutsch-, Kunst- und Musikunterrichts vertraut werden, ihre Phantasie soll sich mit Hilfe dessen entwickeln und deutsches Geistesleben lebendig erhalten werden. Spezifisch deutsches Denken, welches Stapel vor allem im Deutschen Idealismus verortet, ein Denken, das Freiheit und Pflicht gegenüber einem größeren Ganzen vereinbar werden lässt, soll vermittelt werden. Und schließlich soll durch den Geschichtsunterricht dem Individuum eine Vorstellung von seiner Gliedhaftigkeit innerhalb der Volksgemeinschaft vermittelt werden. Der Einzelne soll die Welt deutsch wahrnehmen, soll deutsch empfinden, deutsch denken, ja sich sogar deutsch bewegen. Das deutsche Individuum soll nur erfasst werden über das deutsche Volk und die in diesem wirkende deutsche Wesenheit.

³⁷⁴ Stapel: Volk, S. 323.

Es ist bereits darauf verwiesen worden, dass *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum* 1942 als vierte, überarbeitete Auflage der *Volksbürgerlichen Erziehung*, unter Hinzufügung anderer Texte Stapels erschienen ist. Fast fünfzehn Jahre nach der letzten vom Autor aktualisierten Auflage und neun Jahre nach der nationalsozialistischen Machtübernahme hat Stapel aber kaum etwas in Bezug auf seine Darstellung der durch den Liberalismus verursachten Bildungskrise verändert. Der Text liest sich immer noch so, als würde diese Krise anhalten. Dass Stapel es nach wie vor für angebracht zu erachten schien, seine pädagogischen Forderungen gleichlautend zu formulieren, mag als ein Hinweis auf die Unzufriedenheit, aber auch geistige Unabhängigkeit Stapels gegenüber dem Nationalsozialismus zu werten sein. Gleiches lässt sich über seine Darstellungen des liberal-demokratischen und des völkisch-demokratischen Volksstaats sagen. Bei der Lektüre von *Volk* gewinnt der Leser nicht den Eindruck, dass Stapel das Dritte Reich als die Verwirklichung eines völkisch-demokratischen Volksstaats ansah.³⁷⁵

Wilhelm Stapel ist nicht zu den Ideologen des Nationalsozialismus zu rechnen. Seine Gedanken sind zwar konservativ, nationalistisch, antisemitisch und vor allem völkisch, aber sie sind individuell verschieden von denen derjenigen Denker, die sich in den Dienst des Nationalsozialismus stellten oder sich vereinnahmen ließen. Während beispielsweise Kriecks Pläne einen totalen Erziehungsstaat vorsehen, zielen Stapels Ideen vollkommen am Staat vorbei. Der Staat als etwas Menschengemachtes, Vergängliches spielt in Stapels Erziehungsforderungen keine Rolle, ihm geht es um eine Erziehung für etwas Bleibendes, für das „ewige“ Volk.

³⁷⁵ Im Vorwort zu *Volk* rechtfertigt Stapel sich folgendermaßen: „[...] denn erstens gleitet das Denken immer wieder in die bequemen alten Gedankengänge [gemeint ist die liberal-demokratische Staatsidee] hinüber und schiebt mechanistische Begriffe an die Stelle des echten Volksbegriffes, und zweitens ist der Liberalismus noch in manchen Völkern Europas, die sich mit uns – oft nicht ohne feindselige Vorurteile – auseinandersetzen, gegenwärtig und lebendig.“ Stapel: *Volk*, S. 8f.

III. Wiederkehrende Topoi in den vorgestellten Texten

Nationale Erziehung war, wie die vorangegangene Analyse von zehn verschiedenen Beiträgen gezeigt hat, ein Thema, welches im Zeitraum zwischen 1806 und 1945 immer wieder verschiedene Pädagogen und Denker beschäftigt hat. In den knapp 140 Jahren, welche den zeitlichen Rahmen für die vorliegende Untersuchung darstellen, gab es eine enorme Bandbreite nicht nur an verschiedenen Ideen, Anschauungen und Standpunkten, sondern auch in der Art und Weise, diese zu präsentieren. Während die einen, wie etwa Hermann Lietz, konkrete Pläne ausgearbeitet haben, blieben andere, beispielsweise Julius Langbehn, größtenteils im Ungefähren mit ihren Ideen. Verstanden die einen Nationalerziehung mehr als Erziehung durch den Staat, betonten andere wiederum die Erziehung zum spezifisch deutschen Charakter. Gibt es aber gemeinsame Nenner der vorgestellten Nationalerziehungsideen?

An die Einzelanalysen soll sich nun eine Betrachtung unter dem Gesichtspunkte anschließen, ob und inwieweit sich wiederkehrende Topoi in den vorgestellten Nationalerziehungsideen in Deutschland in der Zeit von der Romantik bis zum Nationalsozialismus feststellen lassen, sowie Erklärungsansätze für diese Gemeinsamkeiten zu bieten versucht werden. Dabei sollen Topoi auf drei Ebenen betrachtet werden:

- Aus dem historisch-kulturellen Zusammenhang soll etwas über den grundsätzlichen Charakter der analysierten Nationalerziehungskonzepte ausgesagt werden.
- Die Betrachtung der in den Nationalerziehungstexten vorhandenen Denkfiguren soll helfen, eine Art gemeinsamen geistigen Horizont herauszudestillieren.
- Schließlich sollen wiederkehrende Erziehungsziele aufgezeigt werden, welche sich in den Nationalerziehungsideen finden lassen.

Es ist klar, dass sich nicht jeder Topos in jedem der zehn vorgestellten Beiträge zur Nationalerziehung findet bzw. gleichermaßen stark ausgeprägt ist. Trotzdem soll versucht werden, Schlüsse aus den Similaritäten der einzelnen Konzepte und Theorien zu ziehen und davon ausgehend eventuelle verschiedene Lager innerhalb des nationalerzieherischen Diskurses zwischen 1806 und 1945 zu bestimmen.

1. Zum „Charakter“ der Nationalerziehungskonzepte: Nationalerziehung als (Er-)Lösung

Was bei genauerer Betrachtung der zehn vorgestellten Nationalerziehungstheorien bewusst wird, ist, dass ein Großteil davon unter dem Eindruck einer Krise bzw. im Bewusstsein eines Missstandes formuliert worden ist und in einer nationalen Erziehung den Ausweg aus der gegenwärtigen, zumeist als negativ wahrgenommenen Situation erblickt.

Erste Phase: Fichte und Jahn

Die erste Phase umfasst in dieser Untersuchung die Zeit der französischen Besetzung und der Befreiungskriege. In der Wahrnehmung der deutschen Intelligenzija war Deutschland nach dem Ende des Heiligen Römischen Reiches in Auflösung begriffen. Hinzu kamen militärische Niederlagen beider deutscher Großmächte gegen Frankreich sowie die Besetzung von Teilen Deutschlands durch französische Truppen. Deutschland war nur begrenzt handlungsfähig, befand sich in einer geradezu existentiellen Krise.

Fichte sieht in seinen *Reden an die deutsche Nation* von 1807/08 vor dem Hintergrund dieser Situation die Erlösung in der Nationalerziehung. Zum einen will der Philosoph dem Auflösungsprozess entgegenwirken, indem er die Deutschen zu einer Nation erzieht. Mit dem Heiligen Römischen Reich ist gemäß seinem Denken auch Deutschland aufgelöst, das Deutschsein des Volkes in Gefahr. Nationale Erziehung scheint ihm „*das einzige Mittel die deutsche Nation im Dasein zu erhalten*“¹.

Aber auch den Samen für die Befreiung von der Fremdherrschaft will Fichte mit der Nationalerziehung säen. Die Deutschen sollen sich ihrer selbst bewusst werden, um später sodann gegen Napoleon vorgehen zu können. Die Erziehung ist nach Fichtes Meinung deswegen ein gutes Instrument, um einen künftigen Aufstand vorzubereiten, da die Unterdrücker nicht daran gedacht hätten, die Erziehung zu regeln, während sie den Deutschen Verfassung, Gesetze, Stärke der Streitkräfte etc. vorschreiben würden. Die Erziehung aber stelle dasjenige Feld dar, auf welchem man den Deutschen freie Hand gelassen habe, auf welchem man sie ungestört wirken lasse.² Diese Möglichkeit der Freiheit in der Erziehung müsse ergriffen werden.

Des Weiteren geht Fichte davon aus, dass die deutsche politische Krise Resultat einer umfassenden sittlichen Krise sei. Man befinde sich, so die Überzeugung des Philosophen,

¹ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 21.

² Vgl. ebd., S. 184.

in einer Epoche der Selbstsucht. Diese Selbstsucht habe Schuld daran, dass der Einzelne, der nur noch an sich selbst denkt, das größere Ganze, das Volk, darüber vergessen und so der Zersetzung und der realpolitischen Zersplitterung Vorschub geleistet hätte. Der Egoismus müsse überwunden werden. Das will Fichte bewerkstelligen durch seine Nationalerziehung, welche auch zugleich eine sittliche Erziehung sein soll. Die gegenwärtige Krise zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird als eine umfassende Krise wahrgenommen, die in erster Linie sittlich bedingt ist, aber auch politisch weitreichende Konsequenzen aufweist. Die Fichtesche Nationalerziehung soll die Wende einleiten. „[D]ie Hoffnung einer bessern Zukunft allein ist das Element, in dem wir noch atmen können“³, so der Philosoph.

Auch in Jahns *Deutschem Volkstum* von 1810 wird nationale Erziehung als Lösung propagiert. Nach Jahns Darstellung gibt es einen Zusammenhang zwischen der deutschen Bereitschaft, sich fremdem Volkstum zu öffnen, und der prekären politischen Lage. Der Turnvater sieht die Deutschen von kultureller Überfremdung durch Frankreich bedroht. Er befürchtet die „Franzisierung“ des deutschen Volkes, dem es an einem gesunden Maße deutschen Selbstvertrauens mangle. Durch die richtige Volkserziehung sollen die Deutschen gewissermaßen zu sich selbst, zum eigenen Volkstum zurückfinden. Jahn will mit seiner Erziehung die Deutschen von ihrer übermäßigen Bewunderung für das Ausland, insbesondere für Frankreich, gleichsam kurieren und sie immun dagegen machen. Wenngleich Jahn im *Deutschen Volkstum* nicht öffentlich zum Kampf gegen Napoleon aufruft, ist seine Schrift in ihrem antifranzösischen Tenor klar gegen die Franzosen gerichtet. Durch die Jahnsche Volkserziehung sollen die Deutschen sozusagen „geheilt“ werden, um sodann, gewissermaßen von der Bewunderung für Frankreich kuriert, umso selbstbewusster gegen dieses vorgehen zu können.

Nicht nur das deutsche Selbstbewusstsein soll genährt werden, auch körperlich will Jahn die Deutschen quasi „aufrüsten“. Von dieser Absicht zeugen sowohl die sportliche Betätigung, welche der Turnpionier einfordert, ebenso wie die militärischen Fähigkeiten, welche den Heranwachsenden angeeignet werden sollen, das Reiten, Fechten und Schießen. Dies ist klar gegen Frankreich gerichtet. Jahn strebt mittels der Nationalerziehung nicht zuletzt die Befähigung zum Aufstand an.

Sowohl Fichte als auch Jahn begreifen die politische Lage, die französische Hegemonie, als den Umstand, gegen den es vorzugehen gilt. Der Philosoph wie der Turnvater befürworten zu diesem Zweck eine nationale Erziehung. Unter ihrem Deckmantel soll subversiv der Aufstand gegen die Franzosen vorbereitet werden, mit ihrer Hilfe sollen die

³ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 185.

Deutschen physisch wie mental auf ein Vorgehen gegen die Unterdrücker vorbereitet werden.

Dritte Phase: Schmidt und Kaßner

Mit den drei Einigungskriegen wurden die Voraussetzungen für die deutsche Reichsgründung 1871 geschaffen. Diese Ereignisse bilden die dritte nationale Phase.

Karl Schmidt erläutert zu Beginn seines gewissermaßen am Vorabend des Krieges gegen Dänemark gehaltenen Vortrags *Ueber Nationalerziehung*, dass nicht nur die äußere Einheit Deutschlands noch nicht hergestellt sei, sondern dass darüber hinaus auch von einer inneren Einheit keine Rede sein könne. Daher kommt er zu dem Schluss: „*Eine Nationalerziehung thut uns Noth, wenn wir Eine Nation sein und werden wollen!*“⁴ Den Missstand, den Schmidt anprangert, ist der Mangel an gesamtdeutschem Gemeinschaftsgefühl. Die Lösung des Problems erblickt er in einer sich am deutschen Wesen orientierenden Nationalerziehung. Die deutschen Charakterzüge sollen ihren Ausdruck in der Erziehung finden, so dass die Heranwachsenden gemäß dem „Deutschen“ erzogen werden, es kennenlernen und als das Ihrige annehmen. Wenn das „Deutsche“ das bestimmende Element der Erziehung wird, so werden die künftigen Generationen wahrhaft deutsch sein und sich auch für eine Einheit des deutschen Vaterlands stark machen, so Schmidts Hoffnung. Zum „Deutschen“ soll erzogen werden, um Deutschland möglich zu machen.

Berthold Kaßner, dessen Schrift *Die deutsche Nationalerziehung* nach der Reichsgründung, 1873, erschienen ist, sieht ebenfalls das „Innere“ in Gefahr. Der deutsche Staat ist zwar aus der Taufe gehoben, eine äußere Einheit hergestellt, doch das „Deutsche“ an sich sei dennoch bedroht. Die deutsche Kultur ist nach Kaßners Auffassung verschiedenen negativen Einflüssen, vorneweg dem Romanismus, ausgesetzt. Germanismus und Romanismus stünden sich seit Jahrhunderten gegenüber; der Romanismus habe sich in das deutsche Volk eingeschlichen und verhindere eine Entfaltung des Germanismus. Der Lehrer plädiert daher für eine Erziehung, welche sich klar am deutschen Geist auszurichten habe, während zugleich dem Romanismus entgegengewirkt werden müsse. Kaßner sieht eine fremde Kultur das „Deutsche“ unterminieren und propagiert deshalb als Lösung eine stärker aus der wahrhaft deutschen Wesenheit schöpfende Erziehung, in der Hoffnung, dass das Deutsche Reich auch innerlich zu sich selbst finde, zu der ihm eigenen Wesenheit.

Beide Male, sowohl in den Ausführungen Schmidts als auch in denjenigen Kaßners, soll das „Deutsche“ gefestigt und gestärkt werden. Schmidt, dessen Vortrag kurz vor Aus-

⁴ Schmidt: *Ueber Nationalerziehung*, S. 389.

bruch des Krieges gegen Dänemark datiert, sieht Handlungsbedarf, um ein besseres Gemeinschaftsgefühl unter den Deutschen hervorzubringen. Kaßner, dessen Schrift zwei Jahre nach der Reichsgründung erschien, bringt in seinem Buch zum Ausdruck, dass nach der Gründung das deutsche Volk sozusagen noch nicht wirklich im Deutschen Reich angekommen sei. Aber, so die Meinung des Lehrers, erst wenn „[e]in Empfinden, ein Denken, eine Weltanschauung [...] Alle [beherrscht], dann erst wird das Reich in seiner ganzen Herrlichkeit auferstehen“⁵. Kaßner glaubt, dass es nach dem militärischen Sieg gegen Frankreich auch des kulturellen Triumphes über den Romanismus bedarf, damit Deutschland wirklich ungestört gedeihen kann. Die Krise, welche sowohl Schmidt als auch Kaßner empfinden, ist eine „innere“ Krise, eine (kulturelle) Identitätskrise, bei welcher die richtige Nationalerziehung Abhilfe leisten soll.

Vierte Phase: Langbehn und Lietz

Als vierte nationale Phase ist die wilhelminische Ära dargestellt worden. In der Regentschaftszeit Wilhelms II. fand gesellschaftlich wie kulturell eine starke Verbreitung des Nationalismus statt. Als politisches Ziel wurde die Etablierung der noch jungen Nation als Weltmacht ausgegeben, weswegen zum einen gegen die damalige größte Weltmacht, Großbritannien, in Form einer Kriegsflotte aufgerüstet und zum anderen versucht wurde, Imperialismuspolitik zu betreiben. Mit der Regentschaft Wilhelms II. fiel auch eine vorwiegend von konservativen Kreisen wahrgenommene, vor allem der Moderne an sich zugeschriebene, umfassende Krise zusammen.

Julius Langbehn hat 1890 den Bestseller schlechthin zu diesem Krisenempfinden vorgelegt, *Rembrandt als Erzieher*. Langbehn prangert darin die Moderne, die moderne Kultur und Lebensweise als das Ganze zersetzend an, da sie der Natur des „Deutschen“ widerstrebe. Das *Ganze* wird dabei von Langbehn gleichsam als Chiffre benutzt für ein organisch-natürliches Weltbild, in welchem alles naturgemäß funktioniert. Die Moderne verliere den Blick für das organische Ganze und die Natürlichkeit, eine umfassende Krise sei das Ergebnis. Auch die Deutschen seien von dieser Krise betroffen, jedoch verspricht sich Langbehn gleichsam eine „Gesundung“ der Deutschen durch eine Rückbesinnung des deutschen Volkes auf seine ihm eigene, national-individuelle Natur. Als erzieherisches Vorbild für diesen Rekonvaleszenzprozess soll Rembrandt dienen, der deutscheste aller deutschen Maler.

⁵ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. IV.

1911 sprach sich mit *Die deutsche Nationalschule* Hermann Lietz, der Pionier der Landerziehungsheimbewegung in Deutschland, für eine nationale Erziehung aus. Lietz sieht vor allem eine Bildungskrise in Deutschland gegeben und nimmt als eine der Hauptursachen einen überfüllten Stundenplan sowie eine Überforderung der Schüler an. Es werde den Heranwachsenden in den Schulen einfach zu viel Unnützes, Überholtes sowie „Fremdes“ – also für Deutschland und die Deutschen Unrelevantes – beigebracht. Der Landerziehungsheimpädagoge befürwortet daher eine Umgestaltung des gesamten Schulsystems sowie der Lehrpläne zu einem lebensorientierteren, praktischeren und damit effektiven Unterricht hin. Das Zuviel lebensfremder und unnützer Lehrinhalte soll eingedämmt werden, hingegen Nützliches und Brauchbares stärker an die Schüler herangetragen werden. Dabei soll die nationale Kultur, welche schließlich das Lebensumfeld der Schüler bestimme, einen der Pfeiler der von Lietz vorgeschlagenen Nationalschule darstellen.

Bei Langbehn wie auch bei Lietz zeigt sich ein ausgeprägtes Krisenempfinden. Während Langbehn allerdings eine umfassende kulturelle Krise diagnostiziert, hat Lietz am Kulturleben seiner Zeit nichts auszusetzen; nach Meinung des Landerziehungsheimpädagogen herrscht vornehmlich eine Bildungskrise. Eine an deutschen Werten ausgerichtete Erziehung erscheint beiden als Weg aus der jeweiligen Krise. Mit einer Rückbesinnung auf das „Deutsche“ will Langbehn der Zersetzung durch die Moderne, die seiner Meinung nach an sich ein antideutsches Konzept darstellt, entgegenwirken. Lietz wiederum hält es für angebracht, nicht nur den Stundenplan sozusagen zu „entrümpeln“ und in seinen Augen unwichtigen Stoff zu kürzen, sondern die deutsche Nation gleichsam als Richtlinie zu installieren. Die Heranwachsenden sollen in der deutschen Gesellschaft wirken und brauchbare Glieder derselben darstellen. Sich an diesem Ziel orientierend sollen der Schulstoff und der Stundenplan größtenteils ausgerichtet sein.

Fünfte Phase: Kriek und Stapel

Die letzte nationale Phase bilden die zwölf Jahre nationalsozialistischer Herrschaft in Deutschland. In dieser Zeit wurde der Versuch der totalen nationalen Vereinnahmung der deutschen Bevölkerung unternommen. Jeder einzelne Bürger sollte sich als Glied der Volksgemeinschaft fühlen, das Individuum im Kollektiv gänzlich aufgehen, ganz nach dem Motto *Du bist nichts, dein Volk ist alles*. Der Nationalismus erfuhr eine Entgrenzung, wurde zur bestimmenden Staatsdoktrin.

Einer der NS-Hofpädagogen, Ernst Kriek, propagierte 1932, ein Jahr vor der Machtergreifung, das Heraufdämmern des Dritten Reichs und mit ihm einer neuen Erziehung. Seine Schrift *Nationalpolitische Erziehung* resultiert auch aus dem Gefühl einer Krise. Die

noch existente Weimarer Republik wird von Krieck als untragbarer Zustand beschrieben. Das „*Weimarer System*“ würde das Ganze, die organische Ordnung auflösen, ja sei grundsätzlich ein von den Siegermächten aufgezwungenes politisches System. Der Nationalsozialismus aber werde diesen Zersetzungsprozess aufhalten und die Volksgemeinschaft wiederherstellen. Dabei soll eine nationale Erziehung helfen, welche den Einzelnen vollkommen in das Volksganze integrieren und im Sinne der nationalsozialistischen Weltanschauung beeinflussen soll.

Wilhelm Stapel skizziert in seinem *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum* von 1942 eine volkhafte Erziehung. Ausgangspunkt ist dabei das Bestreben, den Volks-, nicht den Staatsbürger zu erziehen. Es darf vermutet werden, dass Stapel die nationalsozialistische Diktatur nicht als die Verwirklichung seines Ideals einer völkischen Demokratie begreift, da er große Teile seiner bereits gegen Ende des Kaiserreichs wie zu Zeiten der Weimarer Republik mehrmals publizierte Schrift, unverändert ließ. In den beiden Auflagen, welche während der Weimarer Republik erschienen, machte er den Liberalismus und die liberale Demokratie für allerlei Missstände verantwortlich. Auch in der vierten Auflage argumentiert er nicht anders, als sähe er gewissermaßen noch liberale „Altlasten“ im NS-Staat. Stapels Konzept einer volkhafte Erziehung erwächst somit ebenfalls aus einer unmittelbaren grundlegenden Unzufriedenheit mit den herrschenden Zuständen.

Beide, Krieck ebenso wie Stapel, machen die Weimarer Republik, demokratisches und liberales Gedankengut verantwortlich für die politische Schwäche Deutschlands sowie für die Überfremdung deutscher Kultur. Das politische System nach dem I. Weltkrieg ist das große Problem nach Meinung beider. Die Änderung der politischen Verhältnisse muss mit neuen Erziehungsansätzen einhergehen. Während Krieck den Staat zum totalen Erziehungsstaat umfunktionieren will, beabsichtigt Stapel mit seinem Ansatz hingegen eine Fokussierung auf das Volk, wobei der Staat außen vor gelassen wird.

Zusammenfassend lässt sich also über die untersuchten Beiträge zu einer nationalen Erziehung im Zeitraum zwischen 1806 und 1945 sagen, dass einem Großteil dieser Nationalerziehungskonzepte ein ausgeprägtes Krisenbewusstsein zugrunde liegt. Das Krisenempfinden ist hierbei elementar, die Formen der Krisen unterscheiden sich. Sowohl politische (Fichte, Krieck, Stapel) wie kulturelle (Kaßner, Langbehn) Krisen, Bildungs- (Lietz) ebenso wie Identitätskrisen (Jahn, Schmidt) werden wahrgenommen, manchmal eine Melange aus verschiedenen Krisenformen. In einigen der zehn Nationalerziehungskonzepte werden die vorherrschenden Missstände ausführlich diagnostiziert, wie etwa bei Langbehn,

Lietz und Krieck. Die (Er-)Lösung verspricht man sich sodann durch eine nationale Erziehung. Sie soll sozusagen alles (wieder) ins rechte Lot rücken.

Der Großteil der hier vorgestellten Theorien und Ideen will Nationalerziehung in Stellung gegen etwas bringen, sei es gegen das Franzosentum, das Judentum, den Liberalismus, die Pluralität der Moderne oder die befürchtete Zersetzung des Ganzen. Mittels der Nationalerziehung soll Deutschtum, deutsche Identität und die Gemeinschaft des deutschen Volkes entweder hergestellt oder bewahrt und geschützt werden. Mit Hilfe der Nationalerziehung will man sich der als ungünstig empfundenen Verhältnisse und Entwicklungen erwehren, nationale Erziehung soll die Erlösung bringen, sie stellt den Hebel zur Veränderung dar. Nationalerziehung fungiert hierbei zumeist als Mittel zum Zweck, gewissermaßen als „Arznei“, die heilend wirken soll. Der Missstand des Heute soll von „richtig“ erzeugten künftigen Generationen sodann im Morgen überwunden werden. Dies ist die Aufgabe, welche der Nationalerziehung in den meisten Fällen bei den vorgestellten Konzepten zufällt.

Der Erziehung wird hierbei zugestanden, auch tatsächlich die Krise beheben zu können. Ein umfassender Glaube an die Macht der Erziehung ist bei den verschiedenen Autoren vorhanden. In die Erziehung wird Heilserwartung und Allmacht projiziert, auf diese Weise zugleich die Ohnmacht angesichts der Krise psychologisch überwunden, da man mit der Nationalerziehung die Panazee zur Behebung der Missstände gefunden zu haben glaubt.

Die beiden Broschüren über Nationalerziehung aus der zweiten nationalen Phase, der Revolution von 1848, unterscheiden sich hierin grundlegend von den anderen. Weder in Thaulows *Plan einer National-Erziehung* noch in Heinsius' *Grundstrichen zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland* wird von einer Krisensituation gesprochen. Der Begriff der Krise ist allgemein für diese Phase nicht anwendbar. Die Stimmung unter den progressiv denkenden Bürgerlichen ist nicht von Krise und Angst beherrscht, sondern eher von Aufbruchsstimmung und großem Gestaltungswillen bestimmt. So verhält es sich auch bei den vorgestellten Nationalerziehungsplänen. Die Befürworter der Nationalerziehung arbeiten Pläne aus, mit welchen sie die Erziehung im erhofften künftigen deutschen Nationalstaat gemäß ihren politischen Überzeugungen mitprägen wollen. In diesen beiden Konzepten aus der Märzrevolution geht es nicht um Krisenbewältigung, sondern in erster Linie um das Imaginieren einer neuen Erziehung, welche im Unterschied zu den anderen Konzepten nicht in Opposition zu etwas gedacht wird. Während in den meisten anderen Texten der negative Ist-Zustand der Gegenwart und dessen Überwindung

durch die Nationalerziehung dargestellt wird, beschreiben Thaulow und Heinsius ihre Nationalerziehungsideen als pädagogische Konzepte, welche mit der Errichtung eines neuen politischen Systems einhergehen sollen. Die erhoffte Etablierung einer neuen Staatsform, sei es nun eine demokratische Republik oder eine konstitutionelle Monarchie, stellt allgemein etwas „Neues“ für Deutschland dar, während es dem Großteil der anderen Nationalerziehungskonzepte um eine Verteidigung „alter“, „echter“ nationaler Werte, Normen und Traditionen gegen „Fremdes“ oder „Modernes“ geht.

2. Den Nationalerziehungskonzepten zugrunde liegende Denkmuster

Existieren vielleicht auch hinsichtlich der Gedankenwelt, dem weltanschaulichen bzw. ideologischen Denken, aus welchem heraus letztlich die verschiedenen Nationalerziehungsideen zwischen 1806 und 1945 formuliert worden sind, Gemeinsamkeiten? Und tragen diese Denkmuster das Gepräge der Romantik? Diese Frage zu beantworten, soll im Folgenden versucht werden, indem der „geistige Konsens“ herausgearbeitet wird.

2.1 Organisches Denken

In einem Teil der vorgestellten Beiträge zur Nationalerziehung findet sich organisches Denken wieder, zumeist in Verbindung mit dem Volk. Dieses wird von verschiedenen Autoren der analysierten Texte als eine Gemeinschaft, ein Ganzes, ja als ein lebender Organismus dargestellt.

Erste Phase: Fichte und Jahn

Für Fichte ist das Volk „*das Ganze der in Gesellschaft miteinander fortlebenden, und sich aus sich selbst immerfort natürlich und geistig erzeugenden Menschen*“⁶. Der Philosoph deutet hier auch an, dass sein Volksbegriff nicht allein die momentan Lebenden einrechnet, sondern eine historische Dimension hat. Das Volk werde des Weiteren, so Fichte, von „*einem gewissen besondern Gesetze der Entwicklung des Göttlichen*“⁷ bestimmt. Dieses Gesetz wirke auf den Nationalcharakter, indem es das Natürlich-Göttliche, das im Volk angelegt ist, entwickle. Der Einzelne wird als Glied des Ganzen gedacht, welcher durch das Wirken für sein Volk unsterblich wird. In den *Reden an die deutsche Nation* findet sich die Vorstellung, dass das Individuum zwar stirbt, doch der große Verband, von welchem es ein Teil ist, hat ewigen Fortbestand, womit auch das Wirken für das Volk und damit der Einzelne selbst unsterblich ist.⁸ Das Volk ist in den Augen Fichtes eine geradezu metaphysische Institution, welche direkt von Gott legitimiert ist.

Es finden sich in den *Reden an die deutsche Nation* verschiedene Aspekte der romantischen Vorstellung vom organischen Volk, wie beispielsweise die Auffassung des Volkes als lebendes Ganzes, die Gliedhaftigkeit des Einzelnen, die Idee des alle Generationen um-

⁶ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 131.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. ebd., S. 132.

fassenden „ewigen“ Volks und die Einrichtung des Volkes sowie seiner Entwicklung als natürlich und von Gott gewollt.

Jahn gibt in seinem *Deutschen Volkstum* dem von Fichte bereits angesprochenen Entwicklungsgesetz sodann die Bezeichnung *Volkstum*.⁹ Dieses durchwirke das gesamte Volk, bestimme dessen nationale Identität sowie seine spezifische Art zu leben. Das Volk entwickle sich dank des Volkstums aus sich selbst heraus, wird also von Jahn als organisch angesehen. Ein Volk werde durch sein Volkstum, durch dasjenige, was ihm innewohnt, definiert, so Jahns Ansicht. Es sei sinnlos, willkürlich Grenzen zu ziehen und die Menschen, welche innerhalb dieses abgesteckten Territoriums leben, als ein Volk zu bezeichnen. Diese künstlichen, von Menschenhand gemachten Völker seien keine „echten“ Völker und hätten daher auch keinen Bestand.¹⁰ Diese Denkweise zeigt, dass Jahn ebenfalls das ein Volk verbindende Band als ein höheres natürliches Gesetz begreift. Die Vorstellung des „ewigen“ Volks findet sich auch beim Turnvater, schreibt er doch: „*Lückenlos reiht im Volke durchs Volkstum sich Geschlecht an Geschlecht, den scheidenden Vormann ersetzt augenblicklich der Nachfolger.*“¹¹

Beide Befürworter einer Nationalerziehung, welche für den Zeitraum der ersten nationalen Phase ausgesucht worden sind, Fichte wie Jahn, sind Vertreter des organischen Volksgedankens. Dass das Volk den Hauptgegenstand ihrer Gedankengänge darstellt, ist insofern verständlich, als nach dem Ende des Heiligen Römischen Reiches und damit der Auflösung des deutschen Territoriums und in Ermangelung einer Staatsidee, nur noch die Menschen selbst, das Volk als Bezugsgröße blieb; eine realpolitische Nation, ein Staatsvolk, hatten die Deutschen bis dahin faktisch nicht dargestellt. Da das Volk laut Meinung der deutsch-nationalen Denker des beginnenden 19. Jahrhunderts die einzige Konstante angesichts des politischen Chaos darstellt, erfährt es eine Idealisierung zu etwas Originärem, Gottgewolltem.

Dritte Phase: Kaßner

Auch in Berthold Kaßners *Deutscher Nationalerziehung* findet sich organisches Denken. Allerdings ist für den Lehrer der Staat organisch. Der einzelne Bürger wird auch von Kaßner als Glied des Organismus gedacht. Der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* spricht vom Organismus Staat, weil sich zwischenzeitlich die Reichsgründung vollzogen hat und er die Hoffnung hegt, dass eine Deckung von Volk und Staat eintritt, denn

⁹ Vgl. Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 30f.

¹⁰ Ebd., S. 34.

¹¹ Ebd., S. 45.

„[w]enn sich Staat und Nationalität decken, so ist die Grundlage für einen gesunden staatlichen Organismus geschaffen“¹². Selbst der Staat, eine von Menschen geschaffene Institution, kann, so Kaßners Hoffnung, zum Organismus werden, wenn er wahrhaft von der Nationalität, vom nationalen Charakter des Volkes durchdrungen ist. Dies ist die Hoffnung kurz nach der Reichsgründung.

Vierte Phase: Langbehn

Julius Langbehn hingegen sieht fast 20 Jahre später in *Rembrandt als Erzieher* das organische Ganze in Gefahr. Das in sich geschlossene organische Weltbild drohe zersetzt zu werden durch Wissenschaftlichkeit und Rationalität, analog dazu die organische Ordnung der Gesellschaft durch die Demokratie. Während die Unterteilung der Gesellschaft in Stände, das aristokratische Prinzip, natürlich sei, bemühe sich das demokratische Denken um die „Gleichmacherei“ aller und tue damit der Natur Gewalt an. *Organisch* ist beim Rembrandtdeutschen geradezu ein Synonym für das Natürliche, „Wahre“, ja das „Gute“ an sich. So wie das gesamte Universum eingerichtet ist, ist es laut Langbehn natürlich und „gut“. Der Mensch aber in seinem Drang, selbst, quasi „menschlich“, zu gestalten und zu verstehen, sei im Begriff, der gesamten organisch-natürlichen Ordnung der Dinge zu schaden und sie zu zersetzen. Langbehn begreift das Organische als im Ringen mit der Wissenschaftlichkeit befindlich. Das Unergründliche, Irrationale, Emotionale muss sich laut diesem Denken des Forschenden, Rationalen, Verstandesmäßigen erwehren. Das Althergebrachte, in gewisser Weise Schon-immer-Dagewesene, werde von der Moderne herausgefordert. Bei Langbehn findet sich eine Neuauflage des antithetisch zu begreifenden aufklärerisch-romantischen Diskurses. So wie die Romantiker versuchten, gegen den aus ihrer Sicht wahnhaften Vernunftglauben der Aufklärer das nicht vernünftig zu Ergründende, das Un-Vernünftige stark zu machen, so spricht sich Langbehn gegen die Moderne und das Rational-Mechanische, für das „Alte“ und Organisch-Lebendige aus. Dabei seien die Deutschen von ihrem grundsätzlichen Wesen her nach Langbehns Ansicht in erster Linie Vertreter des Organischen.

Fünfte Phase: Krieck und Stapel

Ernst Kriecks Ansichten in seiner *Nationalpolitischen Erziehung* von 1932 gehen in dieselbe Richtung. Auch der NS-Hofpädagoge positioniert sich gegen Wissenschaftlichkeit und „reine Vernunft“. Stattdessen ist er der Überzeugung: „*Volk und Rasse, Religion und*

¹² Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 87.

Weltanschauung sind Voraussetzung, zugleich Sinn und Ziel jeder Wahrerkenntnis“¹³. Zu wahrer Erkenntnis komme man nicht mittels Vernunft, nicht durch *ratio*, sondern anhand von Volk, Rasse, Religion und Weltanschauung, damit durch primär emotional Erfahrbares, Irrationales. Auch bei Krieck findet sich also das starke Kontrast-Denken von Rationalität und Irrationalität. Er nimmt dabei des Weiteren an, dass das Irrational-Organische der Wesenheit der Deutschen entspricht, während er die nicht organischen Umstände, welche zu Zeiten der Weimarer Republik herrschen, als Ideen des Westens auffasst. Die Demokratie in Deutschland, das „*Weimarer System*“, ist seiner Meinung nach nicht der deutschen Natur gemäß, sondern gespeist aus „fremden“ Ideen, Nachäfferei der westlichen Staatenmodelle. Das organische, naturgemäße Denken ist bei dem NS-Ideologen klar deutsch besetzt, während das rationale, liberal-demokratische Denken seiner Meinung nach Sache des Westens ist. Die Kategorien, in welchen Krieck denkt, sind diejenigen des Gegensatzpaares der Ideen von 1789 und der Ideen von 1914.

Gegen das demokratische Modell des Westens mit seinem Liberalismus und Individualismus findet sich auch bei Krieck das Pendant der Volksgemeinschaft, welche sich im kommenden Dritten Reich erfüllen soll und in dem „*das Gesetz des Ganzen über dem Gesetz des Teils und Gliedes*“¹⁴ stehe. Der NS-Pädagoge entwirft ein Bild des Dritten Reichs als eines einzigen riesigen Organismus, in welchem stets alles miteinander in Verbindung und Austausch steht. Wenn der Staat dank der Volksgemeinschaft derart organisch geordnet ist, so die Hoffnung Kriecks, werde sich die Gesamtsituation Deutschlands wieder bessern. In der *Nationalpolitischen Erziehung* findet sich, wie auch schon in Kaßners *Deutscher Nationalerziehung*, die Idee, dass das Gebilde Staat einer organischen Aufladung bedürfe, eine Deckungsgleichheit von Volk und Staat herbeigeführt werden müsse. Entsprechend formuliert Krieck als Ziel einen deutschen Staat, „*der in seinen Ordnungen die völkische Ganzheit und ihren Charakter zum Ausdruck bringt*“¹⁵. Des Weiteren fordert Krieck die totale Neuordnung des deutschen Geisteswesens und die Schaffung einer organischen, nationalsozialistischen Kultur.

Wilhelm Stapel ist ebenfalls ein Vertreter des organischen Gedankens. Und auch er verurteilt die Weimarer Republik, die in seinen Augen eine liberale, organisatorische, soll heißen: vernünftig eingerichtete Demokratie ist, während er jedoch eine volkhaftere, organische, damit „natürliche“ Demokratie propagiert. Liberalismus und Individualismus hätten auf das Volksganze schädlich gewirkt. Vor allem gegen den Individualismus ereifert sich

¹³ Krieck: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 5.

¹⁴ Ebd., S. 9.

¹⁵ Ebd., S. 81.

Stapel, da er seiner Meinung nach nur den Einzelnen kenne und die Gemeinschaft außer acht lasse. Überhaupt hätte es im Zeitalter des Liberalismus eine Aufwertung des Staates zuungunsten des Volkes gegeben. Dabei ist das Volk laut Stapel etwas Originäres, ja absolut Primäres, „*die grundlegende und umfassende Gemeinschaft*“, wohingegen der Staat „*die Ausprägung des politischen Willens oder der verschiedenen politischen Willen innerhalb der ursprünglichen Gemeinschaft des Volkes*“¹⁶ darstelle. Bei dem konservativen Denker erfährt das Volk eine enorme Stilisierung. Er schätzt den natürlichen Organismus Volk höher als die menschengemachte Institution Staat.¹⁷

Stapels Volksbegriff ist der eines generationenübergreifenden Kontinuums. Für ihn ist ein Volk eine Ganzheit, zu welcher nicht nur gegenwärtig lebende, sondern auch bereits gestorbene und noch ungeborene Glieder gerechnet werden müssen. Diese Ansicht teilt Stapel mit Fichte und Jahn, wie überhaupt sein Denken bezüglich des organischen, „ewigen“ Volkes das Gepräge der beiden Denker aus der ersten nationalen Phase trägt – was nicht weiter verwundert, bedenkt man, dass Stapel ein großer Verehrer Johann Gottlieb Fichtes war. So geht auch der völkische Denker davon aus, dass das Volk „*von einer einheitlich gerichteten ‚Seele‘ durchströmt*“ wird, welche schließlich alle Glieder auf „*bestimmte Weisen des Fühlens, des Wünschens, des Wollens, der Gedankenbildung, der Idealbildung und Hinwendung auf diese oder jene Ideale, des Verhältnisses zu den andern Menschen und Völkern, zur Natur, zur Welt überhaupt*“¹⁸ eicht. Auch den Jahnschen Begriff des *Volkstums* greift Stapel auf. Was den Volksbegriff angeht, ist der Denker der Konservativen Revolution in seinen Anschauungen nahe bei Fichte und Jahn, doch zugleich findet sich mit der Kritik an Liberalismus und Individualismus auch die Angst vor der Zersetzung der Volksgemeinschaft, wie man sie von Langbehn mit seiner Furcht vor den Auflösungsprozessen des Ganzen her kennt.

Fichte, Jahn, Kaßner, Langbehn, Krieck, Stapel – sie alle sind Anhänger des organischen Denkens, aber unter verschiedenen, historisch wie kulturell bedingten Voraussetzungen. Fichte und Jahn betonen das Organische, Lebendige des Volkes, um das Volk zu stilisieren als eine natürliche Gemeinschaft, von der ausgehend, wenn man sich auf sie zurückbesinnt, die Fremdherrschaft überwunden und etwas Neues geschaffen werden kann. Kaßner erhofft sich ein starkes Deutschland durch die Realisierung der Deckungsgleichheit von Nationalität und Staat. Langbehn, Krieck und Stapel sehen das Organische

¹⁶ Beide Zitate: Stapel: Volk, S. 19.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 40.

¹⁸ Beide Zitate: Ebd., S. 21.

im Kampf mit sich primär aus der *ratio* speisenden Kräften – Liberalismus, Demokratie, Humanismus, Individualismus, Kosmopolitismus etc. Diese Ideen werden als „Fremdes“ diffamiert, welches das Natürlich-Gewachsene, typisch Deutsche zersetzen will.

Das Organische wird in allen sechs Texten als das Naturgemäße, „Gute“ gedacht und meist mit einer Heilserwartung in Verbindung gebracht. Wenn die „fremden“, naturwidrigen, dem „Deutschen“ widersprechenden Einflüsse unterbunden werden und man den organischen Prozess walten lässt bzw. gezielt unterstützt, so lassen sich alle Missstände, welche sich in Deutschland entwickelt haben, seien sie nun politischer oder kultureller Natur, beseitigen, so die Denkweise.

In jeder der fünf nationalen Phasen findet sich mindestens ein Vertreter, welcher dem organischen Denken nahe steht, außer in Phase zwei bei den beiden Befürwortern einer Nationalerziehung aus der Zeit der Märzrevolution. Weder bei Thaulow noch bei Heinsius lassen sich Indizien für organisches Denken ausmachen. Begründet liegt dies darin, dass beide sozusagen aus dem anderen Lager kommen. Thaulow ist überzeugter Demokrat, Heinsius Nationalliberaler. Demokratie und Liberalismus sind ihrem Kern nach aber genau diejenigen Ideen, welche von der Mehrzahl der anderen hier vorgestellten Autoren als dem organischen Denken entgegengesetzte, „fremde“ Konzepte diffamiert werden. Die Nationalerziehungskonzepte Thaulows und Heinsius' sind vor allem auf den erhofften künftigen Staat und das damit im Zusammenhang stehende politische System ausgerichtet. Sie stehen in gewisser Weise in der Tradition der Aufklärung. Das organische Denken und der Organismus Volk spielen für sie keine Rolle. Dies sind gedankliche Muster der Romantik.

Das organische Denken in den vorgestellten Texten trägt romantisches Gepräge, was sich vor allem an der Fokussierung auf das Volk und alles, was mit diesem primären Organismus zusammenhängt, zeigt. Die (Bluts-)Gemeinschaft wird als natürlich und dem Deutschen Wesen entsprechend deklariert. Als zweites Indiz darf die klar antiaufklärerische Haltung gelten, welche in Verbindung mit dem organischen Denken offenbar wird. Moderne, Demokratie, Liberalismus, Individualismus etc., kurz alle Ideen und Entwicklungen, welche progressiv rational über die althergebrachte, natürliche Ordnung hinausweisen und diese angeblich stören und zersetzen, erfahren eine Stigmatisierung und werden als schädlich eingestuft. Angesichts der Vielschichtigkeit der modernen Welt und Gesellschaft träumen sich die Kulturkritiker Ende des 19. Jahrhunderts und die Denker der Konservativen Revolution der 20er und 30er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück in ein Ganzes, in den romantischen Volksschoß einer überschaubaren, simplifizierten Welt.

2.2 Der deutsche Nationalcharakter bzw. das Besondere am „Deutschen“

Wie bereits eingangs in den Begriffsdefinitionen erläutert, bemüht Nationalerziehung sich um die Vermittlung nationaler Werte und Traditionen, ja nationaler Art. Nationalerziehung will Erziehung gemäß dem spezifischen Nationalcharakter sein. Doch woraus besteht für die einzelnen Pädagogen und Denker, welche hier vorgestellt wurden, der deutsche Nationalcharakter, was sahen sie als das Besondere am „Deutschen“ an?

Erste Phase: Fichte und Jahn

Für Fichte liegt die Besonderheit des deutschen Volkes darin begründet, dass es sich bei ihm auf Grund seiner Sprache um ein Urvolk handelt. Die deutsche Sprache sei natürlich gewachsen und habe keine Beeinflussung durch fremde Sprachen erfahren, womit für Fichte feststeht, dass Deutsch eine „echte“, „reine“ Sprache darstellt. Da sich die Deutschen ihre ursprüngliche Sprache erhalten hätten, könne Bildung auch an die breite Masse herangetragen werden. Die Ursprünglichkeit der Sprache macht die Deutschen in Fichtes Denken zu einem Bildungs- und Kulturvolk, das imstande ist, genial schöpferisch tätig zu sein und Neues hervorzubringen. Ein Volk, dessen Sprache durch Einflüsse einer anderen Sprache gleichsam „verunreinigt“ sei, habe eine tote Sprache, sei weder zu wahrer Bildung fähig noch könne es neue, große Ideen entwickeln. Somit ergibt sich in den *Reden an die deutsche Nation* das Bild der Deutschen als ein Volk, welches anderen Völkern geistig-kulturell überlegen ist. Aus dieser Superiorität erwächst den Deutschen aber auch eine Verpflichtung. Ihnen obliegt es, der ganzen Menschheit vorneweg zu gehen. Da das deutsche Volk im Besitz der wahren Bildung sei, könne es am wirksamsten die Vervollkommnung des Menschen und auch des Staates bewerkstelligen. Der Progress der gesamten Menschheit hänge also von den Deutschen ab, diese Nation sei zur „*Wiedergebärerin und Wiederherstellerin der Welt*“¹⁹ bestimmt.

Die Deutschen in ihrer Eigenschaft als Volk mit einer natürlichen Sprache seien nicht nur dazu befähigt, sich wahrhaft zu bilden, hinzu kommt, dass ihnen auch der dazu nötige Ernst und Fleiß gegeben sei. Der tiefergehenden Ernsthaftigkeit der Deutschen stehe bei den Völkern mit toter Sprache eine Oberflächlichkeit, ja ein Hang zum Spielerischen gegenüber, mit welchem sich nichts wahrhaft gänzlich durchdringen lasse.²⁰ Fichte bedauert, dass die Deutschen aus einer gewissen Unbedarftheit heraus das Eigene gering achten, das Verspielte des Auslandes bewundern und den „*Geist des Auslandes*“²¹ anzunehmen versu-

¹⁹ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 237.

²⁰ Vgl. ebd., S. 86f.

²¹ Ebd., S. 115 u. S. 117.

chen würden. Da das Natürliche als wahrhaftig gedacht wird, die Deutschen aber auf Grund ihrer Sprache ein natürliches Volk sind, ist ihnen auch die Wahrheitsliebe quasi natürlicherweise zueigen. So ergibt sich in den *Reden an die deutsche Nation* das Bild eines ehrlichen, rechtschaffenen, einfachen, ernsten und fleißigen deutschen Charakters.

Dank seiner großen Wahrheitsliebe konnte nach Meinung Fichtes auch kein anderes Volk als das deutsche dazu bestimmt sein, den wahren Glauben zu finden, indem es das Christentum in Form des lutherischen Protestantismus korrekt gedeutet habe. Die Reformation sei eine Leistung des ganzen deutschen Volkes gewesen, welches auf Grund seiner Ursprünglichkeit und damit seiner Wahrhaftigkeit auch den richtigen Glauben ausprägen konnte.

Jahn vertritt in vielen Aspekten hinsichtlich der Annahme einer Sonderstellung des „Deutschen“ ähnliche Ansichten wie Fichte. Wie der Philosoph in seinen *Reden an die deutsche Nation* beschreibt auch der Turnvater im *Deutschen Volkstum* eine enge Verbindung zwischen Nationalcharakter, Sprache und Kultur. Seiner Ansicht nach verwirkt ein Volk, welches seine eigene Sprache vernachlässigt oder sie sogar „vergisst“, seine ihm zueigene Lebenskraft.

Jahn ist ebenfalls wie Fichte der Ansicht, dem deutschen Volk komme eine besondere Rolle innerhalb der Menschheit zu. Der Turnpionier erblickt im deutschen Volk das menschheitlichste Volk, da es den Begriff der Menschheit in sich aufgenommen habe und in seinem Volkstum zu verwirklichen suche, so wie ehemals das Kulturvolk der Antike, die alten Griechen. Eine herausragende Leistung, welche das deutsche Volk vollbracht habe, stelle die Reformation dar. Auch Jahn geht davon aus, dass die deutsche Naturgemäßheit die Deutschen dazu befähigt habe, das Christentum mit der Reformation wieder in die richtigen Bahnen zu lenken. Überhaupt sind die Charakterzuschreibungen, welche Jahn tätigt, ziemlich identisch mit denjenigen Fichtes. So sei der deutsche Charakter bestimmt durch Ernsthaftigkeit, Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit. Die eigene Geringschätzung diagnostiziert Jahn ebenfalls bei den Deutschen, welche zu gern das Ausland bewundern und ihm nachzueifern trachten.

Dem Aspekt, dass Fichte wie Jahn versuchen, den Deutschen eine besondere Rolle zum Wohle der ganzen Menschheit zu geben, wohnt die Lehrmeisterthese inne. Die Deutschen werden von ihnen als Ausnahme-Kulturvolk und damit als Lehrmeister der anderen Völker vorgestellt. Mit der Stilisierung des deutschen Volkes als Vorkämpfer der Menschheit geht auch die oft eher subtile Beschreibung des Antipoden, des französischen Volkes, als egoistisches, laut Jahn gar „*unmenschheitliches*“ Volk einher. Zugleich wird hier auch ein psy-

chologischer Effekt sichtbar. Die militärisch unterlegenen Deutschen, welche in ihrer politischen Handlungsfähigkeit eingeschränkt sind, schreiben sich selbst Überlegenheit in einem ideellen Bereich zu, um Selbstwertgefühl aus einer angenommenen kulturellen Superiorität zu ziehen. Mögen sie auch realpolitisch schwach sein, die Menschheit ist bezüglich ihres Progresses auf die Deutschen angewiesen. Aus diesem Gedanken sollen Selbstvertrauen und Zuversicht geschöpft werden.

Dritte Phase: Schmidt und Kaßner

Karl Schmidt sieht über ein halbes Jahrhundert später in seinem Vortrag *Ueber Nationalerziehung* die Deutschen ebenfalls mit einer Mission betraut, welche für die gesamte Menschheit Relevanz besitzt. Er ist der Ansicht, dass das Menschheitliche in der jeweiligen Nation entsprechend individuell verwirklicht werden solle.

*Die Bestimmung [...] einer Nation wird dann darin bestehen, daß sie das wahrhaft Menschliche mit ihren Eigenthümlichkeiten verschmilzt, ja in diesen Eigenthümlichkeiten das Wesen der Menschheit in sich verwirklicht.*²²

Der Menschheit ist also demnach gedient, wenn die Deutschen sich um die Verwirklichung des Menschlichen im „Deutschen“ bemühen. Das spezifisch „Deutsche“ wiederum erblickt Schmidt beispielsweise im deutschen Gemüt, welches sich seiner Meinung nach vornehmlich in der starken emotionalen Bindung des Deutschen an Vaterland und Familie zeigt. Des Weiteren habe der Deutsche bestimmte „*ideale Interessen*“, welche sich in seinem umfassenden Sinn für Kunst, Religion, Wissenschaft und Freiheit offenbaren. Die deutschen Kunstwerke würden von deutschem Schöpfergeist zeugen. In der Wissenschaft würden die Deutschen ständig vorangetrieben vom Drang nach Wahrheitserkenntnis. Der tiefe deutsche Religionssinn habe sich am sinnfälligsten in der Reformation offenbart, welche Schmidt auch als Beispiel für das ausgeprägte deutsche Freiheitsbewusstsein anführt. Wahrheitsliebe, Tatkraft, Redlichkeit und Fleiß kristallisieren sich so anhand der „*idealen Interessen*“ als die den deutschen Charakter bestimmenden Eigenschaften heraus. Insgesamt seien die Deutschen ein bemerkenswertes, ja das gegenwärtig höchstgestellte Kulturvolk.²³ Während andere Nationen dem Materiellen nachjagten, ginge es den Deutschen um Ideelles. Darüber hinaus seien die Deutschen das kosmopolitischste Volk, denn „*[d]er Deutsche erkennt aller Orten und in jeder Nation das wahrhaft Menschliche an*“²⁴, begeg-

²² Schmidt: *Ueber Nationalerziehung*, S. 390.

²³ Vgl. ebd., S. 391.

²⁴ Ebd.

ne also anderen Völkern mit Respekt und Achtung. Der Deutsche müsse nur darauf achten, dass sein Kosmopolitismus nicht zu Nachäfferei von „Fremdem“ werde.

Berthold Kaßner, der andere Vertreter einer nationalen Erziehung, welcher für die dritte Phase ausgewählt wurde, entwirft hingegen den deutschen Charakter in erster Linie in krasser Abgrenzung zu anderen Nationalcharaktern. Ausgangspunkt des Autors der *Deutschen Nationalschule* ist ohnehin die Annahme einer grundsätzlichen Gegensätzlichkeit von Germanismus und Romanismus. Dem Germanismus und damit dem deutschen Volk werden Wahrheitsliebe, Rechtschaffenheit, Tat- und Schöpfungskraft sowie Gerechtigkeitssinn und Treue attestiert, während dem Romanismus die entsprechenden gegensätzlichen Eigenschaften nachgesagt werden. Der Germanismus erfährt bei Kaßner eine Stilisierung zum Positiven an sich, welches sich der beabsichtigten Unterdrückung durch den als durchweg negativ wahrgenommenen Romanismus zu erwehren hat. Während der Deutsche so beispielsweise in krassem Gegensatz zum Franzosen stehe, gebe es hingegen eine gewisse Artverwandtschaft mit den alten Griechen und den Briten. Von diesen könnten positive Impulse für das deutsche Volk ausgehen.

Vierte Phase: Langbehn

Julius Langbehn sodann begreift als treibende Kraft des Deutschen den Individualismus. Dabei meint der Rembrandtdeutsche mit seiner Forderung einer Erziehung zum Individualismus nicht die Ausprägung eines persönlichen Charakters bei Einzelpersonen, sondern die Hervorbringung eines nationalen Charakters, des deutschen Menschen. Für Langbehn ist der individuelle Mensch gleichbedeutend mit dem Volksangehörigen.²⁵ Da das deutsche Volk das individuellste sei, bedeute dies, es sei auch das künstlerischste Volk. Langbehn propagiert, dass das deutsche Volk, sozusagen auf Grund seiner erhöhten Individualität, die größten Genies in Kunst, Kultur und Politik hervorgebracht habe – wobei hierbei der Rembrandtdeutsche allerdings auch Künstler anderer Nationalitäten unter einem sehr weitgefassten Verständnis von „deutsch“ subsummiert.

Neben der ausgeprägten Individualität, durch welche das deutsche Wesen bestimmt sei, sei es zudem auch noch von Natur aus aristokratisch. Der Deutsche habe einen natürlichen Sinn für das Vornehme und Edle und deshalb auch für hierarchische Abstufung. Aristokratie liege in seiner Natur. Die „Natürlichkeit“ des Deutschen erfährt bei Langbehn ebenfalls eine starke Betonung. Die Deutschen seien früher natürlicherweise ein Bauernvolk gewesen, eine enge Bindung zum heimatlichen Boden, zur Scholle sei im deutschen Wesen ver-

²⁵ Vgl. Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 318.

anlagt. Künstler, Aristokrat, Bauer, das sind die deutschen „Typen“, die im Langbehn'schen Denken den deutschen Charakter umreißen.

Der Rembrandtdeutsche sieht die Deutschen des Weiteren in einer besonderen Stellung. Da der Deutsche ein natürlicher Aristokrat sei, was sich auch darin zeige, dass überall im europäischen Adel Deutsche zu finden seien, findet es Langbehn nur schlüssig, dass dem deutschen Volk bestimmt sei zu herrschen. Mit dieser Einstellung geht die Forderung nach deutscher Weltmachtstellung einher. Der deutsche Charakter ist nach Meinung des Autors von *Rembrandt als Erzieher* gleichsam dazu bestimmt.

Fünfte Phase: Kriek und Stapel

Auch Ernst Kriek sieht in der deutschen Wesenheit etwas Besonderes veranlagt. Seiner Meinung nach seien es zuvörderst die Germanen gewesen, welche sich in ganz Europa als Staatenbildner nach dem Ende des Römischen Reiches hervorgetan hätten. Der NS-Pädagoge spricht weniger von Volkscharakter als viel mehr von Rassezügen, welche im deutschen Volk veranlagt und wieder besser gepflegt werden müssten. Die kulturellen gemeinsamen Eigenschaften eines Volkes treten in Kriek's Denken bezüglich einer nationalen Identität zurück, während die biologischen Gemeinsamkeiten in den Vordergrund treten, da nach Kriek's Meinung „*der Mensch [...] durch Blut und Herkunft mit Seinesgleichen verbunden [ist]*“²⁶. Während bei manch anderem der hier analysierten Autoren die biologische Komponente eher am Rande eine Rolle spielt, hingegen die kulturelle Zusammengehörigkeit in den Vordergrund tritt, hebt Kriek besonders das Rassisch-Biologische hervor. Von den Rassezügen her erklärt er sich primär das deutsche Wesen. Als deutsche Kennzeichen gelten in Kriek's *Nationalpolitischer Erziehung* Ehre, Gerechtigkeitssinn, Pflichtbewusstsein, Mannbarkeit und Wehrhaftigkeit. Darüber hinaus finde sich im deutschen Wesen besonders die Fähigkeit ausgebildet, das Zusammenleben in verschiedenen Verbänden zu organisieren. All diese Rassewerte hätten ihre beste Ausprägung im preußischen Heer und Staat gefunden. Damit stellt Kriek die Gleichung *deutsch* gleich *preußisch* auf, sieht er doch das „Deutsche“ am stärksten im preußischen Wesen manifest geworden.

Stapel glaubt ebenfalls bestimmte „deutsche“ Charakterzüge ausgemacht zu haben. Treue, Ernsthaftigkeit, Ehrfurcht, Einfalt, einen Sinn für kriegerisches Helden- und Führertum sowie obsessiver Forschungsdrang sieht der völkische Autor als Ideale, Richtlinien des deutschen Charakters an. Dabei macht er aber klar, dass er diese Charakterzüge vor allem

²⁶ Kriek: Nationalpolitische Erziehung, S. 91.

als grundsätzliche Anlagen des „Deutschen“ betrachtet. Einen wirklich festen deutschen Charakter jedoch gebe es nicht, da nach Stapels Auffassung alles sich im ständigen Werden befindet, auch der Charakter eines Volkes, welcher sich gemäß den Anforderungen, welche die Geschichte an die Volksgemeinschaft stellt, ändern mag.

So kann auch niemand wissen, was in seinem oder überhaupt in einem Volk an Kräften steckt. Niemand darf auf Grund der Vergangenheit sagen: das und das ‚ist‘ ein für allemal deutsch, das andere ‚ist‘ un-deutsch. Deutschheit ist kein Sein, sondern ein Werden. Wer das Gewordene zum Gesetz für alle Zukunft machen will, tötet das Leben.²⁷

Obige Eigenschaften sind demnach also lediglich die bisher im Verlaufe der Geschichte offenbar gewordenen Charakterzüge des deutschen Volkes. Wichtig ist, dass die Volkspersönlichkeit in Übereinstimmung mit der eigenen Volkheit entwickelt wird, also die Charakterzüge des Volkes stets auch wirklich der Natur des Volkes entsprechen.

Der Drang, ja beinahe Zwang des Forschens und Erkennen-Wollens, des tiefgründigen Denkens habe sich, natürlich aus dem „Deutschen“ hervorgehend, in der Reformation und im Deutschen Idealismus gezeigt, so Stapel. In beiden Zeitabschnitten habe sich das spezifisch deutsche Denken hervorgetan.

Im Großteil der untersuchten Texte finden sich Vorstellungen von einem deutschen Nationalcharakter und damit verbunden verschiedene Eigenschaften, welche dem deutschen Volk zugeschrieben werden. Die Deutschen werden durchweg als rechtschaffene, ehrliche, ernsthafte, fleißige und einfältige Menschen beschrieben, wobei Einfalt hier nicht negativ konnotiert gebraucht wird, sondern damit Herzenslauterkeit und Aufrichtigkeit gemeint ist. Darüber hinaus findet sich der Gedanke, dass nur der Deutsche dank seiner Wahrheitsliebe dazu befähigt gewesen sei, den im Katholizismus mittlerweile pervertierten Glauben zu reformieren. Die Reformation wird zur Leistung des gesamten Volkes, der Protestantismus zum deutschen Glauben erklärt. Bei den Vertretern der letzten beiden Phasen kommen noch stärker hierarchische und militaristische Aspekte des Charakters hinzu. So attestiert Langbehn den Deutschen einen natürlichen Sinn für Aristokratie und Abstufung. Auch Kriek spricht davon, dass im deutschen Wesen das Organisieren von Verbänden und Gemeinschaften, damit zugleich also auch von festen, hierarchischen Ordnungsstrukturen angelegt sei und Stapel bescheinigt den Deutschen einen grundlegenden Sinn für Führertum. Sowohl Kriek als auch Stapel betonen außerdem deutsche Wehrhaftigkeit und Heldenmut. Kriecks Aussage nach hätte sich deutsche Art am besten im preußisch-militärischen Geist gezeigt.

²⁷ Stapel: Volk, S. 67.

Diese Charakterzuweisungen sind nicht grundsätzlich genuin romantisch begründet, sondern zum Teil Stereotype, welche sich schon vor der Romantik finden lassen. Allerdings findet sich bei der Darstellung des deutschen Charakters in einigen der untersuchten Texte immer wieder der Verweis, dass die Eigenschaften in enger Verbindung zum natürlichen Wesen des Deutschen stehen, gewissermaßen aus dem Volk organisch erwachsen seien. Dieser Aspekt des Organischen weist darauf hin, dass sich teilweise doch eine Weiterführung romantischen Denkens darin verbirgt. Mögen die Charaktereigenschaften an sich auch nicht im Zuge der Romantik formuliert worden sein, die organische Argumentation in Verbindung mit ihnen verweist auf die Romantik.

Interessant ist, wie sich der Bezug zur Menschheit in den verschiedenen Nationalerziehungskonzepten darstellt. Laut Fichte könnten nur die Deutschen der Menschheit voran gehen, nur sie könnten den idealen Staat errichten. Jahn sieht in den Deutschen das bedeutendste Kulturvolk der Neuzeit, analog zu den Griechen in der Antike. Die Deutschen hätten das Menschheitliche am besten in ihre Kultur eingewoben, machten sich deshalb um die gesamte Menschheit verdient. Die Deutschen sind die geistigen Meister, die kulturellen Vorbilder, die Lehrmeister der anderen Völker. Sowohl bei Fichte als auch bei Jahn findet sich der Gedanke, dass das Nationale ein individueller Ausdruck des Menschheitlichen sei.

Schmidt und auch Kaßner, die Vertreter der dritten Phase, sind ebenfalls der Ansicht, dass das Menschheitliche sich jeweils national individuell gefärbt in den verschiedenen Völkern ausdrückt. Kaßner stimmt des Weiteren auch mit der Lehrmeisterthese überein und prognostiziert, dass dereinst durch den deutschen Geist alle Völker glücklich werden.²⁸ Die Idee des Menschen an sich, wie er sich bei den Denkern findet, welche den Kosmopolitismus propagieren, also die Vorstellung des Menschen, der seine Nationalität hinter sich lassen kann und „nur“ Mensch ist, die Idee, die nationale Fragmentierung zu überwinden und eine geeinte Menschheit zu erlangen, verneinen Fichte, Jahn, Schmidt und Kaßner.

Die späteren Autoren hingegen lehnen diesen Gedanken nicht nur ab, sondern verteuflern ihn und argumentieren aggressiv dagegen. Langbehn etwa tut die Idee des Menschen an sich als Unsinn ab und erläutert etwa anhand eines Beispiels, dass es „*Eichen, Tannen, Palmen, aber niemals einen Baum an sich gibt*“²⁹. Analog dazu gebe es eben verschiedene Nationen, aber nicht den Menschen an sich. Die dem Kosmopolitismus das Wort reden und gegen alles Nationale eingestellt sind, denken nach Überzeugung des Rembrandtdeutschen widernatürlich, da *Menschheit* für ihn nur ein Konstrukt, nichts „Echtes“ darstellt. Auch die Mission des deutschen Volkes sieht bei ihm anders aus. Laut Langbehn seien die Deut-

²⁸ Vgl. Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 160.

²⁹ Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 25.

schen zu den Herren der Welt bestimmt. Die genialische deutsche Individualität äußere sich in Ausnahme-Künstlern, des Weiteren seien sie von Natur aus Aristokraten, Höhergestellte. Die geistig-kulturelle Superiorität, welche die beiden Vertreter der ersten Phase propagieren, wird vornehmlich als Ideal, gleichsam als „Leuchtturm“ für die anderen Völker gedacht, wohingegen die kulturelle Überlegenheit von Julius Langbehn aggressiv instrumentalisiert wird als Teilaspekt deutschen (Welt-)Herrschaftsanspruchs.

Kriek kann sich den Menschen auch nur in Verbindung mit einer nationalen Prägung vorstellen, wobei er vor allem von einem national geprägten „*Menschentum*“ spricht und sein Bild desselben vor allem rassistisch-biologisch geprägt ist. Das „*Menschheitliche*“, welches bei diversen anderen Autoren für ein höheres, geistig-kulturelles, humanes Ideal steht, wird bei ihm ersetzt durch ein höheres Menschsein auf Grund von Rasse und Blut.

Auch Wilhelm Stapel verurteilt die *Menschheits*-Idee aufs Schärfste. Menschheit und Volkheit stehen sich in seinem Denken konträr gegenüber. Die Menschheitsliebe würde die Liebe von Volk und Vaterland abziehen. Während Fichte noch argumentierte, dass nur derjenige, welcher sein Vaterland liebt, auch die Menschheit lieben kann, gibt es in Stapels Denken nur noch Entweder-Oder, da seiner Meinung nach die *Menschheit* ein Konstrukt sei, das Volk aber das Natürliche und „Wahre“. Dass sich zwischen der ersten und der fünften Phase die Ansichten derart verändert haben, liegt nicht zuletzt an der Zäsur der vierten Phase, in welchem es auf Grund des Krisenbewusstseins angesichts der Moderne gewissermaßen zu einer Blockbildung der Ideen kam. Auf der einen Seite präsentierten sich fortan das Moderne, Rationale, Liberale, Demokratische, Individuelle, Kosmopolitische, auf der anderen Seite das Organische, Natürliche, Irrationale, Nationale, Aristokratische, Völkische. Diese Frontenverhärtung, welche vor allem durch die Kulturkritiker betrieben wurde, ließ nur noch ein dualistisches Denken zu.

Insgesamt lässt sich also sagen, dass in den Texten der späteren Phasen eine aggressivere Note in den Darstellungen des deutschen Nationalcharakters bemerkbar ist, sei es nun in den direkten Charakterzuschreibungen oder den sich daraus ergebenden Folgerungen und Forderungen.

Gänzlich außen vor stehen die beiden Texte der Vertreter der zweiten nationalen Phase. Weder bei Thaulow noch bei Heinsius finden sich Darstellungen des deutschen Nationalcharakters. Dies liegt vor allem darin begründet, dass beide Pädagogen unter Nationalerziehung weniger eine Erziehung zu nationaler Kultur und nationalen Werten verstehen denn eine Erziehung durch den Staat. Deshalb erachten es Thaulow und Heinsius als nicht notwendig, den deutschen Charakter näher zu definieren.

2.3 Das „Fremde“ als Bedrohung des „Deutschen“

Ein Topos, welcher sich durch die vorgestellten Nationalerziehungskonzepte in den verschiedenen Phasen zieht, ist die Bedrohung des „Deutschen“ durch das „Fremde“. Dieses „Fremde“ tritt stets im Zusammenhang mit anderen, sich angeblich in grundsätzlichem Gegensatz zu den Deutschen befindlichen Völkern auf.

Erste Phase: Fichte und Jahn

Fichte unterscheidet zwischen dem „Fremden“ und dem „Deutschen“, indem er propagiert, die Deutschen seien auf Grund ihrer unverfälschten Sprache ein Urvolk, während die anderen Völker eine tote Sprache besäßen. Während so die Deutschen in allen Schichten des Volkes zu wahrer Bildung und Genialität befähigt seien, könnten Völker, welche lediglich eine tote Sprache ihr eigen nennen, dies nicht leisten. Das deutsche Volk solle sich davor hüten, sich ein Volk mit toter Sprache als Vorbild zu erwählen. Am gefährlichsten erscheint Fichte hierbei Frankreich, das zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine herausgehobene Rolle in politischer wie kultureller Hinsicht innerhalb Europas innehat. Die französische Sprache sei nicht ursprünglich, sondern durch das Lateinische „verwässert“, die Franzosen damit unfähig, wahrhaftige Kultur hervorzubringen. Das „Deutsche“ repräsentiert für Fichte das Lebendige, Schöpferische und Voranschreitende, während das „Fremde“ gleichsam für das Tote und den Stillstand steht.

Auch Jahn warnt im *Deutschen Volkstum* vor der Übernahme fremder, vor allem französischer Kultur. Der Turnvater erblickt in den Franzosen das unmenschlichste Volk, da es sich nicht um die Individualität anderer Volkstümer kümmere und versuche, anderen Völkern seinen Willen aufzuzwingen. Die Erosion individueller Volkstümer durch die Übernahme fremder Kultur ist nach Ansicht Jahns gleichsam eine Sünde gegen die natürliche kulturelle Vielfalt der Völker. So hat er auch Angst vor der „*Franzisierung*“ der Deutschen, welche vor allem mittels der Erlernung der französischen Sprache vonstatten gehe. Doch nicht nur gegen kulturelle Überfremdung bezieht Jahn Stellung, sondern grundsätzlich gegen „Völkermischung“, ist er doch der Ansicht, dass ein „reines“ Volk sein Volkstum besser pflege, da es keine „fremden“ Elemente in die Gemeinschaft hineinlasse. Aber auch indirekt befürchtet der Turnpionier die biologische Zersetzung des „Deutschen“, wenn nämlich die deutschen Frauen zu engen Kontakt mit französischer Kultur bekämen, dadurch „*franzisiert*“ würden und ein Wesen an den Tag legten, welches nicht nur dem deutschen Mann zuwider sei, sondern sich spätestens negativ auswirke, wenn sie ihre Kinder gemäß deutschen Volkstums erziehen sollen. Das natürlich gewachsene Eigene muss laut Jahn erhalten werden, gleichsam von „außen“ soll nichts an ein Volkstum herangetra-

gen werden. Diese Fixierung auf sich selbst solle aber jedes Volk pflegen, da jedes natürlich gewachsene, individuelle, „echte“ Volkstum eine Bereicherung für die gesamte Menschheit darstelle. Sobald ein Volkstum in ein anderes quasi einzudringen versucht, stellt dies gemäß dieser Logik also auch eine Beeinträchtigung der natürlichen Vielfalt dar.

Dritte Phase: Schmidt und Kaßner

Karl Schmidt lässt in seinem Vortrag *Ueber Nationalerziehung* ebenfalls erkennen, dass er den Einfluss von „Fremdem“ auf das „Deutsche“ als schädlich betrachtet. Urdeutsche Charaktereigenschaften würden durch fremde Einwirkung beeinträchtigt, so beispielsweise die „*sprüchwörtlich gewordene deutsche Treue*“, welche, „*wo fremde Oberflächlichkeit und französische Sittenlosigkeit Deutschland überschwemmte*“³⁰, seltener geworden sei. Das „Fremde“ wirke sich aber nicht nur auf den deutschen Charakter, sondern auch auf die deutsche Kultur aus. Deutsche Kunsterzeugnisse seien immer dann groß und bedeutend gewesen, wenn sie sich am eigenen Nationalgeist orientiert hätten, bedeutungslos aber, wenn sie „Fremdes“ zu kopieren suchten. Auch der Köthener Pädagoge positioniert sich damit klar gegen jeglichen Vorbildcharakter von „Fremdem“ und vor allem von „Französischem“.

Berthold Kaßner macht den „Kulturkampf“ zwischen Germanismus und Romanismus zu einem Hauptgegenstand seiner Betrachtungen. Nach Meinung des Lehrers trachte der Romanismus seit jeher danach, den Germanismus zu unterdrücken. Bereits die alten Römer hätten versucht, den Germanen ihre Kultur aufzuzwingen, danach sei der römisch-katholischen Kirche diese Aufgabe zugefallen, bis schließlich der Romanismus, von seinem Zentrum Rom losgelöst, seinen größten Vertreter im französischen Volk gefunden habe, welches fortan seinerseits versucht habe, die eigene Kultur gegen den Germanismus durchzusetzen. In Kaßners Denken existiert sozusagen eine „*translatio suppressionis*“: Der Romanismus habe demnach in seinen verschiedenen Manifestationen stets versucht, den Germanismus zu unterdrücken. Germanismus und Romanismus sind für Kaßner zwei entgegengesetzte Konzepte, welche in einem ständigen Ringen begriffen sind. Der Romanismus habe es jahrhundertlang vor allem mittels der Etablierung der lateinischen Sprache als Weltsprache der gebildeten Schichten verstanden, die Entwicklung einer wahrhaft germanischen Kultur zu hemmen. Kaßner sieht das „Fremde“ als einen Hemmschuh für die deutsche Entwicklung an, dessen Bann es nun endlich, nach der Gründung eines deutschen Nationalstaates, zu brechen gelte.

³⁰ Beide Zitate: Schmidt: *Ueber Nationalerziehung*, S. 390.

Vierte Phase: Langbehn und Lietz

In Langbehns *Rembrandt als Erzieher* von 1890 ist die Moderne an sich das „Fremde“, welches das „Deutsche“ bedrohe und durch „*nationale Mischlinge*“ und vor allem durch die Juden verkörpert werde. Unter „*nationalen Mischlingen*“ versteht der Rembrandtdeutsche Menschen, welche zwei verschiedenen Nationen entstammen. „*Mischlinge*“ können nach Meinung Langbehns keinen festen Charakter haben, sondern nur einen „*Mischlingscharakter*“, da sozusagen zwei Naturen in ihnen miteinander ringen. Sie sind keine „echten“, ganzheitlichen Menschen, da ihnen der eine, feste nationale Fixpunkt fehlt; sie sind vielmehr gewissermaßen chaotische Persönlichkeiten, welche auch nur wieder Un-Ganzes, Chaos hervorbringen können, wie sich an ihren widernatürlichen modernen Ansichten und Ideen zeige. Solche unganzzheitlichen Menschen seien auch diejenigen Juden, welche ihre eigene, naturgemäße Identität leugnen würden und sich zu assimilieren versuchten. Diese „*plebejischen*“ Juden würden versuchen, den deutschen Volkskörper von innen heraus zu zersetzen, biologisch wie kulturell.

Lietz, der andere Vertreter für den Zeitraum der vierten Phase, bemängelt, dass dem „Fremden“ zu viel Raum innerhalb der Bildung zugebilligt werde. Fremdsprachen und damit auch die Beschäftigung mit fremder Kultur würde ein Übergewicht in den Stundenplänen zufallen, dabei habe, da sich besonders von den Tagen Friedrichs des Großen an die deutsche Kultur beträchtlich entwickelt habe, das „Fremde“ als Vorbild mittlerweile ausgedient. Zu lange schon hätten die Deutschen das „Französische“ idealisiert, dabei sei es dem „Deutschen“ von Grund auf wesensfremd. Lietz argumentiert hier ähnlich wie Kaßner, wenngleich weniger vehement. Neben der klassischen Bildung, dem Lateinischen und Griechischen, sollte nach Lietz' Dafürhalten besonders der weitere Einfluss des Französischen in der Bildung unterbunden werden. Lietz spricht sich primär aus praktischen Gründen gegen die Fremdsprachen aus, da seiner Meinung nach vor allem die eigene Muttersprache vollends erfasst und beherrscht, die eigene Kultur umfassend kennengelernt werden sollte. Der Lehrplan sei überfüllt, eben weil Fremdsprachen so große Wichtigkeit zugestanden werde; das Eigene komme insgesamt zu kurz. Dabei sollen doch nach Meinung des Pädagogen die Heranwachsenden sich schließlich in erster Linie in ihrem eigenen Umfeld auskennen, in ihrer eigenen Sprache fehlerfrei ausdrücken können und die eigene Kultur begreifen. Lietz argumentiert nicht aus tiefem Hass oder großer Angst heraus gegen das „Fremde“, sondern primär aus pragmatischen Gründen. Die Schüler sollen lernen, was sie brauchen, zuvorderst eben das Eigene.

Fünfte Phase: Krieck und Stapel

Ernst Kriecks *Nationalpolitische Erziehung* ist 1932 erschienen, im letzten Jahr der Weimarer Republik, welche für den NS-Hofpädagogen das „Fremde“ an sich repräsentiert. Die Republik von Weimar ist für Krieck das Resultat westlicher Ideen, also der freiheitlich-demokratischen Werte, welche durch die USA, England und Frankreich vertreten werden. Das „Fremde“ sind für Krieck die Ideen von 1789, welche in Form der Weimarer Republik Gestalt angenommen haben, während er das Eigene, die deutschen Ideen von 1914 einer organischen Volksgemeinschaft, in ein kommendes Drittes Reich projiziert. Krieck sieht vor allem den Westen als Träger des „Fremden“.

Wilhelm Stapel begreift die gesamten Ideen, welche mit dem Zeitalter des Liberalismus einhergehen, als fremd. Als Agenten dieser Ideen sieht er die Juden wirksam, die, ihre eigene Volkszugehörigkeit verleugnend, versuchten, in andere Völker einzudringen. Oft propagierten die entwurzelten Juden Liberalismus, Individualismus und Internationalismus – allesamt antivölkische Anschauungen. Der Jude versuche mittels dieser Ideen, welche er ungehindert verbreiten könne, da er die nötigen Positionen innehabe, um die öffentliche Meinung bestimmen zu können, die Volksgemeinschaft aufzulösen. Laut Stapel ver helfe der Internationalismus dem überall auf der Welt wirkenden Juden so zur Weltherrschaft. Der Jude, dem eine gesunde Volksgemeinschaft fremd sei, benutze das von ihm selbst über den Nationen installierte Konstrukt *Menschheit* dazu, nationale Werte aufzulösen und der völkischen Kultur Schaden zuzufügen. Die Juden seien somit die Hauptinitiatoren des Antigermanismus.

Bei acht der zehn Autoren – Fichte, Jahn, Schmidt, Kaßner, Langbehn, Lietz, Krieck, Stapel – findet sich der Gedanke der Bedrohung des „Deutschen“ durch das „Fremde“. Diese Bedrohung wird in erster Linie als kulturelle Überfremdung wahrgenommen. Besonders der Romanismus wird als aggressives fremdes Element aufgefasst, gegen welches sich der Germanismus zur Wehr setzen muss. Interessant ist allerdings, dass die primäre fremde Bedrohung im Laufe der Zeit – ab der vierten Phase – eine zunehmende Verschiebung vom „Französischen“ zum „Jüdischen“ aufweist.

Das „Französische“ nahm im 19. Jahrhundert also gewissermaßen die Funktion eines Platzhalters für das „Antideutsche“, das „Fremde“ an sich ein, das benötigt wurde, um davon ausgehend sodann die deutsche nationale Identität ex negativo bestimmen zu können.³¹

³¹ Kenneth Minogue sieht als einen Aspekt des Nationalismus den „kollektiven Groll [...] gegenüber Fremden“ an. Der gemeinsam empfundene Groll auf das „Andere“ begünstigt die Schaffung einer nationalen Gemeinschaft. Minogue, Kenneth Robert: Nationalismus. München 1970, S. 31.

Die Franzosen hatten im Denken mancher nationalistischer Theoretiker – wie beispielsweise bei Kaßner deutlich wird – diesen Platz von den Römern übernommen, die vorher das „Antigermanische“ repräsentiert hatten. Später wurde dieses absolut „Fremde“ – nicht zuletzt unter rassistischen Vorzeichen – von den Juden besetzt.

Trägt der Topos des „Fremden“, welches dem „Deutschen“ entgegensteht, das Gepräge der Romantik? Die Bedrohung und Unterdrückung durch das „Fremde“ ist in der literarischen Romantik der Besatzungszeit und zur Zeit der Befreiungskriege stark präsent, ebenso der Gedanke, sich dem zu widersetzen. Das Besetzen des „Antideutschen“ mit dem „Französischen“ lässt sich ebenso hier finden. In diesen Punkten besteht ein enger Konnex zwischen Romantik und Nationalismus. Fichte und Jahn versuchen das „Fremde“ zu konstruieren, indem sie die Völker als natürliche Antipoden präsentieren. Im Zuge dessen stellen sie das französische Gegenstück als eine Art „Mängelwesen“ gegenüber dem „Deutschen“ dar. Fichte erklärt die Deutschen zum Urvolk, Jahn zum menschheitlichsten Volk, das „Fremde“ ist bei dem Philosophen besetzt als das Volk mit der toten Sprache, beim Turnvater als das unmenschheitlichste Volk. Dabei betonen beide das Naturgemäße am deutschen Volk, welches zu seiner Sonderstellung beiträgt. Keine rationalen, vernünftigen, von Menschenwillen bestimmten Aspekte sind Ursache der Feindschaft, sondern natürliche, irrationale Gegebenheiten machen Franzosen und Deutsche zu Gegenstücken. Dass Deutsche und Franzosen als naturbedingte Antipoden gesehen werden und dass diese Gegnerschaft aus der organischen Wesenheit des „Deutschen“, welche mit der unnatürlichen Art des „Französischen“ kollidiert, erklärt wird, verweist auf das Denken der Deutschen Romantik.

Wieso aber ging die Funktion des „Fremden“ vom „Französischen“ später zunehmend auf das „Jüdische“ über?³² Nach dem militärischen Triumph über Frankreich und die Reichsgründung von 1871 dürfte das „Französische“ als „Schreckgespenst“ ausgedient haben. Von Frankreich schien kein großes Gefahrenpotenzial mehr ausgehen zu können. Nachdem der äußere Feind bezwungen war und die äußere Einheit in einem Nationalstaat hergestellt war, ging es darum, die innere Einheit ebenfalls herzustellen. Hierbei mussten allerdings die Juden dem romantischen organischen Nationsgedanken, welchem ja ein Wil-

³² Christhard Hoffmann verweist darauf, dass bereits in der konservativen Reaktion auf die Aufklärung der Antisemitismus stark virulent war und das „Jüdische“ als Antithese zum „Deutschen“ begriffen wurde. Während allerdings in der Restaurationszeit das Befremdliche am „Jüdischen“ vorwiegend noch religiös und kulturell begründet wurde, kamen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts vermehrt nationale und rassistische Argumente zum Tragen. Hoffmann, Christhard: Das Judentum als Antithese. Zur Tradition eines kulturellen Wertungsmusters. In: Benz, Wolfgang (Hg.): Antisemitismus in Deutschland. Zur Aktualität eines Vorurteils. München 1995, S. 25–46.

lensbekenntnis zur Nation nicht ausreicht, sondern welcher die natürliche Volksgemeinschaft in den Fokus stellt, als „Fremdkörper“ erscheinen.³³

Wo behauptet wird, dass das deutsche Volk in seinen organischen Prozessen durch das „Fremde“ beeinträchtigt werde, wo ein Gegner gleichsam konstruiert wird, Produkt einer organisch-natürlich argumentierenden Denkrichtung und Anschauung ist – wie etwa eindeutig in den antisemitischen Passagen Langbehns und Stapels oder der Gegenüberstellung der fremden Ideen von 1789 und der dem „Deutschen“ naturgemäßen, also aus ihm organisch entwachsenen Ideen von 1914 bei Krieck – zeigt sich die Tradition romantischen Denkens.

Das „Fremde“ zeigt sich in den untersuchten Texten in dreifacher Hinsicht und zwar als das kulturell „Fremde“ (Romanismus, Judentum), das ideologisch „Fremde“ (Demokratie, Liberalismus, Individualismus etc.) und das biologisch „Fremde“ (Völkermischlinge, Juden). Diese drei Aspekte stehen nicht selten in einem engen Konnex; als Ziel des „Fremden“ gilt jedesmal die Zersetzung des „Deutschen“, kulturell, ideologisch wie biologisch.

Die einzigen beiden Vertreter einer Nationalerziehung, bei welchen sich kein „Fremdes“ findet, sind die Autoren der zweiten nationalen Phase, Gustav Thaulow und Theodor Heinsius. Dies lässt sich damit erklären, dass, wie bereits erläutert, die Nationalerziehungskonzepte während der Märzrevolution aus keinem Krisenbewusstsein resultieren, sondern aus einem Gestaltungswillen des „Nach-vorne-Schauens“. Des Weiteren existiert während der Revolution von 1848 kein „Fremdes“, welches durch ein anderes Volk repräsentiert wird, weder politisch noch kulturell, weder von außen noch von innen. Da darüber hinaus Thaulow und Heinsius ihren Fokus nicht auf das „Deutsche“ richten, müssen sie auch kein Gegenstück, kein „Fremdes“ konstruieren, um das „Deutsche“ besser bestimmen zu können.

³³ Vgl. Hoffmann, Lutz: Der Antisemitismus als Baugerüst der deutschen Nation. In: Arbeitskreis Kritik des deutschen Antisemitismus (Hg.): Antisemitismus – die deutsche Normalität. Geschichte und Wirkungsweise des Vernichtungswahns. Freiburg/Breisgau 2001, S. 43–58, S. 51.

3. Erziehungsziele in den Nationalerziehungskonzepten

In den knapp eineinhalb Jahrhunderten, in welchen die zehn untersuchten Texte, die nationale Erziehung zum Gegenstand der Betrachtung haben, entstanden sind, war der Fokus der verschiedenen Nationalerziehungsansätze nicht immer derselbe. Die einen Konzepte rückten das eigene Volk in den Mittelpunkt, andere den Nationalstaat. Je nachdem, was als Hauptbezugspunkt diente, wurden unterschiedliche Erziehungsziele formuliert. Im Folgenden sollen verschiedene Erziehungsziele, welche sich in mehreren Nationalerziehungsplänen finden, näher beleuchtet werden sowie die Mittel und Methoden, mit denen diese Ziele durchgesetzt werden sollten.

3.1 Erziehung zum „Deutschen“

Die Erziehung zum spezifisch Nationalen, zur nationalen Wesenheit sowie die Vermittlung der nationalen Kultur stellen Hauptziele in den meisten der analysierten Nationalerziehungspläne dar.

Erste Phase: Jahn

Für Jahn offenbart sich das „Deutsche“ an sich bereits in der deutschen Sprache. In der Sprache eines Volkes drücke sich dessen Geist, sein Charakter aus, in ihr walte „*das Sinnliche, Geistige, Sittliche*“³⁴. Daher wird ein Kind, welches von Säuglingsalter an die deutsche Sprache hört, Deutsch sprechen erlernt, damit zugleich zur deutschen Wesenheit erzogen. Dementsprechend wichtig sei es, so der Turnvater, dass das Kind auch wirklich monolingual erzogen werde, somit auch den „reinen“, durch nichts beeinträchtigten deutschen Charakter annehme. Die deutsche Sprache soll umfassend korrekt erlernt werden in „*Rechtsprechen, Rechtlesen, Redtreden, Rechtschreiben und Gesang*“³⁵. Da sich in den literarischen Erzeugnissen deutscher Schriftsteller in deutscher Sprache auch deutsche Wesenheit aufs Trefflichste widerspiegle, befürwortet Jahn die eingehende Beschäftigung mit deutscher Literatur. Auf diese Weise sollen die Heranwachsenden mit den verschiedenen Facetten des deutschen Nationalcharakters vertraut gemacht werden und sich gewissermaßen lesend einen Zugang zur eigenen Nationalität schaffen. Als Kleinkind lerne man so das Deutsch-Sprechen und zugleich auch das Denken in dieser Sprache, da sie ja das einzige Mittel ist, um Gedankengänge zu formulieren. Weiterhin soll in den folgenden Jahren die

³⁴ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 213.

³⁵ Ebd., S. 122.

Sprachbeherrschung und sprachliche Ausdruckssicherheit trainiert werden, bis man schließlich über das Lesen deutscher Literatur den deutschen Charakter selbst immer mehr inkorporiert, also wirklich zum Deutschen werde.

Da die Frauen die wichtigsten Bezugspersonen für Säuglinge und Kleinkinder darstellten, sei es von besonderer Wichtigkeit, so Jahn, dass sie selbst das deutsche Wesen gänzlich erfasst und in sich aufgenommen haben. Vor allem solle die Frau nur Deutsch mit den Kindern sprechen, so dass sie nicht bereits von klein auf mit fremden Einflüssen konfrontiert würden. Die Erziehung zum „Deutschen“, welche vor allem die Frauen bereits in den ersten Jahren vorbereiten, ist in Jahns Denken auch deshalb so enorm wichtig, weil schließlich dem Turnpionier die Deutschen als das menschheitlichste Volk der Gegenwart gelten und daher mit dem Deutsch-Sein auch ein wahrhaftiges Mensch-Sein einhergeht.

Des Weiteren solle das spezifisch „Deutsche“, welches sich in Volkstracht, Volksfesten, Volksdenkmälern etc. niederschlägt, durch diese Objektivationen vermittelt und gepflegt werden. Im Er- und Ausleben von Traditionen und Gebräuchen erfährt der Einzelne seine nationale Identität unmittelbar, sie wird ihm bewusst und von ihm inkorporiert.

Zweite Phase: Heinsius

Die Hauptelemente des Unterrichts in der Nationalerziehung nach Theodor Heinsius sind „*Landessprache, nationale Sitte und allgemeine staatliche Gesetzeskunde*“³⁶. Der ehemalige Lehrer redet nicht explizit einer Erziehung zum „Deutschen“ das Wort, stattdessen will er mit der Erziehung in der Landessprache und zur nationalen Sitte den Einzelnen in seiner Nationalkultur beheimatet wissen. Darüber hinaus spricht sich Heinsius dafür aus, den Kindern von klein auf die Liebe zum Vaterland einzuimpfen. Übermäßig deutschümelnd-national sind diese Zielvorgaben nicht, ihr Hintergrund ist eher ein patriotisch-staatsbürgerlicher.

Dritte Phase: Schmidt und Kaßner

Für Karl Schmidt besteht ein Zusammenhang zwischen Erziehung zum „Deutschen“ und Erziehung zum „Menschlichen“. Er will „*das wahrhaft Menschliche in inniger Verschmelzung mit dem Nationalen*“³⁷ entwickelt wissen. Dem liegt die Ansicht zugrunde, dass das spezifisch Nationale eine gewissermaßen individuelle Ausprägung des Menschlichen an sich darstelle. Das Menschliche werde demnach im Rahmen des Nationalen verwirklicht.

³⁶ Heinsius: Grundzüge, § 9, S. 202.

³⁷ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 395.

Die Nationalerziehung will Schmidt am deutschen Wesen ausgerichtet wissen. In der Familie nehme diese nationale Erziehung bereits ihren Anfang, indem die Kinder zur Vaterlandsliebe erzogen werden sollen. Zugleich sollen „*alle die Eigenschaften gepflegt werden, welche die deutsche Nation groß gemacht haben und in der Zukunft immer größer machen sollen*“³⁸. Bereits im Elternhaus soll mittels der Geschichte den Heranwachsenden das „Deutsche“ nahegebracht werden. Erzählungen, welche die alten Germanen zum Gegenstand haben oder die Erinnerung an ruhmreiche vergangene Tage wie die Zeit der Befreiungskriege, sollen dazu dienen, Vaterlandsliebe hervorzurufen und zugleich einen Einblick in den deutschen Charakter zu geben, der sich in den Taten der Vorfahren offenbart. Mit der gleichen Intention soll in Feiern großer historischer Persönlichkeiten des eigenen Volkes gedacht werden. Darüber hinaus sollen die Kinder in entsprechenden Liedern besonders auf emotionaler Ebene angesprochen werden. All diese Mittel seien, so der Köthener Pädagoge bereits bei den Familien der alten Römer und Germanen verwendet worden, um vaterländische Gesinnung in den Kindern zu evozieren. Auf diese Weise könne schon in den Familien eine am nationalen Wesen ausgerichtete Erziehung begonnen werden.

In der Schule sodann habe vornehmlich eine Erziehung gemäß den „*idealen Interessen des deutschen Volkes*“ vonstatten zu gehen. Als diese Interessen sieht Schmidt den deutschen Sinn für Kunst, Religion, Wissenschaft und Freiheit an. Die Schüler sollen sich beispielsweise mit deutscher Literatur, Architektur und Malerei befassen und dabei eine abgerundete Vorstellung von deutschem Kunstverständnis und vom „Deutschen“ an sich erhalten. Der deutsche Sinn für Religion, die deutsche Wahrheits- und Freiheitsliebe offenbare sich in der Erziehung zum Protestantismus, welcher gewissermaßen den deutschen Glauben darstelle. Der deutsche Wissenschaftssinn sei geprägt durch die Wahrheitsliebe und durch die Suche nach dem letzten Grund, welchen der Deutsche gerne erfassen möchte. Die Naturwissenschaften sollen in der Schule demgemäß betrieben werden, den Heranwachsenden soll der deutsche Wissenschaftsethos so vermittelt werden. Der deutsche Freiheitssinn drücke sich sodann dergestalt aus, dass die Heranwachsenden zum weitgehend selbständigen Denken angehalten werden sollen. So wie die Schüler die Freiheit des Geistes begreifen sollen, so auch diejenige des Körpers, indem sie im Turnunterricht lernen, Herr über ihren Körper und ihre physischen Kräfte zu werden. Es existiert in Schmidts Denken also eine persönliche Freiheit, welche darin besteht, sich seiner geistigen und körperlichen Fähigkeiten bewusst zu werden und sie gebrauchen zu lernen. Darüber hinaus existiert für Schmidt aber auch noch ein zweiter Freiheitsbegriff. Der Deutsche verfüge

³⁸ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 392.

seiner Ansicht nach über einen ausgeprägten politischen Freiheitssinn, welcher den Educanden mittels der Geschichte nahegebracht werden könne, da sich hier offenbare, dass der Deutsche von jeher um Unabhängigkeit und politische Selbstbestimmung gerungen habe.

Die vier „*idealen Interessen des deutschen Volkes*“, der spezifisch nationale Sinn für Kunst, Religion, Wissenschaft und Freiheit lassen sich in der Nationalerziehung nach Schmidt anhand nahezu des gesamten Fächerkanons vermitteln. Während im Deutsch- und Kunstunterricht dem deutschen Kunstsinn Geltung verschafft wird, findet der Religions-sinn in der religiösen Erziehung seine Entsprechung, der Wissenschaftssinn in den naturkundlichen Fächern und der Freiheitssinn im Turn- und Geschichtsunterricht.

Berthold Kaßner, im Fokus dessen Denken ein Ringen zwischen Romanismus und Germanismus steht, beabsichtigt ebenfalls eine Erziehung zur deutschen Wesensart. Auch der Autor der *Deutschen Nationalerziehung* ist der Ansicht, die deutsche Sprache sei erheblich vom nationalen Charakter geprägt, weswegen man dank ihr auch gut zum „Deutschen“ erzogen werden könne. Deshalb spricht sich der Lehrer für das Lesen von deutscher Literatur und für die Beschäftigung mit deutschen Mythen, Sagen und Märchen aus. Da sich in literarischen Erzeugnissen das geistig-ethische Leben der Zeit widerspiegle und einen unmittelbaren Zugang zum „Deutschen“ möglich mache, sollten die verschiedenen Werke stets im Original gelesen werden, weshalb Kaßner die Erlernung der früheren Entwicklungsstufen der deutschen Sprache zulasten der romanischen Sprachen vorschlägt. Des Weiteren hält er es für sinnvoll, wenn im Sprachenunterricht diejenigen Sprachen – Griechisch und Englisch – in den Mittelpunkt gerückt würden, die ihrer Wesenheit nach mit dem „Deutschen“ verwandt seien.

Die deutsche Geschichte vermittele ebenfalls tiefen Einblick in den nationalen Charakter. Sie lege Zeugnis ab von der Entwicklung des deutschen Volkes, offenbare Züge des deutschen Charakters und zeige die Träume und Hoffnungen auf, welche deutsches Handeln und Tun im Verlaufe der Geschichte bestimmt hätten. Den Schülern sollen aber nicht nur die ruhmreichen Episoden aus der deutschen Geschichte erläutert werden, sondern sie sollen auch auf die dunklen Momente hingewiesen werden, um aus den Fehlern der Vorfahren zu lernen. Kaßner will die deutsche Geschichte als einen kontinuierlichen Prozess darstellen, welcher von Altertum an von deutscher Wesenheit gelenkt wird.

Neben der geistig-kulturellen und historischen Beschäftigung soll in Gestalt des Erd- und Vaterlandskundeunterrichts auch eine sozusagen konkretere Auseinandersetzung mit dem „Deutschen“ anhand des Vaterlandes und den Landsmännern vonstatten gehen. Die Vielfältigkeit des „Deutschen“ in Land und Leuten soll Gegenstand des Unterrichts sein,

durch die Kenntnis der verschiedenen Facetten des Nationalen soll nicht nur die Kenntnis über die eigene Wesenheit vertieft, sondern auch ein größeres Zusammengehörigkeitsgefühl hervorgerufen werden. Da Kaßner die vergleichende Erdkunde befürwortet, welche einen kausalen Zusammenhang zwischen der natürlichen Umwelt und dem darin lebenden Menschen und seiner Kultur annimmt, wird das deutsche Wesen demgemäß auch in der Beschäftigung mit dem deutschen Boden offenbar.

Vierte Phase: Langbehn und Lietz

Julius Langbehn ist ebenfalls an einer Erziehung zum „Deutschen“ gelegen, da er somit der Auflösung des Ganzen entgegenwirken will. Als Erziehungsmittel dienen ihm historische Personen, welche als Vorbilder und Erzieher fungieren sollen, da er der Auffassung ist, dass sich Aspekte des deutschen Charakters in bestimmten Persönlichkeiten sozusagen verdichten. Die historische Persönlichkeit, welche nach Meinung Langbehns am Ende des 19. Jahrhunderts die Funktion des Erziehers übernehmen soll, ist Rembrandt, da dieser der personifizierte deutsche Individualismus sei, dessen es zu einer Um-Bildung angesichts der umfassenden Krise bedürfe. Das Wirken der deutschen Volksseele im auserwählten Vorbild solle sodann deutlich gemacht werden, das „Deutsche“ in ihm und durch ihn hervortreten. Wie das konkret auszusehen habe, führt der Rembrandtdeutsche in seinem Buch nicht aus.

Ein paar Hinweise, worin sich deutsche Individualität und damit deutsches Wesen noch offenbart, gibt Langbehn allerdings. So empfiehlt er die intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache, welche seiner Meinung nach die individuellste aller lebenden, also aktuell gesprochenen Sprachen darstelle. Des Weiteren empfiehlt der Autor von *Rembrandt als Erzieher* eingehende Auseinandersetzung mit deutschen Sitten und Gebräuchen, mit Trachten und regionalen Phänotypen. Außerdem sollten sich die Deutschen ihres bauerlichen Urcharakters wieder bewusst werden. Der Deutsche sei von Natur aus sowohl Bauer als auch Aristokrat, ein den Boden bestellender und in diesem verwurzelter *colonus*, ein Be- und Erbauer mit Sinn für das Edle und seine natürlich-hierarchische Ordnung. Dieser Aspekte der eigenen Wesenheit solle sich der Deutsche wieder bewusst werden. Abschließend sei noch erwähnt, dass laut Langbehn sich das „Deutsche“ auch äußerlich zeigen müsse in gesunden, sauberen Körpern.

Die Erziehung gemäß der nationalen Kultur wird von Lietz primär aus einem pragmatischen Grunde propagiert. Die Menschen sollen sich schließlich in ihrer natürlichen Umgebung, in welche sie hineingeboren worden sind, in ihrem nationalen Kulturzusammenhang zurechtfinden. Dem „Deutschen“ an sich fällt in der *Deutschen Nationalschule* keine be-

sondere Stellung zu, ebenso wenig wird von Lietz explizit eine Erziehung zum deutschen Wesen gefordert. Dem Pädagogen geht es bei seinem Aufruf, verstärkt die deutsche Kultur wieder in den Fokus der Bildung zu rücken, in erster Linie darum, dass die Heranwachsenden zuerst eine Beziehung zur eigenen Kultur aufbauen, was vor allem durch den Deutsch- und Geschichtsunterricht, aber auch mit Hilfe eines neu konzipierten Faches namens „*Kulturkunde*“ bewerkstelligt werden soll.

Fünfte Phase: Kriek und Stapel

Ernst Kriek plädiert für die Erziehung zum „Deutschen“ durch den Deutschunterricht, da auch er in der Sprache den Ausdruck deutschen Wesens und Denkens sieht. Darüber hinaus soll den Schülern mittels des Geschichtsunterrichts das Wesen des Deutschtums nahegebracht werden. Die Erziehung zum „Deutschen“ soll aber laut Kriecks Vorstellung nicht zuletzt über die emotionale Ebene vonstatten gehen. Durch Dichtung, Musik, Gesang und Schauspiel, kurz durch emotionale Stimulanz sollen die Jugendlichen angesprochen werden. Deutsch-Sein lässt sich vor allem gut erlebend erfahren, weniger reflektierend nachvollziehen, so der Tenor des NS-Pädagogen.

Eine Erziehung zum „Deutschen“ ist auch für Wilhelm Stapel von enormer Relevanz. Da sich deutsches Wesen in der deutschen Sprache offenbare, befürwortet auch der konservative Denker eine Pflege derselben und empfiehlt, da er außerdem die Entwicklung einer deutschgemäßen Phantasie als Ziel verfolgt, die Beschäftigung mit deutschen Volksmärchen, -liedern und -sagen, sowie mit deutschen Epen und den seiner Meinung nach bedeutendsten literarischen Erzeugnissen. Da ein Wesenszug des „Deutschen“ sich in der Verpflichtung zu geistiger Arbeit zeige, hält es Stapel für sinnvoll, wenn sich mit einigen philosophischen Schriften beschäftigt wird, in welchen sich deutsches Denken – primär der Gedanke der Pflicht – am besten wiederfindet. Außerdem sinniert Stapel darüber, wie das „Deutsche“ sich in einem deutschen Bewegungsstil ausdrücken könnte.

Nahezu in allen untersuchten Texten findet sich als eine, manchmal auch wichtigste Zielvorgabe die Erziehung zum „Deutschen“. Heinsius und Lietz nehmen eine Sonderstellung hierbei ein. Heinsius fordert eine Erziehung gemäß nationaler Sitte und Lietz fordert eine Erziehung zur nationalen Kultur. Bei beiden erfährt das „Deutsche“ keine übermäßige Stilisierung wie bei den meisten anderen Vertretern einer Nationalerziehung. Bei Heinsius und Lietz resultiert diese Forderung mehr aus pragmatischen Gründen. Der Heranwachsende soll sich der Nation und Kultur zugehörig fühlen, in welcher er aufwächst. Bei Lietz klingt zwar an, dass das „Deutsche“ dem „Französischen“ entgegenstehe, doch gründet

sich seine Forderung nach einer Erziehung gemäß der eigenen Kultur weniger auf Hass auf das „Fremde“ oder auf Angst vor Überfremdung, sondern viel mehr auf dem Gedanken, dass mit Einsparung des „Fremden“ zugunsten des „Deutschen“ im Lehrplan seiner Meinung nach weniger dringliche Lehrinhalte wegfallen.

Die Erziehung zum „Deutschen“ soll in der Mehrzahl der Nationalerziehungskonzepte den Heranwachsenden die Wesensart ihrer Nation näherbringen, das „Deutsche“ in ihnen erwecken und zur Entfaltung bringen. Es wird die enge Verknüpfung zwischen dem Ziel, das „Deutsche“ in den Heranwachsenden zu verankern, und der zuvor diagnostizierten Empfindung der Bedrohung durch das „Fremde“ deutlich, hält man sich vor Augen, dass sich von den acht Autoren, welche das „Deutsche“ und das „Fremde“ als entgegengesetzte Konzepte auffassen, sieben für eine stärkere Forcierung des „Deutschen“ in der Erziehung aussprechen.

Von diesen acht Befürwortern einer Nationalerziehung fordert nur Johann Gottlieb Fichte nicht dezidiert zu einer Erziehung zum „Deutschen“ auf, was auf den ersten Blick verwundern mag. Dieser Umstand dürfte sich aber damit erklären lassen, dass Fichte die gesamte deutsche Identität letztlich von der deutschen Sprache ableitet. Der Deutsche ist auf Grund der deutschen Sprache deutsch. Es ist die deutsche Sprache, welche, da sie zugleich eine Ursprache, eine lebendige, wirkende Sprache darstellt, direkt in das Leben des Volkes einwirkt, das Denken und die Taten dieses Volkes und auch seinen Charakter bestimmt. Der Quell des „Deutschen“ ist für den Philosophen die deutsche Sprache. Die Deutschen werden deutsch sein, solange sie Deutsch sprechen. Daher warnt Fichte besonders vor der französischen Sprache. Das „Deutsche“ müsste demnach gar nicht gezielt forciert werden; der Deutsche muss einfach nur Deutsch sprechen und fremden Sprachen entsagen.

Außer bei Fichte findet sich aber bei jedem Autor, der „Deutsches“ und „Fremdes“ als Antipoden wahrnimmt – Jahn, Schmidt, Kaßner, Langbehn, Lietz, Kriek, Stapel –, die Erziehung zum „Deutschen“ als eine Richtlinie. Da diese Autoren das „Fremde“ als dem „Deutschen“ wesensfremd, widernatürlich, als „schlecht“ für das „Deutsche“ charakterisieren, resultiert fast notwendigerweise daraus eine Forcierung des „Deutschen“ und damit eine Stärkung des Eigenen und Immunisierung der Heranwachsenden gegen das „Fremde“. Der Einflussbereich des „Fremden“ soll eingegrenzt, die Geltung des „Deutschen“ hervorgehoben werden.

Die Befürworter einer Nationalerziehung, welche einer Erziehung zum „Deutschen“ das Wort reden, wollen dies in erster Linie über die Gesinnungsfächer und besonders über

den Sprachunterricht bewerkstelligen. Eine Vielzahl der Autoren erblickt in der deutschen Sprache den Ausdruck deutschen Charakters. Ihrer Vorstellung nach ist die Sprache verwoben mit dem nationalen Charakter. Die deutsche Wesenheit drücke sich in der deutschen Sprache und in ihren literarischen Erzeugnissen aus. Im Deutschunterricht soll daher das „Deutsche“ gezielt an die Heranwachsenden herangetragen und in ihnen gepflegt werden. Ebenso verhält es sich beispielsweise beim Kunstunterricht, da auch deutsche Kunstwerke Ausdruck des deutschen Wesens seien.

Zur deutschen Wesenheit soll des Weiteren über den Geschichtsunterricht eine Bindung aufgebaut werden, da sich in der Geschichte die organische Entwicklung des Volkes zeige. Das Geschichtsbild der Mehrheit der analysierten Autoren ist organisch, die Historie selbst wird als kohärentes Ganzes gedacht. Für die Beschäftigung mit der Geschichte spreche auch, dass aus den Taten der Vorfahren außerdem auch deutsche Charaktereigenschaften ersichtlich würden. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass die deutsche Geschichte so ist wie sie ist, da die Deutschen wiederum so sind wie sie sind. Der nationale Charakter bestimme demnach die Geschichte eines Volkes, dessen Schicksal und Sendung, weswegen aus dem historischen Studium sich wiederum viel über die Nationalität sagen ließe. Darüber hinaus soll die Darstellung der Geschichte in den Heranwachsenden eine Verpflichtung zum Wirken für das Vaterland wachrufen und zur Rückbesinnung auf die Größe des eigenen Volkes und seine „Mission“ beitragen.

Der Erdkundeunterricht wird von einigen Denkern auch als geeignet angesehen, um zum „Deutschen“ zu erziehen, da der deutsche Charakter sich nicht zuletzt auf Grund der natürlichen Umgebung, also des deutschen Heimatbodens, so spezifisch ausgeprägt habe. Neben dem Befassen mit dem Land würde auch die Beschäftigung mit den Leuten, den deutschen Volksgenossen, welche auf vielfältige Weise in ihren Stämmen mit eigenen Traditionen, Festen und Trachten in ihrer jeweiligen individuellen Färbung den deutschen Nationalcharakter ausdrücken, helfen, das „Deutsche“ den Schülern näher zu bringen.

In welcher Gestalt sich auch immer der deutsche Nationalcharakter sinnfällig ausdrückt, in Sprache, Kultur, Geschichte, in Land und Leuten, anhand dieser Objektivationen sollen die Heranwachsenden das „Deutsche“ kennenlernen und verinnerlichen. Die zugrundeliegende Annahme eines engen Konnexes zwischen nationaler Wesenheit und Sprache, Geschichte und Kultur, die metaphysisch anmutende Vorstellung, dass der Nationalcharakter das Volk durchwebe und in verschiedenen Objektivationen quasi gegenständlich werde, und die damit einhergehende starke nationale Aufladung derselben verweisen auf romantisches Denken.

3.2 Erziehung zum Staatsbürger und Erziehung zur Gemeinschaft

Wie bereits in den Begriffsdefinitionen zu Beginn dieser Arbeit ausgeführt, muss Nationalerziehung nicht immer mit einer Erziehung zum spezifisch Nationalen einhergehen, sondern kann auch allgemeiner als „*Erziehung durch den Staat zu Staatsgesinnung*“³⁹ definiert werden. In einigen der untersuchten Texte kommt dieser Erziehung zum Staatsbürger große Bedeutung zu.

Erste Phase: Fichte und Jahn

Fichte will mittels seiner Erziehung die Menschen zu einem funktionierenden sozialen Zusammenleben befähigen, die Rückerlangung politischer Selbständigkeit forcieren und allgemein anständige und leistungsfähige Staatsbürger heranbilden. Der Philosoph reagiert mit seiner Nationalerziehung auf das Chaos nach 1806, in dem die deutschen Staaten nach Ende des Heiligen Römischen Reiches in Abhängigkeit von Frankreich stehen. Die Fremdherrschaft und damit das Leben unter fremden Gesetzen ist für Fichte undenkbar. Das Fernziel, welches Fichte verfolgt, ist der vollkommene Staat, den nach seiner Auffassung nur die Deutschen erschaffen können. Dies ist gleichsam die Mission, zu welcher die deutsche Nation zum Wohle der gesamten Menschheit ausersehen ist.

Zu diesem Ideal-Staat müssen die Deutschen aber erst erzogen werden. Nach Fichtes Vorstellung sollen die Heranwachsenden getrennt von ihren Eltern, fernab der Gesellschaft in eigens eingerichteten Erziehungsanstalten das Zusammenleben wie in einem eigenen Zwergstaat unter einer Verfassung, autark lebend, gewissermaßen üben. Außerdem sind, geht es nach Fichte, beide Geschlechter in einer „Kolonie“ zusammengefasst, ganz wie in der „realen“ Gesellschaft. Die Heranwachsenden sollen auch Gemeinschaftsgefühl erfahren und Sicheinbringen erlernen. Die Erziehung zum Staatsbürger vollzieht sich bei Fichte in Form einer Art Feldversuch. Die Heranwachsenden lernen Staatsbürger zu sein, indem sie es in kleinerem Maßstabe in den „Kolonien“ sind.

Der Staat werde später, so Fichtes Überzeugung, in vielfältiger Weise von der Erziehung in den Erziehungsanstalten profitieren. Die „Kolonisten“ hätten nicht nur das verfassungsgemäße Gemeinschaftsleben bereits erlernt, sondern seien auch arbeitsam, da sie ja in den Anstalten für sich selbst aufkommen mussten, sittlich und bereit, für das Vaterland zu kämpfen. Der Staat ziehe also wirtschaftlich, sozial und sogar militärisch Nutzen aus diesem Erziehungsplan. Der Philosoph äußert außerdem, aus seiner Erziehung solle „*der mutige Vaterlandsverteidiger, und der ruhige und rechtliche Bürger*“ hervorgehen, so wie

³⁹ Die deutsche Nationalerziehung in ihren wichtigsten Vertretern. Hgg. von Kessler, S. 3.

schließlich dank seiner Nationalerziehung „*der ganze Mensch [...] nach allen seinen Teilen vollendet, in sich selbst abgerundet, nach außen zu allen seinen Zwecken in Zeit und Ewigkeit mit vollkommener Tüchtigkeit ausgestattet [wird]*“⁴⁰. Da sich Fichte die einzelne Nation und den einzelnen Staat nicht aus einem gesamt menschlichen Kontext herausgelöst vorstellen kann, geht aus der Erziehung in den „Kolonien“ nicht nur der gute Staatsbürger, sondern der vollkommene Mensch hervor.

Für Jahn gehören Volk und Staat zusammen, wobei der Staat von ihm als „*das Grundgestell des Volks, die stehende äußere Befriedigung vom Volkstum*“⁴¹ gedacht wird. Aufgrund dieses engen Zusammenhangs zwischen Volk und Staat sieht der Turnpionier die Erziehung als eine wichtige Aufgabe des Staates an. Den staatlichen Schulen obliege es, die Heranwachsenden mit dem Volkstum vertraut zu machen und ihnen diejenigen Kenntnisse zu vermitteln, welche sie als Staatsbürger bedürfen. Dass die Heranwachsenden eingehend aufgeklärt werden über den Aufbau des Staates, seinen Zweck und sein Wesen, sowie über die Gesetze, welche in ihm herrschen, ist Jahn ein großes Anliegen. Nach Meinung des Turnpioniers trägt es zur Stabilität des Staates bei, wenn seine Bürger über ihn gut Bescheid wissen, denn „*[w]ahre Kenntnis ist nie gefährlich, das Zwielficht der Halbwisserei allemal*“⁴².

Zweite Phase: Thaulow und Heinsius

Nach Gustav Thaulows Ansicht ist der Staat um das Wohl des Menschen willen eingerichtet worden, weshalb ihm auch die Aufgabe der Erziehung und Bildung zukomme. Der Staat ist im *Plan einer National-Erziehung* die regelnde Instanz, welche die Voraussetzungen für eine umfassende Erziehung und Bildung schafft. Da der Staat nach Thaulows Vorstellung jedem Menschen zu Beginn seiner Erziehung und Bildung absolute Chancengleichheit einräumt, stehen jedem Einzelnen theoretisch alle Optionen offen; der Mensch kann sich selbst gemäß seinen Anlagen und Neigungen verwirklichen. Laut Thaulow hat der Mensch neben dem „*allgemeinen Beruf [...], ein Mensch zu werden*“ auch den „*spezifischen Beruf, eine besondere Stellung im Staatsorganismus einzunehmen*“⁴³. Der Mensch soll also zum Menschen und zum Glied in der Gemeinschaft der Staatsbürger werden. Seinen Platz in Gesellschaft und Staat findet der Mensch über seine Arbeit, mit welcher er letztlich auch für seine Mitmenschen wirkt. Die Nationalschule soll in Thaulows Plan ergründen, zu welchen Berufen sich die Heranwachsenden gemäß ihren Anlagen und Nei-

⁴⁰ Fichte: Reden an die deutsche Nation, S. 150.

⁴¹ Jahn: Deutsches Volkstum, S. 40.

⁴² Ebd., S. 135.

⁴³ Beide Zitate: Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 115, S. 30.

gungen eignen, da „von der richtigen Wahl des Berufes das Glück des einzelnen und des Staates“⁴⁴ abhinge. Aus all dem wird ersichtlich, dass nach Thaulows Meinung schon ein gut Teil der Erziehung zum Staatsbürger damit erledigt ist, wenn ein Heranwachsender einen geeigneten Beruf ergreift, der ihm Freude macht, da ja der Staat für die Belange des Menschen eintritt.

Theodor Heinsius stimmt mit Gustav Thaulow darin überein, dass der Staat dazu bestimmt sei, für das Wohlergehen der Menschen, welche in ihm leben, zu sorgen und dass daher dem Staat das Anrecht auf die Erziehung und Bildung seiner Bürger zufalle. In der Schule soll der Mensch „zu einem tätigen und brauchbaren Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft“⁴⁵ heranerzogen werden. Der Staat achtet vor allem in der Elementar- und in der polytechnischen Schule darauf, dass Erziehung und Bildung dort gemäß seinen Vorstellungen vonstatten gehen. In diesen Schulgattungen geht es zum einen darum die Grundlage zur „Menschen- und Volksbildung“ zu legen und zum anderen mit den „Arten bürgerlicher Erwerbstätigkeit“⁴⁶ bekannt zu werden. Auch bei Heinsius ist ein gut Teil der Entwicklung eines Menschen zum Staatsbürger damit vollendet, wenn er sich in die Gesellschaft integriert, einer Arbeit nachgeht und so seinen Platz findet. „Mensch und Bürger sind innig vereint“⁴⁷, so Heinsius, weshalb an die ethische Bildung die vaterländische anzuknüpfen habe. Entsprechend soll in den polytechnischen und den höheren Schulen eine eingehendere Beschäftigung mit dem Staat, seiner Beschaffenheit, seinen Institutionen und seiner Verfassung erfolgen.

Dritte Phase: Kaßner

Kaßner, der seine *Deutsche Nationalerziehung* zwei Jahre nach der Reichsgründung veröffentlicht hat, ist der Meinung, „[e]s sollte kein Zögling die Anstalt ohne genaue Kunde der Verfassungsverhältnisse unseres Vaterlandes verlassen“⁴⁸ und hält es darüber hinaus für am sinnvollsten, wenn der Schüler dies mittels des Geschichtsunterrichts erlernt, um die Entwicklungsgeschichte des Staates zu begreifen. Der Geschichtsunterricht sei bis in die jüngste Geschichte hinein, bis zur Reichsgründung zu betreiben, um „dem künftigen Bürger seine Aufgabe im Staatsleben, seine Pflichten nicht minder wie seine Rechte klar und eindringlich vor die Seele treten zu lassen“⁴⁹. Den Heranwachsenden soll begreiflich gemacht werden, was für eine bedeutende Tat durch die Gründung eines deutschen Natio-

⁴⁴ Thaulow: Plan einer Nationalerziehung, § 101, S. 27.

⁴⁵ Heinsius: Grundstriche, § 2, S. 199.

⁴⁶ Beide Zitate: Ebd., § 8, S. 202.

⁴⁷ Ebd., § 18, S. 206.

⁴⁸ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 107.

⁴⁹ Ebd., S. 110.

nalstaates vollbracht worden ist und welche Verpflichtung damit für die kommenden Generationen, die künftigen Staatsbürger einhergeht.

Vierte Phase: Lietz

In seiner *Deutschen Nationalschule* vertritt Hermann Lietz den Standpunkt, jeder Zögling müsse staatsbürgerlichen Unterricht erhalten, damit jeder begreife, wie der Staat funktioniert, zu einem politischen Urteil imstande sei und sich als mündiger Bürger erweisen könne. Dabei sei es aber nicht mit Staatsbürgerkunde getan, sondern am Besten wäre es, wenn das gesamte Schulwesen derart eingerichtet werde, dass die Schüler an Schulangelegenheiten partizipieren, so Verantwortungsgefühl erlernen und quasi in einem Staat im Kleinen sich üben.

Die Erziehung zum Staatsbürger findet sich bei allen Befürwortern einer Nationalerziehung der ersten beiden Phasen. Mittels dieser Erziehung soll der Staat erst möglich gemacht bzw. dann, wenn er endlich existiert, erhalten werden. Kaßner und Lietz, welche ihre Überlegungen hinsichtlich der staatsbürgerlichen Erziehung nach der Reichsgründung anstellen, geht es darum, die Heranwachsenden zu mündigen Bürgern zu machen, welche sich ihrer staatlichen Rechte und Pflichten bewusst sind. Fichte, Jahn und Kaßner betonen die enge Verbundenheit zwischen Volk und Staat. Das Volk als Primäres bedarf des Staates, um den Rahmen für seine Existenz zu bestimmen. Der Staat wird von ihnen als das Gerippe aufgefasst, welches das Volk mit Leben erfüllt. Da der Staat zum Wohle des Volkes funktionieren muss, werden die Heranwachsenden zu Staatsbürgern erzogen. Thaulow und Heinsius betonen noch stärker, dass der Staat um des Menschen willen besteht. Die beiden Vertreter der Revolution von 1848 gehen aber bei ihren Überlegungen vom Individuum aus, nicht vom Volkskollektiv, ein weiterer Verweis darauf, dass sie einer anderen Denktradition als die übrigen Autoren angehören.

Wie die Erziehung zum Staatsbürger konkret vonstatten gehen soll, wird in keinem der Nationalerziehungspläne erläutert, es wird lediglich erklärt, jeder Zögling soll hinreichende Kenntnisse über Aufbau und Zweck des Staates erhalten. Kaßner legt noch dar, dass er den historischen Kontext für wichtig erachtet. Interessant ist das aktive Üben des Staatsbürgerseins, welches sich bei Fichte und Lietz findet. Beide setzen auf die unmittelbare Erfahrung, welche den Zöglingen einen Vorgeschmack auf bürgerliche Rechte und Pflichten gibt.

Auffallend ist, dass die Erziehung zum Staatsbürger explizit von all denjenigen Autoren erwähnt wird, welche keine Stilisierung des deutschen Nationalcharakters vornehmen

und bei denen sich weder organisches Denken noch eine starke Fixierung auf das Volk finden – Thaulow, Heinsius und Lietz. Die Konzepte von Thaulow und Heinsius weisen keinerlei romantisches Gedankengut auf, wie oben aus der Analyse der Topoi hervorgegangen ist. Lietz mag zwar wertkonservativ und Moderne-kritisch sein, aber die romantischen Anleihen in seinem Denken sind überschaubar.

Die Erziehung zum Staatsbürger, welche soeben betrachtet worden ist, soll die Educanden über die Institution Staat aufklären und ihnen ihre Rechte und Pflichten innerhalb der Gesellschaft verdeutlichen, spricht sie also auf der rationalen Ebene an. Daneben lässt sich aber in den untersuchten Texten auch noch eine Erziehung zur Gemeinschaft finden, welche eher ein Gefühl evozieren will und zum Ziel hat, dass sich die Heranwachsenden emotional verbunden fühlen. Die Erziehung zur Gemeinschaft ist in den ausgewerteten Schriften nicht immer offensichtlicher Punkt der Agenda, sondern findet sich zwischen den Zeilen. Aus einigen der Texte wird offensichtlich, dass den Autoren auch an einem nationalen Gemeinschaftsgefühl gelegen ist, welches über die primär rationale Verbundenheit mit Staat und Gesellschaft hinausgeht.

Erste Phase: Fichte und Jahn

Ein Gemeinschaftsgefühl hervorzubringen, ist eines der Ziele, welches Fichte in seinen *Reden an die deutsche Nation* verfolgt. In den Erziehungsanstalten sollen die Zöglinge nicht nur zusammen lernen, sondern auch als Gemeinschaft zusammen leben. Dadurch, dass diese Gemeinschaft für sich selbst aufkommen, also auch zusammenarbeiten muss, wird das Gemeinschaftsgefühl noch intensiviert. Alle müssen zum Wohle aller zusammenarbeiten. Des Weiteren soll, so Fichtes Wille, seine Nationalerziehung alle Stände gleichermaßen umfassen, womit er deutlich macht, dass er mit Hilfe der neuen Erziehung „*die Deutschen zu einer Gesamtheit bilden [will], die in allen ihren einzelnen Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe Eine Angelegenheit*“⁵⁰. Das Ziel des Philosophen ist, dass die Deutschen sich jenseits der Stammesindividualitäten und der Ständeordnungen als eine Gemeinschaft, als Nation begreifen. Das sollen vor allem die in den „Kolonien“ als Gemeinschaften lebenden Heranwachsenden verinnerlichen.

Auch Jahn will ein größeres Gemeinschaftsgefühl hergestellt wissen. Zwar bringe das Volkstum „*alle die einzelnen Menschen des Volks [...] zu einer schönverbundenen Gemeinde*“⁵¹, doch bemerkt Jahn, dass sich die Deutschen teils mit Fremdheit untereinander begegnen. Dies liege nicht an den Ständen, welche der Turnvater als natürlich ansieht,

⁵⁰ Fichte: *Reden an die deutsche Nation*, S. 23.

⁵¹ Jahn: *Deutsches Volkstum*, S. 30.

sondern vielmehr daran, dass diese natürliche Einteilung der Stände künstlich weiter getrieben werde, indem beispielsweise die Bildungsanstalten auch noch nach Ständen und Berufen eingeteilt werden. Jahn hält es hingegen für besser, wenn eine Schule für alle eingerichtet werde, damit nicht die Sprösslinge der einzelnen Stände bereits von Kindheit an abgeschlossen in ihrem Mikrokosmos existieren, die „Anderen“ verachtend. Andernfalls hegt Jahn große Befürchtungen:

*Mit starken Schritten nähern wir Deutsche uns dem indischen Kastensystem und werden dadurch am Ende die Parias unter Europas Völkern, weil alle kräftigen Regierungen des Auslandes auf ein festes Volkstum-bilden hinarbeiten.*⁵²

Jahn sieht die Deutschen also auch gegenüber anderen Völkern ins Hintertreffen geraten, wenn den Abgrenzungstendenzen innerhalb des Volkes nicht entgegengewirkt und das Gemeinschaftsgefühl gestärkt wird.

Des Weiteren sieht der Turnvater Arbeit als gemeinschaftsstiftend an. „*Nur durch allgemeine rege Geschäftigkeit, durch die vereinigten Bemühungen aller Bürger kann sich ein Volk zu einem allgemein verbreiteten Wohlstand erheben*“⁵³, so die Ansicht Jahns. Die Arbeitsgemeinschaft, in der alle schaffend ihren Beitrag leisten, wird zur Wohlstandsgemeinschaft, welche sodann in der Lage ist, in die Bildung aller zu investieren. Auch diese Gedankengänge Jahns zielen nicht zuletzt darauf ab, der Schere zwischen Arm und Reich und der Unterteilung in Stände entgegenzuwirken.

Dritte Phase: Kaßner

Berthold Kaßner hegt die Absicht, durch den Erd- und Vaterlandskundeunterricht den Zöglingen ein nationales Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln. Seiner Meinung nach kann man sich nur mit dem verbunden fühlen, den man kennt; entsprechend sollen die Educanden im Unterricht sich mit den deutschen Stammesbrüdern auseinandersetzen, wodurch die Liebe zu ihnen und damit das Gemeinschaftsgefühl wachsen soll.

Vierte Phase: Lietz

Lietz ist der Ansicht, dass alle Kinder mindestens sechs, besser neun Jahre lang gemeinsam die gleiche Schule besuchen sollten, „*damit die Gemeinsamkeit der geistigen Entwicklung dazu beitragen kann, daß sie einander verstehen und näher kommen*“⁵⁴. Der Landerziehungsheimpionier argumentiert ähnlich wie Jahn, wenn er sich für eine gemeinsame Beschulung deswegen ausspricht, weil sonst die Separierung auch innerhalb der Be-

⁵² Jahn: Deutsches Volkstum, S. 65.

⁵³ Ebd., S. 143.

⁵⁴ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 52.

völkerung immer mehr zunehme und damit ein Gemeinschaftsgefühl nicht mehr möglich sei.

Fünfte Phase: Kriek und Stapel

In seiner *Nationalpolitischen Erziehung* beklagt Ernst Kriek, dass den Deutschen die „*völkische Gemeinsamkeit, die nationale Idee, die Kraft der Einschmelzung*“⁵⁵ fehle und stattdessen die Gesellschaft gespalten sei. Die nationalsozialistische Bewegung jedoch werde dem abhelfen. Mit ihrer Hilfe werde die Einheit hergestellt, das deutsche Volk überhaupt zu einer wirklichen Gemeinschaft. Kriecks gesamter Erziehungsansatz zielt darauf ab, den Einzelnen in ein größeres Kollektiv zu integrieren, ja ihn gänzlich in einem größeren Ganzen aufgehen zu lassen. So gesehen ist diese „totale Erziehung“, welche Kriek beabsichtigt, die Eingliederung des Einzelnen ins Kollektiv, welche durch verschiedene Institutionen bewerkstelligt werden soll, auch eine Erziehung zur Gemeinschaft. Dabei soll die Ausrichtung der Individuen zur Gemeinschaft auch durch „*Methoden der Massenerregung und Massenbewegung*“⁵⁶ erzielt werden, wobei im Rahmen von Massenveranstaltungen und -inszenierungen ein rauschhaftes Gemeinschaftsgefühl evoziert wird.

Auch bei Wilhelm Stapel ist die Erziehung zur Gemeinschaft zu finden. In Stapels Denken steht grundsätzlich das Volk, somit auch die Volksgemeinschaft im Mittelpunkt. Den Individualismus sieht der völkische Denker als äußerst schädlich an; der Einzelne müsse wieder an das Kollektiv herangeführt werden, denn nur das Kollektiv könne dem Dasein Sinn geben. Entsprechend macht Stapel die Pflege des Gemeinschaftssinns zu einem Gegenstand seiner Lehrgänge einer volkhaften Erziehung. Vornehmlich durch den Geschichtsunterricht soll der Heranwachsende vermittelt bekommen, dass er gegenwärtig lebender Teil einer größeren, gleichsam „ewigen“ Gemeinschaft ist, zu welcher er als einzelnes Glied beitragen muss.

Bei Fichte und Jahn findet sich sowohl der Anspruch, das Gemeinschaftsgefühl zu stärken als auch die Heranwachsenden zu guten Staatsbürgern zu erziehen. Beide wollen Nationalität und Staat zur Deckungsgleichheit bringen. Dasselbe gilt für Kaßner, der das Gemeinschaftsgefühl durch seinen Erziehungsplan gestärkt wissen will, aber auch die staatsbürgerliche Bildung für wichtig erachtet. Bei Kaßner sind diese beiden Anliegen mit der Hoffnung verbunden, der äußeren Gründung des deutschen Nationalstaats möge eine innere folgen. Kriek wiederum gibt auch der Hoffnung einer Deckung von Volk und Staat

⁵⁵ Kriek: *Nationalpolitische Erziehung*, S. 16.

⁵⁶ Ebd., S. 41.

Ausdruck, doch unter anderen Vorzeichen. Nachdem die Weimarer Republik ein dem deutschen Wesen artfremdes System darstelle, hofft der NS-Pädagoge, dass nach der erfolgreichen Revolution durch die Nationalsozialisten Volk und Staat organisch reorganisiert werden können. Volk und Staat werden hierbei stets als zwei Institutionen wahrgenommen, die es optimalerweise zur Deckungsgleichheit zu bringen gilt. Deshalb finden sich bei einigen Vertretern sowohl die eher auf die *ratio* gerichtete Erziehung zum Staatsbürger als auch die auf die *emotio* abzielende Erziehung zur Gemeinschaft.

Beide Vertreter der fünften Phase machen besonders die Erziehung zur Gemeinschaft stark. Wilhelm Stapel verurteilt die staatsbürgerliche Erziehung sogar rundheraus und fordert stattdessen eine volksbürgerliche Erziehung. Die Erziehung soll nicht lediglich zur Identifikation des Einzelnen mit der Gemeinschaft führen, sondern ihren Beitrag leisten, dass das Individuum die Inkorporation seiner selbst in das Kollektiv, also eine Art „Selbstaufgabe“ will. Die Fixierung auf das natürliche Volks-Kollektiv und das organische Denken lassen das Irrationale Übergewicht gewinnen, die Volksgemeinschaft und damit die Erziehung zu ihr in den Vordergrund treten.

3.3 Erziehung zur Tat

In den untersuchten Texten zu Nationalerziehung findet sich meist eine Erziehung zur Tat. Erziehung zur Tat meint hier Verschiedenes: die Erziehung zur Aktivität, zum Aktivsein an sich, zur Arbeit, zum selbständigen Denken und Handeln. Daneben gibt es des Weiteren eine Erziehung, welche darauf abzielt, dass die Heranwachsenden Praktisches, „Brauchbares“ lernen, was für das spätere Berufs- und Alltagsleben relevant ist. Im Folgenden sollen diese Erziehungsziele dargelegt und sodann anhand des jeweiligen Schwerpunktes in den verschiedenen Konzepten Verbindungslinien gezogen werden.

Erste Phase: Fichte und Jahn

Für Fichte ist Selbsttätigkeit von elementarer Bedeutung. Der Philosoph vertritt den Standpunkt, das Kind sollte weitgehend selbständig die Welt ergründen, sich zuerst über seine Empfindungen klar werden und dann an den Gegenständen abarbeiten. Von klein auf soll dem Zögling die selbständige Erforschung und das Sichselbsterschließen nahegelegt werden. Das Kind erarbeitet sich seine Erkenntnisse selbst. Da es selbsttätig lernt, lernt es auch freiwillig und gern. Der Mensch liebt die Tätigkeit; sie erfüllt ihn mit hoher Befriedigung und macht ihn sittlich, da er in der Liebe am Tun zu echter Hingabe an eine Sache fähig wird, was dem Selbstsüchtigen nicht möglich ist, dessen Selbst stets im Vordergrund steht. Da Fichte gegen die Selbstsucht, welche seiner Meinung nach in der Welt überhand genommen hat, vorgehen will, macht er daher die Tätigkeit stark. Der Mensch kann der Selbstsucht nicht verfallen, wenn er eine Tätigkeit hat, der er mit Liebe nachgeht, es gilt, nur den Menschen zu Eigentätigkeit anzuregen.

In den Erziehungsanstalten, welche Fichtes Nationalerziehung vorsieht, ist dementsprechend Arbeit auch ein wichtiges Erziehungsmittel. Dort sollen die Schüler für sich selbst aufkommen, ihre Nahrung selbst anbauen, dasjenige, was sie benötigen, selbst herstellen. Acker- und Gartenbau, Viehzucht und verschiedene Handwerke erlernen daher die Zöglinge in den Anstalten. Die Heranwachsenden bilden in den „Kolonien“ nicht nur eine Lebensgemeinschaft, sondern auch eine Arbeitsgemeinschaft; jeder hat seinen Teil für die Gemeinschaft beizutragen. Durch die Arbeit erlernen die Educanden so auch Verantwortungsgefühl, sowie sich auch ein Gemeinschaftsgefühl herausbildet. Dadurch, dass die Schüler der Erziehungsanstalten für sich selbst aufkommen müssen, erhalten sie auch ein Gefühl des Selbstbewusstseins und Vertrauens in die eigene Stärke, da sie die Erfahrung machen, für sich selbst sorgen zu können.

Nach Fichtes Ansicht besteht ein enger Zusammenhang zwischen Bereitschaft zur Tat und Sittlichkeit. Nicht zuletzt deshalb ist dem Philosophen die Erziehung zur Arbeit wich-

tig. Dem Philosophen geht es vor allem darum, die Situation Deutschlands zu verbessern. Da er die Selbstsucht als Übel ausgemacht hat, muss zuerst diese bekämpft werden, damit, nachdem die Deutschen wieder sittlich geworden sind, sie die Verhältnisse ändern können. So gesehen kann man Fichtes Nationalerziehungsplan als Hilfe zur Selbsthilfe verstehen. Die Deutschen müssen erst sich ändern, um dann die Verhältnisse ändern zu können. Der Schlüssel hierzu ist nicht zuletzt Tätigkeit. Fichtes Rat ist, die Deutschen müssen im wahrsten Sinne des Wortes selbst tätig werden. Dabei wird sowohl geistige als auch körperliche Tätigkeit von Fichte als wichtig erachtet.

Bei Jahn verhält es sich in diesem Punkt anders. Der Turnvater spricht sich ebenso wie der Philosoph für die Erziehung zur Arbeit aus, allerdings primär zur körperlichen Tätigkeit. Arbeit, welche man mit den Händen vollbringt, an deren Ende also ein materielles Ergebnis steht, stuft er als wichtiger und auch sittlicher ein als nur geistige Tätigkeit. Auch Jahn schreibt der körperlichen Tat zu, dass aus ihr ein gewisses Selbstbewusstsein in die eigene Person resultiert, das Wissen darum, etwas zu können. Das Vertrauen in die eigene Hände Arbeit, die daraus gewonnene Selbstachtung trägt den Menschen gleichsam durchs Leben. Der Turnpionier erachtet Arbeit und die sittlichen Werte, welche man durch sie vermittelt bekommt, für derart wichtig, dass er es für unverzichtbar hält, dass alle, ganz gleich welchen Standes sie sind, das Arbeiten erlernen.

Im *Deutschen Volkstum* findet sich aber nicht nur Erziehung zur Arbeit, sondern auch Erziehung zum körperlichen Aktivsein. Jahn erachtet es für wichtig, sich sportlich zu betätigen und die Körperkräfte zu erhalten. Gehen, Laufen, Springen, Werfen, Tragen, Klettern, Schwimmen und noch andere Tätigkeiten sollten regelmäßig durchgeführt werden, um den Körper fit zu halten und zu trainieren. Diese sportlichen Tätigkeiten dienen nicht nur der Gesunderhaltung des Menschen, sondern setzen ihn auch in die Lage, sich in verschiedenen Alltagssituationen zu behelfen und diese dank körperlicher Kraft und Geschicklichkeit besser zu meistern. Daneben tritt ein militärischer Aspekt zutage, da Jahn auch durchaus solche Betätigungen wie Reiten, Fechten und Schießen praktiziert wissen möchte. Die Erziehung, welche Jahn vorschlägt, bereitet die Jugend also bereits militärisch vor. Der Grund hierfür ist klar: Eines Tages soll mit einem gewaltsamen Aufstand Deutschland von den Franzosen befreit werden. Für dieses Ziel wird trainiert.

Auch Jahn sieht, ebenso wie Fichte, einen Zusammenhang zwischen Arbeit und Sittlichkeit und argumentiert genauso wie der Autor der *Reden an die deutsche Nation*, dass mit der Arbeit Selbstbewusstsein und Selbstachtung einher gehen. Die sportlichen Tätigkeiten, zu welchen der Turnvater angehalten wissen will, sollen nicht zuletzt dazu dienen,

die Deutschen physisch auf den Kampf gegen Napoleon vorzubereiten. Während Fichte mit Hilfe einer Erziehung zur Tat primär die Sittlichkeit wiederherzustellen bemüht ist, beabsichtigt Jahn auch die Körper fit zu machen.

Zweite Phase: Thaulow und Heinsius

Eine der Hauptabsichten von Thaulows *Plan einer National-Erziehung* ist es, dass die Heranwachsenden sich ihrer Neigungen und Anlagen bewusst werden und dementsprechend ihre Berufswahl treffen können. Dem Kieler Professor kommt es darauf an, dass der Einzelne mit einer Arbeit seinen Lebensunterhalt verdient, welche seinen Anlagen entspricht. So wie sein Erziehungsplan darauf abzielt, jedem, unabhängig von seinem Stand, die gleichen Chancen einzuräumen, so hat seiner Meinung nach auch jeder das Recht darauf, einen Beruf zu ergreifen, der ihm liegt. Je nachdem, welche Neigungen die Jugendlichen in der Nationalschule, wie Thaulow die Volksschule genannt wissen will, zeigen, besuchen sie anschließend entsprechende Schultypen. Die Begabteren besuchen dann das Progymnasium, in welchem herausgefunden werden soll, ob der Einzelne mehr der idealen oder der realen Bildung zuneigt, um sodann entweder das Gymnasium oder das Realgymnasium zu absolvieren. Die Übrigen besuchen die Land- und Stadtschule, wo sie bereits gezielt auf das Arbeitsleben vorbereitet werden. Alle Schulen, welche nach der Nationalschule, die das Basiswissen vermitteln soll, besucht werden können, haben auf Anlagen und Neigungen der Schüler abgestimmte Schwerpunkte, damit die Eleven dasjenige beigebracht bekommen, was sie später in Beruf und Leben brauchen können.

Auch Theodor Heinsius, der andere Vertreter der zweiten Phase, präferiert eine ähnliche Unterteilung der Schulgattungen und damit verbunden verschiedene Bildungsschwerpunkte. Besonders der Lehrstoff für die polytechnische Schule, welche auf die Arbeitswelt vorbereiten soll, ist von dem pensionierten Lehrer in Hinblick auf Funktionalität ausgewählt. An den höheren Schulen bemängelt Heinsius, sie seien zu wenig auf das praktische Leben ausgelegt und zu sehr der Theorie verhaftet. Vor allem die Fixierung auf die alten Sprachen wird hierbei als problematisch erachtet, weshalb sich Heinsius für eine Reduzierung des Unterrichts in den klassischen Sprachen ausspricht. Ihm geht es darum, dass die Schüler nicht Unnützes zuungunsten von Brauchbarem lernen müssen, sondern so gut wie möglich auf Arbeit und Alltag, sozusagen auf das „reale Leben“ vorbereitet werden.

Bei beiden Vertretern der zweiten Phase steht klar eine Erziehung zum „Brauchbaren“ im Vordergrund. Das Bildungssystem soll derart eingerichtet werden, dass eine optimale Vermittlung derjenigen Bildungsinhalte gewährleistet ist, welche im späteren Leben der Schüler von Relevanz sind.

Dritte Phase: Schmidt und Kaßner

Nach Karl Schmidts Dafürhalten ist der Deutsche von Natur aus wissbegierig, strebsam und tatkräftig. Schmidts Darstellung des deutschen Wesens lässt den Deutschen als Getriebenen erscheinen, der stets weiterforschen muss. Dem Schulrat ist es angesichts dieser engen Beziehung, welche der Deutsche zur Wissenschaft hat, wichtig, dass der Heranwachsende lernt, die Wissenschaft um ihrer selbst, um der Wahrheit willen zu lieben. Des Weiteren spricht sich Schmidt aber gegen das bloße Anhäufen von Wissen aus und macht stattdessen den Standpunkt stark, es käme auf das wirklich bewusst gewordene Wissen an. Die Schüler sollen selbständig denken lernen, sich eigenständig Dinge erschließen und dabei den Wissensdrang selbst verspüren. Mit Hilfe sportlicher Betätigung soll der Heranwachsende Herr über seinen Körper werden, die eigene Körperkraft einschätzen und gebrauchen lernen und so Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit erhalten. Selbständigkeit und Selbsttätigkeit sollen erlernt werden, der Jugendliche ganz Herr seiner selbst werden. Doch begründet Schmidt diese Erziehungsabsichten nicht mit einem aufklärerischen Ansatz, sondern damit, dass es die Natur des Deutschen, seine Wissenschafts- und Freiheitsliebe einfordere.

Berthold Kaßner bemängelt, dass das Gymnasium seine Absolventen nicht hinreichend auf die Lebensrealität vorbereite, sondern seinen Fokus viel zu sehr auf die Antike und damit auf eine längst vergangene Zeit richte. Noch schwerwiegender sei die Konzentration des Gymnasiums auf den Romanismus, welcher über die lateinische Sprache den deutschen Eleven nahegebracht werde. Nicht nur, dass die Schüler mit der klassischen Bildung weitgehend Unbrauchbares lernen würden, darüber hinaus werde auch noch der Romanismus gefördert. Kaßner kommt in seinem Buch zu dem Schluss, dass demjenigen, welcher sich nur altklassische Bildung angeeignet hätte, die wahre Bildung fehle, welche das gegenwärtige Leben fordere. Um das Gymnasium mehr an die Realität heranzuführen, plädiert der Lehrer für eine Einschränkung des Lateinunterrichts und eine Aufwertung der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer. Dem romanisierten Gymnasium steht bei Kaßner die Realschule entgegen, welche ihre Schüler auf das Leben vorbereite und vom Autor der *Deutschen Nationalerziehung* gar als „*deutsche Schöpfung*“⁵⁷ bezeichnet wird. Das Gymnasium ist für Kaßner der Hort des Romanismus und der Lebensuntüchtigkeit, die Realschule derjenige des Germanismus und der Realität. So findet sich auch hinsichtlich der Institution Schule eine stark nationalideologisch geprägte Frontstellung gegen den Ro-

⁵⁷ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 83.

manismus, wobei das als lebensfremd charakterisierte Gymnasium gegenüber der realitätsbezogenen Realschule als minderwertig angesehen wird.

Auch die Erziehung zur Tat findet sich als Zielabsicht in der *Deutschen Nationalerziehung*. Kaßner will vor allem durch den Geschichtsunterricht die Jugendlichen zur Tat anhalten. Hierbei soll die Nation „als eine Einheit in ihren Thaten und ihrem schöpferischen Wirken“⁵⁸ präsentiert werden, so dass sich der Einzelne als Glied dieser Einheit angesprochen fühlt, seinen Beitrag zu leisten. Bei der Beschäftigung mit der Geschichte erfahren die Heranwachsenden von den Taten der Vorfahren und der Größe der eigenen Nation und sollen dadurch selbst auch motiviert werden.

Vierte Phase: Langbehn und Lietz

Julius Langbehn propagiert nicht explizit eine Erziehung zur Tat in seinem *Rembrandt als Erzieher*, aber die Tat nimmt einen hohen Stellenwert im Denken des Kulturkritikers ein. Er fordert eine Erneuerung der Verhältnisse mit Hilfe der Kunst und installiert einen Maler als Leitbild. Langbehn will das Umdenken an die sozusagen veredelte Tätigkeit, das künstlerische Schaffen knüpfen und an den edelsten „Arbeiter“, den Künstler, der Schaffender, Schöpfer ist. Im Denken des Rembrandtdeutschen erfährt auch derjenige eine Stilisierung, dessen Alltag von einfacher körperlicher Arbeit geprägt ist: der Bauer. Dieser wird von Langbehn als Mensch präsentiert, der mit Gott und Natur in enger Verbindung steht. Bauer und Künstler produzieren, sind ständig Tätige und stehen, so Langbehn, dem Menschen besonders nah. Wenngleich sich aus den Gedanken Langbehns in diesem Punkt keine klaren Erziehungsabsichten extrahieren lassen, impliziert die Verwendung von Künstler und Bauer als Leitbilder doch eine Erziehung zur Tat. Da Künstler und Bauer bei Langbehn „deutsche Typen“ sind, wird daraus ersichtlich, dass auch die Tat zum deutschen Wesen gehört. Während das Erschaffen (Künstler) und Produzieren (Bauer) der deutschen Wesenheit gemäß sind, sind das Wissen (Gelehrter) und Vertreiben (Kaufmann) eher dem „Fremden“ zuzuordnen.⁵⁹ Das Tätigsein wird in *Rembrandt als Erzieher* damit als „deutsch“ präsentiert.

Hermann Lietz kritisiert in seiner Schrift *Die deutsche Nationalschule*, dass in der Schule nicht nur das Falsche unterrichtet werde, sondern auch auf falsche Art und Weise. Die Lehrpläne seien vollkommen überfüllt und die Schulen reine Pauk- und Memorieranstalten. Lietz aber spricht sich für einen praktischeren Unterricht aus, der näher an der Materie sein und weniger mit Hilfe von Lehrbüchern vonstatten gehen soll. Darüber hinaus

⁵⁸ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 106.

⁵⁹ Vgl. Langbehn: Rembrandt als Erzieher, S. 268.

setzt Lietz darauf, dass der Schüler von sich aus lernen will und sich auch selbst disziplinieren kann. Nicht nur also, dass der Unterricht gegenständlicher werden soll, sondern auch das Lernen selbst soll freier werden. Dem Schüler komme eine größere Freiheit, damit auch Selbstverantwortung bezüglich des Lernens zu. Der Zwang auf den Zögling durch den Lehrer soll hier abnehmen, der Schüler selbständig und selbsttätig lernen und dabei vom Lehrer unterstützt werden. Diese Selbständigkeit will der Pädagoge nicht nur beim Lernen verankert wissen, sondern er heißt es ebenfalls gut, wenn darüber hinaus die Schüler das Schulleben, die Schulgemeinschaft selbst organisieren.

Auch die Selbsttätigkeit soll sich nicht auf geistige Arbeit beschränken. Der Landerziehungsheimpädagoge ist der Meinung, jeder Heranwachsende sollte sich handwerklich betätigen. Die körperliche Arbeit ließe die Jugendlichen praktische Erfahrungen machen und forme ihren Charakter, da beispielsweise dadurch, dass jeder etwas Handwerkliches machen muss, kein Standesdünkel der höheren Schichten gegenüber den gemeinen Arbeitern entstehen könnten. Die praktische Arbeit beseitige damit „*Hochmut, Geckentum, Blasiertheit, Weltfremdheit*“⁶⁰, trage nicht nur zu gesundem Realitätssinn bei, sondern habe außerdem auf der sozialen Ebene positive Effekte.

Des Weiteren will Lietz durch ein entsprechendes Schulsystem die funktionelle Bildung fördern. Allerdings soll jeder erst nach neun allgemeinen Schuljahren, in welchen sich jeder über seine Anlagen und Neigungen klar werden könne, den Bildungsweg einschlagen, in welchem er spezieller auf sein künftiges Berufsleben vorbereitet wird. Dann aber sind die Lehrpläne ganz auf die jeweilige Richtung ausgerichtet und die Schüler lernen vor allem das, was sie später auch in ihren jeweiligen Berufen gebrauchen können.

Fünfte Phase: Kriek und Stapel

In Ernst Kriecks *Nationalpolitischer Erziehung* entwirft der Autor das Bild einer organischen Gesellschaft, in der alles ineinandergreift, einen einzigen großen Organismus darstellt. Durch eine Art „totaler Erziehung“, welche durch verschiedene Institutionen gewährleistet werden soll, soll hierbei der Einzelne gänzlich in den Organismus integriert werden. Hinsichtlich der Berufserziehung wären dabei die Berufsverbände von Bedeutung. Kriek denkt über die Einrichtung von Berufsverbänden nach, in welchen sich die Arbeitnehmer organisieren und in welchen sie auch berufsspezifische Bildung vermittelt bekommen. Hier sollen *berufliches Können, berufliche Haltung* und *Berufswissen* vermittelt werden, stets in starker Anlehnung an das nationalsozialistische Weltbild. Arbeit an sich soll

⁶⁰ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 81.

ideologisch aufgeladen und in die NS-Ideologie eingewoben werden, so dass der Nationalsozialismus zur totalen, alles umfassenden Ideologie wird. Krieck, dem es vor allem um das Ganze, die Gemeinschaft geht, versucht alles Denken darin münden zu lassen, weswegen er formuliert: „*Arbeiten heißt: Güter erzeugen für die Gemeinschaft*“⁶¹. Während im Zusammenhang mit Arbeit und Beruf in manch anderen der vorgestellten Nationalerziehungstexte vornehmlich die Selbständigkeit des Individuums betont wird, steht bei Krieck die Gemeinschaft im Vordergrund. Nicht das Wohl des Einzelnen, dass er einen Beruf ausübt, der seinen Neigungen und Anlagen entspricht, dass er damit seinen Lebensunterhalt bestreiten kann, ist für Krieck wichtig, sondern vor allem, dass die Gemeinschaft Nutzen davon hat. Der Einzelne soll ebenso wie die Gemeinschaft zu denken lernen und seine Arbeit vor allem im Kontext des größeren Ganzen sehen.

Wilhelm Stapel ist der Ansicht, dass „*[d]eutsch sein [...], nach der Art, wie sich unser Volk entwickelt hat, eine Verpflichtung zu geistiger Arbeit [ist]*“⁶². Für den völkischen Denker ist geistiges Wirken also ein Wesenszug des nationalen Seins. Der Deutsche wolle die Welt erkennen und bemühe sich daher darum, denkend bis zum letzten Grund, bis zu Gott vorzustößen. Da Denken die Arbeit des Deutschen darstelle und hier schon Bedeutendes geleistet worden sei, will Stapel die Heranwachsenden im Rahmen seines dritten Lehrgangs einer volkhafte Bildung mit deutschem Denken und deutscher Weltanschauung, welche zugleich also deutsche Arbeit darstelle, vertraut machen.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass sich in den untersuchten Texten verschiedene Strömungen hinsichtlich einer Erziehung rund um das Sichbetätigen ausmachen lassen. Da wären zum einen diejenigen Befürworter einer Nationalerziehung, welche vor allem eine auf den künftigen Beruf abzielende Bildung stark machen, allen voran Thaulow, Heinsius und Lietz. Bei diesen steht das Individuum im Mittelpunkt, seine Selbständigkeit und Selbsttätigkeit, sowie die Frage, wie es optimal auf Beruf und Alltag vorbereitet werden kann. Kaßner spricht sich zwar auch für einen realitätsnäheren Unterricht aus, doch geht es ihm hierbei nicht zuletzt darum, gegen das Gymnasium anzuargumentieren, welches er vom romanischen Wesen verseucht sieht. Seine Argumente um eine praktischere Bildung sind stark nationalideologisch gefärbt. Für die beiden Vertreter der ersten Phase – Fichte und Jahn – ist die Erziehung zur Tat in mehrfacher Hinsicht von Interesse. Der Einzelne erlernt durch Arbeit Selbständigkeit, gewinnt Selbstvertrauen und Selbstachtung, und wird durch sie sittlich. Die Sittlichkeit aber ist nach Fichtes Vorstellungen eine der Hauptvor-

⁶¹ Krieck: Nationalpolitische Erziehung, S. 138.

⁶² Stapel: Volk, S. 317.

aussetzungen für das Wiedererstarken Deutschlands. Jahn hingegen will die Heranwachsenden physisch für den bevorstehenden Kampf gegen Napoleon vorbereiten. Schmidt, Langbehn und Stapel sehen die Tat im deutschen Wesen von Natur aus verwurzelt. Schmidt und Stapel präsentieren den Deutschen als Faustischen Charakter, der immer weiter forschen muss auf der Suche nach Antworten, in Langbehns Denken hingegen hat der Deutsche prometheische Züge, ist Schöpfer.

Während Thaulow, Heinsius und Lietz nicht auf Nationales rekurren, spielt bei den anderen Autoren das Nationale durchaus eine Rolle, sei es, dass man (auch) für das Volk, die Nation wirkt, oder dass das Tätigsein an sich als von Natur aus national bedingt erläutert wird. Die Erziehung zur Tat, die Zielabsicht, dass der Mensch selbständig wird und das Arbeiten lernt, ist selbstverständlich nichts genuin Romantisches, aber dass die Tat gewissermaßen nationalisiert wird und nicht zuletzt deswegen zu ihr erzogen wird, weil sie dem deutschen Wesen gemäß sei und den deutschen Menschen ausmache, weist auf romantisches Denken hin.

Zugleich werden auch die „Typen“, welche als die Antithese des deutschen Tatmenschen begriffen werden, die Gelehrten und Intellektuellen – bei Langbehn auch die Kaufleute – vorwiegend mit anderen Völkern besetzt. Der Antiintellektualismus, der in manchen Texten durchscheint, ist weniger eine Haltung gegen den Intellekt, als vielmehr gegen dessen Personal. Kaßner beispielsweise wettet gegen das Gymnasium und die humanistische Bildung, weil er den Romanismus, die alten Römer und die Franzosen, dort wirksam sieht. Mit humanistischer Bildung würden die Deutschen mit wesensfremden Ideen erzogen. Die deutschen Jugendlichen würden zu Vielwissern, Intellektuellen, „Bücherwürmern“ und „Stubenhockern“, welche vollkommen lebensuntüchtig seien; die Tat dagegen sei dem Deutschen gemäß, durch sie würden die Heranwachsenden zu selbständigen, anpackenden, brauchbaren Menschen. Selbst bei der geistigen Arbeit zeige sich ein Unterschied: Während bei anderen Völkern aus materiellen Gründen geforscht werde und man sich schnell mit einer Antwort zufrieden gebe, betreibe der Deutsche Forschung rein aus Idealismus, um der Wahrheit willen und er könne gar nicht anders, als unermüdlich weiter forschen. Wenn der Deutsche arbeitet, dann tatkräftig, mit vollem Einsatz, um der Sache selbst willen, ausdauernd und unermüdlich. Diese Denkfigur der „deutschen Tat“ findet sich bei den Autoren, welche der Erziehung zur Tat eine nationale Ebene zuweisen, auf die eine oder andere Weise wieder.

3.4 Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild

Den meisten der untersuchten Nationalerziehungskonzepte liegt ein androzentrishes Weltbild zugrunde. Die Erziehungsziele, welche in einem Teil der Texte anvisiert werden, haben vor allem Gültigkeit für den deutschen Jungen. Die Erziehung der Mädchen hingegen wird von einigen Autoren gesondert skizziert.

Erste Phase: Jahn

Jahns gesamte Erziehung ist in erster Linie auf das männliche Geschlecht ausgelegt, so wie allgemein sein gesamtes Werk laut Gertrud Pfister ein androzentrishes Menschen- und Weltbild aufweist.⁶³ Der Turnpionier will den Jungen zum guten Staatsbürger und Vaterlandsverteidiger erzogen wissen, das Mädchen aber zur Gattin, Hausfrau und Mutter. Der Frau ist als Wirkungskreis damit eindeutig das Heim bestimmt. Das Heiraten und Gründen einer Familie sind selbstverständliche Stationen im Leben einer Frau; auf die daraus erwachsenden Aufgaben soll die Heranwachsende vorbereitet werden. Ihre Aufgabe als Gattin und Hausfrau sei es sodann, das Heim dergestalt einzurichten, dass der Mann nach den Mühen der Arbeit sich dort entspannen kann. Ihr fällt es zu, der „gute Geist“ im Haus zu sein. Hinsichtlich ihrer Eigenschaft als Mutter sei es von besonderer Wichtigkeit, dass sie zur deutschen Sprache erzogen werde. Da Jahn in der Sprache den Ausdruck des Volkstums sieht, hält er es für wichtig, dass die Frau später mit ihren Kindern deutsch spreche und sie gemäß dem deutschen Wesen erziehe. Deshalb spricht sich der Turnvater vor allem gegen die Erlernung des Französischen bei Mädchen aus, da er so eine „*Franzisierung*“ der Frau befürchtet. Um optimal für den Nachwuchs sorgen zu können, sollen die Mädchen in Gesundheitskunde und Krankenpflege unterwiesen und in die Pädagogik eingeführt werden.

Für Jahn stellt die Frau lediglich einen Menschen zweiter Klasse dar. Ihr höchstes Ziel soll die Ehe darstellen, ihre Aufgabe ist es, ihrem Ehemann das Leben so angenehm wie möglich zu gestalten und sich um die Nachkommen zu kümmern, sie als erste und wichtigste Bezugsperson bereits gemäß nationaler Art vorzuprägen.

Zweite Phase: Thaulow und Heinsius

Auch Gustav Thaulow spricht sich in seinem *Plan einer National-Erziehung* für eine besondere Erziehung der Mädchen aus. Hierbei steht die Vorbereitung auf die Aufgaben der Frau als Gattin, Hausfrau und Mutter im Vordergrund – wie schon zuvor bei Jahn. Das

⁶³ Pfister, Gertrud: Das Frauenbild in den Werken Jahns. In: Bernett, Hajo/Denk, Heinz/Göhler, Josef/Lämmer, Manfred/Ueberhorst, Horst (Hg.): Internationales Jahn-Symposium 1978. Köln u. a. 1979, S. 136–167, S. 137.

Mädchen soll zu Sittsamkeit, Anmut und Weiblichkeit erzogen werden, des Weiteren Unterricht in Gesang und Zeichnen, also den schönen Künsten erhalten. Einer übermäßigen Bildung bedürfe die Frau nicht. Auch Thaulow weist der Frau als Wirkungsbereich das Heim zu. Sie soll sich um die Familie kümmern, was umso wichtiger in den Augen Thaulows ist, da die Familie den Kern der Nation ausmache.

Bei Heinsius verhält es sich nicht anders. Der alte Lehrer ist der Ansicht, die Frau sei natürlicherweise zur Brutpflege und zur Führung des Haushalts bestimmt, darüber hinaus ohnehin dem Manne untertan. Besonders wichtig sei die Frau in ihrer Eigenschaft als Mutter, als wichtigste Kontaktperson des Menschen in den ersten Lebensjahren. Heinsius nimmt auch hinsichtlich der Mädchenschulen eine Dreigliederung vor, so dass sein Nationalerziehungsplan niedere, mittlere und höhere Mädchenschulen vorsieht. In den niederen Mädchenschulen soll gutes Wirtschaften erlernt, sowie die Bindung an das Heim vermittelt werden. In den mittleren Schulen erfolge sodann eine Erziehung, welche den Mädchen einen gewissen guten Geschmack und Esprit nahe bringe, damit es später eine gute Figur an der Seite seines Ehemannes abzugeben verstehen. Eine gewähltere Ausdrucksfähigkeit in Sprache und Schrift, Kenntnisse und Fertigkeiten in den schönen Künsten sowie grundsätzlich ein gewisser Sinn für Ästhetik seien dann das Ziel der höheren Schulen. Neben praktischen Kenntnissen, welche sie befähigen sollen, das Haus zu führen, stehen hier Lehrinhalte auf dem Plan, welche die Frau sozusagen repräsentabel machen sollen, indem ihr eine gewisse Anmut und Bewandertheit in den schönen Dingen anezogen wird. Von dieser Erziehung profitiere die Frau auch, sollte sie ledig bleiben oder Witwe werden und daher für sich selbst sorgen müssen. Grundsätzlich aber spricht sich Heinsius gegen eine „Überbildung“ der Mädchen aus.

Dritte Phase: Schmidt und Kaßner

Im Zentrum der weiblichen Erziehung steht bei Karl Schmidt ebenfalls das Dreifachziel Gattin, Hausfrau und Mutter. Als Gattin habe die Frau dem Mann als „*Freundin und Gehülfin*“⁶⁴ zur Seite zu stehen und ihn zu unterstützen, wo immer nur möglich. Als Hausfrau habe sie für das Wohl der gesamten Familie zu sorgen und sozusagen als „guter Geist“ des Hauses zu fungieren. Als Mutter müsse sie sachverständig in der Erziehung sein, um die Kinder optimal aufziehen zu können. Diese drei Ziele vor Augen sei die Erziehung zu gestalten. Am besten ließe sich eine entsprechende Erziehung innerhalb der Familie in die Wege leiten, so Schmidt, da sie dort bereits in dem Wirkungskreis üben kann, der ihr vor-

⁶⁴ Schmidt: Ueber Nationalerziehung, S. 392.

gesehen sei. Als besonders wichtig erachtet der Pädagoge die Erziehung der Mädchen zu Erzieherinnen. Jede junge Frau soll im Kindergarten Erfahrungen in der Kindererziehung sammeln, um bereits Vorkenntnisse zu haben, wenn sie dereinst selbst Kinder hat.

Während die Erziehung der Mädchen in der Familie und im Kindergarten, in überschaubaren, abgesteckten Verhältnissen vonstatten gehen soll, spricht sich Schmidt dafür aus, dass für den Mann der Militärdienst zur nationalen Erziehung gehören solle. Das Heer würde dem jungen Mann nicht nur bestimmte Tugenden und Disziplin vermitteln, sondern ihn auch zu Gemeinsinn, Wehrhaftigkeit und Männlichkeit heranbilden. Die Militärzeit erfüllt hier in gewisser Weise den Zweck eines nationalen Mannbarkeitsinitiationsritus, der klar die Bestimmung des Mannes jenseits der privaten Welt der Frau definiert.

In seiner *Deutschen Nationalerziehung* will Kaßner die Mädchenerziehung am deutschen Wesen ausgerichtet wissen. Die deutsche Frau ist das Ziel der Erziehung, welche ihm vorschwebt, nicht zuletzt deshalb, weil die deutsche Frau zugleich als deutsche Mutter fungieren und den Nachwuchs dementsprechend bereits von klein auf gemäß deutscher Art erziehen soll. Damit die Deutschheit der Frau gewährleistet ist, positioniert sich Kaßner ganz klar gegen die romanischen Sprachen, in denen die Mädchen auf keinen Fall unterrichtet werden sollen. Der rechte Familiensinn und die passende Vorbereitung auf die Familie könnten dem Mädchen nicht durch die Schule nahegebracht werden. Nur in seiner eigenen Familie, bereits durch Vater und Mutter, könnten ihm diese Dinge vermittelt werden. Kaßner hält es für sinnvoll, wenn die Mädchen in der Schule vornehmlich von männlichen Lehrkräften unterrichtet würden, da sie sich so „frühzeitig in das Verständniß des männlichen Wesens einleben“⁶⁵ können, was für künftige Ehefrauen wichtig sei. Neben der Erziehung gemäß dem deutschen Wesen lässt sich aus all dem ersehen, dass es dem Autor der *Deutschen Nationalerziehung* auch um eine Erziehung zur Mutter und Gattin geht.

Vierte Phase: Lietz

In seiner Nationalschule soll, so Lietz, „jedes gesund geborene deutsche Mädchen zur gesunden, tüchtigen Mutter eines gesunden und tüchtigen Geschlechts erzogen werden“⁶⁶. Also auch bei dem Landerziehungsheimpädagogen ist die Rolle der Frau klar abgesteckt. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die wenigen weiteren Äußerungen, welche Lietz bezüglich des weiblichen Geschlechts tätigt. So ist den Mädchen Unterweisung in Haushaltslehre, Gesundheits- und Körperpflege zgedacht, während die Jungen ein Handwerk erler-

⁶⁵ Kaßner: Die deutsche Nationalerziehung, S. 153.

⁶⁶ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 94.

nen sollen. Hieraus wird ebenfalls die den Mädchen künftig zgedachte Rolle als Hausfrau und Mutter ersichtlich. Des Weiteren äußert Lietz, dass er es für bedenklich erachtet, die Mädchen in Französisch zu unterrichten. Es bestehe dadurch eine sittliche Gefahr, da die jungen Frauen zusammen mit der Sprache auch „*Oberflächlichkeit, Phrasentum, Gefallsucht, Tändelei, Mangel an ernster, strenger Wahrhaftigkeit*“⁶⁷ erlernen würden. Hinsichtlich der Jungen äußert er an keiner Stelle seines Buches etwas Vergleichbares. Grundsätzlich skizziert Lietz aber keine besondere Mädchenerziehung.

Die Vertreter der Phase fünf thematisieren weibliche Erziehung nicht gesondert. Das dürfte in erster Linie daran liegen, dass beide Konzepte ziemlich allgemein gehalten sind und sich besonders die Volksgemeinschaft im Fokus befindet. Nicht wie der einzelne Mann oder die einzelne Frau, sondern wie das einzelne Glied in diese Gemeinschaft optimal integriert werden kann, ist Gegenstand der Überlegungen. Die Geschlechter treten (vorerst) in den Hintergrund.

Die Erziehung der Mädchen gemäß dem weiblichen Rollenbild tritt vor allem in den Nationalerziehungsplänen der ersten drei Phasen klar zutage. Die heranreifenden Frauen sollen zur Gattin, Hausfrau und Mutter, funktional gemäß ihrer natürlichen Bestimmung erzogen werden. Die Autoren sehen es den Frauen bestimmt, zu heiraten, Kinder zu bekommen, sich um diese und den Haushalt zu kümmern. Das weibliche Leben erfüllt sich in Funktionalität. Erst durch die Heirat mit einem Mann und der Gründung einer Familie erhält weibliches Dasein einen Sinn. Da die Familie von verschiedenen Befürwortern der Nationalerziehung als wichtigstes Sozialgebilde auf Mikroebene aufgefasst wird, als eigentlicher Kern, als Keimzelle des Volkes bzw. des Staates, ist Sorge dafür zu tragen, dass es den Familien gut geht, was gewährleistet werden soll, indem die Person, welcher es zufällt, den Nachwuchs aufzuziehen und das Private zu pflegen – eben die Frau – gezielt auf ihre Aufgaben vorbereitet wird. Damit der Staat funktionieren kann, müssen die Familien „funktionieren“, so die einfache Formel hinter diesem Gedanken. Eine funktionstüchtige Familie ist gleichsam systemerhaltend; der Staat als Sozialgebilde der Makroebene kann hier nur als gelungen gedacht werden, wenn die Sozialgebilde der Mikroebene gedeihen. Aus diesem Grund findet sich die weibliche Erziehung zu Rollenbildern sowohl bei den stark nationalistischen Konzepten als auch bei den Plänen Thaulows und Heinsius', welche sonst wenig bis keine Übereinstimmungen mit den anderen haben. Den beiden Pädagogen der Revolutionszeit geht es nicht zuletzt um einen funktionierenden Staat, weshalb auch sie

⁶⁷ Lietz: Die deutsche Nationalschule, S. 43.

die Funktion der Frau als Erhalterin und Bewahrerin der Familie mit ihrer Erziehung unterstreichen.

Die Rolle der Frau ist in dieser Zeit als „guter Geist“ definiert, dem es zufällt, das Heim in Ordnung zu halten, das Private als Rückzugsort für den „draußen“ tätigen Mann zu gestalten und diesem zuhause Entspannung und Zerstreuung zu bieten. Dem Mann ist das „Draußen“ zugewiesen, der Frau das „Drinnen“, dem Mann das Öffentliche, die „weite Welt“, der Frau das Private, die „eigenen vier Wände“.

Laut Karen Hagemann erfuhr das Männerbild in Deutschland im Zuge der Befreiungskriege darüber hinaus eine Nationalisierung, da der patriotisch-wehrhafte Mann als Leitbild ausgegeben⁶⁸ und das Nationale so vorwiegend männlich besetzt wurde.⁶⁹ Diese Zuweisung wurde weiter tradiert, das Nationale und das Männliche blieben eng miteinander verknüpft. Das zeigt sich eben auch daran, dass die analysierten Nationalerziehungspläne in erster Linie auf Jungen abzielen. Der gute Staatsbürger, deutsche Tatmensch und Vaterlandsverteidiger sind Erziehungsziele, welche für den deutschen Mann gelten. Während der Mann das „Deutsche“ nach „außen“ hin repräsentiert, fällt dies der Frau im „Innern“ zu. Sie hat dafür Sorge zu tragen, dass der Kern, die Familie deutsch wird bzw. bleibt.

Ihrer Funktion als Bewahrerin kommt sie vor allem in der Rolle als Mutter nach. Dies zeigt sich insbesondere in Jahns *Deutschem Volkstum* und Kaßners *Deutscher Nationalerziehung*, wo das Mutterbild stark national geprägt ist. Die Frau ist hier nicht nur Mutter, sondern *deutsche* Mutter, der es zufällt, die deutsche Wesenheit an das Kind heranzutragen. Die Frau gebärt deutsche Kinder und hilft dem „Deutschen“ in den Kindern auf die Welt; die deutsche Mutter ist bei Jahn und Kaßner biologisch wie kulturell für die deutsche Reproduktion zuständig. Hinsichtlich dieser Betonung unterscheiden sich die beiden von Thaulow, Heinsius und Schmidt. Die Funktion der Mutter ist bei Ersteren stark national betont, während es Letzteren in erster Linie darum geht, dass die Mädchen auf die Aufgaben und Rollen, welche ihnen im späteren Leben zugeordnet sind, vorbereitet werden. Es gilt aber festzuhalten, dass die Erziehung der Mädchen zum weiblichen Rollenbild durchaus auch unter nationalem Vorzeichen angedacht sein konnte.

⁶⁸ Vgl. Hagemann, Karen: „Männlicher Muth und Teutsche Ehre“. Nation, Militär und Geschlecht zur Zeit der Antinapoleonischen Kriege Preußens. Paderborn u. a. 2000, S. 304ff.

⁶⁹ Hagemann erläutert, dass die „Vermännlichung“ des Nationsbildes in Verbindung mit der Erhebung gegen Napoleon geschah und fortan beibehalten wurde: „Die Freiheitskriege beschleunigten und verstärkten gleichsam als ‚Katalysator‘ entscheidend nicht nur die Entstehung einer nationalen Identität, sondern auch den Prozeß der ‚Polarisierung der Geschlechtscharaktere‘. In ihrem Kontext wurde die dichotomische Zuschreibung von kriegerisch-aktivem Mann und liebend-friedfertiger-passiver Frau bedeutend verstärkt und breit propagiert [...]“. Dies.: Nation, Krieg und Geschlechterordnung. Zum kulturellen und politischen Diskurs in der Zeit der antinapoleonischen Erhebung Preußens 1806–1815. In: Geschichte und Gesellschaft 22 (1996), S. 562–591, S. 591.

Spuren romantischen Denkens in deutschen Nationalerziehungsideen

Romantisches Denken findet sich in diversen Gesichtspunkten des deutschen Nationalismus wieder. So verwundert es auch nicht, dass sich in verschiedenen Theorien und Konzepten nationaler Erziehung zwischen 1806 und 1945 Indizien für romantisches Denken entdecken lassen. Diesen Spuren der Romantik ging die vorliegende Arbeit in zehn verschiedenen Schriften von zehn Autoren innerhalb fünf fixierter Zeitabschnitte, in welchen eine große nationale Dichte herrschte, nach. Dabei wurde deutlich, dass einem Großteil der Texte gewisse Gemeinsamkeiten zugrunde liegen.

Die vorgestellten Nationalerziehungskonzepte wurden zumeist aus einem ausgeprägten Krisenbewusstsein heraus formuliert. In vielen Fällen wurde der als untragbar empfundene gegenwärtige Zustand einer ausführlichen Kritik unterzogen, woraufhin sodann die Präsentation einer Nationalerziehung als Lösungsansatz erfolgte. Durch die richtige Erziehung sollte mit den künftigen Generationen sich ein Wandel zum Besseren vollziehen, die Krise beendet werden.

Als weitere Gemeinsamkeiten wurden verschiedene grundlegende Anschauungen identifiziert, die durchaus Nähe zum romantischen Denken aufweisen. Das organische Denken, welches Natur und Irrationalität einschließt bei gleichzeitiger Frontstellung gegen „menschengemachtes Un-Natürliches“ und Rationalität, also antiaufklärerisches, romantisches Denken ist in einem Teil der Texte stark präsent. Die Begeisterung für das deutsche Volk und seine angeblich überlegene Stellung wird in einer Vielzahl der analysierten Nationalerziehungstexte ebenfalls mit der besonderen „Natürlichkeit“ der Deutschen erklärt. Zugleich wird dem „Fremden“, „Nicht-Deutschen“ das „Un-Natürliche“ und „Un-Organische“ zugewiesen. Als direkte Antipoden des naturgemäßen Germanismus gelten der Romanismus und das Judentum. Die Idee von der organischen Volksgemeinschaft wird der Vorstellung der Bürgernation gegenübergestellt. Eine klare Trennung politischer, gesellschaftlicher, kultureller Vorstellungen in naturgemäße, organische, „deutsche“ und widernatürliche, mechanische, „fremde“ Ideen wird vorgenommen. Dualistisches Denken ist in den untersuchten Texten allgegenwärtig. Entsprechend wird von vielen der in dieser Arbeit vorgestellten Befürworter einer Nationalerziehung eine Wertung vorgenommen, laut der das „Deutsche“ in der Erziehung zu fördern, das „Fremde“ hingegen zu unterbinden ist. Das Organische, Natürliche und Völkische, allesamt Aspekte des romantischen Denkens,

bilden für viele der untersuchten Nationalerziehungskonzepte die gedankliche Basis, sind der geistige Horizont, vor dem die Nationalerziehungsideen formuliert werden.

Aber nicht in allen untersuchten Texten ist romantisches Denken gleichermaßen stark bzw. überhaupt vorhanden. Chronologisch sollen noch einmal die einzelnen Phasen und die jeweiligen Texte gesondert hinsichtlich der Hinweise auf romantisches Gedankengut abgehandelt werden.

- Französische Besatzungszeit (1806–1813) und Befreiungskriege (1813–1815):

Johann Gottlieb Fichtes *Reden an die deutsche Nation*

Friedrich Ludwig Jahns *Deutsches Volkstum*

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts entwickelte die Idee der Nation eine enorme Wirkkraft, befeuert durch den Amerikanischen Unabhängigkeitskrieg und die Französische Revolution. Auch in Deutschland begannen sich verschiedene Menschen – vornehmlich Intellektuelle – für die Nation zu begeistern. Die Französische Revolution wurde mit Sympathie und Schwärmerei begrüßt, die Initialzündung eines deutschen Nationalismus sollte aber erst erfolgen, als Napoleon die französische Hegemonialstellung über Europa auszuweiten suchte und das Heilige Römische Reich Deutscher Nation aufhörte zu existieren. In Gedichten und Liedern, in Pamphleten und Traktaten begann die deutsche Intelligenzija gegen die Franzosen anzuschreiben und zugleich die eigene nationale Identität zu ergründen. Bei den hierbei entwickelten Ideen und Vorstellungen wurde oft tendenziell antiaufklärerisch, organisch-naturbedingt argumentiert. Die grundlegenden national-romantischen Gedankengerüste entstanden zu Beginn des 19. Jahrhunderts.

In Fichtes *Reden an die deutsche Nation* lässt sich das Romantische vorwiegend in Verbindung mit dem Volksverständnis des Philosophen finden. Das Volk ist für ihn eine Gemeinschaft, die nicht nur gegenwärtig lebende, sondern auch vergangene und zukünftige Generationen umfasst, also etwas organisch „Ewiges“. Hinzu kommt der Gedanke, dass das deutsche Volk auf Grund der Tatsache, dass es sich seine natürliche Sprache erhalten hat, als Urvolk etwas Besonderes darstellt. Die Betonung des Naturgemäßen, aus welchem eine Sonderstellung des „Deutschen“ abgeleitet wird, verweist ebenfalls auf romantisches Denken. Dieses naturgemäß „Deutsche“ sieht Fichte bedroht durch das „Fremde“, „Französische“. Wenngleich diese Grundannahmen Fichtes romantisch sind und ein Ungleichheitsgefälle zwischen dem deutschen Volk und den übrigen Völkern in den *Reden an die deutsche Nation* existiert, gibt es aber auch einen menschheitlichen, aus der Aufklärung erwachsenen Aspekt. Dem Urvolk nämlich sei es bestimmt, als Lehrmeister den übrigen Völkern voranzugehen und zum Segen der gesamten Menschheit zu wirken. Die Mission,

mit welcher das deutsche Volk betraut ist, betrifft letztlich alle Menschen. Nicht zuletzt aus diesem Grund sind schließlich die Erziehungsziele Fichtes weniger auf das „Deutsche“ ausgerichtet. Er will mit seiner Nationalerziehung die Deutschen sittlich und zu einer Gemeinschaft machen. Erst wenn die Deutschen ein sittliches Volk sind, welches sich auch als eine Einheit begreift, haben sie eine Chance, die Herrschaft Napoleons abzustreifen. Wenn die Macht Frankreichs über Europa gebrochen ist, obliegt es den Deutschen, voranzugehen, um ein neues Zeitalter für die gesamte Menschheit einzuläuten. Der Philosoph verliert die Menschheit bei seinen Gedankengängen nicht aus den Augen; ihr Wohl, nicht das alleinige der deutschen Nation, ist das letzte Ziel, die Erziehung der deutschen Nation nur das nächste Etappenziel. Seine Erziehung soll dazu beitragen, den Deutschen zu helfen, den ihnen zugedachten Platz zum Wohle der Menschheit einzunehmen. In der Fichte-Rezeption allerdings wurde lange das Nationalistische betont, auch und nicht zuletzt von deutschen nationalen Denkern und Pädagogen, welche sich selbst in die Tradition des Philosophen zu setzen beabsichtigten.

Deutlich nationalistischer und auch romantischer äußert sich Jahn in seinem *Deutschen Volkstum*. Insgesamt betrachtet vertritt er die gleichen Thesen wie Fichte. Auch beim Turnvater findet sich der organische Volksgedanke, ebenso misst er der deutschen Sprache enorme Wichtigkeit zu und sieht die Deutschen mit einer besonderen Position innerhalb der Menschheit betraut. Im Ansatz sind hier dieselben romantischen Aspekte vertreten wie bei Fichte. Die Grundannahmen sind ähnlich, doch beim Turnpionier erfährt das Romantische und Nationalistische ein deutliches Übergewicht. Die Fixierung auf das Volk ist Jahns *Deutschem Volkstum* stärker anzumerken als Fichtes *Reden an die deutsche Nation*, darüber hinaus wird auch die Bedrohung für das „Deutsche“ vom Turnvater größer eingeschätzt. Jahn geht es vor allem darum, die deutsche Wesenheit bei den Deutschen wieder stärker hervorzubringen, nicht zuletzt durch gezielten Sprachunterricht. Die Erziehung zur Wehrhaftigkeit, welche im *Deutschen Volkstum* angedacht wird, zeigt, dass der Turnvater den Aufstand gegen Napoleon im Blick hat. Ein starkes, der eigenen Identität bewusstes Volk ist Jahns Ziel. Während Fichte das „Deutsche“ an sich bei seiner Nationalerziehung gar nicht so sehr betont, ist es für Jahn durchaus wichtig.

Was die Beziehung zur Menschheit angeht, so sieht Jahn in den Deutschen dasjenige Volk, welches sich in der Neuzeit am meisten um die Menschheit verdient gemacht und am umfassendsten das Menschheitliche in seine Kultur aufgenommen habe. Laut Jahn sind alle Völker von Natur aus gleich wertvoll, es gebe allerdings Völker, welche sich mehr um die Menschheit verdient machen würden als andere. Auf diese Weise macht der Turnvater

das deutsche Volk zum Primus inter pares. Die Deutschen haben sich selbst durch ihre Taten zum menschheitlichsten Volk gemacht, aber Jahn verbindet damit keinen klaren Sendungsauftrag.

Beide Nationalerziehungskonzepte der ersten Phase sind Reaktionen auf die politische Situation. Beide wollen letztlich mit ihren Erziehungsansätzen dazu beitragen, dass die Deutschen wieder politisch selbständig werden. Obwohl sowohl Fichte als auch Jahn überdies von ähnlichen Grundgedanken ausgehen, in deren Mittelpunkt die deutsche Sonderstellung, das Volk und das organische Denken stehen, fällt die Erziehung, welche Jahn skizziert, nationalistischer aus als diejenige des Philosophen, da die Ansätze des Turnpioniers volkstümlicher ausfallen. Jahn legt einen größeren Wert auf Volkstradition und -sitte. Volkstümliches Leben, Folklore sind wichtige Aspekte in Jahns Plan. Der Turnvater ist gewissermaßen näher am Volk selbst. Analog dazu erscheint das Denken des Turnvaters auch romantischer, da er eben das Volk und die vielfältigen Formen, in welchen sich das dem Volk Zueigene ausdrückt, im Gegensatz zu Fichte als enorm bedeutsam ansieht.

- Märzrevolution (1848/49):

Gustav Thaulows *Plan einer National-Erziehung*

Theodor Heinsius' *Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland*

Die zweite nationale Phase, die Märzrevolution, unterscheidet sich grundlegend von den anderen Phasen. 1848/49 wurde in Deutschland der Versuch unternommen, eine Republik zu schaffen. Diese Revolution verfolgte die Ziele einer freieren und gerechteren politischen Ordnung sowie einer Partizipation der Bürger, eine Bürgernation; die liberalen und demokratischen Ideen der Französischen Revolution standen hierbei Pate. 1848 kann gewissermaßen als Versuch eines deutschen 1789 gesehen werden. Die Märzrevolution ist damit eher mit den Idealen der Aufklärung verbunden.

Die beiden Nationalerziehungskonzepte aus der Zeit der Revolution von 1848 erweisen sich daher als nicht in der Tradition romantischen Denkens stehend. Zwei bedeutende Schlagworte Gustav Thaulows in seinem *Plan einer National-Erziehung* sind *Freiheit* und *Gleichheit*. Thaulow ist der Ansicht, erst durch Erziehung und Bildung könne der Mensch zum Menschen und damit frei werden. Der Pädagoge will ein demokratisches Bildungssystem mit Chancengleichheit für alle. Jeder Einzelne soll unabhängig vom sozialen Status seiner Eltern die gleichen Bildungschancen haben und damit auch frei in seiner Entscheidung sein, welchen Beruf er ergreifen will. Grundlegend solle jeder Mensch ein Recht auf Bildung haben und der Staat dafür sorgen, dass dieses Recht auch wahrgenommen werde.

Aus Thaulows Nationalerziehung sollen gute, ehrbare Staatsbürger hervorgehen, welche später einmal Berufen nachgehen, die ihren Fähigkeiten entsprechen. Thaulows Vorstellungen sind durch und durch demokratisch und zeigen klar das Gepräge aufklärerischen Denkens.

Theodor Heinsius, der seine Ideen hinsichtlich einer Nationalerziehung in seiner Broschüre *Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland* niedergeschrieben hat, befürwortet als Resultat der Revolution eine konstitutionelle Monarchie. Auch seine Vorstellungen hinsichtlich der Erziehung sind weniger radikal als diejenigen Thaulows, er beabsichtigt nicht eine totale Umgestaltung der Verhältnisse. Der pensionierte Schulmann ist gemäßigter und pragmatischer. In den von ihm vorgeschlagenen verschiedenen Lehranstalten und Bildungsbahnen sollen die Heranwachsenden gut auf die Arbeitswelt vorbereitet werden. Des Weiteren geht es Heinsius darum, die Jugendlichen zu brauchbaren Staatsbürgern zu erziehen. Während Thaulow den großen Wandel propagiert und davon spricht, „die ganze junge Generation in eine neue Weltordnung zu versetzen“¹, gibt sich Heinsius damit zufrieden, unter Mitwirkung alter Kräfte, wie etwa der Kirche, Erziehung und Bildung „lediglich“ verbessern zu wollen.

Die beiden Nationalerziehungspläne aus der Revolutionszeit weisen weder romantisches Gedankengut noch besonders nationalistische Erziehungsziele auf. Sowohl Thaulows *Plan einer National-Erziehung* als auch Heinsius' *Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland* wollen vor allem eine Erziehung durch den zu schaffenden Staat für eben denselben und nicht eine Erziehung zur nationalen Identität. Beide Pädagogen wollen dem Menschen durch ihre Erziehung zu seinem Platz in Staat und Gesellschaft verhelfen. Der Mensch, das Individuum, nicht das Kollektiv, das Volk stehen bei beiden im Fokus. Beide vorgestellten Nationalpläne aus der Revolution von 1848/49 stehen in keinem Aspekt in der Tradition romantischen Denkens.

- Einigungskriege (1864, 1866, 1870/71) und Reichsgründung (1871):

Karl Schmidts *Ueber Nationalerziehung*

Berthold Kaßners *Die deutsche Nationalerziehung*

Die ersten beiden Einigungskriege, der Krieg gegen Dänemark (1864) und der „Bruderkrieg“ gegen Österreich (1866), wurden ohne größere nationale Emotionen ausgefochten. Mit dem Waffengang gegen Frankreich 1870/71 sollte es sich anders verhalten. Hatte anfangs der Krieg gegen Frankreich den Charakter eines notwendigen Übels, so entfachte er nach den ersten militärischen Erfolgen einen nationalistischen Siegestaumel. Das Be-

¹ Thaulow: *Plan einer National-Erziehung*, § 91, S. 24.

sondere hierbei ist, dass die nationale *emotio* erst erwachte, als eigentlich schon längst Fakten geschaffen worden waren. Die deutsche Bevölkerung ließ sich national-emotional auf diesen Krieg ein, als der Sieg eigentlich schon feststand. Als ein Erfolg sicher war, wollte man auch an diesem Siegesgefühl partizipieren. Dieser Umstand mag psychologisch die spätere Verklärung des Deutsch-Französischen Krieges in der Öffentlichkeit erklären: Es war ein Krieg mit geringen Opfern, aber großem Triumph. Die Feindschaft gegen Frankreich wurde nach dem Krieg von 1870/71 durch dessen Verklärung und diverse Erinnerungsriten im Kaiserreich über den eigentlichen Waffengang hinaus konserviert und weitertradiert. In der Erinnerung und Idealisierung dieses Krieges potenzierte sich der Nationalismus. Am Ende des Krieges von 1870/71 stand die langersehnte Einheit Deutschlands. Nicht das Volk hatte diese nationale Einheit Realität werden lassen, sondern Bismarck und das Militär. Das Nationale selbst erfuhr nach der Reichsgründung einen Wandel, büßte mehr und mehr seine progressiven, demokratisch-liberalen Aspekte ein und wurde zunehmend konservativer.

In dem 1863, gewissermaßen am Vorabend des Deutsch-Dänischen Kriegs gehaltenen Vortrag *Ueber Nationalerziehung* geht Karl Schmidt davon aus, dass das deutsche Wesen von bestimmten Charakterzügen und Anlagen geprägt sei, welche es im Rahmen der Nationalerziehung zu pflegen gelte. Der Pädagoge ist der Ansicht, dass es Aufgabe einer jeden Nation ist, das Menschliche mit dem spezifisch Eigenen zu verschmelzen und zum Ausdruck zu bringen. Wenn also das Deutsche gepflegt werde, so werde damit auch das Menschliche gepflegt. In diesen Überlegungen tun sich Parallelen zu Fichte und Jahn auf, welche ihrerseits das Menschliche auch in nationaler Eigenheit ausgedrückt sehen. Ebenso wie die beiden Vertreter der ersten Phase sieht auch Schmidt das „Deutsche“ vornehmlich durch das französische Wesen bedroht. Romantisches Denken ist in Schmidts Nationalerziehungskonzept lediglich in Grundzügen vorhanden. Das Völkische und Organische erfährt keine übermäßige Betonung. Sehr wohl findet sich aber der Gedanke, dem Deutschen seien von Natur aus bestimmte Charakterzüge und Anlagen zueigen, die eben das „Deutsche“ ausmachten. Schmidts Nationalerziehung ist darauf ausgelegt, die Heranwachsenden gemäß der deutschen Wesensart zu erziehen, ist also eine Erziehung zur nationalen Identität.

Im Zentrum von Berthold Kaßners 1873 erschienenen Schrift *Die deutsche Nationalerziehung* steht der Antagonismus zwischen Romanismus und Germanismus. Nicht organisches Denken und auch nicht das deutsche Volk selbst stehen im Fokus, sondern das deutsche Wesen, welches sich seit jeher in Konflikt mit dem Romanismus befinde. Nachdem

Frankreich militärisch besiegt worden ist, sollen nun die kulturellen Fesseln gesprengt werden, welche der Romanismus dem Germanismus auferlegt habe. Da Kaßner eine enge Verbindung zwischen Identität, Sprache, Geschichte und Kultur als gegeben ansieht – ein Gedanke, welcher klar auf die Romantik verweist –, muss seiner Meinung nach vor allem den romanischen Sprachen und dem romanischen Geist an deutschen Schulen Einhalt geboten werden und stattdessen mit Hilfe der Gesinnungsfächer das „Deutsche“ gezielter gefördert werden. Kaßner predigt eine ethnozentrische Abgrenzung. Das deutsche Volk, endlich in einem Staat geeint, soll durch seine Nationalerziehung auch „innerlich“ frei werden und zu sich selbst finden.

Bei beiden Vertretern der dritten Phase ist romantisches Denken vor allem im Zusammenhang mit der Konstruktion deutscher Identität vorhanden. Hier werden Charakterzüge und Anlagen nationalisiert und als das deutsche Wesen ausmachend dargestellt. Entsprechend steht sowohl bei Schmidt als auch Kaßner eine Erziehung gemäß deutscher Wesensart im Fokus. Dieser Schwerpunkt lässt sich aus dem zeitlichen Kontext heraus erklären. In den 60er Jahren erlangte, wie bereits erwähnt, die nationale Idee wieder mehr Stärke, nachdem sie nach der Märzrevolution eine Talsohle durchschritten hatte. Die Suche und Etablierung einer deutschen Identität wurde zunehmend als wichtig empfunden, erst recht nach der Reichsgründung 1871, als es galt, für die verschiedenen Stammesindividualitäten, welche nun endlich in einem Staat vereint waren, auch einen gemeinsamen inneren Nenner zu finden.

- Wilhelminische Ära (1888–1918):

Julius Langbehn's *Rembrandt als Erzieher*

Hermann Lietz' *Die deutsche Nationalschule*

Im Kaiserreich und insbesondere während der wilhelminischen Ära gehörte Nationalismus geradezu zum guten Ton. Ein aufrechter Deutscher hatte überzeugter Nationalist zu sein. Ein aggressiver Nationalismus war zu Zeiten Wilhelms II. stark präsent, schließlich galt es im Wettbewerb um Kolonien, sich eine gute Position zu erkämpfen. Letztendlich entlud sich diese angestaute Aggression im Weltkrieg.

Ähnlich wie zur Zeit der ersten Phase, während der französischen Besatzungszeit und den Befreiungskriegen, lässt sich in der wilhelminischen Ära neben der national-aggressiven Haltung ein Wiedergänger der Deutschen Romantik erkennen. Während der Regentschaft Wilhelms II. existierte in Deutschland eine starke antimoderne Strömung, welche durchaus als in der Tradition der Deutschen Romantik stehend bezeichnet werden darf. So wie die Romantik die Herrschaft der puren *ratio* beanstandet hatte, so fand sich

auch in der Kulturkritik eine äußerst kritische Haltung zu Rationalität und Wissenschaftlichkeit. Hinzu kam eine Betonung der Natur und alles Organisch-Lebendigem, das klar in Stellung gebracht wurde gegen die modern-mechanistischen Tendenzen von Urbanisierung und Industrialisierung. Darüber hinaus träumte sich die Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts ebenfalls in die deutsche Vergangenheit zurück, beschwor alte Traditionen, feierte das Irrationale und fügte zu all ihrer Deutschtümelei eine rassistisch-biologistische Komponente hinzu. Angesichts einer an Komplexität gewinnenden Welt wurde als geradezu trotziger Gegenpunkt der Nukleus einer rassistischen Volksgemeinschaft propagiert.

Julius Langbehn's *Rembrandt als Erzieher*, eines der Hauptwerke der Kulturkritik, weist eine sehr hohe Dichte von romantischem Denken auf. In diesem Buch wird das organische Denken betont, das Volk als eine Abstammungs- und Blutsgemeinschaft angesehen, das Irrationale gefeiert und zugleich das Rationale diskreditiert, ein naturbedingter deutscher Charakter propagiert, die aristokratische Ständegesellschaft als naturgemäß gefeiert und stets versucht, die große Synthese zu einem harmonischen Ganzen zu denken. Alle Kennzeichen romantisch-nationalen Denkens finden sich im Hauptwerk des Rembrandtdeutschen. Hinzu tritt die Kritik an der Moderne, an ihrer Wissenschaftlichkeit und ihren „un-natürlichen“ Ideen. Langbehn will die Deutschen zu der ihrer Natur gemäßen Individualität und damit zu ihrer Deutschheit zurückgeführt wissen. Angesichts des modernen Chaos der Pluralitäten fordert Langbehn die Besinnung auf das Eigene ein, wozu er durch eine Erziehung, welche den Maler Rembrandt als Leitbild ansieht, beitragen will. Die Deutschen sollen durch Orientierung an Rembrandt wieder zur eigenen nationalen Individualität zurückgeführt werden. Der Deutsche soll wieder zu seinem eigenen Charakter, zu den eigenen Typen – Künstler, Aristokrat, Bauer – gebracht werden. Die Zurück-Bildung zum naturgemäß „Deutschen“, zur Deutschheit ist das Ziel von Langbehn's Erziehungsidee.

Hermann Lietz ist ebenfalls durchaus kritisch gegenüber der Moderne eingestellt, doch romantisches Denken findet sich in seiner Schrift *Die deutsche Nationalschule* nicht. Seine Ablehnung des Urbanismus und Bevorzugung der Natur lassen sich nicht in romantischem Denken verorten. Bei seiner Moderne-Kritik argumentiert er nicht organisch, er bemüht keinen philosophischen Überbau. Der Mensch komme in dieser modernen Welt zuschaden, da sie ihn seelisch, geistig wie körperlich überfordere. Bereits in der Schule werde den Schülern zuviel abverlangt, darüber hinaus würden sie gezwungen, Unsinniges und Unrelevantes zu lernen, und ungenügend vorbereitet in die Realität der Arbeitswelt entlassen. Dem will der Pädagoge entgegenwirken mit einer sich an seinen Landerziehungsheimen orientierenden Nationalerziehung. Lietz spricht sich für eine Straffung des Lehrstoffs aus,

plädiert dafür, dass der Unterricht in seinen Methoden mehr auf die Selbständigkeit der Schüler abgestimmt wird und das Praktische mehr Beachtung in der gesamten Erziehung und Bildung findet. Wenn Lietz beim Entwurf seiner Nationalerziehung nationalistisch argumentiert – beispielsweise wenn er sich geradezu mit Anzeichen von Xenophobie gegen übermäßigen Fremdsprachenunterricht ausspricht –, dann finden sich dabei keine romantischen Aspekte. Lietz will die Heranwachsenden dergestalt erziehen, dass sie befähigt werden, zum Besten der deutschen Heimat und Nation zu wirken. Es sind vornehmlich pragmatische Gründe, die hier den Landerziehungsheimpädagogen leiten. Dass Lietz ein Nationalist gewesen ist, soll hier nicht in Abrede gestellt werden, doch ist sein Nationalismus nicht romantischer Natur.

Beide Vertreter der vierten Phase begreifen ihre Zeit als eine Zeit der Krise, verursacht durch eine Vielzahl von Prozessen technischer, sozialer und kultureller Art. Auf diese Welt im Wandel, welche sich ihnen präsentiert, reagieren Langbehn und Lietz unterschiedlich: der Rembrandtdeutsche, indem er einen kompletten Perspektivwechsel mittels der Kunst unter Rembrandt als Leitfigur propagiert; der Landerziehungsheimpionier, indem er die Lehrinhalte derart reduziert und fokussiert wissen möchte, dass die Heranwachsenden gut auf die Anforderungen vorbereitet werden. Beide reagieren auf das „Chaos“ der Moderne.

- Nationalsozialistische Diktatur (1933–1945):

Ernst Kriecks *Nationalpolitische Erziehung*
Wilhelm Stapels *Volk*

Nach dem I. Weltkrieg wurde aus Deutschland eine demokratische Republik. Während der Weimarer Republik köchelte der Nationalismus weiter. Für Teile der Bevölkerung war diese Republik ein von den Siegermächten des Weltkriegs aufgenötigter Staat. Gegen den neuen Staat hetzten Kaisertreue und Militärs von rechts, die Kommunisten, welche Deutschland als wichtiges Sprungbrett für die Weltrevolution sahen, von links. Die deutsche Demokratie sah sich von zwei ungleichen Gegnern in die Zange genommen, deren Bestrebungen aber das gleiche Ziel hatten: das Ende der Weimarer Republik. Nationalistische und wertkonservative Intellektuelle konstruierten den Gedanken des Dritten Reichs, eines organisch-völkisch ausgerichteten Deutschlands, an dessen Spitze ein Führer stehen sollte.

Mit der nationalsozialistischen Machtergreifung 1933 sollte dieses Dritte Reich heraufdämmern. In der Folgezeit kam es zu einer totalen Entgrenzung des Nationalismus in Deutschland. Unter Hitler wurde er zur allesbestimmenden Komponente. Dieser Nationalismus konnte gar nicht anders als aggressiv sein. Die Lehre von der Aufteilung der

Menschheit in hochwertige und minderwertige Rassen, laut welcher das deutsche Volk eine Herrenrasse sei, und die „*Volk-ohne-Raum*“-Ideologie mussten zwangsläufig zu nationaler Aggression führen. Die manichäische Sichtweise barg von Grund auf Konfliktpotenzial.

Die NS-Ideologie setzte sich aus der Summe der konservativen Ideen zusammen, welche bereits in der wilhelminischen Zeit aufgekommen waren. Ihrem Ursprung nach romantische Denktraditionen wurden reaktiviert, wie etwa die Ansichten über das Organische in Staat und Gesellschaft und die Verklärung des Volkes. Auch die romantische Begeisterung für das Irrationale, Mythische fand seine Entsprechung im Nationalsozialismus.

Einer der konservativen Intellektuellen, welche die Weimarer Republik verachteten und das Dritte Reich herbeisehnten, war Ernst Krieck. Sein Buch *Nationalpolitische Erziehung* erscheint 1932, im letzten Jahr der Weimarer Republik. Krieck sieht im Nationalsozialismus die Bewegung, welche das Dritte Reich hervorbringen wird und damit einen Staat und eine Gemeinschaft, die vollkommen organischen Gesetzen gehorcht. Die komplette organische Neuordnung aller Verhältnisse wird von ihm erhofft. Er selbst entwirft dazu das ineinandergreifende institutionale Netz einer gewissermaßen totalen Erziehung, mittels der ein neues „*deutsches Menschentum*“ geschaffen werden soll, das sich als monolithische völkische Einheit versteht. Der neue Mensch, der aus Kriecks Nationalerziehung hervorgehen soll, soll seine Individualität zugunsten des Kollektivs zurückstellen, sich selbst vollends als Teil des Ganzen begreifen. Die Ausrichtung aller auf dasselbe, das größere Ganze, beabsichtigt Krieck mit seiner Erziehung. Das organische Denken und die Betonung der Volksgemeinschaft, welche in *Nationalpolitische Erziehung* zu finden sind, verweisen auf romantische Denkmuster. Ebenso verhält es sich mit der klaren Absage an die *ratio* und die Stilisierung der *emotio*.

Wilhelm Stapel, der andere Vertreter der fünften Phase, stellt das Volk gänzlich in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Das Volk ist für ihn etwas absolut Primäres, Natürlich-Originäres, geradezu Sakrosanktes. Die natürliche, organische Volksgemeinschaft der Deutschen sehe sich aber der Gefahr der Zersetzung durch die liberalen Ideen ausgesetzt, welche vor allem von den Juden propagiert würden. Mit dem Liberalismus sei ein gefährlicher Individualismus einhergegangen, welcher die Wichtigkeit des Volkes verneine. Das Individuum aber sei eigentlich unbedeutend, allein die Gemeinschaft von Relevanz. Die Heranwachsenden müssten wieder zum Gemeinsinn, zum „*Deutschen*“ erzogen, zur nationalen Identität geführt werden. Stapel nimmt, wie andere Denker vor ihm, eine enge Verbindung von Sprache, Kultur und nationaler Identität an, weswegen nach seiner Ansicht

vor allem durch die Gesinnungsfächer eine Erziehung zum „Deutschen“ und zur Volksgemeinschaft erfolgen kann. Auch bei dem konservativen Denker sind die Anleihen am romantischen Denken unverkennbar.

Kriek und Stapel rekurren auf romantisches Denken bei der Entwicklung ihrer Konzepte. Beide sprechen sich gegen ein Weltbild aus, in welchem das Individuum im Zentrum steht, und machen stattdessen in ihren Texten die Gemeinschaft stark, als deren Glied sich der Einzelne begreifen, ja in der das Individuum gänzlich aufgehen soll. Der Totalitarismus des Kollektivs wird von beiden gewissermaßen als Heilsversprechen aufgefasst, als Halt in einer sich immer weiter ausdifferenzierenden, individualistischer werdenden, chaotischen Welt. Gewissermaßen das Trauma, welches beide bekämpfen wollen, ist die Weimarer Republik, der von Liberalismus und Demokratie, von westlichen Ideen geprägte Staat, dem sie mit ihren Gedanken eines starken Kollektivs das organische, deutsche Pendant entgegenstellen.

Fast eineinhalb Jahrhunderte deutscher Nationalerziehung wurden anhand von zehn verschiedenen Texten betrachtet. Aus dieser Textauswahl lässt sich nicht auf die gesamte deutsche Nationalerziehung zwischen 1806 und 1945 schließen, doch ist anhand dieser zehn Beispiele offensichtlich geworden, dass sie je nach politischer und kultureller Situation verschiedene Schwerpunkte aufweisen und die Zeit, in welcher sie geschrieben worden sind, sich ein Stück weit in ihnen widerspiegelt.

Deutlich ist auch geworden, dass einigen der untersuchten Theorien und Konzepte nationaler Erziehung romantisches Denken zugrunde liegt. Die Gedankenkonstrukte der Autoren, die besonders stark eine Erziehung zur nationalen Identität und zur Volksgemeinschaft propagieren, weisen meist Spuren romantischen Denkens, vor allem auf das Organische und die Naturbedingtheit abzielende Aspekte, auf. Den Erziehungszielen, die auf Grundlage dieses Denkens formuliert werden, ist romantisches Denken ebenfalls inhärent.

Eine Erziehung zum „Deutschen“ ist das Hauptziel des Großteils der untersuchten Nationalerziehungstexte – einzig die beiden Vertreter der zweiten Phase stehen hier außen vor. Diese Erziehung geschieht zumeist in krasser Ablehnung des „Fremden“, was nicht selten mit der naturgemäßen Unverträglichkeit divergierender nationaler Wesenheiten begründet wird. Die deutsche Identität selbst wird als eine Art naturbedingtes organisches Ganzes, also in sich geschlossen, gedacht. Was dem deutschen Charakter zugeschrieben ist, wird zur Richtlinie für die Erziehung der Heranwachsenden und Jugendlichen bei der Entwicklung der nationalen Identität.

Besonders ausgeprägt findet sich romantisches Gedankengut – neben der ersten Phase, die ja die Romantik selbst beinhaltet – in den letzten beiden Phasen, namentlich bei Langbehn, Krieck und Stapel, und damit also bei den Autoren der Zeitabschnitte, in welchen in der Kulturkritik und in der Konservativen Revolution eine Renaissance romantischer Denkstrukturen stattfand. Überhaupt keine Rolle hingegen spielt die Romantik bei den beiden Vertretern der Märzrevolution, Thaulow und Heinsius, die sich insgesamt betrachtet eher aus der liberal-demokratischen Tradition von 1789 speiste. In Ansätzen durchaus virulent, wenngleich nicht so stark wie in den letzten beiden Phasen, zeigt sich die Romantik in den analysierten Konzepten aus den 60er und 70er Jahren des 19. Jahrhunderts.

Wo immer aber eine Erziehung zum Nationalen dargestellt, wo das „Deutsche“ als Erziehungsziel ausgegeben wird, kommt den Gesinnungsfächern, vorneweg der deutschen Sprache, dem Deutschunterricht enorme Bedeutung zu. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass von den Autoren eine enge Verknüpfung zwischen Sprache und nationaler Identität, nationalem Charakter angenommen wird. Über Deutsch lesen und Deutsch sprechen soll Deutsch sein erlangt werden. Auch der Geschichtsunterricht wird für die Erziehung zum „Deutschen“ als wichtig erachtet, da sich Charakter und „Mission“ des Volkes auch in seiner Geschichte widerspiegeln. Etwas abgeschlagen findet sodann verschiedentlich noch der Erdkundeunterricht Erwähnung, da über die Beschäftigung mit der deutschen Heimat eine (emotionale) Verbindung zum Vaterland aufgebaut werden soll.

Ein Großteil der vorgestellten Texte weist zum einen Gemeinsamkeiten hinsichtlich des geistesgeschichtlichen Hintergrunds auf, der sich deutlich aus national-romantischem Denken speist, und verfolgt zum anderen, von dieser geistigen Basis ausgehend, ähnliche Erziehungsziele mit ähnlichen Mitteln. Wenngleich die zehn hier analysierten Texte keine Rückschlüsse auf alle Nationalerziehungskonzepte dieses Zeitraums zulassen, kann doch gesagt werden, dass es eindeutig eine in der Tradition der nationalen Aspekte der Romantik argumentierende Strömung deutscher Nationalerziehung zwischen 1806 und 1945 gab. Vor allem in den Phasen vier und fünf, in denen in der Kulturkritik und in der Konservativen Revolution Wiedergänger der Romantik wirksam wurden, ist darüber hinaus im Vergleich zu den vorherigen Texten eine zunehmende Nationalisierung der Erziehungskonzepte konstatierbar. Bei den Texten Langbehns, Kriecks und Stapels tritt dabei romantisches Denken klar hervor. Lietz' *Deutsche Nationalschule* trägt zwar keine romantischen Anzeichen, ist aber dennoch eindeutig von nationalistischem Geist erfüllt.

In der Weimarer Republik hat es zwar Ansätze einer staatsbürgerlich-demokratischen Erziehung gegeben, doch scheiterte der Versuch, eine auf die junge Demokratie abzielende

politische Bildung erfolgreich zu etablieren. Zu diesem Scheitern mag auch beigetragen haben, dass die national-konservative Tradition, welche eher dem romantischen Denken verhaftet war, innerhalb der Nationalerziehung in Deutschland stärker war als die staatsbürgerlich-demokratische, die sich den freiheitlichen Werten der Aufklärung verschrieben hatte.

Die national-konservativen Aspekte der deutschen Nationalerziehung dürfte auch ihren Anteil an der Stigmatisierung derselben nach Ende des II. Weltkriegs in der BRD gehabt haben. Eugen Lemberg, Professor für Soziologie des Bildungswesens an der Hochschule für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, forderte Ende der fünfziger und in den sechziger Jahren, den nationalen Gedanken wieder stärker in die politische Bildung aufzunehmen. Seiner Meinung nach dürfe „*eine politische Bildung nicht auf Verächtlichmachung oder Belangloserklärung der eigenen Nation hinzielen, sondern auf Einordnung dieser Nation in einen größeren Zusammenhang*“². In Lembergs Augen wurde nach 1945 eine Verleugnung alles Nationalen in Deutschland betrieben. Jegliche politische Bildung sei aber ohne „*eine Grundlage der Selbstdeutung, eine Orts- und Rollenbestimmung der eigenen Gruppe*“³ zum Scheitern verurteilt. Lemberg war kein Nationalist oder Anhänger der extremen Rechten; er setzte sich für die Nationalerziehung ein, weil er glaubte, es sei Aufgabe der Pädagogik, nach 1945 den Heranwachsenden ein „gesundes“ nationales Identitätsbewusstsein, soll heißen: eine nationale Identität jenseits der beiden Extrempole eines übersteigerten Nationalismus und einer Ablehnung alles Nationalen zu vermitteln. Lembergs Forderungen erfuhren aber nur wenig Zuspruch.

Heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, wird im pädagogischen Diskurs erörtert, inwiefern die Pädagogik bei der Ausbildung einer europäischen Identität wirken kann bzw. wo die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Pädagogik liegen. An die Stelle eines nationalen Gedankens ist ein supranationaler getreten, das Konzept *Europa*. Während in der nationalen Erziehung oft – ganz einem wertenden dualistischen Denken verhaftet – mit Nachdruck Abgrenzung verfolgt worden ist, bemüht sich die interkulturelle Pädagogik darum, die Grenzen zwischen den Menschen abzubauen, das „Fremde“ nicht von vornherein zu verdammen, sondern sich mit ihm auseinanderzusetzen.

² Lemberg, Eugen: Kritische Bemerkungen zur politischen Bildung. In: Die pädagogische Provinz 13 (1959), S. 237–243, S. 239.

³ Ders.: Nationalismus, Bd. 2, S. 131.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen:

- Arndt, Ernst Moritz: Des Deutschen Vaterland. In: Ders.: Werke. Auswahl in zwölf Teilen, Bd. 1: Gedichte. Herausgegeben von August Leffson. Mit einem Lebensbild von Wilhelm Steffens. Berlin u. a. 1912, S. 126–127.
- Ders.: Ein Wort über die Feier der Leipziger Schlacht. Frankfurt/Main 1814.
- Ders.: Ueber Volkshaß und über den Gebrauch einer fremden Sprache. o. O. 1813.
- Basedow, Johann Bernhard: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Herausgegeben von Theodor Fritsch. Leipzig 1913.
- Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp. Weinheim 1966.
- Die deutsche Nationalerziehung in ihren wichtigsten Vertretern. Eine Auswahl mit Einleitung und Anmerkungen. Herausgegeben von Kurt Kessler. Leipzig 1921.
- Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges. Ausgewählt, eingeleitet u. herausgegeben von Helmut König. Berlin 1954.
- Diesterweg, Adolph: Deutsche Nationalerziehung. Aphorismen. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1872, S. 38–55.
- Ders.: Deutsche Nationalerziehung. Ihre Bedeutung, ihr Zweck, ihre Mittel. In: Verein von Freunden des Volkes und Vaterlandes (Hg.): Germania. Die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der deutschen Nation. Eingeführt durch Ernst Moritz Arndt, Bd. 1. Leipzig 1851, S. 64–72.
- Ders.: Die deutsche Nationalerziehung und das Prinzip des germanischen Lebens. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 11: Aus den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ 1854, aus dem „Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde“ 1854 und 1855. Herausgegeben von Heinrich Deiters. Berlin 1972, S. 76–153.
- Ders.: Über Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt. In: Ders.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer und andere didaktische Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von Franz Hofmann. Berlin 1962, S. 190–218.
- Ders.: Was fordert die Zeit? In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jg. 1848, S. 3–23.
- Ders.: Was ist von jedem Lehrer dieser Zeit zu erwarten und zu fordern? In: Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde, Jg. 1851, S. 227–238.
- Droysen, Johann Gustav: Die Verhandlungen des Verfassungsausschusses der deutschen Nationalversammlung, Bd. 1. Leipzig 1849.
- Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Mirabeau – Condorcet – Lepeletier. Herausgegeben von Robert Alt. Berlin u. a. 1949.
- Fichte, Immanuel Hermann von: Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart, mit Bezug auf Friedrich Fröbels Erziehungssystem. Eine kritisch-pädagogische Studie. Berlin 1870.
- Fichte, Johann Gottlieb: Beitrag zur Berichtigung der Urteile des Publikums über die Französische Revolution. Herausgegeben von Reinhard Strecker. Leipzig 1922.
- Ders.: Der geschlossene Handelsstaat. Ein philosophischer Entwurf als Anhang zur Rechtslehre und Probe einer künftig zu liefernden Politik. Herausgegeben von Fritz Medicus. Leipzig 1943.
- Ders.: Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters. (= Ders.: Werke. Auswahl in sechs Bänden, Bd. 4). Neudruck der Ausgabe Berlin 1806. Herausgegeben von Fritz Medicus. Leipzig 1910.
- Ders.: Der Patriotismus, und sein Gegenteil. Patriotische Dialogen. Herausgegeben von Hans Schulz. Leipzig 1918.
- Ders.: Reden an die deutsche Nation. Mit einer Einleitung herausgegeben von Alexander Aichele. Hamburg 2008.
- Ders.: Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten. Eine Rede. Nach dem Erstdruck des Jahres 1793 neu herausgegeben von Reinhard Strecker. Leipzig 1919.

- Gedanken zur Nationalerziehung aus dem Vormärz. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von Helmut König. Berlin 1959.
- Gleim, Betty: Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher. Leipzig 1810.
- Gurlitt, Ludwig: Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen. Berlin 1902.
- Harnisch, Christian Wilhelm: Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze. Berlin 1812.
- Heinsius, Theodor: Grundstriche zu einer konstitutionellen Schul- und Volksbildung in Deutschland. In: Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution von 1848/49. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von Helmut König. Berlin 1971, S. 197–219.
- Herder, Johann Gottfried: Briefe zu Beförderung der Humanität (= Ders.: Werke in zehn Bänden, Bd. 7). Herausgegeben von Hans Dietrich Irmscher. Frankfurt/Main 1991.
- Jahn, Friedrich Ludwig: Deutsches Volkstum. Leipzig o. J.
- Kapp, Friedrich: Aufruf zur Umgestaltung der deutschen National-Erziehung. Arnberg 1848.
- Kaßner, Berthold: Die deutsche Nationalerziehung. Ein Beitrag zur Reorganisation des deutschen Schulwesens. Berlin 1873.
- Kleist, Heinrich von: Germania an ihre Kinder. Eine Ode. In: Ders.: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden, Bd. 1. Herausgegeben von Hans Sembdner. München u. a. 1982, S. 25–27.
- Ders.: Katechismus der Deutschen, abgefasst nach dem Spanischen, zum Gebrauch für Kinder und Alte. In sechzehn Kapiteln. In: Ders.: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden, Bd. 4. Herausgegeben von Helmut Sembdner. München u. a. 1982, S. 350–360.
- Klopstock, Friedrich Gottlieb: Vaterlandslied. In: Ders.: Werke und Briefe. Historisch-kritische Ausgabe, Abteilung I, Werke I: Oden, Bd. 1. Herausgegeben von Horst Gronemeyer und Klaus Hurlebusch. Berlin u. a. 2010, S. 326.
- Kriek, Ernst: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig ²⁰1936.
- Ders.: Philosophie der Erziehung. Jena 1930.
- Ders.: Der Staat des deutschen Menschen. Berlin ²1933.
- La Chalotais, Louis-René de Caradeuc de: Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse. Herausgegeben und kommentiert von Robert Grandroute. Paris 1996.
- Langbehn, Julius: Rembrandt als Erzieher. Leipzig ⁴⁷1906.
- Lietz, Heinrich: Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig 1911.
- Ders.: Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zwanzig Jahre nach der Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform. Veckenstedt am Harz 1918.
- Meumann, Ernst: Zeitfragen deutscher Nationalerziehung. Leipzig 1917.
- Müller, Adam Heinrich: Die Elemente der Staatskunst, Bd. 1. Herausgegeben von Jakob Baxa. Jena 1922.
- Nohl, Herman: Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme. In: Ders.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830. Herausgegeben von Otto Friedrich Bollnow und Frithjof Rodi. Göttingen 1970, S. 78–86.
- Novalis: Die Christenheit oder Europa. Ein Fragment. In: Ders.: Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs, Bd. 3: Das philosophische Werk II. Herausgegeben von Paul Kluckhohn, Richard H. Samuel und Hans-Joachim Mähl. Stuttgart ²1968, S. 507–524.
- Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution von 1848/49. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von Helmut König. Berlin 1971.
- Schiller, Friedrich: Deutsche Größe. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 1: Gedichte/Dramen I. Auf Grund der Originaldrucke herausgegeben von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert in Verbindung mit Herbert Stubenrauch. München ⁶1980, S. 473–478.

- Schlegel, Friedrich: *Signatur des Zeitalters*. In: Ders.: *Studien zu Geschichte und Politik* (= Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, Bd. 7). Eingeleitet und herausgegeben von Ernst Behler. München u. a. 1966, S. 483–596.
- Schmidt, Karl: *Ueber Nationalerziehung*. In: *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung* 15 (1863), S. 389–398.
- Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts*. Ausgewählt, eingeleitet und herausgegeben von Helmut König. Berlin 1954.
- Spengler, Oswald: *Der Untergang des Abendlandes. Umrisse einer Morphologie der Weltgeschichte*. Vollständige Ausgabe in einem Band. München 1963.
- Stapel, Wilhelm: *Volk. Untersuchungen über Volkheit und Volkstum*. Hamburg 1942.
- Publius Cornelius Tacitus: *Germania*. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt, erläutert und mit einem Nachwort herausgegeben von Manfred Fuhrmann. Stuttgart 2000.
- Thaulow, Gustav: *Plan einer Nationalerziehung, entworfen und zur Begutachtung allen Lehrern Deutschlands, besonders aber dem Lehrerstande in Schleswig-Holstein vorgelegt*. Kiel 1848.
- Wallowitz, Walther: *Deutsche Nationalerziehung. Grundformen und Methodik*. Leipzig 1937.
- Ders.: *Deutschland nur Deutschland nichts als Deutschland. Grundriß einer deutschen Staatsbürgerkunde*. Leipzig 1933.
- Ders.: *Geformtes Volk. Gestaltung staatsbürgerlicher Erziehung*. Leipzig 1933.
- Weber, Wilhelm Ernst: *Revision des deutschen Schulwesens. Herzenergießungen*. Frankfurt/Main 1847.

Lexika, Wörterbücher:

- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm: Art. „Erziehung und Bildung“. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim u. a. 1997, S. 768–779.
- Ders./Hellekamps, Stephanie: Art. „Staatspädagogik/Erziehungsstaat“. In: Ders./Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u. a. 2004, S. 946–970.
- Brandt, Peter: Art. „Volk“. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 11. Darmstadt 2001, Sp. 1080–1090.
- Busch, Hans Jürgen/Dierse, Ulrich: Art. „Patriotismus“. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7. Darmstadt 1989, Sp. 207–217.
- Gschnitzer, Fritz/Koselleck, Reinhart/Schönemann, Bernd/Werner, Karl Ferdinand: Art. „Volk, Nation, Nationalismus, Masse“. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 7. Stuttgart 1992, S. 141–431.
- o. N.: Eintr. „Erziehung“. In: Knaurs Lexikon von A bis Z. Das Wissen unserer Zeit auf dem neuesten Stand. München ⁷⁷1999. S. 254.
- o. N.: Eintr. „Erziehung“. In: Böhm, Winfried (Hg.): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart ¹⁵2000, S. 156–157.
- o. N.: Eintr. „formatio“. In: Georges, Karl Ernst: Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch, Bd. 1. Unveränderter Nachdruck der 8., verbesserten und vermehrten Auflage von Heinrich Georges von 1913–1918. Darmstadt 1998, S. 2817.
- o. N.: Art. „Freiheit“. In: Kirchner, Friedrich/Michaëlis, Carl (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. Leipzig ⁵1907, S. 207–213.
- o. N.: Eintr. „Kaßner, Berthold Julius Rudolf“. In: Kössler, Franz (Hg.): Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts. Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825–1918 mit Veröffentlichungsverzeichnissen, Bd. 11. Gießen 2008, S. 71.
- o. N.: Eintr. „natio“. In: Georges, Karl Ernst: Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch, Bd. 2. Unveränderter Nachdruck der 8., verbesserten und vermehrten Auflage von Heinrich Georges von 1913–1918. Darmstadt 1998, S. 1099–1100.
- o. N.: Art. „Nation. Nationalbildung. Nationalerziehung. Nationalität“. In: Schmid, Karl A. (Hg.): Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus auf Grundlage der Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, vornehmlich für die Volks-, Bürger-, Mittel- und Fortbildungsschulen, Bd. 2. Gotha 1879, S. 134–143.
- o. N.: Eintr. „Nationalerziehung“. In: Hehlmann, Wilhelm (Hg.): Pädagogisches Wörterbuch. Leipzig 1931, S. 142.
- o. N.: Eintr. „Nationalerziehung“. In: Hehlmann, Wilhelm (Hg.): Pädagogisches Wörterbuch. Stuttgart ³1942, S. 295–296.
- o. N.: Eintr. „Nationalerziehung“. In: Reinhold, Gerd/Pollak, Guido/Heim, Helmut (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München 1999, S. 381.
- o. N.: Eintr. „Nationalerziehung“. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim u. a. 2007, S. 522.
- o. N.: Eintr. „Nationalismus“. In: Schubert, Klaus/Klein, Martina (Hg.): Das Politiklexikon. Bonn ³2003, S. 196–197.
- o. N.: Eintr. „πατριώτης“. In: Pape, Wilhelm: Handwörterbuch der griechischen Sprache, Bd. 2. Neusatz der 3. Auflage von 1880. Berlin 2006, S. 536.
- o. N.: Art. „Patriotismus“. In: Mauthner, Fritz (Hg.): Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache, Bd. 2. Leipzig ²1924, S. 519–526.
- Puschner, Uwe: Eintr. „Langbehn, (Augustus) Julius“. In: Kühlmann, Wilhelm (Hg.): Killy Literaturlexikon. Autoren und Werke des deutschsprachigen Kulturraumes, Bd. 7. Berlin u. a. ²2010, S. 204–206.
- Riescher, Gisela: Eintr. „Nation“. In: Nohlen, Dieter (Hg.): Kleines Lexikon der Politik. München 2001, S. 313–314.

- Stauber, Reinhard: Art. „Nation, Nationalismus“. In: Jaeger, Friedrich (Hg.): Enzyklopädie der Neuzeit, Bd. 8. Stuttgart u. a. 2008, Sp. 1056–1082.
- Ders./Kerschbaumer, Florian: Art. „Volk“. In: Jaeger, Friedrich (Hg.): Enzyklopädie der Neuzeit, Bd. 14. Stuttgart u. a. 2011, Sp. 376–384.
- Titzmann, Michael: Eintr. „Epoche“. In: Weimar, Klaus (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft, Bd. 1. Berlin u. a. ³1997, S. 476–480.
- Widmann, Simon Peter: Eintr. „Vaterlandsliebe (Patriotismus)“. In: Roloff, Ernst M. (Hg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. 5. Freiburg im Breisgau 1917, Sp. 416–422.

Sekundärliteratur:

- Albiseti, James C./Lundgreen, Peter: Höhere Knabenschulen. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 228–278.
- Alter, Peter: Nationalismus. Frankfurt/Main 1985.
- Altner, Manfred: Die Kinder- und Jugendbuchliteratur zwischen Gründerzeit und Novemberrevolution. Berlin 1981.
- Anderson, Benedict: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/Main u. a. 1988.
- Angermann, Erich: Die deutsche Frage 1806 bis 1866. In: Schieder, Theodor/Deuerlein, Ernst (Hg.): Reichsgründung 1870/71. Tatsachen. Kontroversen. Interpretationen. Stuttgart 1970, S. 9–32.
- Apel, Hans Jürgen: „Dein größter Erzieher, deutsches Volk, heißt Adolf Hitler.“ Schule als Stätte der Indoktrination. In: Kirk, Sabine/Köhler, Johannes/Lohrenz, Hubert/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn 2000, S. 207–223.
- Arbeitsgruppe (AG) Pädagogisches Museum (Hg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin. Reinbek bei Hamburg 1983.
- Aris, Reinhold: History of Political Thought in Germany from 1789 to 1815. With a foreword by G. P. Gooch. London ²1965.
- Assel, Hans-Günther: Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus. München 1969.
- Attensperger, Albert: Dr. Karl Schmidt, Herzogl. Sächsischer Schulrath und Seminardirektor zu Gotha, geb. am 7. Juli 1819, gest. am 8. November 1864. Dessen Leben und Wirken. In: Pfeiffer, Friedrich Wilhelm (Hg.): Die Volksschule des XIX. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner. Zum Besten des bayrischen Lehrerwaisentifts. Nürnberg 1872, S. 509–560.
- Bärsch, Claus-Ekkehard: Die politische Religion des Nationalsozialismus. Die religiöse Dimension der NS-Ideologie in den Schriften von Dietrich Eckart, Joseph Goebbels, Alfred Rosenberg und Adolf Hitler. München 1998.
- Bast, Roland: Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik. Dortmund 1996.
- Baumgart, Franzjörg: Lehrer und Lehrervereine während der Revolution von 1848/49. In: Mitarbeiter und Schüler (Hg.): Mentalitäten und Lebensverhältnisse. Beispiele aus der Sozialgeschichte der Neuzeit. Rudolf Vierhaus zum 60. Geburtstag. Göttingen 1982, S. 173–188.
- Baxa, Jakob: Einführung in die romantische Staatswissenschaft. Jena ²1931.
- Becker, Gerold: 100 Jahre Landerziehungsheime. Die Gründung des ersten deutschen LEH durch Hermann Lietz: Rückblick und Herausforderung. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 4 (1998), S. 113–135.
- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993.
- Bédarida, François: Nationalsozialistische Verkündigung und säkulare Religion. In: Ley, Michael/Schoeps, Julius H. (Hg.): Der Nationalsozialismus als politische Religion. Bodenheim bei Mainz 1997, S. 153–167.
- Behrendt, Bernd: August Julius Langbehn, der Rembrandtdeutsche. In: Puschner, Uwe (Hg.): Handbuch zur „Völkischen Bewegung“. 1871–1918. Unveränderter Nachdruck der gebundenen Ausgabe von 1996. München 1999, S. 94–113.
- Ders.: Zwischen Paradox und Paralogismus. Weltanschauliche Grundzüge einer Kulturkritik in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts am Beispiel August Julius Langbehn. Frankfurt/Main 1984.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Bd. 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim u. a. ²2009.
- Berg, Christa/Herrmann, Ulrich: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870–1918. In: Dies. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 1–56.

- Berghoff, Hartmut: „Dem Ziele der Menschheit entgegen“. Die Verheißungen der Technik an der Wende zum 20. Jahrhundert. In: Frevert, Ute (Hg.): Das neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900. Göttingen 2000, S. 47–78.
- Birtsch, Günter: Erscheinungsformen des Patriotismus. In: Ders. (Hg.): Patriotismus. Hamburg 1991, S. 3–5.
- Blamberger, Günter: Heinrich von Kleist. Biographie. Frankfurt/Main 2011.
- Blitz, Hans-Martin: Aus Liebe zum Vaterland. Die deutsche Nation im 18. Jahrhundert. Hamburg 2000.
- Boldt, Werner: Die Anfänge des deutschen Parteiwesens. Fraktionen, politische Vereine und Parteien in der Revolution 1848. Darstellung und Dokumentation. Paderborn 1971.
- Bollnow, Otto Friedrich: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Von Arndt bis Fröbel. Stuttgart ³1977.
- Borowsky, Peter: Was ist Deutschland? Wer ist deutsch? Die Debatten zur nationalen Identität 1848 in der deutschen Nationalversammlung zu Frankfurt und in der preußischen Nationalversammlung zu Berlin. In: Wendt, Bernd-Jürgen (Hg.): Vom schwierigen Zusammenwachsen der Deutschen. Nationale Identität und Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main 1992, S. 81–95.
- Bösch, Frank: Grenzen des „Obrigkeitsstaates“. Medien, Politik und Skandale im Kaiserreich. In: Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen 2009, S. 136–153.
- Bosl, Karl: Die Verhandlungen über den Eintritt der süddeutschen Staaten in den Norddeutschen Bund und die Entstehung der Reichsverfassung. In: Schieder, Theodor/Deuerlein, Ernst (Hg.): Reichsgründung 1870/71. Tatsachen. Kontroversen. Interpretationen. Stuttgart 1970, S. 148–163.
- Breuer, Stefan: Anatomie der Konservativen Revolution. Darmstadt 1993.
- Ders.: Die radikale Rechte in Deutschland 1871–1945. Eine politische Ideengeschichte. Stuttgart 2010.
- Breuilly, John: Nationalism and the Making of National Pasts. In: Carvalho, Susana/Gemenne, François (Hg.): Nations and their Histories. Constructions and Representations. Houndmills 2009, S. 7–28.
- Broszat, Martin: Die Machtergreifung. Der Aufstieg der NSDAP und die Zerstörung der Weimarer Republik. München 1984.
- Buchenau, Artur: Nationalerziehung und Humanitätsidee vor 100 Jahren. Langensalza 1915.
- Buddrus, Michael: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik, Bd. 1. München 2003.
- Bungardt, Karl: Die Odyssee der Lehrerschaft. Sozialgeschichte eines Standes. Hannover ²1965.
- Burgdorf, Wolfgang: Ein Weltbild verliert seine Welt. Der Untergang des Alten Reiches und die Generation 1806. München 2006.
- Ders.: „Reichsnationalismus“ gegen „Territorialnationalismus“. Phasen der Intensivierung des nationalen Bewußtseins in Deutschland seit dem Siebenjährigen Krieg. In: Langewiesche, Dieter/Schmidt, Georg (Hg.): Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg. München 2000, S. 157–189.
- Ders.: Der „sang- und klanglose“ Untergang des Alten Reiches im August 1806. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57 (2006), S. 564–573.
- Bürger-Prinz, Hans/Segelke, Annemarie: Julius Langbehn der Rembrandtdeutsche. Eine pathopsychologische Studie. Leipzig 1940.
- Burrin, Philippe: Die politischen Religionen: Das Mythologisch-Symbolische in einer säkularisierten Welt. In: Ley, Michael/Schoeps, Julius H. (Hg.): Der Nationalsozialismus als politische Religion. Bodenheim bei Mainz 1997, S. 168–185.
- Bußmann, Walter: Zur Geschichte des deutschen Liberalismus im 19. Jahrhundert. In: Böhme, Helmut (Hg.): Probleme der Reichsgründungszeit 1848–1879. Köln u. a. ²1972, S. 85–103.
- Carl, Horst: Der Mythos des Befreiungskrieges. Die „martialische Nation“ im Zeitalter der Revolutions- und Befreiungskriege 1792–1815. In: Langewiesche, Dieter/Schmidt, Georg (Hg.): Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg. München 2000, S. 63–82.
- Conze, Werner: Die deutsche Nation. Ergebnis der Geschichte. Göttingen 1963.
- Craig, Gordon Alexander: Deutsche Geschichte 1866–1945. Vom Norddeutschen Bund bis zum Ende des Dritten Reiches. München 1993.

- Ders.: Über die Deutschen. München 1982.
- Dahm, Volker: Die „deutsche Volksgemeinschaft“ und ihre Organisationen. In: Ders./Feiber, Albert A./Mehring, Hartmut/Möller, Horst (Hg.): Die tödliche Utopie. Bilder, Texte, Dokumente, Daten zum Dritten Reich. München ⁵2008, S. 213–242.
- Dann, Otto: Deutsche Nationsbildung im Zeichen französischer Herausforderung. In: Ders. (Hg.): Die deutsche Nation. Geschichte – Probleme – Perspektiven. Vierow bei Greifswald 1994, S. 9–23.
- Ders.: Nation und Nationalismus in Deutschland 1770–1990. München 1993.
- Delgado, Mariano: Religion und Nation in der abendländischen Geschichte. Mit einem Seitenblick auf den baskischen Nationalismus. In: Bosshart-Pfluger, Catherine/Jung, Joseph/Metzger, Franziska (Hg.): Nation und Nationalismus in Europa. Kulturelle Konstruktion von Identitäten. Festschrift für Urs Altermatt. Frauenfeld u. a. 2002, S. 115–135.
- Detjen, Joachim: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München u. a. 2007.
- Deutsch, Karl Wolfgang: Nationenbildung – Nationalstaat – Integration. Düsseldorf 1972.
- Diesterweg, Adolph: Rezension zu Thaulow: Plan einer Nationalerziehung. 1848. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 8: Aus den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ von 1849 bis 1850. Herausgegeben von Heinrich Deiters. Berlin 1965, S. 191–200.
- Dörner, Andreas: Politischer Mythos und symbolische Politik. Der Hermannmythos: zur Entstehung des Nationalbewußtseins der Deutschen. Reinbek bei Hamburg 1996.
- Düding, Dieter: Die Kriegervereine im wilhelminischen Reich und ihr Beitrag zur Militarisation der deutschen Gesellschaft. In: Dülffer, Jost/Holl, Karl (Hg.): Bereit zum Krieg. Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890–1914. Beiträge zur historischen Friedensforschung. Göttingen 1986, S. 99–121.
- Ders.: Organisierter gesellschaftlicher Nationalismus in Deutschland (1808–1847). Bedeutung und Funktion der Turner- und Sängervereine für die deutsche Nationalbewegung. München 1984.
- Dupeux, Louis: Die Intellektuellen der „Konservativen Revolution“ und ihr Einfluß zur Zeit der Weimarer Republik. In: Schmitz, Walter/Vollnhals, Clemens (Hg.): Völkische Bewegung – Konservative Revolution – Nationalsozialismus. Aspekte einer politisierten Kultur. Dresden 2005, S. 3–19.
- Echternkamp, Jörg: Der Aufstieg des deutschen Nationalismus (1770–1840). Frankfurt/Main u. a. 1998.
- Ehrhard, Peter: Die pädagogischen Grundanschauungen bei Fichte und Pestalozzi. Diss. Darmstadt 1908.
- Ehrlich, Adelheid: Fichte als Redner. München 1977.
- Eisfeld, Gerhard: Die Entstehung der liberalen Parteien in Deutschland 1858–1870. Studie zu den Organisationen und Programmen der Liberalen und Demokraten. Hannover 1969.
- Engehausen, Frank: Die Revolution von 1848/49. Paderborn u. a. 2007.
- Falter, Jürgen Wilfried: Hitlers Wähler. München 1991.
- Fehrenbach, Elisabeth: Vom Ancien Régime zum Wiener Kongress. München ⁴2001.
- Fichtner, Ursula: Führer und Verführer. Studien zum Führungsgedanken zwischen 1871 und 1939. Frankfurt/Main u. a. 1996.
- Finkielkraut, Alain: Die Niederlage des Denkens. Reinbek bei Hamburg 1990.
- Flasch, Kurt: Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste Weltkrieg. Ein Versuch. Berlin 2000.
- Flessau, Kurt-Ingo: Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München 1977.
- Frank, Ernst: Friedrich Ludwig Jahn: Ein moderner Rebell. Heusenstamm bei Offenbach am Main 1972.
- Frank, Manfred: Auswege aus dem Deutschen Idealismus. Frankfurt/Main 2007.
- Ders.: Einführung in die frühromantische Ästhetik. Vorlesungen. Frankfurt/Main 1989.
- Ders.: „Unendliche Annäherung“. Die Anfänge der philosophischen Frühromantik. Frankfurt/Main 1997.
- Frevert, Ute: „Tatenarm und gedankenvoll“? Bürgertum in Deutschland 1780–1820. In: Berding, Helmut/François, Etienne/Ullmann, Hans-Peter (Hg.): Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution. Frankfurt/Main 1989, S. 263–292.

- Fricke-Finkelnburg, Renate (Hg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945. Opladen 1989.
- Friedjung, Heinrich: Das Zeitalter des Imperialismus 1884–1914, Bd. 1. Berlin 1919.
- Frühwald, Wolfgang: Die Idee kultureller Nationbildung und die Entstehung der Literatursprache in Deutschland. In: Dann, Otto (Hg.): Nationalismus in vorindustrieller Zeit. Beiträge eines Forschungskolloquiums im April 1983. München 1986, S. 129–142.
- Funke, Manfred: Republik im Untergang. Die Zerstörung des Parlamentarismus als Vorbereitung der Diktatur. In: Bracher, Karl Dietrich/Ders./Jacobsen, Hans-Adolf (Hg.): Die Weimarer Republik 1918–1933. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Düsseldorf 1987, S. 505–531.
- Gall, Lothar: Bismarcks Süddeutschlandpolitik 1866–1870. In: Kolb, Eberhard (Hg.): Europa vor dem Krieg von 1870. Mächtekonstellation – Konfliktfelder – Kriegsausbruch. München 1987, S. 23–32.
- Ders.: Europa auf dem Weg in die Moderne 1850–1890. München ³1997.
- Gellner, Ernest: Nationalismus. Kultur und Macht. Berlin 1999.
- Ders.: Nationalismus und Moderne. Berlin 1991.
- Gies, Horst: Nationale Identitätsbildung als Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. In: Dithmar, Reinhard/Schultz, Hans-Dietrich (Hg.): Schule und Unterricht im Kaiserreich. Ludwigsfelde 2006, S. 109–135.
- Giesen, Bernhard: Die Intellektuellen und die Nation. Eine deutsche Achsenzeit. Frankfurt/Main 1993.
- Ders./Junge, Kay/Kritschgau, Christian: Vom Patriotismus zum völkischen Denken: Intellektuelle als Konstrukteure der deutschen Nation. In: Berding, Helmut (Hg.): Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit. Frankfurt/Main 1994, S. 345–393.
- Giesecke, Hermann: Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim u. a. 1993.
- Ders.: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981.
- Glaser, Hermann: Bildungsbürgertum und Nationalismus. Politik und Kultur im Wilhelminischen Deutschland. München 1993.
- Grieswelle, Detlef: Mangelnde Integration und extremer Nationalismus. Der politische Mythos des Nationalsozialismus als Identitätsangebot. In: Weigelt, Klaus (Hg.): Heimat und Nation. Zur Geschichte und Identität der Deutschen. Mainz 1984, S. 97–111.
- Grimm, Gerhard: Der Nationalsozialismus. Programm und Verwirklichung. München u. a. 1981.
- Grone, Carolyn: Schulen der Nation? Nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen des Deutschen Kaiserreichs von 1871 bis 1914. Diss. Bielefeld 2007.
- Gurlitt, Cornelius: Langbehn, der Rembrandtdeutsche. Berlin 1927.
- Hacks, Peter: Ascher gegen Jahn. Ein Freiheitskrieg. Berlin u. a. 1991.
- Hagemann, Karen: „Mannlicher Muth und teutsche Ehre“. Nation, Militär und Geschlecht zur Zeit der antinapoleonischen Kriege Preußens. Paderborn u. a. 2000.
- Dies.: Nation, Krieg und Geschlechterordnung. Zum kulturellen und politischen Diskurs in der Zeit der antinapoleonischen Erhebung Preußens 1806–1815. In: Geschichte und Gesellschaft 22 (1996), S. 562–591.
- Hardtwig, Wolfgang: Vormärz. Der monarchische Staat und das Bürgertum. München 1985.
- Haupt, Heinz-Gerhard/Langewiesche, Dieter: Die Revolution in Europa 1848. Reform der Herrschafts- und Gesellschaftsordnung – Nationalrevolution – Wirkungen. In: Dowe, Dieter/Dies. (Hg.): Europa 1848. Revolution und Reform. Bonn 1998, S. 11–41.
- Hecker, Friedrich: Die Erhebung des Volkes in Baden für die deutsche Republik im Frühjahr 1848. Basel 1848.
- Heffter, Heinrich: Der nachmärzliche Liberalismus: die Reaktion der fünfziger Jahre. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte. Köln u. a. ³1970, S. 177–196.

- Heiland, Helmut: Fröbels Konzeption der Nationalerziehung. In: Flessau, Kurt-Ingo/Jacobs, Friedhelm (Hg.): Erziehungsdanken im Bannkreis der Französischen Revolution. Bochum 1998, S. 198–228.
- Hein, Dieter: Die Revolution von 1848/49. München 1998.
- Heine, Heinrich: Die romantische Schule. In: Ders.: Werke und Briefe in zehn Bänden, Bd. 5: Essays I: Über Deutschland. Herausgegeben von Hans Kaufmann. Berlin u. a. ²1972, S. 7–164.
- Heinßen, Johannes: Historismus und Kulturkritik. Studien zur deutschen Geschichtskultur im späten 19. Jahrhundert. Göttingen 2003.
- Herbst, Ludolf: Das nationalsozialistische Deutschland 1933–1945. Die Entfesselung der Gewalt: Rassismus und Krieg. Frankfurt/Main 1996.
- Herget, Anton.: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, Bd. 2: Die experimentelle Pädagogik. Die Sozialpädagogik. Die Individualpädagogik. Die Persönlichkeitspädagogik. Die Nationalschule. Die natürliche Erziehung. Leipzig u. a. ²1919.
- Hering, Rainer: „Parteien vergehen, aber das deutsche Volk muß weiterleben“. Die Ideologie der Überparteilichkeit als wichtiges Element der politischen Kultur im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In: Schmitz, Walter/Vollnhals, Clemens (Hg.): Völkische Bewegung – Konservative Revolution – Nationalsozialismus. Aspekte einer politisierten Kultur. Dresden 2005, S. 33–43.
- Hermund, Jost: Der alte Traum vom neuen Reich. Völkische Utopien und Nationalsozialismus. Frankfurt/Main 1988.
- Ders.: Gedanken zur deutsch-jüdischen Symbiose. In: Archiv für Kulturgeschichte 78 (1996), S. 467–482.
- Herrmann, Ulrich: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 147–178.
- Ders.: Volk – Nation – Vaterland: ein Grundproblem deutscher Geschichte. In: Ders. (Hg.): Volk – Nation – Vaterland. Hamburg 1996, S. 11–18.
- Ders.: Von der „Staatserziehung“ zur „Nationalbildung“. Nationalerziehung, Menschenbildung und Nationalbildung um 1800 am Beispiel von Preußen. In: Ders. (Hg.): Volk – Nation – Vaterland. Hamburg 1996, S. 207–219.
- Hettling, Manfred: Eine anstrengende Affäre. Die Sozialgeschichte und das Bürgertum. In: Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen 2009, S. 219–232.
- Heyl, Bernd: „Das deutsche Reich wird ein Bauernreich sein, oder es wird untergehen.“ – Nationalsozialistische Agrarpolitik zwischen Ideologie und Realität. Wiesbaden 1988.
- Hildebrand, Klaus: Das Dritte Reich. München ⁶2003.
- Hobsbawm, Eric: Inventing Traditions. In: Ders./Ranger, Terence (Hg.): The Invention of Tradition. Cambridge 2000, S. 1–14.
- Hoffmann, Christhard: Das Judentum als Antithese. Zur Tradition eines kulturellen Wertungsmusters. In: Benz, Wolfgang (Hg.): Antisemitismus in Deutschland. Zur Aktualität eines Vorurteils. München 1995, S. 25–46.
- Hoffmann, Dietrich: Politische Bildung 1890–1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Hannover u. a. 1970.
- Hoffmann, Lutz: Der Antisemitismus als Baugerüst der deutschen Nation. In: Arbeitskreis Kritik des deutschen Antisemitismus (Hg.): Antisemitismus – die deutsche Normalität. Geschichte und Wirkungsweise des Vernichtungswahns. Freiburg/Breisgau 2001, S. 43–58.
- Ders.: Das ‚Volk‘. Zur ideologischen Struktur eines unvermeidbaren Begriffs. In: Zeitschrift für Soziologie 20 (1991), S. 191–208.
- Hoffmeister, Gerhard: Deutsche und europäische Romantik. Stuttgart ²1990.
- Hohendorf, Gerd: Der Köthener Pädagoge Dr. Karl Schmidt, der „neueste und beste pädagogische Historiker“ der Diesterwegzeit. In: Ders./Hohendorf, Ruth (Hg.): Diesterweg verpflichtet. Beiträge zur deutschen Bildungsgeschichte. Köln u. a. 1994, S. 207–214.
- Höhn, Reinhard: Die Armee als Erziehungsschule der Nation. Das Ende einer Idee. Bad Harzburg 1963.

- Hojer, Ernst: Nationalsozialismus und Pädagogik. Umfeld und Entwicklung der Pädagogik Ernst Kriecks. Würzburg 1996.
- Holeczek, Heinz: Die gescheiterte Reichsgründung 1848/49. In: Martin, Bernd (Hg.): Deutschland in Europa. Ein historischer Rückblick. München 1992, S. 126–151.
- Hugelmann, Karl Gottfried: Stämme, Nation und Nationalstaat im deutschen Mittelalter. Stuttgart 1955.
- Ibbeken, Rudolf: Preußen 1807–1813. Staat und Volk als Idee und in Wirklichkeit. Darstellung und Dokumentation. Köln u. a. 1970.
- Ilshner, Lieselotte: *Rembrandt als Erzieher* und seine Bedeutung. Studie über die kulturelle Struktur der neunziger Jahre. Danzig 1927.
- Jäckel, Eberhard: Hitlers Herrschaft. Vollzug einer Weltanschauung. Stuttgart ²1988.
- Ders.: Der Machtantritt Hitlers – Versuch einer geschichtlichen Erklärung. In: Rittberger, Volker (Hg.): 1933. Wie die Republik der Diktatur erlag. Stuttgart u. a. 1983, S. 123–139.
- Jacobs, Wilhelm G.: Johann Gottlieb Fichte. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg 1984.
- Jäger, Georg: Medien. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 473–499.
- Jansen, Christian/Borggräfe, Henning: Nation, Nationalität, Nationalismus. Frankfurt/Main 2007.
- Janson, Friedrich: Fichtes *Reden an die deutsche Nation*. Eine Untersuchung ihres aktuell-politischen Gehaltes. Berlin u. a. 1911.
- Jeismann, Karl-Ernst: Das höhere Knabenschulwesen. In: Ders./Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 152–180.
- Ders.: „Nationalerziehung“. Bemerkungen zum Verhältnis von Politik und Pädagogik in der Zeit der preußischen Reform 1806–1815. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 19 (1968), S. 201–218.
- Ders.: Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung. In: Ders./Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 105–122.
- Jeismann, Michael: „Feind“ und „Vaterland“ in der frühen deutschen Nationalbewegung 1806–1815. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Volk – Nation – Vaterland. Hamburg 1996, S. 279–290.
- Ders.: Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792–1918. Stuttgart 1992.
- Joachimsen, Paul: Vom deutschen Volk zum deutschen Staat. Eine Geschichte des deutschen Nationalbewusstseins. Bearbeitet und bis in die Gegenwart fortgesetzt von Joachim Leuschner. Göttingen ³1956.
- Julia, Dominique: L'institution du citoyen: Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789–1795). In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft (1989): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft, S. 63–103.
- Kamnitzer, Heinz: Wider die Fremdherrschaft. Betrachtungen zur Geschichte der Befreiungskriege. Berlin 1956.
- Kaschuba, Wolfgang: Nationalismus und Ethnozentrismus. Zur kulturellen Ausgrenzung ethnischer Gruppen in (deutscher) Geschichte und Gegenwart. In: Jeismann, Michael/Ritter, Henning (Hg.): Grenzfälle. Über neuen und alten Nationalismus. Leipzig 1993, S. 239–273.
- Katary, Karl: Jahn: Deutsches Volksthum. In: Pfannhauser, Werner (Hg.): Friedrich Ludwig Jahn. Vorbild und Vordenker. Wien 2008, S. 49–57.
- Kehr, C.: † Dr. Karl Schmidt †. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 16 (1864), S. 401–404.
- Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur, 2 Bde. Darmstadt 1995 u. 1997.
- Kemiläinen, Aira: Auffassungen über die Sendung des deutschen Volkes um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts. Helsinki 1956.
- Ders.: Nationalism. Problems Concerning the Word. The Concept and Classification. Jyväskylä 1964.

- Kempinsky, Heinrich: Die Nationalerziehung. Ihr Wesen und ihre Geschichte. Leipzig 1922.
- Kershaw, Ian: Der Hitler-Mythos. Volksmeinung und Propaganda im Dritten Reich. Stuttgart 1980.
- Keßler, Heinrich: Wilhelm Stapel als politischer Publizist. Ein Beitrag zur Geschichte des konservativen Nationalismus zwischen den beiden Weltkriegen. Nürnberg 1967.
- Kießling, Friedrich: Goethe und der amerikanische Militärpolizist. „National“ und „international“ in der intellektuellen Geschichte Westdeutschlands nach 1945. In: Ders./Rieger, Bernhard (Hg.): Mit dem Wandel leben. Neuorientierung und Tradition in der Bundesrepublik der 1950er und 60er Jahre. Köln u. a. 2011, S. 129–155.
- Kinz, Gabriele: Der Bund Deutscher Mädel. Ein Beitrag zur außerschulischen Mädchenerziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt/Main u. a. 1990.
- Kipper, Rainer: Der Germanenmythos im Deutschen Kaiserreich. Formen und Funktionen historischer Selbstthematization. Göttingen 2002.
- Klausnitzer, Ralf: Blaue Blume unterm Hakenkreuz. Die Rezeption der deutschen literarischen Romantik im Dritten Reich. Paderborn u. a. 1999.
- Klemperer, Victor: LTI. Notizbuch eines Philologen. Berlin 1947.
- Klenke, Dietmar: Nationalkriegerisches Gemeinschaftsideal als politische Religion. Zum Vereinsnationalismus der Sängers, Schützen und Turner am Vorabend der Einigungskriege. In: Historische Zeitschrift 260 (1995), S. 395–448.
- Klepsch, Thomas: Nationalsozialistische Ideologie. Eine Beschreibung ihrer Struktur vor 1933. Münster 1990.
- Kluckhohn, Paul: Persönlichkeit und Gemeinschaft. Studien zur Staatsauffassung der deutschen Romantik. Halle/Saale 1925.
- Kluxen-Pyta, Donata: Nation und Ethos. Die Moral des Patriotismus. Freiburg/Breisgau 1991.
- Kohler, Georg: Ethnos – Demos – Nation. Zur Realität politischer Konstrukte. In: Müller-Funk, Wolfgang/Schuh, Franz (Hg.): Nationalismus und Romantik. Wien 1999, S. 11–24.
- Kohn, Hans: Die Idee des Nationalismus. Ursprung und Geschichte bis zur Französischen Revolution. Frankfurt/Main 1962.
- Ders.: Romanticism and the Rise of German Nationalism. In: Review of Politics 12 (1950), S. 443–472.
- Kolb, Eberhard: Bismarck. München 2009.
- Kondylis, Panajotis: Konservativismus. Geschichtlicher Gehalt und Untergang. Stuttgart 1986.
- Ders.: Macht und Entscheidung. Die Herausbildung der Weltbilder und die Wertfrage. Stuttgart 1984.
- König, Helmut: Der Beitrag der Nationalerziehung bei der Vorbereitung und Durchführung des Befreiungskrieges. In: Kommission der Historiker der DDR und der UdSSR Deutsche Sektion (Hg.): Der Befreiungskrieg 1813. Berlin 1967, S. 319–340.
- Ders.: Imperialistische und militaristische Erziehung in den Hörsälen und Schulstuben Deutschlands 1870–1960. Berlin 1962.
- Ders.: Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815. 2 Bde. Berlin 1972 u. 1973.
- Ders.: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Berlin 1960.
- Korotin, Ilse Erika: „Am Muttergeist soll die Welt genesen“. Philosophische Dispositionen zum Frauenbild im Nationalsozialismus. Wien u. a. 1992.
- Kosean, Alfred: Johann Gottfried Herder als Vorbereiter einer Nationalerziehung. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock 4 (1955), S. 80–90.
- Krautkrämer, Ursula: Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher. München 1979.
- Kremer, Detlef: Romantik. Lehrbuch Germanistik. Stuttgart u. a. ³2007.
- Krockow, Christian Graf von: Die Deutschen in ihrem Jahrhundert 1890–1990. Reinbek bei Hamburg 1997.

- Kronenberg, Volker: Patriotismus in Deutschland. Perspektiven für eine weltoffene Nation. Wiesbaden²2006.
- Kruse, Wolfgang: Krieg und nationale Identität: Die Ideologisierung des Krieges. In: Ders. (Hg.): Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914–1918. Frankfurt/Main 1997, S. 167–176.
- Ders.: Kriegsbegeisterung? Zur Massenstimmung bei Kriegsbeginn. In: Ders. (Hg.): Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914–1918. Frankfurt/Main 1997, S. 159–166.
- Ders.: Die Kriegsbegeisterung im Deutschen Reich zu Beginn des Ersten Weltkrieges. Entstehungszusammenhänge, Grenzen und ideologische Strukturen. In: Linden, Marcel van der/Mergner, Gottfried (Hg.): Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Interdisziplinäre Studien. Berlin 1991, S. 73–87.
- Kuhn, Hermenegild Josef: Arndt und Jahn als völkisch-politische Denker. Langensalza 1936.
- Kupffer, Heinrich: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt/Main 1984.
- Landfester, Manfred: Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland. Darmstadt 1988.
- Langewiesche, Dieter:: Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa. München 2000.
- Ders.: ‚Nation‘, ‚Nationalismus‘, ‚Nationalstaat‘ in der europäischen Geschichte seit dem Mittelalter – Versuch einer Bilanz. In: Ders./Schmidt, Georg (Hg.): Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg. München 2000, S. 9–30.
- Ders.: Reich, Nation und Staat in der jüngeren deutschen Geschichte. In: Historische Zeitschrift 254 (1992), S. 341–381.
- Ders.: Revolution in Deutschland. Verfassungsstaat – Nationalstaat – Gesellschaftsreform. In: Dowe, Dieter/Haupt, Heinz-Gerhard/Ders. (Hg.): Europa 1848. Revolution und Reform. Bonn 1998, S. 167–195.
- Lemberg, Eugen: Kritische Bemerkungen zur politischen Bildung. In: Die pädagogische Provinz 13 (1959), S. 237–243.
- Ders.: Nationalismus, 2 Bde. Reinbek bei Hamburg 1964.
- Lenger, Friedrich: Industrielle Revolution und Nationalstaatsgründung (1849–1870er Jahre). Stuttgart¹⁰2003.
- Lepsius, Mario Rainer: Nation und Nationalismus in Deutschland. In: Ders.: Interessen, Ideen und Institutionen. Opladen 1990, S. 232–246.
- Ley, Michael: Apokalyptische Bewegungen in der Moderne. In: Ders./Schoeps, Julius H. (Hg.): Der Nationalsozialismus als politische Religion. Bodenheim bei Mainz 1997, S. 12–29.
- Lill, Rudolf: Die deutschen Katholiken und Bismarcks Reichsgründung. In: Schieder, Theodor/Deuerlein, Ernst (Hg.): Reichsgründung 1870/71. Tatsachen. Kontroversen. Interpretationen. Stuttgart 1970, S. 345–365.
- Lingelbach, Karl Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen; ihre politischen Funktionen und ihr Verhältnis zur außerschulischen Erziehungspraxis des „Dritten Reiches“. Frankfurt/Main²1987.
- Lion, Ferdinand: Romantik als deutsches Schicksal. Stuttgart 1947.
- Lipowatz, Thanos: Nationalistischer Diskurs und romantische Phantasmen. In: Müller-Funk, Wolfgang/Schuh, Franz (Hg.): Nationalismus und Romantik. Wien 1999, S. 56–73.
- Lohalm, Uwe: Völkischer Radikalismus. Die Geschichte des Deutschvölkischen Schutz- und Trutz-Bundes 1919–1923. Hamburg 1970.
- Löher, Jochen: Um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. Zur vaterländischen Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs. In: Ders./Wulf, Rüdiger (Hg.): Furchtbar dräute der Erbfeind! Vaterländische Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs 1871–1918. Dortmund 1996, S. 27–55.
- Löwy, Michael: Die Romantik zwischen Nationalismus und Kosmopolitismus. In: Müller-Funk, Wolfgang/Schuh, Franz (Hg.): Nationalismus und Romantik. Wien 1999, S. 74–87.
- Lukács, Georg: Die Zerstörung der Vernunft. Berlin 1954.

- Lützel, Paul Michael: Die Romantik zwischen Kosmopolitismus und Nationalismus. In: Vosskamp, Wilhelm/Lämmert, Eberhard (Hg.): Historische und aktuelle Konzepte der Literaturgeschichtsschreibung. Zwei Königskinder? Zum Verhältnis von Literatur und Literaturwissenschaft. Tübingen 1986, S. 236–240.
- Mader, Eric-Oliver: Das Vahlkampf'sche Schweigen. Die Auflösung des Alten Reiches als Überforderung des Geistes. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 57 (2006), S. 574–584.
- Malinowski, Stephan: Ihr liebster Feind. Die deutsche Sozialgeschichte und der preußische Adel. In: Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hg.): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen 2009, S. 203–218.
- Martin, Bernd: Das Reich als Republik. Auf der Suche nach der verlorenen Größe. In: Ders. (Hg.): Deutschland in Europa. Ein historischer Rückblick. München 1992, S. 185–209.
- Maaß, Sebastian: Starker Staat und Imperium Teutonicum. Wilhelm Stapel, Carl Schmitt und der Hamburger Kreis. Kiel 2011.
- May, Otto: Die schulische Erziehung zum Militarismus im Kaiserreich. In: Kirk, Sabine/Köhler, Johannes/Lohrenz, Hubert/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart. Festschrift für Rudolf W. Keck zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn 2000, S. 148–165.
- Meinecke, Friedrich: Weltbürgertum und Nationalstaat. Studien zur Genesis des deutschen Nationalstaates. München u. a. ⁶1922.
- Mendlewitsch, Doris: Volk und Heil. Vordenker des Nationalsozialismus im 19. Jahrhundert. Rheda-Wiedenbrück 1988.
- Merker, Nicolao: An den Ursprüngen der deutschen Ideologie. Revolution und Utopie im Jakobinismus. Berlin 1984.
- Messerschmidt, Manfred: Geschichtsbewusstsein und Selbstverständnis des preußisch-deutschen Militärs. In: Hauser, Oswald (Hg.): Geschichte und Geschichtsbewusstsein. 19 Vorträge für die Ranke-Gesellschaft Vereinigung für Geschichte im öffentlichen Leben. Göttingen u. a. 1981, S. 75–90.
- Meyer, Alfred: Der Zollverein und die deutsche Politik Bismarcks. Eine Studie über das Verhältnis von Wirtschaft und Politik im Zeitalter der Reichsgründung. Frankfurt/Main u. a. 1986.
- Meyer, Hartmut: O. F. Theodor Heinsius (1770–1849): Preussischer Lehrer des Deutschen. In: Erlinger, Hans Dieter/Knobloch, Clemens/Ders. (Hg.): Satzlehre – Denkschulung – Nationalsprache. Deutsche Schulgrammatik zwischen 1800 und 1850. Münster 1989, S. 115–135.
- Miller-Kipp, Gisela: Systemkonkurrenz zwischen Familie und Staat: Jugenderziehung im ‚Dritten Reich‘. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 16 (2010), S. 222–240.
- Dies.: „Totale Erziehung“ im nationalsozialistischen Deutschland: Die Hitler-Jugend. In: Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki/Tenorth, Heinz-Elmar/Yamana, Jun/Zimmer, Hasko (Hg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn 2006, S. 207–226.
- Minogue, Kenneth Robert: Nationalismus. München 1970.
- Möller, Horst: Fürstenstaat oder Bürgernation. Deutschland 1763–1815. Berlin 1989.
- Ders.: Warum die Weimarer Republik scheiterte. In: Dahm, Volker/Feiber, Albert A./Mehring, Hartmut/Ders. (Hg.): Die tödliche Utopie. Bilder, Texte, Dokumente, Daten zum Dritten Reich. München ⁵2008, S. 28–47.
- Mommsen, Hans: Das Trugbild der „nationalen Revolution“ Betrachtungen zur nationalistischen Gegenkultur in der Weimarer Republik. In: Schmitz, Walter/Vollnhals, Clemens (Hg.): Völkische Bewegung – Konservative Revolution – Nationalsozialismus. Aspekte einer politisierten Kultur. Dresden 2005, S. 21–30.
- Mommsen, Wolfgang Justin: 1848: Die ungewollte Revolution. Die revolutionären Bewegungen in Europa 1830–1848. Frankfurt/Main ²1998.
- Mosse, George Lachmann: Ein Volk – ein Reich – ein Führer. Die völkischen Ursprünge des Nationalsozialismus. Königstein 1979.
- Ders.: Die Nationalisierung der Massen. Politische Symbolik und Massenbewegungen von den Befreiungskriegen bis zum Dritten Reich. Frankfurt/Main u. a. 1993.

- Ders.: Die völkische Revolution. Über die geistigen Wurzeln des Nationalsozialismus. Frankfurt/Main 1991.
- Müller, Sven Oliver: Die Nation als Waffe und Vorstellung. Nationalismus in Deutschland und Großbritannien im Ersten Weltkrieg. Göttingen 2002.
- Ders.: Die umkämpfte Nation. Legitimationsprobleme im kriegführenden Kaiserreich. In: Echternkamp, Jörg/Ders. (Hg.): Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen 1760–1960. München 2002, S. 149–171.
- Müller-Funk, Wolfgang: „Sauget, Mütter und Weiber, das schöne Blut der Schlacht!“ Überlegungen zum Zusammenhang von Literatur, Mythos und Nation. In: Ders./Schuh, Franz (Hg.): Nationalismus und Romantik. Wien 1999, S. 25–55.
- Müller-Rolli, Sebastian: Lehrer. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5: 1918–1933. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 240–258.
- Münchow-Pohl, Bernd von: Zwischen Reform und Krieg. Untersuchungen zur Bewusstseinslage in Preußen 1809–1812. Göttingen 1987.
- Münkler, Herfried: Die Deutschen und ihre Mythen. Reinbek bei Hamburg 2010.
- Ders.: Nation als politische Idee im frühneuzeitlichen Europa. In: Garber, Klaus (Hg.): Nation und Literatur im Europa der Frühen Neuzeit. Akten des I. Internationalen Osnabrücker Kongresses zur Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit. Tübingen 1989, S. 56–86.
- Ders./Grünberger, Hans/Mayer, Kathrin (Hg.): Nationenbildung. Die Nationalisierung Europas im Diskurs humanistischer Intellektueller. Italien und Deutschland. Berlin 1998.
- Na'aman, Shlomo: Der deutsche Nationalverein. Die politische Konstituierung des deutschen Bürgertums 1859–1867. Düsseldorf 1987.
- Nipperdey, Thomas: Auf der Suche nach der Identität: Romantischer Nationalismus. In: Ders.: Nachdenken über die deutsche Geschichte. Essays. München 1986, S. 110–125.
- Nissen, Benedikt Momme: Der Rembrandtdeutsche. Julius Langbehn. Freiburg/Breisgau 1926.
- Nolte, Paul: Republikanismus, Revolten und Reformen. Reaktionen auf die Französische Revolution in Deutschland 1789–1820. In: Hettling, Manfred (Hg.): Revolution in Deutschland? 1789–1989. Sieben Beiträge. Göttingen 1991, S. 8–26.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim u. a. ⁴2004.
- Oesterreich, Peter L.: Politische Philosophie oder Demagogie? Zur rhetorischen Metakritik von Fichtes *Reden an die deutsche Nation*. In: Hammacher, Klaus/Schottky, Richard/Schrader, Wolfgang H. (Hg.): Fichte Studien. Beiträge zur Geschichte und Systematik der Transzendentalphilosophie, Bd. 2: Kosmopolitismus und Nationalidee. Amsterdam u. a. 1990, S. 74–88.
- Offermann, Josef: Das Element des Politisch-Religiösen in seiner Grundbedeutung für das Pädagogische im Werke von Pestalozzi und Fichte. Ratingen bei Düsseldorf 1965.
- Ohmann, Oliver: Friedrich Ludwig Jahn. Frisch, frei, fröhlich und fromm! Erfurt 2009.
- Osterhammel, Jürgen: Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München 2009.
- Ostertag, Heiger: Bildung, Ausbildung und Erziehung des Offizierkorps im deutschen Kaiserreich 1871 bis 1918. Eliteideal, Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt/Main u. a. 1990.
- Pankau, Johannes G.: Wege zurück – Zur Entwicklungsgeschichte restaurativen Denkens im Kaiserreich. Eine Untersuchung kulturkritischer und deutschkundlicher Ideologiebildung. Frankfurt/Main 1983.
- Peter, Klaus: Das Europa-Projekt der Deutschen Romantik. Perspektiven der Zukunft bei Friedrich Schlegel, Novalis und Franz Baader. In: Ders. (Hg.): Problemfeld Romantik. Aufsätze zu einer spezifisch deutschen Vergangenheit. Heidelberg 2007, S. 89–103.
- Pfister, Gertrud: Das Frauenbild in den Werken Jahns. In: Bernett, Hajo/Denk, Heinz/Göhler, Josef/Lämmer, Manfred/Ueberhorst, Horst (Hg.): Internationales Jahn-Symposium 1978. Köln u. a. 1979, S. 136–167.
- Planert, Ute: Der Mythos vom Befreiungskrieg. Frankreichs Kriege und der deutsche Süden. Alltag – Wahrnehmung – Deutung 1782–1841. Paderborn u. a. 2007.

- Dies.: Wann beginnt der „moderne“ deutsche Nationalismus? Plädoyer für eine nationale Sattelzeit. In: Echartenkamp, Jörg/Müller, Sven Oliver (Hg.): Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen 1760–1960. München 2002, S. 25–59.
- Plessner, Helmuth: Die verspätete Nation. Über die politische Verführbarkeit bürgerlichen Geistes. Stuttgart ⁵1969.
- Poidevin, Raymond/Bariéty, Jacques: Frankreich und Deutschland. Die Geschichte ihrer Beziehungen 1815–1975. München 1982.
- Potthoff, Willy: Einführung in die Reformpädagogik. Nördlingen ⁴2003.
- Preuße, Ute: Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933. Frankfurt/Main u. a. 1988.
- Prignitz, Christoph: Vaterlandsliebe und Freiheit. Deutscher Patriotismus von 1750 bis 1850. Wiesbaden 1981.
- Puschner, Marco: Antisemitismus im Kontext der Politischen Romantik. Konstruktionen des „Deutschen“ und des „Jüdischen“ bei Arnim, Brentano und Saul Ascher. Tübingen 2008.
- Puschner, Uwe: Germanenideologie und völkische Weltanschauung. In: Beck, Heinrich/Geuenich, Dieter/Steuer, Heiko/Hakelberg, Dietrich (Hg.): Zur Geschichte der Gleichung „germanisch-deutsch“. Sprache und Namen, Geschichten und Institutionen. Berlin u. a. 2004, S. 103–129.
- Ders.: Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich. Sprache – Rasse – Religion. Darmstadt 2001.
- Raithel, Thomas: Das „Wunder“ der inneren Einheit. Studien zur deutschen und französischen Öffentlichkeit bei Beginn des Ersten Weltkrieges. Bonn 1996.
- Rathmann, János: Die „Volks“-Konzeption bei Herder. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): Volk – Nation – Vaterland. Hamburg 1996, S. 55–61.
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart ²¹2004.
- Reed, Jim: Before the Storm: Internationalism before German-ness. In: Perkins, Mary Anne/Liebscher, Martin (Hg.): Nationalism versus Cosmopolitanism in German Thought and Culture, 1789–1914. Essays on the Emergence of Europe. Lewiston u. a. 2006, S. 35–48.
- Reichardt, Rolf E.: Das Blut der Freiheit. Französische Revolution und demokratische Kultur. Frankfurt/Main 1998.
- Reinbold, Wolfgang: Mythenbildungen und Nationalismus. „Deutsche Jakobiner“ zwischen Revolution und Reaktion (1789–1800). Bern u. a. 1999.
- Reiß, Stefan: Fichtes *Reden an die deutsche Nation* oder: Vom Ich zum Wir. Berlin 2006.
- Renan, Ernest: Qu'est-ce qu'une nation? In: Ders.: Qu'est-ce qu'une nation? et autres écrits politiques. Herausgegeben von Raoul Girardet. Paris 1996, S. 221–243.
- Rittner, Matthias: Jüdische und nationalsozialistische Erziehung im Dritten Reich. Mag.-Arbeit. Erlangen 2009.
- Ritzer, Franz: Fichtes Idee einer Nationalerziehung und Platons pädagogisches Ideal. Langensalza 1913.
- Rogosch, Detlef: Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation und die Entstehung des deutschen Nationalgefühls. In: Timmermann, Heiner (Hg.): Die Entstehung der Nationalbewegung in Europa 1750–1849. Berlin 1993, S. 15–28.
- Rohkrämer, Thomas: Der Gesinnungsmilitarismus der „kleinen Leute“ im Deutschen Kaiserreich. In: Wette, Wolfram (Hg.): Der Krieg des kleinen Mannes. Eine Militärgeschichte von unten. München u. a. ²1995, S. 95–109.
- Safranski, Rüdiger: Romantik. Eine deutsche Affäre. Frankfurt/Main ⁴2011.
- Salewski, Michael: Nationalbewusstsein und historisches Selbstverständnis oder: Gibt es neue Wege historischen Erkennens? In: Hauser, Oswald (Hg.): Geschichte und Geschichtsbewusstsein. 19 Vorträge für die Ranke-Gesellschaft Vereinigung für Geschichte im öffentlichen Leben. Göttingen u. a. 1981, S. 19–46.
- Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth. Weinheim u. a. ¹⁰1994.
- Schellack, Fritz: Nationalfeiertage in Deutschland von 1871 bis 1945. Frankfurt/Main u. a. 1990.

- Schepp, Heinz-Hermann: Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ihren Konsequenzen für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 24. Beiheft (1989): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft, S. 47–62.
- Scheuner, Ulrich: Der Beitrag der deutschen Romantik zur politischen Theorie. Opladen 1980.
- Schildt, Axel: Konservatismus in Deutschland. Von den Anfängen im 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München 1998.
- Schmid, Julia: Kampf um das Deutschtum. Radikaler Nationalismus in Österreich und dem Deutschen Reich 1890–1914. Frankfurt/Main u. a. 2009.
- Schmidt, Georg: Der Rheinbund und die deutsche Nationalbewegung. In: Timmermann, Heiner (Hg.): Die Entstehung der Nationalbewegung in Europa 1750–1849. Berlin 1993, S. 29–44.
- Schmidt, Hans-Joachim: Was ist eine Nation? Debatten auf den Konzilien des 15. Jahrhunderts. In: Bosshart-Pflüger, Catherine/Jung, Joseph/Metzger, Franziska (Hg.): Nation und Nationalismus in Europa. Kulturelle Konstruktion von Identitäten. Frauenfeld 2002, S. 139–154.
- Schmitt, Carl: Katholizismus und politische Form. München 1984.
- Schmitz-Emans, Monika: Einführung in die Literatur der Romantik. Darmstadt 2004.
- Schoeps, Hans-Joachim: Der Weg ins Deutsche Kaiserreich. Berlin 1970.
- Schöllgen, Gregor: Stationen deutscher Außenpolitik. Von Friedrich dem Großen bis zur Gegenwart. München²1994.
- Ders./Kießling, Friedrich: Das Zeitalter des Imperialismus. München⁵2009.
- Schot, Bastiaan: Die Entstehung des Deutsch-Französischen Krieges und die Gründung des Deutschen Reiches. In: Böhme, Helmut (Hg.): Probleme der Reichsgründungszeit 1848–1879. Köln u. a. ²1972, S. 269–295.
- Schröder, Willi: Der Anteil Friedrich Ludwig Jahns und der Turner am Volkswiderstand gegen die französische Fremdherrschaft. In: Straube, Fritz (Hg.): Das Jahr 1813. Studien zur Geschichte und Wirkung der Befreiungskriege. Berlin 1963, S. 161–176.
- Schubert-Weller, Christoph: Vormilitärische Jugenderziehung. In: Berg, Christa (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 4: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 503–515.
- Schubring, Gert: Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 204–221.
- Schüddekopf, Otto-Ernst: Bis alles in Scherben fällt. Die Geschichte des Faschismus. München 1973.
- Schuffenhauer, Heinz: Die Pädagogik Johann Gottlieb Fichtes. Berlin 1963.
- Ders./Schuffenhauer, Werner: Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach. Berlin 1984.
- Schulin, Ernst: Weltbürgertum und deutscher Volksgeist. Die romantische Nationalisierung im frühen neunzehnten Jahrhundert. In: Martin, Bernd (Hg.): Deutschland in Europa. München 1992, S. 105–125.
- Schulz, Gerhard: Die deutsche Literatur zwischen Französischer Revolution und Restauration, Bd. 1: Das Zeitalter der Französischen Revolution: 1789–1806. München 1983.
- Ders.: Romantik. Geschichte und Begriff. München 1996.
- Schulze, Günter: Die Schriften Adolf Diesterwegs über die deutsche Nationalerziehung. Diss. Berlin 1953.
- Schulze, Hagen: Staat und Nation in der europäischen Geschichte. München 1994.
- Ders.: Der Weg zum Nationalstaat. Die deutsche Nationalbewegung vom 18. Jahrhundert bis zur Reichsgründung. München 1985.
- Schumann, Andreas: Nation und Literaturgeschichte. Romantik-Rezeption im deutschen Kaiserreich zwischen Utopie und Apologie. München 1991.
- See, Klaus von: Freiheit und Gemeinschaft. Völkisch-nationales Denken in Deutschland zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg. Heidelberg 2001.

- Ders.: Die Ideen von 1789 und die Ideen von 1914. Völkisches Denken in Deutschland zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg. Frankfurt/Main 1975.
- Siemann, Wolfram: Die deutsche Revolution von 1848/49. Frankfurt/Main 1985.
- Simon, Fritz: Leibesübung und Nationalerziehung im Wandel der Geschichte. Berlin 1928.
- Sollmann, Kurt: Zur Sozialgeschichte des Kaiserreichs: Ablösung der Gründerzeit durch die Wilhelminische Epoche. In: Žmegač, Viktor (Hg.): Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Bd. 2. Königstein 1980, S. 140–152.
- Sontheimer, Kurt: Die Weimarer Demokratie im Banne politischer Ideologien. In: Rittberger, Volker (Hg.): 1933. Wie die Republik der Diktatur erlag. Stuttgart u. a. 1983, S. 29–39.
- Speck, Ulrich: 1848. Chronik einer deutschen Revolution. Frankfurt/Main u. a. 1998.
- Stadelmann, Rudolf: Soziale und politische Geschichte der Revolution von 1848. Darmstadt²1962.
- Stanslowski, Volker: Natur und Staat. Zur politischen Theorie der deutschen Romantik. Opladen 1979.
- Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. Stuttgart 1963.
- Stockinger, Claudia: „Des Deutschen Vaterland“. Romantischer Patriotismus und die Literatur der Befreiungskriege. In: Der Deutschunterricht, Heft 3/2005, S. 24–32.
- Stockinger, Ludwig: Die ganze Romantik oder partielle Romantiken? In: Auerochs, Bernd/Petersdorff, Dirk von (Hg.): Einheit der Romantik? Zur Transformation frühromantischer Konzepte im 19. Jahrhundert. Paderborn u. a. 2009, S. 21–41.
- Strich, Fritz: Deutsche Klassik und Romantik oder Vollendung und Unendlichkeit. Ein Vergleich. München 1922.
- Stübig, Heinz: Das Militär als Bildungsfaktor. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 362–377.
- Ders.: Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit. Studien zur Nationalerziehung und Pestalozzi-Rezeption. Weinheim 1982.
- Ders.: Nationbildung und Nationalerziehung. Zur politischen Funktion nationalpädagogischer Programme in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Neumann, Karl/Uhle, Reinhard (Hg.): Pädagogik zwischen Reform und Restauration. Weinheim 2001, S. 55–70.
- Ders.: Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert. Schwalbach 2006.
- Stuckart, Wilhelm: Die Rassengesetzgebung im Dritten Reich. In: Pfundtner, Hans (Hg.): Dr. Wilhelm Frick und sein Ministerium. Aus Anlaß des 60. Geburtstages des Reichs- und Preußischen Ministers des Innern Dr. Wilhelm Frick am 12. März 1937. München 1937, S. 27–43.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim u. a. 1988.
- Ders.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 250–270.
- Thielking, Sigrid: Weltbürgertum. Kosmopolitische Ideen in Literatur und politischer Publizistik seit dem achtzehnten Jahrhundert. München 2000.
- Turner, R. Steven: Universitäten. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 221–249.
- Tyrell, Albrecht: Die NSDAP als Partei und Bewegung – Strategie und Taktik der Machtergreifung. In: Rittberger, Volker (Hg.): 1933. Wie die Republik der Diktatur erlag. Stuttgart u. a. 1983, S. 98–122.
- Ullrich, Volker: Die nervöse Großmacht. Aufstieg und Untergang des deutschen Kaiserreichs 1871–1918. Frankfurt/Main 1997.
- Ulrichs, Lars-Thade: Die andere Vernunft. Philosophie und Literatur zwischen Aufklärung und Romantik. Berlin 2011.

- Verhey, Jeffrey: Der „Geist von 1914“ und die Erfindung der Volksgemeinschaft. Hamburg 2000.
- Vogel, Jakob: Militärfeiern in Deutschland und Frankreich als Rituale der Nation (1871–1914). In: François, Etienne/Siegrist, Hannes/Ders. (Hg.): Nation und Emotion. Deutschland und Frankreich im Vergleich. 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen 1995.
- Voigts, Manfred: „Wir sollen alle kleine Fichtes werden!“ Johann Gottlieb Fichte als Prophet der Kultur-Zionisten. Berlin u. a. 2003.
- Vorsmann, Norbert: Condorcet und Lepeletier. Zwei Schulprogramme der Französischen Revolution. In: Flessau, Kurt-Ingo/Jacobs, Friedhelm (Hg.): Erziehungsdenken im Bannkreis der Französischen Revolution. Bochum 1998, S. 34–53.
- Vossler, Otto: Der Nationalgedanke von Rousseau bis Ranke. München u. a. 1937.
- Walkenhorst, Peter: Der „Daseinskampf des Deutschen Volkes“: Nationalismus, Sozialdarwinismus und Imperialismus im wilhelminischen Deutschland. In: Echternkamp, Jörg/Müller, Sven Oliver (Hg.): Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen 1760–1960. München 2002, S. 131–148.
- Ders.: Nation – Volk – Rasse. Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890–1914. Göttingen 2007.
- Weber, Rolf: Das kleinbürgerlich-demokratische Element in der deutschen Nationalbewegung vor 1866. In: Böhme, Helmut (Hg.): Probleme der Reichsgründungszeit 1848–1879. Köln u. a. ²1972.
- Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 1–4. München 1987, 1995 u. 2003.
- Ders.: Nationalismus. Geschichte, Formen, Folgen. München 2001.
- Ders.: Nationalismus als fremdenfeindliche Integrationsideologie. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.): Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus. Frankfurt/Main 1994, S. 73–90.
- Ders.: Radikalnationalismus und Nationalsozialismus. In: Echternkamp, Jörg/Müller, Sven Oliver (Hg.): Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen 1760–1960. München 2002, S. 203–217.
- Weichlein, Siegfried: Nationalbewegungen und Nationalismus in Europa. Darmstadt 2006.
- Weidinger, Dorothea: Nation – Nationalismus – Nationale Identität. Bonn 1998.
- Weil, Wilhelm: Der Gedanke der Nationalerziehung bei La Chalotais, Ehlers und Basedow. Diss. Frankfurt/Main 1925.
- Weiss, Edgar: Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie“ zur Entstehung der „Neuen Erziehung“. In: Seyfarth-Stubenrauch, Michael/Skiera, Ehrenhard (Hg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität, Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen. Hohengehren 1996, S. 58–67.
- Wettengel, Michael: Parteibildung in Deutschland. Das politische Vereinswesen in der Revolution von 1848. In: Dowe, Dieter/Haupt, Heinz-Gerhard/Langewiesche, Dieter (Hg.): Europa 1848. Revolution und Reform. Bonn 1998, S. 701–737.
- Willms, Johannes: Nationalismus ohne Nation. Deutsche Geschichte von 1789 bis 1914. Düsseldorf 1983.
- Winkler, Heinrich August: Bürgerliche Emanzipation und nationale Einigung. Zur Entstehung des National-liberalismus in Preußen. In: Böhme, Helmut (Hg.): Probleme der Reichsgründungszeit 1848–1879. Köln u. a. ²1972, S. 226–242.
- Ders.: Der lange Weg nach Westen, Bd. 1: Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik. München 2000.
- Ders.: Der Nationalismus und seine Funktionen. In: Ders. (Hg.): Nationalismus. Königstein 1978, S. 5–46.
- Winnecken, Andreas: Ein Fall von Antisemitismus. Zur Geschichte und Pathogenese der deutschen Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. Köln 1991.
- Wischmeyer, Johannes: Buße, Andacht, patriotische Erhebung. Protestantische Inszenierungen der Reichsgründung 1871. In: Fischer, Michael/Senkel, Christian/Tanner, Klaus (Hg.): Reichsgründung 1871. Ereignis – Beschreibung – Inszenierung. Münster 2010, S. 15–37.

- Zaremba, Michael: Johann Gottfried Herders humanitäres Nations- und Volksverständnis. Ein Beitrag zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1985.
- Ziemann, Benjamin: Sozialmilitarismus und militärische Sozialisation im deutschen Kaiserreich 1870–1914. Desiderate und Perspektiven in der Revision eines Geschichtsbildes. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 53 (2002), S. 148–164.
- Zymek, Bernd: Schulen. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 5: 1918–1933. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 155–208.

Zusammenfassung

Vorliegende Dissertation befasst sich mit der Nationalerziehung in Deutschland im Zeitraum von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus. Es wird der These nachgegangen, ob Nationalerziehungskonzepte verschiedener Autoren in diesem Zeitraum Gemeinsamkeiten sowohl hinsichtlich grundlegender Denkmuster, aus denen heraus sie entwickelt worden sind, als auch in Bezug auf die präsentierten Erziehungsziele aufweisen. Des Weiteren werden diese Gemeinsamkeiten dahingehend untersucht, ob sie in Verbindung zu romantischen Gedankenkonstrukten bzw. in Tradition der Deutschen Romantik stehen. Zu diesem Zweck werden zehn Texte zehner verschiedener Autoren analysiert, die Nationalerziehung zum Gegenstand haben, wobei auf fünf theoretisch konzipierte nationale Phasen Bezug genommen wird. Dabei werden verschiedene Textarten von Autoren unterschiedlicher Profession verwendet, was das breite Spektrum der Beschäftigung mit Nationalerziehung illustriert.

In einem Großteil der untersuchten Nationalerziehungstexte können Gemeinsamkeiten sowohl hinsichtlich ihres Charakters wie in den Denkfiguren, welche den Nationalerziehungsideen zugrunde liegen, und in den pädagogischen Zielsetzungen selbst nachgewiesen werden. Es erweist sich, dass im veranschlagten Zeitraum eine in ihrem Denken der Romantik verhaftete Tradition innerhalb des nationalerzieherischen Diskurses existent war. Des Weiteren kann gezeigt werden, dass romantisches Gedankengut in denjenigen Nationalerziehungskonzepten besonders präsent ist, welche stark nationalistisch geprägt sind.