

**Politische Erziehung in preußischen Volksschulen
der Jahre 1900 bis 1945, ihre Ideologien und Terminologien
im Wechsel der politischen Systeme
Rekonstruktionen auf der Grundlage von pädagogischen
Materialien für die Lehrerschaft und von Schulchroniken
aus dem Altkreis Halle (Westfalen)**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Bielefeld

vorgelegt von

Hartmut Stieghorst

Bielefeld, September 2019

Erstgutachterin: Prof. Dr. Helga Kelle

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Susanne Miller

Inhaltsverzeichnis

1	Forschungsgegenstand, Materialien und methodische Überlegungen.....	1
1.1	Die Ausgangslage.....	1
1.2	Methodische Überlegungen.....	4
1.3	Die Schulchroniken.....	7
1.4	Das pädagogische Material für die Lehrerschaft	9
1.5	Das Historische in den beiden Corpora	11
1.6	Literarische und narrative Strukturen in den beiden Corpora	12
2	Schule als Promotor politischer und gesellschaftlicher Identifikation	16
2.1	Die Historizität der Institution Schule	16
2.2	Schule als sozialisierende Institution	18
2.2.1	Sozialisation und Erziehung	20
2.2.2	Politische Sozialisation.....	22
2.2.3	Erziehung zum systemfunktionalen Typus	23
2.2.4	Indoktrination und Erziehung.....	26
2.3	Feste und Feiern, Rituale und Symbole als die zentralen Medien und Ereignisse einer politischen Sozialisation.....	27
3	Die Textcorpora konkret und Quellenkritik	35
3.1	Die Schulchronik, ihre Geschichte und schuladministrative Bestimmung.....	35
3.2	Die Schulchronik: Inhaltliche und sprachliche Ausdrucksformen.....	42
3.3	Das pädagogische Material im Untersuchungszeitraum – Anleitungen zur politischen Erziehung der Lehrer- und Schülerschaft	48
4	Vaterländische Erziehung – politische Erziehung im Kaiserreich (1900 bis 1913)	53
4.1	Der rechtliche Rahmen und die pädagogischen Ziele vaterländischer Erziehung	53
4.2	Die Protagonisten vaterländischer Feierstunden: Staat, Schule, Familie, Kirche, Gemeinde, Vereine, Bürgertum.....	65
4.3	Die kaiserliche Familie im Spannungsfeld von Berliner Boulevardpresse und Erwartungen der Öffentlichkeit an eine nationale und vaterländische Ikone	77
4.4	Kaiser Wilhelm II., seine Entwicklungen in den absolutistischen Personenkult im Spiegel der vaterländischen Fest- und Feierstunden	83
4.5	Der Sedantag: die Kriegereignisse 1870/71 als nationalistisches Volksfest.....	96
5	Kriegserziehung – politische Erziehung im Ersten Weltkrieg (1914 bis 1919)	108

5.1	Das Jahr 1914 und die Bereitschaft zum Krieg.....	108
5.2	Der Krieg als Erzieher von Schule und Gesellschaft	126
5.3	Kriegserziehung im Kanon der Schulfächer: Beispiele	152
5.3.1	Religionsunterricht: Der Krieg als christlich-religiöses Problem...	152
5.3.2	Der Geschichts- und Erdkundeunterricht als Legitimation für Menschen- und Völkerrechtsverletzungen	159
5.3.3	Das Kriegsrechnen, der Deutschunterricht und die Nebenfächer: Pädagogische Perversionen	164
5.4	Sammelaktionen und Schul-Kriegsanleihen: Missbrauch in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen	171
5.5	Endzeitstimmung und Durchhalteparolen, Ansätze schulischer Kritik und pazifistische Gegenbewegungen	177
6	Republikanische Erziehung – politische Erziehung in der Weimarer Republik (1919 bis 1933)	192
6.1	Politische Skizzen zu Staat, Gesellschaft und Schule in der Weimarer Republik	192
6.2	Staatsbürgerkunde: Hoffnungen auf eine nachhaltige republikanisch-demokratische Erziehung	211
6.3	Die Verfassungsfeier: Republikanische Feiermodelle im pädagogischen Material und in den Schulchroniken	225
7	Politische Erziehung im Nationalsozialismus (1933 bis 1945)	249
7.1	Systemwechsel zum nationalsozialistischen Staat: Staatsrechtliche Theoreme.....	249
7.2	Nationalsozialistische Pädagogik: Politische und pädagogische Denk- und Handlungsmuster in Gesellschaft und Schule.....	256
7.3	Die nationalsozialistische Volksschule: Organisationsmodell, Erziehungssaxiome und pädagogische Unterrichtsinhalte	268
7.4	Die neue Rolle der Lehrerschaft und der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB).....	279
7.5	Die Schulfeyern im Geiste der Neuen Zeit: ihre Regie, Dramaturgie und Sprache.....	293
7.6	Die nationalsozialistischen Schulfeyern: Resonanz in den Schulchroniken	306
8	Zusammenfassende Betrachtungen	314
	Literaturverzeichnis	323

1 Forschungsgegenstand, Materialien und methodische Überlegungen

1.1 Die Ausgangslage

Die Geschichte der politischen Erziehung in Schulen des deutschen Reiches ist Gegenstand zahlreicher historischer und neuerer Untersuchungen.¹ Der zentrale Forschungsaspekt lag in der Darstellung der gesetzlichen Ausformung des jeweiligen epochalen staatlichen Bildungsmonopols und den damit verbundenen erzieherischen Absichten. Das methodische Design dieser Arbeiten wurde mehrheitlich im Top-down-Verfahren angelegt, so dass für den Zeitraum 1900 bis 1945 die gesellschafts- und bildungspolitischen Entwicklungen und deren Ausgestaltungen dargestellt wurden. Die Autoren und Autorinnen bezogen sich dabei auf die jeweiligen konkreten zeitgenössischen schulpolitischen Gesetze, Erlasse und Verordnungen und die daraus resultierenden Lehrplanvorgaben.

Die vorgelegten Arbeiten konnten in ihren Forschungsergebnissen für den Untersuchungszeitraum keine belastbaren Informationen über die real praktizierte politische Erziehung im Unterricht der preußischen Volksschule ausweisen. Der Grund dafür war das Fehlen von systematischen Aufzeichnungen zum Unterrichtsinhalt und zur Unterrichtsorganisation der Volksschulen, die im 18./19. Jahrhundert auch als „niederes Schulwesen“ bezeichnet wurden.² Im höheren Schulwesen, das in Preußen schon ab 1824 die Schulsysteme zur Abfassung von Jahresberichten gegenüber den regionalen Schulkollegien verpflichtete, war die Quellenlage ungleich günstiger und ermöglichte über diese Vergleichs-

¹ Vgl. z.B. Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV: 1870-1918, München 1991; Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 5: 1918-1945, München 1989.

² „Trotz einiger beispielhafter Studien über die Pädagogisierung und Professionalisierung der Lehrarbeit in Deutschland (s. Petrat 1979), ist der historische Schulalltag noch weitgehend unaufgehellt und eher in kritischen Zuschreibungen als in quellenkritischen Untersuchungen gegenwärtig.“ Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3. Auflage, Wiesbaden 2010, S. 145.

und Kontrollinstrumente eine besser abgesicherte Schulforschung.³ Auch die wenigen noch vorhandenen Protokollbücher über durchgeführte Lehrerkonferenzen in den preußischen Volksschulen liefern keine Informationen zur konkreten pädagogischen Arbeit im Schulalltag; sie erschöpfen sich in Aussagen über Klassenbildung, Personalbewegungen und gesetzliche Vorgaben aus dem Schulministerium.⁴ Insgesamt hat die historische Schulforschung im Bereich der Volksschule, so Tenorth in seinem Beitrag zur Bildungsforschung, das generelle Problem, Schulpraxis und Schulalltag zu rekonstruieren.

Die für den Untersuchungszeitraum (1900 bis 1945) abzuleitende politische Erziehung in den Volksschulen der preußischen Provinz Westfalen ist der Gegenstand meiner Arbeit. In dieser Untersuchung bewerte ich den ehemaligen Landkreis Halle (Westfalen) (heutiger Nordkreis Gütersloh) als stellvertretend und repräsentativ für die ländliche Region⁵ in der preußischen Provinz Westfalen⁶. Nach Einschätzung des Kulturhistorikers Alfred Frei muss regional bezogene Gesellschaftsanalyse bemüht sein, „alle Bereiche einer Region in ihrer Beziehung zueinander zu erfassen. Nur dann ist sichergestellt, dass der Alltag einer Gesellschaft abgebildet wird.“⁷ Wichtig ist dabei, dass Gesellschaftsanalyse

³ Vgl. Hanke, Barbara: *Geschichtskultur an höheren Schulen von der Wilhelminischen Ära bis zum Zweiten Weltkrieg – Das Beispiel Westfalen*, Berlin 2011, S. 14.

⁴ Vgl. Protokollbuch der evangelischen Volksschule zu Borgholzhausen 1930, passim.

⁵ „Region ist im Gegensatz zum Land ein forschungsleitender Begriff, der von vornherein signalisiert, dass Wahl und Zuschnitt des untersuchten Gebietes von den Forschungsfragen des Historikers bestimmt werden. Von ihnen hängen auch die Regeln der historischen Methode, d.h. Heuristik und Interpretation, ab.“ Freitag, Werner: *Landesgeschichte als Synthese – Regionalgeschichte als Methode?*, in: *Westfälische Forschungen*, Nr. 54/2004, S. 291 ff.

⁶ „Erst mit der preußischen Provinz Westfalen entstand seit 1815/16 ein einheitliches politisches Gebilde. Die Provinz Westfalen bestand aus einem nahezu geschlossenen Gebiet und war verwaltungsmäßig in die Regierungsbezirke Arnsberg, Minden und Münster gegliedert. Während der Weimarer Republik wurden die Grenzen der Provinz geringfügig verändert. Die Provinzhauptstadt und Sitz des Oberpräsidenten war Münster. In der neuen Provinz waren die katholischen und protestantischen Gebiete vereint. [Dennoch gab es] bis weit ins 20. Jahrhundert hinein eine sehr unterschiedliche politische Kultur in den protestantischen und katholischen Gebieten.“ https://de.wikipedia.org/wiki/geschichte_westfalens, 23.07.2016.

⁷ Frei, Alfred G. et al.: *Regionalgeschichte – Neue Chancen für Gesellschaftsanalyse*, in: Haug, Frigga/Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): *Das Argument – Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, Nr. 131/1982, S. 55-65. Vgl. dazu: „Neben dieser gesamtgesellschaftlichen Funktion soll Schule [...] auch im räumlich regionalen Fokus wahrgenommen werden, denn handfeste ökonomische Grundgegebenheiten einer Region und einzelner Gemeinden sowie die jeweiligen kirchlichen Verhältnisse haben das Bild einer Schule in ihrer inneren und äußeren Verfassung richtungsweisend ge-

sich nicht in Strukturanalyse erschöpft, sondern den Menschen als handelndes und auch duldendes Subjekt in den Mittelpunkt rückt. Einen Vorteil der Regionalgeschichte gegenüber der nationalen Geschichte sieht der Historiker Gerd Zang in dem „fokaleren Zugang des Forschungsprozesses, in der unaufhaltsameren Annäherung an das Einzelne“, verbunden mit der Auskunft „über die Beschränkungen und Freiheiten des Einzelnen“,⁸ egal ob Individuum, Stadt oder Region. Mit dem Fokus auf der Rekonstruktion politischer Erziehung im Schulunterricht der preußischen Volksschule werden im Rahmen meiner Untersuchung weitere regionale oder lokale, politische, wirtschaftliche und kulturelle zeitgenössische Manifestationen (mit ihren gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen für die Provinz Westfalen) nicht untersucht.

Für die Zeiträume der drei Systeme Kaiserreich, Weimarer Republik und Nationalsozialismus bildeten sich jene politischen Erziehungsmodelle heraus, die in der schulischen Arbeit zielführend zu realisieren waren. In den Jahren 1900 bis 1914 galt es, die monarchistisch-absolutistisch determinierte „vaterländische Erziehung“ zu praktizieren, nach Kriegsbeginn 1914 realisierte man die „Erziehung zum Krieg“ in kompromisslosen nationalistisch-chauvinistischen Lernplangvorgaben. Für den Zeitraum 1919 bis 1933 entstand nach der Revolutionsphase auf der Grundlage der demokratisch-republikanischen Verfassung von Weimar das Konzept einer staatsbürgerlichen Erziehung. Für die Jahre 1933 bis 1945 manifestierte sich im Dritten Reich ein nationalsozialistisches Curriculum mit totalitärem und völkisch-rassistischem Anspruch.

Kommentare und Interpretationen aus der historischen und aktuellen Sekundärliteratur ergänzen mein Bemühen um eine tragfähige politische und soziale Rahmung des Untersuchungsgegenstands. Sie erweitern damit den Analyse- und Interpretationsgehalt der Corpora in meinem Rekonstruktionsprozess. Nur so kann meiner Meinung nach die Facettenfülle und Dichte ideologischer und gesamtgesellschaftlicher Einflussnahme deutlich werden, die das politische

prägt, oft weitaus stärker geprägt als die Erziehungs- und Bildungstheorien der sogenannten pädagogischen Klassiker.“ Knoop, Heiner: Die Geschichte des Niederen Schulwesens im Altkreis Lübbecke – Von der Reformation bis zum Kaiserreich, Blomberg 1988, S. IX.

⁸ Zang, Gerd: Die unaufhaltsame Annäherung an das Einzelne – Reflexionen über den theoretischen und praktischen Nutzen der Regional- und Alltagsgeschichte, Konstanz 1985, Anmerkung 187.

Denken und Handeln im Raum der Schule seinerzeit bestimmte. Das dabei mitgedachte Prinzip der „Intertextualität“ des Forschungsmaterials sowie die zu unterstellenden „Konzeptualisierungsprozesse“ in der zeitgenössischen Autorenschaft beider Corpora weiten zusätzlich den Blick auf die Materialien in Analyse und Interpretation. Nach Auffassung der Germanistin Monika Schwarz-Friesel sind mit der Konzeptualisierung ebenjene geistigen Vorstellungen der beteiligten Autoren und Autorinnen gemeint, die als komplexe Muster in den Köpfen entstehen und so repräsentiert werden.⁹ Dies ist für meinen Untersuchungsgegenstand von Bedeutung, da sich in den beiden Corpora historische Ereignisse und epochale Verläufe in unterschiedlicher Weise zu erzieherischen Mustern und pädagogischen Handlungen verfestigt haben. Nach Klafki erzeugt das Prinzip der Intertextualität auch in dieser Untersuchung die Notwendigkeit, im Analyse- und Interpretationsprozess über den immanenten Zusammenhang des untersuchten Textes hinauszugehen und weitere Quellen hinzuzuziehen. So sieht Klafki einen grundsätzlich wechselseitigen Bezug textimmanenter und textübergreifender Zusammenhänge gegeben.¹⁰ Für die Sprachwissenschaftlerin Julia Kristeva bilden sich dabei Textmengen stets in einem Vorgang, in dem sich „Texte letztlich zu Mosaiken aus Zitaten aufbauen und so aus Absorptionen und Transformationen andere Texte entstehen“.¹¹

1.2 Methodische Überlegungen

Berichte aus den Schulchroniken über Unterricht und Erziehung sollen in dieser Untersuchung zu den zeitgenössischen pädagogischen Materialien, wie Lehrerhandreichungen, Lehrerhandbüchern und Unterrichtsentwürfen, in Beziehung gesetzt werden. Mit meinem methodischen Vorgehen beabsichtige ich über inhaltliche, ideologische und sprachliche Zuordnungen zwischen den pädagogischen Materialien und den Schulchroniken ein dialogisch angelegtes Untersuchungsverfahren. Eine hohe Bedeutung haben für mich in diesem Prozess der zeitgenössische Informationsgehalt, die Semantik sowie andere performati-

⁹ Vgl. Schwarz-Friesel, Monika: Sprache und Emotion, Tübingen 2007, S. 10.

¹⁰ Vgl. Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft, in: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik, Darmstadt 1970/2001, S. 140.

¹¹ Zitiert nach E.T.A. Hoffmann-Jahrbuch 1996, S. 43.

ve Ausdrucksformen in den beiden Corpora. Die daraus resultierende Analyse beschreibt und illustriert im wechselseitigen Bezug der Texte den Prozess einer staatlich gewollten politischen Erziehung.

Die Erziehungswissenschaftler Wulf und Zirfas fordern in diesem Zusammenhang das methodische Prinzip, „pädagogische Wirklichkeiten nicht nur wie einen Text zu lesen und zu identifizieren“, sondern fordern weitere „sozialwissenschaftliche Explikationen“ sowie eine „hermeneutische Annäherung an die Erziehungswirklichkeit“. Diese Schritte sind ihrer Meinung nach notwendig, „um die Geschichtlichkeit erzieherischer Situationen und den gewachsenen kulturellen Hintergrund begreifen zu können“.¹²

Ich sehe mich in meinen methodischen Überlegungen durch die Methodologie des Sozialwissenschaftlers Gerd Kleinig mit seinem „methodischen Prinzip einer qualitativen Heuristik“ bestätigt. Nach Kleinig ist damit ein analytisches und interpretatives Verfahren gemeint, das einen „heuristisch-sozialwissenschaftlichen Ansatz“ mit dem „interpretativ-hermeneutischen Zugang“ zusammenbringt. Den beiden Methoden, so der Kommentator Stefan Laege dazu, schreibt Kleinig eine gleichwertige Berechtigung zu, da es beiden „um die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit geht und die Aufdeckung ihrer dahinterliegenden Strukturen“.¹³ In dieser Schnittmenge verorte ich methodisch meinen Forschungsgegenstand.

Das Zusammenspiel von Entdeckung und Deutung in der Analyse der beiden Corpora wird in meinem methodischen Ansatz bestätigt, indem ich zwischen dem Material der Lehrerhandreichungen und dem der Chroniken über kontextbezogene Kommentare und Interpretationen einen ständigen Perspektivwechsel vornehme.¹⁴ Eine prinzipielle und fortlaufende Kontextualisierung der Corpo-

¹² Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien – Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung, Weinheim 2007, Einführung (o.S.).

¹³ Laege, Stefan: Heureka! – Über die qualitativ-heuristische Sozialforschung Gerhard Kleinings. Masterarbeit, Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Studiengang soziale Arbeit, Kiel 2010, S. 1-25.

¹⁴ Vgl.: „Um die Sinnstrukturierung der Handelnden zu verstehen, soll der Forscher die ihm zumeist unvertraute Lebenswelt der Untersuchten von innen heraus, d.h. aus der Perspektive der Handelnden erforschen.“ Steinke, Ines: Kriterien qualitativer For-

rabefunde (durch die angesprochenen zeitgenössischen und aktuellen Kommentare und Interpretationen) stellt in meinem methodischen Vorgehen sicher, dass die gesellschaftspolitischen und ideologischen Strukturen der untersuchten Zeiträume im Dialogverfahren an Aussagekraft und Zeitkolorit gewinnen.

Daher sind die von mir herangezogenen didaktischen Materialien, wie auch das gesichtete Material der Schulchroniken, in der zeitgenössischen Verfasstheit nicht von ihrem entstehungsgeschichtlichen Kontext getrennt zu analysieren.¹⁵ Die Psychologin Ines Steinke erinnert zu Recht daran, dass sich menschliche Aktivitäten (im Sinne von Äußerungen und Handlungen) nicht bindingslos entwickeln, sondern in einem historischen und kulturellen Kontext entstehen, der selbst auch ständiger Veränderung unterworfen ist. Darum müssen, so Steinke, in der Analyse die Kontexte der sozialen, kulturellen, situativen, biographischen und historischen Prozesse in den drei untersuchten Zeiträumen stets mit einbezogen werden, um ihre Bedeutung und Sinnhaftigkeit erkennen zu können. Damit beschreibt Steinke ein analytisches Prinzip, das auch für diese Untersuchung konstitutiv ist und damit einen weiteren verbindlichen methodischen Kontext für beide Corpora definiert. Sie belegt ihre Forderung mit einer, wie ich meine, zeitlosen Definition von Jo Reichertz (1988), die die zeitgenössischen Akteure beider Corpora in ihren historischen und sozialen Bindungen beschreibt:

„Das Subjekt ist in eine historische und soziale Welt hineingeboren; diese bildet die quasi-natürliche Umwelt des Menschen. In ihr existiert ein komplettes Universum von Bedeutungen, das in der Regel durch lebenslange Sozialisation an das einzelne Handlungssubjekt weitergegeben wird und durch das das Subjekt durch eigenes Handeln für sich selbst und andere permanent verändert wird.

schung – Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung, Weinheim 1999, S. 34.

¹⁵ Vgl. dazu: „Von [ihrem] Aufklärungsinteresse her muß eine hermeneutische Analyse ein Doppeltes leisten: Einmal gilt es, den Intentionen der Handelnden, ihren Absichten und Motiven nachzugehen, zum anderen aber müssen diese selber noch einmal auf den geschichtlich-gesellschaftlichen Ort ihrer Entstehung hin befragt werden, der allererst Auskunft gibt über mögliche Zuordnungen dieser Bestrebungen zu Gruppeninteressen und politischen Tendenzen sowie über jene politischen, sozialen und ökonomischen Wirkungszusammenhänge.“ Weber, Bernd: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus – Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914-1933, Königstein/T. 1979, S. 23-24.

Der Einzelne legt einerseits immer das bereits vorgefundene historisch gewachsene Universum von Bedeutungen aus und findet sich darin wieder, andererseits produziert er durch sein Handeln eine soziale Welt, die auf ihn zurückwirkt.“¹⁶

Einen weiteren Zugang zu den Corpora im dialogischen Prozess sehe ich in der Auswertung der politisch-intentionalen und narrativ-emotionalen Affinitäten im Sprachhandeln¹⁷, das für die Lehrerhandreichungen und das Chronikmaterial konstitutiv ist. Das Forschungsanliegen erfordert daher, das politische Verständnis der Autoren- und Lehrerschaft und deren daraus resultierende systemabhängige Sprache deutlich zu machen. Die Germanistin Monika Schwarz-Friesel sieht in kommunikativen Situationen grundsätzlich (neben den vermittelten Inhalten) „Beziehungen entstehen, in denen Emotionen zwischen dem Sprecher und dem Zuhörer wechselseitig ausgetauscht werden“.¹⁸ So kann das intellektuelle und emotionale Milieu erkennbar werden, aus dem heraus seinerzeit auch ideologische Erziehung motiviert wurde. Daher ist es notwendig, zu einer ausführlichen Darstellung der Sprachhandlungen in den beiden Corpora (auch in einzelnen Schulfächern) zu kommen, um innerhalb der drei politischen Systeme Zugänge zur Indoktrination durch die staatlichen Unterrichtsmaterialien (und ihre pädagogische Umsetzung in den Schulchroniken) ausleuchten zu können. Damit können jenes reziproke und zugleich autoritätshörige Denken und Fühlen sowie das dadurch motivierte systemstabilisierende reale Handeln in Unterricht und Erziehung sichtbar werden.

1.3 Die Schulchroniken

Die Aufzeichnungen der Chroniken im Zeitraum von 1872 bis 1968, als die in Preußen vorgeschriebene begleitende Dokumentation der pädagogischen Arbeit in den Volksschulen, sind die wenigen noch vorhandenen Unterlagen, die

¹⁶ Zitiert nach Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung – Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung, Weinheim 1999, S. 29 ff.

¹⁷ „Mündliches Sprachhandeln ist die Fähigkeit, eine Situation aktiv und gezielt in der beabsichtigten Weise durch sprachliche Äußerungen zu verändern.“ Abraham, Ulf: Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik, Tübingen 1996, S. 312 ff.

¹⁸ Vgl. Schwarz-Friesel, Sprache und Emotion, S. 28.

retrospektiv einen gewissen Einblick in den realen Schulalltag vermitteln. Auch sie geben nur ausschnitthaft Auskunft über eine politische Erziehung im Unterricht (oder sonstigen schulischen Aktivitäten) im Untersuchungszeitraum (s. Kap. 4-7). Eine allgemeine systematische und wissenschaftliche Auswertung dieser Dokumente gibt es bisher nicht. Arbeiten über einzelne Chroniken wurden im Rahmen von Veröffentlichungen zur Schul- und Ortsgeschichte bzw. in schulischen Festschriften vorgelegt.

Im Rahmen meiner Untersuchung standen mir insgesamt 19 Chroniken aus Volksschulen im Altkreis Halle (Westfalen) zur Verfügung, auf die ich noch Zugriff hatte (s. Anhang). Begrenzt bleibt die Auswertung des empirischen Umfangs der Schulchroniken in dieser Untersuchung durch ihre Beschränkung auf die Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeit in der preußischen Volksschule. Die lange Entstehungsgeschichte der Schulchroniken selbst, deren Genese aus ersten Orts- und Gemeindechroniken zu Beginn des 19. Jahrhunderts, kann nur im Überblick dargestellt werden (s. Kap. 3.1 u. 3.2). Weil innerhalb der untersuchten Zeiträume in den Chroniken grundsätzlich anlassbezogene Aufzeichnungen in ähnlicher Weise vorliegen, ist es zweckmäßig, die Fülle der Eintragungen mit einem Textanalyseprogramm zu bearbeiten, sie darüber zu identifizieren und zu strukturieren. Danach erfolgt ihre Interpretation und Bewertung.¹⁹

In den Aufzeichnungen der Chroniken suche ich nach Reaktionen auf das staatlicherseits verordnete pädagogische Material. Die Vermerke in den Chroniken sind pädagogische Antworten in einer didaktisch-methodischen Reduktion sowie persönliche Interpretationen auf die staatlicherseits gewollten politischen Erziehungsaufträge. Ihre jeweilige pädagogische Umsetzung im Schulalltag spiegelt dabei zum einen das stets geforderte Bemühen, der jeweiligen pädagogischen Zielgruppe gerecht zu werden, zum anderen sind sie in ihrer Zeit aktuelle, aber auch regional bzw. lokal gefärbte Kommentare und Interpretationen der jeweiligen Lehrerschaft. Vom ideologischen Mainstream abweichende

¹⁹ Vgl.: „Bereits durch die Auswahl der zu analysierenden Dokumente bzw. Erhebungsverfahren wird eine Eingrenzung von Alltagshandlungen und -wissen vorgenommen, die als Grundlage der Interpretation dienen können. Damit werden zugleich Aspekte des Untersuchungsgegenstandes vorstrukturiert.“ Steinke, Kriterien qualitativer Forschung, S. 34.

Aufzeichnungen und Kommentare in Chroniken sind von besonderem Interesse, da sie in ihrer oft nur ansatzweise ausgeführten politisch gegenläufigen Argumentation einen anderen Unterricht und eine andere Erziehungsmaxime repräsentieren.

Die Berichte der Schulleitungen sind in den Jahren 1900 bis 1919 (Kaiserreich) umfangreich, im Nationalsozialismus (1933 bis 1945) in den ersten sechs Jahren ausführlich, werden mit dem Kriegsbeginn 1939 aber deutlich weniger aussagekräftig. Die Mehrzahl der Eintragungen der Jahre 1933 bis 1945 insgesamt wurde von den Schulleitungen nach Kriegsende wegen der anstehenden eigenen Entnazifizierung durch die Siegermächte im Nachhinein oftmals vernichtet. Dies schränkt für diesen Zeitraum den methodischen Ansatz des Dialogverfahrens (s. unten) stark ein und verschiebt die inhaltliche Proportionalität zwischen dem didaktischen Material und den Chroniken (s. Kap. 3.1 u. 3.3). In den Jahren der Weimarer Republik (1919 bis 1933) sind die Aufzeichnungen in den Chroniken insgesamt von geringerem Umfang.

1.4 Das pädagogische Material für die Lehrerschaft

Das pädagogische Material für die Hand der Lehrerin und des Lehrers (nach heutigem Verständnis Lehrerhandbücher und didaktisch-methodische Materialien für konkrete, themengebundene Unterrichtsplanungen) waren epochale Deutungsmuster einer engagierten Autorenschaft, die auf der Folie der jeweiligen staatlichen bildungspolitischen Vorgaben tätig wurde. Ihre politischen Umrisse, ihre ideologischen Intentionen und erzieherischen Absichten sind zwingend systemabhängig. Hier galt es für die Autoren (und wenige Autorinnen), vorgegebene politische Inhalte im historischen und gesellschaftlichen Kontext über curriculare Zielsetzungen darzustellen. Für die Untersuchungszeiträume Kaiserreich, Weimarer Republik und Nationalsozialismus habe ich für die Analyse der beiden Corpora die jeweils staatlicherseits festgelegten pädagogischen Leitbegriffe aus den Materialien für die Lehrerschaft übernommen, nämlich die „vaterländische Erziehung“ und „Kriegserziehung“ (1900 bis 1919), die „republikanischen Schulfeste“ (1919 bis 1933) und die „Schulfeste im Geiste der Neuen Zeit“ (1933 bis 1945). Diese Begriffe repräsentieren und strukturieren das

zeitgenössische pädagogisch-didaktische Material für die Lehrerschaft, das den Volksschulen in Preußen für die Unterrichtsarbeit als richtungsweisende oder auch verpflichtende Empfehlungen an die Hand gegeben wurde. Diese Arbeiten stellen allerdings mehrheitlich nur anlass- bzw. themengebundene Stoffsammlungen dar, die nicht mit heutigen konzeptorientierten Lehrerhandreichungen oder Unterrichtsentwürfen vergleichbar sind. Die Fülle des pädagogischen Materials variiert zudem sehr stark. Ist das Angebot für die Kaiserzeit und den Nationalsozialismus reichhaltig, so ist es für den Zeitraum der Weimarer Republik wesentlich eingeschränkter. Hier stellt die Arbeit von Matthias Busch²⁰ über die Entwicklung einer demokratischen Didaktik in der Weimarer Zeit eine wichtige Ergänzung für die Analyse und Bewertung dieses Lehrermaterials dar. Der Umfang der pädagogischen Materialien, besonders für die Zeiträume 1900 bis 1919 und 1933 bis 1945, lässt nach einer ersten Durchsicht eine Beschränkung auf besonders aussagekräftige Veröffentlichungen im Sinne der pädagogischen Leitbegriffe sinnvoll erscheinen.

Das didaktisch-methodische Material für die Lehrerschaft und das der Chroniken fokussiert insgesamt in einer ersten Durchsicht der Corpora das jeweilige pädagogische und ideologische Selbstverständnis der Autorinnen und Autoren in unterschiedlicher Weise. Während die Inhalte und Intentionen des pädagogischen Materials hinsichtlich ihrer politischen Erziehungsziele engagiert und offensiv, ja auch aggressiv formuliert werden, müssen diese in den Aufzeichnungen der Chroniken wie auch in den tagebuchähnlichen Aufzeichnungen und individuellen Berichten über Schulfeste und Schulfeste häufig erst ausgemacht werden, auch zwischen den Zeilen. Damit sehe ich für die Textsorte der Schulchroniken Grenzen in der Möglichkeit der interpretativen Deutung von offiziellen oder privaten Denk- und Argumentationsmustern der Chronisten und Chronistinnen hinsichtlich ihrer politischen Ambitionen.

²⁰ Vgl. Busch, Matthias: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik – Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2016.

1.5 Das Historische in den beiden Corpora

Die genannten zu untersuchenden Materialien sind historisch zu bewerten. Nach Meinung des Erziehungswissenschaftlers Peter Lundgreen bilden sie als „Gegenstände einer Geschichte der Pädagogik“²¹ zum einen die großen zeitgenössischen Ideen und Theorien ab, zum anderen geben sie nach Hierdeis und Hug „Auskunft über Sozialisationsprozesse und Sozialisationsstrukturen, wie sie in der Alltagswelt der untersuchten Zeiträume, in Schulen und Familien zu finden sind“.²² Sie sind Produkte ihrer Zeit, die Einblick geben in das politische Denken und Handeln sowie die Performanz spezifischer Gesellschaftsstrukturen der drei Systeme. Sie spiegeln Werte und Moral eines Lebensgefühls wider, wie es nach Wolfgang Gippert in „Gesinnungsgemeinschaften eines sozialmoralischen Milieus“²³ zu finden ist. In seiner Arbeit zum „politischen Milieu“²⁴ beklagt er, dass die historische Bildungsforschung (Gipperts Forschungsschwerpunkt) in ihrer methodischen Zusammenführung sozialwissenschaftlich-empirischer und historisch-narrativer Analysen das Phänomen des politischen Milieus bisher kaum zur Kenntnis genommen hat. Er sieht für die Ausbildung gesellschaftlicher Rollenmuster hier im Milieu die konstituierende Kraft, die „durch spezifische Wahrnehmungsweisen und Weltdefinitionen, Handlungsnormen und Rollensets, Werte und Sinnkonstrukte“ politische Identitäten entstehen lässt. Die Abbildung dieser Denk- und Handlungsmodelle sowie ihr sprachlicher Niederschlag sind in beiden Corpora herauszuarbeiten. Gippert erinnert daran, dass in den modernen Sozialwissenschaften über den Milieube-

²¹ „Zur Einordnung in den sozialwissenschaftlichen wie auch historischen Gesamtzusammenhang und unter Kenntnisnahme einer Entwicklung der Geschichte der Pädagogik hin zur Historischen Bildungsforschung, beziehen meine Überlegungen daher eine partielle Konvergenz und gegenseitige Verschränkung von Historisierung der Soziologie mit der Historisierung einer sozialwissenschaftlichen Erziehungswissenschaft auf der einen Seite und eine Soziologisierung der Geschichtswissenschaft und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf der anderen Seite mit ein.“ Lundgreen, Peter: Historische Bildungsforschung, in: Rürup, Reinhard (Hrsg.): Historische Sozialwissenschaft – Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis, Göttingen 1977, S. 97.

²² Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Band 2, 5., korr. Auflage, Hohengehren 1997, Begriffe „Erziehungswissenschaft/Pädagogik“ und „Friedenspädagogik“, S. 374.

²³ Gippert, Wolfgang: Politisches Milieu – Ein Gegenstand für Historische Bildungsforschung?, in: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd: Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse, Bad Heilbrunn 2006, S. 268.

²⁴ Ebenda, S. 265 ff.

griff auch gleichzeitig „lebensweltliche Kategorien“ beschrieben werden, Kategorien, die in meiner Untersuchung die Zeiträume der Kaiserzeit, der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus repräsentieren.²⁵ Sie beschreiben im Wechsel der drei politischen Systeme jene Milieus, die Gippert, unter Rückgriff auf eine Definition von Rainer Lepsius (1966), beschreibt als „soziale Einheiten, die durch das Zusammentreffen mehrerer Strukturen aus Religion, regionalen Traditionen, der ökonomischen Verhältnisse, der allgemeinen kulturellen Orientierung und der Kommunikation zwischen schichtenspezifischen Gruppen gebildet [werden]“.²⁶ Das Phänomen des politischen Milieus kann auch der Gruppe der Volksschullehrerschaft zugeordnet werden. So geschehen in ihrem Kampf um die Anerkennung ihres Berufsstandes, mit der Forderung nach einer gleichwertigen akademischen Berufsausbildung im Lehrerseminar und in der Universität. Das Gefühl, nur eine gesellschaftliche Randgruppe zu sein, die durch die politischen und gesellschaftlichen Eliten der untersuchten drei Systeme ausgegrenzt wird, hat letztlich zu einem ausgeprägten standespolitischen Ethos geführt.²⁷

1.6 Literarische und narrative Strukturen in den beiden Corpora

Von besonderer Bedeutung für meine methodischen Überlegungen ist, dass die zu untersuchenden Corpora (didaktisches Material und Chroniken) auch als literarische Texte mit ausgeprägten narrativen Strukturen zu interpretieren sind. So bilden die Lehrerhandbücher eine Form zeitgenössischer Literatur ab, in der Gesetze, Erlasse und Verordnungen (mit nomothetischem Anspruch) zu Erzählungen, zu Narrationen umgeschrieben wurden. Dabei sind die politischen Kernaussagen nicht verhandelbar. Während sich die Autorenschaft der Lehrerhandreichungen in ihrer redaktionellen Arbeit in der Erfüllung des staatlichen

²⁵ „Was gesamtgesellschaftliche Strukturen – Nation, Klasse, gesellschaftlicher Pluralismus – historisch wirklich waren, zeigt sich erst an der Brechung mit den Grass-root-Kräften an der gesellschaftlichen Basis, in den Primäreinheiten eines sozialkulturell geprägten provinziellen Milieus.“ Zang, Die unaufhaltsame Annäherung an das Einzelne, S. 63.

²⁶ Gippert, Politisches Milieu, S. 268.

²⁷ Vgl. Paulsen, Friedrich: Universitätsbildung der Volksschullehrer, in: Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987, S. 33 ff.

Auftrags strikt gebunden weiß, erwarte ich für die Chroniken im schulischen Bereich einen größeren Ermessensspielraum in der individuellen Bewertung und Nutzung des vorgegebenen pädagogischen Materials durch die Schule. In der Analyse des Chronikmaterials ist für mich bedeutsam, dass in der didaktischen Aufbereitung des pädagogischen Materials, das für den Einsatz im Unterricht als Lehrererzählung, zu memorierender Schülerauftrag oder als Konzept für schulische Aktivitäten entworfen wurde, sich die narrativen Strukturen in der individuellen Ausgestaltung durch die Lehrerschaft gleichsam verdoppeln.

Die Lehrerinnen und Lehrer agieren damit im Unterricht (erzählend aus der Perspektive des pädagogischen Materials) mit übernommenen historischen Beschreibungen von Personen und Ereignissen, die sie mehrheitlich nicht selbst erleben oder beobachten konnten.²⁸ Nach Thomas Schwietring (in seinen philosophischen Überlegungen unter Bezug auf Habermas) werden ihre Erzählungen damit eigentlich zu „retrospektiven Deutungen“.²⁹ Der von dem Literaturwissenschaftler Hayden White eingeführte Begriff des „narrativen Plots“ beschreibt diesen Vorgang als ein „bereits aufbereitetes Grundmotiv der Geschichte, das erneut erzählt wird“.³⁰ Laut dem Philosophen Paul Ricœur entsteht ein Effekt „der rückwirkenden Neugliederung der Vergangenheit, die durch die neuerliche narrative Beschreibung von Handlungen vorgenommen wird“.³¹

Die Inhalte des pädagogischen Materials stellen damit mehr als eine bloße Aneinanderreihung von historischen Ereignissen dar.³² So werden Handlungen und Geschehnisse in der didaktisch-methodischen Aufbereitung durch die Lehrerschaft wieder neu aufeinander bezogen oder gehen erklärend daraus hervor. Dennoch entsteht durch sie auch wieder Geschichte, die nach der Philosophie Arthur Dantos deshalb Geschichte ist, weil sie wiederum erzählt wurde. Für ihn

²⁸ Schwietring, Thomas: Kontinuität und Geschichtlichkeit – Über Voraussetzungen und Grenzen von Geschichte, Konstanz 2005, S. 323 ff.

²⁹ Ebenda.

³⁰ Saube, Achim/Wiedemann, Felix: Narration und Narratologie – Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft, in: Docupedia-Zeitgeschichte, Beitrag vom 28.01.2015, S. 6.

³¹ Ricœur, Paul: Zeit und Erzählung – Band I: Zeit und historische Erzählung, 2. Auflage, München 2007, S. 220.

³² Wolf, Werner: Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik. Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie, in: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hrsg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär, Trier 2002, S. 24.

„ist Geschichte Erzählung, und nur aus der Analyse von Erzählungen ist etwas über das Wesen von Geschichte zu erfahren“. Damit generiert die Erzählung der Lehrerinnen und Lehrer (oder ihr Bericht über den Ablauf eines Ereignisses) im Schulunterricht wiederum Geschichte, sie bestätigt damit erneut ihren grundsätzlich narrativen Charakter.³³ In diesen Prozessen entsteht in der Analyse und Interpretation, bezogen auf das Lehrermaterial und die Chroniken, in meinem methodischen Prinzip des Dialogs zwischen den Corpora eine Emergenz.

Auch die Formen individueller und sprachlicher Ausgestaltung von gesetzlichen, erlassgebundenen oder curricularen Vorgaben in Form einer prosaischen oder lyrischen Bearbeitung des Textmaterials durch die Autoren und Autorinnen beider Corpora sind im Rahmen dieser Untersuchung anzusprechen. Die in den drei politischen Systemen (Kaiserreich, Weimarer Republik und Nationalsozialismus) verwendeten Materialien sind in ihrer ideologischen, besonders aber in ihrer emotionalen Ausprägung zu untersuchen. Nach Schwarz-Friesel spielt hinsichtlich dieser sprachlichen Produkte die emotionale Einstellung des jeweiligen Autors oder der Autorin eine entscheidende Rolle in der Ausgestaltung eines Textes. Die dabei in den sprachlichen Ausdrucksformen vermittelten Emotionen beeinflussen ihrer Meinung nach auch die Konstruktion eines Textes und dessen spätere Rezeption.³⁴ Betrachtet werden sollen in der Untersuchung die Auswirkungen von Emotion und Sprache im Rahmen einer beabsichtigten ideologischen Erziehung. Letztere, so Schwarz-Friesel, „zielt darauf ab, emotionale Grundbefindlichkeiten im Menschen anzusprechen und durch Emotionalisierungsstrategien Gefühlszustände hervorzurufen und zu aktivieren“.³⁵ Dieser Prozess vollzieht sich nach Schwarz-Friesel in erster Linie über Sprache. Über deren Strukturen werden Emotionen mobilisiert, ausgedrückt, beschrieben und konstruiert. Diese angestrebten Wirkungen, als Grundgegebenheiten von Erziehung und als Gegenstände von Unterricht in den zu untersuchenden Zeiträumen, bestätigt Monika Schwarz-Friesel, wenn sie feststellt, „dass kaum eine politisch motivierte Rede nicht beabsichtigt Einfluss zu nehmen auf emotionale

³³ Schwietring, *Kontinuität und Geschichtlichkeit*, S. 324.

³⁴ Schwarz-Friesel, *Emotion und Sprache*, S. 6.

³⁵ Ebenda.

Grundbefindlichkeiten der Menschen“. Die Strategien, die dabei zum Einsatz kommen, sollen die Gefühle aktivieren und emotionale Reaktionen evozieren.³⁶

³⁶ Ebenda.

2 Schule als Promotor politischer und gesellschaftlicher Identifikation

2.1 Die Historizität der Institution Schule

Die in meiner Arbeit beabsichtigte Rekonstruktion einer politischen Erziehung in preußischen Volksschulen der Jahre 1900 bis 1945 anerkennt ausdrücklich die historischen und aktuellen, organisatorischen und pädagogischen Grundmuster von Schule. Neben dem spezifischen Rekonstruktionsanliegen ist es notwendig, sich dieser evidenten Strukturen stets bewusst zu sein. Daher spricht dieses Kapitel einige grundsätzliche und ergänzende Überlegungen zum Untersuchungsgegenstand meiner Arbeit an. In ihnen geht es um die allgemeine Bedeutung der Schule als pädagogische Institution und als systemdefinierte Bildungs- und Erziehungseinrichtung im Rahmen von intendierter gesellschaftspolitischer Sozialisation. In diesem Zusammenhang sind daher auch allgemeine, systemabhängige und daraus resultierende schultheoretische Überlegungen von Bedeutung. Sie finden ihre Umsetzung in zielführenden Gesetzen, Verordnungen, Erlassen und als Lehrpläne einer bestimmten Schulpolitik. Diese bildungspolitischen Prozesse sind in ihrer jeweiligen historischen und politischen Verfasstheit konstitutiv für das Konstrukt Schule.

Angesichts der zahlreichen und sehr verschiedenen Modelle zu Schultheorien resümieren Baumgart und Lange, dass schultheoretische Überlegungen immer auch Reaktionen auf die konkreten Schulverhältnisse und Beiträge zu den bildungspolitischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen ihrer Zeit sind.³⁷ Sigrid Blömeke und ihre Mitautoren und -autorinnen beschreiben das Phänomen in der Vielfalt von Schultheorien, dass in der Geschichte dieser Theorien die Funktionen der Schule (in ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Institutionen und deren inneren Wirkungsmechanismen) immer wieder systematisch verändert wurden.³⁸ Wenn für schultheoretische Überlegungen diese Merkmale politischer und gesellschaftlicher Verfasstheit Gültigkeit haben,

³⁷ Vgl. Baumgart/Lange (Hrsg.), Theorien der Schule, S. 33.

³⁸ Vgl. Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S. 15.

dann, so Klaus-Jürgen Tillmann, „[stellt] das Verhältnis zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System das Kernproblem einer Schultheorie dar“.³⁹ Dennoch darf sich eine Schultheorie nach Klaus-Jürgen Tillmann nicht in soziologischen Bestimmungsanalysen erschöpfen, sondern muss in den Kern der pädagogischen Tätigkeit, muss zu den Erziehungs- und Unterrichtsprozessen vordringen; nur so können die Auswirkungen der gesellschaftlichen Implikationsprozesse erfasst werden.⁴⁰ Die oben ausgeführten schul- bzw. bildungstheoretischen Zuschreibungen sind die Folie, auf der ihre Einflüsse hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands für die Jahre 1900 bis 1945 ebenfalls Berücksichtigung finden müssen.

Alle oben genannten Voraussetzungen sind zwar, insgesamt betrachtet, abhängig und eingebunden in ihre historischen Epochen und ihre jeweiligen gesellschaftlichen Systeme, zugleich sind sie aber auch grundsätzlich und zeitlos. Der Gegenstand dieser Untersuchung selbst, die politische Erziehung in der preußischen Volksschule, erhält durch die oben genannten Zusammenhänge eine zeitabhängige Aktualität und zugleich eine nicht zeitgebundene Gültigkeit, eine Antinomie, die stets mitgedacht werden muss.

Das Kapitel kann dies in seiner Darstellung nur ansatzweise und aspekthaft leisten. Dennoch soll damit die enorme Vielfalt und Komplexität der genannten Parameter ein Stück weit deutlich werden, die in jeder Schule und damit in allen beziehungsbasierten schulischen Vermittlungs- und Erziehungsprozessen stets ihren besonderen Einfluss geltend machen. Das Feld dieser Untersuchung ist die preußische Volksschule der Jahre 1900 bis 1945, fokussiert auf die ländliche Region Ostwestfalen. Alle hier angesprochenen sozialisierenden und erzieherischen Faktoren zusammengenommen bilden die pädagogische Folie, auf der die Rekonstruktion einer politischen Erziehung erfolgen soll.

³⁹ Tillmann, Klaus-Jürgen: Theorie der Schule – eine Einführung, in: Tillmann, Klaus-Jürgen: Schultheorien, Hamburg 1987, S. 8.

⁴⁰ Vgl. Tillmann, Theorie der Schule, S. 8-9.

2.2 Schule als sozialisierende Institution

Die Institution Schule hat immer schon nach ganz bestimmten eigenen Regeln und Gesetzmäßigkeiten gearbeitet und agiert, sie ist Geschichte und Gegenwart. Sie wird durch die jeweils vorhandenen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse beeinflusst. Nach Meinung des Pädagogen Karl Sauer ist die Schule jedoch nicht einfach eine Institution der Gesellschaft, deren Sinn sich aus einem Auftrag der Gesellschaft an sie ergibt, sondern die Gesellschaft, in ihrer je konkreten Beschaffenheit und Struktur, repräsentiert und lebt den Bedingungsrahmen für das pädagogische Selbstverständnis ihrer Schulen.⁴¹ Wenn in der Erziehungswissenschaft davon auszugehen ist, dass eine allgemein anerkannte und finale Theorie der Schule bis heute aussteht,⁴² dann sicherlich auch deshalb, weil das Konstrukt Schule als eine zentrale gesellschaftliche Einrichtung, so der Pädagoge Werner Sacher, als Institution sehr unterschiedlich wahrgenommen und auch beurteilt wird.⁴³ Die Schule ist zugleich Repräsentant und operative Ebene des staatlichen Bildungsmonopols, sie institutionalisiert ihre Lehrer und Lehrerinnen, die Schüler und Schülerinnen sowie deren Eltern. Sie ist ein Organon, das in erster Linie von Beziehungen und Kommunikation getragen wird. Die Schule ist der äußere Rahmen für ihre ständigen und wechselnden Akteure, die dann zusammen in einer Art Schicksals- und Zwangsgemeinschaft miteinander kommunizieren und handeln müssen. Sie agieren zum einen in gesetzlich verordneten und vorgegebenen Rollen (Sekundärsozialisation), zum anderen spielen sie dabei selbst Rollen, in denen sich ihre eigene Sozialisation abbildet (Primärsozialisation). Die verordnete wie auch freiwillige Zusammenarbeit der Beteiligten wird dadurch stets mit beeinflusst. Auf diesem Hintergrund können, so der Institutionsanalytiker Wellendorf, „[in einer] Analyse des Zusammenhangs von Interaktion und Identität in der sozialen Organisation Schule die prägenden Strukturen in der Ausbildung von Persönlichkeits- und Verhaltensmustern aller beteiligten schulischen Akteure ausgemacht werden“.⁴⁴ Schulen sind damit Institutionen, die auf ihre inhärenten

⁴¹ Vgl. Sauer, Karl: Einführung in die Theorie der Schule, Darmstadt 1981, S. 38.

⁴² Vgl. Gerstner, Hans-Peter/Wetz, Martin: Einführung in die Theorie der Schule, Darmstadt 2008, S. 20.

⁴³ Vgl. Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule, Bad Heilbrunn 2009, S. 15 ff.

⁴⁴ Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1979, S. 13.

Prozesse Einfluss nehmen. Zudem besitzt jede Schule eine unverwechselbare Singularität, sie ist ein gesellschaftspolitisches und pädagogisches Unikat. Die Schule als Forschungsfeld und Handlungsraum meiner Untersuchung ist daher nicht nur eine organisatorische Hülle oder Kulisse, sondern stellt in ihrem je institutionellen Konstrukt eine Schnittstelle dar, in der politische und damit pädagogisch-erzieherische Prozesse optimiert, relativiert oder verworfen werden.

Der Reformpädagoge und Psychologe Siegfried Bernfeld sieht in den 20er Jahren eine Dominanz der inneren und äußeren Strukturen in der Institution Schule gegeben und vermutet, dass diese immer einen höheren Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung haben als die pädagogischen Bezüge und Erziehungsversuche durch die Lehrkräfte.⁴⁵ Bezogen auf das Verhältnis von Struktur und Beziehung argumentiert nach Meinung des Politologen Reinhard Mehring auch Niklas Luhmann 2002, wenn dieser feststellt: „Schulen sind Anstalten. Ihre juristische Beschreibung verdeckt aber die operative Eigenständigkeit des Interaktionssystems Unterricht.“⁴⁶ Auch ist daran zu erinnern, dass die organisatorischen Strukturen und die pädagogischen Zielsetzungen der Schule vom politischen System abhängig sind und in ihrer Geschichte oft neu definiert wurden, dennoch bleibt Schule in ihren Grundfunktionen historisch. Das ist nach Meinung des Pädagogen und Philosophen Theodor Ballauff auch dann der Fall, wenn die Organisationsmodelle von Unterricht und Erziehung liberaler werden. Historische Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der Institution Schule haben so nach wie vor ihre Gültigkeit im Beziehungsgeflecht zwischen Lehrer-, Schüler- und Elternschaft, dem Schulträger und der Schulgemeinde.⁴⁷

⁴⁵ Vgl. Baumgart, Franzjörg/Lange, Ute (Hrsg.): Theorien der Schule – Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006, S. 107-108.

⁴⁶ Mehring, Reinhard: Niklas Luhmann – Das Erziehungssystem der Gesellschaft, in: Rezensionen HSozKult, Uni Berlin, Institut für Geschichtswissenschaften, Kommunikation und Fachinformationen für die Geschichtswissenschaften, <https://www.hsozkult.de/about>, 06.08.2019.

⁴⁷ „Auch sie, die mehrdimensionalen schulischen Sozialisationsmodelle, generieren nach wie vor Gesetzmäßigkeiten, Mechanismen und Strukturen, die schon in den historischen Schulmodellen vorhanden waren.“ Ballauff, Theodor: Funktionen der Schule – Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation, Köln 1984, S. 28.

2.2.1 Sozialisation und Erziehung

Die Arbeit will im Zeitraum von 1900 bis 1945 die Mechanismen von politischer Erziehung rekonstruieren, wie sie im Raum der Schule als Sozialisations- und Erziehungsmodelle über das staatliche Bildungsmonopol organisiert und legalisiert wurden. Die Erziehungswissenschaftlerin Margit Stein beschreibt zunächst das Modell einer grundlegenden Sozialisation in Familie und Schule. Die Familie fungiert ihrer Meinung nach als Instanz der primären Sozialisation in der Einübung einer nachhaltigen Sozialisierung in den basalen Grundfertigkeiten einer Gesellschaft. Die Schule bewertet sie als sekundäre Sozialisationsinstanz in ihrer Vermittlung von Prozessen einer Enkulturation durch das Erlernen grundlegender Kulturtechniken.⁴⁸ Der Soziologe Janpeter Kob sieht den Unterschied zwischen Sozialisation und Erziehung in der direkten bzw. indirekten Einflussnahme in diesen Prozessen, er differenziert: „[Während] die Erziehung den direkten und gesteuerten Teil prägt, so bestimmt die Sozialisation den indirekten Teil einer Persönlichkeitsausbildung.“⁴⁹

Zu berücksichtigen ist, dass die Lehrerschaft in den Jahren 1900 bis 1945 selbst ein politisch-ideologischer Rezipient war und zugleich als ein pädagogisch-indoktrinierender Sozialisationsagent arbeitete. Die Schülerschaft dagegen befand sich überwiegend in der Rolle eines rezipierenden Sozialisanden. Die Erziehungswissenschaftler Götz und Kaltschmid spezifizieren, „dass im [pädagogischen] Arrangement der Schule der Lehrer nicht nur als Lehrer auftritt. Er aktualisiert auch Verhaltensmodelle aus seinen familiären Interaktionsprozessen (Vater, Mutter, Kind etc.). Der Schüler übernimmt nicht nur die Rolle des Schülers, sondern bringt in sein Handeln auch die an seine persönliche Biographie gebundenen Erfahrungen (mit den Rollenmodellen des Kindes, des Bruders, der Schwester etc.) mit ein.“⁵⁰ In seinem 2002 veröffentlichten Manuskript über das „Erziehungssystem der Gesellschaft“ äußert sich Niklas Luhmann zum Phänomen der Wechselwirkung im Erziehungsprozess, indem er feststellt: „Sobald die Interaktion Unterricht beginnt, sind Lehrer wie Schüler

⁴⁸ Vgl. Stein, Margit: Allgemeine Pädagogik, 2. Auflage, München 2017, S. 23.

⁴⁹ Kob, Janpeter: Soziologische Theorie der Erziehung, Stuttgart 1976, S. 25.

⁵⁰ Götz, Bernd/Kaltschmid, Jochen: Sozialisation und Erziehung, Darmstadt 1978, S. 339.

deren Dynamik ausgeliefert. Sie müssen auf das reagieren, was gerade geschehen ist.“⁵¹

Die angesprochenen biographisch geprägten Verhaltensmuster von Lehrern und Lehrerinnen wie von Schülern und Schülerinnen suggerieren eine gewisse, von vornherein anzunehmende Komplexität der Lehrer-Schüler-Rolle im Unterrichtsgeschehen. Dies bedeutet jedoch für die Jahre 1900 bis 1919 und 1933 bis 1945 keinesfalls, dass pädagogische Interaktionsprozesse und demokratisch organisierte Unterrichtsformen im Schulalltag als immer schon gegeben unterstellt werden dürfen. Selbst die in den Jahren der Weimarer Republik in Teilen des Reiches (Großstädte und reformpädagogische Zentren) möglichen offeneren Unterrichtsformen fanden im ländlich strukturierten Raum Preußens in den Jahren 1919 bis 1945 mehrheitlich keine pädagogische Akzeptanz und Umsetzungsbereitschaft bei der dortigen Lehrerschaft.

Unter Zugrundelegung der Tatsache, dass die Sozialisationsforschung in der BRD erst ab den 1970er Jahren bedeutsam wurde, müssen somit für den Zeitraum der Untersuchung nur Strukturen der politischen Sozialisation und Erziehung im „Modell der klassischen Anpassungskonzeptionen“⁵² angenommen werden. Zugrunde gelegt werden so für die Jahre 1900 bis 1945 die traditionellen Sozialisationsbegriffe der „Übertragung“ (nach Michael Zängle)⁵³ und der „Transmission“ (nach Siegfried Preiser)⁵⁴, die für den Raum der Schule seinerzeit die Rahmung für die Erziehungsprozesse darstellten. Helmut Fend merkt dazu an:

„Wie die Sozialordnung einer historischen Gesellschaftsformation aussieht, erwies sich nicht als beliebig oder zufällig. Sie war in größere kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet. So gibt es Sozialisationsordnungen, die vor allem darauf ausgerichtet sind, die heranwachsende Generation in ein geschlossenes Gefüge von sozialen Ordnungen und kulturellen Weltdeu-

⁵¹ Zitiert nach Mehring, Niklas Luhmann.

⁵² Vgl. Schneewind, Klaus (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation, Göttingen 1994, S. 364.

⁵³ Vgl. ebenda, S. 17 ff.

⁵⁴ Vgl. ebenda, S. 364.

tungen einzuführen. Der Erwartungshorizont ist hier homogen, es gibt keine rivalisierenden Weltdeutungen, bzw. es werden keine zugelassen. Der Konsens über soziale Regeln ist hoch, so dass die Sozialisationsordnungen vor allem auf größtmöglichen Gehorsam und Kontinuität in der weltanschaulichen Orientierung der jungen Generation ausgerichtet sind.“⁵⁵

2.2.2 Politische Sozialisation

Für eine zielführende Darstellung einer angenommenen politischen Erziehung in der preußischen Volksschule ist es notwendig, in dieser Untersuchung den großen Komplex der Sozialisation auf den Begriff einer politischen Sozialisation (als Teil des Sozialisationsprozesses) herunterzubrechen. Meine Rekonstruktionsabsicht in dieser Untersuchung erfordert daher eine Reduzierung auf Indikatoren einer politischen Sozialisation, um sie dann, unter Einbeziehung der pädagogischen und psychologischen Anteile am Erziehungsprozess, zu bewerten. Diese Minimierung erfordert zugleich, die Schule als Teilsystem der Gesellschaft⁵⁶ zu betrachten. Damit werden im Untersuchungszeitraum schwerpunktmäßig politisch basierte Sozialisations- und Erziehungsprozesse angesprochen, die über psychologisch angelegte Steuerungsabläufe in der Erziehung ihre differenzierte Wirksamkeit entfalten konnten.

Für die Bildungssoziologen Claußen und Geißler haftet dem „Begriff der politischen Sozialisation jedoch grundsätzlich etwas Unscharfes“ an, denn auch losgelöst von seinem allgemeinen sozialwissenschaftlichen Verwendungskontext scheint dieser Begriff doch ein Verständnis nahezulegen, wonach Sozialisation generell (in der Gesamtheit aller Lernprozesse in sozialen Zusammenhängen) als politisch qualifiziert wird. Darin mag in gewisser Hinsicht eine nachvollziehbare Logik und Berechtigung liegen, weil durchaus „Lernen schlechthin direkt oder indirekt, vom Inhalt, Verfahren oder seiner Funktion her, mit Herrschafts-

⁵⁵ Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2. Auflage, Wiesbaden 2008, S. 23-24.

⁵⁶ Vgl. Schulze, Theodor: Schule im Widerspruch – Erfahrungen, Theorien, Perspektiven, München 1980, S. 74 ff.

verhältnissen verknüpft ist“.⁵⁷ Eine Art wertfreier Definition von politischer Sozialisation liefert die Erziehungswissenschaftlerin Monika Buhl, wenn sie feststellt, dass in einem Lernprozess Individuen sich Kenntnisse aneignen, Einstellungen und Werte übernehmen und leben, bei sich Fähigkeiten entdecken und damit letztlich ihre individuellen Persönlichkeitsmerkmale ausbilden.⁵⁸

2.2.3 Erziehung zum systemfunktionalen Typus

In dieser Untersuchung sollen die so begrenzten Sozialisations- und Erziehungsmuster beschrieben und ihre systemdefinierten Strukturen miteinander verglichen werden (s. Kap. 4 bis 7) und damit auch jene, die im Sinne von systemfunktionalen Persönlichkeitstypen⁵⁹ aus den gesellschaftspolitischen Strukturen des Kaiserreichs und des Nationalsozialismus abgeleitet wurden. Sabine Dengel hat in ihrer Untersuchung zu diesen beiden politischen Systemen den Zeitraum der Weimarer Republik bewusst ausgeklammert. Ich bin der Meinung, dass sowohl die erkennbaren Erziehungsziele als auch die Sozialisationsabsichten der Jahre 1919 bis 1933 die Beschreibung eines systembezogenen Persönlichkeitstypus einer republikanisch-demokratischen Staatsform zulassen. Dieser Typus wurde zwar im schulischen Raum und gesamtgesellschaftlich kaum wahrgenommen, er war aber staatlicherseits politisch gewollt und wurde in den curricularen Konzepten für die schulisch-republikanische Erziehung immer wieder definiert⁶⁰ (s. Kap. 6).

Der Soziologe Hans Peter Henecka erinnert daran, dass „jahrhundertlang [sich] die Erziehung den gegebenen normativen, ökonomischen und politischen Strukturen unterzuordnen [hatte]“.⁶¹ Diese historisch gültige Tatsache einer Unterordnung der Erziehung unter die jeweiligen gesellschaftlichen und politischen

⁵⁷ Claußen, Bernhard/Geißler, Rainer: Die Politisierung der Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation – Ein Handbuch, Opladen 1996, S. 15.

⁵⁸ Vgl. Buhl, Monika: Jugend, Familie, Politik, Opladen 2003, S. 16.

⁵⁹ Vgl. Dengel, Sabine: Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit – Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR, Frankfurt/M. 2005, S. 47.

⁶⁰ Vgl. Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik; Geiger, Wolfgang: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, in: Dithmar, Reinhard/Willer, Jörg (Hrsg.): Schule zwischen Kaiserreich und Faschismus, Darmstadt 1981, S. 52-76.

⁶¹ Henecka, Hans Peter: Grundkurs Erziehungssoziologie – Soziologie und pädagogisches Handeln, Freiburg i. B. 1980, S. 12.

Gegebenheiten reichte allerdings noch weit in das 19. und das beginnende 20. Jahrhundert hinein und bestimmte somit auch mehrheitlich die Sozialisations- und Erziehungsprozesse im Untersuchungszeitraum. Émile Durkheim beklagt Anfang des 20. Jahrhunderts noch den Vorrang der Soziologie vor der Pädagogik bzw. Erziehung und fordert in seiner „Socialisation méthodique“ (1902), dass „Erziehung als soziale Tatsache verstanden werden muss und damit Erziehungshandeln soziales Handeln ist“. Er leitet daraus in seinem „Postulat einer jeden pädagogischen Theorie“ (1902/1903) ab, dass die „Erziehung eine eminent soziale Angelegenheit [ist], und zwar durch ihren Ursprung wie durch ihre Funktionen, und dass folglich die Pädagogik stärker von der Soziologie abhängt als jede andere Wissenschaft“.⁶²

Unter dem Gesichtspunkt der originären erzieherischen Aufgabe von Schule und der damit verbundenen sozialisierenden Funktion bietet Sigrid Blömeke für die Institution Schule eine pädagogische und politische definatorische Gesamtschau an, wenn sie feststellt, dass die Schule als eine zentrale gesellschaftliche Einrichtung unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt wird: „Dies zeigen die Attribuierungen von Schule als einem Ort des Lernens und der persönlichen Entwicklung, als einem Ort des Wissenstransfers, als Bewahranstalt, als Erziehungseinrichtung, als Schonraum, als Lebens- und Erfahrungsraum, als Sozialisationsinstanz, als Selektionsinstrument oder als gesellschaftliche Reproduktions-einrichtung.“⁶³ Blömekes Beispielsammlung umfasst damit Aussagen zum institutionellen Selbstverständnis und zur Erziehung, dazu, wie Schule sein sollte und wie sie nicht sein sollte. Unter der Voraussetzung, dass die Erziehung die „konkreteste Ausformung der jeweiligen politischen Sozialisationsmuster darstellt“,⁶⁴ so Janpeter Kob, kann aufgrund der beabsichtigten Rekonstruktionen in den Jahren 1900 bis 1918 und 1933 bis 1945 nur ein mehrheitlich eindimensionaler, systemdefinierter und grundsätzlich nicht interaktiver, sondern

⁶² Zitiert nach Henecka, Grundkurs Erziehungssoziologie, S. 20-21.

⁶³ Blömeke, Sigrid: Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien, in: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S. 15.

⁶⁴ „Die Begriffe lassen sich nicht strikt voneinander trennen. Sie hängen in manchen Bereichen sehr nah aneinander. Man [...] kann festhalten, dass die Erziehung eine Untereinheit der Sozialisation ist. Sie ist [...] die Spezialisierung des Prozesses der Eingliederung in die Gesellschaft.“ Kob, Soziologische Theorie der Erziehung, S. 9.

linearer Prozess zwischen den Lehrpersonen und den Schülern und Schülerinnen angenommen werden. Aufgrund der hier angesprochenen Einschränkungen kommt Elke Nyssen zu der generalisierenden Feststellung, dass „Erziehung in der Regel verstanden wird als spezielle und geplante intendierte Beeinflussung, und zwar grundsätzlich der älteren Generation gegenüber der jüngeren“.⁶⁵

Im Fokus dieser Untersuchung wird die Erziehung im Kontext von schulischer Sozialisation und ihrer entsprechenden pädagogischen Adaption als Prozess gesehen, der mehrheitlich keinen individuellen Spielraum zulässt und für die Zeitfenster Kaiserreich und Nationalsozialismus blinden Gehorsam gegenüber dem Staat, dem Kaiser und dem Führer erwartet. Diese Qualität des Gehorsams beschreibt der Herbartianer Tuiskon Ziller 1857 als das grundsätzliche Ziel von Erziehung, „[indem] der Erzieher dem Zögling völlig unumschränkt erscheint und damit der Glaube [des Zöglings] an die souveräne Macht [des Staates] nicht geschwächt wird“.⁶⁶ Konträr dazu war die Position von Hermann Hesse in seiner 1892 postulierten Lebensrichtlinie, in der er konstatiert: „Ich gehorche nicht und werde nicht gehorchen.“⁶⁷ An dieser radikalen Umkehrung und existentiell widerständigen Verneinung der seinerzeit gültigen Erziehungsmuster wird eindringlich die diktatorische Ausrichtung und Bedingungslosigkeit von Erziehung in den angeführten Zeiträumen deutlich. Hesses grundlegender Widerspruch ächtet damit jene Erziehung, die nur Vorgabe und Nachvollzug kennt, ein Pflichtbewusstsein bis zur Selbstaufgabe erwartet und in ihrem Gehorsamsgebot bis in den gewollten Tod für das Vaterland führt. Diese beiden Staatsformen bildeten nach Sabine Dengel u.a. zwangsläufig den systemfunktionalen Typus aus, den apolitischen und devoten Untertanen in der absoluten Staatsform der Monarchie sowie den ideologisierten Volksgenossen im totalitären Regime der Nationalsozialisten.⁶⁸ Die Weimarer Republik erwartete von

⁶⁵ Nyssen, Elke: Sozialisation in der Schule – Theoretische Ansätze, empirische Ergebnisse und gesellschaftliche Entwicklungen von Kindheit und Jugend. Skriptum zur Einführungsvorlesung „Sozialer Wandel und Sozialisationstheorien“, Universität Duisburg-Essen, Sommersemester 2006, S. 14.

⁶⁶ Ziller, Tuiskon: Die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende, Leipzig 1857, S. 58.

⁶⁷ Hesse, Hermann: Die Briefe 1881/1904, Berlin 2012, S. 17.

⁶⁸ Dengel, Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit, S. 47 ff.

ihrer Schule als Erziehungsziel die nachhaltige Vermittlung einer engagierten staatsbürgerlichen Disziplin, einer Liebe zu Volk und Vaterland sowie einer kollektiven Opferbereitschaft und nationalen Leidenschaft im Rahmen eines wirtschaftlichen Neuanfangs nach dem großen Krieg – wenig attraktive Vorgaben im politisch-emotionalen Adaptionsprozess für das neue Staatsverständnis.

2.2.4 Indoktrination und Erziehung

Die in den drei Staatsformen im Untersuchungszeitraum praktizierte Erziehung, die entweder konsequent die Persönlichkeit standardisierte (Kaiserreich und Nationalsozialismus) oder den verfassungsmäßig gewollten individualisierten demokratischen Staatsbürger hervorbrachte (Weimarer Republik), hat eine Reihe von Autoren und Autorinnen bewogen, sich speziell mit dem Verhältnis von Indoktrination und Erziehung auseinanderzusetzen.⁶⁹ Gleichsam zur Einführung in diese Analyseprozesse stellt der Erziehungswissenschaftler und Theologe Henning Schluß die provokante Frage, ob „Indoktrination tatsächlich das Gegenteil von Erziehung sei oder nicht ihre letzte Konsequenz, ihre eigentliche inhärente Struktur“.⁷⁰ Klaus Mollenhauer meint, dass es in jedem „Erziehungsvorgang von Indoktrinationen wimmelt“ und im Unterricht (und damit in vielen pädagogischen Aktionen) der Hinweis auf mögliche bzw. berechtigte Zweifel an den vermittelten Informationen nicht sofort mitgeliefert werde.⁷¹ Für Antje Stache ist der Begriff der Indoktrination ein „Kampfbegriff mit einer pejorativen Zuschreibung“. Daher gibt es aus ihrer Sicht nie eine gute Indoktrination; ihr zufol-

⁶⁹ Vgl. z.B. Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007; Stroß, Annette: Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff?, in: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007; Mollenhauer, Klaus: Anmerkungen zum Zwischenbericht – Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen Erziehungsstaaten, in: Benner, Dietrich/Merkens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Erste Ergebnisse aus der DFG-Forschungsgruppe, Berlin 1996; Stache, Antje: Habitualisierung und Indoktrination – Zucht des Körpers als Erziehungsmittel, in: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007; Reboul, Olivier: Indoktrination – Wenn Denken unterdrückt wird, Olten 1979.

⁷⁰ Schluß, Henning: Indoktrination – Rückseite oder Extrem?, in: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007, S. 7.

⁷¹ Mollenhauer, Anmerkungen zum Zwischenbericht, S. 33 ff.

ge stehen „Indoktrinationsabsichten einer Erziehung zur Selbstbestimmung diametral entgegen“.⁷² Im Erziehungskonzept von Ernst Krieck, das die nationalsozialistische Erziehung maßgeblich beeinflusst hat, sieht Stache beispielhaft ein Erziehungsverständnis gegeben, das das traditionelle Verhältnis von Erziehendem und Zögling grundsätzlich ablehnt. Krieck sieht hier den Menschen in einer existentiellen Abhängigkeit von der Gesellschaft, in der er ausschließlich seine Persönlichkeit entwickelt. Erziehung ist für Krieck mit dem von ihm kreierten Zuchtbegriff gleichzusetzen, verbunden mit einer „notwendigen Anpassungsleistung an das Faktische, das zur Norm wird“.⁷³

2.3 Feste und Feiern, Rituale und Symbole als die zentralen Medien und Ereignisse einer politischen Sozialisation

In dieser Untersuchung sind die anlässlich von nationalen Schulfest- und Schulfesten für die Lehrerschaft erstellten pädagogischen Materialien die zentralen Informationscluster einer staatlich verordneten politischen Erziehung und Indoktrination in den preußischen Volksschulen für die Jahre 1900 bis 1945. Rückmeldungen zu diesen Materialien liefern die Schulchroniken mit ihren Berichten von der konkreten Durchführung verordneter Fest- und Feierstunden sowie Berichte von weiteren pädagogischen Aktivitäten in diesem Zusammenhang.

In seiner Arbeit „Neue Geborgenheit – Das Problem der Überwindung des Existenzialismus“ unterscheidet der Pädagoge und Philosoph Otto Friedrich Bollnow zunächst einmal deutlich zwischen Feier und Fest. Die Feier hat für ihn einen geschichtsstiftenden Bezug. Durch Geschichte erlangt sie dabei eine Form der Selbstvergewisserung. Auf jeden Fall ist sie ausdrücklich gestaltet worden, geschieht in einem feierlichen Akt und endet mit diesem Akt. Die Feier gehört dem geschichtlichen Dasein des Menschen an, die Geschichte bedarf einer Feier. Feste dagegen haben einen vorgeschichtlichen Ursprung und sind letztlich nur in mystischen Zusammenhängen erklärbar. Sie sind so etwas wie eine „Ursub-

⁷² Stache, Habitualisierung und Indoktrination, S. 29.

⁷³ Krieck, Ernst: Philosophie der Erziehung, Jena 1925, zitiert nach Stache, Habitualisierung und Indoktrination, S. 116.

stanz, die im Menschsein angelegt ist“. Den möglichen Anspruch, für das Ereignis von Fest und Feier jeweils zu einer grundsätzlichen und allgemeingültigen strukturellen und inhaltlichen Aussage zu kommen, relativiert Bollnow dann aber mit der Feststellung, dass es außerordentlich schwierig sei, Feiern und Feste einer philosophisch-anthropologischen Betrachtung zugänglich zu machen, weil „diese Ereignisse [das] Untertauchen in eine neue, tiefere Form der Zeitlichkeit [darstellen]. Im Fluss der vorwärtsdrängenden reißenden Zeit [sind Fest und Feier] bedeutende Haltepunkte, [tief] ins menschliche Leben eingreifende Erscheinungen.“⁷⁴

In Anlehnung an Martin Heideggers Begriff des „Gestimmtseins bzw. des Daseins als Befindlichkeit“⁷⁵ versucht Bollnow dann doch eine differenzierte Bestimmung und beschreibt die Feierlichkeit als eine vom besonderen Gegenstand oder Inhalt unabhängige Grundbefindlichkeit des menschlichen Daseins. „Darin wird es dem Menschen feierlich zu Mute, denn alles bisher Belastende und Schwere geht dann eine Verbindung ein mit Gehobenheit und Getragenheit.“⁷⁶ In diesem Bewusstseinszustand „legt sich etwas über ihn, das ihn nicht mehr unbefangen sein lässt“. Der Ernst der Feier duldet kein Lachen und es entsteht eine Spannung, die mit einem festgelegten Ablauf verbunden ist. Alles Handeln in diesem Rahmen wird zu einem symbolischen Vorgang. Dies alles vollzieht der Feiernde nicht mehr als „Einzelperson, sondern als Träger einer höheren Funktion“. Zudem vollziehen sich Feiern gern in einem prunkvollen Ambiente und berauschten Zeremonien.⁷⁷

Gegenüber der Anspannung der Feier ist, so Bollnow, der durchgehende Gesamtcharakter des Festes der der Gelöstheit. „Das Fest ist der Höhepunkt des Daseins, ein Höhepunkt, in dem sich alle Lebensfreude zu einer letzten Steigerung aufgipfelt. Hier hat der Mensch alle Geschichtlichkeit hinter sich gelassen

⁷⁴ Bollnow, Otto Friedrich: Feste und Feiern, in: Bollnow, Otto Friedrich: Neue Geborgenheit – Das Problem einer Überwindung des Existentialismus, Stuttgart 1955, S. 213-245.

⁷⁵ Vgl. Luckner, Andreas: Martin Heidegger – Sein und Zeit, Paderborn 1997, S. 62.

⁷⁶ Bollnow, Otto Friedrich: Das Wesen der Stimmungen, Frankfurt/M. 1941, S. 43 ff.

⁷⁷ Vgl. Bollnow, Feste und Feiern, S. 231-245.

und genießt in einer gedankenlosen Unbefangenheit das Leben. Das Leben selbst wird zum Fest.“⁷⁸

Der Moralphilosoph Odo Marquard verwendet in seiner Analyse zu Fest und Feier, wie die meisten Autoren und Autorinnen zu diesem Sujet, die beiden Begriffe synonym und stellt fest, dass Feste zu feiern zutiefst menschlich sei und dass das „Feiernde und Festliche nur dem Mensch eigen ist“. Das Fest ist ein „Anthropinon“, etwas ausschließlich Menschliches. Marquard verweist dabei auf den Phänomenologen Helmuth Plessner, dessen „Formel von der exzentrischen Positionalität des Menschen“ besagt, dass der Mensch unter den Lebewesen der Exzentriker ist. Alle anderen Lebewesen leben ihr Leben. Der Mensch aber lebt sein Leben nicht nur, „sondern verhält sich auch noch zu ihm, und das kann er nur, weil er auf Distanz geht zu seinem Leben“. Zum Menschen gehöre immer beides: dass er sein Leben lebt und dass er zu seinem Leben auf Distanz geht. „Sein Leben leben, das ist beim Menschen sein Alltag. Auf Distanz gehen zu seinem Leben, das ist beim Menschen das Fest.“⁷⁹

Die sicherlich größte und zugleich unmenschlichste Distanz, auf die man zum eigenen Leben gehen kann, ist die „pervertierte Sehnsucht nach Krieg, als rauschendes Fest und Überwindung von Alltäglichkeit“. Der österreichisch-französische Philosoph Manès Sperber sieht darin den Krieg als „Moratorium des Alltags, als das totale Fest“. Seine provozierenden Thesen, die er dann weiter ausführt, besagen, dass der Krieg für die Menschen nicht nur schrecklich ist, sondern zugleich auch von den Menschen auf schreckliche Weise gewünscht wird – als Entlastung vom Alltag, als Moratorium des Alltäglichen.⁸⁰ Den Gedanken Sperbers, dass der Krieg letztlich das größte Event für den Menschen sein könnte, ergänzt die Psychoanalytikerin Christa Rohde-Dachser um Aspekte der Tiefenpsychologie. In ihrem Sampler dazu lässt sie international renommierte Analytiker und Analytikerinnen zu dem irritierenden Thema „Über Liebe und Krieg“ Stellung nehmen.

⁷⁸ Ebenda.

⁷⁹ Marquard, Odo: Kleine Philosophie des Festes, in: Schultz, Uwe (Hrsg.): Das Fest – Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart, München, 1988, S. 414.

⁸⁰ Vgl. ebenda.

Darin hat der Psychotherapeut Michael Lukas Moeller einen Beitrag zum Aspekt der Erotik der Kriegsbereitschaft veröffentlicht. Er sieht, unter Fortführung von Sperbers sozialpsychologischem Moment (Krieg als Moratorium des Alltags), dass zum Krieg, als dem maximalen individuellen und kollektiven Ereignis, auch Liebe und Sexualität gehören. Er zitiert dazu aus einem Brief des Kriegstheoretikers Carl von Clausewitz an seine Verlobte aus dem Jahr 1806: „Übermorgen oder in zwei bis drei Tagen wird es zur großen Schlacht kommen, der die ganze Armee mit Verlangen entgegenseht. Ich selbst freue mich auf diesen Tag, wie ich mich auf meinen Hochzeitstag freuen würde.“ In diesen Assoziationen sieht Moeller jene unbewusste Gleichsetzung, „die letztlich den Boden des Kriegführens bildet im Zusammenspiel zwischen Liebe, Sexualität und Kampf“. Er zitiert dazu Sigmund Freud mit seiner Wertung: „Ich sage, das Leben selbst verliert an Gehalt und Interesse, wenn der höchste Einsatz, eben das Leben selbst, in seinen Kämpfen ausgeschlossen ist. Es wird so leer und schal [..., wenn] von vornherein feststeht, dass nichts vorkommen darf, zum Unterschied [...], bei welchem beide Partner der stets lauerten Gefahr eingedenk bleiben müssen.“⁸¹

Diese psychologischen und emotionalen Mechanismen fanden über nationalistische Feste und Feiern ihre furchtbare Realisierung und Wirksamkeit in den Zeiten der Erziehung zum Krieg 1914 und 1939. Wenn auch die Kriegsbegeisterung zu Beginn des Zweiten Weltkriegs deutlich verhaltener war und die Mobilmachung als folgerichtige Reaktion auf die sogenannte polnische Aggression⁸² verstanden wurde, so war der erneute Krieg jetzt doch das national-völkische Event, das man mit Disziplin, Würde und Kampfgeist durchstehen wollte – ein Krieg, in den Deutsche gehen „wie in einen Gottesdienst“.⁸³

⁸¹ Zitiert nach Dachser-Rohde, Christa (Hrsg.): Über Liebe und Krieg – Psychoanalytische Zeitdiagnosen, Göttingen 1995, S. 95-96.

⁸² So versuchte Hitler den völkerrechtswidrigen Angriff des nationalsozialistischen Deutschen Reiches auf die Zweite Polnische Republik am 01.09.1939 zu legitimieren (https://de.wikipedia.org/wiki/Überfall_auf_Polen, 07.12.2018).

⁸³ Rede von Joseph Goebbels im Berliner Sportpalast am 18.02.1943.

Die Ausführungen zu Ritualen und Symbolen beleuchten einen eminent indoktrinierenden und zugleich hoch emotionalen Hintergrund sowie die komplizierten strukturellen und inhaltlichen Zusammenhänge mit Fest und Feier. Sie bilden so etwas wie den politisch-organisatorischen und pädagogisch-emotionalen Background, der eine Bewertung der vorrangig zu betrachtenden politischen Erziehungs- und Aktionsprozesse im Untersuchungszeitraum ergänzt und absichert.

Der Politikwissenschaftler Dietmar Schiller resümiert, dass politische Gedenktage als Anlässe für Schulfeste und Schulfeste als „verdichtete Symbole gelten, die mit national-historischen und personenbezogenen situativen Kontexten verknüpft sind“. Sie rufen Emotionen hervor und repräsentieren politische Ereignisse, mit deren Hilfe „komplexe Sinnzusammenhänge reduziert, konstruiert und vermittelt werden“. Ihre besonderen Merkmale sind die regelmäßige Wiederkehr und ein Raster mehr oder weniger klar formalisierter Ablaufformen und Konventionen. Zentrale Elemente dieser Ritualisierung sind die in staatlichen Gedenkfeiern proklamierten Botschaften, die durch Ansprachen und Reden eine breite öffentliche Vermittlung finden sollen. Ihre wichtigsten politischen Funktionen sind die Sicherung von „Staatsintegration, Identifikation mit dem politischen System, Konsensstiftung [und die] Erschaffung von Massenloyalität und Stabilität“. ⁸⁴

Symbole und Rituale sind untrennbar mit dem Medium Fest und Feier verbunden. Durch sie erfolgen für alle Fest- und Feierstunden Struktur- und Sinngebung. Einerseits als rational strukturiert wahrgenommen, werden sie von der Theologie, der Politik, der Soziologie, der Psychologie und der Kunst andererseits auch in ihrer irrationalen Wirkweise wissenschaftlich analysiert und bewertet. Symbole und Rituale gab es im Leben der Menschen schon immer, und auch heute haben sie noch ihre Gültigkeit. Wenn auch die Festabläufe und Feierstunden definierte Rahmungen vorgeben, erhalten sie durch Symbole und Rituale erst ihre eigentliche strukturelle und emotionale Identität.

⁸⁴ Schiller, Dietmar: Politische Gedenktage in Deutschland – Zum Verhältnis von öffentlicher Erinnerung und politischer Kultur, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament – B25/93), S. 32.

„Ritualisierung schafft Symbole und gibt ihnen Geltungsgrund, indem sie den Symbolisierungsprozess in den Raum einer performativen Handlung einbettet, die alle Zufälligkeit der Kommunikation ausschaltet.“⁸⁵ Diese axiomatische Bestimmung des Literaturwissenschaftlers Michael Opitz fordert auch eine Umkehrung seiner Feststellung heraus, dass nämlich auch die jeweiligen Symbole die mit ihnen verbundenen Rituale sichtbar machen und ihnen ihre Bedeutung geben. Diese untrennbare wechselseitige Bedingtheit hat die Kulturanthropologin Sherry Beth Ortner beschrieben:

„Wir können, wenn wir das Ritual in seiner Fülle verstehen, weder den Vorrang der sozialen noch der kulturellen oder psychologischen Dimension seiner Bedeutung vertreten. Es macht gerade die Genialität ritueller Symbolik aus, das eine ständig ins andere zu übertragen, Probleme auf all diese Art zu lösen, und zwar mit Mitteln, die aus anderen Arten stammen, und damit letztlich zugleich ihre nicht reduzierbare gegenseitige Abhängigkeit und die Art des Übergangs zwischen ihnen aufzuzeigen.“⁸⁶

Vor dem Hintergrund dieser symbiotischen begrifflichen Abhängigkeit von Symbol und Ritual stellt der Soziologe Horst Jürgen Helle fest, dass „Symbole soziale Phänomene sind, die das Individuum mit dem Sozialen in Beziehung setzen und verbinden“. So entstehen nach Helle Gruppen, Kollektive und Organisationen mit einer bestimmbaren Subjektivität. „Die notwendige Identität einer Gemeinschaft bedarf einer symbolischen Selbstvergewisserung, in der sich dann kollektive Selbstwahrnehmung herausbildet.“⁸⁷

Symbolsysteme sind, so der Sozialwissenschaftler und Anthropologe David Kertzer, jene Mittel, mit denen wir „der Welt um uns herum Sinn geben, sie erlauben uns Interpretationen über das, was wir sehen, und über uns selbst“. Wir Menschen sind uns dessen nicht bewusst, dass wir die Welt mit einer von uns

⁸⁵ Zitiert nach Schlögl, Rudolf/Giesen, Bernhard/Osterhammel, Jürgen (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Symbole – Grundlagen der Kommunikation in historischen und gegenwärtigen Gesellschaften, Konstanz 2004, S. 32.

⁸⁶ Zitiert nach Kertzer, David: Ritual, Politik und Macht, in: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien – Ein einführendes Handbuch. 5. Auflage, Wiesbaden 2013, S. 370.

⁸⁷ Zitiert nach Schlögl et al. (Hrsg.), Die Wirklichkeit der Symbole, S. 21 ff.

konstruierten symbolischen Version der Realität füllen. „Wir überwinden damit das Chaos, das uns umgibt, und schaffen damit Ordnung.“⁸⁸ Durch Symbole, so der Anthropologe und Ethnologe Victor W. Turner, geben „Menschen ihrem Leben eine Bedeutung, sie bewirken auch ein Verständnis politischer Loyalität und beeinflussen politisches Handeln“.⁸⁹

Der amerikanische Sozial- und Moralphilosoph Michael Walzer sagt, dass Symbole auch soziales Handeln stiften und das Selbstempfinden des Individuums nachhaltig bestimmen. Symbole sind ihm zufolge das Mittel, durch das die „Menschen in politischen Prozessen einen Sinn erkennen [können], der sich wiederum selbst in symbolischen Formen präsentiert“.⁹⁰ Nach Meinung des Psychologen Richard M. Lerner darf nicht unterschätzt werden, dass Symbole enorme Macht haben und dass viele der mächtigsten Symbole auch eine Seite haben, die es den Menschen möglich macht, „Ideologien wie eine Sache zu verstehen“.⁹¹ So ist die Flagge, eines der häufigsten Symbole, nach Victor W. Turner nicht nur ein dekoratives Stück Stoff, sondern „die Verkörperung einer Nation“. So wird auch eine Nation durch die Flagge definiert, wie die Flagge durch die Nation.⁹²

Aber auch für das Ritual sieht der Kulturanthropologe Victor Turner eine formale Begrifflichkeit gegeben, wenn er sagt: „Rituelles Handeln hat einen stets formalen Charakter. Es folgt höchst strukturierten, standardisierten Sequenzen und wird oft an gewissen Plätzen und zu bestimmten Zeiten, die ihrerseits mit einer speziellen symbolischen Bedeutung gefüllt sind, durchgeführt.“⁹³

Rituelles Handeln, so resümiert der Theologe Roy A. Rappaport, bedeutet wiederholendes Einüben. Dies sei ein eminent wichtiges Mittel zur „Kanalisation von Emotionen, zur Anleitung von Erkenntnis und zur Organisation in sozialen Gruppen“.⁹⁴ Die Historikerin Jean H. Quataert sieht die Funktion solcher Rituale

⁸⁸ Kertzer, Ritual, Politik und Macht, S. 367.

⁸⁹ Zitiert nach Kertzer, Ritual, Politik und Macht, S. 371.

⁹⁰ Ebenda, S. 369.

⁹¹ Ebenda.

⁹² Zitiert nach Kertzer, Ritual, Politik und Macht, S. 370.

⁹³ Ebenda, S. 373.

⁹⁴ Ebenda.

darin, dass die benannten „[Effekte und] Mechanismen, dazu beitragen, nationalistische und patriotische Werte mit dem tagtäglichen Leben zu verknüpfen“.⁹⁵ Diesen Ritualen wohnt, so Quataert, eine Kraft inne, die Gemeinschaftsinn und Solidarität schafft; gleichzeitig können sie Klassenunterschiede und soziale Ungleichheiten verdecken.

David Kertzer ist sich sicher, dass „Rituale helfen, unserer Welt Bedeutung zu geben, indem sie die Vergangenheit mit der Gegenwart und die Gegenwart mit der Zukunft verbinden. Diese Wirkungen helfen uns, zwei grundlegende menschliche Probleme in den Griff zu bekommen, nämlich den Aufbau von Vertrauen in unser Selbstempfinden, indem es uns ein Gefühl der Dauerhaftigkeit vermittelt, und das Vertrauen, dass die Welt, in der wir heute leben, die gleiche ist, in der wir zuvor lebten, und dieselbe Welt, mit der wir es in Zukunft zu tun haben werden.“⁹⁶

⁹⁵ Quataert, Jean H.: Mit Fürsorge Staat machen – Über Wesen und Funktion nationalistischer Rituale im Kaiserreich, in: Frankfurter Rundschau online vom 28.09.1994.

⁹⁶ Kertzer, Ritual, Politik und Macht, S. 374.

3 Die Textkorpora konkret und Quellenkritik

3.1 Die Schulchronik, ihre Geschichte und schuladministrative Bestimmung

Die Schulchronik gehörte zu den amtlichen Dokumenten, die in der preußischen Volksschule vom Leiter der Schule (Erster Lehrer oder Rektor) durch Erlass von 1872 zu führen waren. Von Seiten der Lehrerschaft allerdings wurde dies zunächst nicht immer als verpflichtende Aufgabe gesehen. Auch die Schulaufsicht übte die Kontrolle über diese amtliche Listenführung offenbar nicht mit dem nötigen Nachdruck aus. Über einen längeren Zeitraum waren zudem die Bestimmungen seitens des Staates und der Schulverwaltungen hinsichtlich der formalen und inhaltlichen Vorgaben zu diesem Dokument unklar und widersprüchlich. Erst im Laufe der Zeit wurde die Schulchronik fester Bestandteil der Amtsgeschäfte der Schulleitungen.

Bisher ist die Schulchronik als „Quelle historisch-pädagogischer Forschung“⁹⁷ selten im Zusammenhang von Forschungsarbeiten über das „Niedere Schulwesen“⁹⁸ in Preußen betrachtet worden. Dies gilt besonders für eine systematische Analyse der tagebuchähnlichen Strukturen in den Chroniken. In meiner Arbeit sollen Ansätze und Entwicklungen zu ihrer inhaltlichen und redaktionellen Ausgestaltung dargestellt und die historische Bedeutung ihrer pädagogischen sowie ihrer schulrechtlichen Stellung im Bereich der preußischen Volksschule rekonstruiert werden. In diesem Zusammenhang ist dann auch die Frage zu beantworten, ob die Schulchronik im Verlauf ihrer verordneten Rechtsgültigkeit zu einer abschließenden Form und zu vergleichbaren pädagogischen Inhalten und Aussagen gefunden hat.

⁹⁷ Rocks, Wolfgang: Die Schulchronik, in: Pädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung, 1964, S. 141 ff.

⁹⁸ Vgl. z.B. Neugebauer, Wolfgang: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen, Berlin 1985; Meissner, Andrea: Die Nationalisierung der Volksschule, Berlin 2008; Berg, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte.

So wie der Schreiber der Schulchronik die Aufgabe hatte, über die „aktuellen inneren und äußeren Verhältnisse seiner Anstalt“⁹⁹ zu berichten, sollten die Lehrerinnen und Lehrer auch Chronistinnen und Chronisten der Orts- und nationalen Geschichte sein. Dies konnten sie allerdings oft nur in der lokalen und regionalen Wahrnehmung der politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Verhältnisse leisten, in ihrer, wie es Gustav Lotz ausdrückte, „vom Zeitgeist geprägten Schullebensreise“.¹⁰⁰

Im Rahmen der rund 100-jährigen Erlassgeschichte, die die Anlage, Systematik und kontinuierliche Fortführung der Schulchronik sichern sollte, wurde diese von Seiten der staatlichen Schulaufsicht offensichtlich für Lehrerschaft und Schulleitung mit wenig Anziehungskraft ausgestattet. Sie fristete zunächst eher ein Dasein im Rahmen einer grundsätzlichen verwaltungsmäßigen Obliegenheit: „Der Lehrer hat eine Schulchronik regelmäßig zu führen.“¹⁰¹ So ist es nicht verwunderlich, dass im Jahr 1878 beklagt wurde, dass, trotz einer ministeriellen Anweisung von 1872, Chroniken bei schulischen Revisionen oft nicht vorgelegt werden konnten. Von Seiten der Schulaufsicht wurde moniert, dass „zu unserem lebhaften Bedauern nach den Erfahrungen unserer Schulräthe und einer Anzahl von Schulinspektoren die Bedeutung der Chronik von vielen Lehrern nicht gewürdigt [wird], [und] unsere [hin]sichtlich dieser wichtigen Urkunde getroffenen Anordnungen häufig unbeachtet gelassen [werden], während doch der Nutzen, den das für das Anlegen und Fortführen solcher Chronik erforderliche Studium gewährt, ohne weiteres erkennbar ist.“¹⁰²

Schließlich wurde den „Schulmännern“ dann, forciert in zeitgenössischen pädagogischen Veröffentlichungen und Handreichungen, das Führen einer Chronik immer stärker angetragen, damit diese Aufzeichnungen über den Rang eines bloßen Verwaltungsnachweises hinaus „zu denjenigen Aktenstücken [werden konnten], die auch ein weniger bürokratisch angelegter Schulmann gern und

⁹⁹ Schwochow, Hermann: Die Schulpraxis, Leipzig 1905, S. 279 ff.

¹⁰⁰ Lotz, Gustav: Chronik der Schule, in: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Band 1, Jena 1903, S. 906 ff.

¹⁰¹ Preußische Allgemeine Bestimmungen vom 15.10.1872, zitiert nach Scheibe, Wolfgang: Zur Geschichte der Volksschule, Band II, Bad Heilbrunn, 1965, S. 28 ff.

¹⁰² Die Schulchronik, in: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jg. 1889, S. 743 ff.

freudig und recht gewissenhaft führen wollte“.¹⁰³ Zur Begründung wurde dabei mehrheitlich an nationale Gefühle appelliert und zugleich obrigkeitsstaatliche Loyalität eingefordert:

„Die Schulchronik hat den Zweck, durch die Kenntnis der Heimat zur Liebe derselben zu führen, zunächst den Schreiber, dann vor allem diejenigen, für welche er schreibt, und das sind an erster Stelle seine Schüler. Was der Mensch nicht kennt, kann er nicht lieben. Unsere gefährlichsten sozialen Feinde sind die vaterlandslosen Leute. Ohne Heimatliebe keine Vaterlandsliebe; Opfermut für das allgemeine Wohl führt notwendig zur Gottesfurcht oder ist ein Kennzeichen derselben.“¹⁰⁴

Zahlreiche Autoren wie Clemenz¹⁰⁵, Lotz¹⁰⁶, Reinecke¹⁰⁷, Kempf¹⁰⁸ und Rude¹⁰⁹, aber auch die Schulbehörden selbst wetteiferten miteinander, nach welchem Raster bzw. nach welcher Systematik und in welchem Umfang über die wichtigsten Nachrichten und aktuellen Informationen aus dem Schulleben berichtet werden sollte. Dabei gingen auch bei den preußischen Schulbehörden (und nach der Reichsgründung auch in den übrigen Ländern) die Vorstellungen zum Teil weit auseinander. Ein Rückblick auf die Entstehungsgeschichte der Schulchronik macht deutlich, wie unsicher die Schulbehörden, aber auch viele zeitgenössische pädagogische Autoren waren, die lange Zeit bei der Definition stehenblieben, was eine Schulchronik ihrem Wesen nach sei und welche Aufgabe sie habe.

¹⁰³ Lotz, Chronik der Schule, S. 906-909.

¹⁰⁴ Schwochow, Die Schulpraxis, S. 279-282.

¹⁰⁵ Vgl. Clemenz, Bruno: Schulchronik, in: Roloff, Ernst (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Band 4, Freiburg/B., 1915, S. 705-708.

¹⁰⁶ Vgl. Lotz, Chronik der Schule, S. 906-909.

¹⁰⁷ Vgl. Reinecke, Albert: Schulchronik, 3. Auflage, Osterwieck u. Zickfeldt, 1900, S. 1-20.

¹⁰⁸ Vgl. Kempf, Fritz: Die Schulchronik, in: Pädagogische Warte, 1908, Heft 7, S. 349-357.

¹⁰⁹ Vgl. Rude, Adolf: Schulpraxis – Unter Berücksichtigung der neueren Bestrebungen und Einrichtungen, Leipzig 1915, S. 503 ff.

So berichtet der preußische Oberkonsistorialrat Ludwig Natorp¹¹⁰ in seinem „Briefwechsel einiger Lehrer und Schulfreunde“ schon 1813 von einer Visitation des Schulinspektors Tarnow zu Bergen (Ostpreußen), wo dieser in dem Dorf Lüderfelde „die Jahrbücher der Schule in zehn gut erhaltenen Foliobänden vorfand. In diesen steht alles, was für die Schule bemerkenswerthes vorgefallen und gethan worden; theils vom Pfarrer, theils von den Schullehrern, theils von den Patronen, theils von den Inspektoren und Visitatoren nach der Zeitfolge summarisch aufgezeichnet.“¹¹¹ Nur vier Jahre später, 1817, erließ die Königliche Regierung zu Minden dann eine Verordnung, in der die Gemeinden des Regierungsbezirks aufgefordert wurden, „mit dem 1. Januar 1818 ein Chroniken-Buch zu eröffnen und regelmäßig [fortzuführen]“.¹¹² Bezüglich der in diesem Erlass festgelegten Inhaltsbereiche heißt es unter Punkt 7: „Jede in der Gemeinde vorkommende Verbesserung oder neue Anlage gemeinnütziger öffentlicher Anstalten [ist zu vermerken], sie mögen das Kirchen- und Schulwesen betreffen, oder sonst irgend einen Zweig zum Gegenstand haben.“¹¹³

Die königliche Regierung in Oppeln (Schlesien) bestand 1864 als erste auf der Einrichtung einer eigenen „Schulchronik“ mit einem differenzierten Schema und der systematischen Abarbeitung folgender Inhaltsbereiche:

„I.) Die Schule: Gründung, Patronat, eingeschulte Gutsbezirke, Lehrer, Dotation der Schulstelle, kirchliche Nebenämter, Entwicklung der Schülerzahlen, evtl. bauliche Erweiterungen bzw. Umbauten, Veränderungen in der Dotation, weitere Anstellungen, Schulrevisoren, gefeierte Schulfeste, außerordentliche Schulrevisionen, gegenwärtiger Zustand der Schule, Schülerzahlen, Lehrer, Revisor, Schulinspektion u. Schulpatron, Schulvorsteher, zugehörige Gemeinden u. Bezirke und die Entfernung der Schulwege dazu, Dotationen, Nebenämter, sprachliche Verhältnisse, Schulbesuch, Fortbildungen, Industrie- und Turnunterricht, Schulstiftungen.

¹¹⁰ Bernhard Christoph Ludwig Natorp, geb. 1774, gest. 1846, war ein preußischer Pädagoge, evangelischer Geistlicher und ein liberaler westfälischer Schulverwaltungsbeamter (https://de.wikipedia.org/wiki/Bernhard_Christoph_Ludwig_Natorp, 15.08.2018).

¹¹¹ Natorp, Bernhard Christoph Ludwig: Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, Zweytes Bändchen, Duisburg und Essen, 1813, ohne Seitenzahl.

¹¹² (Gemeinde)-Chronik Hörste (Kreis Halle/Westfalen) 1818, Erlass-Vorsatzblatt, S. 1.

¹¹³ Ebenda, S. 3.

II.) Die Gemeinde: Gründung des Dorfes, erste Gutsherrschaft, damaliger Umfang, Einwohnerzahlen, Sprache, Konfessionen, Berufe, kirchliche Verhältnisse, Ortsverfassung, wichtige Ereignisse, Entwicklung der Bevölkerungszahlen, Zuzüge, Wirtschaftsentwicklung, Gewerbe, Verkehr, Wohlstand, Bemerkenswertes.“¹¹⁴

Dagegen riet die Regierung in Minden noch 1927 ihren Lehrern erneut zu einem minimalistischen Schema, demzufolge nur regelmäßig über die Schule, die Schülerschaft, die Lehrerschaft und den Schulort berichtet werden sollte, und zwar unter Rückgriff auf eine Verfügung an die Kreisschulinspektoren in ihrem Regierungsbezirk 1877: „Es kann nicht im Interesse der Sache liegen, für die Chronik ein bestimmt innezuhaltendes Schema vorzuschreiben, weil dadurch leicht, was an Übersichtlichkeit gewonnen wird, an lebendiger und ungekünstelter Darstellung verloren geht; am wenigsten dürfte sich eine nach den verschiedenen Materien rubrifizierte tabellarische Form empfehlen. Das Natürlichste ist eine chronologische Darstellung, wie man sie ja allgemein in Chroniken findet.“¹¹⁵

Offenbar fehlte es lange Zeit an Trennschärfe in der Bezeichnung wie auch an einer eindeutigen Funktionsbestimmung für diese Dokumente. Bezeichnete man Chroniken 1813 als Jahrbücher der Schule, so sind für Kempf Schul- und Ortschronik identisch,¹¹⁶ während Ferdinand Frank (auch 1908) nur den Begriff Schulchronik verwendet. Für ihn ist sie „eine Art Zeitbuch mit Rücksicht auf die Aufzeichnungen von Tatbeständen und Ereignissen, die die jeweilige Lehranstalt betreffen“.¹¹⁷

Auch wenn in Erlassen und pädagogischen Empfehlungen mehrheitlich der Begriff der Schulchronik benutzt wird, bleibt es, was die Aufgabe und Funktion dieses Dokuments betrifft, bei einer formalen und inhaltlichen definitorischen Gemengelage. Die oben genannten Autoren versuchten sich immer wieder an

¹¹⁴ Zitiert nach Schwochow, Die Schulpraxis, S. 278 ff.

¹¹⁵ Zitiert nach Ewers, Georg (Hrsg.): Schulrecht, Wiesbaden 1927, S. 572.

¹¹⁶ Vgl. Kempf, Die Schulchronik, S. 354.

¹¹⁷ Frank, Ferdinand: Schulchronik, in: Loos, Joseph (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, Band 2, Wien u. Leipzig 1908, S. 603-605.

unterschiedlichen und persönlichen Definitionen und halbamtlichen Funktionsbeschreibungen für Chroniken. So auch Gustav Lotz, der der Schulchronik sogar eine Bedeutung als historisches Dokument der allgemeinen Geschichte zumaß: „Die Schulchronik hat die Aufgabe, ihre fortlaufenden Berichte derart abzufassen, daß aus denselben die gesamten Verhältnisse der Schule hinsichtlich des Schulregiments: der Organisation, der Dotation, Inspektion und Verfassung, wie des gesamten Schuldienstes: des Unterrichtes, des Schullebens, daneben auch die wichtigsten des ganzen Schulortes, zu erkennen sind.“ Er führt dann weiter aus: „Im Hinblick auf gar manche Schulchronik kann ohne alle Übertreibung weiter noch hinzugefügt werden, daß die schulgeschichtlichen Berichte auch ihre große Bedeutung für die allgemeine Geschichte haben können und tatsächlich gehabt haben.“¹¹⁸

Hermann Schwochow lieferte 1905 dann so etwas wie eine erste Definition dieser Dokumentationsform als einer besonderen, auf Schule bezogenen Textsorte: „Die Schulchronik ist kein **Geschichtswerk**, welches die Ereignisse nach Grund und Folge, nach Ursache und Wirkung wissenschaftlich darzustellen hat. Sie ist vielmehr ein **Tagebuch**, des Lehrers Schultagebuch, in welches alles gehört, was er auf seiner **Schullebensreise** täglich sieht und hört, erlebt und empfindet; er mag es selbst schildern in der Form und Reihenfolge, wie die Lebensbilder an ihm vorüberziehen, ohne Zwang und Schema, wenn es ihm so beliebt, aber mit Aufmerksamkeit und innerer Anteilnahme.“¹¹⁹

Mit seinem Kommentar vom Anfang des 20. Jahrhunderts komplettiert Kempf die bestehende begriffliche Verwirrung, wenn er zusätzlich auf die semiotische Komponente dieser Dokumentationsform abhebt und an ihre biographischen und ortsgeschichtlichen Bezüge erinnert, die Tarnow schon 1813 zu der Bemerkung veranlasst: „Ich möchte diese Jahrbücher [Lüderfelder Schule] eine Chronik und die Lebensgeschichte der Schule nennen.“¹²⁰

Lotz sieht das ähnlich: „Wo anders, als in der Chronik seiner Anstalt fände [der Lehrer] all diejenigen Lebensformen geschildert, innerhalb derer er zu wirken

¹¹⁸ Lotz, Chronik der Schule.

¹¹⁹ Schwochow, Die Schulpraxis, S. 279-282 (Hervorhebungen im Originaltext).

¹²⁰ Kempf, Die Schulchronik, S. 350.

hat.“ Zudem sieht er auch eine große persönliche Affinität des Verfassers mit seinem Werk, wenn er weiter feststellt: „Es ist leicht begreiflich, daß die liebevolle Arbeit an der Chronik dem Schulmann eine reiche Quelle der Erholung und Belohnung und das sorgfältig aufgerichtete Werk ein Denkmal für ihn werden kann, das er sich selber setzt.“¹²¹

Im Hinblick auf den möglichen Kreis der Adressaten herrscht bei den Autoren dagegen überraschende Einmütigkeit in den offiziellen und offiziösen Kommentaren: Die Lehrkraft selbst, die Schüler und Schülerinnen, die Gemeinde und die historische Pädagogik sind der gewünschte Leserkreis.

Was bei Lotz dann zusammenfassend dargestellt wird, ist für diesen Befund durchaus exemplarisch: „Jede Schulchronik hat mit ihren vielseitigen lokalgeschichtlichen Aufzeichnungen auch große unterrichtliche Bedeutung, weil die Folgen und Spuren geschichtlicher Ereignisse früherer Zeiten mächtige Anregungen für eine kräftige Entwicklung des geschichtlichen Denkens und Begreifens bilden und im darstellenden Unterricht unbedingt verwendet werden müssen.“¹²² Die Schulchronik sollte in ihrer lokalgeschichtlichen Bedeutung für eine Gemeinde im Sinne einer interessanten Ortsgeschichte für jedes intelligente Gemeindemitglied eine reiche Quelle freundlicher Unterhaltung und praktischer Belehrung sein.¹²³ Lotz führt weiter aus: „Jede Schulchronik bietet der historischen Pädagogik wertvolles Quellenmaterial, das den Wechsel der pädagogischen Meinung und Praxis fast von Jahrzehnt zu Jahrzehnt, gewiss aber von Menschenalter zu Menschenalter erkennen lässt.“¹²⁴

Die Bildungs- und Schulreform von 1968 brachte das Ende der tradierten Volksschule und beendete auch die ab 1872 formal bestehende Verpflichtung der Schulleitungen, eine Chronik zu führen. Dreißig Jahre später stellte das Düsseldorfer Schulministerium nach einer offiziellen Anfrage in einer Mitteilung

¹²¹ Lotz, Chronik der Schule, S. 906 ff.

¹²² Ebenda, S. 16.

¹²³ Ebenda.

¹²⁴ Ebenda, S. 17.

vom 10. Februar 1998 fest, „dass Schulen zwar weiterhin berechtigt wären Schulchroniken zu führen, aber dazu nicht mehr verpflichtet seien“.¹²⁵

Nicht wenige Schulen (aller Schulformen) legen auch heute noch umfangreiche Dokumentationen und Sammlungen zu den jährlichen Schulereignissen und Schulveranstaltungen an. Durch die Vielfalt der Schulformen im Bereich der ersten zehn Schuljahre und die Wahlmöglichkeiten der Eltern im Primarschulbereich geraten viele Schulen heute in einen Konkurrenzkampf, der eine kontinuierliche PR-Arbeit und systemorientierte Profilierung notwendig werden lässt. In diesem Zusammenhang haben das Schulportfolio und die schulische Homepage die klassische Schulchronik längst abgelöst.

3.2 Die Schulchronik: Inhaltliche und sprachliche Ausdrucksformen

Nimmt man die heute noch vorhandenen Schulchroniken zur Hand, zeigt sich durchgehend eine bunte Vielfalt von Aufzeichnungen zu nationalen und allgemeinen zeitgeschichtlichen Ereignissen sowie zur Regional- und Ortsgeschichte. Sie beinhalten politische, sozial- und gesellschaftspolitische Kommentare und Bekenntnisse im Zusammenhang mit erzieherischem und unterrichtlichem Handeln. Sie spiegeln und bewerten bildungs- und schulpolitische Maßnahmen. Eingestreute biographische Mitteilungen und persönliche emotionale Zustandsbeschreibungen der Chronisten und Chronistinnen vermitteln zudem immer wieder den Charakter eines persönlichen Tagebuchs.¹²⁶

Die Schulchronik als Quelle widersetzt sich Versuchen, sie in formaler oder inhaltlicher Weise als Textsorte eindeutig festzulegen. Wie die Untersuchung zeigen wird, lagen Theorie und Praxis hier immer relativ weit auseinander. Die Chronik als literarisches Modell hat nie einen eindeutigen pädagogischen, psy-

¹²⁵ Schmude, Henner: Schulchroniken, Quellen für Heimatgeschichte, in: Die Warte, Paderborn 1999, S. 27-29.

¹²⁶ „Das zum Teil auch autobiographische Material der Chroniken darf nicht zu einem Lieferanten von Daten degradiert werden. [...] Die Autobiographen werden vielmehr als Produzenten lebensgeschichtlicher Selbstreflexion, als die Schreiber der Geschichte ihrer erfahrenen Sozialisation, Erziehung und Selbst-Bildung, als die Deuter und Umdeuter ihrer vorgefundenen Lebenslagen der strukturellen Bedingungskonfiguration (Liebau 1988), durchgängig ernst genommen.“ Berg, Christa (Hrsg.): Kinderwelten, Frankfurt/M. 1991, S. 89.

chologischen, soziologischen, historischen oder biographischen Schwerpunkt gehabt; eindeutig war sie nur in ihrer jeweiligen etatistischen Ausrichtung. Die Schulchronik hat somit alle zuvor genannten inhaltlichen Bereiche, bis auf ihre systemische Orientierung, nie eindeutig bedient, zudem waren die Aufzeichnungen auch immer persönlich eingefärbt. Sie ist in den rund 100 Jahren ihrer Existenz eine Art offizielles pädagogisches Tagebuch geblieben, in dem sich die Autoren und Autorinnen mit den jeweiligen politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Verhältnissen ihres Schulortes und der Region sowie mit ihren bildungs- und schulpolitischen Vorgaben redaktionell auseinandergesetzt haben. „Dennoch,“ so argumentiert der Schulpädagoge Jochen Wissinger, „müssen die Aufzeichnungen als Folien symbolischer Reproduktion von Gesellschaft gewertet werden, die den Anspruch einer Innen- respektive Teilnehmerperspektive in der differenzierten Analyse von Schulforschung erfüllen.“¹²⁷

Die Jahre 1900 bis 1918 und 1933 bis 1945¹²⁸ haben zu der umfangreichsten Berichterstattung in den Schulchroniken geführt und damit parallel zur engagiertesten Produktion im Bereich des pädagogischen Materials für die Lehrerschaft. Gründe dafür waren, dass in diesen Zeiträumen ein hohes Maß an Politisierung und Emotionalisierung des öffentlichen Lebens stattfand, in einer bis dahin nie gekannten Dichte und Intensität. Träger dieser Phänomene waren das politische und gesellschaftliche Handeln jener Jahre sowie die daraus resultierenden politischen Sprachmuster bis hin zu einer speziellen systemdefinierten Lexik. Die damit einhergehende, kollektiv und individuell empfundene nationale Größe und militärische Überlegenheit fand uneingeschränkte gesellschaftliche Bejahung und Akzeptanz. Diese Prozesse generierten aggressive und chauvinistische Moral- und Wertvorstellungen und führten zu einer Demonstration von expressivem Leben und Handeln innerhalb der Gesellschaft, bis in den privates-ten Bereich hinein. Diese mehrheitlich politisch motivierten Mechanismen ruhten in den Jahren der Weimarer Republik (1919 bis 1933) zunächst nach au-

¹²⁷ Wissinger, Jochen: Schule als Lebenswelten – Eine handlungsorientierte Untersuchung über die Entstehung von Schulschwierigkeiten, Frankfurt/M. 1988, S. 52 ff.

¹²⁸ Chronikaufzeichnungen der Jahre 1944 und 1945, soweit noch vorhanden. In den beiden letzten Kriegsjahren und nach Kriegsende haben die Schulleitungen die Aufzeichnungen oft vernichtet, um sich in der Phase der Entnazifizierung nicht selbst zu belasten.

ßen, waren aber stets latent vorhanden (z.B. Kapp-Putsch, Schwarze Reichswehr) und wurden unter anderem auf einer kulturellen Ebene exzessiv ausgelebt (s. sog. Zwanziger Jahre).

In einer Analyse der Schulchronikvermerke sind die von den Chronisten und Chronistinnen erst nachträglich vorgenommenen Eintragungen zu schulischen Aktivitäten daher mehrheitlich als retrospektiv einzuordnen. Hinsichtlich ihrer politischen und pädagogischen Bedeutung kann eine Orientierung am Theoriekonzept von Maurice Halbwachs hilfreich sein: Nach seinem Verständnis überlagern sich in der individuellen Erinnerung und Bewertung der Vermerke durch die jeweiligen Autoren und Autorinnen „die mentalen Schichten, sie bilden Erinnerungen ab, die auch Textstruktur werden können“. In diesen Bildern finden sich, so Halbwachs, unbestreitbar wichtige zeitgenössische „Fakten von Personen, Situationen und Ereignissen“; diese Inhalte bilden den Anlass und zugleich den narrativen Rahmen ihrer Erinnerungen.¹²⁹

Hans Michael Baumgartner ergänzt in seinen geschichtsphilosophischen Betrachtungen die Überlegungen von Halbwachs zu einer persönlichen Form von Historiographie. So stellt er fest, dass ein Chronist stets subjektiv, „aus der Wahrnehmung des Einzelnen motiviert, zu einer Bewertung des Ganzen kommt“. Dadurch entstehe „eine narrative Konstruktion in praktischer Absicht, die nicht nur ein tatsächlich Geschehenes oder seine Spuren hervorbringt, sondern seinen Bedeutungszusammenhang, das Moment an Sinnggebung, das [seine Berichte] charakterisiert“.¹³⁰

In diesem Zusammenspiel von mentalen, emotionalen und sprachlichen Strukturen (wie in den Chronikeintragungen) erinnert Monika Schwarz-Friesel daran, dass bei den Lesenden letztlich dadurch ein „Textverstehensprozess entsteht, die geistige Repräsentation einer fiktiven Welt, einer Text-Welt, die über Informationen der sprachlichen Strukturen des Textes evoziert wird“.¹³¹ Gerade in dieser oben angesprochenen Subjektivität einer speziellen Sprache lassen die

¹²⁹ Halbwachs, Maurice: Das kollektive Gedächtnis, Stuttgart 1967, S. 66.

¹³⁰ Baumgartner, Hans Michael: Kontinuität und Geschichte, Frankfurt/M. 1997, Klappentext.

¹³¹ Schwarz-Friesel, Sprache und Emotion, S. 32.

Schulchroniken viel vom jeweiligen Zeitgeist erkennen, den ihre Schreiber und Schreiberinnen so manifestieren. Dass die Lehrerschaft sich dabei persönlich auch bewusst politisch positionierte, belegen die zahlreichen euphorischen oder bewusst nüchtern abgefassten Berichte über Schulfeste, Schulfeiern und weitere schulische Aktivitäten, die im Rahmen der von ihnen zu organisierenden politischen Erziehung durchgeführt wurden.

Die Sprache der Chroniken der Land- und Kleinstadtschulen in Preußen spiegelt generell auch die Geschichte der Volksschullehrer-Ausbildung für das „niedere Schulwesen“ im Untersuchungszeitraum. In den Jahren 1900 bis 1919 hatten sich die Kandidaten dieser Lehrergeneration, die eine Seminar- oder Präparandenausbildung als Volksschullehrer absolviert hatten, einen typischen Wortschatz und sprachlichen Duktus angeeignet. So schreibt der Pfarrer Hermann Kahle 1900 in einem Vorwort seiner „Abhandlung zu einer nationalen evangelischen Volksschulerziehung“: „Wir haben in den pädagogischen Werken den Comenius und Pestalozzi fleißig und mit gutem Grund gepriesen; wir haben auch die Grundgedanken dieser Männer in Anweisungen für die Erteilung des Schulunterrichts eifrig in Anwendung zu bringen gesucht.“¹³²

Im Seminar oder in der Präparande war tägliches Memorieren des Ausbildungsstoffes durch die Lehramtsanwärter vorgeschrieben. Diese Art des exaltierten Sprechens galt es dann im Unterricht der ländlichen Schulen wieder anzuwenden, besonders in den nationalen Fest- und Feierstunden. Dieses Reden war ferner dominiert von Sprachmustern aus der Bibel, der katechetischen Literatur und den zahlreichen Andachtsbüchern kirchlicher Institutionen. Die Sprache war gestelzt und abgehoben, sie war schwülstig, sehr emotional und mit pseudoreligiösen Attributen durchsetzt. Ergänzt wurde diese Lexik durch die häufige Verwendung von Nationalismen, wie einem ritualisierten und personalisierten Vokabular der Verehrung für das Kaiserhaus. Es waren exakt diese nationalistischen Termini und jene emotionale Rhetorik, die zuvor von den Lehrpersonen im Seminar an die Lehramtskandidaten für den Unterricht als verbind-

¹³² Kahle, Hermann: Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung für Seminaristen und Lehrer wie auch zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten, Breslau 1900, Vorwort.

lich weitergegeben wurden, sie hatten allerdings mit der Alltagssprache am Schulort wenig gemein.

Über diese ihr anerzogene Sprache erhoffte sich die Lehrerschaft von der Gesellschaft langfristig eine bildungspolitische Aufwertung und die Anerkennung des von ihr häufig eingeforderten akademischen und damit beruflichen Selbstverständnisses (s. Kap. 4). Ihr sprachlicher Anspruch brachte, so hoffte man, den Volksschullehrerstand wenigstens zum Teil in seiner Schulgemeinde in die Nähe und in die Aura der dörflichen oder kleinstädtischen Eliten, etwa des Bürgermeisters, des Großbauern, des Pfarrers, des Postvorstehers, des Arztes und Apothekers. Sie hob ihn sicherlich gegenüber der Landbevölkerung sprachlich heraus, die in der Regel im Alltag plattdeutsch sprach. Zeitlich parallel verlaufende Sprachentwicklungen hin zu einer mehr sachlichen und technischen Sprache, die sich zum Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts aufgrund der industriellen Entwicklung im Reich und als Folge der Gründung erster Förderschulen für Handwerk und Industrie vollzogen, hatten auf dem Lande und im kleinstädtischen Milieu zunächst kaum Einfluss.

Erst der Expressionismus Ende des 19. Jahrhunderts und „die Sprache der neuen Sachlichkeit“ mit Beginn der Weimarer Zeit lösten zum Teil diese dominanten Sprachmuster ab. Die Zeit nach 1919, mit der Erfahrung des Weltkriegs, der Revolution und der Gründung der Weimarer Republik, so der Germanist Horst Schlosser, ist geprägt von den sprachlichen Auswirkungen des letztlich bis 1945 nicht verarbeiteten Bruchs mit einer obrigkeitsstaatlichen Staats- und Gesellschaftsordnung. Zwar lassen sich in jeder Epoche Diskontinuitäten und Widersprüche, eine „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“¹³³ feststellen. Die politische und gesellschaftshistorische Phase der Weimarer Republik aber lässt sich, so Schlosser, anders als vorherige oder spätere Phasen der deutschen

¹³³ Vgl. dazu: „Die Denkfigur der ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ gehört zum Standardrepertoire des historischen Selbstverständigungsdiskurses der Moderne. Sie fehlt in keinem größeren Entwurf einer Theorie der bürgerlichen Gesellschaft [s. auch E. Blochs ‚Erbschaft dieser Zeit‘]. Die Frage der Relevanz dieser Denkfigur zeigt [ihre Unverzichtbarkeit], um die mit der Dynamik der modernen Gesellschaft unausweichlich verbundenen temporalen Konflikte und die historischen Dimensionen und Reservoirs der Archaik der Moderne zu bestimmen.“ Schmieder, Falko: Die Denkfigur der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, in: Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie, Band 4, 2017, Heft 1+2.

Geschichte geradezu durch einen prinzipiellen inneren Zwiespalt definieren, der auch und ganz besonders in der sprachlichen Kommunikation nachweisbar ist. Der Kampf zwischen dem Alten und dem Neuen ist sogar in erster Linie ein Kampf um Worte, nicht zuletzt um die semantische Besetzung von Schlüsselbegriffen.¹³⁴ Die Sprache Weimars schlug sich somit auch im pädagogischen Material und in den Berichten über schulische Feierstunden in den Chroniken nieder. In einer neuen Nüchternheit wurde versucht, den Schülern und Schülerinnen eine nationale Identifikation mit der neuen Staatsform zu ermöglichen, die aber deutlich weniger nationalistische und emotionale Elemente anbot und gar eine Personifizierung der Liebe zum deutschen Vaterland nicht mehr zuließ.

Wenn es zutrifft, dass das Sprachhandeln¹³⁵ einer politischen Epoche über die mündliche Sprache auch Eingang in den (Schul-)Alltag findet, dann gilt das für den Zeitraum 1933 bis 1945 in besonderem Maße. Bei der Steuerung politischer Erziehung über Fest- und Feerrituale und sonstige pädagogische Aktivitäten war die indoktrinierende Lexik im Nationalsozialismus das zentrale Medium im Unterricht. Der bis dahin mehrheitlich narrative Charakter in den Aufzeichnungen der Chronisten entwickelte sich zu einer sehr viel lautereren, eher rapporthaften Berichterstattung mit militärischem Duktus über politische Ereignisse und Entwicklungen im Reich und über die daraus resultierenden pädagogischen Aktivitäten der einzelnen Schulen. Dazu stellt Victor Klemperer fest:

„Nein, die stärkste Wirkung wurde nicht durch Einzelreden ausgeübt, auch nicht durch Artikel oder Flugblätter, durch Plakate oder Fahnen, sie wurde durch nichts erzielt, was man mit bewußtem Denken oder bewußtem Fühlen in sich aufnehmen mußte, sondern der Nazismus glitt in Fleisch und Blut der Menge über durch die Einzelworte, die Redewendungen, die Satzformen, die er ihr in

¹³⁴ Vgl. Schlosser, Horst D. (Hrsg.): Das Deutsche Reich ist eine Republik – Beiträge zur Kommunikation und Sprache der Weimarer Zeit. Frankfurter Forschungen zur Kultur- und Sprachwissenschaft, Band 8, 2003, Frankfurt/M.

¹³⁵ „Mündliches Sprachhandeln ist die Fähigkeit, eine Situation aktiv und gezielt in der beabsichtigten Weise durch sprachliche Äußerungen zu verändern.“ <https://de.wikipedia.org/wiki/sprachdidaktik>, 21.03.2019.

millionenfachen Wiederholungen aufzwang und die mechanisch und unbewußt übernommen wurden.“¹³⁶

Der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger interpretiert Klemperer so, dass sich nach dessen Meinung das Bewusstsein der Menschen im Nationalsozialismus verändern musste, weil sie in einen beständigen und langzeitlichen Diskurs gezogen wurden, der sich netzartig über die Gesellschaft legte und in den jeder Einzelne verstrickt war.¹³⁷

Wenn sich, wie oben ausgeführt, Sprache in historischen Verläufen verändert und damit auch systemabhängige Formen und Muster generiert und abbildet, dann ist zu bedenken, dass die Lexik des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts zugleich auch den sprachlichen Duktus der zeitgenössischen Autorenschaft in den Schulchroniken prägte.

3.3 Das pädagogische Material im Untersuchungszeitraum – Anleitungen zur politischen Erziehung der Lehrer- und Schülerschaft

Das Material für den Schulunterricht der Jahre 1900 bis 1945 spiegelte in scho- nungsloser Klarheit die politischen Absichten und Zielsetzungen des Erzie- hungsauftrags der jeweiligen gesellschaftspolitischen Systeme wider. Die zeit- genössischen Autoren der didaktisch-methodischen Handreichungen für die Lehrerschaft dekodierten damit den Weg ihrer Gesetze, Erlasse und Verord- nungen in die Schulen. Sie lieferten zuverlässig und zielführend das Hand- lungsmaterial für einen indoktrinierenden und gesinnungsbildenden Unterricht in einer altersadäquaten, narrativen Umsetzung.

Die Autorenschaft im Untersuchungszeitraum war fachlich nicht einseitig. So- wohl die zeitgenössischen Ikonen der Pädagogik, Pfarrer als Vertreter der Kir- chen wie auch Schulaufsichten, Schulleiter und Lehrerinnen und Lehrer ließen es sich nicht nehmen, für renommierte Lexikon- und Schulbuchverlage die in

¹³⁶ Klemperer, Victor: LTI – Notizbuch eines Philologen, Leipzig 2007.

¹³⁷ Vgl. Jäger, Siegfried: Sprache – Wissen – Macht – Victor Klemperers Beitrag zur Analyse von Sprache und Faschismus, in: Muttersprache 109/1999, Heft 1, S. 1-18.

den drei Systemen *angesagten und emotional hoch gehandelten politischen Slogans* sowie *die daraus resultierenden gesellschaftlichen Erziehungsziele inhaltlich zu füllen*. Entsprechend eindeutig, kompromisslos und zielführend waren die pädagogischen Handlungsanweisungen. In anlassbezogener Vielfalt und thematischer Reichhaltigkeit (mit Ausnahme der Weimarer Republik) war das Material emotional und psychologisch wirkungsvoll auf das Denken und Fühlen seiner Zeit und seiner Adressaten (Lehrerschaft) abgestimmt.

Die Gruppen der Autorinnen und Autoren fühlten sich gedrängt und berufen, über die effizienteste patriotische, nationaldemokratische und schließlich auch völkisch-nationalsozialistische Erziehung zu philosophieren. Das in diesen Zeiträumen jeweils gültige politische Bildungs- und Erziehungsverständnis definierte im pädagogischen Material für das Kaiserreich und den Nationalsozialismus den willfährigen Untertanen bzw. den kämpferischen Volksgenossen (s. Kap. 4, 5, 7), für die Jahre der Weimarer Republik den erhofften demokratisch basierten, pflichtbewussten und leidensfähigen (Vernunft-)Republikaner (s. Kap. 6).

In zum Teil hoch emotionalen, aber auch christlich und rassistisch verbrämten Postulaten wie der Liebe zum Kaiser, einer Einordnung in das republikanische Volksganze, der Erziehung zu persönlicher Härte und Verzicht, zu finaler und völkischer Kampfbereitschaft galt es, eine stets gottgewollte Herrschaft und Führung zu akzeptieren und zu legitimieren. Die Lehrerschaft aller Schulformen war sich zudem in der Akzeptanz und Übernahme dieser Materialien in Intention, Sprache und Handlungsanweisung (auch unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Reputation) mehrheitlich sicher.

Von 1900 bis 1919 gab es dazu eine Flut dieser erziehungsorientierten Erlasse und pädagogischen Handreichungen. Sie bildeten in den Jahren der Monarchie den abzuarbeitenden Grundstock für die absolutistisch orientierten schulischen Pflicht-Curricula. Inhaltlich und organisatorisch waren diese Zielvorgaben (eigentlich in allen Schulformen) schwerpunktmäßig über Schulfeste und Schulfeyer zu organisieren und pädagogisch-erzieherisch auszuleben. Blieben die Veröffentlichungen didaktischer Handreichungen mit vaterländischen und patriotischen Verehrungs- und Erziehungsanleitungen sowie einem hemmungslosen Personenkult über die Jahre 1900 bis 1914 noch überschaubar, so explodierte

das Angebot an Handreichungen für die Lehrerschaft 1915 geradezu. Dabei reichte die Palette von einer Glorifizierung des Krieges im Allgemeinen über skurrile Kriegs-Rechen- und Raumlehreaufgaben bis hin zu hasserfüllten und von Mord und Totschlag triefenden Lesestücken und Gedichten für die Schülerschaft (s. Kap. 5).

Der breite Strom von schulischem Unterrichtsmaterial zu nationalistischer, pseudoreligiöser, chauvinistischer und einer zu ungezügelter Fremdenhass anleitenden Erziehung versiegte nach Kriegsende auf dem Gebiet der pädagogischen Handreichungen ziemlich abrupt. Nach 1919 kam es zu einer tiefen emotionalen Leere in der Produktion des didaktischen Materials. Nüchterne Sachinformation über die Entstehung der Weimarer Republik und langatmige, stoffüberladene Erklärungs- und Interpretationsversuche zur Verfassung vermochten den sowieso gefühlsarmen Verfassungsfeiern nur wenig Glanz zu geben.

Im Zeitraum von 1919 bis 1933 gab es zudem große logistische Schwierigkeiten, da in der Weimarer Republik aufgrund fehlender Staatsfinanzen kaum neue Schulbücher geschrieben und für den Unterricht bereitgestellt werden konnten. So konnten die alten monarchistischen Inhalte ihre Wirkung nach wie vor ideologisch und emotional voll entfalten. Dieser weiterhin gegebene emotional rückwärtsgewandte erzieherische Effekt ließ den offiziell gewollten bildungspolitischen Neuanfang und die ebenfalls intendierten Umerziehungsprozesse der Republik im Großen und Ganzen ins Leere laufen. Zusätzlich stand die Mehrheit der preußischen Volksschullehrerschaft auf dem platten Land nicht hinter der neuen Staatsform.

Das unterrichtliche Material zur Durchführung von Verfassungsfeiern im Rahmen einer Nationalerziehung in der Weimarer Republik blieb daher sehr überschaubar und zeichnete sich zudem durch Emotionslosigkeit und eine bezugsarme, nüchterne Pragmatik aus. Weimar schaffte es nicht, in seiner gesellschaftspolitischen Strenge seine Bürger und Bürgerinnen zu erreichen und sie für die neue Staatsform nachhaltig zu begeistern. Was als politische Inhalte und nationale Attribute über die mit Sachinformationen überfrachteten Verfassungsfeiern in die Schulen transportiert wurde, waren blutleere Begriffe wie Opferbe-

reitschaft, Disziplin und Leidenschaft sowie die kompromisslose Einforderung eines neuen Staatsbewusstseins. So fragte sich der Historiker Gotthard Jasper zu Recht:

„Wie sollte man zu demokratischen Tugenden und Werten erziehen, wenn man Demokratie lediglich als Methode zur Erzeugung politischer Ordnungen empfand. Ein solches Demokratieverständnis ließ in der Tat für die staatsbürgerliche Erziehung nur die Vermittlung von Wissen über den demokratischen Staatsapparat übrig.“¹³⁸

Damit konnten die Weimarer Jahre die seinerzeit auf intensive Indoktrination ausgelegten Kontinuitäten der Jahre 1900 bis 1919 und 1933 bis 1945 nicht wirklich relativieren. Das fremd gebliebene demokratisch-republikanische Phänomen Weimar wurde in der Lehrerschaft der preußischen Volksschule mehrheitlich als Pflichtveranstaltung bewertet und dementsprechend wenig euphorisch und persönlich engagiert umgesetzt. Die historischen und politischen Axiome und die gesamtgesellschaftlichen Wertesysteme erzeugten in Erziehung und Unterricht weiterhin eine kontinuierliche antidemokratische und antirepublikanische Wirkung. Dies auch im schulischen Alltag pädagogisch-erzieherisch ausleben zu können, war für die Lehrerschaft aller Schulformen im parteipolitischen Chaos der Weimarer Jahre meist disziplinarisch ungestraft möglich. So konnten zurückgewandte pädagogische Intentionen und Ziele häufig weiterhin beinahe unverändert und ungestört die Schülerschaft erreichen.

Nach 1933 – der Staat von Weimar galt als politisch und gesellschaftlich ausgesessen – infiltrierten die Nationalsozialisten zunächst eher zurückhaltend, dann aber sehr zielstrebig den pädagogischen Raum der Schule. In geradezu verblüffender Weise wurden dabei die gleichen emotionalen Felder besetzt wie in der Zeit der Monarchie. Statt des Kaiserkults gab es jetzt den Führerkult, der getreue Untertan machte dem engagierten Volksgenossen Platz, aus dem Kaiserreich wurde das Neue Deutschland, der totalitäre völkisch-rassistische Nationalstaat. Die Feindbilder blieben praktisch die gleichen. Strategisch und psychologisch klug investierten die Nationalsozialisten zügig in neues Lehr- und

¹³⁸ Jasper, Gotthard: Der Schutz der Republik, Tübingen 1963, S. 270.

Unterrichtsmaterial, wobei die Grenzen zwischen den nationalsozialistischen Schulbüchern und den parteiinternen Schulungsmaterialien für die schulische und außerschulische Jugendarbeit fließend waren. So konnte letztlich der Nationalsozialismus ab 1933 verlässlich auf verinnerlichte Sprachmuster und emotionale Mechanismen aus den Jahren 1900 bis 1919 zurückgreifen, die im gesellschaftspolitischen Kontext der „Neuen Zeit“ (1933 bis 1945) problemlos wiederbelebt werden konnten.

Damit stellt das zu analysierende pädagogisch-didaktische Material insgesamt einen weiteren relevanten erzieherischen Faktor dar, in dem die schulpolitisch gewollten ideologischen Vorgaben zur Durchführung von Schulfesten und Schulfeiern inhaltlich und sprachlich erfasst und ihre vermuteten erzieherischen Wirkungen auf die Lehrer- und Schülerschaft im schulischen Alltag ausgedeutet werden können. Die im Untersuchungszeitraum entstandene Fülle und Vielfalt pädagogischer Handreichungen für die Lehrerschaft machen deutlich, welcher indoktrinierende und insistierende politische Einfluss von diesem Material offensichtlich ausging und ganze Generationen von Lehrerinnen und Lehrern zutiefst infiltriert und sozialisiert hat.

4 Vaterländische Erziehung – politische Erziehung im Kaiserreich (1900 bis 1913)

4.1 Der rechtliche Rahmen und die pädagogischen Ziele vaterländischer Erziehung

Der Begriff der vaterländischen Erziehung, der nach der Erziehungswissenschaftlerin Christa Berg eigentlich erst im sogenannten *Wilhelminismus*¹³⁹ seine eindeutige und zielführende politische und pädagogische Ausformung erhielt, wurde ab den Anfängen im frühen 19. Jahrhundert mit einer Vielzahl äquivoker Bezeichnungen und den entsprechenden Interpretationsversuchen befrachtet. Diese eher begrifflichen Desiderata kamen erst nach den Befreiungskriegen in Preußen (1815) und in der damit aufkommenden „Klärung der nationalen Identität als Voraussetzung einer politischen Einheit“ zu einer ersten inhaltlichen Ausgestaltung. So z.B. geschehen im Konzept der Landschulreform von Eberhard von Rochow und in der Heeresreform Hermann von Boyens, beides Modelle eines allgemeinen beginnenden Nationalisierungsprozesses in den deutschen Ländern.¹⁴⁰ Ob nun in der „Konzeption einer Nationalerziehung und Universalmethode“,¹⁴¹ als systematische Anleitung zur Willens- und Charakterbildung¹⁴² oder als „vaterländischer Unterricht“¹⁴³, die Nationalerziehungskonzepte entsprangen bis zur Reichsgründung 1871 alle einer bürgerlichen Einheits- und Freiheitsbewegung, um damit ein patriotisch ausgerichtetes föderatives Nationalbewusstsein im politischen Konstrukt des Deutschen Bundes zu erreichen.¹⁴⁴ Eine erste Fokussierung dieser bisherigen begrifflichen und intentionalen Vielfalt hin zu einer definitorischen Bestimmung von vaterländischer Erzie-

¹³⁹ Vgl. Berg, Christa: Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39/1993, Heft 4, S. 607.

¹⁴⁰ Vgl. Gippert, Wolfgang: Rezension von Heinz Stübiger: Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert, Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2006, in: sehpunkte 8/2008, Nr. 7/8.

¹⁴¹ Vgl. Schriewer, Jürgen/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung, Leipzig 2005.

¹⁴² Vgl. Fischer, Engelbert Lorenz: Systematische Anleitung zur Willens- und Charakterbildung: Ein Buch speziell für Philosophen, Pädagogen, Geistliche, Lehrer und Selbstkultur, Berlin 1910.

¹⁴³ Vgl. Schütze, Sylvia: Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht von 1854 – Standards für die Lehrerbildung?, in: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 106/2014, Heft 4, S. 329.

¹⁴⁴ Vgl. Gippert, Rezension von Heinz Stübiger: Nationalerziehung, S. 1-3.

hung leistete der Ministerialbeamte im preußischen Bildungsministerium, Ferdinand Stiehl, mit seiner Veröffentlichung über den „vaterländischen Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen von 1842“.¹⁴⁵ Im ersten Kapitel seiner Arbeit fragt er nach dem „Hauptzweck“ dieses Erziehungsauftrags und bestimmt als Ort für diesen grundlegenden Unterricht die preußische Elementarschule im niederen Schulwesen. Das Erziehungsziel sieht er in der Gründung und Belebung einer vaterländischen Gesinnung, einer daraus resultierenden Vaterlandsliebe und im patriotischen Handeln jedes Einzelnen realisiert.¹⁴⁶ Mittels zweier „Hauptelemente“ hält er es für möglich, diese ethisch-moralischen Einstellungen zu erreichen, nämlich durch „Selbstverleugnung“ und im Zustand der „Pietät“. Selbstverleugnung kann gelingen und auch gelebt werden, wenn der Mensch nicht nur auf seinen Heimatort und seine ökonomischen Gegebenheiten rekurriert, sondern eine „bürgerliche Wirksamkeit“ für sein Vaterland entwickelt, es als das „von Gott geschaffene und dem Menschen zugewiesene Ganze würdigt“. In diesem Zusammenhang fordert Stiehl von den Bürgern, als „Genosse[n] eines Volkes dem gemeinsamen Wohle zu dienen [und an den] berechtigten Segnungen eines geordneten Gemeinwesens theilzunehmen“. Er erhebt dann eine aus heutiger Sicht irritierende Forderung, nämlich den Beweis für eine lebendige „Theilnahme auf öffentlich Leben zu [erbringen]“. Diese Formulierung, die auf den ersten Blick eine politische Partizipation und gesellschaftliche Emanzipation mündiger Bürger und Bürgerinnen signalisiert, steht in krassem Widerspruch zur Rolle eines in vaterländischer Hingabe und Treue erzogenen „Untertans“, den Stiehl zwölf Jahre später in seinen drei Regulativen als allgemein verbindliche Erziehungsmaxime einfordern wird. Das zweite Hauptelement, die Pietät, nach Stiehl der „kindlich fromme Sinn, bewahrt den Menschen [...], der für das Vaterland berufen [und] in ihm gewürdigt [wurde], [vor] unzeitigem Eingreifen in die öffentlichen Angelegenheiten“.¹⁴⁷ Hier negiert Stiehl erste Vermutungen von möglicher politischer und gesellschaftlicher Selbstbestimmtheit der Bürger radikal. Die Regelung und Bestimmung „öffentlicher Angelegenheiten“ im Staat ist eben nicht die Sache seiner Bürger, und so nimmt er die „Schulmeister“ der Elementarschulen in die staatsbürgerliche

¹⁴⁵ Stiehl, Ferdinand: Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen, Koblenz 1842.

¹⁴⁶ Vgl. Stiehl, Der vaterländische Geschichtsunterricht, S. 1.

¹⁴⁷ Stiehl, Der vaterländische Geschichtsunterricht, S. 6-7.

Pflicht,¹⁴⁸ „die Gesinnung und das Leben des Geschlechtes zu gründen, zu bilden [und es] zur wahren Theilnahme am vaterländischen Leben [und] zum Patriotismus zu erziehen“.¹⁴⁹ Ferdinand Stiehl gibt damit jene Richtung vor, die er in seinem Regulativ von 1854 als Ausbildungsprogramm für Volksschullehrer festschreibt. Im protestantisch-unierten Preußen wurde damit „über die Einrichtung des evangelischen Seminars, Präparanden- und Elementarschulunterrichts ein massiver gesamtstaatlicher Steuerungsversuch im Bereich des niederen Bildungswesens vorgenommen“.¹⁵⁰ In der Bewertung der Wissenschaftlerin Sylvia Schütze markieren die drei Regulative eine radikale Abkehr von einem liberaleren Ansatz in der Organisation des preußischen Bildungswesens, wie er in der Ära des preußischen Schulministers Adalbert Falk durch die Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt und Wilhelm Süvern definiert und angestoßen worden war. In diesem mehr auf Dialog zwischen den Institutionen im Rahmen der Ausbildung der Lehrerschaft angelegten Bildungsverständnis befürchtet Stiehl „die individuelle Entwicklung einzelner Lehrerbildungsanstalten, mit den sich daraus ergebenden Schwankungen und Gefahren der Abirrung“.¹⁵¹ In seiner Begründung vor dem Preußischen Abgeordnetenhaus konnte sich Stiehl erfolgreich auf die allgemein kolportierten politisch-gesellschaftlichen Vorurteile stützen, die der Volksschullehrerschaft die Hauptverantwortung für die Revolution von 1848 zuschrieb. Und so forderte er für den Seminarunterricht die Maxime der klaren Festlegung einer gesinnungsethischen Ausrichtung in der Volksschullehrerausbildung.¹⁵² Stiehl präziserte die allgemeine Vorgabe zur Lehrerausbildung in dem pädagogischen Output, „daß evangelisch-christliche Schulen [...] die Aufgabe haben [...], daß die Jugend erzogen werde in christli-

¹⁴⁸ „Ihr Schulmeister seid berufen, die Gesinnung und das Leben des Geschlechts zu gründen und zu bilden, welches nach uns das Volk ist. Soll dieses Geschlecht aufwachsen, aller Mahnung und Bewegung unserer Zeit zum Trotz, als ein dürres und mattes, als Götzendiener der Selbstsucht, der Gleichgültigkeit, der Gemeinheit; oder soll es frei werden durch das belebende und begeisternde Bewußtsein, einen Gott, einen König und ein Vaterland zu haben? Jeder Pulsschlag unseres Volkes, unserer Zeit antwortet Euch, was Eure Pflicht, was not ist.“ Kahle, Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung, S. 131.

¹⁴⁹ Stiehl, Der vaterländische Geschichtsunterricht, S. 10.

¹⁵⁰ Schütze, Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht, S. 329.

¹⁵¹ Zitiert nach Schütze, Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht, S. 324-343.

¹⁵² Vgl. ebenda.

cher, vaterländischer Gesinnung und zu häuslicher Tugend“.¹⁵³ Nach der Reichsgründung 1871 und der damit erreichten nationalstaatlichen Einheit Deutschlands galt es, die für das Königreich Preußen bereits geltenden staatlichen Vorgaben zu einer vaterländischen Erziehung weiter anzuwenden und die deutschen Länder zu einer konsequenten Übernahme zu motivieren. Der Sedantag und der Geburtstag des Kaisers wurden nach und nach die Kristallisationspunkte vaterländischer Erziehungsmuster in Gesellschaft und Schule. Unter Rückgriff auf den Gedenktag zur Völkerschlacht von Leipzig entwickelte sich in den Ländern des Reiches relativ problemlos eine Akzeptanz für den Sedantag als erlebtes Ergebnis erneuten gesamtstaatlichen Handelns. Mit der 1871 eingeführten Kaisergeburtstagsfeier taten sich, so der Heimatforscher Fritz Schellack, die einzelnen Länder schwerer, „da die bislang auf den jeweiligen Landesherren beschränkte monarchisch-dynastische Solidaritätsfeier plötzlich über die Landesgrenzen hinaustrat“ und die Geburtstagsfeier für den preußischen König und Kaiser des Reiches eine neue Qualität reichsbezogener und politischer Solidaritätsbezeugungen bedeutete und einforderte.¹⁵⁴

Anlässlich der ersten offiziell in der und für die Öffentlichkeit im großen Stil organisierten Geburtstagsfeier von Kaiser Wilhelm II., am 27. Januar 1889, wurde dieser Tag offenbar psychologisch bewusst mit einer Glorifizierung seiner Vorfahren (Wilhelm I. und Friedrich III.) in Verbindung gebracht. Diese historische und emotionale Gesamtschau wurde in den folgenden Jahren zu einer grundlegenden Legendenbildung um das Kaisertum und das Haus Hohenzollern genutzt und systematisch ausgebaut. Dieses Feiermodell fand in weiten Teilen der Bevölkerung große Akzeptanz.¹⁵⁵ Träger dieses Feiertages waren die Schulen;¹⁵⁶ weitere Moderatoren dieser „theatralischen Prachtentfaltung“¹⁵⁷ wurden die Kirchen und eine Vielzahl vaterländisch orientierter Vereine. Parallel zu den Feierlichkeiten zu seinem Geburtstag erweiterte der Kaiser mit der Einsetzung

¹⁵³ Zitiert nach Schütze, Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht, S. 329.

¹⁵⁴ Vgl. Schellack, Fritz: Nationalfeiertage in Deutschland von 1871 bis 1945, Frankfurt/M. 1990, S. 13 ff.

¹⁵⁵ Vgl. Schellack, Nationalfeiertage in Deutschland, S. 45.

¹⁵⁶ Vgl.: „Die Aufgabe der Volksschule ist die religiöse, sittliche und vaterländische Bildung der Jugend durch Erziehung und Unterricht.“ Hue de Grais, Robert: Handbuch der Verfassung und Verwaltung in Preußen und dem Deutschen Reiche, Berlin 1902, S. 424.

¹⁵⁷ Schellack, Nationalfeiertage in Deutschland, S. 45.

eines besonderen Gottesdienstes durch den Hofprediger Stöcker in der Schlosskapelle den nationalen Feiertag um einen religiösen Effekt. Diese Sakralisierung von Monarchie und Kaisertum nährte den Mythos vom gottgleichen Herrscher und bildete zusammen mit einem gesamtgesellschaftlichen militäristischen und imperialistischen Impetus eins der Axiome einer nationalistischen und vaterländischen Erziehung in Preußen und im Reich. In einer Rückschau auf die 42 Jahre politischer und gesellschaftlicher Gegebenheiten im absolutistischen System des Kaiserreichs beschreibt Jasper ihre tragenden Strukturen und zugleich einen Mechanismus, der offenbar in sich geschlossen war und sich selbst genügte. Die politischen, moralischen und emotionalen Parameter waren gesetzt und der Auftrag an die Schule zur nationalen und vaterländischen Erziehung erteilt:

„Vor 1914 hieß politische Erziehung Erziehung zum patriotischen Staatsbürger und zu den sozialen Tugenden der Unterordnung, des Fleißes und der Ehrlichkeit, wobei dieser Gehorsam verwurzelt war im Vertrauen zur Staatsleitung und in der persönlich aufgefassten Treue zum regierenden Fürsten und seiner Familie. Die auf Zucht und Disziplin gegründete Lernschule entsprach strukturell aufs feinste dem monarchisch organisierten Autoritätsstaat; die Lehrer galten allgemein als die zuverlässigen Diener der Monarchie; mit den Mitteln patriotischer Feiern, Herz und Gemüt ansprechender nationaler Bilder und Gestalten mochte es wohl gelingen, die Schule zu einer hervorragenden Stütze des bestehenden Staates werden zu lassen.“¹⁵⁸

Die Elite der zeitgenössischen pädagogischen Wissenschaft ließ es sich dann nicht nehmen, Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts darüber zu philosophieren, was in den Jahren 1900 bis 1918 als pädagogisches Diktum in Staat und Gesellschaft schon immer angesagt war: Wie erziehen wir die Jugend deutsch-vaterländisch zu begeisterten Patrioten und treuen Untertanen sowie in den soldatischen Tugenden zu Disziplin, Kampfesmut und Opferbereitschaft? Zahlreiche namhafte pädagogische Enzyklopädien und Handbücher des Erziehungs- und Unterrichtswesens nahmen sich dieser Thematik an und lieferten dazu für die Lehrerschaft aller Schulformen richtungsweisendes Unter-

¹⁵⁸ Jasper, Der Schutz der Republik, S. 260.

richtsmaterial.¹⁵⁹ Eine der wohl umfänglichsten Definitionen dessen, was unter „vaterländischer Erziehung“ zu verstehen sei, lieferte der Universitätsprofessor Remigius Stölzle in einer Kampfschrift der Katholiken Deutschlands im ersten Kriegsjahr:

„Was versteht man unter deutscher Erziehung? Deutsch-vaterländisch nennen wir eine Erziehung, welche dem Wesen des deutschen Volkes angemessen ist und seinen Bedürfnissen entspricht, welche also zu deutschem Denken und Fühlen und Handeln erzieht. Deutsch-vaterländisch ist also eine Erziehung, die unsere heimatlichen Fluren und Wälder, Flüsse und Seen, Täler und Berge kennen und lieben lehrt, deutsch ist eine Erziehung, die uns für die Großen deutscher Vergangenheit und Gegenwart in Staat und Kirche, in Krieg und Frieden zu erwärmen weiß, deutsch ist eine Erziehung [...], welche zu Rechtlichkeit und Pflichttreue, Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit, Gehorsam und Disziplin anleitet, deutsch ist eine Erziehung, welche Gottesverehrung in gemütvoller Innigkeit liebt und übt.“¹⁶⁰

Der Schulleiter der Volksschule Langenheide versuchte offensichtlich, dem zu entsprechen, und verfasste schon im Jahr 1903 ein Gedicht anlässlich seines Abschieds von der Schule, das dieses deutsche Denken und Fühlen zum Ausdruck bringt. Waren diese vaterländischen Emotionen, eingebettet in scheinbar naive Wortmalerei, Anfang des 20. Jahrhunderts ein gültiges Lebensgefühl? Wurde es beflügelt durch das ländlich-dörfliche Milieu, das den Lehrer zu diesen sprachlichen Glanzbildern im Stil von Poesiealben bewogen hat?

„Im Walde die Quellen, die murmelnden, hellen, besuchte ich heut. Die Wässerlein springen und ich hört's erklingen, Wandern macht Freud. In sonnigen Gründen, da kannst Du es finden, ein Blümlein im März. Und wenn wir es fragen, so will es uns sagen, Scheiden bringt Schmerz. Die Jahre entschwinden

¹⁵⁹ Vgl. z.B. Schmid, Karl Adolf (Hrsg.): Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, Band 8, Gotha 1870, S. 22 ff.; Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Ausgabe, Band 8, Langensalza 1908, S. 97 ff.

¹⁶⁰ Stölzle, Remigius: Neudeutschland und die vaterländische Erziehung der Zukunft, in: Sammlung der Organisation der Katholiken Deutschlands zur Verteidigung der christlichen Schulen und Erziehung, Paderborn 1915, S. 5.

und lassen uns finden kaum Rast und kaum Ruh. Die trauliche Heide, von der ich jetzt scheide, beweine auch Du. Die Rosen im Garten mit Sorgfalt zu warten, ich tat es aus Scherz. Und jetzt, wo ich scheide, für immer sie meide, da blutet mein Herz. Die Bilder der Jugend in Anmut und Tugend, schau'n freundlich mich an. Und wenn ich gegangen, das Herz voll Verlangen und Wehmut brechen kann. Die Vöglein in Wäldern, auf Wiesen und Feldern, sie singen so mild. In Rauschen und Wehen, da lern' ich verstehen, der Herr ist dein Schild. Und nun noch zum Schluß, einen herzlichen Gruß den Lehrern allhier. Möge Gott sie geleiten und Freude bereiten Ihnen und mir.“¹⁶¹

Auf jeden Fall sehe ich hier die abstrakten Kernaussagen Stölzles zu vaterländischer Erziehung in diesen Versen ein Stück weit dechiffriert und zugleich konkretisiert. Es ist vermutlich die Sprache eines Mannes, der damit auch seinen Bildungsanspruch als Erzieher kundtut und für das Erscheinungsbild seines Standes in seiner Zeit ein Versmaß suchte. Dieser vordergründig emotional-literarische Aspekt der vaterländischen Erziehung hatte natürlich auch eine sehr handfeste politische Seite: Über die vertrauten Attribute wie Heimatgefühle, Bodenständigkeit und göttliches Wehen in Flora und Fauna galt es, Nationalbewusstsein und Vaterlandsliebe in Sozialisation und Erziehung zu verankern. Nationale und patriotische Gefühle brachen sich daher Bahn in der Annahme und Umsetzung des Kaiserlichen Erlasses aus dem Jahre 1888, der da lautete: „Seine Majestät der Kaiser und König haben durch Allerhöchsten Erlass vom 9. Juli d. J. zu bestimmen geruht, daß in sämtlichen Schulen der Monarchie die Geburts- und Todestage der in Gott ruhenden Kaiser Wilhelm I. und Friedrich III. fortan als vaterländische Gedenk- und Erinnerungstage begangen werden.“¹⁶²

Dieser Erlass wurde durch den Kultusminister v. Goßler wie folgt in die Schulen des Reiches moderiert: „Indem ich die mir unterstellten Schulaufsichtsbehörden mit der Ausführung dieses Allerhöchsten Erlasses beauftrage, finde ich mich zu dem vollen Vertrauen berechtigt, daß die preußische Schule den von Sr. Majes-

¹⁶¹ Schulchronik Langenheide 1903.

¹⁶² Goßler, Heinrich von: Die Feier der Geburts- und Todestage der hochseligen Kaiser Wilhelm I. und Friedrich III. – Ministerial-Erlaß v. 23. Juli 1888, B. 2405, in: Der Volksschuldienst in der Provinz Westfalen, 2. Ausgabe, Arnsberg i. W. 1910, S. 232.

tät ausgesprochenen Willen freudig und verständnisvoll jetzt und in künftigen Tagen verwirklichen wird.“¹⁶³

In einer geradezu klassischen Dreiteilung nimmt der Kultusminister hier zunächst die Institution Schule in die Pflicht und erklärt die Umsetzung des Erlasses zu einem freudigen pädagogischen Anlass. Im zweiten inhaltlichen Moderationsabschnitt des Ministers kommt es dann zu einer interessanten Kombination des Pflichtbegriffs: Zum einen geht es um das Pflichtbewusstsein der schon in sakraler Verklärtheit handelnden bisherigen und aktuellen Herrscher, das dann in einer geschickten Wendung des Pflichtbegriffs auf die Arbeit in der Schule übertragen wird. Diese hat an vaterländischen Feiertagen den Kindern nicht etwa einfach schulfrei zu geben, sondern die sogenannten Weihetage als verpflichtende Anlässe für eine politische Erziehung zu nutzen: „Wie es dem Begriffe der Pflicht entspricht, von dem die verklärten Herrscher bis zu ihren letzten Atemzügen durchdrungen gewesen sind, wird die Schule die ihnen geweihten Tage nicht in festlicher Muße begehen.“¹⁶⁴

Im letzten Abschnitt sieht der Minister die Notwendigkeit, richtungsweisende didaktisch-methodische Ratschläge zu erteilen, um im Unterricht bezogen auf den Kaiser einen pseudosakralen Personenkult zu praktizieren und über Elemente religiöser Erziehung patriotisch-vaterländische Gesinnung und damit auch Systemstabilisierung sicherzustellen: „Vielmehr wird sie dieselben [Gedenktage] ihrer gewohnten Arbeit widmen, diese aber mit einer Stunde einleiten oder beschließen, durch welche die Gemüter der zusammengehörenden Schulpugend in Gottesfurcht gesammelt und in der Betrachtung Gesinnung gegen König und Vaterland erfüllt werden.“¹⁶⁵

Hier sind schon all die Elemente zusammengetragen worden, die von der Schule in Erziehung und Unterricht zu vermitteln und in der Gesellschaft zu leben waren: vaterländische Gesinnung, Treue zum Herrscherhaus, Pflichtgefühl und Fleiß und eine alles umfassende Frömmigkeit. Sie verweisen auf die parallel verlaufende Entwicklung des ökonomischen Denkens und Handelns im Reich,

¹⁶³ Ebenda.

¹⁶⁴ Ebenda.

¹⁶⁵ Ebenda.

die geprägt war vom evangelisch-reformatorischen Gedankengut der unierten preußischen Kirche, auf das Max Weber in der Analyse des historischen und modernen Kapitalismus und der protestantischen Ethik zurückgreifen kann.¹⁶⁶ Aber nicht nur die ökonomischen Verhältnisse stabilisierten vaterländisches Denken und Handeln, nach Hans-Ulrich Wehler befeuerte auch der Hegelianismus das vaterländische Erziehungsmodell in Schule und Gesellschaft. Wehler sieht diesen Zusammenhang so: „Auch [der] hegelianische Staatsidealismus [hat] über die idealistische Philosophie dem Staat, als Verkörperung der Sittlichkeit, über das Gottesgnadentum hinaus eine zusätzliche irdische Weihe gegeben, die schließlich zur platten Staatsvergottung degenerierte.“¹⁶⁷ Speziell für die Volksschulen sah Wehler die dort institutionalisierte sekundäre Sozialisation nicht als einen primären Beitrag zur Bildungsgeschichte oder gar als Gradmesser für Qualität im Unterricht, sondern in der Aufgabe einer „Perpetuierung der sozialen Strukturen und der gesellschaftlichen Machtverhältnisse durch das Erziehungssystem“.¹⁶⁸

Hier war das Königreich Preußen eindeutig die ideologische und damit auch politische treibende Kraft. Aus seiner Tradition heraus entstand im 18. und 19. Jahrhundert ein durch die Ständegesellschaft tradiertes Lebensgefühl, das sich streng hierarchisch, monarchistisch, nationalistisch und militaristisch definierte und sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts in der Figur Kaiser Wilhelms II. personifizierte. Im Ranking des wilhelminischen Ständestaates entstand (speziell im Bürgertum) ein Menschenbild, das die Historikerin Sabine Dengel in ihrer Untersuchung als „systemfunktionalen Persönlichkeitstyp“¹⁶⁹ beschrieben hat. Die Verantwortung für das Entstehen dieses Typus verortet Dengel ursächlich in einem grundsätzlich gestörten „Vergesellschaftungsprozess“, der nicht mehr interaktiv ist und dazu führt, dass die Mitglieder in dieser Gesellschaft konzeptionell nicht aktiv an ihrer Persönlichkeitsbildung beteiligt sind und nur zu Objekten einer solchen politischen Erziehung werden.¹⁷⁰ In Anlehnung an den Sozio-

¹⁶⁶ Vgl. Weber, Max: Schriften 1894-1922, herausgegeben von Dirk Kaesler, Stuttgart 2002.

¹⁶⁷ Wehler, Hans-Ulrich: Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918, Göttingen 1977, S. 106.

¹⁶⁸ Ebenda, S. 124.

¹⁶⁹ Dengel, Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit, S. 47.

¹⁷⁰ Vgl. ebenda

logen Norbert Elias¹⁷¹ meint sie, dass durch die Implementierung autoritärer Herrschaftsformen im Bewusstsein des Einzelnen eine politisch-emotionale Symbiose zwischen dem Individuum und seinem Staat entsteht. Das daraus entstehende Verlangen nach einer festgefügteten Hierarchie, die zugleich soziale Strukturen einer Über- und Unterordnung sicherstellt, bewirkt ihr zufolge schon im Kindesalter jene subtile Manipulation und strenge Indoktrination, die den „systemfunktionalen Persönlichkeitstypus“ hervorgebracht hat.

Die Jahre um 1900 wurden zum das Zeitalter der „Heßlinge“¹⁷² – als solche bezeichnet Heinrich Mann das Produkt jenes pädagogischen Konzeptes, welches nationale, chauvinistische, pseudoreligiöse, kriegsverherrlichende Attribute und Anleitungen zum Personenkult in die Unterrichtsinhalte der Schulen trug. Selten hat ein Roman den Prozess sowie das Ergebnis einer autoritären und nationalistisch angelegten Sozialisation und Identifikation mit dem herrschenden System analysierender beschrieben als der „Untertan“ von Heinrich Mann.¹⁷³ Es war die Zustandsbeschreibung einer durch und durch willfährigen Ständegesellschaft, die über vaterländische Erziehungsziele ganze Generationen zu gehorsamen Untertanen abrichtete. In seinen autobiographischen Mitteilungen notierte Mann dazu: „Den Roman des bürgerlichen Deutschen unter der Regierung Wilhelm II. dokumentierte ich seit 1906. Ich brauchte sechs Jahre immer stärkerer Erlebnisse, dann war ich reif für den Untertan [...] Beendet habe ich die Handschrift 1914, zwei Monate vor Ausbruch des Krieges [...]“¹⁷⁴

Sabine Dengel charakterisiert den „Untertan als apolitische Persönlichkeit im Kaiserreich“, die sich ihrer Meinung nach in der „Autoritarismus-Konzeption“ Theodor Adornos wiederfinden lässt und damit in den von ihm konstruierten

¹⁷¹ Vgl. Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation – Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Frankfurt/M. 1993.

¹⁷² Mann, Heinrich: Der Untertan, Berlin 1979, passim.

¹⁷³ Vgl.: „Heinrich Manns Psychogramm des kaiserlichen Untertanen von 1914, publiziert 1918, der bereits bei Teilen der Zeitgenossen als ‚literarischer Fall des Dolchstoßes‘ gilt, antizipiert im großen und ganzen alle genannten Merkmale der autoritären Persönlichkeit und konzentriert sie idealtypisch und sozialcharakterisierend auf den Protagonisten Diederich Heßling, den Heinrich Mann retrospektiv als ‚Anschauung des ungeborenen Faschismus‘ qualifiziert, von dem ihm noch der Begriff fehlte.“ Dengel, Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit, S. 54.

¹⁷⁴ Zitiert nach ZEIT ONLINE vom 16. März 1979, 7:00 Uhr.

„Subdimensionen zur Erfassung autoritärer Persönlichkeitsstrukturen“.¹⁷⁵ Diese Kategorien sanktionieren nach Meinung Adornos eine Pädagogik, die den autoritären Obrigkeitsstaat will und totale Herrschaftsansprüche zur Grundlage der Erziehung macht, die die soziale Ungleichheit als natürlich und gottgewollt idealisiert, das im Staat bestehende Sozialsystem legitimiert und die Realitäten autoritärer Strukturen in einer göttlichen Weltordnung verankert sieht. Dies führt, so Adorno, zu einem Ergebnis in der Erziehung, das in unbedingtem Gehorsam Weisungen unbesehen Folge leistet.¹⁷⁶

So entstand im Kaiserreich eine Fülle von pädagogisch-didaktischen Handreichungen für die Hand des Lehrers in der Volksschule, die zur ideologischen Folie und erzieherischen Handlungsanweisung für die Lehrerschaft der Kaiserzeit wurden. Es galt Lehrerhandbücher zu erstellen, die konzeptionelle Vorschläge für die Gestaltung und Durchführung der verordneten nationalen Feierstunden lieferten und dadurch, in durchaus eigennütziger Weise, die intendierte politische Ausrichtung und Erziehung im Unterricht sicherstellten.

Nach dem Autor Ernst M. Roloff bilden „die Schulakte [im] täglichen Unterrichtsbetrieb eine Gelegenheit des Besinnens, lenken den Blick nach ihrem Anlaß in eine glanzvolle Vergangenheit, auf heldenhafte, aus den edelsten Motiven geborene Taten, auf ideale Ziele oder lassen das Gefühl der Dankbarkeit gegen Gott, das Herrscherhaus, hervorragende Männer, die Schule recht lebendig werden“.¹⁷⁷ Aber nicht nur konkrete Feierverläufe wurden konzipiert, es wurde auch eine ubiquitäre ideologische und politische Absicherung und Verpflichtung für das pädagogische Handeln der Lehrerschaft ostentativ mitgeliefert: „Alle Nationen sind sich darin einig, daß die Aufgabe der Schulen darin besteht, die Jugend zur Vaterlandsliebe zu erziehen.“¹⁷⁸

Arnold Hirtz entdeckte in der Fachliteratur seiner Zeit allgemein „einen frischen, patriotischen Zug, der durch die Schule gehe, und dass es Tausenden im Leh-

¹⁷⁵ Dengel, Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit, S. 54.

¹⁷⁶ Vgl. ebenda, S. 57.

¹⁷⁷ Vgl. Roloff, Ernst M.: Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1915, Spalte 750.

¹⁷⁸ Hirtz, Arnold (Hrsg.): Die Feier patriotischer Gedenktage in Schulen, Vereinen und in der Armee, Hamm 1909, Einleitung.

rerstande ernst sei mit ihrer Verantwortung für König und Vaterland“.¹⁷⁹ Er glaubte daher zu Recht, dass es undenkbar sein dürfte, patriotische Gedenktage wie Sedan, Kaisers Geburtstag und die Todestage von Wilhelm I. und Friedrich III. zu ignorieren. Nach seiner Meinung trug der Geschichtsunterricht die Hauptaufgabe dieser Erziehung. In seinen weiteren Ausführungen verweist Hirtz auf eine erste inhaltliche Differenzierung bzw. Spezialisierung der Autorenschaft für einzelne Schulfächer, die bezogen auf den gesamten Unterricht erst in den Materialien nach 1914 zum Tragen kam (s. Kap. 7).

Die vaterländischen Gedenktage wurden damit zur Pflicht, aber vor allem zum Bedürfnis einer kaiserzentrierten nationalen Erziehung, einer Erziehung, die offensichtlich aus tiefster Überzeugung (und nicht erzwungen) von Schule, Schulträgern und Kirche gemeinsam zelebriert und damit sichergestellt wurde.¹⁸⁰ Schon in den Jahren vor 1914 war sie dabei mit paramilitärischen Elementen durchsetzt und forderte Fahnen, Kapellen und Treuegelöbnisse ein. Auch die Mitglieder der örtlichen Schulvorstände als Repräsentanten im weiteren Umfeld der Schule waren gefordert, „durch ihre Gegenwart von deren Würdigung in der gedachten Hinsicht ein öffentliches Zeugnis abzulegen“.¹⁸¹

Noch 1915, im zweiten Kriegsjahr, greift der Theologe Friedrich Niebergall erneut das Thema einer vaterländischen Erziehung auf, allerdings unter dem Terminus „Weltvölkische Erziehung“. Dieser meint hier nicht einen Internationalismus oder gar eine Globalisierung im Rahmen eines deutschen Beitrags, sondern Niebergall leitet den Begriff aus dem Anspruch der deutschen Nation ab, als das „Weltvolk“ gesehen zu werden. Er fordert für Deutschland, dass es sich in der Welt behaupten und durchsetzen müsse: „Wir wollen uns durchsetzen und behaupten, unseren äußeren Bestand, unser Reich, unsre Kultur, unsre Eigenart, unser Handeln und was sonst noch alles unser ist. Das wollen wir und

¹⁷⁹ Ebenda, S. 3.

¹⁸⁰ Vgl.: „In der Vaterlandsliebe wurzeln alle bürgerlichen Tugenden; die Jugend zur Vaterlandsliebe zu erziehen, ist eine der dankenswertesten Aufgaben der Lehrer.“ Rackwitz, Richard: Im Neuen Reich – Zehn vaterländische Festspiele für Kaiser-Geburtstag und Sedan zur Feier vaterländischer Gedenktage, Nordhausen 1890, Vorrede.

¹⁸¹ Hirtz, Die Feier patriotischer Gedenktage, S. 7.

das werden wir. Wir wollen aus der Welt herausschlagen, was sie uns schuldig ist: Brot, Land, Geld, Rohware und unseren Teil der Ehre.“¹⁸²

Niebergall erklärt weiter, was weltvölkische Erziehung noch ausmacht: „[i]m Dienste des Vaterlandes deutsche Kraft und Eigenart zu pflegen“ und dabei die ganze Stoßkraft in eine Richtung zu sammeln – zusammen mit den beiden nationalen Zielen: „1. Deutschland in der Welt voran! Und der ideologischen Maxime: 2. Gedenke, daß Du ein Deutscher bist!“¹⁸³

In seinen Betrachtungen über den Kaiser sinniert der Schriftsteller und spätere Reichsaußenminister Walter Rathenau über einen Ausspruch Bismarcks, der bezweifelt, dass die Deutschen ein ausreichendes Nationalgefühl hätten. Bismarck glaubte jedoch, so Rathenau, dass es in Deutschland ein dynastisches Gefühl gebe. Was ein solches Gefühl ausmacht, erklärt Rathenau in der für ihn typischen Lexik:

„Der deutsche Dynast ist der deutscheste Mann, in dessen Zügen jeder sein eigenes Bild gesteigert wiederfindet, die Landesmutter ist die verklärte Frau [...] Diesen Mann [den Kaiser] haben wir aus freiem Willen, aus nationaler Stärke so hoch gestellt, daß wir in ihm den Ausdruck unseres majestätischen Willens verehren. Es ist das kindlich vertrauliche Gefühl: Hier ist uns vom himmlischen ein irdischer Vater gegeben, der uns ein Vorbild ist, und dem wir gehorchen. Er wird demmaleinst auch im Jenseits, in allerhöchster Seligkeit unser Herr sein.“¹⁸⁴

4.2 Die Protagonisten vaterländischer Feierstunden: Staat, Schule, Familie, Kirche, Gemeinde, Vereine, Bürgertum

Die nationalen Gedenktage, in der Retrospektive und im aktuellen Anlass, hatten immer großen Anteil und einen hohen Stellenwert im Kontext der organisierten vaterländischen Erziehung in der Schule. Die Nation, aber auch die Einzelnen im Staat lebten offenbar aus diesem Bewusstsein einer vorhandenen nati-

¹⁸² Niebergall, Friedrich: Weltvölkische Erziehung, in: Pädagogische Blätter – Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht 1915, Heft 10-12, S. 472.

¹⁸³ Ebenda, S. 516.

¹⁸⁴ Rathenau, Walther: Der Kaiser – Eine Betrachtung, Berlin 1919, S. 9.

onalen Rückversicherung und zugleich in einer erhofften Zukunft auf die Kontinuität großer staatlicher Stärke. Das Jahr 1913 bot mit dem 54. Geburtstag des Kaisers, der Hundertjahrfeier der Völkerschlacht bei Leipzig und der 25. Jubiläumsfeier zur Thronbesteigung Wilhelms II. gleich drei solcher Sicherheiten an. In der damit immer zugleich auch gegebenen Rückbindung an konkrete Personen wurden die Ereignisse zu wichtigen Identifikations- und Stabilisationsfaktoren in der nationalen deutschen Geschichte. Die Dokumentationen dieser drei hoch emotionalen gesellschaftspolitischen Prozesse, in der Schulchronik der Kleinstadt Borgholzhausen nacheinander vermerkt, benennen auch geradezu beispielhaft ihre tragenden und zugleich treuesten und engagiertesten Akteure:

„27. Januar 1913, der 54. Geburtstag unseres erhabenen Landesherrn, wurde diesmal ganz besonders gefeiert, weil es das Erinnerungsjahr seiner 25jährigen Regierung und des Freiheitskampfes von 1813 ist. In sinngewandter Weise gedachten schon am Samstag der hiesige Landwehr- und Reservistenverein des Landesherrn. Bei Herrn Hotelbesitzer Meyer beging am Sonntag der Jünglingsverein und Posaunenchor sein Jahresfest und seine Geburtstagsfeier. Auf Grund von Johannes 5, Vers 4 führte Herr Pfarrer Sander aus, wie ein gläubiger Jüngling Gott fürchtet und den König ehrt. In begeisternden Worten zeigte Herr Pfarrer Wöhrmann Gottes Strafgericht in Rußland und den Freiheitskampf unserer Väter vor 100 Jahren. Des Abends durchzog das Trommler- und Pfeiferkorps, begleitet von Fackelträgern, die Straßen der Stadt, um feine patriotische Weisen ertönen zu lassen. Der Festtag selbst wurde durch Weckruf und Böllerschüsse angekündigt. Die öffentlichen und privaten Gebäude prangten im Flaggenschmuck. In der Schulfeier fand das Festspiel ‚Das Lützower Freikorps‘ eine freudige Aufnahme. In seiner Festrede schilderte Herr Lehrer Schmidt die Opferfreudigkeit des preußischen Volkes im Jahre 1813. Es war eine helle Freude, den Kleinen bei ihren Deklamationen zu Ehren des Kaisers und des Reiches zuzuhören. Zu dem Festtreffen im Hotel Meyer zur Capellen hatten sich 55 Herren aus dem Amtsbezirk eingefunden. Mit Wärme und Begeisterung brachte Herr Amtmann Müller das Kaiserhoch aus.“¹⁸⁵

¹⁸⁵ Schulchronik Borgholzhausen 1913.

„Der 100jährige Geburtstag Kaiser Wilhelm I. des Großen wurde am 21., 22. und 23. März mit großer Begeisterung im deutschen Reiche gefeiert. Am 22. März erschienen die Schüler in der schön geschmückten Schule, wo eine Schulfeier stattfand. Die Schüler wurden seitens der Gemeinde bewirtet. Dann begaben wir uns zur Kirche, wo sämtliche Schüler der Stadt sich versammelten, um einem von Herrn Hilfsprediger Jordan gestalteten Gottesdienst beizuwohnen. Hoch wurde die Fahne getragen auf dem Wege zum Gottesdienste. Die Schülerkapelle spielte prächtige Märsche. So zogen wir in Werther ein und gelobten dem Enkel des großen Kaisers, Wilhelm II., an diesem Tage wieder die Treue.“¹⁸⁶

„16. Juni 1913, Feier des 25jährigen Regierungsjubiläum seiner Majestät unseres Kaisers und Königs. Unter äußerst reger Beteiligung von Stadt und Land vollzog sich die nationale Feier des 25jährigen Regierungsjubiläums unseres geliebten Landesherren. Welch eine Freude war in den Gesichtern zu lesen, welch ein Jubel quoll aus den Herzen über diesen von Gott geschenkten Freudentag. Reichlicher Flaggenschmuck zierte die Häuser. Im Festgewandt eilten die Kinder um 1 Uhr zur Schule, um mit ihren Lehrern des Kaisers zu gedenken. Ein farbenprächtiges Bild bot der aus allen Vereinen der Stadt und dem Gesangsverein ‚Eintracht‘ aus Casum und sämtlichen Schulen des Amtes bestehende Festzug, der sich um 2 Uhr nach einem Durchziehen durch die Straßen zum Stadtpark bewegte. Auf dem Festplatz zeichnete Herr Pfarrer Sander in begeisternder Rede die Persönlichkeit unseres lieben Herrschers, unter dessen glorreichen Zepter unser Volk zu einem geachteten Wohlstand emporgestiegen sei [...] Zum Schluß brauste aus allen Kehlen und frischer Brust am Gedenkstein zur Erinnerung an die 300jährige Zugehörigkeit der Grafschaft Ravensberg zu Brandenburg-Preußen das Lied dazu ‚Deutschland, Deutschland über alles‘.“¹⁸⁷

Hans-Ulrich Wehler sieht den Beginn des fast symbiotischen Verhältnisses der genannten Protagonisten im Vollzug und in der Absicherung vaterländischer Gedenk- und Feierstunden beginnend mit der Festschreibung vaterländischer

¹⁸⁶ Ebenda.

¹⁸⁷ Ebenda.

Gesinnung und Treue gegenüber dem dynastischen System in Preußen und im Reich, ferner in den Postulaten der Stiehl'schen Regulative sowie in den Erlassen des Juristen Friedrich von Raumer ab 1854. Nach Wehler formulieren diese die höchsten politischen Lernziele als Auftrag an die Schule, um hier in „elementarer Form den Glauben an vorgegebene Wahrheiten wachzuhalten, der durch eine Verkirchlichung des Unterrichtes in der Volksschule gefestigt wird“. In diesem Sinne wurde später der nationale Geschichtsunterricht als „Psychopharmakum“ zur patriotischen Gesinnungsbildung eingesetzt. Die Schule, so Wehler, übersetzte diese Vorgaben in „einen Tugendspiegel, von Fleiß und Gottesfurcht, von Gehorsam und Treue“. In der Gesellschaft des Kaiserreichs sah Wehler zwei tragende Säulen, die gemäß der Staatsphilosophie Hegels die Konstruktion seines Staatsidealismus repräsentierten: die Bürokratie und das Bildungsbürgertum, die beide für sich in Anspruch nahmen, den eigentlichen Staat zu verkörpern. Daraus entwickelte sich der Mythos von der staatstragenden Überparteilichkeit der Staatsorgane, besonders des Verwaltungsapparats, bis in die nachrevolutionäre Zeit.¹⁸⁸

Aus dem Blickwinkel seiner Arbeit zur „Gefühlten Moderne“ kommt der Kulturwissenschaftler Georg Bollenbeck zu einer eher emotional-psychologischen Beschreibung der allgemeinen staatlichen Funktionen in Bezug auf eine nationale und vaterländische Erziehung. Sein Interesse gilt den besonderen hierarchisch-strukturellen und persönlichen Verfasstheiten der Monarchie, wenn er feststellt:

„Vor dem Ersten Weltkrieg gestaltete sich das Verhältnis von Obrigkeitsstaat und Bildungsbürgertum eher unproblematisch, weil sich dieser Staat im Unterschied zur Weimarer Republik als Garant einer machtgeschützten Innerlichkeit bewährt. Die politikdistanzierten Kreise mögen das Gehabe des Kaisers belächeln, aber sie bejahen den Staat, als Ausweis nationaler Einheit und Größe,

¹⁸⁸ Wehler, Das Deutsche Kaiserreich, S. 125-126, S. 106-107.

als Wächter rechtlicher und ökonomischer Verhältnisse. So wirkt der Obrigkeitsstaat, anthropologisch gesprochen, hintergrunderfüllt.“¹⁸⁹

In einer Art zusammenfassender Betrachtung (zu Stölzles Definition von vaterländischer Erziehung von 1915 s. oben Kap. 4.1) bezieht sich der Verleger Schmid unter dem Stichwort „Schulfeste“ auf den Autor Gottschick und stellt fest, dass

„[...] die Schule aufgrund ihrer Beziehung zum staatlichen und bürgerlichen Leben patriotische Feste auszurichten habe. Dabei dürfe die Jugend von der Teilnahme an allgemein staatlichen oder bürgerlichen (politischen) Festen nicht ausgeschlossen werden, sondern müsse vielmehr durch irgendwelche Tätigkeiten herangezogen werden, um nicht nur zuschauend und passiv zu sein. Dadurch würde frühzeitig die patriotische Gesinnung belebt, welche aus der Engherzigkeit der Sorge für das eigene Ich zur Theilnahme an dem Ergehen der nächsten und weiteren bürgerlichen und staatlichen Gemeinschaft führt.“¹⁹⁰

Der Autor Albert Schildecker sieht in einer zeitgenössischen „Handreichung zur Gesinnungsbildung“ hier, neben dem Elternhaus, die zwingende Rolle der Schule in der Wahrnehmung vaterländischer Erziehung und lobt ihre segensreiche Funktion in diesem Prozess:

„Von allen Staatseinrichtungen ist die Schule eine der wichtigsten, schätzbarsten. Zum Dank gegen die Schule sind verpflichtet der einzelne Mensch, die Gemeinde, der Staat und die Kirche [...] Der Staat setzt sich aus einzelnen Gemeinden zusammen. Wenn dieser im Inneren blühen und gedeihen und nach außen hin mächtig und geachtet sein soll, so sind vor allem einsichtsvolle, intelligente Untertanen erforderlich. Die Schule aber ist es, welche die Großtaten der Väter vor Augen führt, die glänzenden Vorbilder aufstellt und zur Nachahmung aneifert. Die Schule ist es, welche die Vaterlandsliebe in den jungen Her-

¹⁸⁹ Bollenbeck, Georg: Gefühlte Moderne und negativer Resonanzboden – Kein Sonderweg, aber deutsche Besonderheiten, in: Becker, Sabina/Kiesel, Helmut (Hrsg.): Literarische Moderne – Begriff und Phänomen, Berlin 2007, S. 53.

¹⁹⁰ Schmid (Hrsg.), Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, S. 26.

zen weckt, auf daß sie dereinst bereit sind, Gut und Blut auf dem Altare des Vaterlandes zu opfern.“¹⁹¹

Es waren auch die sprachlichen Items, die eine vaterländische Erziehung vermittelten und absicherten. Offensichtlich war die Jahrhundertwende auch so etwas wie eine Zäsur in der Lexik der staatlichen Schulbehörde und der lokalen Lehrerschaft. Der oben kommentierte Erlass von 1888 und die Lyrik des Lehrers aus Langenheide von 1903 (s. oben) repräsentieren noch die Sprache des 19. Jahrhunderts. Auch der Chronist des folgenden Eintrags ist noch ein Kind dieser ausgehenden Zeit. Geradezu psalmodierend berichtet er von der schulischen Aktivität und versucht damit das Besondere, das Einmalige des gemeinschaftlichen Erlebens einzufangen und auszudrücken. Hat er so auch im Schulalltag gesprochen oder war er hier selbst der Einfühlsame, der Empfindsame, dem sein Bildungsstand eine größere Wortmächtigkeit geschenkt hatte? Wieder beginnt der geschilderte besondere Schultag in Isingdorf mit einer religiösen Rahmung, einer bewussten Naturbeobachtung und einer speziellen Wahrnehmung (das Kaiserdenkmal) als Höhepunkt der sich anbahnenden Ereignisse:

„Tagelang hatten sich die Schüler auf denselben gefreut. Nachdem wir die Morgenandacht im Freien gehalten hatten, schritten wir im Strahle der goldenen Morgensonne nach Bielefeld, wo uns der Zug, den die meisten Schüler zum 1. Mal bestiegen, dem Ziel unserer Reise zuführte. [...] Die Fahrt über die Weser stimmte die Kinder recht ernst, trotz des herrlichen Anblicks des Kaiserdenkmals, das nun mit großem Jubel besichtigt wurde. Nach einigen schönen Stunden wurde eine Ansprache gehalten, die mit einem begeisterten Hoch auf Kaiser Wilhelm II. und dem Deutschlandlied beschlossen wurde.“¹⁹²

Vermutlich hatten die meisten Kinder dieser Schule zum ersten Mal die Weser gesehen und eine Schiffsfahrt erlebt. Dann wurde der vaterländische Bezug im Ersteigen des Denkmals körperlich erfahrbar, durch den Lehrervortrag wurde die historische und personale Rückbindung hergestellt und den Emotionen durch ein Hoch auf den Kaiser und die Nationalhymne Raum gegeben: „Ge-

¹⁹¹ Schildecker, Albert: Gesinnungsbildung für Haus und Schule – theoretisch und praktisch dargestellt, Leipzig 1906, S. 180-181.

¹⁹² Schulchronik Isingdorf 1898.

sund und fröhlich kehrten wir abends mit dankbarem Herzen gegen den treuen Gott und unseren Kaiser nach Isingdorf zurück. Abschließend erinnerte der Rektor die Kinder auf dem Schulhof noch einmal an die Schönheit des Ausfluges und ermahnte sie, treu zu Kaiser und Reich zu stehen.“¹⁹³

Schließlich erwuchs daraus, nur zu selbstverständlich, eine dankbare Grundhaltung gegenüber Gott und der Person des Kaisers. Im gemeinsamen Erinnern an die Schönheit des Vaterlandes bei Schülerschaft und Lehrern wurden damit im Schlusscredo alle Bedingungen einer deutsch-vaterländischen Erziehung sichtbar. Vaterländische Erziehung manifestierte sich nicht nur in der konkreten Feierstunde für den aktuellen Herrscher, sondern durch die Gedenkfeiern entstand ein mentales, vor allem aber ein emotionales Netzwerk, das über die Geschichte (hier der Hohenzollern) für eine solide Absicherung bestehender Macht und Herrlichkeit sorgte. Das Volk, die Nation, wurde zum begeisternden und begeisterten Publikum für eine kleine politische Elite, die sich immer wieder feiern ließ:

„Das 25. Regierungsjubiläum unseres Kaisers gefeiert, gemeinsam mit allen Schülern und der Gemeinde in der Patthorst. Die zündende Festrede hielt Pastor Kley. Es gab danach Kaffee und Kuchen für die Festgemeinde, Spiele für die Kinder. Zur Erinnerung erhielt jedes Kind ein Bild des Kaisers. Es wurden die Kinder auf die hohe Bedeutung des Tages hingewiesen. Am nächsten Tag noch eine großartige Gemeindefeier. In wuchtiger Rede stellte Pastor Kley die Großtaten unserer Vorfahren vor die Augen der versammelten Gemeinde. Mächtig brauste das Lied ‚Deutschland, Deutschland über alles‘ über die herbstlichen Fluren unserer Gemeinde. Am Abend fand noch ein großartiger Fackelzug statt, des Kaisers gedacht und mit dem Liede ‚Heil Dir im Siegerkranz‘ die Feier beendet.“¹⁹⁴

Der voranstehende Eintrag der Volksschule Brockhagen zum 1913 gefeierten Regierungsjubiläum Wilhelms II. zeigt beispielhaft die typischen und oft wiederkehrenden sprachlichen Versatzstücke, über die sichergestellt wurde, wie Emo-

¹⁹³ Ebenda.

¹⁹⁴ Schulchronik Brockhagen 1913.

tionen sprachlich und politisch korrekt zu beschreiben waren: Stets wurden „wichtige“ oder „zündende“ Reden gehalten, von Pastoren, Lehrern oder Vereinsvorsitzenden. Immer „brausten“ die anlassbezogenen nationalen Lieder der Feiernden in den schulischen oder durch die von der Gemeinde organisierten Veranstaltungen. Schließlich hatten alle nationalen Feiertage eine „hohe Bedeutung“.

Aber nicht nur die Favoriten der vaterländischen Feierstunden, der Sedantag und Kaisers Geburtstag, waren immer wieder gewollt und wurden mit einer nicht endenden Hingabe gefeiert, sondern auch die Gedenktage, die mehr oder weniger Einmaligkeitswert hatten wie das folgende Beispiel der Hundertjahrfeier zur Völkerschlacht bei Leipzig 1913. Und so war es überhaupt kein Widerspruch, auf der einen Seite der Kriegstoten zu gedenken, dann aber nicht über die Ursachen und Auswirkungen eines Krieges zu reflektieren, sondern sie als Helden zu feiern. Auf der anderen Seite marschierte man mit dem Posaunenchor der Kirchengemeinde in Volksfeststimmung in die Heide, um den Feuerwehrverein „ergötzlich“ Krieg spielen zu sehen. So lässt sich (als Beispiel für eine latent vorauslaufende Kriegserziehung in der Schule) vielleicht jene irrationale gesamtgesellschaftliche Euphorie zum Kriegsausbruch 1914 erklären. Im Eintrag der Schule in der Gemeinde Steinhagen wird dabei wieder die Geschlossenheit aller beteiligten Gruppen deutlich (Kirche, Schule, Gemeinde, Vereine). Der damit verbundene Volksfestcharakter einer hoch emotionalisierten Dorfgemeinschaft lässt erkennen, dass diese Feierstunden persönliche, kollektive, aber vor allem nationale Bekenntnisse sind:

„Nach der Schulfeier am 18. Oktober zogen die Kinder im feierlichen Zug zum Kriegerdenkmal, wo nach einer kurzen Ansprache durch einen Schüler ein großer Lorbeerkranz niedergelegt wurde. Am Tag darauf (ein Sonntag) wurden sämtliche Kinder und die Veteranen auf Gemeindekosten mit Kaffee und Kuchen bewirtet. Alle Vereine nahmen dann Aufstellung, an der Spitze die Schulkinder. Dann ging es zu den Klängen des Posaunenchores bei schönem, klarem und sonnigen Herbstwetter in die Ströher Heide. Hier veranstaltete der Krieger- und Feuerwehrverein eine Felddienstübung. Es war für die Kinder ein ergötliches Schauspiel. Nie hat wohl die stille Heide so viele Menschen bei einander

gesehen. Am Schluß machte der Kriegerverein einen Sturmangriff auf die Feuerwehr. Die ganze Heide war in Pulverdampf gehüllt. Dann wurde es zum Sammeln geblasen und dann bewegte sich der Festzug dorthin, wo ein großes Freudenfeuer abgebrannt werden sollte. Gegen 60 Fuder Holz waren hier aufgestapelt worden, die noch einige Stunden vorher mit 30 Litern Petroleum getränkt worden waren. Bald loderte der gewaltige Holzstoß mit mächtigen Flammen gen Himmel. Die tausendköpfige Gemeinde sang begeistert Flamme empor. Apotheker Weinberg hielt eine von Begeisterung und inniger Vaterlandsliebe getragene Rede. Dann zogen die Kinder fröhlich heim und die Erwachsenen vereinte ein Kommers im Saale mit patriotischen Festspielen wie ‚Der Freiheit Morgen‘ sowie Turnveranstaltungen.“¹⁹⁵

In dem Vermerk der Steinhagener Volksschule wird neben den bekannten Mechanismen, die offensichtlich individuell wie auch gemeinschaftlich die Feste und Feiern meist gelingen lassen, auch die immense politische Dimension im lokalen gesellschaftlichen Ereignis einer Gemeinde sichtbar. Der Akademiker Weinberg spricht das aus, was Tausende denken und fühlen. Er baut damit emotionale Brücken zum anschließenden festlich-patriotischen Kommers, der als Glamour für die Untertanen und zur persönlichen Selbstdarstellung im lokalen gesellschaftlichen Ranking geeignet ist.¹⁹⁶ Hans-Ulrich Wehler schlüsselt diese politischen und sozialen Inaugurationen auf und spricht davon, dass der Einzelne im Laufe seines Lebens sozialisiert wird, indem er das von ihm erwartete gesellschaftliche Verhalten akzeptiert, es annimmt und seine Rolle spielt. Für den Rest seines Lebens steuern dann die von ihm verinnerlichteten Normen und Antriebe sein gesellschaftliches Verhalten, bei gleichzeitiger Beachtung der legitimierten Konventionen. Wie ein Leitwerk steuert „ein entstandenes Über-Ich“ die Verhaltensweisen wie eine latente Kontrollinstanz und stützt ihn beim

¹⁹⁵ Schulchronik Steinhagen 1913.

¹⁹⁶ Vgl.: „Symbole und Zeichen, Reden, Toaste und ein bestimmter Sprachstil, Musik und Tanz, das Arrangement der Aufmärsche, die Imposants stellten dabei sowohl die Instrumente zur Stimmungsmache wie Transporteure von weltanschaulichen Zielvorgaben dar, Suggestivmittel in emotionaler wie geistiger Hinsicht.“ Zimmermann, Harm-Peer: Der feste Wall gegen die rote Flut: Kriegervereine in Schleswig-Holstein 1864-1914. Studien zur Volkskunde und Kulturgeschichte Schleswig-Holsteins, Neumünster 1989, S. 479.

Erreichen bestimmter politischer und gesellschaftlicher Zielvorstellungen und Rollenerwartungen.¹⁹⁷

Der folgende Vermerk in der Chronik der Schule in Bokel kann als beispielhaft betrachtet werden für eine perfekt organisierte vaterländische und zugleich auch immer schon vormilitärische Erziehung im Schulalltag. Massiv werden hier die Schüler manipuliert, indem die kindliche Freude am Musizieren, dem Hantieren mit soldatischem Equipment und dem Sich-Darstellen in Uniformelementen sowie der Spaß und zugleich tiefe Ernst, militärische Befehlsstrukturen imitieren zu können, benutzt werden:

„Eine Schülerkapelle wird an unserer Schule gegründet mit neuen Instrumenten und Abzeichen. Damit ein Ausflug nach Grünwalde (Halle-Westfalen) unter klingendem Spiel der Kapelle. Die Kapelle leitete der Schüler Friedrich G. Das Kommando führte der Vorturner Friedrich Str. in Ausrüstung mit Degen, Schärpe und Achselstücken mit zwei Sternen und Kokarde am Hut. Fahnenoffiziere waren die Schüler Hermann P. und Friedrich B. Sie trugen eine Ausrüstung mit Degen, Schärpe und Achselstücken mit einem Stern. Alle anderen trugen Schärpen und Achselstücke. Nach einer Bewirtung in [der Gaststätte] ‚Grünwalde‘ und einem kleinen Konzert der Kapelle gab es einen späten Fackelzug nach Hause.“¹⁹⁸

Das gesamte Denken, Fühlen und Handeln der Gesellschaft des Kaiserreiches war militaristisch durchsetzt. Die gesellschaftliche Reputation der monarchistischen Gesellschaft wies sich zu einem großen Teil über die Skala militärischer Dienstränge aus, die man erreicht hatte und mit der man zur großen Reichsfamilie gehörte. So war es nicht verwunderlich, dass auch die Berufsgruppe der Volksschullehrer an dieser Tatsache Anteil haben wollte. Auch Soldat zu sein, egal in welchem Rang, sicherte dem Lehrer ein Maß an Anerkennung und Bewunderung in der dörflichen und kleinstädtischen Welt zu, das er im Ranking der monarchistischen Gesellschaft sonst kaum erreichen konnte.

¹⁹⁷ Vgl. Wehler, Das Deutsche Kaiserreich, S. 122-123.

¹⁹⁸ Schulchronik Bokel 1909.

Im folgenden Beitrag eines Isingdorfer Lehrers wurde dieser selbst der lokale Held und die amtliche Schulchronik zu seinem persönlichen Tagebuch über einen offensichtlich großen Glücksmoment. Hier wird erneut das starke Netzwerk zwischen Schule und Staat deutlich. Der Lehrer, als Diener des Staates, ergänzt mit dieser persönlichen Variante des begeisterten Untertanen in perfekter Weise die Umsetzung und weitere Sicherstellung der vaterländischen und vormilitärischen Erziehung in seiner Person: „Im Spätsommer des Jahres wurde ich zu einer vierwöchigen militärischen Übung nach Metz eingezogen und hatte damit den Vorzug und das Vergnügen, vor seiner Majestät, dem Kaiser, den Parademarsch zu machen.“¹⁹⁹

Aber es gab auch Ausnahmen im sonst starren gesellschaftlichen Ranking. Die folgende Ehrung eines einfachen 1. Lehrers einer kleinen Landschule im Amt Werther war ein außergewöhnlicher Vorgang: „Seine Majestät der Kaiser und König haben mittels allerhöchsten Erlasses dem 1. Lehrer Heinrich Pohlmann in Bleeke, Kreis Halle in Anerkennung seiner hervorragenden Verdienste und tüchtigen Leistungen im Schulamte und seiner sonstigen verdienstvollen Wirksamkeit den Adler des Königlichen Hausordens der Hohenzollern²⁰⁰ zu verleihen geruht.“²⁰¹

Über die angesprochenen Verdienste des Lehrers und seine sonstige, vermutlich pädagogische Wirksamkeit wird in der Hägeraner Chronik nichts weiter berichtet. Dass in der Laudatio seine „tüchtigen Leistungen im Schulamte“ mit genannt wurden, ist aber mehr als bemerkenswert in einer Zeit, in der laut Christa Berg die Reputation dieses Berufsstandes von der kirchlichen Schulaufsicht und der Gesellschaft im Allgemeinen als eher gering gesehen wurde. „Sozial deklassierend wirkte zudem, daß mit der Volksschullehrertätigkeit auf dem Lande oftmals die niederen Kirchendienste verbunden waren.“²⁰² Welcher Anlass

¹⁹⁹ Schulchronik Isingdorf 1908.

²⁰⁰ „Der Adler des königlichen Hausordens der Hohenzollern wurde seit 1861 in der 4. Klasse an zivile Personen wie Lehrer und Geistliche verliehen, meist an verdiente Staatsdiener beim Eintritt in den Ruhestand.“ Nimmergut, Jörg: Deutsche Orden und Ehrenzeichen bis 1945, Band 2, Zentralstelle für wissenschaftliche Ordenskunde, München 1997, S. 761.

²⁰¹ Schulchronik Häger 1905.

²⁰² Berg, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, S. 521-522.

letztlich auch zu feiern war, welches Ereignis der dörflichen oder kleinstädtischen Volksschule auch für wert befunden wurde, in der Schulchronik vermerkt zu werden, hier wurde ein einfacher Dorfschullehrer aus der großen Gruppe eines niederen Berufsstandes emporgehoben und in seinem beruflichen Ethos geadelt. Dieses Ereignis, in seiner dienstlichen Vita auf den Kaiser und sein Haus bezogen zu werden, wurde zu einem lokalen Ereignis, das letztlich immer mit seiner Person verbunden sein würde und eine große nationale und vaterländische Ehre für den Schulort war.

Im Zusammenwirken der Protagonisten in der Generierung und der Zelebration vaterländischer Erziehung als politischem Diktum des Staates spielten die Vereine, speziell die Kriegervereine, eine tragende Rolle. Sie entwickelten sich nach Daniela Scharnagl zu einer Massenorganisation im Kaiserreich.²⁰³ In einem Netzwerk von gesellschaftlicher Einflussnahme und politischer Infiltration erreichten sie breite Schichten der Bevölkerung, z.B. über die Printmedien (Militärzeitungen), über Handbücher aus dem Vereinsleben sowie durch Flugschriften anlässlich von Wahlen und die Einrichtung nicht staatlicher Unterstützungskassen. Die Kriegervereine nahmen sogar Einfluss auf die Erziehung der Kinder in Haus und Schule und definierten auch die Rollen von Mann und Frau in einer nationalistischen und militaristischen Gesellschaft so, wie es Kultusminister von Gossler im national-völkischen Duktus formuliert hatte.²⁰⁴

Auf diesem Hintergrund kommt Carolyn Grone in ihrer Dissertation zu der Feststellung, dass sich schon im frühen 19. Jahrhundert das Leitbild von der Nation als Volksfamilie durchgesetzt hatte und dass diese Vorstellung das enge, lediglich auf einen wehrhaften Männerbund bezogene Bild der „Nation in Waffen“ zur traditionellen bürgerlichen Geschlechterrollenverteilung hin entwickelte. Nach

²⁰³ Vgl. Scharnagl, Daniela: Die Kriegervereine als größte Massenorganisation im Kaiserreich – Schnittpunkte zwischen den Vereinen und der Öffentlichkeit. Proseminararbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München 2003.

²⁰⁴ Vgl.: „Unsere deutsche Frau, die Trägerin aller wahrhaften christlichen, humanen und idealen Gedanken, wird bei uns als die Hüterin des Hauses und der Familie betrachtet [...] Deutschlands Mädchen sind eine der edelsten Schöpfungen der Entwicklung der Menschen, und der Hort idealer, nationaler Gedanken muss aufrecht erhalten werden. Seien Sie überzeugt, daß die Zukunft uns das danken wird.“ Kultusminister Heinrich von Goßler, zitiert nach Seel, Norbert/Hanke, Ulrike: Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende, Berlin 2015, S. 267.

der gesellschaftlich festgelegten Rolle erhielt die Frau in der bürgerlichen Ehe und Familie zunehmend die komplementäre nationale Aufgabe, hingebungsvoll, leidensfähig und helfend-fürsorglich den Männern beizustehen. In ihrer Eigenschaft als Gattin und Mutter diente sie dem Mann und der Nation gleichermaßen, indem sie Kinder gebar, Verletzte pflegte und im Kriegsfall für die Aufrechterhaltung der männlichen Kriegsmoral sorgte.²⁰⁵

4.3 Die kaiserliche Familie im Spannungsfeld von Berliner Boulevardpresse und Erwartungen der Öffentlichkeit an eine nationale und vaterländische Ikone

Die Anteilnahme an Ereignissen im Kaiserhaus und das Gefühl der Verbundenheit mit der kaiserlichen Familie in Freud und Leid waren willkommene Ergänzungen und Bereicherungen im Rahmen der zu feiernden patriotischen Gedenktage. Sie waren ein weiterer wichtiger Zugang, um den Personenkult um das Herrscherhaus abzusichern, war es hier doch erlaubt, sich auf einer noch menschlicheren Ebene mit der Person des Kaisers zu treffen. Man wurde Teil der großen Reichsfamilie, man gehörte dazu.

Das offizielle Bild der kaiserlichen Familie im Reich war das der heilen deutschen Familie, in dem die gesellschaftlichen Rollen klar verteilt waren. Für alle sozialen Schichten, für jeden Menschen in seinem jeweiligen Stand war damit die Möglichkeit gegeben, sich grundsätzlich daran auszurichten, ging es doch in diesem gesellschaftlichen Konstrukt letztlich um die Systemstabilisierung, um das Konstitutive in einer absolutistischen Gesellschaft, um die unstrittige Hierarchie in der Ehe, auch noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Rolle der Frau war gesellschaftlich definiert als „Gefährtin und Gehilfin“ ihres Mannes. Die daraus abzuleitende selbstverständliche Zuarbeit der Ehefrau für das unstrittige Oberhaupt der Familie fand ihre Erfüllung in persönlicher „Zuneigung und als Repräsentantin in der Gesellschaft“.²⁰⁶ Nicht zuletzt zählte zu den Pflichten ei-

²⁰⁵ Vgl. Grone, Carolyn: Schulen der Nation? Nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen des Deutschen Kaiserreiches von 1871 bis 1914. Dissertation, Universität Bielefeld 2007, S. 14.

²⁰⁶ Vgl.: „Hurra, es lebe die Kaiserin! Hurra, es lebe der Kaiser! Fünf Söhne erwachsen dem Kaiserpaar, dem Vaterland fünf Krieger. Nun reget die Flügel, ihr jungen Aar', und

ner liebenden „Mama“ ein sichtbar inniges Verhältnis zu ihren Kindern. Hier wurde richtungsweisend im Deutschen Reich die oberste Familienstruktur abgebildet, die eine gesellschaftliche Identifikation ermöglichte und allen Schichten allgemeingültige familiäre Wiedererkennungsmuster bot.²⁰⁷

Aber schon damals gab es so etwas wie das „Goldene Blatt“, eine Regenbogenpresse, die dieses Dazugehören-Wollen einer breiten Leserschaft entsprechend bedienten, so das „Gedenkbuch für das deutsche Haus“.²⁰⁸ Dessen Autor, Professor Porger, hatte seinerzeit die Ehre, das Herrscherpaar und seine Familie ein Jahr lang zu begleiten und dabei für die Leserschaft draußen Lebensbilder und Aktivitäten der kaiserlichen Familie ins Reich hinaus zu projizieren:

„Die Quelle, aus der der Kaiser immer neue Kraft für sein schweres und verantwortungsvolles Amt schöpft, ist und bleibt ihm die Familie. Die Familie ist die unentbehrliche Grundlage seines Lebens, das Zusammensein mit Frau und Kindern ist ihm unabweisbares Lebensbedürfnis geworden; ihre Zuneigung erhellt sein Leben, und die Sorge um sie erwärmt sein Herz. Die Kaiserin hat stets nur das eine Bestreben gekannt, ihrem Gemahl eine treue Gefährtin und Gehilfin, ihren Kindern eine gute Mutter zu sein. Der Kaiserin, so der Kaiser, danke ich es, wenn ich im Stande bin, die schweren Pflichten meines Berufes mit dem freudigen Geist zu führen und ihnen obzuliegen, wie ich es vermag. Und was die Kaiserin ihren Kindern als Mutter bedeutet hat und noch bedeutet, das vergißt keiner, der jemals Gelegenheit gehabt, die rührende Zärtlichkeit und vertrauensvolle Innigkeit zu sehen, mit der die kaiserlichen Kinder an ihrer Mama hängen.“²⁰⁹

werdet dem Reich in Not und Gefahr den Ahnen gleich Helden und Sieger: Und du, der das Schicksal der Völker lenkt, Gott, schütze den Stamm und die Reiser; Hurra, es lebe die Kaiserin! Hurra, es lebe der Kaiser!“ Rackwitz, Im Neuen Reich, S. 147.

²⁰⁷ Vgl. Verein der Soldatenfreunde: Wilhelm II – Deutscher Kaiser, König von Preußen. Ein Gedenkbuch für das deutsche Haus, Leipzig 1913, S. 140 ff.

²⁰⁸ Vgl. ebenda.

²⁰⁹ Ebenda, S. 140-141.

Neben der Rolle der Mutter im kaiserlichen Haus besetzte die Kaiserin die Domäne einer fürsorglichen Landesmutter²¹⁰ auf dem weiten Feld der Charité. Der Chronist der kaiserlichen Familie wählte dafür als Beispiel den jährlichen Sommerurlaub auf einem ihrer Güter in Ostpreußen. Hier ging man auf Tuchfühlung mit dem gemeinen Landvolk. Die Kaiserin konnte jetzt ganz die Mutter aller sein, in der für die einfache Landbevölkerung sicherlich überwältigenden Nähe zur „hohen Frau“:

„Gewöhnlich an einem der letzten Sonntage des dortigen Aufenthaltes [auf Gut Kadinen] wurde nachmittags auf dem Platze vor der Schule das Kinderfest veranstaltet [...] Am Nachmittag, gegen 3 Uhr, erschien die Kaiserin mit ihren Kindern und ihrer Umgebung auf dem Festplatze. Der Kinderchor begrüßte die hohe Frau mit einem Liede [...] Mit sichtlicher Freude an der schmausenden Kinderschar schritt die Kaiserin durch die Reihen, streichelte hier einen Blondkopf, erkundigte sich dort bei einer Mutter, die dem Kleinsten, der kaum bis an den Tisch reichen konnte, behilflich war, nach den übrigen Kindern und füllte auch selbst die leeren Tassen [...] Zuletzt kam die Preisverteilung: Trommeln, Helme, Säbel, dann Puppen, Schürzen und andere Gegenstände zu Nutz und Spiel wurden von der Kaiserin eingehändigt. Kaiser und Kaiserin sind Kinderfreunde. Namentlich die Kaiserin versteht es, mit liebevollen Worten in kürzester Frist auch die Kleinsten zu gewinnen, sei es auf ihren Gängen durch die Arbeiterhäuser, sei es beim Besuch irgendeines Kinderkrankenhauses“.²¹¹

Ausgerechnet zum Weihnachtsfest, dem Fest der Liebe, sah das Kaiserhaus kein Problem darin, den Jungen des nachfolgend angesprochenen, offensichtlich christlich orientierten Kinderheims eine komplette Infanterieausstattung zukommen zu lassen. Der in allem Denken und in allen gesellschaftlichen Aktio-

²¹⁰ Vgl.: „Auch der 1865 gegründete Allgemeine Deutsche Frauenverein (ADF) und der von Lange und Bäumer geführte Dachverband ‚Bund deutscher Frauenvereine‘ veränderte das offizielle Frauenbild und ihre Rolle in Staat und Gesellschaft grundsätzlich nicht. [...] Angestrebt wurde eine langsame, immer am Konzept der unterschiedlichen Geschlechtscharaktere angeleitete, politisch erst einmal auf kommunaler Ebene beginnende Erweiterung der weiblichen Rollen und Rechte. In den Mittelpunkt rückte das Konzept der ‚Organisierten Mütterlichkeit‘, nach dem die Frauen ihre vermeintlich spezifisch weiblichen, von mütterlicher Fürsorge geprägten Fähigkeiten einbringen sollten.“ Ritter, Gerhard A./Kocka, Jürgen: Deutsche Sozialgeschichte, Band II, München 1974, S. 422-424.

²¹¹ Verein der Soldatenfreunde, Wilhelm II., S. 152.

nen latent präsente Militarismus lässt hemmungslos und moralisch²¹² (sanktioniert durch den Kaiser) die „kleine Schar ins Gewehr treten“:

„Zum vorangehenden Weihnachtsfeste hatte das Christkind auf besondere Verwendung der Diakonisse im Kinderheim des Gutes allen kleinen Jungen eine Infanterieuniform nebst Helm, Gewehr, Patronentasche und Seitengewehr geschenkt. Ein ehemaliger Unteroffizier des Dorfes hatte dann die kleine Truppe tüchtig einexerziert, damit sie im Herbst zur Einweihung des Kinderheimes als Ehrenkompanie vor den Augen des Kaisers wohl bestehen möchte. Als die hohen Besucher zum Kinderheim hinauf schritten, trat die kleine Schar ins Gewehr. Ein forscher Dreikäsehoch stand drei Schritte vor der Front, und sobald der Kaiser den Hof des Kinderheimes betrat, erscholl hell und scharf das Kommando: Stillgestanden! Das Gewehr über! Achtung! Präsentiert das Gewehr! Mit großem Ernst schritt der Kaiser langsam die Front ab, grüßte freundlich und sagte: ‚Jungens, das habt ihr gut gemacht.‘“²¹³

Auch der Kaiser hatte zu Weihnachten seinen Auftritt, gemäß dem Kindergedicht und dann nach Mozart vertonten und beliebten Kinderlied „Der Kaiser ist ein lieber Mann, er wohnt in Berlin“.²¹⁴ So sangen es die Kinder, und so einfach ließ sich das Bild vom Kaiser als dem fürsorglichen Landesvater, von dem die Armen am Heiligen Abend „als Weihnachtsgruß ein blankes Silberstück empfangen, immer wieder generieren“:

„Endlich ist der Heilige Abend da. Nach altem Brauch hat der Kaiser an der Mannschaftsbescherung zu Potsdam teilgenommen und kehrt nun zu Fuß mit

²¹² Vgl.: „Das Militär sei ‚keine Angelegenheit der Verhältnisse innerhalb des Militärs‘, definierte der Historiker Jürgen Kuczynski. Vielmehr liege der Kern in den Beziehungen des Militärs zu den zivilen Institutionen und Menschen. Die fasste ein wilhelminischer Zeitgenosse [...] Heinrich von Treitschke bündig zusammen: Die Armee eine das Volk. Die allgemeine Wehrpflicht sei das Fundament der politischen Freiheit, die Erziehung zu blindem Gehorsam die beste Charakterschule.“ Musall, Bettina: Die Stolzen und die Toten – Militarismus im Kaiserreich, in: Spiegel Online vom 14.06.2013.

²¹³ Verein der Soldatenfreunde, Wilhelm II., S. 151.

²¹⁴ „Der Kaiser ist ein lieber Mann, er wohnt in Berlin, und wär das nicht so weit von hier, so ging' ich heut' noch hin.“ Thirsch, Bernhard (Hrsg.): 70 Kinderlieder. Gemütvollle Kindergedichte und Spielliedchen nach den schönsten Volksweisen zum Gebrauch in Vorbildungs- und Elementarklassen von Knaben- und Mädchenschulen, in Kindergärten sowie im häuslichen Kreise, Leipzig, ca. 1900, S. 35 (Nr. 42).

seinen Adjutanten durch den Park von Sanssouci nach dem Neuen Palais zurück. Die Armen Potsdams kennen Zeit und Weg seiner Rückkehr gar wohl, und mancher von ihnen weiß es einzurichten, daß er dem Kaiser begegnet, um von ihm als Weihnachtsgruß ein blankes Silberstück zu empfangen“.²¹⁵

Einen weiteren Platz auf der Skala von Druckerzeugnissen mit einer positiven Beurteilung der kaiserlichen Familie im Reich besetzte die „Gartenlaube“, ein wöchentlich erscheinendes „deutsches Volks- und Familienblatt“.²¹⁶ Es hatte einen hohen Rangplatz im nationalen und vaterländischen Bildungs- und Erziehungsprogramm. Seine Spezialität waren „literarische Lebensbilder“ aus dem kaiserlichen Haus oder seinem unmittelbaren Umfeld, die mit den typischen exakten Schwarz-Weiß-Zeichnungen dieses Journals sorgfältig und überaus anschaulich illustriert wurden. So war das Datum des fünfundzwanzigsten Hochzeitstages von Kaiser Wilhelm II. und seiner Frau Auguste Viktoria ein willkommener Anlass und auch Verpflichtung, die Ehe der beiden in Versen silbern zu rahmen und die Attribute einer perfekten Herrscherehe wieder einmal durch die „Gartenlaube“ ins Deutsche Reich hinauszutragen:

„Da geht ihr Hand in Hand, dem Gott ergeben / In dessen Schoß wir Erdgebo-
renen ruhn / Die Lieb' erblühte reiches, junges Leben / Der Pflicht ein rastlos
königliches Tun / Dem Glückes Sonne schien dem heiligen Streben / Wir stan-
den hoch, noch höher stehn wir nun / Euch ist es Ruhm und Lust, des Reiches
zu walten / Wir freuen uns Eurer schirmenden Gestalten“²¹⁷

So entstand in der öffentlichen Wahrnehmung von der kaiserlichen Familie eine Art öffentliche „Laterna Magica,“ die aus dem Kaiserhaus mal facettenreich und schillernd in höchster gesellschaftlicher Verzückung ein Hologramm über das kaiserliche Haus projizierte, dann aber wiederum, schonungslos kritisch, das

²¹⁵ Verein der Soldatenfreunde, Wilhelm II., S. 155.

²¹⁶ „An unsere Leser! [Wir] glauben aber mit Sicherheit annehmen zu dürfen, daß unsere rastlosen Bemühungen zur möglichsten Vervollkommnung des textlichen und illustrierten Inhalts der Gartenlaube nirgends ganz unbemerkt geblieben sind. [Wir versichern], daß wir uns der hohen Verpflichtungen, welche die Bedeutung der Gartenlaube als verbreitetstes deutsches Volks- und Familienblatt uns auferlegt, auch für die Folge bewußt bleiben.“ Die Gartenlaube – Illustriertes Familienblatt, Berlin 1885, letzte Seite.

²¹⁷ Wilbrandt, Adolf: Zur silbernen Hochzeit unsres Kaiserpaares, in: Die Gartenlaube, Jg. 1906, Titelseite, 4. Vers.

scheinbar makellose Bild einer kaiserlichen Musterehe tief eingetrübt vermittelt. Diese Ambivalenz hat der Hofjournalist Werner Kautzsch in seinen Erinnerungen festgehalten:

„Die Mahlzeiten am Berliner Hofe, mittags und abends, sind das Gegenteil von gesellig; denn öde Langweile liegt wie ein Leichentuch über der Tafel der Majestäten und verhindert jede individuelle Regung. Aber dieses steife Benehmen ist nicht auf das Gefolge und die Gäste beschränkt; Kaiser und Kaiserin, die sich gegenüber sitzen, sind ebenso zeremoniös und formell wie der Rest der Gesellschaft [...] Das Abendessen bei Hofe ist nicht belustigender als das Mittagmahl: dieselbe steife Förmlichkeit, dasselbe Haschen nach leerem Effekt [...] Wilhelm II. spricht dabei selten direkt zu seiner Frau, ausgenommen, um ihr zu sagen, ob ihr Kleid ihm gefalle oder mißfalle; wenn sie eine Frage tut, antwortet er in einem Ton, der eine weitere Unterhaltung unmöglich macht. Häufig antwortet er überhaupt nicht. [Am Nachmittag], wenn der Kaffee serviert ist, zieht der Kaiser mit seinen Freunden und Begleitern nach dem Billardzimmer, wo er stundenlang sitzt [...], während seine Gäste ihn mit Nachäffereien aus billigen Singspielhallen und Ulken gröbster Art unterhalten. Ihre Majestät sitzt derweil im Nebenzimmer [und] strickt formlose kleine Mützen für Waisenhäuser.“²¹⁸

Kautzsch stellt dazu fest, dass die zeitgenössischen Boulevardblätter wie auch die seriöse Presse schon damals „bei der fieberhaften Jagd nach Vergnügungen und Aufregung aus dem Familienleben am deutschen Hofe so viel machen, [was] eine Täuschung ist“, aber dass es auch ungerecht wäre, zu sagen, dass der Kaiser seine Frau im eigentlichen Sinne vernachlässigt. Kautzsch war eher der Ansicht, er würde die Kaiserin aus Gewohnheit einfach vergessen und wäre oft der Meinung, „allein besser dran zu sein“.²¹⁹

Dennoch gab es im Kaiserhaus auch den beinahe bürgerlichen Alltag, den Werner Kautzsch in seinen Hofgeschichten mit den Worten beschrieb: „Das Leben am Hof verlief [viele] Wochen recht gleichmäßig; Kaiser und Kaiserin

²¹⁸ Kautzsch, Werner: Hofgeschichten aus der Regierungszeit Kaiser Wilhelms II., 2. Auflage, Berlin 1927, S. 59-60.

²¹⁹ Ebenda, S. 62.

nahmen an den Vergnügungen der Jahreszeiten teil. Seine Majestät ging zur Jagd und hielt Reden, die Kaiserin strickte für die Waisenhäuser und machte andere Vorbereitungen für das Weihnachtsfest.“²²⁰

4.4 Kaiser Wilhelm II., seine Entwicklungen in den absolutistischen Personenkult im Spiegel der vaterländischen Fest- und Feierstunden

Wenn in den Betrachtungen über die Wirkungen der kaiserlichen Familie hinaus in Staat und Gesellschaft viel Ambivalenz, gar Widersprüchlichkeit deutlich wird (obwohl die Außenwahrnehmungen der Bevölkerung stets für beispielhaft und strahlend gehalten wurden), so gilt dies für die Person des Kaisers in besonderem Maße. Eine nicht geringe Zahl älterer und neuerer Untersuchungen setzt sich mit den zwei Gesichtern Wilhelms II. auseinander.²²¹ In Sentenzen, aber doch allumfassend, auf das Wesentliche reduziert, entwirft Walter Rathenau für diesen Menschen, diesen jungen Kaiser ein Lebensbild, in dem sich die vaterländische Erziehung personifiziert und zugleich auflöst. Rathenau beschreibt die Ursachen und Auswirkungen einer zutiefst widersprüchlichen Erziehung, deren oberster Repräsentant eigentlich auch ihr Opfer wird:

„Thronbesteigung. Eintritt in die Weltgeschichte. Es gibt keinen Privatakt mehr, das Leben ist sakral, ein ununterbrochenes Schaustück, Epoche. Jedes Wort eine Gnade, ein Segen. Priester, Generale, Staatsmänner, Würdenträger empfangen ihn mit tiefem Aufblick. Für jeden ist der Moment der höchste des Lebens. Bei jedem Schritt knallt, läutet, trommelt, tutet, bläst und flaggt es [...] Alle alten Bräuche und Zeremonien beleben sich. Früher, als sie symbolischen Sinn hatten, waren es zwei oder drei im Jahr; jetzt sind es zwei oder drei in der Woche. Alle Tage ist irgendwo ein Fest, alle Stunden ist irgendwo ein feierlicher

²²⁰ Ebenda, S. 135.

²²¹ Vgl. z.B. Demand, Alexander et al. (Hrsg.): Theodor Mommsen, Wissenschaft und Politik im 19. Jahrhundert, Berlin 2005; Holl, Karl et al.: Caligula – Wilhelm II. und der Caesarenwahnsinn. Antikenrezeption und wilhelminische Politik am Beispiel des Caligula von Ludwig Quidde, Bremen 2001; Benner, Thomas Hartmut: Die Strahlen der Krone – die religiöse Dimension des Kaisertums unter Wilhelm II. vor dem Hintergrund der Orientreise 1898, Marburg 2001; Möller, Frank (Hrsg.): Charismatische Führer der deutschen Nation, München 2004; Rathenau, Der Kaiser; Röhl, John Charles Gerald: Wilhelm II. – Der Aufbau der persönlichen Monarchie, München 2001.

Augenblick [...] In stetig wechselnder Verkleidung muß gefahren, geritten, gegangen, gegessen und immer geredet werden. Jeder Augenblick hat etwas Endgültiges. Jede Gebärde entscheidet [...] Jedes Wort eine Mitgift [...] Zwanzig Jahre lang nie Widerspruch. Titulaturen und Gebärden der Gottesverehrung [...] Huldigung! Gelöbni unverbrüchlicher, ewiger Treue. Hingabe bis zum letzten Blutstropfen. Alles für den Herrscher. Er der Herr, wir die Diener.“²²²

Nicht nur die Untertanen des Staates und ihre Kinder waren somit Ziel einer nationalistisch-vaterländischen Erziehung, sondern Kaiser Wilhelm II. selbst hat diese Erziehung durchlaufen. Sie organisierte sich allerdings augenscheinlich zunächst völlig konträr zu den Standards bisheriger Prinzenziehung im Hause Hohenzollern und war mit den Inhalten und Zielen der vaterländischen Erziehung in den öffentlichen Schulen Preußens identisch. Herausgelöst aus dem Milieu der kaiserlichen Familie und ihrer Entourage, durchlief Wilhelm eine extrem freudlose Erziehung unter seinem Bielefelder Lehrer Georg Hinzpeter, den seine Eltern bestimmt hatten, einem gefühlskalten und an starren Prinzipien orientierten Calvinisten. Aufgrund eines körperlichen Handicaps fühlte Wilhelm sich zudem von seinen Eltern ungeliebt und in seiner Persönlichkeit missachtet. Professor Hinzpeter hatte die Aufgabe, ihn in einem bewusst bürgerlich-fortschrittlichen Erziehungsprogramm für seine zukünftigen Aufgaben zu formen, und so besuchte er als erster preußischer Prinz eine öffentliche Schule. In seinen Erinnerungen an sein Erziehungsprogramm für den Königssohn schreibt Hinzpeter:

„Den Anschauungen der Eltern gemäß war der Erziehung die Aufgabe gestellt, im Gegensatz zur Tradition, dem Interesse für das bürgerliche Leben den Vorrang vor dem militärischen in dem heranwachsenden Prinzen zu verschaffen. Die verschiedensten Mittel wurden dazu angewandt und alle sich bietenden Gelegenheiten benutzt; die ungewöhnliche Verpflanzung des Prinzen nach Kassel geschah zum guten Teil auch von diesem Gesichtspunkt aus. Museen und Fabriken, Werkstätten und Bergwerke wurden eifrigst besucht und studiert; aber neben der regen Sympathie an dem Schul-, Studenten- und Volksleben

²²² Rathenau, Der Kaiser, S. 5.

wuchs das angeborene militärische Interesse kräftig empor, bis es sich einen breiten Platz im Träumen, Denken und Handeln erworben.“²²³

Hinzpeter ist mit seinem asketischen Erziehungsprogramm letztlich gescheitert, er überforderte den Jungen permanent und zwang ihm ein tristes Leben auf. Wilhelm reagierte mit Ablehnung, schließlich gar mit Hass.²²⁴

In der Rückschau auf Wilhelms Studienzeit an der Universität Bonn untersucht der Theologe Thomas Hartmut Benner in seiner Arbeit „Die Strahlen der Krone“ die Entstehung von Wilhelms historischem und gesellschaftspolitischem Weltbild sowie den weiteren Fortgang seiner religiösen Einstellung über die Grundlagen seines früheren Lehrers Hinzpeter hinaus. Der Bonner Historiker Maurenbrecher hatte nach Benner offenbar seinerzeit den größten Einfluss auf die politischen Anschauungen des Prinzen. Historische Vorurteile und soziale Klischees, die den jungen Wilhelm prägten, beeinflussten später in seiner Regentschaft politische Entscheidungen. „Sie führten zu einer Ablehnung des Liberalismus und Begeisterung für die Idee der absoluten Monarchie [...], zu offenem Nationalismus [...] und zur Feindschaft gegenüber dem Erbfeind Frankreich, sie bedeuteten die Abgrenzung gegenüber Österreich (Kleindeutsche Lösung) [und] die Vorsicht gegenüber England“.²²⁵ In seiner christlich-konfessionellen Ausrichtung orientierte sich der Prinz an den Predigten des Bonner Theologen Ernst von Dryander mit seiner undogmatischen Christusfrömmigkeit, die Wilhelm ansprach. In seinen Erinnerungen schrieb Dryander: „Der Prinz war auch ein treuer Kirchenbesucher und saß dann in der vordersten Reihe der Gemeinde.“ Von Dryander wurde später ins Konsistorium nach Berlin berufen und vom späteren Kaiser Wilhelm II. stets beruflich gefördert.²²⁶ Benner zitiert Wilhelms Erinnerungen, in denen dieser in den Bonner Jahren rückblickend die erste Gelegenheit sah, sich der elterlichen Kuratel zu entziehen. In

²²³ Hinzpeter, Georg: Kaiser Wilhelm II. – Eine Skizze nach der Natur gezeichnet, Bielefeld 1888, S. 7.

²²⁴ Vgl. Fesser, Gerd: Kaiser Wilhelm II. und der Wilhelminismus, in: Holl, Karl/Kloft, Hans/Fesser, Gerd: Caligula – Wilhelm II. und der Caesarenwahnsinn. Antikenrezeption und wilhelminische Politik am Beispiel des Caligula von Ludwig Quidde, Bremen 2001, S. 119.

²²⁵ Benner, Die Strahlen der Krone, S. 76.

²²⁶ Vgl. ebenda, S. 77.

dieser Zeit begann auch eine deutliche Entfremdung von seinen Eltern durch fehlenden Kontakt und die Übernahme von Gedankengut, das zu seiner bisherigen Erziehung konträr war.²²⁷

Zurück blieb ein zutiefst frustrierter junger Mann, der im sogenannten Dreikaiserjahr (1888) seinen früh verstorbenen Vater beerbte und mit 29 Jahren Kaiser wurde. In seinem sich dann entwickelnden Lebens- und Regierungsstil kompensierte er offensichtlich alle bis dahin erlittenen Verluste an Beachtung, Zuwendung und freier Persönlichkeitsentwicklung. Dazu schreibt Walter Rathenau: „Niemals zuvor hat so vollkommen ein sinnbildlicher Mensch sich in der Epoche, eine Epoche sich in einem Menschen gespiegelt.“²²⁸

Im Rückgriff auf die Arbeit des Publizisten und Friedensaktivisten Ludwig Quidde zu „Caligula“ schreibt der Historiker Gerd Fesser über Caligula: „Der durchgehende Charakterzug seiner Maßregeln war eine nervöse Hast, die unaufhörlich von einer Aufgabe zur anderen eilte, sprunghaft und oft widerspruchsvoll, und dazu eine höchst gefährliche Sucht, alles selbst auszuführen.“²²⁹ Diese Charaktereigenschaft, so Fesser weiter, passe ziemlich genau auf Wilhelm II. mit seiner extrovertierten Sucht nach Öffentlichkeit. Ebenso war es seine Art, gegenüber Gästen Privatvorstellungen zu inszenieren und immer wieder selbst namhafte Künstler, Gelehrte und Unternehmer durch sein Auftreten für sich einzunehmen.²³⁰ In der Analyse der Kaiserpersönlichkeit sieht Fesser Wilhelm II. als einen Mann mit vielen Gesichtern, der dazu neigt, Personen seiner Umgebung zu demütigen, und dabei sogar Börsartigkeit an den Tag legt. Andererseits zieht er sich sofort zurück, wenn ihm sein Gegenüber willensstark erscheint. Er ermuntert Gäste und seinen Bekannten- und Freundeskreis spontan und zusammenhanglos zu lustigen Geschichten und derben Späßen. Sein Hof stellt sich darauf ein und gibt dem Kaiser nur Rückmeldungen, von denen man weiß, dass er sie so und nicht anders hören will: „Den Monarchen umgab das Hofgesinde, das in entsagungsvoller Sorgsamkeit ihn vergötterte, den Staat als allerhöchste Familienangelegenheit ansah und alles Widrige fernhielt. Er muß Son-

²²⁷ Vgl. ebenda, S. 78.

²²⁸ Rathenau, Der Kaiser, S. 24.

²²⁹ Fesser, Kaiser Wilhelm II. und der Wilhelminismus, S. 122.

²³⁰ Ebenda.

ne haben, hieß es.“²³¹ Um seine Person und damit auch um seine spezielle Persönlichkeit hatten sich zudem konzentrisch angelegte gesellschaftliche Kreise gebildet:

„Den Hof umschloß die Schicht des ländlichen, militärischen und bürokratischen Adels. Ihr gehörte Preußen, sie hatte es mit geschaffen, sie war in Wechselbeziehung der Interessen mit der Krone verbunden. [Der Adel] wollte im altpreußisch-kleinstaatlichen Sinne ein starkes Königtum und begriff nicht, daß dieses starke Königtum im deutschen Weltreich ein gefährdetes und schwaches Monarchentum, vor allem einen schwachen Monarchen bedeutete. Um diese Schicht lagerte sich das plutokratische Bürgertum, Einlaß fordernd um jeden Preis, und bereit, alles zu verteidigen, für alles einzustehen [...] Draußen aber lag das Volk. Das Landvolk zäh, ohne Vergleichsbild, der Führung des ländlichen Adels, der Kirche, des Instruktionsfeldwebels und Landrats hingegen, das Stadtvolk beweglich, respektlos doch imponierbar, im Taumel des Verdienens und Vergnügens sich verbrauchend. Abseits grollte die Arbeiterschaft, abweisend und zugleich abgewiesen, grundsätzlich die Gegenwart verneinend, der Zukunft lebend.“²³²

Die Kaiserinmutter, die sich von ihrem Sohn Wilhelm nach dem Tode seines Vaters (Friedrich III.) in krasser Weise vernachlässigt fühlte, hatte für die neue Art seiner Hofhaltung nur Verachtung übrig:

„Was hat Wilhelm schon getan in diesen 3 Monaten [September 1888]? Sicherlich nichts Dauerhaftes oder Nützliches! Er ist herumgehetzt & gerannt von morgens bis abends, hat die Hälfte aller europäischen Königshöfe besucht, hat 2 oder 3 verfehlte Reden gehalten [...] Irgendwelche neuen Aufregungen muß es jeden Tag geben!!! Empfänge, Dinners und Paraden, usw. ... Mir kommt das alles völlig kindisch vor.“²³³

Seinen Alltag baute Wilhelm II. laut Fesser zu einer rein militärischen Basis aus:

²³¹ Rathenau, Der Kaiser, S. 39.

²³² Ebenda, S. 40.

²³³ Zitiert nach Röhl, Wilhelm II., S. 75.

„Wilhelm vereinigte gleich zu Beginn seiner Regierungszeit militärisches Gefolge von Adjutanten und Generalen à la suite der Armee zum kaiserlichen Hauptquartier. Mit diesen Militärs, die ihn auch auf seinen Reisen begleiteten, besaß Wilhelm ein williges, immer applaudierendes Forum für seine Monologe. Der forsche Umgangston dieser Offiziere ist unschwer in den Reden und Marginalien Wilhelms wiederzuerkennen. Die meisten Minister [...] der preußischen und der Reichsregierung empfing er nur ganz selten.“²³⁴

Der Historiker Ulrich Sieg stellt in seiner Untersuchung zur Charismatik deutscher Führungspersönlichkeiten die „Leutseligkeit Wilhelms II.“ in den Mittelpunkt und sieht darin in seiner Rolle unbestritten „die Sehnsüchte breiter Massen erfüllt als Redekaiser“.²³⁵ Ganz anders Werner Kautzsch in seiner Sammlung von Hofgeschichten in der Retrospektive:

„Denn trotz des Jubels und Drängens der Menge bei öffentlichen Aufzügen, wo der Kaiser die Hauptperson spielte, hegte das eigentliche Volk keine Liebe zu ihm. Sein Auftreten und seine Reden hatten ihm ebenso wenig Ruhm wie Liebe eingetragen; große Teile des Volkes haßten ihn sogar und verhielten ihren Haß nicht einmal nach außen. Das persönliche Regiment Wilhelms II. mißfiel eben allgemein.“²³⁶

Diese Sicht auf den Kaiser teilte auch der Chef des Großen Generalstabs, Graf von Waldersee, wenn er 1890 in seinem Tagebuch feststellte: „Als Prinz Wilhelm schien er mancherlei der vortrefflichen Eigenschaften des Großvaters zu haben, war bescheiden und einfach in seiner Lebensweise, jetzt ist er in ängstlicher Weise prachtliebend und steuert auf das Auftreten Ludwigs XIV. hin, tritt möglichst pomphaft auf und hat nichts lieber als hurra-brüllende Volksmassen.“²³⁷

²³⁴ Fesser, Kaiser Wilhelm II. und der Wilhelminismus, S. 123.

²³⁵ Sieg, Ulrich: Wilhelm II. – ein „leutseliger Charismatiker“, in: Möller, Frank (Hrsg.): Charismatische Führer der deutschen Nation, München 2004, S. 85.

²³⁶ Kautzsch, Hofgeschichten, S. 7.

²³⁷ Zitiert nach Möller (Hrsg.), Charismatische Führer, S. 87.

In der Analyse der politischen Reden Kaiser Wilhelms II. sieht der Historiker Michael Obst einen grundsätzlich „neuen Kaiserstil“. In seinem Anspruch, direkt mit dem Volk zu reden und unabhängig von der Reichsregierung selbst die politische Richtung zu definieren und zu weisen, sieht Obst in Wilhelms ubiquitärem Auftreten und Verhalten Aspekte charismatischer Herrschaft, die über die Monarchie hinausgehen. Er sieht in den Reden des Kaisers die Attribute grundsätzlicher Führungsansprüche, die Verwendung von Nationalismen, eine offensive Prestigepolitik und eine extreme Überbewertung des Militärischen und verortet in der offiziellen und offiziösen Lexik aus dem Kaiserhaus aggressive Machtbegriffe und Exterminationsphantasien. Dies alles, so Obst, lasse sich in übersteigerter Form im späteren Nationalsozialismus wiederfinden.²³⁸ Einen weiteren Anspruch des Charismatischen, der von der Hohenzollernfamilie ausgeht, beschreibt der freikonservative Graf Wilhelm Ludwig Karl von Douglas ambivalent, der in der jetzt „personifizierten Monarchie Wilhelms II. das den Staat erhaltende preußische Prinzip“ sieht.²³⁹

In seiner Analyse zur Charismatik Wilhelms II. betont Ulrich Sieg den vom Kaiser ständig gelebten Spannungsbogen „zwischen den Hofritualen“ und einer von ihm „ersehten Volkstümlichkeit“. In seinen Reden stellte er unablässig heraus, dass im Gottesgnadentum auch die Legitimation seiner Herrschaft begründet liege und dass die Vorsehung ihn zu seinem hohen Amt ausersehen habe. Gleichzeitig suchte er immer wieder die Nähe zu seinem Volk, und Sieg bezweifelt nicht, dass dies ihm immer ein wirkliches Anliegen war:

„Zu den Bedingungen von Wilhelms Volkstümlichkeit gehörte, daß sein bramarbasierender Ton keine Ängste bei der Bevölkerung weckte. Vielmehr betrachteten ihn die meisten Deutschen als einen friedliebenden Souverän, der zwar mit

²³⁸ Vgl. Obst, Michael: Die politischen Reden Kaiser Wilhelms II., Paderborn 2011, S. XIII.

²³⁹ „Die Thaten des Kaiser Wilhelm I. haben aller Welt gezeigt, was ein kraftvoller Herrscher Großes zu leisten im Stande ist, und wenn jemals daran gezweifelt worden ist, heute hat jeder, der sein Vaterland liebt, die tiefe Überzeugung, daß Preußen nicht nur durch die Hohenzollern groß geworden ist, sondern auch die gesamte Zukunft Deutschlands und Preußens, ja die des Weltfriedens, mit dem Hause der Hohenzollern unzertrennlich verknüpft ist.“ Zitiert nach Röhl, Wilhelm II., S. 33.

der Stärke seines Militärs drohte, ohne ernsthaft einen Krieg in Erwägung zu ziehen.“²⁴⁰

Ganz anders die Lesarten in seiner offiziellen und privaten Vita als Landesvater und Regent in Schule und Unterricht: Hier wurde konsequent an der glänzenden Oberfläche des untadeligen nationalen Kümmerers gearbeitet. Besonders die Bevölkerung auf dem platten Land, und damit auch deren Lehrerschaft, hatte und wollte in der Regel keinen Zugang zu kritischeren Darstellungen des Kaiserbildes. Die preußische Dorf- und Kleinstadt-Lehrerschaft war in ihrer politischen Einstellung absolut kaisertreu und deutschnational eingestellt oder gehörte, z.B. als Kollegium einer katholischen Bekenntnisschule, zum Zentrum. In einer rückblickenden Bewertung der politischen Einstellungen der Volksschullehrer der Kaiserzeit resümierte der Pädagoge und Lehrerführer Johannes Tews im Jahr 1919, dass die Lehrerschaft dem Kaiser immer die Treue gehalten habe: „Wie fortschrittlich die Volksschullehrer auch immer gewesen sein mögen, umstürzlerisch waren sie nie. Sie wollten im Gegenteil zur Verminderung der Klassengegensätze im Rahmen der bestehenden Ordnung einen gesellschaftlich anerkannten Beitrag leisten.“²⁴¹

So wurden in fester ritueller Form die beiden zentralen vaterländischen Gedenktage, der Geburtstag des Kaisers und der Sedantag, jährlich wiederkehrend in jeder Schule abgehalten. Vaterländische Gedenktage wurden damit zur geliebten Pflicht, ja zum Bedürfnis einer kaiserzentrierten Erziehung, einer Erziehung, die durch Schule, Schulträger und Kirche gemeinsam zelebriert und damit sichergestellt wurde. Hier lag auch eindeutig der intentionale und redaktionelle Schwerpunkt im Angebot der Handreichungen für die Lehrerschaft. Die konzeptionellen Vorschläge für die Gestaltung des Kaisergeburtstags liefen letztlich alle darauf hinaus, den nationalen Feieranlass auf seine Person zu reduzieren, und korrespondierten so konsequent mit dem „Aufbau der persönlichen Monarchie“.²⁴² Der Staat erfand sich immer wieder neu in der Person Wil-

²⁴⁰ Sieg, Wilhelm II., S. 97-104.

²⁴¹ Tews, Johannes: Ein Volk, eine Schule, ein Lehrerstand, in: Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987, S. 60.

²⁴² Vgl. Röhl, Wilhelm II.

helms II., die Masse der Untertanen erlebte und durchlebte einen Sog hin zu dem sorgfältig inszenierten absolutistischen Personenkult in bildlicher und sprachlicher Verklärung. Wer ihn nicht persönlich erleben konnte, ließ es sich von jemandem erzählen, der dabei gewesen war, der ihn gesehen hatte. Epen wurden dafür gedichtet und in die Gesellschaft getragen:

„Der Kaiser kommt. Überall, endlos, die Linden entlang vom Denkmal des alten Fritz bis an den Schloßhof, gedrängt, Kopf an Kopf, wartet wogend die Menge: Der Kaiser kommt! Hier halten wir stand am Gaskandelaber! Schlingt die Arme darum, daß die brausende Brandung euch nicht entrafte! Ihr saht noch nie den jungen Kaiser? Aber ich. Als er noch hieß Prinz Wilhelm. Ein rüstiger Reiter ist er! Herrlicher Anblick, wenn er den Goldfuchs spornend heransprengt. Schneidiger Reiter auf feurigem Roß! Der sieht nicht so aus, als ließ' er sich nehmen von dem Franzosen ein Stück nagelbreit. Hört ihr's? Das Hurra wälzt sich weiter! Er kommt, der Kaiser, des großen Wilhelms edeler Enkel, Friedrichs des Dulders herrlicher Sohn. Wie erzgegossen sitzt er im Sattel, die schlanke Gestalt, unter ihr tanzt der Trakehner. Er naht, hurra! Im Winde weht der blonde Schnurrbart, ernsten Auges blickt er herab. Aber nun wächst die Lawine und wälzt sich donnernd Hurra und Heilgruß des Volkes ihm zu. Sieh doch, er lächelt und grüßt leutselig herüber zu uns. Die Mützen ab, Jungen, hurra, hurra, der Kaiser, mein Kaiser!“²⁴³

Hinsichtlich des Gedenktags zum Kaisergeburtstag gab eine spezielle ministerielle Order ein Raster vor, durch dessen Anwendung der würdige Rahmen einer solchen Feierstunde sichergestellt werden sollte. So wurde für den kaiserlichen Geburtstag verfügt:

„Wir finden uns veranlaßt, zu bestimmen, daß am Geburtstage Seiner Majestät, den 22. ds. Mts., eine würdige Schulfeier des Festes in folgender Weise stattfinden hat: Nachdem die Kinder unter Führung ihrer Lehrer an dem feierlichen Gottesdienst teilgenommen haben, versammeln sie sich in geordneten Reihen in dem festlich geschmückten und womöglich mit dem Bilde oder der Büste Sr. Majestät gezierten Schulsale. Die Schulfeier wird überall mit Gebet eröffnet

²⁴³ Rackwitz, Im Neuen Reich, S. 144-146.

und geschlossen. Den übrigen Inhalt der Feier machen kirchliche, patriotische und nationale Lieder aus und eine dem Feste angemessene patriotische Ansprache des Lehrers. Zur Erhöhung der Schulfeier wird es beitragen, wenn die Eltern und die Angehörigen der Kinder, sowie andere Gemeindeglieder an derselben teilnehmen.“²⁴⁴

Der folgende Vermerk der Volksschule in Häger benennt konkret die Organisatoren einer solchen Feierstunde: Schule, Gemeinde, Kirche; dabei waren immer schon unterschwellig die Strukturen einer vormilitärischen Erziehung wirksam. Wie der Chronist berichtet, fand zu solchen Anlässen ein Maß an ideologischer und emotionaler Vernetzung statt, der man sich seinerzeit nicht entziehen konnte und wollte. Alle äußeren Attribute und inneren emotionalen Affekte einer solchen politischen Feierstunde waren stets vertreten, wurden gezeigt und gelebt: Die Fahne wehte, eine Schülerkapelle spielte, die Schulgemeinde marschierte im Gleichschritt und empfand für ihren Kaiser unverbrüchliche Treue und Begeisterung. Für den Leser der Chronik entsteht nicht der Eindruck, dass hier unter Druck vaterländische Erziehung sichergestellt und dementsprechend auch berichtet werden musste. Aus dem Vermerk des Lehrers spricht einfach die schiere Begeisterung:

„Wir marschierten am Festtag von hier in buntbewimpeltem Zuge mit reichem Blumen- und Flaggenschmuck, die Schülerkapelle und Posaunenchor voraus. Colon Kollmeyer hielt die Rede; Gebet und Gesang eröffnete und schloß die Feier. Es gab Limonade und Brötchen, Spiel und Gesang. Im geordneten Zuges zur Feuerstelle bei Johanning. Der Holzstoß war aus 30 Fudern Holz von den Gemeinden gestiftet. Auf ein Hornsignal hin wurde der gewaltige Holzhaufen angesteckt. Wenn alle Geschichtsstunden, Festreden und Gottesdienste nichts gefruchtet haben sollten, unserer Jugend die Größe der Zeit vor Augen zu führen, so haben sie sich hoffentlich vor diesem Feuer gefragt, warum denn das deutsche Volk diesen Tag so feiert, warum man Feuer abbrennt, wie sie es so groß noch nie gesehen haben und wohl auch nicht wieder sehen werden. Das Lied Flamme empor wurde dann auch von Groß und Klein mit Posaunen mit einer Begeisterung gesungen, die ihres gleichen sucht. Mir [1. Lehrer] war

²⁴⁴ Hirtz, Die Feier patriotischer Gedenktage, S. 6-7.

die Aufgabe geworden, am Feuer den Erwachsenen ein Wort zu sagen über des Tages Bedeutung. Ein Feuerwerk bildete den Schluß der Feier, die hoffentlich den Kindern einen bleibenden Eindruck hinterließ.“²⁴⁵

Auch hier gab es die nahtlose Verquickung von Staat und Kirche, von weltlicher Herrschaft mit göttlicher Legitimation, auch hier das Gebet für den Kaiser, die akustische Verschmelzung patriotischer Lieder mit kirchlichen Chorälen. Der Lehrer als symbolischer Vertreter des Herrschers, die Schulkinder, die von ihm geführt werden, von dem, der die lokale und die nationale Ordnung garantiert und ein Stück weit auch die staatliche Macht repräsentiert. Das anlässlich des Kaisergeburtstags zu vermittelnde Herrscherbild variierte je nach Altersgruppe zwischen makellosem Gott-Kaisertum und „der Kaiser, ein Mensch wie du und ich“.

So schlägt der Autor Artur Rohde vor, anhand kleiner Episoden und Begebenheiten den Schülern und Schülerinnen den Lebenslauf des Kaisers vor Augen zu führen und damit ein Höchstmaß an Identifikation mit dem geliebten Kaiser zu ermöglichen. In den nachfolgenden Sentenzen werden dazu alle emotionalen Register gezogen:

„Ein Kaiser, der sich als Knabe nicht gern waschen ließ / Kaiser Wilhelm, der als Schüler mit dem Schönschreiben Probleme hatte / Ein Kaiser, der gern turnt / Ein Kaiser, der für ein armes Kind eintritt / Wilhelm II. als fleißiger Lateinschüler, als pflichtbewußter Soldat, als reifer Regent, als Arbeit-Kaiser, der für die Sozialversicherung der arbeitenden Klasse sorgt, der einer armen Witwe eine Nähmaschine schenkt, damit sie sich und ihr Kind versorgen kann.“²⁴⁶

Diese Bilderwelt vom Kaiser, eingesenkt in das noch kindliche Gemüt, musste ein Konvolut von Gefühlen hervorrufen, das wiederum nur in Gebetsformulierungen aufgefangen werden konnte, die die Grenze zwischen Göttlichem und Menschlichem, zwischen weltlicher Herrschaft und religiösem Glauben verwischten:

²⁴⁵ Schulchronik Häger 1913.

²⁴⁶ Rohde, Artur: Die Schulfeste in der Volksschule, Osterwieck/Harz 1904, S. 94-99.

„Vater, in des Himmels Höhn', höre unser kindlich Flehn', unserer Herzen Bitte; schmücke mit der Segenskron' unseren Fürsten auf dem Thron, schirme seine Schritte. Breite, Herr, dein Reich auf Erden auch in unserem Lande aus, daß wir deine Bürger werden, ziehen in dein Vaterhaus. Frieden und Gerechtigkeit gib uns, Gott, zu aller Zeit; sei du deinem Volke gnädig, segne unsern König; wie Engelsbotschaft süß an Klang, tönt mir's noch leis und leiser, der Herrgott macht's zum Volksgesang: Segne Gott den deutschen Kaiser!“²⁴⁷

Dieses Beispiel eines irrational anmutenden sprachlichen Konvoluts wird uns in der Phase des Nationalsozialismus wieder begegnen – in der Austauschbarkeit der dann zeitgenössischen Leitfigur (s. Kap. 7). Vor diesen Kaiser und König konnte man treten wie vor Gott, im festen Vertrauen darauf, dass hier alle gleich sind. So war es jedenfalls nach einer Gedichtzeile aus dem „Evangelischen Sonntagsblatt“ den Schülern und Schülerinnen darzustellen: „Heut streuet grüne Reiser, ihr Treuen arm und reich, vor Gott und ihrem Kaiser sind alle Deutschen gleich!“²⁴⁸

Der nationale Feiertag anlässlich des Geburtstags von Wilhelm II. ließ somit einen grenzenlosen Personenkult zu. In den folgenden Textauszügen aus zeitgenössischen Lehrerhandbüchern zeigen die Autoren ihren Kollegen in den Schulen offensichtlich weitere bewährte didaktische Strickmuster für eine Laudatio auf den Kaiser in seiner Funktion als Herrscher und Landesvater auf. Dies sollte über eingängige Merksätze und Kernbegriffe erreicht werden, die in Frage und Antwort mit den Schülern und Schülerinnen zu memorieren waren:

„Frage: Was haben wir an unserem Kaiser?

Antwort: Zunächst einen pflichtgetreuen Herrscher, der sich um die Aufrechterhaltung des Friedens in bedrängter Zeit bemüht, der die Einheit des deutschen Volkes und seiner Fürsten [sichert], der dazu ein tüchtiges Heer [aufstellt], der der Baumeister des Reiches ist.“²⁴⁹

²⁴⁷ Ebenda, S. 96.

²⁴⁸ Zitiert nach Rohde, Die Schulfeste in der Volksschule, S. 100.

²⁴⁹ Ebenda, S. 81-83.

Die Forderung des Kultusministers, dass Gedenkfeiern immer mehrere bildungspolitische Aspekte zu erfüllen hätten, veranlasste den Verfasser Rohde zu dem Vorschlag an die Lehrerschaft, neben dem rein staatsmännischen Vermittlungsaspekt nun auch den religiös-glaubensorientierten mit in den Unterricht einzubringen:

„Frage: Was haben wir an unserem Kaiser weiter?

Antwort: Das Vorbild eines echten Christen, der gemäß einer Regel seines Vaters nach dem Wahlspruch lebt ‚Lerne leiden, ohne zu klagen‘. Gern und willig beugt er seine Knie vor dem Herrn, und fast alle Sonntage besucht er die Kirche. Als frommer Fürst sorgt er sich um das geistliche Wohl seiner Untertanen. Er ist bestrebt, seinem Volk die christliche Religion, diesen Anker der Seele für Zeit und Ewigkeit, zu erhalten. Ja wahrlich, unser Kaiser Wilhelm ist ein frommer Mann!“²⁵⁰

Zu diesem Text gibt es wiederum im pädagogischen Material der nationalsozialistischen Zeit verblüffende Parallelen (s. Kap. 7). Als dritter bewährter pädagogischer Baustein war nach Rohdes Entwurf noch der des liebenden Familienvaters hinzuzufügen, um das untadelige Bild des gottgefälligen Landesvaters und pflichttreuen Staatsmannes auch nach dieser Seite hin abzurunden. So memorieren die Schüler weiter:

„Wir haben endlich in unserem Kaiser das Vorbild eines liebenden Vaters seiner Kinder und seines Volkes. In seiner Familie zeigt uns der Kaiser das Vorbild eines echt deutschen Familienlebens. Mit Liebe und Eifer nehmen sich die kaiserlichen Eltern der Erziehung ihrer Kinder an. Möchten doch alle Eltern sich bei der Erziehung ihrer Kinder unser Kaiserhaus zum Vorbild nehmen. Die Kaiserin, als rechte Landesmutter, nimmt sich in treuer Liebe besonders der Armen und Elenden an.“²⁵¹

Über diesen Aspekt vaterländischer Erziehung wurde der Personenkult um das Herrscherpaar zum Synonym für uneingeschränkte Vaterlandsliebe und unter-

²⁵⁰ Ebenda, S. 84

²⁵¹ Ebenda, S. 87-88.

tänige Willfährigkeit. Hier sollten offenbar mit Hilfe einer pseudosakralen Terminologie die Emotionen bedient werden, die ein hoch affirmatives Verhältnis zwischen Gott und Kaiser und eine totale Identifikation ermöglichen: zwischen Schulkind und Kaiser, zwischen Untertan und Herrscher, zwischen Staat und Gesellschaft. Als Schlusscredo seines Vorschlags zur Feier anlässlich des Kaisers Geburtstag empfiehlt Rohde dem Lehrer folgenden Hymnus:

„Aus allen deutschen Herzen steigen heute heiße Wünsche zum Himmel empor für unseren Kaiser und sein Haus, daß der Segen des Allmächtigen auf ihm ruhen möge zu langer und gesegneter Regierung. Freudig, getrieben von inniger Liebe, stimmen wir in diesen Geburtstagswunsch mit ein, der für uns heiße: Gott erhalte, schütze, segne unseren Kaiser und König und sein ganzes Haus. Heil, Kaiser, Dir! Unser Kaiser, er lebe hoch, hoch, hoch!“²⁵²

4.5 Der Sedantag: die Kriegsergebnisse 1870/71 als nationalistisches Volksfest

Die Implementierung des Sedantages als nationaler Feiertag galt nach der Untersuchung des Archivars Fritz Schellack im Deutschen Reich als unproblematisch. Dieser Tag repräsentierte das bedeutsame zweite Symbol nationaler Einheitsbestrebungen in Deutschland, die nach der Völkerschlacht bei Leipzig und dem Sieg über Frankreich bei Sedan zur Reichgründung führten. Erstaunlicherweise, so Fritz Schellack, wurde dieser Tag, der zweite September, nie als offizieller nationaler Gedenktag gesetzlich verankert. Es entwickelte sich auch kein spezifisches Hofzeremoniell für diese nationale Feier, „man überließ ihre Organisation den sogenannten privaten, reichstreu und patriotisch gesinnten Bevölkerungskreisen“.²⁵³ Nach Schellack gehörten zu den Gruppierungen der ersten Stunde, die eine Gestaltung für den Sedantag planten und den Feieranlass forcierten, die liberal-protestantischen Kreise. Der evangelische Pastor Friedrich von Bodelschwingh, Begründer der Bethelschen Anstalten in Bielefeld, war einer ihrer Wortführer. Die Bewegung versuchte anlässlich des Tages von

²⁵² Ebenda, S. 91.

²⁵³ Schellack, Nationalfeiertage in Deutschland, S. 67 ff.

Sedan, „ein nationales Volks- und Kirchenfest in Deutschland einzuführen“.²⁵⁴ Von Anfang an stand dabei das festliche, vor allem aber das freudige Element im Vordergrund, das durch ein jährliches Festessen am Kaiserhof und Militärparaden von Berliner Truppenkontingenten gerahmt wurde. Erst nach der Thronbesteigung durch Kaiser Wilhelm II. verschob sich, zumindest im offiziellen Berlin, der Charakter des Sedantages hin zur militärischen Präsentation und zu einer nationalistischen, chauvinistischen Machtdemonstration. Immer wieder gab es bis zu seinem Verbot im Jahr 1919 auch Änderungswünsche in Bezug auf den Charakter und die Organisation durch verschiedene gesellschaftliche Gruppen und parteiorientierte Aktionen. Während in den ersten Jahrzehnten nach der Reichsgründung das Militär und das arrivierte Bürgertum als Initiatoren und als Träger der Feierstunden aktiv waren, blieb die Schicht der Arbeiter und Arbeiterinnen und der einfachen Beamten mehrheitlich von den offiziellen und offiziösen Feierlichkeiten zum Sedantag ausgeschlossen, da dies kein staatlicher und damit auch kein arbeitsfreier Feiertag war. Initiativen wie die vom „Zentralausschuss für Volks- und Jugendspiele in Leipzig“ konnten sich letztlich auch nicht reichsweit durchsetzen. Dessen Ziel war es, über die sportliche Schiene so etwas wie das „nationale Olympia“ für weite Teile der Bevölkerung auf den Weg zu bringen.²⁵⁵

Die Volksschulen in Preußen erwiesen sich in der Frage, wie der Sedantag angemessen, aber primär fröhlich und mit Volksfestcharakter begangen werden könnte, als verlässliche Konstante. Der pädagogische Auftrag für die Schule war hier offensichtlich unstrittig und eindeutig. Für die Schulaufsicht war die würdige Durchführung des Tages von Sedan ebenso bedeutsam wie die des kaiserlichen Geburtstags. Es gab im Kontext der vaterländisch-nationalen Erziehung ein hohes Interesse daran, jene historische Initialzündung für die Reichsgründung 1871 und die kollektive Erinnerung an den glorreichen Sieg über den französischen „Erzfeind“ wachzuhalten und sicherzustellen. Folgende pädagogische Vorgaben wurden dafür formuliert:

²⁵⁴ Ebenda, S. 67-69.

²⁵⁵ Vgl. ebenda.

„Im Anschluß an unsere Verfügung vom 1. August v. Js. ordnen wir hiermit an, daß alljährlich fortan der 2. September zum Andenken an die glorreichen Erfolge des Krieges von 1870/71 und die Wiederherstellung des Deutschen Reiches in allen unserer Aufsicht unterstellten Schulen als Festtag begangen werde [...] Wir werden uns freuen, die Erfolge der Herren Lehrer in diesem patriotischen Wirken wahrnehmen und anerkennen zu können [...] Wo außerdem eine kirchliche Feier des Tages stattfindet, ist zu wünschen, daß die Schüler unter der Leitung ihrer Lehrer nach der Kirche ziehen und an dem Gottesdienste der Gemeinde teilnehmen. Am Nachmittag wird, wo dies möglich ist, ein Schul- und Kinderfest im Freien zu veranstalten sein, wobei im Anschluß eine etwaige patriotische Volksfeier, soweit diese in Zucht und Sitte verläuft, nicht ausgeschlossen ist. [...] Zu diesem Zwecke [Tag von Sedan] werden es sich die Herren Lehrer angelegen sein lassen, den bezüglichen historischen Stoff, Gesänge und Vorträge der Schüler in angemessener Weise vorzubereiten, und am Festtage selbst die Feier mit Psalmlektionen, patriotischer Geschichtserzählung, Gesängen, Vorträgen derart begehen, daß dadurch der patriotische, nationale Sinn, die Liebe zu unserem deutschen Vaterland, die treue Hingebung für unseren erhabenen Kaiser und sein erlauchtes Haus und die Dankbarkeit gegen Gott, der uns den Sieg unter Führung unseres Kaisers gegeben hat, in den Herzen der Kinder geweckt und erhalten werde.“²⁵⁶

Bei der Vermittlung des „historischen Stoffes“ und der „patriotischen Geschichtserzählung“ im Unterricht wurde allerdings auf die historischen Realitäten der Schlacht von Sedan verzichtet. Unter radikaler Ausblendung aller damaligen militärischen Ereignisse am 1. und 2. September 1870 blieben die Kriegsverbrechen z.B. bei der Eroberung von Bazeilles, einer Kleinstadt in der Nähe von Sedan, die zunächst von den Franzosen und später von der Deutschen Koalitionstruppe begangen wurden, unerwähnt, ebenso die Tatsache, dass bei der Belagerung von Sedan mit 400 Kanonen Granaten verschossen wurden, die erstmals Aufschlagzünder besaßen. Die eingeschlossene französische Armee, die nur aus Fußtruppen bestand, wurde mit dieser neuen Waffe regelrecht zerfetzt. 20.000 Tote hatten die Franzosen zu beklagen. 100.000 französische

²⁵⁶ Erlass der Königlichen Regierung, Abteilung des Inneren, Düsseldorf, vom 18. Juli 1874, zitiert nach Hirtz, Die Feier patriotischer Gedenktage, S. 8.

Soldaten gerieten in deutsche Kriegsgefangenschaft, einschließlich ihres Kaisers.

Verschwiegen wurde im jetzt reichsweiten Jubel auch, dass der Sieg nicht auf eine göttliche Fügung zurückzuführen war, wie es das Transparent am Brandenburger Tor „Welch eine Wendung durch Gottes Führung“ suggerierte, sondern auf eine Manipulation Bismarcks: Mit einer Depesche aus Bad Ems zwang er den französischen Kaiser, Preußen den Krieg zu erklären, und setzte damit eine wohl kalkulierte politische Kettenreaktion in Gang. Diese führte über den Krieg mit Frankreich zu Deutschlands Einheit und damit zur Überwindung der „Kleinstaaterei und zur Reichsgründung. „So endet [in Deutschland] mit der Schlacht bei Sedan die [offizielle] historische Wahrnehmung des deutsch-französischen Krieges. Der weitere Kriegsverlauf kommt in den meisten Darstellungen gar nicht vor; er erscheint kaum erzählenswert.“²⁵⁷ Das jetzt kaiserliche Preußen jubelte und die anderen Kleinstaaten auch, und so jubelte das Volk und beinahe jedermann – bis auf die Soldaten, die an der Schlacht um Sedan unmittelbar beteiligt waren. Sie blieben allein mit ihren entsetzlichen Erinnerungen an die erste große Materialschlacht einer modernen Kriegsführung.

In der verordneten kindgerechten Reduzierung der politischen und militärischen Wirklichkeiten im Umgang mit der Historie von Sedan auf Volksfestniveau half wiederum das pädagogische Material für Schule und Unterricht. Erinnernte und konstruierte Geschichte verkam hier zu einer Mär aus vergangenen Tagen, die als Sprechmotette auf der Feier zum Sedantag vorzutragen war:

„Prolog: Und wieder nahst du, großer Tag des Ruhms! Vom Turme feierlich die Glocken klingen, die Menge wallt zum Thor des Heiligthums, dem Höchsten Dank für seine Gnad' zu bringen. Und so auch wir! Bewegt im tiefsten Innern, laßt jener Zeit uns noch einmal erinnern. Es war am Nachmittag [...] man sah zuletzt noch kaum, alltäglich und nicht mehr neu war Siegesbotschaft damals. Doch sieh! Was drängt das Volk sich dort zusammen? Sieg? Achtzigtausend Mann? Unglaublich! Nein! Dann Ausruf des Entzückens, heller Jubel! Und nun

²⁵⁷ Lorenzen, Jan N.: Die großen Schlachten – Mythen, Menschen, Schicksale, Frankfurt/M. 2006, S. 144.

rührt ein Gott die Lippen all', mit einem Mal braust' durch die Straßen ‚Lieb' Vaterland, magst ruhig sein'. Napoleon gefangen und ein Heer von achtzigtausend mit ihm bei Sedan! Welch eine Fügung Gottes! Der frevelhaft den Krieg vom Zaun gebrochen! Mit ihm sein ganzes Heer? Zum ersten Mal das ganze deutsche Volk vereint im Kampf, und gleich auch stürzt der Erbfeind! Allmächt'ger Gott! Viktoria laßt schießen, ruft hurra, das erleben, welche Gnade! [...] Wir aber wollen treulich uns geloben in dieser Stunde, die zu hoher Feier uns hier vereint [...] Wir wollen treu stets halten an dem Reich, wir wollen dankbar ehren unsern Kaiser.“²⁵⁸

Die Gestelztheit der Sprache des Erlasses zum Sedantag von 1874 scheint für den Leser und die Leserin auf den ersten Blick die durchaus massive methodische Vorgabe zu mildern. Dabei wird vom Lehrer im Weiteren explizit eine didaktische und fachliche Vorbereitung erwartet, nämlich die kindgerechte Verarbeitung des historischen Anlasses zu einer patriotischen Geschichtserzählung. Die Lehrererzählung war eine offenbar wirkungsvolle Mischung aus biblischen und historischen Texten, um Liebe zum Herrscherhaus zu erreichen und die göttliche Geneigtheit gegenüber dem Kaiser erkennbar werden zu lassen. Auch hier findet sich wieder die eindringliche Verschmelzung von Staat und Kirche, von schulischer Unterrichtsstrategie und pastoraler Seelsorgekultur. Diese Handlungsansätze widersprachen sich nicht, sondern verschränkten und stützten sich wechselseitig. Die Trennung von Staat und Kirche – als ursprüngliche Folge der französischen Revolution – hatte der preußische Staat längst hinter sich gelassen. Sie war nach 1813 (Völkerschlacht bei Leipzig) politisch nicht mehr gewollt und sicherte inzwischen das absolutistische System der Monarchie im deutschen Reich.

Wie klein man im eigentlich nationalen historischen Kontext in einem Ministerium für Schulwesen offenbar auch denken konnte, machen die dort verfassten umfänglichen Ausführungen (zitiert bei dem Autor Arnold Hirtz) sogar hinsichtlich der „Localfrage“ deutlich. Erstaunlicherweise machte sich die Ministerialbürokratie auch Gedanken über die äußeren technischen Voraussetzungen, wie Raumtemperatur, Instrumentierung und Chorleitung. Die Hauptschwierigkeit bei

²⁵⁸ Rackwitz, Im Neuen Reich, S. 55-57.

der Durchführung solcher Feierstunden sah man (auch damals schon) beim Lehrer angesiedelt, nämlich in der didaktisch-methodischen Umsetzung, wenn es hieß: „Mit Rede und Deklamation vereinigt, kann sich das alles feierlich und schön gestalten, besonders dann, wenn der Festredner es versteht, sich allen [Schülerinnen und Schülern] verständlich zu machen. Wird er zu leicht und zu populär, so langweilen sich die Fortgeschrittenen, spricht er zu hoch, so verstehen ihn die Kleinen nicht.“²⁵⁹

Schon 1909 galt das methodische Instrument einer gewissen Differenzierung in der Unterrichtsorganisation als Garant einer erfolgreichen Feierstundendidaktik! Weitere konkrete Empfehlungen für die Volksschule bestanden stets in der pädagogischen Ausrichtung auf Kaiser und Reich als das unumstößliche Axiom einer gezielten politischen Erziehung:

„Wer die Ansprache zu halten hat, kann nicht umhin, sich den Stoff zurechtzulegen. Jeder patriotischen Ansprache oder Rede muß daher eine bestimmte Idee zu Grunde liegen, der Redner muß die Absicht verfolgen, durch seine Schilderung und Darstellung auf Herz und Gemüt der Zuhörer einzuwirken und auch ihre Kenntnisse zu bereichern. Es gibt ja viele Wege, Vaterlandsliebe und Liebe zum angestammten Herrscherhause zu wecken.“²⁶⁰

Die praktische Umsetzung und Konkretisierung höchster ministerialer Anweisungen war offensichtlich schon damals ein Problem, dessen sich der Autor Rohde erfolgreich annahm, indem er zu verschiedenen Schulfestern Programmvorschläge und Musterreden lieferte. Das Erfolgsgeheimnis für eine gelungene vaterländische Feierstunde bestand in der Mischung von Gebet, Deklamation, Lied und Gedicht sowie einer in Abschnitte aufgeteilten Rede des Lehrers. Zur konkreten Ausgestaltung einer „kleinen Sedanfeier für die Unterstufe einer einfachen Volksschule“²⁶¹ bot Rohde den Lehrern einen altersadäquaten Exkurs in deutscher Geschichte an. Hier wurde die Schulfestfeier neben Gesang, Gebet und Gedichtvortrag zur Geschichtsstunde für einen national-chauvinistischen Grundkurs. Auch hier galt (wie auch in den oberen Jahrgängen) das Prinzip der

²⁵⁹ Hirtz, Die Feier patriotischer Gedenktage, S. 9.

²⁶⁰ Ebenda, S. 10.

²⁶¹ Rohde, Die Schulfeste in der Volksschule, S. 138-39.

pädagogisch-didaktischen Reduktion von historischen Fakten, die nicht zu diskutieren waren, geschweige denn hinterfragt werden sollten.

„Meine lieben Kinder! Wir haben heute den 2. September. Dieser Tag ist ein Festtag für unser Volk. Wir gehören einem großen Volk an. Dies Volk heißt das deutsche Volk. Das deutsche Volk wird jetzt sehr geehrt. Unsere Ehre hat sich unser Volk durch einen großen, siegreichen Krieg erworben. Das Volk, mit dem wir damals Krieg hatten, waren die Franzosen. In diesem Krieg kam es zu einer großen Schlacht. Dies war die Schlacht bei Sedan. Viele eurer Väter haben diesen Krieg mitgemacht. Die diesen Krieg mitgemacht haben, tragen jetzt einen Orden auf der Brust, was ihr bei unseren Kriegerfesten gewiß schon gesehen habt. Der Herr, unser Gott, war unserem König gnädig. Er gewann die Schlacht und nahm den Kaiser der Franzosen und alle seine Soldaten gefangen. Unser König in der Zeit hieß Wilhelm I. Sein Bild kennt ihr alle, es hängt hier in der Schule an der Wand. Für diesen Sieg müssen wir unserem Gott von Herzen danken. Darum singen wir jetzt ‚Nun danket alle Gott‘! Wir wollen auch heute an alle diejenigen denken, die in diesem Kriege gestorben sind. Mancher Soldat hat seinen Kameraden verloren. Darum singen wir jetzt noch das Lied ‚Vom guten Kameraden‘.“²⁶²

Dann aber geht es im Lehrervortrag weiter mit einem erstaunlich einfachen Verlauf der nationalen geschichtlichen Entwicklung: „Als die Deutschen sahen, was sie ausrichten konnten, wenn sie zusammenhielten, da machten sie unseren alten König Wilhelm zum Kaiser. Das neue Kaiserreich heißt das deutsche Kaiserreich. Dies verdanken wir dem Sedantage! Deutschland ist jetzt groß und mächtig. Es ist unser Vaterland. Dies müssen wir lieb haben.“²⁶³

Eigentlich ist es kaum vorstellbar, dass Lehrer bereit waren, diese Form von Geschichtsklitterung an ihre Schüler und Schülerinnen weiterzugeben und den Begriff der Ehre für eine ganze Nation durch einen Krieg zu begründen und zu legitimieren. Tod und Leid werden verschwiegen und das Schicksal eines Menschen über seine Orden definiert. Hemmungslos wird auch hier göttliches Wir-

²⁶² Ebenda.

²⁶³ Ebenda, S. 141.

ken als Kausalität für den errungenen Sieg²⁶⁴ bemüht, eine religiös-emotionale Kombination, die dem Leser und der Leserin immer wieder begegnen wird – sowohl im didaktischen Material als auch in den Aufzeichnungen der Schulchroniken. Schon 1893 wurde ein erzieherischer und indoktrinierender Effekt vaterländischer Feiern von den königlichen Regierungen in Posen und Bromberg unmissverständlich eingefordert, wenn es hieß:

„Wir haben die Wahrnehmung gemacht, daß bei der Feier der vaterländischen Gedenktage in den Schulen unserer Bezirke der Zweck außer Acht gelassen wird, den die Schule mit der Feier dieser Tage verfolgt. Wie bei allen sonstigen Tätigkeiten der Schule, ist auch hier die erzieherische Einwirkung auf die Kinder die Hauptsache. Und zwar soll diese Einwirkung an den genannten Festtagen mit besonderem Nachdrucke auf ein bestimmtes Ziel gerichtet sein.“²⁶⁵

Das Basismodell eines historischen Unterrichts in der eingeforderten Nachhaltigkeit gab es (an einer der sogenannten einfachen Volksschulen im Unterstufenbereich) in noch schlichterer Form:

„Meine lieben kleinen Freunde! Jetzt erzähle ich euch etwas Schönes, weil heute ein besonders schöner Tag ist. Heute ist ein feierlicher Tag, an dem sich viele Leute in unserem Vaterlande freuen. Sie denken nämlich an ein freudiges Ereignis, das vor 38 Jahren geschehen ist. Um diese Zeit kamen eines Tages die Kinder aus der Schule und sangen und sprangen vor Freude. Der Lehrer hatte ihnen nämlich von unseren Soldaten erzählt, die damals gerade im Krieg waren. Viele Soldaten waren in ein Land gezogen, das gar nicht weit von hier liegt. Unser König und viele Fürsten waren bei den Soldaten. Da haben sie nun mit den Soldaten dieses fremden Landes gekämpft, weil wir sonst nicht mehr hätten in Frieden leben können. An dem Tag nun [...] der heute gerade 38 Jahre vergangen ist, haben sie einen großen Sieg errungen, bei einer Stadt, die Sedan heißt. Dort haben sie die feindlichen Soldaten eingeschlossen. Sie ha-

²⁶⁴ Vgl.: „Nun laßt die Glocken von Turm zu Turm durchs Land frohlocken im Jubelsturm! Des Flammenstoßes Geleucht facht an! Der Herr hat Großes an uns getan. Ehre sein Gott in der Höhe!“ Mahal, Günther: Lyrik der Gründerzeit, Tübingen 1973, S. 37.

²⁶⁵ Roloff (Hrsg.), Lexikon der Pädagogik, S. 269.

ben einen Kreis gebildet, wie wir beim Spielen. Keiner der Soldaten, die in dem Kreis waren, konnte mehr heraus. Viele von ihnen waren schon gestorben, ehe es soweit kam. Denn im Krieg geht es schlimm zu, da schießen die Soldaten aufeinander [...] Als die eingeschlossenen Soldaten nicht mehr kämpfen konnten, wurden sie alle gefangen genommen [...] Das war ein großes Fest, als unsere Soldaten mit einem Male so viele Soldaten gefangen genommen hatten [...] Unser König, der damals schon einen greisen Bart hatte, freute sich auch sehr [...] Der König, der damals mitgezogen ist, lebt leider nicht mehr. Der schöne, große Mann ist schon lange tot, auch sein Sohn ist tot, aber sein Enkel lebt noch [...] Seit damals haben wir in unserem Vaterlande keinen Krieg mehr gehabt [...] und deshalb wollen wir alle aufstehen und zum Danke rufen: ‚Unser tapferen Soldaten [...] und ihr König, der sie befiehlt und liebt, hurra, hurra, hurra!‘²⁶⁶

In der Oberstufe fiel diese Passage der Geschichtslektion anlässlich der Sedanfeier allerdings politischer aus. Hier empfiehlt der Autor dem Lehrer, noch rasch etwas gegen demokratische Bestrebungen der Sozialdemokraten einzufügen und damit seine Schüler bewusst über Geschichtsfälschung politisch zu manipulieren: „Das leidige Parteiwesen, das sich mehr als nötig auch in unserem Volk ausgebildet hat, trennt die Einzelnen und schafft nur Unzufriedenheit und gegenseitig Feindschaft. Eine große Partei in unserem Volke ist sogar bestrebt, unserem Volke nicht allein das himmlische, sondern auch das irdische Vaterland zu rauben.“²⁶⁷

Hier wird der Autor Rohde zum Kolporteur der staatlich gewollten politischen Hetze gegen demokratischere Strukturen und sozialdemokratische Parteiarbeit. Er übernimmt die offiziellen Sprachmuster und nennt die Mitglieder dieser Partei ebenfalls Lügner, Atheisten und „vaterlandslose Gesellen“.²⁶⁸ „Öffentlich und im Verborgenen ziehen ihre Boten durch Städte und Dörfer, um durch allerhand Lügen die Menschen zu betören. Es geziemt echt Deutschen, deren Haupttu-

²⁶⁶ Vgl. Hirtz, Die Feier patriotischer Gedenktage, S. 18.

²⁶⁷ Rohde, Die Schulfeste in der Volksschule, S. 138.

²⁶⁸ Ebenda. Vgl. den Ausspruch Kaiser Wilhelms II. über die Sozialdemokraten in Bremerhaven 1900, in: Patriotismus, ‚Die Welt‘, Ausgabe vom 24.03.1904.

gend die Treue ist, nicht, ihren Lügen zu folgen, sondern in alter Treue zu Kaiser und Reich zu halten.“²⁶⁹

Eine häufig wiederkehrende Formulierung in den Chroniken, „das Sedansfest in üblicher Weise gefeiert“, darf hier als Ausdruck für einen mit Überzeugung zelebrierten Ordnungsrahmen angesehen werden, dem man sich willig unterwarf und in dem man sich geborgen wusste. Die Vielzahl der Berichte über vaterländische Feierstunden, besonders zum Sedantag, darf nicht dazu verleiten, dass man an der Innigkeit und an dem echten Bedürfnis der Berichterstatter zweifelt, diese patriotischen Festakte immer wieder mitzuerleben und mit zu gestalten: „Das Sedansfest in üblicher Weise gefeiert. Die Schulkinder marschierten unter Vorantritt des Trommler- und Pfeiferkorps zum Festplatz. Nach Absingen der 1. Strophe des Liedes ‚Lobe den Herren‘, verlas der Lehrer den 28. Psalm²⁷⁰ und knüpfte daran ein Gebet.“²⁷¹

Die Lesung von Psalm 28 brachte der Lehrer in der Feierstunde vermutlich bewusst ein, geht es darin doch um die Gottlosen – vielleicht den Erzfeind Frankreich, der willkürlich den Krieg vom Zaun brach? Er hatte nach landläufigem Verständnis das bekommen, was er verdient hatte. Und es ging dem Lehrer vermutlich auch um das von Gott auserwählte Volk, natürlich das deutsche Volk im deutschen Reich („Welch eine Wendung durch Gottes Führung“). Gott war, so konnte er weiter ausführen, ganz auf der Seite des endlich geeinten deutschen Volkes gewesen. Das deutsche Volk wurde dadurch sichtbar gesegnet, nicht zuletzt auch deshalb, weil es ein von Gott gesegnetes Kaiserhaus hatte. War es daher naheliegend für den Lehrer, diese Verbindungen exegetisch herzustellen und im anschließenden Gebet zu bekräftigen? Diese Vermutungen erscheinen nicht unbegründet, wenn man das pädagogische Material des Au-

²⁶⁹ Rohde, Die Schulfeste in der Volksschule, S. 138.

²⁷⁰ „Ein Psalm Davids: 1. Wenn ich rufe zu Dir, Herr, mein Hort, so schweige nicht, auf dass ich nicht, wo du schweigst, gleich werde denen, die in die Hölle fahren. [...] 3. Zeuch mich nicht hin unter den Gottlosen und unter den Übeltätern, die freundlich reden mit ihrem Nächsten und haben Böses im Herzen. 4. Gib ihnen nach ihrer Tat und nach ihrem bösen Wesen; [...] vergilt ihnen, was sie verdient haben! [...] 7. Der Herr ist meine Stärke und mein Schild; [...] mein Herz ist fröhlich und ich will ihm danken mit meinem Liede. [...] 9. Hilf deinem Volk und segne dein Erbe und weide sie und erhöhe sie ewiglich!“ Psalm 28, Luther-Bibel, Bremische Bibelgesellschaft, Bremen 1894, S. 257-258.

²⁷¹ Schulchronik Amshausen 1911.

tors A. Henkel zum Sedanfest zur Hand nimmt. In seinem Entwurf zur Gestaltung einer Sedanfeier soll der Lehrer der Feierstunde folgendes Gebet voranstellen:

„Herr Gott, lieber himmlischer Vater, zu froher Feier des herrlichen [Sedan-] Tages, an welchem Du einst durch den Arm Deines treuen Dieners den alten Feind unseres Volkes und Vaterlandes vernichtetest und sein langes Sehnen und Hoffen auf Einigung der entzweiten Brüderstämme stilltest, die Herzen ihrer Fürsten lenktest, daß sie in der Stimme des geeinten deutschen Volkes Deinen Willen, Du Höchster, erkannten und den zu ihrem Führer erwählten, den Deine Gnade so sichtbar ausgezeichnet [...] Bleibe Du [unseres Volkes] fester Schutz und Schirm, daß es wachse und blühe zu Deiner Ehre und zum Segen unseres Vaterlandes.“²⁷²

Das Gemeinschaftserlebnis der Sedanfeier hatte System und war pädagogisch gut durchdacht. Zunächst erfolgte, als erster Schritt, die vormilitärische Erziehung in der Einübung paramilitärischer Strukturen: Das rhythmische Marschieren im Gleichschritt bei Marschmusik war absolut kindgerecht und brachte Freude. Danach war auch bei den Kindern eine Bereitschaft da, die christlich-religiöse Komponente auszuhalten und sich vermutlich auch anständig zu betragen. Zudem kam auch hier wieder durch die Nähe von Militarismus und Glaubenskasualien jene psychologisch wirksame Symbiose von Staat und Kirche zum Tragen. „Dann wurden die Kinder mit Kuchen und Limonade bewirtet, dann fröhliches Spiel. In der Festansprache gegen Abend wies der Redner auf die Bedeutung des Tages hin. Ein Hoch auf den Kaiser beendete die herrliche Feier, wozu auch viele Erwachsenen erschienen waren. Für den Heimweg war ein Fackelzug vorbereitet.“²⁷³

Die Bewirtung der Kinder durch die Gemeinde hatte eine hohe Bedeutung in diesen Jahren, da für viele Kinder im ländlichen Bereich Kuchen und Limonade etwas Besonderes waren und der Tag von Sedan so auch gustatorisch wahrnehmbar wurde. Pädagogisch klug war auch die Positionierung der Lehreran-

²⁷² Henkel, A.: Die patriotischen Feste in der Schule – Eine Gabe aus der Schule für die Schule. In drei Heften. Heft III: Das Sedanfest, Breslau 1889, S. 1.

²⁷³ Schulchronik Amshausen 1911.

sprache zum politischen Anlass der Feier am Ende des Tages. Das gemeinsame Hoch auf den Kaiser verschmolz mit dem abschließenden Highlight eines Fackelzuges zu einem vermutlich nicht mehr zu überbietenden Bekenntnis zu Kaiser und Reich. Ein gesamtgesellschaftliches Nationalbewusstsein wurde im Zusammenspiel von Lehrern, Schülerschaft und Eltern einfach und überzeugend Wirklichkeit. Die über Fest- und Feierstunden gelebte Einheit von politischer Sozialisation und Erziehung auf der Grundlage christlicher Glaubensbekenntnisse (in bewährten Ritualen) sicherte die emotionale Bindung an die staatliche Macht, legitimierte das System und erneuerte immer wieder die Identifikation mit der kaiserlichen Familie.

5 Kriegserziehung – politische Erziehung im Ersten Weltkrieg (1914 bis 1919)

5.1 Das Jahr 1914 und die Bereitschaft zum Krieg

„Der Erste Weltkrieg bewirkte einen historischen Quantensprung in Bezug auf die Verbreitung und Akzeptanz radikalnationalistischer Deutungsmuster. Durch den Krieg erlangten Vorstellungen, Ziele und Forderungen, die bis dahin lediglich von einer radikalen Minderheit wie den Alldeutschen propagiert worden waren, eine bis dahin nicht gekannte Geltung und Wirksamkeit. Was vor 1914 noch als eine radikale Position gegolten hatte, wurde nunmehr Teil des nationalistischen Mainstreams, fand in zunehmendem Maße Eingang in politische Entscheidungsprozesse.“²⁷⁴

Eine mehrheitliche Bereitschaft zum Krieg war im deutschen Volk spätestens ab der Jahrhundertwende vorhanden und wurde durch die unterschiedlichsten politischen Gruppierungen und gesellschaftlichen Kräfte kontinuierlich kultiviert und kolportiert, ab 1914 offen und aggressiv. Sie brauchte in der chauvinistisch-imperialen Grundhaltung, wie sie seit Jahrzehnten in Öffentlichkeit und Schule angelegt war, offenbar nur abgerufen zu werden. Die Vorarbeit zu dieser mentalen und emotionalen Ausgangssituation hatte die vaterländische Erziehung geleistet (s. Kap. 4). In ihr waren alle nationalistischen Attribute bereits angelegt, weiterentwickelt und gepflegt worden, die in der Zeit Kaiser Wilhelms II., verstärkt durch die rasante technische und ökonomische Entwicklung, politisch und gesellschaftlich aufgewertet wurden. National-militaristisches Denken und Fühlen (religiös überhöht) wurde die Grundlage für das gesamtgesellschaftliche Wertesystem und das Lebensgefühl dieser Jahre. Der Historiker Peter Walkenhorst sieht in der ideologischen und gesellschaftlichen Entwicklungsgeschichte des Deutschen Reiches zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine nationalistische Radikalisierung und damit eine neue Form von politischem Absolutismus. Dieser, so der Historiker Peter Walkenhorst, verließ mit Kriegseintritt die verbale

²⁷⁴ Walkenhorst, Peter: Nation – Volk – Rasse – Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890-1914, Göttingen 2007, S. 333.

Ebene und wurde zur allgemeinen gesellschaftspolitischen und dann auch militärpolitischen Handlungsmaxime.²⁷⁵

Die bisher von der deutschen Sozialdemokratie vertretene radikale Position gegen den Krieg wurde mit der Zustimmung zu den Kriegsanleihen am 14. August 1914 hinfällig. Eine bis dato immer wieder propagierte politische Linie der Militärs und nationalistischer Kreise, aus Sicherheitsgründen einen Präventivkrieg führen zu müssen, wurde von den Sozialdemokraten als Begründung für einen deutschen Angriffskrieg bewertet und über einen langen Zeitraum nicht mitgetragen. Mit Blick auf die Entwicklungen im reaktionären zaristischen Russland und in Erwartung einer günstigeren politischen und gesellschaftlichen Entwicklung für eine sozialdemokratische Politik (nach einem natürlich gewonnenen Krieg) entschied man sich dann aber für den nationalen Beistand und die Verteidigung des Vaterlandes. Die bis dahin favorisierte und mitgetragene Antikriegsposition der Sozialistischen Internationale wurde dafür aufgegeben: „Da am Vortag des 14. August der Fraktionszwang beschlossen worden war, stimmten alle Abgeordneten der SPD für die Bewilligung der Kriegskredite. Wie alle anderen Parteien erhoben sie sich anschließend zum Kaiserhoch.“²⁷⁶ Dieser radikale politische Schwenk der Sozialdemokraten veranlasste den Arbeiterdichter Karl Bröger zu einer ebenso überraschenden Ergebnis-Dichtung an Wilhelm II:

„Bekenntnis eines Arbeiters

1. Immer schon haben wir eine Liebe zu dir gekannt, bloß wir haben sie nie mit einem Namen genannt. Als man uns rief, da zogen wir schweigend fort, auf den Lippen nicht, aber im Herzen das Wort: Deutschland!

2. Unsre Liebe war schweigsam; sie brütete tiefversteckt. Nun ihre Zeit gekommen, hat sie sich hochgereckt. Schon seit Monden schirmt sie in Ost und West dein Haus, und sie schreitet gelassen durch Sturm und Wettergraus, Deutschland!

²⁷⁵ Vgl. ebenda, S. 333 ff.

²⁷⁶ Traub, Rainer: Der Sündenfall der SPD – Kriegskredite 1914, in: Spiegel Online vom 24.09.2013, <https://www.spiegel.de/einestages/spd-im-ersten-weltkrieg,08.08.2019>.

3. Daß kein Fremder betrete den heimischen Grund, stirbt einer in Polen, liegt einer in Flandern wund. Alle schützen wir deiner Grenze heiligen Saum. Unser blühendstes Leben für deinen dürrsten Baum, Deutschland!

4. Immer schon haben wir eine Liebe zu dir gekannt, bloß wir haben sie nie mit einem Namen genannt. Herrlich offenbarte es erst deine größte Gefahr, daß dein ärmster Sohn auch dein getreuester war. Denk' es, o Deutschland!²⁷⁷

Einer der hellstichtigen Analytiker der Jahrzehnte vor Kriegsausbruch war der deutsche Außenminister Walther Rathenau. In seiner scharfen, ironischen und schonungslos aufdeckenden Sprache durchleuchtete er 1919 rückblickend jene gesellschaftlichen und politischen Strukturen, die er wie ein modernes „Darknet“ hinter einer vordergründigen nationalistisch-vaterländischen Erziehung sichtbar machte.

„Schon vor Jahrzehnten war er [der Krieg] ausgebrochen. Wenn auch nicht die sichtbaren Armeen des Imperialismus und Nationalismus marschierten, sich eingruben und sich zerrissen, nicht die sichtbaren Schlacht- und Mordschiffe zerbarsten, die sichtbaren Menschvögel sich zerhackten: Im Ätherraum der Erde kreiste der geballte Haß, die böse Tücke, der bereits entfesselte Tod. Jeder, der einen Schimmer sehenden Gefühls hatte, wußte, daß der Krieg nicht erst drohte, sondern längst ausgebrochen war; daß die armen Weltbezwinger Kinder waren, die zwischen Pulverfässern mit wichtiger Miene unerlaubt Zigaretten rauchten. Ein entseeltes, übermechanisiertes Europa, worin jeder Mensch jedes Menschen Feind war, jedes Volk jedes Volkes Feind [...] Wo die Begriffe der Vorherrschaft zur See, der Vorherrschaft zu Lande, der Weltherrschaft mit Augenaufschlag besprochen wurden, als ob es sich um ein Schweineauskegeln und nicht um das todeswürdigste Verbrechen handelte: In diesem unglücklichen und nichtwürdigen Europa brach der Krieg nicht erst am 1. August 1914 aus.“²⁷⁸

Die Historiker Jost Dülffer und Karl Holl fragen in ihrer Untersuchung, ob es diese offene oder latente Disposition zum Krieg nur in Deutschland gegeben hatte.

²⁷⁷ Bröger, Karl: Bekenntnis eines Arbeiters, in: Sturz und Erhebung – Gedichte der Kriegszeit 1914-1918, Jena 1943, Nr. 66.

²⁷⁸ Rathenau, Der Kaiser, S. 47-48.

Sie zitieren Émile Durkheim, der dies jedenfalls 1915 in seiner Broschüre „Deutschland über alles“ feststellt und der deutschen Nation „eine krankhafte Gesinnung zum Krieg“ attestiert.²⁷⁹ Dülffer und Holl verweisen in dieser Frage auf eine Arbeit aus Großbritannien, die durchaus parallele Dispositionen auch in England, Frankreich und Russland ausmacht. Sie argumentieren dazu, „dass systemische Ansätze, die vom internationalen System der Vorweltkriegszeit oder den inneren Strukturen jener Mächte ausgehen [...] an Gewicht gewonnen haben, ohne daß dabei die spezifische Verantwortung des Deutschen Reiches verkleinert worden wäre“.²⁸⁰

Thomas Mann, der sich 1914 noch nicht wie Walther Rathenau in der Distanz der Retrospektive befand, stand noch unter dem Eindruck „des modernen Kapitalismus und seiner gesellschaftlichen Folgen“, wie sie dem Dichter von der Journalistin Beate Schlanstein in ihrem Buch zum Ersten Weltkrieg zugestanden werden. Sie zitiert Thomas Mann, der gespürt habe, „dass es so mit der Welt nicht mehr weitergehen konnte, [und] gor und stank sie nicht von den Zersetzungsstoffen der Zivilisation“? Mann, so Schlanstein, habe Gott gedankt für den „Zusammenbruch einer Friedenswelt, die er so satt, so überaus satt hatte“. Für ihn war der Krieg jetzt die Reinigung und die Befreiung und der Grund für eine ungeheuer große Hoffnung in die Zukunft. Der Wirtschaftswissenschaftler Ulrich Herrmann sieht in den Kriegserinnerungen des Schriftstellers Ernst Jünger, „In Stahlgewittern“, einen Schlüssel für dieses Verständnis und die Sehnsucht einer ganzen Generation mit bis heute irritierenden Attributen des ersehnten neuen Lebens:

„Aufgewachsen in einem Zeitalter der Sicherheit, fühlten wir alle die Sehnsucht nach dem Ungewöhnlichen, nach der großen Gefahr. Da hatte uns der Krieg gepackt wie ein Rausch. In einem Regen von Blumen waren wir hinausgezogen, in einer trunkenen Stimmung von Rosen und Blut. Der Krieg mußte es uns ja bringen, das Große, Starke, Feierliche. Er schien uns männliche Tat, ein fröh-

²⁷⁹ Vgl. Durkheim, Émile: Deutschland über alles – Die deutsche Gesinnung und der Krieg [L'Allemagne au-dessus de tout. La mentalité allemande et la guerre], übersetzt von Jacques Hatt, Lausanne 1915.

²⁸⁰ Dülffer, Jost/Holl, Karl (Hrsg.): Bereit zum Krieg – Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890-1914, Göttingen 1986, S. 17.

liches Schützengefecht auf blumigen, blutbetroten Wiesen. Kein schöner Tod auf der Welt [...] ach, nur nicht zu Hause bleiben, nur mitmachen dürfen.“²⁸¹

Ulrich Herrmann fragt sich in diesem Zusammenhang, ob nicht eine solche absurde Vorstellung, „vom Feinde erschlagen zu werden“, die nach Jüngers Erinnerung seinerzeit propagiert wurde, doch eine in der Gesellschaft der Kaiserzeit schon kultivierte Vorgeschichte gehabt haben muss. Jünger selbst liefert dafür eine Erklärung und notiert in seinen Erinnerungen, dass so etwas möglich war, „wenn das Bild des kriegerischen Vorganges schon in die Ordnung des friedlichen Zustandes eingezeichnet wurde“.²⁸² Dies konnte, so Jünger, bewirken, dass sich durch die systematische Militarisierung einer Gesellschaft junge Männer in Soldaten verwandeln, „die sich zu Hunderttausenden freiwillig an einer ebenso gigantischen wie sinnlosen Tötungsmaschinerie beteiligten – als Täter und als Opfer“.²⁸³

Insgesamt sieht Beate Schlanstein in den Reaktionen und Äußerungen vieler Vertreter des Bildungsbürgertums „eine schon lange aufgestaute Ablehnung der politischen und gesellschaftlichen strukturellen Entwicklungen seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Sie spricht von den Existenzängsten dieser Bildungselite, die ihre eigene Position in der Gesellschaft gefährdet sah durch einen extremen „Mammonismus, für den angeblich nur geldwerte Vorteile zählten“.²⁸⁴

In einem anthropologischen und kulturgeschichtlichen Zugang zur Kriegsproblematik stellt der Historiker Bernd Hüppauf zunächst die scheinbar selbstverständliche Frage: „Was ist Krieg?“ Er erläutert die Notwendigkeit seiner Fragestellung damit, dass es für eine kulturgeschichtliche Betrachtung des Krieges erforderlich sei, sich zunächst von naheliegenden polemischen Bewertungen, Einordnungen und Vermutungen zu lösen. Dann begründet er seine Ausgangs-

²⁸¹ Zitiert nach Schubert-Weller, Christoph: Kein schöner Tod – Die Militarisierung der männlichen Jugend und ihr Einsatz im Ersten Weltkrieg 1890-1918, Weinheim 1998, S. 13.

²⁸² Herrmann, Ulrich: 1914 – Erziehung für Verdun, in: DIE ZEIT, Nr. 6/2014, S. 1-3, <https://www.zeit.de/2014/06/erster-weltkrieg-erziehung-kaiserreich>, 08.08.2019.

²⁸³ Schubert-Weller, Kein schöner Tod, S. 15.

²⁸⁴ Schlanstein, Beate (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg – Das Buch zur ARD-Fernsehreihe, Berlin 2004, S. 22-23.

frage, indem er feststellt: „Kulturgeschichte stellt die Frage nach dem Krieg auf andere Weise. Sie betrachtet Krieg nicht als Folge von politischen Entscheidungen und ökonomischen oder politischen Konflikten, sondern sie stellt die Frage nach dem Krieg als einem System im kulturellen Prozess.“²⁸⁵

Hüppauf erklärt dann, warum er Krieg primär als kulturellen Prozess versteht:

„Krieg, das mag zunächst abwegig klingen, kann nicht direkt wahrgenommen werden. Es gibt keinen Krieg ohne einen gesellschaftlichen Diskurs aus Reflexion, Imagination und Gedächtnis. Ohne Diskurs aus Zeichen und Medien wäre kein Krieg, wäre nicht wirklich. Erst der Diskurs verleiht ihm Wirklichkeit. Er ist unter Einschluss von Technologie, Tod und anderen Realien eine Konstruktion, die aus Denken, Handeln, Imaginieren und kulturellen Interaktionen zusammengefügt wird. Diese Zusammensetzung macht den Krieg aus, der mehr ist als die Summe seiner Realien, und das Gedächtnis des Krieges, das mehr ist als die Summe aller individuellen Erinnerungen, weil es die übergeordnete Ebene eines imaginierten Ganzen in einer zeitlichen Erstreckung einschließt.“²⁸⁶

Ein weiteres kulturgeschichtliches Phänomen vom Krieg machte der Jurist und Publizist Otfried Nippold 1913 in seiner – wie er es nannte – „Blütenlese aus vier ausgewählten Artikeln der deutschen Presse“ sichtbar.²⁸⁷ Es stellte sich hier die auch heute noch aktuelle Frage nach dem möglichen (Schuld-)Anteil der Printmedien an einer gewollten Forcierung oder zumindest nicht relativierenden Darstellung einer europäischen Kriegsgefahr und der daraus resultierenden nationalen Kriegsbereitschaft speziell im Deutschen Reich. Dazu die folgenden Presseauszüge:

²⁸⁵ Hüppauf, Bernd: Was ist Krieg – Zur Grundlegung einer Kulturgeschichte des Krieges, Bielefeld 2013, S. 31.

²⁸⁶ Ebenda, S. 31 ff.

²⁸⁷ Nippold, Otfried: Der Deutsche Chauvinismus. Veröffentlichungen des Verbandes für internationale Verständigung, Berlin 1913.

„Der französische Chauvinismus als Friedensgefahr?

Die Zeichen mehren sich, dass durch Frankreich wieder eine Welle des Chauvinismus rollt [...] Jeder Blick in die französischen Zeitungen lehrt, dass der Revanchegedanke wieder kräftig genährt wird [...] Die offenen Hetzer behaupten immer wieder, dass Deutschland einen Angriffskrieg gegen Frankreich plane, obwohl Deutschland [...] seit 42 Jahren eine aufrichtige Friedenspolitik betrieben hat [...] Wenn Deutschland wirklich, wie in Paris gern behauptet wird, über Frankreich herfallen wollte, so hätte es dazu in der Vergangenheit bessere Gelegenheiten gehabt[] als heute [...] Dass man mit der angeblichen Gefahr eines Überfalls auf Frankreich durch Deutschland auch nur operiert, um die wahren Absichten und Ziele zu verbergen, geht klar aus dem Umstande hervor, dass besonders die militärischen Kreise [...] sehr offen betonen, dass Frankreich selber, ehe es zu spät sei, bei geeigneter Gelegenheit die Offensive ergreifen müsse, um Revanche zu nehmen für 1870/71 und die Abtretung Elsass-Lothringens [...] Erst kürzlich hat die bekannte France militaire es offen ausgesprochen, dass die Entscheidung, wenn irgend möglich, bis zum Jahr 1915 fallen müsste.²⁸⁸

„Jahresende – Schicksalswende?

Auch damals brachte das dreizehnte Jahr [1813] eines neuen Jahrhunderts die Befreiung von schwerem, dumpfem Druck, und Besseres könnten wir uns vom kommenden Jahre nicht wünschen. Sollte es dazu, wie damals vor hundert Jahren, des Krieges bedürfen, sollte dem Glut- und Flutjahr wirklich das Blutjahr folgen, nun wohl, so wird das deutsche Volk eben zeigen, dass es heute wie früher einer Welt von Feinden zu trotzen im Stande ist. Noch hat das deutsche Volk seine Mission nicht erfüllt, noch steht [...] seine weltgeschichtliche Aufgabe bevor [...] Es ist eine harte Schule, durch die wir zur Zeit gehen [...] Sind wir erst die Sieger geblieben, dann wollen wir uns des Wortes erinnern, dass wir herrschen müssen oder dienen, Hammer oder Amboss sein, und im Willen zur Ent-

²⁸⁸ Hamburger Nachrichten am 10.03.1913, zitiert nach Nippold, Der Deutsche Chauvinismus, S. 7.

schlossenheit werden wir dann zum Hammer greifen [...] Das ist unsere welthistorische Mission und von ihr wird keine Macht uns lösen.“²⁸⁹

„Hass!

General Keim, der Vater und Vorsitzende des Wehrvereins [...] hat die ganze Friedensbewegung in Deutschland für gefährlich erklärt und den Pastoren und Lehrern wegen ihrer Beteiligung daran die Köpfe gewaschen [...] Er ging dann zu einer fulminanten Predigt des Hasses über. Zur Wehrhaftigkeit gehört auch das Empfinden, einmal ordentlich hassen zu können. Unter dem stürmischen Beifall seiner Anhänger erklärte der angenehme General, dass er jedenfalls ein Volk hasse, das dem deutschen Volk ans Leben gehen wolle. Es muss dem deutschen Jungen schon klar gemacht werden, auch dem deutschen Mädels: du hast ein Recht, die Feinde deines Vaterlandes zu hassen. Eine nette Jugenderziehung, diese Erziehung zum Hass! [...] Weiß man doch, dass der von ihm [Keim] gegründete und geführte Wehrverein [mit seinem] Aufruf zum Völkerhass nur die unheilvollsten Folgen zeitigt.“²⁹⁰

„Sind wir gerüstet?

Der Vorstand des deutschen Wehrvereins hatte für Dienstag abend ins Kriegerheim zu einem Vortrag geladen, in dem Generalleutnant von Wrochem diese für Deutschlands Zukunft so entscheidungsvolle Frage zu beantworten suchte [...] Unsere Lage sei auf die Dauer unhaltbar; und sie verweichliche. Da sei ein gerechter Krieg besser, ja, selbst geschlagen zu werden sei besser, als nicht gekämpft zu haben. Es fehle auch nicht an einem großen nationalen Ziele; bei der Verteilung der Erde unter den anderen Großmächten sei Deutschland fast leer ausgegangen; Deutschland aber brauche neues Siedlungsland für seinen stetig wachsenden, unerschöpflichen Reichtum an Menschen.“²⁹¹

Die drei den Krieg unbedingt bejahenden und als notwendig postulierenden Artikel kolportieren die seinerzeit angesagten Slogans und den politischen

²⁸⁹ Die Post am 01.01.1913, zitiert nach Nippold, Der Deutsche Chauvinismus, S. 29.

²⁹⁰ Die Welt am Montag vom 02.06.1913, zitiert nach Nippold, Der Deutsche Chauvinismus, S. 83.

²⁹¹ Hannoverscher Courier vom 20.02.1913, zitiert nach Nippold, Der Deutsche Chauvinismus, S. 96.

Mainstream: den immerwährenden französischen Revanchismus, die welthistorische Mission Deutschlands, die Verpflichtung zu einem gerechten und ehrenvollen Krieg sowie die Lebensraumfrage.

Der kritische Artikel in der Zeitung „Die Welt“, der einzige redaktionelle Beitrag, der diese Postulate in Frage stellt, verweist auf den unmittelbaren Zusammenhang zwischen den unheilvollen Einflüssen der Kriegs- und Wehrvereine und ihrer Forderung nach einer entsprechenden pädagogischen Erziehung der Jugend. Dieser Anspruch an die Schule wurde offensichtlich von den Autoren des didaktischen Materials gern aufgegriffen und führte zu einem universalen Aufruf zu einer Erneuerung der Volksgemeinschaft.

„Der Krieg von 1914 hat die Sehnsucht erfüllt, indem er den Lebensbegriff wunderbar vertiefte und das Leben aus einem Geiste speiste, der der tragende Grund neuen schöpferischen Lebens zu werden berufen ist [...] Der Krieg hat die freie Persönlichkeit unseres Volkes aus dem Chaos und echter und nachgeahmter Lebensform und der kühnen Nüchternheit des Diesseits geläuterter entstehen lassen.“²⁹²

Die Entwicklung der politischen Lage in Europa, mit ihren Folgen aus der Bündnispolitik von Zweibund, Dreibund und Entente, hatte im Deutschen Reich auf der Seite der Militärs die Überlegungen eines Präventivkrieges stark forciert, nicht zuletzt, um aktuell dem erwarteten Abschluss einer Aufrüstungsphase Russlands zuvorzukommen. So bedrängte der deutsche Generalstabschef Helmuth von Moltke schon 1913 die deutsche Regierung mit der völkisch-kulturellen Variante vom notwendigen Eroberungskrieg: „Nach wie vor bin ich der Ansicht, daß ein europäischer Krieg über kurz oder lang kommen muß, in dem es sich in letzter Linie handeln wird um einen Kampf zwischen Germanentum und Slawentum. Sich darauf vorzubereiten, ist die Pflicht aller Staaten, die die Bannerträger germanischer Geisteskultur sind.“²⁹³

²⁹² Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915, S. 1.

²⁹³ Zitiert nach Fricke, Dieter (Hrsg.): Dokumente zur deutschen Geschichte 1910-1914, Berlin 1976, S. 100.

Von Moltkes Reduzierung einer möglichen europäischen Kriegsursache in letzter Konsequenz auf eine rassistische Polarisierung wird rund neun Jahre später in der ideologischen Kontinuität des Nationalsozialismus wiederzufinden sein. Eine neue Wirklichkeit hatte nun auf jeden Fall die bisherigen Kriegsspiele einer durch und durch militarisierten Gesellschaft der letzten Jahrzehnte überholt und abgelöst. Die Freude, ja Euphorie, die sie hervorgerufen hatten, war geblieben und zum Motor einer nationalistischen Kriegsbegeisterung geworden, die noch bis in die letzten Kriegsmonate in großen Teilen der Bevölkerung durchtragend war.²⁹⁴ Der Herzenswunsch des Großteils der deutschen Gesellschaft war erhört worden: Krieg, endlich Krieg. So protokollierte der Schulleiter der Landschule Brockhagen im August 1914:

„Am Mobilmachungstage, einem Sonntag, war die Kirche von einer großen Menge andächtiger Teilnehmer gefüllt. Es fanden Abendmahlsfeiern für die Ausziehenden und Angehörigen statt. Am folgenden Tag brach die helle Begeisterung durch. Die Ausrückenden wurden mit Wagen nach Bielefeld gebracht. Unter dem Gesang ‚Deutschland, Deutschland über alles‘ ging es im Morgengrauen fort.“²⁹⁵

Der Historiker Peter Tauber zitiert aus dem Feldpostbrief eines Soldaten an seine Eltern über das Ereignis der Mobilmachung in Berlin: „Die Begeisterung des Volkes könnt ihr Euch nicht vorstellen. Überall gibt’s Essen. Den Ausmarsch aus Berlin kann ich Euch gar nicht schildern. Tausende von Menschen begleiteten uns. Jeder Soldat war mit Blumen geschmückt, wirklich sehr feierlich.“²⁹⁶ Die Rheinisch-Westfälische Zeitung berichtete aus Berlin über die Verabschiedung der Truppen: „Es gibt einen ganz neuen Sport in der Reichshaupt-

²⁹⁴ Vgl.: „Der Sonntag vergeht in würdevoller Stimmung. Die Kirchen sind gedrängt voll. Mit solcher Andacht und Inbrunst ist noch selten gebetet worden. Zum letzten Mal ist die Familie gemeinsam versammelt, dann herzlicher Abschied von den Verwandten und Bekannten. Da kommt auch eine arme Witwe mit ihren sechs Söhnen. Ergreifender Anblick! Doch sie ist standhaft. ‚Nun zieht hin und kloppt die Franzmänner tüchtig. Es soll geschehen, Mutter. Auf Wiedersehen.‘ Sie wandern durchs Kasernentor. Die Mutter wischt sich mit der Schürze die Tränen ab und geht zurück nach ihrem leeren Heim.“ Haller, Nikolaus: Handbuch für den Kriegsunterricht in den preußischen Schulen nach dem Ministerial-Erlaß vom 6. November 1914, Trier 1915, S. 38.

²⁹⁵ Schulchronik Brockhagen 1914.

²⁹⁶ Tauber, Peter: Vom Schützengraben auf den grünen Rasen – Der Erste Weltkrieg und die Entwicklung des Sportes in Deutschland, Berlin 2008, S. 62-63.

stadt, das Abschreien. Manche Menschen treffen darüber regelrechte Verabredungen. Sobald Militär zu sehen sei, würden diese anfangen zu jubeln und die Hüte zu schwenken.“²⁹⁷

Die Rolle der Kirchen und ihre Kriegstheologie

Der Kirchenhistoriker Martin Greschat untersucht die Rolle der Kirchen im August 1914 und stellt fest: „Hier wird in drastischer Weise die politische Symbiose von Kirche und Staat deutlich.“²⁹⁸ In einer Art vorausseilendem Gehorsam und einer damit verbundenen Absolution habe die national-protestantische und katholische Kirchenleitung dem Staat jeglichen Spielraum im politischen und militärischen Handeln eingeräumt. Er zitiert in seinem Aufsatz aus einem Beitrag der Zeitschrift „Die Christliche Welt“ von 1912:

„Im Deutschen Reich sind die Predigten schon so gut wie fertig, die im Fall der Mobilmachung von allen Kanzeln gehalten werden. Man ist prinzipiell, religiös gerüstet auf den Krieg. Die Buß- und Betgottesdienste, die mit Ausbruch des Krieges überall stattfinden werden, sind bei den Kirchenregimentern vorgesehen und die Ordre dazu wird so pünktlich ausgehen, wie die Befehle für die Mobilmachung.“²⁹⁹

Der Kulturwissenschaftler Klaus Vondung beschreibt in seinem Buch über die „Apokalypse in Deutschland“ 1914 die militärisch-politische Entwicklung in der engen Verbindung der Regierung unter Kaiser Wilhelm II. mit dem preußischen Staatsprotestantismus. Hier entsteht für ihn das besondere Phänomen einer christlich-protestantisch definierten und auch gepredigten Kriegstheologie. In den aktuellen Entscheidungen und Aktivitäten der Heeresleitung zum Kriegsbe-

²⁹⁷ Zitiert nach Tauber, Vom Schützengraben auf den grünen Rasen, S. 62-63.

²⁹⁸ Vgl.: „Unsere Mobilmachung: Der König hat unsere Brüder gerufen zum Kampf fürs Vaterland, zur Verteidigung der heimatlichen Erde. Jubelnd sind alle diesem Ruf gefolgt, denn des Königs Ruf ist Gottes Ruf, und wie ein starkes Echo klingt es durchs ganze Land: *Gott will es!*“ Wochenblatt für die katholischen Pfarrgemeinden Münchens vom 09.08.1914.

²⁹⁹ Zitiert nach Greschat, Martin: Krieg und Bereitschaft im deutschen Protestantismus, in: Dülffer, Jost/Holl, Karl (Hrsg.): Bereit zum Krieg – Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890-1914, Göttingen 1986, S. 33.

ginn wurde auf diesem Hintergrund „[die] Offenbarung des wahren Protestantismus und damit die deutsche Form des Christentums gesehen“.³⁰⁰

In seiner Veröffentlichung „Kirche im Krieg – Der Erste Weltkrieg als europäische Christentumspraxis“ sieht auch der Pfarrer Dieter Beese die Entstehung einer eigenständigen „Kriegstheologie als konstitutiven Bestandteil der Synthese von nationalstaatlicher Herrschaft und christlicher Religion [in einer grundsätzlichen] theologisch-religiösen Deutung des Krieges“.³⁰¹ Dazu meint er, dass es keinen Nationalismus ohne Kriegstheologie gebe und dass die Nation ein spezielles Konstrukt sei, das aus historischen und systematischen Gründen Politik und Religion miteinander verbinden müsse, um für den Territorialstaat seine Einheit und Handlungsfähigkeit sicherstellen zu können. Dieser Absicherungsprozess, so Beese, geht zurück auf die historisch-mediävistische Übernahme einer grundsätzlichen religiösen Legitimation für weltliche Herrschaft durch die Kirche. Das aktuelle und faktische politische Handeln des Staates bedarf daher auch 1914 seiner Meinung nach einer kontinuierlichen Legitimierung und erklärenden religiösen Deutung.³⁰²

Die Kriegspredigt, als indoktrinierendes und soteriologisches Massenmedium, hatte nach dem Theologen Wilhelm Pressel eine Schlüsselfunktion in der Rechtfertigung des deutschen Waffenganges und seiner moralischen Begründung: Sie sicherte seine heilsgeschichtliche Bedeutung und alles daraus resultierende militärische Handeln. Nach Pressel wurde kirchlicherseits in Predigten und in kirchenamtlichen Verlautbarungen immer wieder der Versuch unternommen, den Kriegseintritt „im Sinne eines enthusiastischen Offenbarungs- und Geistesverständnisses zu interpretieren“.³⁰³ Die dafür notwendige exegetische Hilfe hinsichtlich des aktuellen Geschichtsverlaufs und seiner parallel gegebenen heilsgeschichtlichen Bedeutung sah man schwerpunktmäßig in der Theologie des Alten Testaments. Den ebenfalls in diesem Zusammenhang gesehenen neutestamentlichen Effekt der Repristination als „das neue Pfings-

³⁰⁰ Vondung, Klaus: Die Apokalypse in Deutschland, München 1988, S. 195.

³⁰¹ Beese, Dieter: Kirche im Krieg – Der Erste Weltkrieg als europäische Christentumspraxis. Beitrag zur Tagung des Deutsch-Belgischen Bruderrates, Bochum 2013, S. 6.

³⁰² Vgl. ebenda.

³⁰³ Pressel, Wilhelm: Die Kriegspredigt 1914-1918 in der evangelischen Kirche Deutschlands, Göttingen 1967, S. 117.

ten“ (in der Qualität der urchristlichen Gemeinden) sicherte die Vorstellung vom „Hereinbrechen des Reiches Gottes, über das Ende der Geschichte [und] die einer neuen Schöpfung“.³⁰⁴ Die theologisch-politische Argumentation des national-chauvinistischen Impetus und die jeweilige emotional-sprachliche Ausgestaltung der Predigten hatten eine große Bandbreite. Dies muss vor dem Hintergrund gesehen werden, dass die Autorenschaft, die hier zu Wort kam, ordinierte Pfarrer und Pastoren waren und dass die historisch-kritische Forschung als wissenschaftlicher Standard in der Theologie seit mehr als 200 Jahren eigentlich die Grundlage für die aktuelle Homiletik war. Ein theologischer Dichter, der Wiesbadener Pfarrer Philippi, schrieb jedoch 1914 das folgende Gedicht:

„Wir sind das Volk des Zorns geworden / Wir denken nur noch an den Krieg / Wir beten als grimmiger Männerorden / bluteingeschworen um den Sieg / Wir üben Gottes allmächtigen Willen / und seiner Gerechtigkeit Schrei / wollen wir an den Frevlern rächend erfüllen, in heiliger Raserei.“³⁰⁵

Der – wie er sich selbst nannte – Kriegstheologe Franz Koehler lag hinsichtlich seiner aggressiven und bildreichen Sprache auf der Linie von Philippi. Wilhelm Besser sieht in seinem „hymnusartigen Poem über den Krieg die für die Kriegstheologie charakteristische Vermischung von biblisch-eschatologischem und ideologischem Denken“. In diesem Hymnus sieht Besser auch eine der stärksten Ausdrucksformen in der literarischen Gattung der Kriegspredigten mit ihrer extremen Verklärung des Weltkriegs:

„Du segensmächtiges gutes deutsches Schwert / Gott hat dich uns in die Hand gedrückt / Wir halten dich umfangen wie eine Braut / Du bist die letzte Vernunft / Du lieber Schläger bist uns ein Träger des Geistes / Du bist nicht nur der Könige ultima ratio / Auch wir Priester des Geistes haben Anteil an dir und du an uns / Und der Pfingstgeist soll unser Schwertsegen sein / Bist du uns doch wie er ein von oben uns Gegebenes.“³⁰⁶

³⁰⁴ Ebenda, S. 111.

³⁰⁵ Ebenda, S. 117.

³⁰⁶ Zitiert nach Pressel, Die Kriegspredigt, S. 164.

Philippis Prosadichtung ist nicht weniger zeittypisch, wenn er in einer Predigt 1916 den Opfertod der deutschen Soldaten und die Hingabe ihres Lebens zur Rettung des Vaterlandes mit dem Tod Jesu am Kreuz vergleicht und den vaterländischen Tod zum soteriologischen Opfertod einer Nation stilisiert. Er bezeichnet darin das deutsche Heer als die „gekreuzigte Menschheit“ und führt dann aus:

„[D]eine Kreuzigung ist der Krieg. Du willst nicht klagen und ungeduldig sein. Du willst verstummen, wie der Heiland verstummte vor der Größe seiner Stunde: du leidest stellvertretendes Leiden im Krieg, daß das liebste Leben, was du kennst, verschont bleibe. Sei hochgemut, an einem solchen Platz hast du noch nie gestanden. Jenseits des Krieges ist die Erlösung. Die hilft die deutsche Erlösung schaffen.“³⁰⁷

Auch das Weihnachtsfest 1914/15 galt es im Hinblick auf den Krieg theologisch einzuordnen und politisch nutzbar zu machen. Die Phantasie der Theologen sah hier kein homiletisches Problem, ihre Predigten gipfelten in der exegetischen Festschreibung, dass der Kriegsbeginn die neue deutsche Weihnacht sei. In seiner Weihnachtspredigt legt Pastor Friedrich Lahusen dazu aus:

„Der Kriegsbeginn ist der verheißungsvolle Advent im deutschen Volk. Da kam der Krieg, da wurden wir endlich eins und wollten alle miteinander Deutsche, nur Deutsche sein, und es ist uns jetzt als innere Gewißheit geschenkt, daß die, die so miteinander gekämpft, miteinander geblutet, miteinander gebetet haben, nie mehr voneinander gerissen werden. Was uns getrennt hatte, das war das Vergängliche. Nun [mit diesem Kriegsbeginn] nahte sich in seinem Sohn Gott. Das ist das Wunder Gottes, das ist die neue deutsche Weihnacht. Der Wille Gottes, der uns erst in diesem Krieg ganz klargeworden ist, fordert, daß wir nicht auf das Eigene sehen und das Eigene suchen, sondern den Willen haben zum Vaterlande. Gott hat uns in furchtbarer Glut zusammengeschweißt, so daß wir nie wieder voneinander können.“³⁰⁸

³⁰⁷ Zitiert nach Pressel, Die Kriegspredigt, S. 172.

³⁰⁸ Zitiert nach Pressel, Die Kriegspredigt, S. 162-163.

Nach Meinung des Theologen Wilhelm Pressel wird hier die christliche Botschaft von Advent und Weihnachten als real verstandene Fleischwerdung Christi in der deutschen Volksgemeinschaft (und damit in der Notgemeinschaft des Krieges) theologisch und ideologisch instrumentalisiert.³⁰⁹ Die sogenannte Kriegstheologie tat sich allerdings grundsätzlich schwer mit dem Neuen Testament, denn das zentrale Gebot der Bergpredigt, „Liebet Eure Feinde“,³¹⁰ war in einer Theologie des rückhaltlosen Kampfes gegenüber den verhassten Feinden kaum unterzubringen. So sah man kriegstheologisch eigentlich nur die Möglichkeit, die Biographie und Leidensgeschichte Jesu über seine ihm kurzerhand unterstellten soldatischen Tugenden und sein persönliches physisches und psychisches Durchhaltevermögen neu zu interpretieren. Der Osnabrücker Pfarrer Hans Bodensiek geht in einer Predigt von 1915 exegetisch diesen Weg über 1. Korinther 16, Vers 13 „Wachet, stehet im Glauben, seid männlich und stark:“

„Echter Christusglaube macht männlich und stark. Es ist nicht wahr, was man uns oft gesagt hat, das Christentum mache die Menschen schwachmütig, blaßblütig, weibisch und feige. Es erzeuge Knechtseligkeit, sei eine Angelegenheit für sentimentale Frauen und unselbständige Menschen. Kameraden! Gerade das Gegenteil ist der Fall. Sehet Jesus an! Bei aller Milde, die ihn als einen rechten König ziert, ist er doch zugleich ein Held, der sich furchtlos, mit einer unvergleichlichen Selbstständigkeit unter den schwersten Versuchungen und Anfechtungen bis in den Tod behauptet hat. Blickt auf Luther, seinen größten Jünger unter den Deutschen! Männlich und stark! Das sind die höchsten soldatischen Tugenden. Sie decken sich mit den höchsten christlichen Tugenden. Darum muß und wird der rechte Christ auch ein vorbildlicher Soldat sein, furchtlos und frei, von strengem Pflichtgefühl und großer Selbstverleugnung, mit der Kraft ruhigen Durchhaltens auch in den schwierigsten Verhältnissen, unverzagt unter allen Schrecken, die auf ihn einstürmen, im desto festeren Zusammen-

³⁰⁹ Vgl. Pressel, Die Kriegspredigt, S. 163.

³¹⁰ Matthäus Kap. 5, Verse 44 ff. Neues Testament, hrsg. von der Bremischen Bibelgesellschaft 1894, S. 5-6.

schluß mit seinem Gott, dem geheimen Quell all seiner höchsten Überlegenheit“.³¹¹

Eine andere Sicht auf den Weltkrieg stellt die theologische Reaktion Karl Barths auf das Jahr 1914 dar. In einem Beitrag über dessen Theologie schreibt sein theologischer Kollege Hans-Heinrich Schneider vom Entsetzen Barths, als er zu Kriegsbeginn von 93 deutschen Intellektuellen erfährt, die im Manifest für den Kaiser positiv zur Kriegspolitik Wilhelms II. Stellung nehmen, darunter einige seiner bisherigen theologischen Lehrer. Der sogenannte Oktoberaufruf 1914, so der Theologe Kurt Meier, erzielte eine verheerende Wirkung in der Gruppe der Kriegsgegner. Dieser an die Kulturwelt gerichtete Appell gipfelte in der Formulierung: „Deutsches Heer und deutsches Volk sind eins. Dieses Bewußtsein verbrüdert heute 70 Millionen ohne Unterschied der Bildung, des Standes und der Partei.“³¹² Das Ausland bewertete diesen Aufruf mehrheitlich als ein unverzeihliches Bekenntnis der deutschen Intelligenz zum kaiserlichen Militarismus und Chauvinismus und als absolut kriegstreibend. Der französische Ministerpräsident Clemenceau bezeichnete ihn als „[d]as größte Verbrechen Deutschlands“.³¹³ Schneider zitiert dann Barth mit der Feststellung: „Ich habe eine Götterdämmerung erlebt, als ich studierte [...] wie Religion und Wissenschaft sich restlos in 42 cm Kanonen verwandelten [...] An ihrem [seiner theologischen Lehrer] ethischen Versagen zeigte sich, dass auch ihre exegetischen und dogmatischen Voraussetzungen nicht in Ordnung sein könnten.“

In diesem Zusammenhang kritisiert Barth, so Schneider, die Kirche allgemein, das kirchliche Tun und ihre Theologie als zutiefst fragwürdig. Er beanstandet, dass die Kirchenleitungen ihren Gläubigen ein „Toleranzsüpplein“ anbieten, statt in dieser Zeit ihr eigenes Wort in dieser Situation zu sagen.³¹⁴

³¹¹ Zitiert nach Pressel, Die Kriegspredigt, S. 240.

³¹² Meier, Kurt: Evangelische Kirche und Erster Weltkrieg, in: Michalka, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg: Wirkung – Wahrnehmung – Analyse, München 1994, S. 693.

³¹³ Zitiert nach Meier, Evangelische Kirche und Erster Weltkrieg, S. 693.

³¹⁴ Vgl. Schneider, Hanns-Heinrich: Gottes fröhlicher Partisan – Erinnerungen an den streitbaren Theologen Karl Barth, in: evangelische aspekte, Ausgabe von August 1914, S. 3.

Die alte Trias von Staat, Gesellschaft und Kirche funktionierte am 1. August 1914 verlässlich, ebenso die von ihr in Gang gesetzte Maschinerie der psychologischen Kriegsführung. Vom ersten Tag des Krieges an wurde mit der geschichtlichen Klitterung des ungewollten Krieges gearbeitet, den der Feind Deutschland aufgezwungen habe: „Um sechs Uhr ging der Polizist durch Werther: Mobilmachung! Kinder trugen die Nachricht weiter. Das deutsche Volk hatte den Krieg nicht gesucht. Aber Feindestücke zwang uns den Krieg auf, da brach der heilige deutsche Zorn los. Die Männer zogen starken Mutes hinaus, um eine heilige Pflicht zu erfüllen.“³¹⁵

Bewusste Fälschung von Fakten und Tatsachen sowie investigative Propaganda betrieben mit Ausbruch des Weltkrieges erstmals im großen Stil alle kriegsführenden Staaten. Sie versuchten damit ihre Position moralisch zu stabilisieren und die Kriegsschuld den anderen Nationen zuzuschieben. Für die österreichische Publizistin Judith Fritz erzeugte der Erste Weltkrieg eine bis dahin nicht gekannte Mobilisierung der Massen. Die dabei eingesetzte Propagandamaschinerie, die erstmals mit Fotos, Filmen und natürlich auch Printmedien arbeitete, wurde damit zu einem wesentlichen, manchmal auch kriegsentscheidenden Faktor in der jeweiligen nationalen Kriegsstrategie. Die Kampffront und die sogenannte Heimatfront, Männer und Frauen, Alte und Kinder sollten sich gegenseitig moralisch stützen. Die politische und militärische Führung beschwor dabei den Geist gesellschaftlicher Einheit und eine neue emotionale Verbundenheit der verschiedenen Volksgruppen.³¹⁶

Eine neue Dimension erreichten die schon in der Vorkriegszeit von Vereinen und Verbänden veranstalteten Kriegsspiele in Verbindung mit den Sedanfeiern (s. Kap. 4). Der Historiker Eberhard Demm berichtet, dass während der Kriegsjahre die sogenannten Kriegsspiele in allen Kreisen der Bevölkerung sehr verbreitet waren. Bei den Kindern und Jugendlichen nahmen sie im Laufe des Krieges an Brutalität und Rohheit so zu, dass häufig sogar die Polizei eingreifen musste und Eltern sich vor Gericht auseinandersetzten. Aus den ursprünglichen

³¹⁵ Schulchronik Werther 1914.

³¹⁶ Vgl. Fritz, Judith: Der Erste Weltkrieg – Zeitbilder, Wien 2019, <https://www1.habsburger.net/de/zeitbild>, 21.08.2019.

Utensilien wie Holzgewehren und Papierhelmen waren Schleudern, Eisenstangen, Peitschen und Messer geworden. Mancherorts bildeten sich regelrechte Kinderbanden, die Einbrüche begingen. Diese Entwicklung war auch der Tatsache geschuldet, dass viele Kinder ohne Aufsicht waren, weil der Vater an der Front und die Mutter tagsüber in der Kriegswirtschaft eingesetzt war.

Der Krieg als heilige Pflicht, als unumstößliches Postulat, wurde bei Kriegsausbruch zunächst von allen nationalistisch orientierten politischen und gesellschaftlichen Gruppierungen mitgetragen. Selbst einer ihrer späteren schärfsten Kritiker, der Pädagoge Friedrich Wilhelm Foerster – Sohn von Friedrich Julius Foerster, einem Gründungsmitglied der Deutschen Friedensgesellschaft (DFG)³¹⁷ –, ließ sich kurzzeitig von dieser allgemeinen Euphorie und nationalen Aufbruchsstimmung zu der folgenden Aussage hinreißen:

„Was die [erzieherische] Aufgabe betrifft, so liegt ja der naheliegendste ethische Wert des Krieges in der Belebung des Gemeinsinns und der Vaterlandsliebe durch den erhebenden Anblick der gewaltigen Gesamttaktion, [im] heroischen Opferwillen von Millionen, [der] hinreißen [in] Erscheinung tritt und den einzelnen unwiderstehlich aus seiner Isolierung herausreißt. Die sozialpädagogische Aufgabe, diese anti-egoistische Wirkung des Krieges zur vollen Geltung zu bringen, ist wohl die einfachste, weil sie am unmittelbarsten durch die elementarsten Eindrücke des Tages unterstützt wird.“³¹⁸

Im Berliner „Tagesspiegel“ bekennt sich die evangelische Kirche 2014 zu ihrem Versagen anlässlich des Jahrestags zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs am

³¹⁷ Zur Gründung der Deutschen Friedensgesellschaft (DFG) 1892 durch Alfred Hermann Fried und Bertha von Suttner vgl. Dingeldey, Philip: Pazifismus – Bekämpfer des Krieges, in: FAZ, Reihe „Der Erste Weltkrieg“, 01.04.2015. – „Die pazifistische Bewegung in Deutschland [verkörperte] nicht die Hauptströmung der historischen Entwicklung. Im Gegenteil, sie schwamm gegen den Strom. Sie war die politisch-weltanschauliche Heimat einer Minorität in der deutschen Gesellschaft.“ Holl, Karl/Wette, Wolfram (Hrsg.): Pazifismus in der Weimarer Republik, Paderborn 1981, S. 11. – „Sie konnte vor allem im Bildungsbürgertum, dem wichtigsten Träger öffentlicher Meinung, nicht Fuß fassen und sah sich ständig hämischen Verunglimpfungen ausgesetzt.“ Berg, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, S. 15.

³¹⁸ Foerster, Friedrich Wilhelm: Neue Erzieherpflichten für unsere Zeit, in: Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915, S. 8.

1. August vor einhundert Jahren. Das Blatt zitiert die EKD mit der Feststellung: „Zum Jahrestag bekennt die evangelische Kirche ihr Versagen. Die deutschen Protestanten haben 1914 Kriegsaufrufe von der Kanzel verlesen. Heute empfinden die evangelischen Kirchenfunktionäre Scham darüber, dass ihre Vorgänger damals nicht für den Frieden geworben haben.“³¹⁹ Das Blatt erinnert daran, dass, nachdem das deutsche Heer im Oktober 1914 völkerrechtswidrig in Belgien eingefallen war und dabei eine Spur der Verwüstung mit Tausenden von Opfern in der Zivilbevölkerung hinterlassen hatte, der Berliner Pfarrer Hermann Franke von der Kanzel den deutschen Einfall in Belgien mit den Worten kommentierte: „Da sehen wir, auch dem Blödesten erkennbar, hier das Walten Gottes und seiner Gerechtigkeit.“³²⁰

5.2 Der Krieg als Erzieher von Schule und Gesellschaft

Zugleich war nun auch die Stunde all jener pädagogischen Autoren gekommen, die sich 1914 berufen fühlten, die ethisch-moralische und die geistig-körperliche Erneuerung des deutschen Volkes zu proklamieren, die jetzt der große Volkserzieher Krieg bewirken würde. Sie sahen dies nicht nur für die Zeit des Krieges, sondern auch schon für die Zeit nach dem natürlich glorreichen Sieg. In der Läuterung durch das Stahlbad des Krieges erwarteten sie eine Neuordnung aller Werte in einer neuen Zeit. Der Militärgeschichtler Friedrich von Bernhardi beklagte den entstandenen allgemeinen Verlust von kriegerischem Bewusstsein in der Bevölkerung und analysierte aus seiner Sicht die Ursache dafür:

„In weiten Kreisen der heutigen Kulturwelt hat der Krieg und sein Wert für die politische und sittliche Entwicklung der Menschheit eine Beurteilung gefunden, die geradezu eine Gefahr für die Wehrhaftigkeit der Staaten zu werden droht, indem sie den kriegerischen Sinn zu untergraben bemüht ist. Auch in Deutschland sind derartige Anschauungen weit verbreitet [...] Wie eine Bleichsucht hat das Friedensverlangen die meisten Kulturvölker befallen, ein Zeichen von Mutlosigkeit und politischer Willensschwäche. Immer sind es nur die müden, geist-

³¹⁹ Der Tagesspiegel, Ausgabe vom 21.07.2014, <http://www.tagesspiegel.de/politik/100-jahre-erster-weltkrieg-zum-jahrestag-bekennt-die-evangelische-kirche-ihr-versagen>, 17.04.2018.

³²⁰ Ebenda.

losen und erschlafften Zeiten gewesen, die mit dem Traume vom ewigen Frieden gespielt haben.“³²¹

Aus einer Vielzahl von Handreichungen zum Thema „Krieg im Unterricht“ konnten der Lehrer der einklassigen Landschule wie auch seine Kollegen in der gegliederten Kleinstadtschule ab 1914 konkrete Vorschläge im Hinblick auf Unterrichtsinhalte, Stundenverläufe und Materialsammlungen für ihren Unterricht übernehmen. Damals populäre Autoren hatten dafür richtungsweisende Materialien erstellt, sie überschwemmt in den ersten beiden Kriegsjahren geradezu den Markt mit ihren pädagogischen Schriften und bedienten den Kriegsunterricht für alle Schulfächer. Für eine entsprechende Wahrnehmung in der pädagogischen Welt sorgte das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin“, das mit einer groß angelegten Ausstellung zum Thema „Schule und Krieg“ im Jahr 1915 seine Wirksamkeit entfaltete. Es fungierte als eine Art kriegspädagogische Koordinierungsstelle im Deutschen Reich, indem es entsprechende Arbeitsgemeinschaften und Fortbildungsveranstaltungen anbot. Das Institut gab einen umfangreichen Ausstellungskatalog heraus, der einen Überblick über alle Arten von kriegspädagogischen Medien vermittelte mit den dazugehörigen Materialien wie Zeichnungen, Gedichten, Aufsätzen, Kriegstagebüchern von Schülern, Frontbriefen und Liedersammlungen, die das Zentralinstitut direkt an die Schulen verkaufte. Highlight war seinerzeit die Anleitung zum Aufbau eines Kriegsmuseums in der Schule.³²² Zunächst allerdings dominierten die Veröffentlichungen, in denen man sich vorab über die selbstverständlich erwarteten positiven Auswirkungen der seit Kriegsbeginn immer wieder beschworenen nationalen Aufbruchsstimmung erging.³²³ So philosophiert der Autor Hugo Bonitz in seinem Buch „Krieg und Volkserziehung“:

³²¹ Bernhardt, Friedrich von: Deutschland und der nächste Krieg, 6. Auflage, Stuttgart 1917, S. 1-11.

³²² Vgl. Demm, Eberhard: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg: Zwischen Propaganda und Sozialfürsorge, in: Duppler, Jörg/Volkmann, Hans-Erich (Hrsg.): Militärgeschichtliche Zeitschrift (MGZ), 60/2001, S. 55.

³²³ „Da besteht zunächst gar kein Zweifel: der nationale Aufschwung, den der Krieg uns gebracht, die nationalen Erkenntnisse, die er geschaffen, die Interessen mannigfacher Art, die er geweckt hat, dürfen nicht mehr verloren gehen, sondern müssen weiter gepflegt, geläutert und umgeformt werden nach den Erfordernissen der Zukunft.“ Jannell, Walther: Kriegspädagogik – Berichte und Vorschläge, Leipzig 1906, S. 41.

„Das fruchtbarste Mittel zur Erhöhung des Völkerlebens ist der Krieg. Der Krieg ist weit mehr als eine Probe auf die Waffentechnik und Waffenführung. Er ist eine Generalprobe auf den Generalgehalt des Menschlichen in einem Volk: Intelligenz, Sittlichkeit, Gesundheit, Wirtschaftlichkeit, Sozialgefühl usw. Er ist das Hochgericht über die Lebenswürdigkeit der Völker.“³²⁴

Aber nicht nur Autoren wie Hugo Bonitz drängte es unter dem Eindruck des Augusterlebnisses zu solcher Aussage. Auch der Lehrer der kleinen Landschule in Gartnisch begeisterte sich 1914 und philosophierte über die „Wahlverwandtschaft ganzer Zeiträume, die Geschichte im Allgemeinen und die Rolle Deutschlands im Besonderen“.³²⁵ Mit nationalistischem Bewusstsein sah er das Ereignis des Krieges für sich als didaktische Möglichkeit, um zumindest im Geschichtsunterricht seinen Schülern und Schülerinnen die zukünftige Größe der deutschen Nation und des Deutschtums zu vermitteln.

„Wenn wir so die einmütige Erregung der Gegenwart zur Fackel in die Jahrhunderte werden lassen, so ist es kein bloßes Spiel, wenn wir den Blick gerade um je ein Jahrhundert einstellen. Das hat vielmehr einen tiefen Grund in der Verwandtschaft der Zeiträume, in dem regelmäßigen Wechselauf tauchen der verschiedenen seelischen und völkischen Grundtendenzen im Verlauf der Geschichte, wie es uns die Betrachtung der Geschichte nach Menschenaltern erkennen lehrt. Gerade von solcher Einstellung dürfen wir uns den sichersten und reinsten Gewinn für die nationalgeschichtliche Bildung der Jugend aus der Verwertung des gegenwärtigen Krieges im Geschichtsunterricht erwarten. Ihr Ergebnis kann nur die Überzeugung sein, daß wir in einer der größten Zeiten Deutschlands leben, ja, was geschlossene Macht und Bedeutung des Deutschtums angeht, wohl in der größten aller bisher beobachteten. Welche sittliche Aufgabe daraus jedem einzelnen erwächst, das möge unseren Schülern unauslöschlich einleuchten.“³²⁶

Dieser Lehrer stand mit seiner politischen Philosophie und Deutschtumsmetaphysik vermutlich dem „Alldeutschen Verband“ (AV) nahe, der in seinem Ver-

³²⁴ Bonitz, Hugo: Krieg und Volkserziehung, Leipzig 1915, S. 7.

³²⁵ Schulchronik Gartnisch 1914.

³²⁶ Schulchronik Gartnisch 1914.

ständnis vom Deutschtum eine Kraft sah, die einen legitimen Herrschaftsanspruch für Europa, ja für die Welt begründete, und der, unter seinem Vorsitzenden Claß, von allen nationalistischen Agitationsverbänden im Deutschen Reich Kriegserwartungen und Kriegsnotwendigkeit ab 1903 mit am stärksten forcierte.³²⁷ In ihrem Aufsatz über den Alldeutschen Verein berichtet die Historikerin Berit Pleitner, dass der Alldeutsche Verband keine Massenorganisation war. Seine überwiegend männlichen Mitglieder rekrutierten sich aus dem mehrheitlich protestantischen Bildungsbürgertum, aus Beamten, Lehrern, Journalisten und Professoren. Aufgrund seiner völkisch-antikapitalistischen Ausrichtung waren der Adel und Vertreter der Großindustrie nur spärlich vertreten, die Arbeiterschaft war von Seiten des AV nicht gewollt. Obwohl das Budget des AV relativ gering war, konnte er trotzdem eine große ideologische Wahrnehmung und nationalistisch-militaristische Auswirkung in der Gesellschaft erreichen, besonders in der Verwaltung und im Bildungswesen. „Gedenke, dass Du ein Deutscher bist“ lautete der Gründungswahlspruch des AV, er stellte daher auch das ideologische und nationale Bindeglied zu einer großen Zahl auslandsdeutscher Ortsgruppen dar. Der Alldeutsche Verband positionierte sich darüber hinaus eindeutig antisemitisch und trug mit seinen chauvinistischen Forderungen erheblich zur Verschärfung der gesellschaftlichen Gegensätze vor dem Ersten Weltkrieg bei.³²⁸ Jost Dülffer und Karl Holl skizzieren im Rahmen ihrer Untersuchung das Weltbild dieses Verbandes:

„Das Weltbild der Alldeutschen war gespalten, dualistisch angelegt. Auf der einen Seite das Eigene, Gute, Friedliche, Überlegene, auf der anderen Seite das Fremde, Schlechte, Feindliche und Unterlegene. Alle politischen Phänomene wurden auf diesen Gegensatz, nämlich zwischen dem Deutschtum und dessen Feinde reduziert. Deutschtum wurde gleichgesetzt mit Kultur und Ordnung,

³²⁷ Vgl. Kruck, Alfred: Geschichte des Alldeutschen Verbandes 1890-1939, Wiesbaden 1954, passim.

³²⁸ Vgl. Pleitner, Berit: Alldeutscher Verband, in: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 2014, online-lexikon.uni-oldenburg.de/p32854 (14.07.2014).

dementsprechend war die Gleichsetzung der Feinde, des Fremden mit Kulturlosigkeit und Unordnung.“³²⁹

Auch Hugo Bonitz war unter Rückbesinnung auf das Deutschtum für dieses polarisierende politische Denken empfänglich und wollte diejenigen pädagogischen Ideen bekämpfen, die seiner Meinung nach „undeutsch“ waren und ein Volk willensschwach und emotional weich werden lassen. In diesem Zusammenhang zitierte er den Rechtswissenschaftler Rudolf von Ihering:

„Ein Volk, das etwas Großes erreichen will, bedarf der militärischen Erziehung. Diese Wahrheit wurde für unser Volk, nachdem sie in Vergessenheit geraten war, endgültig wiederentdeckt durch die Neuschöpfung des preußischen Staates. Das Volk in Waffen, das wir immer mehr im Laufe des 19. Jahrhunderts geworden sind, ist nicht zuletzt durch die soldatische Zucht das wohl disziplinierteste Kulturvolk geworden. Man schilt wohl über diesen unseren Militarismus, aber alle lernen von ihm. Ich bin barbarisch genug, ihn als eins der wesentlichen Stücke unserer Kultur einzuschätzen.“³³⁰

Es ist zu beobachten, dass schon Jahre vor Kriegsbeginn im Denken politischer Gruppen, Parteien und Verbände ein mentaler und emotionaler Abschottungsprozess begonnen hatte, der sich zu einer engen nationalisierenden Deutschtümelei bekannte, unter Verzicht auf europäisches Denken und Handeln. So entstand ein fester Glaube, beinahe im Sinne einer religiösen Überzeugung, an die kulturelle Überlegenheit des Deutschen, an Deutschlands historische Mission zum Heil der restlichen Welt. Dazu philosophierte von Bernhardt:

„Wenn wir den gesamten Verlauf unserer geschichtlichen Entwicklung an unserem geistigen Auge vorbeiziehen lassen und uns vergegenwärtigen, welche lebensspendenden Menschenströme sich bis in die neueste Zeit hinab aus dem europäischen Reich der Mitte in alle Erdteile ergossen haben, welche reichen Keime geistiger und sittlicher Entwicklung gerade aus dem deutschen Geistesleben entsprungen sind, drängt sich uns mit unwiderstehlicher Gewalt die stolze

³²⁹ Dülffer/Holl (Hrsg.), Bereit zum Krieg, S. 20-21.

³³⁰ Zitiert nach Bonitz, Krieg und Volkserziehung, S. 25.

Überzeugung auf, daß diesem deutschen Volke eine hohe, ja vielleicht die höchste Bedeutung beizumessen ist für die Gesamtentwicklung der Menschheit.“³³¹

Aus heutiger Sicht fällt es schwer, dieses Sich-Verlieren an den Staat mit seinen politischen Zielsetzungen als echtes Bedürfnis seiner Untertanen nachzuvollziehen, ein Bedürfnis, das sich ubiquitär in kollektiven Emotionalisierungsanlässen immer wieder auslebte. Keine Berufsgruppe scheint davon ausgenommen gewesen zu sein. So brach es aus dem Lehrer der Schule in Peckeloh geradezu heraus:

„Es ist doch eine herrliche Aufgabe, jetzt Lehrer zu sein. Wie leuchten die Augen unserer Schüler, wenn ihnen die gewaltigen Leistungen unseres Volkes, vom Kaiser bis zum geringsten Mann vor Augen gestellt werden. Und geht die Siegesglocke, dann brausen unsere herrlichen Vaterlandslieder hinaus aus den Fenstern. „Nun laßt die Glocken von Turm zu Turm durch's Land frohlocken“³³² ist das Lieblingslied der Kinder geworden. Man ist erstaunt, wie selbständig einige Knaben die Aufstellung und Veränderungen der einzelnen Armeen verfolgen.“³³³

Es war offenbar auch eine schöne Aufgabe für die Kinderbuchautorin Tony Schumacher, den Kriegsausbruch und die Einberufung des Vaters 1914 in ihrem Buch „Wenn Vater im Krieg ist“ als *das* Familienereignis darzustellen – natürlich in gehobenen Kreisen. Der Verlag schreibt dazu auf dem Waschzettel: „Der Herr Major Stein ist in den Krieg gezogen, und seine Frau und Kinder betätigen sich nun nach Kräften im Dienste für das Vaterland [...] Die ganze Familie wirkt mit Eifer für die Krieger im Felde und ihre Angehörigen in der Heimat, und es gelingt ihr, hier so manche Not zu lindern.“³³⁴

³³¹ Bernhardt, Deutschland und der nächste Krieg, S. 77.

³³² „Nun laßt die Glocken / Von Turm zu Turm / Durchs Land frohlocken / Im Jubelsturm / Des Flammenstoßes / Geleucht facht an / Der Herr hat Großes an uns getan / Ehre sei Gott in der Höhe.“ Mahal, Lyrik der Gründerzeit, S. 46.

³³³ Schulchronik Peckeloh 1914.

³³⁴ Schumacher, Tony: Wenn Vater im Krieg ist – Eine Erzählung für die Jugend, 6. Auflage, Stuttgart 1915, Inhaltsangabe des Verlags auf der Einbandrückseite.

Die Autorin des Kinderromans, Tony Schumacher, hatte vom Verlag die Aufgabe, den Beginn des Krieges und seine Auswirkungen auf die fiktive Familie Stein kindgerecht aufzubereiten. Sie schreibt in ihrem Buch:

„Ich komme eben vom Kriegsministerium [sagt der Vater], es sieht schlimm in der Welt aus. Ohne die Kinder zu beachten, gab er der Mutter ein Zeichen, ihm zu folgen, und sie verschwand mit ihm in seinem Zimmer. Was war das nun für ein gedrücktes Mittagessen, das nun folgte! Der Vater hatte die Zeitung, die er sonst nach Tisch immer las, neben sich liegen, und immer hineinsehend, das Essen kaum berührend, sprach er kein Wort. Die Mutter aß ebenfalls wenig und sah mit besorgten Blicken auf den Lesenden. Kurt, der als Ältester neben dem Vater saß und sonst schon als Erwachsener am Tischgespräch teilnahm, verhielt sich auch sehr still und wagte kein Wort zu sagen. Er sah Rudi mit einem strengen, verweisenden Blick an, als dieser sich nicht halten konnte und sagte: ‚Gelt, Vater, aber doch jetzt nicht gleich wird’s ernst? Jetzt kommen doch die Ferien, und die kann man einem doch nicht verderben?‘ Und Ernst wurde es bitterer Ernst, das empfanden auch die Kinder, als am Tag darauf Vaters Ordnonanzkoffer geholt wurde und Mutter allerlei zusammentrug, was da hineinkommen sollte [...] So fügte sie nun immer wieder bei, was ihr als sorgende Frau nötig erschien: das beste, neueste Weißzeug, warme Unterkleidung, obgleich jetzt heißer Sommer war, Pfefferminze und Schokolade zur Erfrischung auf dem Marsch. Hustenbonbons für etwaige Heiserkeit und dann in einer Schachtel Linderungsmittel und Verbandszeug [...] Auch nur ganz wenige von den guten Pommeranzbrötchen, die die Mina noch ganz schnell gebacken hatte und die zwischen die Wäsche gesteckt wurden.“³³⁵

Nachdem die Autorin Schumacher die Einberufung des Vaters zum Wehrdienst und seinen Aufbruch dazu eher als einen Abenteuerurlaub oder als ernste Wehrübung darstellte, galt es natürlich, auch die Einbindung des Vaters in das weitere realistische Kriegsgeschehen vaterländisch-kriegsgerecht der jugendlichen Leserschaft zu vermitteln:

³³⁵ Schumacher, Wenn Vater im Krieg ist, S. 6-7.

„Vom Vater war endlich ein langer Brief gekommen. Er war nun im Norden von Frankreich und stand täglich im Gefecht. Er schilderte mit Begeisterung die Fortschritte, die die Deutschen machten, und er gedachte dabei voll Wehmut, aber mit Festigkeit der Verluste und der gefallenen Kameraden. Es sind Opfer für das Vaterland und die Zukunftssaat für Sieg und Frieden! Vater war noch unverletzt, und ganz am Schlusse erst fügte er in seiner bescheidenen Weise noch bei, daß er das Eiserne Kreuz erhalten habe [...] Nun noch vier Wochen, und unser Kurt darf gleichfalls fürs Vaterland kämpfen. Ich habe Schritte getan, so der Vater, daß er vielleicht in mein Bataillon kommt – dies unserer Mutti zur Beruhigung, die sich sicher gegenwärtig als wackere Soldatenfrau zeigt.“³³⁶

Der erzieherische Auftrag in diesem Kinder- und Jugendroman wäre unvollständig, wenn nicht im Laufe des Romans noch der Jüngste der Familie, Rudi Stein, als Ausreißer seinen Vater, den Herrn Major, auf dem Feldzug in Frankreich finden wollte. Die Autorin entwirft hier das nationalistisch-kriegerische Bild eines Heranwachsenden, eines 15-jährigen Jungen, der eigentlich schon Soldat sein und als Mitglied im „Jungdeutschlandbund“ mit in den Krieg ziehen möchte.

Dieser Jugendbund, der „Jungdeutschlandbund“, wurde am 13. November 1911 als eine der paramilitärischen Jugendförderung verpflichtete Organisation gegründet mit dem Ziel, die vormilitärische Jugenderziehung weiter zu fördern. Den Vorsitz übernahm Generalmajor Freiherr Colmar von der Goltz, der mit seinem Programm an den Jugendpflegeerlass des preußischen Kultusministers von 1911 anknüpfen konnte. Von der Goltz nahm damit auch einen aktuellen vaterländisch-militaristischen Trend in der Gesellschaft auf, der die Jugendpflege immer stärker in die Richtung einer vormilitärischen Jugendertüchtigung verlagerte. Von der Goltz formulierte dafür eine umfangreiche nationale, moralische und körperliche Agenda, das „Jungdeutschland-Gesetz“:

„Wir leben auf dieser Erde nur eine kurze Spanne Zeit und haben die Pflicht, sie zum Besten der Gemeinschaft auszunutzen, in die uns Gott gestellt hat.

Jungdeutschland dient dem Vaterlande, dessen Herrlichkeit und Größe ihm verkörpert ist in seinem Herrscher. Ihm wahr es echte deutsche Mannestreue.

³³⁶ Ebenda, S. 44-45.

Es steht in guten und bösen Tagen unverbrüchlich zu Kaiser und Reich. Jungdeutschland soll wehrhaft und wahrhaft sein. Es fürchtet Gott und sonst nichts in der Welt.

Es erkennt die Pflicht an, seinen Körper zu stärken, seine Kraft zu üben, seine Sinne zu schärfen, sich abzuhärten im Ertragen von Ungemach und Beschwerden und sich an eine einfache Lebensweise zu gewöhnen. Es verschmäht Luxus und verachtet Weichheit [...].³³⁷

Auf diese allgemeine Idealisierung durch ein neues gesellschaftliches Lebensgefühl setzt auch der Autor Heinrich Scholz mit seiner Hypothese vom „Idealismus als Träger des Kriegsgedankens“.³³⁸ Mit dieser Formulierung reiht er sich zwar ein in den großen Chor der Befürworter eines Krieges, bemüht sich aber auf den ersten Blick um eine differenziertere Argumentation. Er sieht im Krieg die reinigende und befreiende Kraft der idealistischen Qualitäten des deutschen Volkes. Scholz fragt sich, ob der Krieg an sich nicht eigentlich ein moralisches Übel sei und ein grundsätzliches Verbrechen an der sittlichen Substanz der Menschheit. Er diskutiert zunächst das Für und Wider des Krieges und unterstellt selbst dem sogenannten „heiligsten Krieg“ nach dem aktuellen Stand der Kriegstechnik „einen Schrecken ohnegleichen“. In einem nur scheinbar differenzierten Diskurs entzieht er sich dann aber Schritt für Schritt den Argumenten gegen den Krieg und spricht der Diplomatie und sich daraus eventuell ergebenden Bemühungen einer Vermittlung zwischen Völkern jede Fähigkeit ab, einen Krieg zu verhindern. Weitergehende und reflektierende Überlegungen werden mit Verweis auf den Vorrang einer nationalen Sittlichkeit und eines nationalen Idealismus ausgehebelt. Diese Ansätze münden in einem Diktum, das (im Versuch einer grundsätzlichen Legitimation von Krieg) zentrale Begriffe wie Sittlichkeit, Idealismus und Ehre verbiegt: „Ein sittlich gesundes Volk, es mag auch noch so friedliebend sein, [wird] nie auf das Schwert verzichten dürfen. Ein

³³⁷ Zitiert nach Schubert-Weller, Kein schöner Tod, S. 172-173.

³³⁸ Scholz, Heinrich: Der Idealismus als Träger des Kriegsgedankens, Gotha 1915, S. 24.

idealistisch erzogenes Volk wird einem unehrenhaften Frieden den Krieg in Ehren bedingungslos vorziehen.“³³⁹

Im Fazit ist für Scholz ein solcher Krieg dann immer ein heiliger Krieg, und wer ihn entfesselt, ist von jeglicher sittlich begründeten Kritik entbunden. Den Volkserziehern und Pädagogen versucht der Autor deutlich zu machen, was um sie herum „Großes“ geschieht. Die Schule, die Pädagogik im Allgemeinen reagiert erwartungsgemäß emphatisch, und so vermerkt ein Schulleiter, der 1914 einen weiteren Band seiner Schulchronik in Angriff nehmen muss:

„Zum Geleit!

Das, was dieses Buch berichtet, ist geboren aus der großen und ernsten Zeit des europäischen Krieges, der unserem deutschen Volk das Schwert in die Hand drückte gegen 4 Feinde (Frankreich, Rußland, England, Belgien). Dieses Buch soll Zeugnis ablegen, wie auch unser Heimatort Steinhagen ein Herd patriotischer Begeisterung und freudiger Opferwilligkeit war; es soll für unsere nachgeborene Generation ein Dokument sein, aus dem sie Kraft, Mut und heilige Begeisterung schöpft, auch wie ihre Väter freudig und voll Gottvertrauen bereit waren, alles für ihr teures Vaterland einzusetzen, zu leben, und wenn es sein muß, zu sterben für's teure Vaterland! Mit Gott für Kaiser und Reich! Geschrieben am Tage der Siegesnachricht von der heldenmütigen Erstürmung Lüttichs durch unsere tapferen deutschen Truppen.“³⁴⁰

Auch engagierte Pazifisten und Pazifistinnen hatten (zur Genugtuung von Autor Heinrich Scholz) 1914 unter dem Eindruck des großen vaterländischen Krieges zum nationalen Waffengang gestanden. Dem noch zaudernden Moralisten, der sich vielleicht noch fragt, ob auch der „beste, gerechteste Krieg“ letztlich nicht doch „unmoralisch sei“ und ein „Ausbruch von Zuchtlosigkeit“, hält der Verfasser zum Abschluss belehrend und beschönigend entgegen: „Es gibt eben Fälle, in denen der Krieg aus dem Geiste des Idealismus entspringt und wo der Verzicht auf den Krieg nicht Ausdruck sittlicher Selbstbeherrschung, sondern sittlicher Schwäche ist. Der Idealismus [ist] in jedem Falle berufen, dem Krieg sein

³³⁹ Ebenda.

³⁴⁰ Schulchronik Steinhagen 1914.

Ethos einzuhauchen und das blutige Schreckbild des Krieges mit seinen Farben zu verklären.“³⁴¹

Neben den eher moralischen Kategorien wollen in einer pädagogischen Theorie des Krieges aber auch die politischen Interessen einer Nation begründet sein. Friedensliebe und Nachgiebigkeit sind für Scholz in diesem Zusammenhang gefährliche Schwächen, die es zu überwinden gilt, wenn nicht die Substanz einer Nation Schaden nehmen soll. Von Bernhardt ergänzt diese Sicht auf die Voraussetzungen um das, was seiner Meinung nach für das Wohlergehen einer Nation geradezu konstitutiv ist: „Der Waffendienst steht als Kulturmittel auf gleicher Höhe wie die Schule, und beide müssen sich gegenseitig ergänzen und fördern. Ein Volk aber, das die durch Schule und Waffendienst bedingten Aufgaben und Opfer nicht willig trägt, verleugnet seinen Willen zum Leben.“³⁴²

Diese Denk- und Argumentationsweise hat sich offensichtlich ein Lehrer aus der kleinen Landgemeinde Sandfort zu eigen gemacht und in einer Art historischem Lehrervortrag die Geschichte des Deutschen Reiches von den Anfängen bis 1914 niedergeschrieben. Darin werden sehr direkt auch Deutschlands Ansprüche auf eine angemessene ökonomische Entwicklung, die Begründung für eine eigene Kolonialpolitik und der Aufbau zu einer militärischen Großmacht thematisiert. Ganz nebenbei kann der Lehrer auch die Kolportage der staatlicherseits permanent beschriebenen Feindbilder von England, Frankreich und Russland übernehmen und für seine Schülerschaft überzeugend illustrieren:

„Schon zu der Zeit, als das neue deutsche Reich geschmiedet worden war, sagte der große Schweiger mit prophetischem Blick voraus, daß wir in 40-50 Jahren gezwungen sein würden, das Errungene gegen eine Welt von Feinden zu verteidigen. Wir stehen mitten drin. Europa konnte das neue Deutschland nicht leiden. Ja, früher, da waren wir den Engländern ganz bequeme Vettern, so bescheiden und fleißig, zufrieden mit mäßigem Wohlstand. Wir waren die Denker und Erfinder für die Welt. Wir waren überglücklich, für die übrige Welt mit vollen Kräften des Geistes arbeiten zu können. Laßt uns nur das bißchen Be-

³⁴¹ Scholz, Der Idealismus als Träger des Kriegsgedankens, S. 24.

³⁴² Bernhardt, Deutschland und der nächste Krieg, S. 132.

hagen und ein stilles Heim. Nehmt ihr nur die Menschen und tragt alle Reichtümer der Welt zusammen. Dehnt ihr euch nur aus über ganz Asien und Afrika. Aber als Deutschland sich nun selbst besann, da schallte es durch die Welt: ‚Deutschland will auch eine Macht sein? Die stärkste Militärmacht der Welt? Es will auch eine Flotte haben und auf den Meeren etwas gelten? Da bricht ja die göttliche Weltordnung zusammen, die doch haben will, daß das Meer englisch, der Osten russisch und Deutschland schwach sei!‘ Je höher unsere Macht stieg, desto größer wurde der Neid der Nachbarn. Die Tüchtigkeit unserer Kaufleute stand der englischen Erwerbsgier im Wege. Wollte man sich nicht überflügeln lassen, dann mußte man arbeiten und wieder arbeiten. Aber das ist doch nichts für einen Englischmann, der läßt lieber andere für sich arbeiten. Da bleibt als Ausweg nur der Krieg; nun gilt es Dumme zu finden, die für England die Kastanien aus dem Feuer holen. Frankreich läßt sich leicht einfangen, auch dort ist man voll Neid auf Deutschlands Macht, durch die den Franzosen der alte Siegesglanz verdunkelt wird. Da ist ja auch noch Elsaß-Lothringen, das der Befreiung harrt. Grund genug für einen Krieg. Wir waren auch Rußland ein Dorn im Auge. Die Überlegenheit deutscher Bildung und deutscher Redlichkeit dämpfte das Biberschwellen der russischen Flut.“³⁴³

Solche ideologisch gefärbten Erklärungen sind natürlich wichtig, wenn in Haus und Schule die Notwendigkeit eines nationalen Waffenganges begründet werden muss, damit ein solcher Krieg „in der Tat ein heiliger Krieg [ist]“.³⁴⁴ Ist die Worthülse vom Ehrgefühl für den berechtigten Waffengang des deutschen Volkes im Bewusstsein der Menschen dann erst einmal verankert, lässt sie sich beliebig mit weiteren Argumenten und Begründungen füllen. So können Argumentationsstränge entwickelt werden, die populistische und scheinbar zwingend logische Begründungen liefern:

„Sollen wir nun etwa dem Frieden zuliebe auf Weltpolitik überhaupt verzichten? Und auch die Volkspolitik so einschränken, daß kriegerische Verwicklungen ausgeschlossen sind? Der Idealismus wird sich wohl hüten, diese Frage mit ja zu beantworten. Wir wollen das beste Leben, aber weil wir das beste Leben

³⁴³ Schulchronik Sandfort 1914.

³⁴⁴ Scholz, Der Idealismus als Träger des Kriegsgedankens, S. 24.

wollen, wollen wir nicht das leichteste Leben, sondern das Leben mit seinen Konflikten, das Leben als Ringen und Kampf um die Kraft.“³⁴⁵

Eine solche Grundhaltung, so Scholz weiter, akzeptiert natürlich grundsätzlich den kriegerischen Konflikt. Sie fordert folgerichtig den ökonomischen und militärischen Vorteil der Nation um jeden Preis und damit auch ein Volk, das berechtigt raumgreifende Ansprüche stellt. „Es braucht recht viel Boden, wenn es sich innerlich ausleben will und seine Wurzeln so ausbreiten soll [...] Gelingt es aber nicht, so ist das Schwert und nicht der Verzicht die eigentliche Waffe des Idealisten. So ist es besser, den Krieg zu wagen, als um der Friedensschwärmer willen auf Wachstum, Größe und Zukunft zu verzichten.“³⁴⁶

Während der Autor Hugo Bonitz über die Schule im Allgemeinen spricht und als zentrales Erziehungsziel den Gehorsam der Schüler einfordert (als Vorübung für militärische Zucht), geht von Bernhardi mit der Volksschule der Kaiserzeit scharf ins Gericht. Er kritisiert ihre Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalte, nimmt aber gleichzeitig die Volksschullehrerschaft in Schutz. Er beanstandet deren Arbeitsbedingungen, da ein Lehrer noch immer bis zu 80 Schüler gleichzeitig unterrichten müsse, und beschreibt die große Kluft zwischen den Anforderungen, die eine moderne Armee heute an ihre Rekruten stellt, und der anti-quierten Unterrichtswirklichkeit in der deutschen Volksschule: „Die heutige militärische Erziehung verlangt eine völlige Individualisierung und eine bewußte Entwicklung männlicher Gesinnung; in der Volksschule dagegen ist alles auf Massenabrichtung angelegt. Die militärische Erziehung will die sittliche Persönlichkeit zu selbständigem Denken und Handeln heranbilden und zugleich eine vaterländische Gesinnung wecken.“³⁴⁷

Das Hauptübel sieht von Bernhardi im mittlerweile 40 Jahre alten Fächerkanon, in dem der Religionsunterricht im Mittelpunkt stehe und daneben mehr schlecht als recht Lesen, Schreiben und im Ansatz Rechnen vermittelt würden. Der Religionsunterricht überfordere die Schülerschaft und sei in Inhalt und Vermittlung in keiner Weise kind- und altersgerecht. Von Bernhardi kritisiert, dass aus die-

³⁴⁵ Ebenda, S. 13.

³⁴⁶ Ebenda, S. 10.

³⁴⁷ Bernhardi, Deutschland und der nächste Krieg, S. 296.

sem Unterricht auch nur sehr selten wirkliche Religiosität erwachse und die meisten Kinder froh wären, den oft geisttötenden Religionsunterricht los zu sein. Er rückt, natürlich aus militärischem Eigennutz, den Geschichtsunterricht in den Mittelpunkt, um durch ihn „Verständnis und Sinn für die Größe des Vaterlandes“³⁴⁸ zu wecken.

Daraus folgert Bonitz eine drängende neue Aufgabe für die Schule, nämlich die Jugend grundsätzlich und sofort in militärischer Zucht vorzubereiten und sich nicht in untauglichen pädagogischen Konzepten zu verzetteln. Sein Monitum lautet daher: „Die Irrlehre von der Heiligkeit und Unantastbarkeit des kindlichen Willens, die bei uns schon manches Unheil angestiftet hat, ist ein Gewächs des Auslandes. Das große Gehorchen, um das wir oft verspottet wurden, es wird jetzt den Sieg davontragen, denn es ist nicht nur Zucht, sondern Willen.“³⁴⁹

Hugo Bonitz reklamiert in seinen auf den Krieg ausgerichteten Vorstellungen von Unterricht und Erziehung, wie auch andere Autoren, eine Revision der bisherigen Rollenverteilung in der Gesellschaft. So fordert er eine Rückführung auf die angeblich klassische und vor allem bewährte Aufgabenverteilung zwischen Frauen und Männern:

„Des Lebens Quellbrunnen, die Mutter, muß wieder unsere vornehmste Sorge sein. Die Frauenfrage wird zur Mütterfrage werden müssen, und die Frauenbildung will wieder von dem Standpunkt der Bildung zur Mutter angesehen werden. Wir können uns nicht mehr den Luxus gestatten, das Mädchenschulwesen unter dem Gesichtswinkel möglicher Angleichung an das Knabenschulwesen zu betrachten und zu organisieren. Gelehrte Weiber sind nicht lebensnotwendig, sicher aber gebildete Mütter, sie sind uns bitter not. Die mutterschaftsfreudige Frau ist uns das Heiligste, was es auf Erden gibt, ihr räumen wir jede Stellung als Herrin der Familie ein; das politisierende Weib ist uns ein Greuel!“³⁵⁰

Das hier von Bonitz vertretene Postulat einer Neuordnung der Gesellschaft im Rückgriff auf ein archaisches Rollenverständnis wird uns im Nationalsozialis-

³⁴⁸ Ebenda, S. 297.

³⁴⁹ Bonitz, Krieg und Volkserziehung, S. 19-20.

³⁵⁰ Ebenda, S. 28-29.

mus über die Philosophie des „Lebensborns“ und der „Mutterkreuze“ für das „Schlachtfeld der Frau“ an der Heimatfront³⁵¹ wiederbegegnen. Aber schon 1904, 31 Jahre vor Hitlers Rede, schreckte man nicht davor zurück, die deutsche Frau in ihrem Selbstbild auf eine möglichst optimal funktionierende Gebärmaschine zu reduzieren, um letztlich dadurch die Wehrkraft der Nation sicherzustellen:

„Gezierte Modepuppen mit enggeschnürtem Leibe und spitzgeschnäbelten Hackenschuhen, gelehrte Blaustrümpfe, die klug reden, bebrillte, engbrüstige Migränedamen, die vom ewigen Weltfrieden faseln, die passen nicht in unser Bild, die schwächen unsere Wehrkraft. Breithüftige, kerngesunde, frohe Mütter, die ihre Kinder mit eigener Muttermilch stark machen und zu kräftigen Jünglingen und Jungfrauen ausbilden.“³⁵²

Nach Definitionen für eine neue Gesellschaft (und die neue Rolle der Schule darin) verständigen sich die Autoren des pädagogischen Materials mehrheitlich über die nun grundsätzlich zu verändernden Strukturen im deutschen Bildungswesen:

„Die Gesamtheit der Bildungsveranstaltungen muß so eingerichtet sein, daß sie als Ausleseapparat wirkt und zugleich aus unserem Volk an Kräften herausholt, was überhaupt heraus zu entwickeln ist. Der erste Leitgedanke bei der Organisation unseres Gesamtbildungswesens wird der sein müssen, daß wir dem Ringen der Völker, das gewiß nicht durch diesen Krieg zum Abschluss gelangt, den Nährboden des gesamten Volkes, nicht nur [den] der begüterten Schichten, gebrauchen, um aus ihm die Kräfte zu saugen, die uns den Nachbarvölkern gegenüber unsere Ebenbürtigkeit, ja Überlegenheit sichern.“³⁵³

³⁵¹ Vgl. Hitler, Adolf: Rede am Parteitag der Freiheit 1935, Zentralverlag der NSDAP 1935, S. 54.

³⁵² Schenkendorff, Emil von/Lorenz, Hermann (Hrsg.): Wehrkraft durch Erziehung – Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, Leipzig 1904, S. 258.

³⁵³ Bonitz, Krieg und Volkserziehung, S. 11.

Der beherrschende Gedanke bleibt (wie später im Nationalsozialismus) die Sicherung von optimal aufgezogenem Menschenmaterial, das im Kriegsfall ausreichend zur Verfügung steht.

Unter dem Eindruck des Krieges, der „keine Parteien mehr kennt, sondern nur noch Deutsche“,³⁵⁴ soll eine Schulorganisation entstehen, die als obersten Grundsatz eine innere Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens sicherstellt. In seinem Traktat über „das Bildungswesen im neuen Deutschland“ rechnet auch der Autor Karl Muthesius damit, „daß große politische Umwälzungen, wie sie durch Völkerkriege herbeigeführt werden, [auch] immer einen tiefen Einfluß auf das Bildungswesen [haben] werden. Was wir aber von der Neuregelung des Bildungswesens vor allen Dingen hoffen, ist die Beseitigung jener verhängnisvollen Kluft zwischen Volks- und höheren Schulen.“³⁵⁵

Nach Forderungen einer grundsätzlichen bildungspolitischen Aufwertung der Volksschule im Rahmen einer allgemeinen Schulreform mangelt es nicht an konkreten Vorschlägen für die verschiedenen Schulfächer, die das Thema Krieg zum zentralen Leitthema machen sollen. Aus einer Vielzahl von Handreichungen zum „Krieg im Unterricht“ konnten die Lehrer der Landschule, wie auch ihre Kollegen in der reicher gegliederten Kleinstadtschule, konkrete Vorschläge im Hinblick auf Unterrichtsinhalte und die damit verbundenen Lernziele für ihren Unterricht übernehmen. Dazu bestätigt Eberhard Demm: „So reichten die traditionellen Schulbücher kaum aus, wenn sich ein Lehrer im Unterricht mit dem Krieg auseinandersetzen wollte. Daher bestand ein großes Bedürfnis nach zusätzlichen Kriegslektionen und ähnlichen Handreichungen, die für alle Fächer, von der Religionslehre bis zu Mathematik, konkrete Stundenabläufe skizzierten und didaktische Ratschläge gaben.“³⁵⁶

Vom Kampf gegen den „Fremdwörterunfug“, der als sogenannte Zungensünde und als Sünde des ganzen deutschen Denkens und Empfindens begriffen wur-

³⁵⁴ Reichstagsrede Wilhelms II. am 4. August 1914, in: Müller, Wolfgang/Siegert Roland: Wilhelm II. – Deutschlands letzter Kaiser 1888-1918, <https://www.wilhelm-der-zweite.de/impressum.php>, 08.08.2019.

³⁵⁵ Muthesius, Karl: Das Bildungswesen im neuen Deutschland, Stuttgart u. Berlin 1915, S. 25.

³⁵⁶ Demm, Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg, S. 62-63.

de, bis hin zur Proklamation der moralischen Überlegenheit Deutschlands gegenüber seinen Feinden reichen die Beiträge zum Thema Krieg und Schule. Gleichzeitig liefern sie Materialien für den Unterricht, die immer wieder den Friedenswillen Deutschlands und die Einkreisungspolitik seiner Feinde zu beleuchten suchen, die den Krieg schließlich unvermeidlich gemacht hätten. Hinsichtlich ihrer ausgewählten Inhalte und Zielsetzungen unterscheiden sich die Autoren im Grundsatz kaum, wohl aber in ihrer ideologischen Schärfe und Konsequenz. Max Hantke, Rektor in Pasewalk, stellt in seinem Aufsatz für das „Pädagogische Magazin“, sicherlich stellvertretend für die Mehrheit seiner Kollegen, gleichsam apodiktisch fest: „Die unvergleichlich große Gegenwart lenkt all unser Denken und Handeln auf das Vaterland, auf Kaiser und Reich, Heer und Wehr, Krieg und Sieg.“³⁵⁷ Nach seinen ideologischen Reihungsversuchen fordert er dann, dass die Jugend an diesen Zeiten ihren gebührenden Anteil haben müsse, „an Freude und Sorge, an Liebe und Haß, an Glaube und Hoffnung, die Tag und Nacht unser Innerstes bewegen“.³⁵⁸ Seiner Meinung nach zwingt die „Wucht der neuen Ereignisse“ Schule und Lehrerschaft zu adäquaten didaktisch-methodischen Überlegungen, um „der Jugend die Tatbestände und Werte unserer Eisernen Zeit nutz- und fruchtbringend zu übermitteln“.³⁵⁹

Dies konnte nach Auffassung von Autor Kurt Krebs durchaus bedeuten, dass der Ausfall von Schulstunden durch die „Lebensschule“ wie Kriegsgebet und Strickstunden, Familienabende zur Kriegsanzleihe oder Singen im Lazarett angemessen ausgeglichen würde.³⁶⁰ Um diesen Erkenntnissen im Raum der Schule gerecht zu werden, bedurfte es nach Karl Hönn „grundstürzender Änderungen“.³⁶¹ Der Krieg zwang Deutschland seiner Meinung nach dazu. So habe der Krieg für Schule, Erziehung und Unterricht neue dringliche Aufgaben gezeigt, auf die die Menschen vorbereitet sein müssten, es aber nicht seien. Es komme nämlich jetzt nicht mehr auf die Erweiterung des Wissens an, sondern auf seine Verringerung. Neue Unterrichtsinhalte und neue Lernziele müssten

³⁵⁷ Hantke, Max: Die Schule und der Krieg, in: Pädagogisches Magazin 1915, Heft 3, S. 3.

³⁵⁸ Ebenda.

³⁵⁹ Ebenda.

³⁶⁰ Vgl. Krebs, Kurt: Krieg und Volksschule – Ein Zeitbild mit Vorschlägen für Leitung und Unterricht, Gotha 1915, S. 27.

³⁶¹ Hönn et al., Der Weltkrieg im Unterricht, S. 4.

her, die zur „Verlebendigung allen Wissens“ führen. Dann erst, so Hönn, wäre sichergestellt, dass die dann heranwachsende Jugend einen wahrhaftigen und zugleich wehrfreudigen Charakter entwickeln würde. Eine Jugend würde heranwachsen, die stolz wäre auf ihr deutsches Vaterland und für dieses und seine Ehre jederzeit und mit aller Kraft eintreten würde.³⁶² Auch Ferdinand Kemsies unterstellt der Schule die grundsätzliche Bereitschaft, ihre zentrale Aufgabe aktuell zu überdenken und entsprechend neu zu definieren. Diese ihr vom Autor zugeschriebene, eindeutig politische Rolle im Sozialisationsprozess einer „Gesellschaft im Krieg“ dürfte viele Pädagogen ermutigt haben, sie uneingeschränkt engagiert pädagogisch zu realisieren. Der Autor Kemsies formuliert dazu folgendes Diktum:

„Die Schule wird willens sein, ihre Tradition und hohe Stellung im Leben des Volkes und des Staates aufrecht zu erhalten und zu kräftigen. Sie muß diesen wichtigen Dienst am Vaterland, die militärische Vorbereitung der Jugend, für sich beanspruchen, um sie organisatorisch mit der geistigen und leiblichen Erziehung der Jugend zu verschmelzen. Sie allein ist berufen und imstande, den Wehrunterricht so zu erteilen, daß die übrigen Interessen der Jugend nicht Not leiden.“³⁶³

Karl Muthesius erinnert in diesem Zusammenhang an die 1870er Jahre, in denen neue Schulgesetze³⁶⁴ in vielen deutschen Ländern die militärische und auch die geistige Überlegenheit Deutschlands sichern halfen. Diese Erfahrungen verleiten ihn offensichtlich auch zu einer chauvinistischen Innensicht, wenn er feststellt: „Das Volk der Dichter und Denker ist heute die stärkste Militärmacht der Welt. Es fühlt mit berechtigtem Stolz den inneren Zusammenhang seiner Bildung und seiner Wehrhaftigkeit und schöpft daraus die unerschütterliche Zuversicht, jeder Übermacht gewachsen zu sein.“³⁶⁵

³⁶² Ebenda.

³⁶³ Kemsies, Ferdinand: Die vaterländische und militärische Erziehung der Jugend, Leipzig 1915, S. 83.

³⁶⁴ Vgl. z.B. Falk, Adalbert: Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen in Preußen, Berlin 1872.

³⁶⁵ Muthesius, Das Bildungswesen im neuen Deutschland, S. 17.

Die Volksschule Gartnisch sah die Probleme hinsichtlich einer möglichen Übermacht auch nicht als gegeben und nahm dafür (unter Rückgriff auf die Erfahrungen von 1870/71) den „guten treuen deutschen Gott“ wieder in die Pflicht und ließ dies durch ihren Lehrer der Schülerschaft mitteilen. Die radikale theologische, moralische und barbarische Gleichsetzung von Gott, Treue, Fels und zertrümmerten Schädeln störte dabei offenbar nicht:

„Unser geliebtes Vaterland hat auch jetzt wieder Kämpfe zu bestehen gegen neidische Nachbarn. Damals war es nur der welsche Neider, heute stehen ringsum Feinde. Der treue Gott verläßt uns auch heute nicht. Gott hat uns bisher herrlich geleitet. Diese Treue ist der Felsen, an dem sich unsere Feinde den Schädel zertrümmern. Das Hoch gilt dem Kaiser, unserem geliebten Landesherren.“³⁶⁶

Auch in der Landschule Sandfort wurde der Schlachten-Gott beschworen. Ihm wurde jegliche Verantwortung für den Fort- und Ausgang des Krieges zugewiesen. Und so beteten Schüler und Lehrer folgerichtig gemeinsam:

„Allmächtiger Gott! Du Herr der Heerscharen und Lenker der Schlachten! Wir danken Dir für den Sieg, den Du uns auf's neue beschert hast. Auf dein Herz legen wir die Tausende Waffenbrüder, die du selbst gerufen hast in den Kampf. Schirme mit deinem allmächtigen Schutz unserer Söhne Brust. Sei ein Trost den Verwundeten und Sterbenden. Auf Dein Herz legen wir unser ganzes Volk! Wahre, heilige und mehre die Begeisterung, die uns jetzt alle durchglüht. Wir lassen Dich nicht, Du segnest uns denn.“³⁶⁷

Selbst die Kindergärten – als Bindeglied zwischen Kinderstube und Schule – hatten kein Problem mit militärischer Früherziehung. Sie mussten und wollten ihren Beitrag leisten, auch Einrichtungen unter dem Dach der preußisch-unierten Kirche. So war es im evangelischen Bereich der „Verband der Inneren Mission“, der sich dieser Aufforderung gern unterwarf und für die Kleinkinderschulen und Horte in seinem Bereich eine Gedichte- und Liedersammlung her-

³⁶⁶ Schulchronik Gartnisch 1914.

³⁶⁷ Schulchronik Sandfort 1915.

ausgab. Lustig und spielerisch werden in dem folgenden Lied unter Berücksichtigung einer klaren gesellschaftlichen Rollenverteilung die Vorschulkinder zum „Kriegestanz“ motiviert:

„Soldatenlied! Ich bin ein kleiner Kriegersmann und ziehe mit ins Feld. Ja, fängt einmal der Krieg erst an, werd' ich ein großer Held. Jetzt exerzieren wir eins und zwei, ich bin der Korporal, und wenn der ganze Krieg vorbei, dann werd' ich General. Ist auch mein Helm jetzt von Papier, mein Säbel nur von Holz, so trag' ich meine Fahne hier und bin dabei ganz stolz. Wir rufen laut mit Mund und Hand, ich, Karlchen, Paul und Hans: Hurra, hurra fürs Vaterland! Hurra zum Kriegestanz! Und wenn es zur Parade geht, der Kronprinz kommandiert, ein jeder steht wie 'ne Mauer fest, wenn's dann heißt: präsentiert! Kommt erst Kaiser Wilhelm noch, dann bricht der Jubel los: Der Kaiser lebe hoch, hoch, hoch! Ach wären wir schon groß!“³⁶⁸

Der folgende Bericht in der Chronik der Landschule Isingdorf ist das eindrucksvolle Protokoll einer indoktrinierenden und dann inszenierten Erziehungsarbeit im vorschulischen Bereich. Er dokumentiert in logischer Konsequenz schon die politische Ausrichtung von Kleinkindern als Ausdruck und Willen einer durch und durch militarisierten Gesellschaft:

„Die Kaiserin dagegen fuhr direkt von Brackwede nach der Anstalt Bethel. Hier waren gegen 1200 Kinder, die Knaben mit Schärpen und Papierhelmen geschmückt, die Mädchen in weißen Kleidern und mit Kränzen in den Haaren, aufgestellt, die die Kaiserin bei ihrem Eintritt mit dem Gesang: ‚Großer Gott wir loben dich‘ begrüßten. Diese große Kinderschar, Kleinkinderschulen, waren, von den leitenden Diakonissen geführt, auf Leiterwagen, Möbelwagen usw. aus allen Richtungen der Windrose herbeigekommen. Als die Kaiserin, begleitet von der Prinzessin Adolf von Schaumburg-Lippe, das für sie hergerichtete Podium bestiegen hatte, rief die Kinderschar den Frauen ein ‚Grüß Dich Gott, liebe Kaiserin, grüß Dich Gott, liebe Fürstin‘ zu. Nachdem sodann nach der Melodie ‚Es braust ein Ruf wie Donnerhall‘ ein hübsches patriotisches Kinderlied gesungen

³⁶⁸ Borchers, Anna: Feststunden mit unseren Kleinen – Gedichte und Lieder für Kleinkinderschulen und Horte, Dresden 1905, S. 22-23.

war, gab es ein sinnig arrangiertes Exerzieren der Kinderschar. Auf Kommando einer Diakonisse wurde links um, rechts um, kehrt, Front gemacht, Händchen gestreckt usw. und darauf unter dem Gesang anmutiger Kinderlieder, zeitweilig unter der Begleitung eines Knabenposaunenchores, marschiert. Das Ganze bot ein ungemein anmutiges Bild dar und darf zu den Glanzpunkten des Festes überhaupt gezählt werden. An der Kaiserin vorbei marschierend, sangen die Kleinen u.a. ein Lied auf Ihre Majestät die Kaiserin: ‚Auf hohem Fürstenschlosse, in schöner Stadt Berlin, da wohnt mit unserm Kaiser die liebe Kaiserin‘ usw. und ebenso ein Lied auf den Kronprinzen, dem noch das Lied folgte, ‚Der Kaiser ist ein lieber Mann‘ usw. Den Schluß dieses Teils der Feier machte der Abschiedsgruß der Kinder: ‚Gott befohlen, liebe Kaiserin, Gott befohlen, liebe Fürstin!‘ sowie beim Fortgang Ihrer Majestät und Ihrer Königlichen Hoheit ein ‚Hoch‘ und der Gesang der Nationalhymne.“³⁶⁹

Militärische Organisationsstrukturen im Heimatland

Neben der scheinbar primär pädagogischen Aufgabe im Kontext militärischer Früherziehung gab es ein handfestes soziales und nationalökonomisches Interesse daran, sich staatlicherseits Gedanken über die Betreuung und Versorgung von Kleinkindern zu machen. Unter dem Einfluss des Krieges und der Notwendigkeit, in der Rüstungsproduktion vermehrt auf Frauen zurückzugreifen, sowie aufgrund der großen Verluste an den Fronten galt die bisherige öffentliche und konfessionelle Kleinkindererziehung im Sinne von Fröbel besonders ab 1916 nicht mehr als gesellschaftlicher Luxus, sondern war zunehmend zwingend wirtschaftlich und militärisch geboten.³⁷⁰ Dies zu regeln wurde auch die Aufgabe der sogenannten Kriegsämtler, die ab 1916 gebildet wurden, da inzwischen unstrittig war, dass der Krieg, entgegen der bisherigen allgemeinen Erwartung, länger dauern würde. Sowohl in den Großstädten als auch auf dem platten Lande wurden sogenannte Kriegskinderschulen oder Kriegskindergärten eingerichtet, in denen nicht selten unausgebildete, sehr junge oder sehr alte

³⁶⁹ Schulchronik Isingdorf 1897.

³⁷⁰ Vgl. Müller, Burkhard: Öffentliche Kleinkindererziehung im Deutschen Kaiserreich – Analysen zur Politik der Initiierung, Organisation, Nationalisierung und Verstaatlichung vorschulischer Anstalten in Deutschland, Weinheim 1989, S. 518.

Frauen die Leitung hatten.³⁷¹ Die Erziehungsinhalte und Erziehungsstile dieser Institutionen griffen laut der Erziehungswissenschaftlerin Heike Fleßner die häufig schon in der Vorkriegszeit geltenden militaristischen und rassistisch-chauvinistischen Töne in der aktuellen Kleinkindererziehung (jetzt in verschärfter Form) wieder auf. Fleßner stellt fest:

„Überhaupt ist der Hinweis auf die Soldaten ein sehr wirksames Erziehungsmittel geworden. Gehorsam, Ordnung, Verträglichkeit und Sauberkeit kann die Leiterin jetzt viel leichter erreichen als früher. Die Kinder sollen so stramm und gehorsam sein wie die deutschen Soldaten, nicht so schmutzig wie die Russen und so ekelig wie die Engländer. Es werden fast nur Soldaten- und Vaterlandslieder gesungen. Jeder Sieg löst bei ihnen Hurra und Victoria, Fahenschwingen und Liedersingen aus.“³⁷²

In der Bündelung aller pädagogischen Kräfte und erzieherischen Möglichkeiten (auch für Kleinkinder) sieht der Medizinalrat Ferdinand Kemsies letztlich die Voraussetzungen gegeben, „daß in unserem Volk die besten Elemente für eine neue deutsche Weltkultur vorhanden sind“, die es nur zu mobilisieren gelte. In dieser Hinsicht entwickelt er auch konkrete Vorstellungen für die Schularbeit und den sich anschließenden Beruf eines Soldaten. Er argumentiert damit wie Ferdinand von Bernhadi. Für ihn hat die Schule jetzt die absolut vorrangige Aufgabe, die Schüler und Schülerinnen zu mehr Selbstständigkeit zu erziehen, weil sie nur so dem modernen Leben ausreichend Rechnung trägt. Diese Forderung lässt zunächst aufhorchen, ihre Realisierung ist aber letztlich erst für den Militärdienst gedacht. Sie soll, nachdem die Schule die Vorarbeit geleistet hat, in der Erziehung durch das Militär aufgegriffen und erfolgreich weiterentwickelt werden. Dann erst, so Ferdinand Kemsies, werde deutlich:

„[W]as unsere Krieger dem innersten Wesen nach von ihren Gegnern unterscheidet und ihnen die Überlegenheit verleiht, das sind die moralische Energie, die männlich-heldenhaften Züge, die hochgestimmten Gemüts- und Willenskräfte. Heilige Vaterlandsliebe, unbeirrbares Pflicht- und Ehrgefühl, stramme Man-

³⁷¹ Vgl. Fleßner, Heike: Untertanenzucht oder Menschenerziehung – Zur Entwicklung öffentlicher Kleinkindererziehung auf dem Lande, Weinheim 1981, S. 252 ff.

³⁷² Ebenda, S. 255.

neszucht, Waffenfreudigkeit, Mut und Tapferkeit weisen nicht nur den Weg des Sieges, sondern auch den des Ausharrens bis ans Ende.“³⁷³

Dieser eindeutige und grundsätzliche Ansatz militärischen Denkens und Handelns sollte nach Ferdinand Kemsies unbedingt auch in der Schule Anwendung finden. Daher fordert er in seinen Schriften zusätzlich ein physiologisch-schulhygienisches Erziehungskonzept: „Wenn die Schulen auch Wehrübungen in ihre Lehrpläne harmonisch einfügen könnten, so dienen sie den vaterländischen Interessen und ihren eigenen Zwecken.“³⁷⁴

Nach Eberhard Demm waren die staatlich organisierten Kriegsspiele in den „Jugendwehren“³⁷⁵ als Konzept einer paramilitärischen Ausbildung erst nach Beendigung der Schulpflicht vorgesehen und sollten den Zeitraum zwischen Schule und Wehrpflicht, zwischen schulischer Indoktrination und militärischer Erziehung überbrücken. Damit erfüllten die Jugendwehren die auch von Kemsies geforderte geistige und körperliche Vorbereitung auf den Militärdienst.³⁷⁶ Diese Forderung kam allerdings zunehmend an ihre Grenzen, je länger der Krieg dauerte. Der Kulturwissenschaftler Klaus Saul weist in seiner Untersuchung darauf hin, „dass sich die Ansprüche der Kriegswirtschaft mit der vormilitärischen Ausbildung zunehmend nicht mehr als kompatibel erwiesen, [da z.B.] die Ernte- und Bestellarbeiten in der Landwirtschaft absolute Priorität vor Jugendwehrübungen beanspruchen konnten“.³⁷⁷

Ferdinand Kemsies hat dabei in erster Linie die körperliche Ertüchtigung der Jugend vor Augen, und zwar im Sinne eines Turn-Wehrunterrichtes, für den er einen militärischen Einschlag als angemessen ansieht. Für ihn ist dies eine

³⁷³ Kemsies, Die vaterländische und militärische Erziehung der Jugend, S. 68-69.

³⁷⁴ Ebenda, S. 68.

³⁷⁵ Vgl.: „Ende der 1890er Jahre wurden die lokalen Jugendwehren ins Leben gerufen, zur freiwilligen vormilitärischen Ausbildung [...] Zum einen ging es um den ewigen Kampf gegen die verderblichen und staatsgefährdenden Umtriebe der Sozialdemokratie, zum anderen um Begeisterung für Wehrtüchtigkeit und Kriegsspiele.“ Herrmann, 1914 – Erziehung für Verdun.

³⁷⁶ Vgl. Demm, Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg, S. 87.

³⁷⁷ Vgl. Saul, Klaus: Jugend im Schatten des Krieges – Vormilitärische Ausbildung – Kriegswirtschaftlicher Einsatz – Schulalltag – Deutschland 1914-1918, in: Hackl, Othmar/Messerschmidt, Manfred (Hrsg.): Militärgeschichtliche Mitteilungen, 2/1983, S. 102.

Frage des hygienischen Gleichgewichts in der Erziehung. Es geht ihm um ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen muskulärer Tätigkeit und geistiger Arbeit. Da die Schulen aber nun einmal in erster Linie geistige Lerninstitute sind, sieht er aufgrund der überwiegend mentalen Anstrengung (verbunden mit einer ermüdenden Sitzhaltung und einer davon ausgehenden hemmenden Wirkung auf den Organismus der Schüler) eine weitergehende körperlich-hygienische Fürsorge der Schüler für gerechtfertigt. Mit dem Turnen im Kindergarten beginnend, sollen sich in der Schule Spielnachmittage, Märsche und Wanderungen, tägliche Atemübungen und vor allem Schwimmen anschließen. Diese auf Soldatentum des Mannes und Mutterschaft im Krieg angelegte Erziehung hieß für Kemsies, pädagogisches Neuland zu fordern und den Hygieneunterricht mit allen Mitteln der Begründung dem Lehrplan anzugliedern. Der Unterricht sollte sich mit Zweckmäßigkeiten wie Ernährung, Kleidung, Reinlichkeit, Schlaf, Märschen, Witterungseinflüssen usw. auseinandersetzen. Dieser Wehrunterricht sollte nun auch den 12- bis 15-Jährigen zugutekommen und damit vor allem der Volksschule. Wie Kemsies erfreut feststellte, würden ja dort 95 Prozent des Volksnachwuchses ihre grundlegende Bildung erfahren.³⁷⁸ Mit dieser in der Schulzeit erworbenen Wehrtüchtigung entlasse die Schule die Jugend dann in die „Jugendkompanien“, die von „Jungsturm, Jugendwehr und Jungdeutschlandbund“ angeboten wurden. Ein solches geschlossenes Erziehungskonzept gebot seiner Meinung nach die „Eiserne Zeit“: „Die deutsche Jugend aller Stände, aller Berufe drängt todesmutig sich in die Scharen kampferprobter Männer, den Feinden die Stirn zu bieten. Schulter an Schulter stehen Väter und Söhne, Lehrer und Schüler. In der Heimat treten Jugendkompanien an, um sich rechtzeitig kriegerische Fertigkeiten für den Ernstfall anzueignen.“³⁷⁹

Die Mädchen und Jungen, die jetzt noch die Schulbank drückten, würden die Frauen und Männer sein, die im Krieg eventuell noch gebraucht würden, sicherlich aber in der Zeit nach dem selbstverständlich erwarteten glorreichen Sieg. Hier sah auch der Autor Hugo Bonitz einen erzieherisch-psychologischen Ansatz in der Anbahnung einer verstärkt militärischen Zucht der Jugend als aktueller und grundsätzlicher Aufgabe der Schule. Damit machte die Autorenschaft

³⁷⁸ Vgl. Kemsies, Die vaterländische und militärische Erziehung der Jugend, S. 85.

³⁷⁹ S. 5.

der pädagogischen Handreichungen im Rahmen einer Erziehung zum Krieg massiv Front gegen die reformpädagogischen Ansätze. Die Schulreformer wurden systematisch desavouiert und damit die „Pädagogische Bewegung vom Kinde aus“³⁸⁰ als eine undeutsche Erziehung zur Disziplinlosigkeit abgewertet. Das militärische Denken auszubilden und einzuüben musste im Krieg vorrangiges Ziel der Schule sein. Darum warnte der Autor Gustav Wunderle in einem Beitrag für Herders Pädagogisches Lexikon 1915 die Anhänger „modernistischer Pädagogik“, nicht einer Reform aufzusitzen, die zwar den Namen „Arbeitsschule“ führe, vom Kind aber „nur unbegrenzte Selbsttätigkeit fordere“.³⁸¹ Dazu Wunderle weiter:

„Im Lichte des Krieges fallen solche Verirrungen besonders auf. Nur jene Selbständigkeit ist wertvoll für den modernen Krieg, die eine wohl disziplinierte Persönlichkeit zum Träger hat. Ein Heer ohne eiserne Disziplin ist ein gänzlich untaugliches Werkzeug zur Kriegsführung. Die Disziplin des Mannes kann ohne Zwang nicht gelernt werden. Wenn im Krieg edle Männerleiber ohne Erbarmen von Granaten zerfleischt werden, dann sollte man ausgelassenen Jungen die wohlverdienten Schläge vorenthalten?“³⁸²

Damit liegt Wunderle ganz auf der Linie seines Kollegen Adolf Matthias, der dazu, wie der Historiker Bernd Weber es ausdrückte, „für die pädagogische Arbeit eine Art staatstheoretisch verankerte Pflichtenlehre entwickelte“³⁸³ und damit sicherstellte, dass „schulische Sozialisation als Vorschule des Krieges eine Schule [wird], die endlich wieder Charaktere und Männer hervorbringt, die sich im Dienst am Ganzen verzehren“.³⁸⁴ Über die Vorzüge einer solchen Sozialisation philosophierte Adolf Matthias: „Der Krieg zwingt uns jetzt alle unter eine große Pflicht. Der Staat ordnet und regelt nicht nur die Handlungen, sondern auch die Gedanken seiner Bürger. Der einzelne ist etwas Belangloses. Das kleine Ich muß dem, was über allem Persönlichen steht, sich weihen und, wenn

³⁸⁰ Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart – Eine kritische Einführung, München 2010, S. 91.

³⁸¹ Wunderle, Gustav: Schule und Krieg, in: Herder-Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1915, Spalte 719 ff.

³⁸² Ebenda, Spalte 719.

³⁸³ Weber, Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus, S. 87.

³⁸⁴ Ebenda, S. 76.

es sein muß, mit ihm untergehen. Die echte Vaterlandsliebe offenbart sich als Staats- und Pflichtgefühl.“³⁸⁵

Diese von Matthias ausgegebene erzieherische Maxime korreliert in hohem Maße mit der späteren völkischen These des Nationalsozialismus „Du bist nichts, dein Volk ist alles“.³⁸⁶ Dieses Aufgesogen-Werden durch den Staat, die Bereitschaft, den Verlust von Individualität hinzunehmen, der totale Verzicht auf persönliches Glück und Selbstverwirklichung begründen nach Matthias erst den wahren, den starken Patriotismus. Das sicherzustellen sei die wichtigste Aufgabe einer Erziehung im Krieg, sie bewirke eine „unüberwindliche Geistes- und Willenskraft im Dienste des Vaterlandes“.³⁸⁷ Gesellschaftliche Teilhabe wird reduziert auf die ausschließliche Erfüllung von Pflichten gegenüber dem Staat. „Antizipierende Bedürfnisse“, als eigentlich „anzulegendes konstitutives Moment von politischer Willensbildung“,³⁸⁸ erschöpfen sich in der kritiklosen Übernahme euphorischer Ideale von Kampf und Opfertod.

Als zwingend sieht Gustav Wunderle, wie seine Kollegen, generell die starke Einwirkung des Krieges auf die gesamte Pädagogik. Dennoch mahnt er als allgemeine Forderung an den Unterricht der Zeit, „daß [dabei] die Motivation der Kriegszeit nicht verspielt, die Verwertung der jugendlichen Begeisterung nicht zu kurz kommen darf“.³⁸⁹ Dazu notiert der Lehrer der Volksschule Sandfort, der sich als Pädagoge dieser nationalen Begeisterung und Motivation offensichtlich selbst nicht entziehen kann:

„Wenn abends die Glocken läuten und die Böller dröhnen, dann dringen jubelnde Kinderstimmen in mein Zimmer. Das Hurrarufen und Singen will an solchen Abenden kein Ende nehmen. Bis tief in die Nacht erklingt es, und wohl manchem Bürschlein wird auch im Traum noch ein Hurra den Lippen entschlüpfen [...] Als eines Abends die Siegesnachrichten erst spät bekannt wurden, da sind

³⁸⁵ Matthias, Adolf: Krieg und Schule, Leipzig 1915, S. 21-22.

³⁸⁶ Vgl. Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazidiktatur, Darmstadt 1995, S. 14.

³⁸⁷ Matthias, Krieg und Schule, S. 23.

³⁸⁸ Tietgens, Hans: Ein Leben für die Erwachsenenbildung, in: Gieseke, Ludwig (Hrsg.): Teilnehmerorientierung als Antizipation, ein Grundprinzip der Erwachsenenbildung zwischen Partizipation und Steuerung, Berlin 2011, S. 193-94.

³⁸⁹ Wunderle, Schule und Krieg, Spalte 714-715.

Sandforter Mädchen bei der Bekanntmachungsstelle im Unterrock und barfuß erschienen, um möglichst schnell die Nachrichten zu erfahren.“³⁹⁰

Auch in dem Epos „Lehrers Abschied“ des Schriftstellers Walter Flex personalisiert der Dichter die Emotionen eines fiktiven Lehrers in Bezug auf die „Große Zeit“ und seine Erziehung einer Jugend zum Krieg.³⁹¹ Es erinnert an den Lehrer Kantorek, eine Figur in Erich Maria Remarques Roman „Im Westen nichts Neues“.³⁹² In dem Epos von Flex berichtet Paul Bäumer, die Hauptperson, von seinem Gymnasiallehrer, der 1916 nach einer fanatischen Rede seine ganze Klasse dazu brachte, sich freiwillig an die Front zu melden:

„Lehrers Abschied

Die Hand, mein lieber Junge! Still! Du weißt, so gut wie ich, was dieses Scheiden heißt. Im Kampfe für die Heimat würdigt mich der deutsche Gott. Sei stolz, er braucht auch dich! Nur deiner deutschen Sendung Art und Zeit ist dunkel. Doch dein Herz liegt still bereit in unseres Volkes Kammer wie ein Schwert, noch ungebraucht, doch blank und tatenwert. Gott geb' mir Lebens- oder Todesglück, in dir bleibt stets ein Teil von mir zurück. Gott segne dich und in dir meine Saat! Die Hand darauf, mein kleiner Kamerad!“³⁹³

5.3 Kriegserziehung im Kanon der Schulfächer: Beispiele

5.3.1 Religionsunterricht: Der Krieg als christlich-religiöses Problem

Einen hohen Stellenwert hat für Gustav Wunderle in Kriegszeiten die religiös-sittliche Erziehung. In ihr sieht er den Prozess einer wirksamen Ausgestaltung und Absicherung einer nationalen Schule, in der die Treue zu König und Vaterland unerschütterlich und unbegrenzt wirksam werden kann. Der Krieg hat seiner Meinung nach bewirken können, dass sich eine religiöse und sittliche Lebensauffassung wieder durchsetzen konnte und dass die Schule (neben der Familie) die Pflicht hat, diese Lebensauffassung durch gezieltes pädagogisches

³⁹⁰ Schulchronik Sandfort 1914.

³⁹¹ Vgl. Braun, Reinhold: Deutschlands Jugend in großer Zeit, Potsdam 1916, S. 82.

³⁹² Remarque, Erich Maria: Im Westen nichts Neues, Köln 1993, S. 24.

³⁹³ Zitiert nach Braun, Deutschlands Jugend in großer Zeit, S. 82.

Handeln im Volk wieder zu festigen:³⁹⁴ „Der Krieg ist gerade in religiös-sittlicher Richtung als Erneuerer des deutschen Volkslebens aufgetreten, verborgene und lange zurückgedrängte innere Kräfte [sind] wachgerufen worden, die sich in zuversichtlichem Glauben und in demütiger Hingabe an die göttliche Leitung der Weltgeschichte auswirken. Das Volk im großen und ganzen will wieder religiös sein.“³⁹⁵ So sieht es auch der Theologe Friedrich Niebergall in seinem Traktat über die „weltvölkische Erziehung“; er beschreibt dieses neue religiöse nationale Wollen:

„Überraschend war auch das Aufwachen der Religion im Ernst der Schlacht und des Dauerkampfes [...] Sicher hat der drohende Tod in manchem wieder religiöse Regungen erweckt [...] Im ganzen hat sich, soweit man es jetzt schon beurteilen kann, der Religionsunterricht bewährt. Das heißt, es hat sich aus der Fülle des Stoffes der einzelne Mann das herausgeholt, war er brauchte. Und er braucht: Gottvertrauen oder genauer, Gottergebung.“³⁹⁶

Ihre emotionale Zurüstung hat die „Volksschule im Kriege“ damit in entscheidendem Maße über den Religionsunterricht erfahren. Bei einer Ausleuchtung des theoretischen Hintergrundes für dieses Unterrichtsfach wird in der Argumentation der betreffenden Handreichungen durchgängig jene Verbindung sichtbar, die in der Geschichte immer eine unheilvolle Verbindung von Politik und Religion, von Glaube und Staatstreue bedeutete.³⁹⁷ In politisch motiviertem Sendungsbewusstsein arbeiten die jeweiligen Autoren der pädagogischen Materialien das göttliche Wirken im Krieg heraus, vehement vertreten durch die Staatskirche und ihre Geistlichkeit:

„Die Untertanenmentalität in Preußen-Deutschland wurde durch die Obrigkeitslehre des lutherischen Staatskirchentums, repräsentiert in der herausragenden

³⁹⁴ Vgl. Wunderle, Schule und Krieg, Spalte 714/715.

³⁹⁵ Ebenda, Spalte 714.

³⁹⁶ Niebergall, Weltvölkische Erziehung, S. 511.

³⁹⁷ Vgl.: „Als der Ausbruch des Krieges mit Bestimmtheit erwartet wurde, zeigte sich beim deutschen Volk ein unerwartet starkes religiöses Leben, das man selbst in solchen Kreisen fand, in denen man jede Spur von religiösem Bedürfnis erstorben glaubte [...] Man sang zuerst ‚Deutschland, Deutschland über alles‘, dann ‚Ein feste Burg ist unser Gott‘ und dann nahm man Flinte und Schwert, ging mit Gott für König und Vaterland auf den Feind los und schlug ihn.“ Janell, Kriegspädagogik, S. 1.

Stellung des Ortsgeistlichen und dokumentiert in der Ritualisierung gemeinsamer staatlich-kirchlicher Feiertagsgestaltung, noch verstärkt. Das Nebeneinander öffentlicher und kirchlicher Würdenträger, etwa bei nationalen Gedenk-, aber auch kirchlichen Festtagen, prägte im Bewußtsein der Bürger das Gefühl der Ehrfurcht vor diesen Autoritäten.“³⁹⁸

Mit Beginn des Krieges wurden systematisch die Grundlinien christlicher Theologie zugunsten eines machtpolitischen Denkens verbogen, eine neue Form der Exegese, die den Krieg als legitimes Mittel der Politik uneingeschränkt bejahte. Indem alles Politische auf die christlich-theologische Ebene gehoben wurde, entzog es sich von vornherein jeglicher Kritik; es brauchte nicht mehr verstanden zu werden, weil es ja zum Glaubensinhalt erklärt worden war. Politische Reden wurden zur Predigt; die Predigt im Raum der Schule war die anlassbezogene Schulandacht und der erteilte Religionsunterricht, und für beide galt das politische Bekenntnis zu Kaiser und Reich. So stellt der Autor Heinrich Spanuth in seiner Handreichung für den Religionsunterricht fest, „daß das deutsche Volk in ungeahnter Weise religiös auf den Krieg reagiert hat“.³⁹⁹

Einer der radikalsten Vertreter in der pädagogischen Autorenschaft nach 1914 war der theologisch orientierte Autor Theodor Kappstein. Er wendete sich mit seiner sogenannten Weihnachtsgabe „Der Krieg in der Bibel – ein Friedensbuch in eiserner Zeit“ gezielt an das deutsche Haus und die deutsche Schule. Als Dozent für Religionswissenschaften an der Freien Hochschule Berlin stand Kappstein in seiner Theologie esotherischem, monistischem und weltkirchli-

³⁹⁸ Vgl.: „Da der Protestantismus zugleich Staatsreligion war, umgab den Herrn Pastor nicht nur die Würde der Kirche, sondern zugleich auch die des Staates [...] Wachte die katholische Kirche auch skeptisch und sorgfältig über alle Übergriffe protestantischer Staatsmacht, ihre religiöse Erziehung wirkte nicht weniger disziplinierend auf ihre Gläubigen. In der Anleitung eines christlichen Lebenswandels für Kinder zogen die Konfessionen ohnehin gleich. Die Ratgeberliteraturen kirchlicher Provenienz liefern beredte Beispiele der Verbindung von religiöser und obrigkeitlicher Erziehung [...] Die Erfahrungen von Über- und Unterordnung, die das Kind in den unmittelbaren Begegnungen seiner nächsten Umwelt mit Monarchie, Staat, Kirche und Militär machte, lehrten Konfliktregelung durch Unterwerfung.“ Berg (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, S. 11.

³⁹⁹ Spanuth, Heinrich: Der Religionsunterricht, in: Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915, S. 26.

chem Denken nahe.⁴⁰⁰ Er bemüht in seiner Abhandlung u.a. Jesus, Luther, Kant und Goethe, um die möglichen moralisch-ethischen und glaubensmäßigen Bedenken seiner Landsleute im Hinblick auf den Krieg nachhaltig zu relativieren. In seinen Ausführungen vermischt er ständig biblische Geschichten des Alten und des Neuen Testaments und komponiert damit geradezu seine radikal kriegstheologischen Ergüsse. So kommt er im ersten Kapitel seines Traktats zu einer kruden nationalistischen Gesamtschau mit der finalen Bewertung aller patriotisch-christlichen Eigenschaften: „Treu sein, kämpfen und Rache üben!“ Nun Theodor Kappstein im Originalton:

„Unser deutsches Volk, also wir alle, durchleben eine einzigartig große Zeit: den Kampf der Waffen gegen die feindliche Übermacht Europas und das Auferstehen unserer Seelen in der Selbsterlösung von allem Kleinmenschlichen. Ein Volk, das zu sterben und zu opfern bereit ist – sollte das überwindlich sein oder gar untergehen können? Dies deutsche Volk ist heilig. Wir tun unsere Pflicht als die Losung des Tages, hüten unser'n Herd, dreschen den Feind draußen, rüsten die Rache nach West und Ost, braten oder marinieren den Briten.“⁴⁰¹

Kappsteins Sprache schafft für seine Leserschaft bewusst eine zutiefst zerstörerische Lexik. Sie ist ein Konglomerat aus kirchlicher Terminologie und Sprache der Straße, sie atmet religiöse Weihe und Kasernenhofparolen, sie enthält Elemente von Sachinformationen und irrationaler Beschwörung:

„Der Tod ist seiner Majestät entkleidet, man achtet seiner nicht, weil man Besseres zu tun hat. Die vaterländische Begeisterung bringt den Rausch des großen Lebens, die von einer Idee ausgefüllte, übervolle Seele. Da schrumpft der Tod gar jämmerlich klein ein. Wer vom Leben vollgesogen, von ihm getragen ist, der sieht, kennt, leidet den Tod nicht mehr. Tot ist ja nicht, wer stirbt. Unsere Helden der Walstatt gehen ein in die Walhall in unseren dankbaren Herzen.“⁴⁰²

⁴⁰⁰ Vgl. Grunewald, Michel/Puschner, Uwe/Manfred, Hans (Hrsg.): Das Evangelische Intellektuellenmilieu in Deutschland, seine Presse und seine Netzwerke (1871-1963), Bern 2003, S. 252 ff.

⁴⁰¹ Kappstein, Theodor: Der Krieg in der Bibel – ein Friedensbuch in eiserner Zeit, Gotha 1915, S. 1.

⁴⁰² Ebenda, S. 5 ff.

Das alle menschliche Vernunft pervertierende Wechselgespräch zwischen Goebbels und den Massen 1944 im Berliner Sportpalast wird relativiert und erscheint geradezu blass angesichts dieser extremen Reden von Theodor Kappstein. Der totale Krieg wurde offensichtlich schon 1915 erdacht und gerät zum kriegerischen Credo eines ganzen Volkes:

„Seit der Mobilmachung ist uns, als wäre das alles ein lang hin hallender deutscher Heilruf: Wir sind begnadet, diese blutige Glorie zu durchleben. Doch da die hohe Stunde des Schicksals geschlagen, wollen wir den Krieg: 120 Millionen Menschen haben diesen einen Herzschlag: Krieg! Die Heere dröhnen diesen Marschschritt, die Pferde klirren ihn. Die Freiwilligen haben es als Bitte auf den Lippen, den Zurückbleibenden strahlt es aus den Augen: Krieg! Weil wir den Krieg wollen, wollen wir auch die Wunden des Krieges, seine schwere Not, seinen Todesatem.“⁴⁰³

In einer Glorifizierung der Waffenbrüderschaft als einzig legitime Sozialform in Kriegszeiten beendet Kappstein sein einführendes Traktat über den „Rhythmus des Krieges“⁴⁰⁴, in dem er alle bisherigen christlichen und humanistischen Maßstäbe und Werte in einer pauschalen Radikalität außer Kraft setzt. Auf dieser Grundlage manipuliert er Gesellschaft und Schule. Er benutzt das Alte und das Neue Testament dabei als ideologisch-theologischen Steinbruch zur Legitimation krassester Formen kriegerischen Denkens und Handelns. In dieses Konvolut von nationalistischer Überheblichkeit und zugleich zerstörender Menschlichkeit, von eitler Selbstdarstellung und Selbstgefälligkeit gehört auch das Klischee von der rassistischen Überlegenheit des Deutschen und der ethnischen Minderwertigkeit des Gegners. Eine ähnliche ideologische Argumentation verfolgte auch der Leipziger Professor Ernst Bergmann in seinen Kriegsvorlesungen. In dieser Hybris verteidigte der Deutsche, seiner Meinung nach, in diesem Krieg nicht nur das sichtbare irdische Vaterland, sondern ein unsichtbares Geistesland. Mit seiner Vorlesungsreihe forderte er die Zuhörenden auf, dieses

⁴⁰³ Ebenda.

⁴⁰⁴ Ebenda, S. 10.

mit ihm zu durchwandern, um darin „die tiefe und reine Deutschheit“ zu erkennen.⁴⁰⁵ Er führt dazu aus:

„Es liegt auf der Hand, daß ein bloßer Verteidigungskrieg zum Schutze bedrohten vaterländischen Bodens in jedem Fall ein wahrhafter Krieg ist [...] Und der Deutsche verteidigt ja nicht nur sein irdisches Vaterland, sondern zugleich ein zweites, unsichtbares, [...] jenes weite, glänzende Geistreich, das zu durchwandern und in seiner tiefen und reinen Deutschheit zu erkennen [ist] [...] Dem unverfälschten Evangelium der Deutschheit haftet ein menschheitserhebender Wert inne, der nicht seinesgleichen hat. Es gilt den heiligen Gral deutscher Bildung und Geisteskultur zu schützen vor den schmutzigen Fingern des Tataren und wider den eifernden Haß einer entarteten Volksgemeinde, die mit dem Christentum auch die Menschlichkeit von sich stieß, wider den heran wogenden Sand der asiatischen Würde und die übel riechende Schande des britischen Clerc.“⁴⁰⁶

Der Autor Heinrich Spanuth konnte sich zumindest noch vorstellen, dass für den Religionslehrer mit dem Thema Krieg im Religionsunterricht die an sich schon schwierigen Inhalte zu einer drohenden Last werden könnten, zumal er „nicht sogleich übersah, wie sich der religiöse Unterricht unter der neuen Ordnung der Dinge gestalten würde“.⁴⁰⁷ Dieses grundsätzliche Problem einer angemessenen Didaktik und Methodik für den Religionsunterricht in Kriegszeiten sieht auch der Autor Hantke in seinem Beitrag über die Schule im Krieg. Er sieht eine nicht geringe Belastung für die Kolleginnen und Kollegen, die jetzt aktuell im Krieg dieses Fach vertreten müssen:

„Gerade die Jugend, die häufig recht oberflächlich urteilt, kommt leicht auf den Gedanken, daß während des Krieges die sonst geltenden sittlichen und religiösen Forderungen außer Kraft getreten sind; dunkel ahnen und fühlen die Schüler es, daß der Krieg doch ein offener Widerspruch gegen die Religion sei, und daß im Kriege die schmachliche Ohnmacht der Religion deutlich zutage tre-

⁴⁰⁵ Vgl. ebenda, S. 11.

⁴⁰⁶ Bergmann, Erich: Die weltgeschichtliche Mission der deutschen Bildung. 1. Vorlesung: Der deutsche Kulturgedanke und der Krieg, Leipzig 1915, S. 4-5.

⁴⁰⁷ Spanuth, Der Religionsunterricht, S. 25.

te. Diesem so natürlichen Gedankengänge entgegenzutreten, die Zweifel durch die Betrachtung der großen und sittlichen und religiösen Kraftentfaltung unseres Volkes zu beseitigen, sowie den Glauben an einen gerechten, allmächtigen Gott zu festigen, ist gegenwärtig eine der wichtigsten Aufgaben der Schule und daß die Schüler, in tiefer Ergriffenheit zur andächtigen Volksgemeinde vereint, aus innerster Überzeugung eintreten in das unsichtbare Heer der Beter, das hinter dem dort draußen kämpfenden Volksheere steht.“⁴⁰⁸

Da nach Spanuths Meinung jedoch die alten großen Urbestandteile der Frömmigkeit, nämlich Gottvertrauen, Glaube an Gerechtigkeit, religiös verankertes Pflichtgefühl und Ewigkeitshoffnung, aus verborgenen Tiefen neu erstanden waren,⁴⁰⁹ sah er auch nicht die Notwendigkeit, einem besonderen Kriegs-Religionsunterricht das Wort zu reden, sondern erwartete eine Befruchtung des normalen und planmäßigen Religionsunterrichts durch den Krieg selbst. Er wendete sich dann einzelnen Themen zu, die nach seiner Meinung besonders nahelagen – z.B. der Frage des Opfers: „Dies ist den Schülern, auf dem Hintergrund des Krieges und zugleich unter das Licht des höchsten Opfers, des Opfertodes Jesu Christi gestellt, niemals eindringlicher als jetzt darzustellen.“⁴¹⁰

Ideal für die Kriegszeit im Religionsunterricht waren nach Spanuth die Inhalte des Alten Testaments dazu! Hier stand nicht das seiner Meinung nach unrealistische „Liebet eure Feinde“,⁴¹¹ sondern das unmissverständliche „Auge um Auge, Zahn um Zahn“⁴¹² im Mittelpunkt.⁴¹³ Die ganze Ethik des Krieges konnte so den reiferen Schülern und Schülerinnen nach Spanuths Meinung an der Kriegsgeschichte des Volkes Israel deutlich gemacht werden. Im Umgang mit der Theologie des Neuen Testaments musste Spanuth dem suchenden Kollegen eine wesentlich schwierigere Exegese zumuten, wenn nicht das Neue Tes-

⁴⁰⁸ Hantke, Die Schule und der Krieg, S. 16-17.

⁴⁰⁹ Vgl. Spanuth, Der Religionsunterricht, S. 26.

⁴¹⁰ Ebenda, S. 29.

⁴¹¹ Matthäus 5,44. Neues Testament, Martin Luther, Bremische Bibelgesellschaft 1894, S. 5-6.

⁴¹² 2. Buch Mose 21,24. Altes Testament, Martin Luther, Bremische Bibelgesellschaft 1894, S. 63 ff.

⁴¹³ Vgl.: „Die Welt des Krieges mit neutestamentlichem Geist zu durchdringen, ist ganz unmöglich. Der Krieg ist darum nicht unsittlich, er hat seine Moral, seine alttestamentliche, natürliche Moral.“ Janell, Kriegspädagogik, S. 6.

tament gar als unfähig erscheinen sollte, auch eine Art „Friedensbuch in eiserner Zeit“⁴¹⁴ zu sein, wie es der Kollege Kappstein genannt hatte.⁴¹⁵ Die Antwort, die Theodor Kappstein den Pädagogen für den Religionsunterricht dann letztlich gibt, weist allerdings das bekannte Argumentationsmuster auf: Der Staat hat die Pflicht, um seiner Ehre willen eine Entscheidung der Waffen herbeizuführen. Kappstein formuliert dann eine scheinbar staatsmännische Grundregel: „[Der Krieg] entscheidet wirklich, was an innerer und äußerer Tüchtigkeit in einer Nation steckt, dabei ist vorausgesetzt, daß nur der Tüchtige Daseinsrecht hat, daß der Tüchtigere auch gegenüber dem weniger Tüchtigen stets im Recht ist. Der Soldat ist gleichsam [aus diesem Recht heraus] der Vollstrecker des Richteramtes der Nation.“⁴¹⁶ Für die erneut bemühten Rechtfertigungen Kappsteins für ein angemessenes nationales und zugleich christliches Handeln zieht der Autor H. Spanuth zu einem abschließenden Bekenntnis aus, wenn er feststellt:

„Wir empfinden die Erhebung des Vaterlandes als etwas Heiliges. Gott ging durch unsere Mitte. In unseren Kriegern wirken sittliche Kräfte. Sie haben Glauben und Kriegführung zu vereinigen fertiggebracht. Wir glauben an den Gott, der im Schlachtendonner spricht und durch den Krieg das Gerichtsurteil über Wert und Unwert von Nationen spricht. Sorgen wir, daß wir in seiner Hand Hammer, Axt und nicht Amboß, oder Baum seien.“⁴¹⁷

5.3.2 Der Geschichts- und Erdkundeunterricht als Legitimation für Menschen- und Völkerrechtsverletzungen

In diesem Bereich der pädagogischen Handreichungen dominierte eindeutig der Bereich Geschichte. Hier konnte sich die offenbar geballte nationalistisch-chauvinistische Gruppe der pädagogischen Autorenschaft im Material für die Kriegserziehung im Deutschen Reich und den angeschlossenen Volksschulen

⁴¹⁴ Kappstein, Der Krieg in der Bibel.

⁴¹⁵ Vgl.: „In der neueren kirchlichen Kunst sehen wir Christus fast immer nur als die gescheiterte Sanftmut dargestellt. Die süßliche Jesusliebe, die allzu starke Betonung der Rücksichtnahme auf die Schwachen, hat das Christentum in Mißkredit gebracht bei Männern und solchen, die Männer werden wollen.“ Janell, Kriegspädagogik, S. 7.

⁴¹⁶ Kappstein, Der Krieg in der Bibel, S. 48.

⁴¹⁷ Spanuth, Der Religionsunterricht, S. 50.

ausleben. So vermag nur der Geschichtsunterricht laut einem ihrer Vertreter, Gustav Wunderle, dafür der rechte Lehrmeister zu sein. Nur dieses Fach, dieser Unterricht kann den engen Zusammenschluss aller Volkssteile zu einem Ganzen erreichen und mit heiligem Eifer die nationalen Gesamtinteressen erfolgreich bündeln.⁴¹⁸ Diese zusammenführende Wirkung vermag auch nach Friedrich Niebergall nur der Unterricht in der nationalen Geschichte zu erreichen. Er dient als

„[...] Mittel [...], um Kräfte aus den Schülern hervorzulocken und zu stärken, Kräfte des Verständnisses für geschichtliches Werden und Arbeiten, Kräfte der Hingebung für das große Gebilde der Geschichte [und] das Vaterland [zu mobilisieren]! Wie gern gingen Schüler mit, wenn man ihnen allgemein so die Geschichte zugänglich machte [...] Wie anders zieht die Weltgeschichte an, wenn man sie jetzt in der oben angedeuteten Weise als Geschichte der Kämpfe um die Weltherrschaft und um die Vorherrschaft deutlich macht, in der es sich jetzt um unser deutsches Vaterland handelt.“⁴¹⁹

Der Autor Rudolf Wustmann hielt daher für den Geschichtsunterricht einen methodischen Weg für fruchtbar, in dem der Lehrer, im Bewusstsein der Tatsache, dass uns der Krieg „volksgeschichtlich helllichtig“ mache, in Jahrhundertschritten den Verlauf der deutschen Geschichte als Kontrolle der alten Schicksale heranzieht, um darüber den Schülern den Unterschied zwischen einst und jetzt klarzumachen. Und er fragt sich in diesem Zusammenhang, wie das Jahr 1914 den Schülern in seiner Bedeutung am sichersten verankert werden könnte. Er schlägt vor, in Jahrhundertschritten, von 914 an, tausend Jahre deutscher Geschichte zu vermitteln.⁴²⁰ Daraus, so Hantke, entwickle sich dann das rechte Verständnis für die aktuellen politischen Ereignisse der kriegerischen Gegenwart. Damit bleiben nach Hantkes Meinung auch die hohen vaterländischen Werte erhalten, die die Schule zu vermitteln und sorgsam zu pflegen habe, nämlich „[d]ie Größe und Herrlichkeit unseres deutschen Vaterlandes, die Kraft

⁴¹⁸ Vgl. Wunderle, Schule und Krieg, Spalte 716.

⁴¹⁹ Niebergall, Weltvölkische Erziehung, S. 513.

⁴²⁰ Vgl. Wustmann, Rudolf: Der Geschichtsunterricht, in: Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915, S. 68-79.

und Lauterkeit unserer führenden Staatsmänner und der Opfermut und die Treue der deutschen Helden im Feld“.⁴²¹ Mehrheitlich bekräftigen andere Autoren der pädagogischen Materialien das von Hantke formulierte Kernstück des nationalen Unterrichts im Geschichtsunterricht und damit eine gesicherte Vermittlung dieser tiefen Einsichten.

Bei einer solchen Argumentation war dann auch der Schritt für die Begründung der eklatanten Völkerrechtsverletzung, wie die der Besetzung von Belgien, eben nicht ausgeschlossen. Der Öffentlichkeit (und damit auch den Schülern und Schülerinnen gegenüber) lieferte man dafür blasphemisch klingende Begründungen, wie in dem folgenden Gedichtauszug für den Deutschunterricht der Volksschuloberstufe, den der Autor Philipp Witkop beisteuerte: „Am Niederrhein will schlau der Feind zerschmettern unsre Flanke, ob tausendmal es unrecht scheint, wir brachen Belgiens Schranke! Und reparieren hinterher ihm gerne jeden Schaden, weil es der reinste Wahnsinn wär, das Heer in Blut zu baden.“⁴²² Immer wieder aufgegriffen wurden dabei die Ausführungen der sogenannten wahren Ursachen des jetzigen Krieges durch alle pädagogischen Autoren. Hier ist es erneut der Autor Max Hantke, der dem Schüler in besonders penetranter Weise und in völlig undifferenzierter Schwarz-Weiß-Manier die angeblichen Kriegsgründe und dazu die gewünschten Feindbilder vermittelt, wenn er fordert:

„Möchten sie [die Schüler] es recht verstehen, wie dieser Staat [England] den friedlichen Mitbewerber [Deutschland] auf dem Weltmarkt mit Heuchelei, Hinterlist und Gewalt aus dem Felde zu schlagen versucht. Daß wir [Deutschland] es wagen, auch Schifffahrt im großen zu treiben, daß viele unserer Industriewaren besser und billiger sind als die englischen, ja, daß wir uns unterstanden haben, mit den Ansprüchen einer gleichberechtigten Großmacht neben das seegewaltige England zu treten, das hat den Haß erregt und durch ein nichtswürdiges Ränkespiel auch Frankreich und Rußland zum Kriege angestachelt. Es muß den Schülern die klare Überzeugung werden, daß englische Habgier, russi-

⁴²¹ Hantke, Die Schule und der Krieg, S. 16

⁴²² Witkop, Philipp: Der deutsche Unterricht, in: Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915, S. 56.

scher Machthunger und französische Rachsucht die wahren Ursachen des Krieges sind.“⁴²³

In extremer Simplifizierung wird damit die bisherige europäische Politik zwischen Entente und Mittelmächten auf gängige Klischees und ausländerfeindliche Kolportage reduziert – mit dem einzigen Ziel, Hass zu erzeugen. Ein makabres und erschütterndes Zeugnis solcher destruktiven und unmenschlichen Unterrichtsinhalte war das Pamphlet des badischen Hofrates Heinrich Vierordt, das als Gedicht für die Oberstufe der Volksschule empfohlen wurde. Hier wurden mentale und emotionale Muster auf den Weg gebracht, die von Teilen der zeitgenössischen Schülergeneration später im Nationalsozialismus im Zusammenhang mit der Shoah Wirklichkeit wurden. Und die Schule? Wir wissen nicht, ob dieses Machwerk tatsächlich Gegenstand im Unterricht einer der untersuchten Schulen war und von seiner Schülerschaft memoriert werden musste:

„O, du Deutschland, jetzt hasse! Mit eisigem Blut. Hinschlachte Millionen der teuflischen Brut. Und türmten sich berghoch in Wolken hinein das rauchende Fleisch und das Menschengewebe! O, du Deutschland, jetzt hasse! Geharnischt in Erz! Jedem Feind einen Bajonettstoß ins Herz! Nimm keinen gefangen! Mach jeden gleich stumm! Schaff zur Wüste den Gürtel der Länder ringsum. O, du Deutschland, jetzt hasse! Im Zorn glüht das Heil, Und zerspalt ihre Schädel mit Kolben und Beil. Diese Räuber sind Bestien, sind Menschen ja nicht. Mit der Faustkraft vollstrecke des Herrgotts Gericht.“⁴²⁴

Eng mit den Vorstellungen für den Geschichtsunterricht verbanden sich zwar die Empfehlungen für das Fach Erdkunde, die inhaltliche Produktion der pädagogischen Handreichungen beschränkte sich jedoch im Wesentlichen auf methodische Tipps, die strategischen Bewegungen der deutschen Armeen im Feindesland in anschaulicher Weise für die Schülerschaft zu dokumentieren. Hier war die zentrale Frage im Unterricht: Wo liegen die deutschen Kriegsschauplätze zurzeit? Wo befinden sich unsere „Feldgrauen“ zurzeit? Daher war die Bereitschaft und auch die Dankbarkeit der Lehrer für didaktisch-

⁴²³ Hantke, Die Schule und der Krieg, S. 8.

⁴²⁴ Vierordt, Heinrich: O, du Deutschland, jetzt hasse!, zitiert nach Kappstein, Der Krieg in der Bibel, S. 56.

methodische Anregungen wie die der Handreichungen von Kurt Krebs groß. Eindrucksvoll ist auch, wie sie in den Unterrichtsplanungen der Kolleginnen und Kollegen methodisch eingearbeitet und im Rahmen einer Unterrichtsstunde zum Thema Krieg eingesetzt wurden, engagiert ausgestaltet und mit persönlichen nationalen und emotionalen Attributen angereichert:

„Der Verlauf des Krieges wurde an der Hand von Karten und Wandtafelzeichnungen verfolgt. Besonders eingehend wurden die amtlichen Berichte des Großen Hauptquartiers besprochen. Meldeten diese wichtige Siege, wurden kurze Feiern abgehalten. Lob- u. Danklieder und Gebete leiteten diese ein. Dann fand eine Besprechung des Sieges und seiner Wirkung statt, die durch Singen patriotischer Lieder und Vortragen passender Gedichte geschlossen wurden. Uns war von der Königlichen Regierung die Erlaubnis erteilt worden, bei wichtigen Siegesnachrichten den Unterricht ausfallen zu lassen. Vor der Entlassung der Kinder wurde jedes Mal eine kurze Feier abgehalten.“⁴²⁵

Neben den unterrichtlichen Exerzitien zu Truppenbewegungen und Siegesmeldungen schien für das Fach Erdkunde in den Jahren vor dem Krieg und dann natürlich auch zu Beginn des Krieges ein weiteres Thema in besonderer Weise reserviert zu sein: die deutschen Kolonien. So fordert der Autor Friedrich Niebergall noch 1915 von der deutschen Lehrerschaft ein:

„Wenn jeder [Pädagoge] heute ein Wort für die nationale Bedeutung seines Faches einlegt, dann bleibt auch die Erdkunde nicht zurück [...] Unsere Beziehung zur Welt, unsere Kolonien, unsere Aufgaben und Hoffnungen, unsere Bezugsquellen, [die sollen] den Kernpunkt bilden; und wie Geschichte fesselnd wird, wenn sie zu Gegenwart in tausend Beziehungen tritt, so wird es auch die Erdbeschreibung, wenn sie an den in den Schülern schlummernden nationalen und wirtschaftlichen Sinn anknüpft.“⁴²⁶

In seiner Arbeit über die Geschichte der deutschen Kolonien kommentiert der Autor Wolfgang Petter im Überblick die Expansionsbestrebungen des Deut-

⁴²⁵ Schulchronik Langenheide 1915.

⁴²⁶ Niebergall, Weltvölkische Erziehung, S. 814.

schen Reiches seinerzeit als zunächst exzessiv und entsprechend völkerrechtswidrig. Dieser Expansionsprozess fand dann aber nach wenigen Jahren des Ersten Weltkriegs durch den entsprechenden Kriegsverlauf schlagartig ein Ende:

„Nach der Reichsgründung 1871 und dem rasanten wirtschaftlichen Aufschwung der nachfolgenden Jahre wollten die politisch Verantwortlichen im Deutschen Reich auch kolonialpolitisch mit den europäischen Großmächten gleichziehen. Innerhalb weniger Jahre wurden die letzten noch nicht okkupierten Gebiete in Afrika, Asien und der Südsee zunächst hauptsächlich durch Kaufleute für „Jung-Deutschland“ und für den Kaiser in Besitz genommen [...] Bis zu Beginn des Ersten Weltkrieges entstanden [dort] deutsche Verwaltungsstrukturen [...] Politisch endete das Abenteuer schon in der Anfangsphase des Ersten Weltkrieges, als die Kolonien verloren gingen.“⁴²⁷

5.3.3 Das Kriegrechnen, der Deutschunterricht und die Nebenfächer: Pädagogische Perversionen

Allen Ernstes erschien 1915 auch ein besonderer „Kriegslehrplan mit einem Anhang von Rechenaufgaben für den Kriegsunterricht“.⁴²⁸ Grotiske Formen nahm dieser Mathematikunterricht in einem Beispiel an, das der Autor Krebs der Lehrerschaft ans Herz legte:

„Der Krieg bringt ja so viele Zahlen zur allgemeinen Kenntnis, und der Rechenunterricht würde sich wirklich eines hohen Reizes begeben, wollte er nicht heute die Zahl der Gefangenen, morgen den Bruchteil der aus dem Orte in die Ferne Gezogenen im Hinblick auf die Gesamtbevölkerung behandeln, und ein anderes Mal wieder die Kosten der eigenen Ausstattung eines Offiziers oder den Verdienst des nächsten Militärhosenschneiders für einen Tag und die Woche

⁴²⁷ Petter, Wolfgang: Der Kampf um die deutschen Kolonien, in: Michalka, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg: Wirkung – Wahrnehmung – Analyse, München 1994, S. 392 ff.

⁴²⁸ Haller, Handbuch für den Kriegsunterricht in den preußischen Schulen.

berechnen. Der Krieg legt auch Fernschätzungen nahe, Höhentaxationen und tausenderlei andere wertvolle mathematische Operationen.“⁴²⁹

Den Renner im Kriegsrechnen stellte die Riesenkanone von Alfred Krupp dar, die sogenannte „Dicke Berta“. In Gerbers „Lehrerhandbuch für Rechenunterricht und Krieg für Volks-, Mittel-, Fortbildungs- und Unteroffiziersschulen“ war dazu die folgende Aufgabenstellung zu übernehmen:

„Dieses größte Feldgeschütz, das bis jetzt zur Verwendung kam und welches die großen Hoffnungen unserer Feinde auf ihre starken Festungen in Staub zusammenbrechen ließ, wiegt 88,750 t.

a) Wie viel Zentner wiegt es mehr als eine 10,5 cm Feldhaubitze? (Siehe vorige Aufgabe!)

b) Wie viele Infanteriekugeln (1 = 10 g) würden auf einer Waage einem 42 cm Geschöß (= 400 kg) das Gleichgewicht halten?

c) Vergleiche die Länge der beiden Geschosse! (1 Infanteriekugel = 28 mm, 1 42 cm Geschöß = 1,268 m) Nenne einen Gegenstand im Schulzimmer, der ungefähr so hoch ist wie ein 42 cm Geschöß! Das Rohr ist 5 m lang und hat einen Durchmesser von 149 cm. Berechne den Hohlraum.

d) Das Geschöß fliegt 44 km weit. Es bohrt einen Trichter in die Erde von etwa 20 m Tiefe und 30 m Durchmesser – Berechne die ausgeworfene Erdmasse!“⁴³⁰

Neben dem Religionsunterricht hatte der Deutschunterricht eine tragende Rolle im kriegsgerechten Unterricht, weil er nach dem Autor Philipp Witkop „im ganz besonderen Maß zu den großen kriegerischen Ereignissen in lebendige Beziehung gesetzt zu werden [vermag].“⁴³¹ Witkop sah hier die Möglichkeit, „daß der Literaturunterricht nun einmal nicht Gefahr laufe, historisch Erstarrtes zu vermitteln, sondern unmittelbares Leben“.⁴³² In seiner Handreichung setzt er sich

⁴²⁹ Krebs, Krieg und Volksschule, S. 23.

⁴³⁰ Gerber, Ludwig: Lehrerhandbuch für Rechenunterricht und Krieg für Volks-, Mittel-, Fortbildungs- und Unteroffiziersschulen, Straßburg 1916, S. 2 ff.

⁴³¹ Witkop, Der deutsche Unterricht, S. 55.

⁴³² Ebenda.

weitläufig mit der Frage auseinander, ob in kriegerischen Zeiten lyrische oder epische Texte geeigneter sind, den emotionalen Anliegen ihrer Schöpfer Ausdruck zu verleihen:

„Dankbar und ergriffen erfährt der Dichter jetzt wieder, daß Gefühle und Anschauungen, die er dichterisch ausspricht, nicht mehr von wenigen nur [...] mit-erlebt und mitgesungen werden, sondern daß er wieder der Dichter, der Künd-der, der Prophet eines Volkes ist. Eine religiöse Bedeutung durchpulst seine Werke [...] So ist die deutsche Dichtung, der deutsche Unterricht überall den großen kriegerischen Ereignissen nahe.“⁴³³

Gleichzeitig wettet Witkop gegen das Undeutsche im Alltäglichen wie auch im literarischen Erzeugnis und liegt damit im nationalen Mainstream. Mit seinen Betrachtungen und Einschätzungen bleibt er aber letztlich an der Oberfläche, da seiner Meinung nach alles – ob Lied oder Text –, was irgendwie einen Bezug zu kriegerischen Handlungen hat, sich automatisch literarisch adelt. Witkop erwartet allerdings von der Behandlung der Kriegsgedichte letztlich eine noch größere Ausstrahlung auf die Schülerschaft als bei Prosatexten: „Das Gedicht wird der Ausdruck seiner Eigenart und Einzelart, in seinem einmaligen, persönlichen Leben spiegelt es das Volks- und Menschheitsleben immer neu und immer mannigfaltiger, immer wieder werden sich Volk und Persönlichkeit gegenseitig ergänzen, durchdringen und erneuern müssen.“⁴³⁴

Eine wichtige und vor allem eine psychologische Funktion sieht sein Kollege Kurt Krebs in der Aufsatzerziehung und führt dazu aus: „In unserer großen Kriegszeit. Da kann das Aufsatzheft nur zur [...] Kette niedergeschriebener, eigener Kriegserlebnisse werden [...] Der Krieg ist jetzt aller und somit auch des Kindes Welt, drum ist's ihm eine seelische Befreiung, wenn es sich ausschreiben, der erleichternde Abfluß eines in ihm entstandenen Quells, wenn es seine Erlebnisse schwarz auf weiß festhalten kann.“⁴³⁵

⁴³³ Ebenda, S. 67.

⁴³⁴ Ebenda, S. 58.

⁴³⁵ Krebs, Krieg und Volksschule, S. 22.

Diese Einsicht hat den Autor Hermann Reich dazu bewogen, eine umfangreiche Sammlung von Kriegsaufsätzen anzulegen, die er „Deutschlands Müttern“ widmet. In einem Prolog dazu führt er aus: „Ich lasse in diesem Buche Deutschlands Kinder reden, die Kleinen und die Großen, die inzwischen schon längst in den Krieg gezogen sind und Zeugnis ablegen. Wie die deutsche Seele [...] die große Zeit des Weltkriegs erlebt hat, mit seinem elementaren Geschehen, seinen vulkanischen Erschütterungen [...], Wertungen und Umwertungen, seinen Hoffnungen, Idealen und Verklärungen.“ In dem Kapitel „Miserere“ (Barmherzigkeit) seines Sammelbandes, den er das „Buch Michael“ nannte, dokumentiert Reich den Aufsatz der vierzehnjährigen Schülerin Frida M. aus der Abschlussklasse der 194. Gemeindeschule [Volksschule] in Berlin anlässlich einer Gedächtnisfeier zum Tode ihres Lehrers:

„Im Januar dieses Jahres [1915] erhielten wir die traurige Nachricht, daß unser verehrter Lehrer, Herr Seibt, bei dem Sturm auf das Dorf Buddy an der Nawka den Heldentod fürs Vaterland gefunden hätte. Ihm zu Ehren fand am Sonntag, den 24. Januar, eine Gedächtnisfeier statt, zu der ehemalige Schülerinnen unserer Schule und Lehrer anderer Schulen eingeladen waren. Herrn Seibts Vater und Schwester hatten nicht versäumt, der Trauerfeier beizuwohnen, trotzdem sie eine weite Reise zu unternehmen hatten. Zuerst hielt unser Herr Rektor die Gedächtnisrede, die durch Deklamationen und Gesang unterbrochen wurde [...] Hierauf erzählte Herr Rektor den Lebenslauf Herrn Seibts. Der Krieg brach aus. Am dritten Mobilmachungstage mußte Herr Seibt sich stellen. Er kam nach Königsberg und mußte hier längere Zeit Rekruten ausbilden. In seinen Briefen an Herrn Rektor schrieb er immer, daß es sein sehnlichster Wunsch wäre, an den Feind zu kommen. Anfang Dezember wurde ihm dieser erfüllt, und er kam nach Rußland. In dem letzten Brief schrieb er, daß er bis jetzt noch heil davongekommen wäre, und daß seine Kompanie bald einen Sturmangriff auf ein Dorf machen würde. Er bat auch, einen Gruß an seine früheren Schülerinnen auszurichten. Als Herr Rektor diesen Brief empfing, ruhte Herr Seibt längst in Fein-

desland. Bei seinem Kollegium und seinen Schülerinnen wird er stets im gesegneten Andenken bleiben.“⁴³⁶

Aus der Gedichtsammlung seines Buches übermittelt Reich auch das Gebet der zwölfjährigen Wanda Machanek (keine Ortsangabe):

„LIEBER GOTT LASS DOCH NIMMERMEHR MÜTTERLEIN TRAUIG SEIN
SO SEHR / BESCHÜTZE DU DEN VATER MEIN, DANN WIRD SIE NICHT
MEHR TRAUIG SEIN / WILLST DU, DASS SIE IST EWIG FROH, DANN
MACH BALD FRIEDEN, DOCH ORDN' ES SO, DASS HOCH ÖSTERREICH
UND DEUTSCHLAND RUFT ALLE WELT UND DER VATER UNS HEIM-
KEHRT ALS SIEGER UND HELD.“⁴³⁷

Krebs war der Meinung, dass der begonnene Krieg durch jeden der Klasse vorgeschriebenen Lesestoff generell sofort große Wirkung zeigen würde: „[Ein] solcher soldatischer Charakter, von Kriegsatem durchhauchter Lesestoff drängt sich an die Stelle völlig abseits liegender Stimmungen. Kaum, daß er einer Erklärung bedürfte, ja, er lernt sich in mehrwöchiger Verwertung für Aufsatz, Diktat, Rechtschreibung und Satzlehre ganz von selbst, so daß es zuletzt den Kindern eine Lust ist, ihn zu deklamieren oder erzählen zu dürfen.“⁴³⁸

Artur Krebs war zudem einer der wenigen pädagogischen Autoren, der mit einer gewissen Systematik alle Fächer (auch die sogenannten Nebenfächer) mit Empfehlungen bedachte, die für die „Schule im Krieg“ aus seiner Sicht opportun waren. Unter dem Sammelbegriff der „Fertigkeiten“ wurden im Lehrplan der Volksschule der Schreibunterricht, das Turnen, die Kriegsstrickstunden und das Singen erfasst. So sah er für den Schönschreibunterricht die Möglichkeit, alle Orte, wo erfolgreiche Schlachten stattgefunden hatten, sowie die Namen der jeweiligen Feldherren alphabetisch geordnet schön und richtig schreiben zu lassen. Der Turnunterricht musste selbstredend ein militärischer sein, der den Körper gelenkig machte und ihn stählte, ebenso wie Rucksackmärsche, die im

⁴³⁶ Reich, Hermann: Das Buch Michael mit Kriegsaufsätzen, Tagebuchblättern, Gedichten, Zeichnungen aus Deutschlands Schulen, Berlin 1916, S. 276-277.

⁴³⁷ Ebenda, S. 228 (große Druckbuchstaben im Original).

⁴³⁸ Krebs, Krieg und Volksschule, S. 21.

strammen Gleichschritt und mit Handicaps von 5 bis 15 Kilogramm zu leisten waren, begleitet durch fröhliche Lieder. Für die Mädchen bot sich seiner Meinung nach in besonderer Weise der Handarbeitsunterricht an und erzeugte offenbar auch große Motivation und Anerkennung. Es löste schiere Begeisterung aus, so berichtet Krebs, wenn auf Dankschreiben von der Front eine Schülerin fälschlicherweise mit „Sehr geehrte Frau“ angeredet wurde. Dann, so der Autor, habe diese Nachricht die Augen der Schulkinder leuchten lassen und der „Krieg wahrhaftige Augenblicke des reinsten Glückes gebracht“.⁴³⁹ Glücksmomente dieser Art bestätigt der Chronist der Landschule Gartnisch schon 1914:

„Von Anfang des Krieges an waren Lehrer und Schüler darauf bedacht, ihre Kräfte in besonderer Weise in den Dienst des Vaterlandes zu stellen. In freien Stunden wurde Charpie für die Verwundeten gezupft. Mehrere Säcke voll gingen an das Rote Kreuz. Strümpfe, Pulswärmer, Leibbinden wurden für die Soldaten gestrickt. In den Augen der Kinder war der Entschluß zu lesen: Ich will auch in dieser großen Zeit für das Wohl des Vaterlandes arbeiten.“⁴⁴⁰

Während der Autor Krebs hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts noch sehr allgemein bleibt, wenn er feststellt, dass durch den Krieg bisher gesicherte naturwissenschaftliche Annahmen und Gesetzmäßigkeiten umgestoßen und in Frage gestellt würden,⁴⁴¹ wird sein Kollege Hantke sehr viel konkreter und erweitert den Inhaltskanon des naturwissenschaftlichen Unterrichts um die didaktisch-methodische Forderung nach der sogenannten „originalen Begegnung“,⁴⁴² die in seinen Überlegungen eine bizarre pädagogische Realisierung erfährt:

„Zur Veranschaulichung der militärischen Einzelheiten lasse sich der Lehrer nicht die Gelegenheit entgehen, mit den Kindern, wenn möglich, auf dem Exerzierplatze des Regiments die dort angelegten modernen Laufgräben, Unterstände und Drahthindernisse, die Scheinstellungen der Artillerie und ihre tief

⁴³⁹ Krebs, Krieg und Volksschule, S. 24.

⁴⁴⁰ Schulchronik Gartnisch 1914.

⁴⁴¹ Vgl. Krebs, Krieg und Volksschule, S. 26.

⁴⁴² Vgl. Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung 1962, in: Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967, Hannover 1967, S. 113 ff.

eingegrabenen Geschütze zu besichtigen und in der Schülerskizze festzuhalten.“⁴⁴³

Auch diese Empfehlung wurde an den Schulen offensichtlich dankbar aufgegriffen, wie die gleichlautenden Eintragungen der Volksschulen Gartnisch und Sandfort zeigen: „Schulwanderung nach Bielefeld in die angelegten Schützengräben, Besichtigung der Kampfmittel, Gräben, Unterstände, Hindernisse usw. Als wir abends zu Hause ankamen, hatten wir einen ansehnlichen Kriegsmarsch hinter uns.“⁴⁴⁴

Die Sammlung zur Militärgeschichte in Bielefeld enthält ein Dokument des Stadtarchivs von der Anlage eines Schauschützengrabens auf der Bielefelder Ochsenheide, der, wie die Bevölkerung in Berlin, Frankfurt und Prag, ab dem Frühjahr 1915 die Bielefelder und Bielefelderinnen zu einer kuriosen Kriegskirmes lockte. Ein nach Bielefeld verlegtes Infanterieregiment aus dem Saarland hatte für die Bielefelder Bevölkerung eine sogenannte Feldbefestigungsanlage erstellt. Nachdem zunächst die Bielefelder Prominenz, so der Archivbericht, die Anlage besichtigt hatte, wurde sie am folgenden Tag (26. Juni 1915) für die Bevölkerung geöffnet. Erwachsene zahlten 25 Pfennig, Schulkinder 10 Pfennig. Auf Vorbestellung wurden auch „Schaugefechte“ vorgeführt, dann mussten Erwachsene 50 Pfennig bezahlen. Bis zum Jahresende besuchten 26.500 Personen diese Anlage. Insgesamt war die Schau so angelegt, „[dass] im fahnen geschmückten Eingangsbereich die Besucher über Kriegstechnik, Strategie und Kriegsausgang philosophieren und ihre Gewissen beruhigen [konnten]“.⁴⁴⁵

Diese unmittelbare Anschauung im Unterricht für Schulen konnte nach ethnischen Gesichtspunkten aktuell erweitert werden und ließ sich idealerweise mit einem menschenverachtenden Zoo-Effekt verbinden, der auch die immer wieder postulierte rassistische oder moralische Minderwertigkeit der Kriegsgegner⁴⁴⁶

⁴⁴³ Hantke, Die Schule und der Krieg, S. 10.

⁴⁴⁴ Schulchronik Sandfort 1915.

⁴⁴⁵ Belmann, Joel et al.: Der gefühlte Krieg 1915 – Der Musterschützengraben auf der Bielefelder Ochsenheide, in: Ravensberger Blätter 2011, Heft 1, S. 18-30.

⁴⁴⁶ „Die Propaganda auf allen Seiten erklärte den Konflikt zu einem Kulturkrieg. Der Gegner wurde zum Barbaren herabgestuft. Im Bewusstsein der Menschen wurde der Machtkampf damit zu etwas Existenzuellem, zu etwas, das über das bloß Politische

anschaulich darstellen konnte.⁴⁴⁷ „Es war den Schülern sehr interessant, der Beschäftigung der einzelnen Gefangenen zuzuschauen (Franzosen, Engländer, Belgier).“⁴⁴⁸

5.4 Sammelaktionen und Schul-Kriegsanleihen: Missbrauch in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen

Im Zusammenhang mit dem Lehrplan für Kriegsrechnen konnten in psychologisch wirkungsvoller Weise die zahllosen Durchhalte-, Sammel- und Sparsamkeitsappelle der Obersten Heeresleitung in die Gesellschaft mit eingerechnet werden. Wie in allen Kriegszeiten galt es, die Bevölkerung in der Realisierung ihrer privaten Bedürfnisse stark einzuschränken, sie zu disziplinieren, um sie dann ab 1914 über die „Kriegsanleihen“ auch an den Kosten für den Weltkrieg zu beteiligen. Diese nationale Disziplinierungsmaßnahme besprach die Schule Westbarthausen mit ihren Schülern und Schülerinnen:

„Da England, unser größter Feind, uns die Zufuhr aller Lebensmittel abschneidet, ist Deutschland auf sich allein gestellt. Wir müssen darum sparsam mit den Lebensmitteln, besonders mit Brot, umgehen. Deshalb wurde in der Schule sehr darauf gesehen, daß die Kinder nicht zu große Butterbrote mitbrachten und kein Krümchen Brot verkommen ließen. Es wurde ihnen gesagt, daß die Mittagsmahlzeit zu Hause die Hauptmahlzeit sei und am Abend Milchsuppen zu essen seien.“⁴⁴⁹

Für Schulkinder, so Eberhard Demm, forderte der Staat, nach diesen moralisierenden und disziplinierenden Vorhaltungen durch die Lehrerschaft, eine Trias von Pflichterfüllung, Enthaltbarkeit und Verzicht. Für die Kinder bedeutete das

hinausging. Auch dadurch wurde der Erste Weltkrieg zu einem totalen Krieg.“ Kramer, Alan: Krieg ohne Ende – Über Strategien und Schlafwandler 1914, die Entfesselung der totalen Gewalt und die Hoffnung auf eine neue Gesellschaft. Interview vom 12.03.2014, in: DIE ZEIT Nr. 10/2014.

⁴⁴⁷ „Die belgischen Gefangenen, welche bei den Landwirten beschäftigt waren, wollten sich auch nicht mehr fügen. Sie weigerten sich einfach zu arbeiten. Nach vielen vergeblichen Bemühungen gelang es endlich, dieselben los zu werden. In unserem Lager blieben nur noch acht Russen zurück. Diese wollten auch nicht mehr arbeiten. Landwirte bekamen täglich 2,75 Mark dafür, wenn sie den Russen noch zu essen gaben.“ Schulchronik Langenheide 1918.

⁴⁴⁸ Schulchronik Gartnisch 1914.

⁴⁴⁹ Schulchronik Westbarthausen 1915.

eine nach und nach vollständige Militarisierung ihres Alltags und den beinahe totalen Verlust von Lebensqualität. Ihnen wurde suggeriert, dass sie im Verzicht auf die Annehmlichkeiten des Lebens auch Kriegsdienst leisten und damit auch zu Soldaten würden.⁴⁵⁰

Themen wie eine ökonomische Ausnutzung des Ackerbodens stießen in den Kreisen der Landbevölkerung auf Interesse, während der sparsame Umgang mit den täglichen Versorgungsgütern zur nationalen Pflicht besonders der Frauen und Mädchen erklärt wurde. Hantke dazu: „Auch das Haushalten mit den sonstigen Nahrungsmitteln, eine gebieterische Forderung des Krieges, stellt den einzelnen plötzlich vor Aufgaben, zu deren Lösung ihm keine Erfahrung zur Seite steht. Hier hat die Schule ein reiches Arbeitsfeld, namentlich bei der reiferen weiblichen Jugend.“⁴⁵¹

Die unzureichende Versorgung der Bevölkerung mit Grundnahrungsmitteln, besonders in den beiden letzten Kriegsjahren, traf besonders die Bevölkerung in den großen Städten. Wie später auch im Zweiten Weltkrieg kam es zu einer „Kinderlandverschickung“ auf Bauernhöfe im ganzen Reich. Diese Aktionen organisierten z.B. kirchliche und andere karitative Vereine sowie die „Staatliche Reichszentrale für die Vermittlung von Landaufenthalten für Stadtkinder“. Allerdings stand hinter diesen Maßnahmen nicht nur ein Fürsorgegedanke, sondern auch die Behebung eines eklatanten Arbeitskräftemangels in der Landwirtschaft. Bauernfamilien konnten in der Regel ein Kind bis zu vier Monate aufnehmen. Die Kinder und Jugendlichen sollten ihnen dann mit leichten Arbeitsaufträgen auf den Höfen zur Hand gehen. Der Ortspfarrer und der Lehrer der örtlichen Schule hatten die Maßnahmen zu kontrollieren. Die Eltern der Kinder zahlten pro Tag 50 Pfennig für Kost und Logis.⁴⁵²

In seiner Handreichung „Die Schule und der Krieg“ entfaltet der Autor Hantke geradezu missionarischen Eifer und hebt in seinen Ausführungen auf die ganze Palette von Sparmöglichkeiten in der Gesellschaft ab. Hier sieht er die Schule in besonderer Pflicht und verpflichtet die Schulkinder, als kleine Agenten in ihrem

⁴⁵⁰ Vgl. Demm, Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg, S. 64-65.

⁴⁵¹ Vgl. Hantke, Die Schule und der Krieg, S. 21-22.

⁴⁵² Vgl. Demm, Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg, S. 65.

häuslichen Bereich diese Ziele zu erreichen. Von einer Schnitte Brot, die vergeudet werden könnte, über das unsolidarische weitere Horten von Goldmark in den überwiegend ländlichen Haushalten (anstatt es in Papiergeld zu tauschen)⁴⁵³ bis hin zur systematischen Erfassung von Metallabfällen waren es die Kinder, die noch vorhandene psychische Blockaden bei den Erwachsenen überwinden sollten.⁴⁵⁴ Wie schon in den Befreiungskriegen 1813 und später auch im Zweiten Weltkrieg wurden Sammel-Aufrufe verschiedenster Art eine neue Dimension staatsbürgerlicher Verpflichtung in der Kriegszeit. Die sogenannten „Schul-Kriegsanleihen“, Aufrufe zur Zeichnung von Anleihen durch die Bevölkerung, wurden in den Schulen konkret organisiert und durch die Schülerschaft umgesetzt. So entstand eine wirkungsvolle soziale Kontrolle der Elternhäuser und ein enormer moralischer Druck. Der Historiker Klaus Saul bemerkt dazu: „Seit Herbst 1914 beteiligten sich die Schulen intensiv an den Goldsammlungen für die Reichsbank, seit Anfang 1915 wurden sie Teil der umfassenden staatlichen Werbeaktion für die Kriegsanleihen, wobei den Lehrern auch diese Aufgabe übertragen wurde.“⁴⁵⁵ Über diese Entwicklung berichtet die Volksschule in Brockhagen: „An diesem Tag fiel der Unterricht auf Befehl der Behörde aus. In der Ansprache des Lehrers wurde auf den glänzenden Ausfall der 7. Kriegsanleihe hingewiesen, die mit ihren 12,5 Milliarden Mark beweist, daß der Deutsche für sein Vaterland zu jedem Opfer bereit ist. Das Vaterland dankt jedem, der sein Geld in schwerer Stunde dem Vaterland zur Verfügung stellt.“⁴⁵⁶

In seiner umfangreichen Dokumentation über die Jugend im Krieg beschreibt Klaus Saul die Schule in den beiden letzten Kriegsjahren als eine „wohlorganisierte Zentralstelle für Sammlungen aller Art“.⁴⁵⁷ Im Laufe des Frühjahres 1917 wurden in den Städten über zwölfjährige Schulkinder zu Helfer- und Sammler-

⁴⁵³ „Nachdem am 3. November auf einer Lehrerversammlung in Halle durch den kaiserlichen Bankdirektor Gaebel auf die Notwendigkeit des vermehrten Goldabflusses in die Reichsbank hingewiesen worden war und dabei die Mithilfe der Schuljugend erbeten wurde, wurden die Kinder angewiesen, alles noch vorhandene Goldgeld in der Einwohnerschaft dem Lehrer zuzuführen. Leider ist in unserer Schulgemeinde trotz mehrfacher Anregung bisher kein Goldgeld abgeliefert worden.“ Schulchronik Isingdorf 1915.

⁴⁵⁴ Vgl. Hantke, Die Schule und der Krieg, S. 21 ff.

⁴⁵⁵ Saul, Jugend im Schatten des Krieges, S. 117.

⁴⁵⁶ Schulchronik Brockhagen 1917.

⁴⁵⁷ Saul, Jugend im Schatten des Krieges, S. 117.

gruppen zusammengestellt, die neben landwirtschaftlicher Hilfe auch bei der Reichsbahn Güterwagen entladen mussten. Schon ab Sommer 1914 konnten Volksschulkinder ohne größere Formalitäten für Bestell- und Erntearbeiten und zum Viehhüten beurlaubt werden. Das wurde so zum Alltag, „daß in den Landbezirken allmählich das Bewußtsein schwand, daß noch eine staatliche Schulpflicht existierte“.⁴⁵⁸

Unter Anleitung ihrer Lehrer, so Eberhard Demm, sammelten die Kinder Schrott und Altmetalle sowie Wildfrüchte aus Feld und Wald, ferner Gummi, Kaffeesatz, Knochen und Kastanien, Eicheln, Pilze, Brennnesseln und Obstkerne. Damit wurden die Rüstungsindustrie beliefert und Ersatzstoffe für die Kleidungs- und Nahrungsmittelindustrie bereitgestellt. Brennnesseln wurden zu Ersatzbaumwolle und Obstkerne zu Speiseöl verarbeitet. Die staatliche Verplanung und Erfassung von Kinderarbeit ging so weit, dass für die Arbeitsleistung eines Kindes pro Tag das Sammeln von ein bis zwei Zentnern Brennnesseln angesetzt wurde. Oft, so Demm, wurde das gesammelte Material in den Räumen der Schulen zwischengelagert.⁴⁵⁹ Von der großen Zahl der immer wieder von der Obersten Heeresleitung oder den sogenannten Kriegsämtern gestarteten Sammelaktionen stellten die beiden folgenden sicher zwei Extreme dar, die die strategische Agonie im letzten Kriegsjahr wie auch die obrigkeitliche Skrupellosigkeit verdeutlichen. Auf jeden Fall vermittelten sie den Eindruck eines mittlerweile realitätsfernen und zugleich missbräuchlichen kindlichen Engagements für die Heimatfront. Klingt im zweiten Satz des folgenden Chronikvermerks von 1918 nicht eine vorsichtige Kritik des Lehrers an?

„Zur Ernährung der Pferde sollten die Kinder nun auch während des Unterrichtes Frischlaub sammeln. So war auch in unserer Schule an schönen Sommertagen der Unterricht leider nur Nebensache. Gegen 10 Uhr ging es in die nahen Buchenwälder. Jeder Schüler brachte einen Sack mit, auch die Kleinen gaben sich große Mühe. Auf Blasen und Risse an den Händen wurde nicht geachtet.

⁴⁵⁸ Ebenda.

⁴⁵⁹ Vgl. Demm, Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg, S. 64-65.

Alle waren stolz darauf, auch etwas Wichtiges für das Vaterland zu tun. 5 Ztr. Frischlaub und 37,2 Ztr. Laubheu wurden gesammelt.“⁴⁶⁰

Von den Schulkindern wurde nicht nur das Sammeln von Metallen für die Rüstung und von Nahrungersatzstoffen für die Grundversorgung der Bevölkerung eingefordert, sondern per Schulverordnungsblatt des Preußischen Kultusministeriums schon Mitte August 1914 auch die sogenannten „Liebestätigkeiten und Liebesgaben“. Zunächst war die Nutzung des Handarbeitsunterrichts der Volksschule für die Erstellung von Wäsche und Strickwaren für die Front durch die Mädchen vorgesehen und später auch Paketaktionen für die Soldaten mit Büchern, Zigaretten, Tabakspfeifen, Feuerzeugen, Schokolade, Seife und Tageszeitungen.⁴⁶¹

Im folgenden Aufruf zum „Kindersparpfennig für Kriegswaisen“ werden unmissverständlich und deutlich die Lernziele der vaterländischen und nationalistischen Erziehung abgerufen. Dahinter steht die Erwartung, dass eingeübte Verhaltensmuster der Schülerschaft widerspruchslos und zielgerichtet genutzt werden können. In einer Mischung aus nüchterner Bestandsaufnahme, immer noch unstrittigem Personenkult, moralischem Appell und blasphemischer Reduzierung des großen Sterbens ist der staatliche Verordnungstext so angelegt, dass er das Letzte aus den Schulkindern herauspresst. Die Volksschule in Isingdorf hat diesen Aufruf dokumentiert:

„Deutsche Jugend, opfere Deine Sparpfennige den Kriegerwaisen. Nun kennen wir den Krieg. Wir erleben ihn. Wie furchtbar und schrecklich ist er und doch auch wie groß und gewaltig! Er zeigt uns vieles, was wir in der Friedenszeit vergessen hatten. Er lehrt uns, unsern Kaiser lieb zu haben, er zwingt uns, einig und stark zu sein, er fordert viele, viele Opfer von uns, auch von Euch Kindern. Wißt ihr, welches das größte Opfer für Kinder ist? Den Vater zu opfern. Das ist schwer. Das macht viel Kummer und Herzeleid. Und doch müssen Tausende und Tausende deutscher Kinder dieses schwere Opfer tragen. Sie sehen ihren Vater in den Krieg hineinziehen, und er kehrt nicht wieder. Seid dankbar! Denkt,

⁴⁶⁰ Schulchronik Isingdorf 1918.

⁴⁶¹ Vgl. Demm, Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg, S. 64-65.

daß Ihr noch Euren Vater habt! Bringt denen gern ein kleines Opfer, die ein großes für Euch und das Vaterland bringen mußten! Tragt Eure Gaben nun für sie zusammen!“⁴⁶²

Wirkte dieser finale Aufruf eher mahnend und disziplinierend auf die Schülerschaft, so wurde in dem nachfolgend zitierten Gedicht von Maria Weinand den vaterländischen Gefühlen und einer Verehrung des Kaisers mit pseudoreligiöser Verbrämung freier Lauf gelassen. Da dieses Gedicht in der Schulchronik der Gemeinde dezidiert vermerkt ist, wurde es vermutlich im Unterricht der Volksschule Langenheide besprochen und von den Kindern gelernt. Gleichzeitig zeigt sich, wie hier kindliches Gemüt hemmungslos instrumentalisiert wurde. Der Kaiser wird hier direkt in religiöser Gottähnlichkeit stilisiert, zugleich werden die Kinder emotional unter Druck gesetzt und materiell weiter ausgebeutet:

„Deutsche Kinder

Die Fahnen voran zu zwei'n und zu drei'n
In den Händen die Lorbeerreiser
So zieh'n begeistert in endlosen Reih'n
Die deutschen Kinder zum Kaiser
Sie kommen vom Rheine und auch vom Meer
Von Ost und südlichem Ende
Und schreiten so nebeneinander her
Und fassen sich an den Händen
Es pochen die Herzen, es eilt der Fuß
Es glühen und leuchten die Wangen
Ihr deutschen Kinder! Sei Gott zum Gruß!
Warum kommt ihr gegangen?
Es rief der Kaiser
Es droht uns der Feind
Es kämpfen die deutschen Soldaten
Es hat sich das ganz Volk geeint
Zu großen und edlen Taten

⁴⁶² Schulchronik Isingdorf 1918.

Da kommen auch wir in endlosen Reih'n
Und legen ein Scherflein nieder
Viel Väter zieh'n in den Krieg hinein
Und mancher kehrt niemals wieder
Die Waislein bleiben verlassen zurück
Wir wollen in Dank ihrer gedenken
Und ihnen Trost und Hilfe und Glück
Als Kinder den Kindern schenken“⁴⁶³

5.5 Endzeitstimmung und Durchhalteparolen, Ansätze schulischer Kritik und pazifistische Gegenbewegungen

Ab 1916 versiegte der Strom der pädagogischen Handreichungen nach und nach. Die beginnende Agonie des Kaiserreiches und der deutschen Nation, ihr militärischer und wirtschaftlicher Niedergang wurde nicht mehr didaktisch aufbereitet oder gar pädagogisch aufgefangen. Die Lehrerschaft der Volksschule war jetzt auf sich gestellt. Nun galt nur noch das persönliche politische und damit auch pädagogische Diktum der einzelnen Lehrperson. Ab 1917 werden auch die sonst unisono emotional positiven Berichte in den Chroniken verhaltener und ein mehr oder weniger trotziges „Dennoch“ wird zum Grundton einer Aufforderung zum kollektiven Durchhalten in schweren Zeiten. So auch in der Kleinstadtschule in Borgholzhausen:

„In allen Klassen Ansprachen der Lehrer, die der sturmbewegten und ernsten Zeit Rechnung trugen – dann unser Rektor Heimann dazu: Durchhalten und siegen muß unser aller Losung sein! Unwandelbar in Treue, Leib und Leben, Hab und Gut wollen wir für des Reiches Ehre gerne opfern. Ihn [Wilhelm II.], der den Frieden liebte, umrast seit 1914 der gewaltigste Kampf der Geschichte. Gott möge ihn in seiner Gnade schützen, er sei unser täglich Gebet.“⁴⁶⁴

Auch jetzt noch griffen die eingeübten und verinnerlichten Mechanismen eines gottähnlichen Personenkults, wie er ab 1900 systematisch den Schulalltag der

⁴⁶³ Zitiert nach Schulchronik Langenheide 1916.

⁴⁶⁴ Schulchronik Borgholzhausen 1918.

preußischen Volksschule bestimmt hatte. Der Sedantag wie auch Kaisers Geburtstag waren nach wie vor Synonyme für die personifizierte Liebe zwischen Herrscher und Reich, für eine hoch emotionale irrationale Bindung zwischen Untertan und König.⁴⁶⁵ Auch jetzt noch, im letzten Kriegsjahr, waren die inzwischen eingetretenen dramatischen menschlichen, ökonomischen und militärischen Entwicklungen in Deutschland offensichtlich kein Grund, sie zu hinterfragen, auch nicht in der Landschule Gartnisch:

„Für die Kinder war der Geburtstag unseres Kaisers schon immer ein hoher Festtag. In diesem Jahr aber fühlen sie in noch höherem Maße das Bedürfnis, den Tag zu feiern. Je länger der Krieg dauert, desto erhabener und bewunderungswürdiger erscheint uns der Kaiser. Je mehr er von den Feinden verkannt und geschmäht wird, desto teurer wird er in unseren Herzen. Diesen Gefühlen Ausdruck zu geben, ist ein Vorrecht der Jugend. Wer seinen Arm noch rühren kann, der wollte müßig sein? Wer noch den Hammer führen kann, der schlage nicht mit drein? Die Hände gerührt, den Hammer geführt und die heilige Glut in den Herzen geschürt. Ein Volk – ein Mann – jetzt geht's um's Ganze – Deutschland pack an.“⁴⁶⁶

Noch in den beiden letzten Kriegsjahren blieb die Person des Kaiser unangreifbar. Sein Handeln war per se gut und unstrittig, seine Entscheidungen als oberster Kriegsherr entzogen sich jedem denkbaren Zusammenhang von Ursache und Wirkung. Bis zuletzt stand die Kirche zu ihrem Kaiser:

„Der Geburtstag unseres lieben Kaisers wurde von unseren Gemeinden durch einen Festgottesdienst in Werther gefeiert, an dem auch alle Vereine teilnahmen. Herr Pastor Münter legte seiner Ansprache den Vers aus ,1. Chronika 2,18'⁴⁶⁷ zugrunde. Er verglich diesen Treueschwur mit dem Gelübde der Treue,

⁴⁶⁵ „Kriege entspringen einem Gefühl für nationale Loyalität, die Nation aber hat keine klare Existenz außerhalb der Symbolik, durch die sie betrachtet wird [...] Der Staat ist unsichtbar, er muß personifiziert werden, bevor er gesehen werden kann, er muß symbolisiert werden, bevor er geliebt werden kann, vorgestellt werden, bevor er betrachtet werden kann.“ Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien – Ein einführendes Handbuch. 5. Auflage, Wiesbaden 2013, S. 369.

⁴⁶⁶ Schulchronik Gartnisch 1917.

⁴⁶⁷ „Ich weiß, mein Gott, daß du das Herz prüfest, und Aufrichtigkeit ist dir angenehm. Darum habe ich dies alles aus aufrichtigem Herzen freiwillig gegeben und habe jetzt

welches wir für unseren Kaiser in dieser schweren Zeit ablegen wollen. Er zeigte, in welcher wunderbaren Weise sich die Treue zu unseren Heerführern und den braven Feldgrauen in den Kriegsjahren bewährt hat. Er wies besonders darauf hin, wie auch unser bester Helfer, der treue Gott, sich zu unserer gerechten Sache bekannt habe und weiter helfen würde. Danach begaben sich die meisten Gottesdienstbesucher in den Konfirmandensaal, um eine Ergebenheitsadresse, die unserem Kaiser überreicht werden soll, zu unterschreiben.“⁴⁶⁸

Klammert sich der Chronist in Langenheide hier an etwas, was nicht anders sein darf und daher auch nicht anders sein kann? Die folgende Aufforderung des Lehrers an seine Schüler, zur Jahreswende 1917/18, an der Schwelle zum letzten Kriegsjahr, gegenüber dem Kaiser tiefe Dankbarkeit zu empfinden, erscheint aus heutiger Sicht zynisch: „In der Ansprache wies der Lehrer nach, daß der alte Herrgott noch lebe, daß es auch in diesem entsetzlichen, überaus blutigen Kriege noch ein Walten der göttlichen Gerechtigkeit gebe. Er forderte die Kinder auf, unserem Kaiser den wärmsten Dank darzubringen für alles Gute, das er in Friedens- und Kriegszeiten dem deutschen Volk erwiesen habe.“⁴⁶⁹

Eine vom Kriegsverlauf beeinflusste Bewertung der zeitgenössischen Lehrerverbandspresse und der fachdidaktischen Zeitschriften hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Materialien wie auch des Unterrichts im Ganzen dokumentiert der Historiker Klaus Saul anhand der „Militärgeschichtlichen Mitteilungen“. Er resümiert:

„Die Auswirkungen des Krieges [haben] ganz unvermittelt und nachhaltig das staatliche Schulsystem in Mitleidenschaft gezogen. Die Realität des ersten industrialisierten Krieges in Europa spiegelte sich in einem immer grauer werdenden Schulalltag. Die Schulen und die schulische Erziehung standen von Anfang an im Dienste der ideologischen und bald auch der wirtschaftlichen Kriegsführung. Die Schule, klagte Karl Liebknecht am 16. März 1916 im preußischen Abgeordnetenhaus, sei nach ihrem Gesamtcharakter ein politisches Propaganda-

mit Freuden gesehen dein Volk, das hier vorhanden ist, daß es dir freiwillig gegeben hat.“ Schulbibel – Die Bibel im Auszug, für die Jugend in Schule und Haus, Bremen 1984, S. 218.

⁴⁶⁸ Schulchronik Langenheide 1917/1918.

⁴⁶⁹ Schulchronik Langenheide 1917/1918.

mittel für den Krieg, ein Hilfsmittel für die Kriegswirtschaft, ein Werkzeug für die Kriegsfinanzen geworden. Die Erziehung gehe darauf hinaus, schon in der Schule zu beginnen, die Menschen zu Kriegsmaschinen zu erziehen. Sie mache die Schule zu Dressuranstalten für den Krieg, körperlich und seelisch.“⁴⁷⁰

Wenn sich auch das Angebot des pädagogisch-didaktischen Materials nach 1916 (zu Beginn des 4. Kriegsjahres) stark reduzierte, um dann ganz zu versiegen, so gab es doch noch einen pädagogisch-politischen Bereich, der auch im letzten Kriegsjahr funktionierte: der „Schulgesang im Kriege“. Der Historiker Heinz Lemmermann zitiert in seiner Untersuchung zur „Kriegserziehung im Kaiserreich“ eine Abhandlung von Schulrat Hugo Löbmann aus dem letzten Kriegsjahr über die „kompensatorische Funktion des Schulsingens gegen Ende des Weltkrieges“:

„Der Krieg hat eine gewisse Unruhe in den Lehrplan gebracht. Die Verminderung der Lehrer bedingte eine entsprechende Verminderung der Unterrichtsstunden. Es entstanden Hilfslehrpläne. Sie bekunden das Streben, alle Unterrichtsfächer gleichmäßig zu belasten [...] Zu diesen Unterrichtsfächern gehört auch das Singen. Der Hilfslehrplan beließ das Singen allen Klassen, allen ohne Ausnahme [...] Wer die Kinderseele auch nur einigermaßen kennt, der weiß, daß Liedsingen dem Kinde ein seelisches Bedürfnis ist [...] Das Kind leidet besonders schwer durch diesen Krieg [...] Aber sie wissen es zu ertragen und mit Gottes Hilfe werden wieder bessere Zeiten kommen [...] Im Gesang vergißt das Kind, daß Krieg ist [...] Im Gesang fühlt sich die Seele des Lehrers endlich einmal frei von den Übeln der grauen Sorge [...] Eltern und Kinder, Lehrer und Kinder werden treu zusammenhalten, aushalten, arbeiten und arbeiten und nicht verzweifeln.“⁴⁷¹

Das „Kriegssingen“, als stets chorisch organisierte Massenveranstaltung für Schulen, bestand auch 1918 weiterhin. Es besang und bewertete in seinen Liedertexten nach wie vor die ganze Grausamkeit und Rohheit des Krieges als

⁴⁷⁰ Saul, Jugend im Schatten des Krieges, S. 111.

⁴⁷¹ Zitiert nach Lemmermann, Heinz: Kriegserziehung im Kaiserreich – Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918, Band 2: Dokumentationen, Bremen 1984, S. 851 ff.

ehrenvolles soldatisches Handeln im Feld und als Ausdruck eines nationalen Willens. Heinz Lemmermann hat dieses Phänomen in seiner Untersuchung ausführlich dokumentiert.⁴⁷² Schon vor dem Krieg gab es ihm zufolge Kinder-Massenkonzerte, in denen Tausende von Schülern und Schülerinnen zu einem Chor zusammengestellt wurden, um vaterländische Lieder darzubieten. 1916 fand ein Massen-Chor-Singen in Frankfurt am Main mit 800 Volks- und Real-schülern statt, die unter den Themenfeldern „Friede / Gefahr / Ausmarsch / Entschlossenheit / Kampf / Sieg“ alte und neue Kriegslieder sangen.⁴⁷³

In seiner Untersuchung macht Lemmermann auch die generell unheilige Allianz zwischen Kirche, Gesellschaft und Staat deutlich, etwa in Chorälen, die zu Kriegs- und Soldatenliedern umgedichtet wurden:

„Stille Nacht, heilige Nacht! Vater liegt auf der Wacht, zog mit all den andern aus, zu beschirmen unser Haus – Gott, führ’ ihn gnädig zurück! [...]

Stille Nacht, heilige Nacht! Über uns Sternenpracht. Sieh herab vom Himmelszelt, gib den Frieden deiner Welt, Gott, bescher’ uns den Sieg!“⁴⁷⁴

In den Jahren 1914 bis 1916 entstanden „Weltkriegs-Liederbücher“ für den Schulgebrauch mit dem Effekt, ganze Schüलगemeinschaften zu einer singenden Soldateska zu machen. So z.B. das Kriegsliederbuch mit dem Titel „Neue Kriegslieder – Jeder Stoß ein Franzos – Jeder Schuß ein Ruß“, das 1914 bei Eugen Diederichs in Jena verlegt wurde und 25 Pfennig kostete. Ein Beispiel daraus:

„Lied für unsere Flotte

Jetzt Mützen ab, es steigt ein Lied empor zum lieben Gotte, es steigt das schwarzweißrote Lied zum Lob der deutschen Flotte.

Unsere Tausendpfünder haben schwarze Münder; die rufen donnernd übers Meer, des Reiches und des Kaisers Ehr’ unterm deutschen Himmel.

⁴⁷² Vgl. Lemmermann, Heinz: Kriegserziehung im Kaiserreich – Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918, Band 1: Darstellung, Bremen 1984, S. 303 ff.

⁴⁷³ Vgl. Lemmermann, Kriegserziehung im Kaiserreich, Band 2, S. 310-311.

⁴⁷⁴ Ebenda, S. 839.

Seht an, da schwimmt der Panzerwall, Torpedo und Fregatte; des Reiches Recht, sie schützen all bis auf die letzte Ratte. Unsre grauen Kähne haben weiße Zähne: die blitzen los auf jeden Schuft, der nach des Kaisers Flagge pufft, unterm deutschen Himmel.

Der Kaiser, der die Flotte schuf, der steht mit Gott im Bunde, denn das ist Deutschlands Weltberuf: Er duckt die Teufelshunde.

Unsere blauen Jungen haben rote Zungen; die zischen durchs Kanonenrohr, dann fliegt der Feind ins Höllentor, unterm deutschen Himmel.“⁴⁷⁵

Heinz Lemmermann zitiert in diesem Zusammenhang den katholischen Erzbischof von Faulhaber, der noch 1918 davon sprach, dass „die Fahmentreue die Seele der Waffen sei“. Und noch im selben Jahr betete der evangelische Militär-Oberpfarrer Georg Goens im Großen Hauptquartier bei der täglichen Andacht: „Gott gib uns ein großes, stolzes, weites Reich, in dem die deutsche Kraft und die deutsche Art sich entfalten kann ungehemmt“.⁴⁷⁶

Die Lehrerschaft der preußischen Volksschule darf in dieser Zeit eigentlich schon zu den aufgeklärteren und politisch orientierten Schichten der deutschen Gesellschaft gerechnet werden. Dennoch war offensichtlich gerade sie (neben anderen gesellschaftlichen und politischen Gruppen) ein verlässliches systemstabilisierendes Element im zentralistischen und autoritären Kaiserreich. In der ihr verordneten Multiplikationsfunktion für antidemokratische, nationalistische und militaristische Erziehungsziele war sie in all den Jahren der politische Garant der absoluten Monarchie.

Der Friedensaktivist Friedrich Wilhelm Foerster (s. oben) muss mit seiner grundsätzlichen Forderung „wir müssen die Aufmerksamkeit gerade der jungen Generation über die völkertrennenden Wirkungen des Weltkrieges hinaus auf die unumgängliche Notwendigkeit einer Wiedervereinigung der Völker und alle sich daraus ergebenden sittlichen Aufgaben lenken“⁴⁷⁷ zu diesem Zeitpunkt – 1915, also im zweiten Kriegsjahr – für seine nationalistisch orientierten Zeitge-

⁴⁷⁵ Zitiert nach Lemmermann, Kriegserziehung im Kaiserreich, Band 2, S. 910.

⁴⁷⁶ Lemmermann, Kriegserziehung im Kaiserreich, Band 1, S. 354-355.

⁴⁷⁷ Foerster, Neue Erzieherpflichten für unsere Zeit, S. 7.

nossen und Kollegen ein echter Schock und ein unverstandener Außenseiter gewesen sein, ein Verräter am Vaterland. Der Militärhistoriker Othmar Hackl beginnt seine Dokumentation über die „Jugend im Schatten des Krieges“ mit Gedanken zu Foerster und seinen, wie er sie nennt, „unzeitgemäßen Betrachtungen“:

„Foersters Gedanken fielen in eine Zeit, in der das preußische Kriegsministerium umfassende Pläne für eine Erziehung zur Wehrfähigkeit vom Säuglingsalter an entwarf und die Einführung einer Heeresvorschulpflicht für die Jahre zwischen der Entlassung aus der Fortbildungsschule [Berufsschule] oder der höheren Schule und dem Heeresdienst vorbereitete; in eine Zeit, in der die Werbung für Kriegsanleihen und das Einüben in das richtige Miterleben der großen Zeit schon im Kindergarten einsetzte, eine Welle patriotischer Kriegsschriften vom Bilderbuch für das Kleinkind bis zu Erzählungen für die Heranwachsenden den Jugendbuchmarkt überschwemmte, in der in den Schulen die Kriegspädagogik, die Vermittlung von Kriegswissen, die Erweckung von Kriegsbegeisterung, die Predigt des Hasses gegen die Feinde und der Pflicht zum Durchhalten den traditionellen Lehrstoff fast erdrückte.“⁴⁷⁸

Sehr schnell hatte Foerster seine zu Kriegsbeginn geäußerte Begeisterung hinter sich gelassen, wobei er sowieso nur den damit verbundenen neuen gesellschaftlichen Zusammenhalt zunächst als positiv ausgemacht hatte. Aus der pazifistischen Tradition seines Elternhauses heraus konnten seine Reaktionen auf das Kriegsgeschehen nur widerständig ausfallen. Mit seiner Kritik beschränkte er sich bewusst auf das Feld der Pädagogik und das der Schule. In der Deutschen Friedensgesellschaft (DFG) beteiligte Foerster sich nicht an den Diskussionen über ideologische und militärische Zielsetzungen oder aktuelle politische Standortbestimmungen. Sein Anliegen blieb das Schicksal der Schuljugend im Spannungsfeld von nationalistischer Kriegspropaganda und schulischer Erziehung zum Krieg. Der Zeitpunkt dafür war für Foerster schon 1915 gekommen, als er sich zunächst in einem kleineren Aufsatz „Neue Erzieherpflichten für unsere Zeit“ an die Lehrerschaft wandte und sich gegen die totale staatliche In-

⁴⁷⁸ Hackl, Othmar: Jugend im Schatten des Krieges, in: Hackl, Othmar/Messerschmidt, Manfred (Hrsg.): Militärgeschichtliche Mitteilungen (MGM), Band 34,2/1983, S. 91.

doktrination in einer verordneten Kriegspädagogik stemmte. Er erkannte mit pädagogischem und psychologischem Weitblick die Notwendigkeit, in der Arbeit der Schule „den Gefahren vorzubeugen, die für die junge Seele aus den vielerlei Eindrücken vom Kriegstheater entstehen können“.⁴⁷⁹ Als Pädagoge setzt er sich mit den zu erwartenden psychologischen Auswirkungen des Krieges auf die Schuljugend auseinander und schreibt dazu:

„Es ist eine psychologisch viel beobachtete Tatsache, daß die verrohenden Wirkungen des Krieges weit weniger diejenigen betreffen, die unmittelbar ihr Leben einsetzen und die durch all die furchtbaren Eindrücke von Tod und Zerstörung schnell genug von einer abstrakten Kriegsbegeisterung geheilt werden – als vielmehr diejenigen, die nur von den Erfolgen und Heldentaten hören und von dem Grauen des Krieges kein lebendiges Bild erhalten. Bei diesen Fernstehenden, und ganz besonders bei der noch lebensfremden Jugend, entsteht durch zu viel Beteiligung an den Kriegsnachrichten nur zu schnell ein leichtfertiges Hinwegjubeln über das namenlose Elend, mit dem von Freund und Feind der Erfolg bezahlt ist. Gerade weil [die Jugend] nicht dabei ist, und weil sie all das schreckliche Leiden nicht sieht, das ihr Mitleiden wachrufen und den Abscheu vor dem Kriege in ihr begründen könnte.“⁴⁸⁰

Für die irregeleiteten Emotionen musste nach Foersters Auffassung von den Erziehern ein „Gegengift“ verabreicht werden, wenn nicht der Krieg für die Daheimgebliebenen eine Schule der Herzlosigkeit und Gedankenlosigkeit werden sollte, in der gehässige, höhnische und rohe Reden über unsere Feinde an der Tagesordnung sind.⁴⁸¹ Diese von Foerster geforderten Erziehungsziele bedeuteten eine radikale Umwertung aller bisherigen Werte und fielen damit gänzlich aus dem gesellschaftspolitischen Rahmen der Zeit. Auf diesen Weg zurück folgte ihm keiner, solche Thesen machten ihn zum Rufer in der Wüste. Gerade dem, was die Volksschule im Krieg in ihren Feierstunden produzierte und deklamierte, nämlich völkische Hybris und nationalen Chauvinismus, wollte Foerster den Boden entziehen. Mit Friedenserziehung als Lernziel in der kaisertreuen

⁴⁷⁹ Foerster, Neue Erzieherpflichten für unsere Zeit, S. 7.

⁴⁸⁰ Ebenda, S. 13 ff.

⁴⁸¹ Ebenda, S. 16 ff.

Pädagogik der preußischen Volksschule formulierte er die Antithese zur aktuell gültigen These, dass der Krieg die notwendige und damit auch legitime Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln sei. In seiner Aufsatzsammlung „Die deutsche Jugend und der Weltkrieg“ systematisiert und präzisiert Foerster seine Postulate gegen den Krieg, indem er die emotionalen Brennpunkte der öffentlichen Diskussion über den Weltkrieg analysiert. So fragt er in Kapitel zwei „Christus und der Krieg“ seine Leserschaft:

„Wie ist es möglich, daß die gleichen Menschen, die das Evangelium der Bruderliebe als die Lösung aller irdischen Schwierigkeiten verehren und bekennen, einander jetzt zu Tausenden den Leib mit Granaten und Bajonetten aufreißen [...] Daß die Kulturvölker nach zweitausend Jahren christlicher Erziehung in dieser Weise mit den grausamsten Zerstörungsmitteln übereinander herfallen?“⁴⁸²

In einem Aufsatz, den Foerster schon 1915 geschrieben hat, geht er auch hart mit den – wie er sie nennt – Kriegsromantikern hinter der Front ins Gericht. Er greift darin blasphemische Ergüsse wie den in der „Jungdeutschland-Post“ von 1913 auf: „Verlachen wir darum aus vollem Halse alte Weiber in Männerhosen, die den Krieg fürchten und darum jammern, er sei grausig oder häßlich. Nein, der Krieg ist schön! Seine hehre Größe hebt das Menschenherz hoch über Irdisches, Alltägliches hinaus.“⁴⁸³ Foerster hatte bei der Abfassung seiner Aufsätze offenbar einen Zeitschriftenartikel vorliegen, in dem ein Soldat an der Front seine Kriegseindrücke schildert:

„Wer diesen Krieg in den vordersten Linien mitkämpft, wer sich vergegenwärtigt all das Elend, all den unsagbaren Jammer, den ein moderner Krieg einesteils durch die entsetzlichen Wirkungen unserer heutigen Waffen, andererseits indirekt durch den wirtschaftlichen Ruin von Hunderttausenden hervorruft, der wird sich zu der Überzeugung durchringen müssen, falls er sie nicht schon vorher

⁴⁸² Foerster, Friedrich Wilhelm: Die deutsche Jugend und der Weltkrieg – Kriegs- und Friedensaufsätze, Leipzig 1916, S. 34.

⁴⁸³ In: Goltz, Rüdiger Graf von: Arbeitsgemeinschaft der vaterländischen Jugend (AVJ) 1924, o.S.

gehabt: Die Menschheit muß den Krieg überwinden lernen; es ist nicht wahr, daß der ewige Frieden nur ein Traum sei.“⁴⁸⁴

Die Willfährigkeit großer kirchlicher Kreise (sowohl der protestantischen als auch der katholischen) gegenüber der imperialistischen Grundhaltung der deutschen Politik des 19. und 20. Jahrhunderts (aktuell mit der immer wieder bemühten Begründung eines patriotischen Verteidigungskampfes) veranlasste Foerster zu dem Resümee:

„Erst wenn unser Christentum vom Kriegsrausch genesen sein wird und wenn wir in heilsamer Ernüchterung und Beschämung unsere Illusionen von Grund auf als solche erkannt haben werden. Nur wenn wir unsere Seele ganz reinigen von allem Kriegsjubel, allem Kriegsrausch und aller verstohlenen Liebe zum Krieg, nur dann können wir in unserem Krieg und nach unserem Krieg mit den höchsten sittlichen Mächten verbunden bleiben und ihres Segens teilhaftig werden.“⁴⁸⁵

Dennoch unterliegt auch Foerster 1916 in seiner Aufsatzsammlung „Die deutsche Jugend und der Weltkrieg“ einer Fehleinschätzung (oder einer hier persönlich gewollten politischen Unschärfe) hinsichtlich der späteren Kriegsschuldfrage, wenn er feststellt: „Auch wir Deutschen tragen unseren Schuldanteil an der Tragik der gegenwärtigen Menschheit. Gewiß haben wir den Krieg nach keiner Richtung hin gewollt oder veranlaßt.“⁴⁸⁶ Bei aller Klarheit hinsichtlich der Auswirkungen des Krieges auf die Schuljugend und die Heranwachsenden, die er in seinen Schriften engagiert bekämpft, erleben wir Foerster hier, wie schon einmal 1914, widersprüchlich und erstaunlich undifferenziert.

Die in den Schulchroniken vermerkten Äußerungen gegen den politischen Mainstream blieben sehr überschaubar. In einer etwas kryptischen Feststellung beklagt ein Lehrer der Landschule Langenheide schon 1914: „Von einer planmäßigen Aufarbeitung des Lehrstoffes mußte Abstand genommen werden, weil

⁴⁸⁴ Zitiert nach Foerster, Die deutsche Jugend und der Weltkrieg, S. 95.

⁴⁸⁵ Ebenda, S. 112.

⁴⁸⁶ Ebenda, S. 37

die Kriegereignisse eingehend erörtert wurden. Der Unterricht wurde wegen des vielen Stundenausfalls durch Lehrermangel nicht ausgesetzt.“⁴⁸⁷

Deutlicher wird der (vermutlich) selbe Lehrer ein Jahr später: Enttäuscht sieht er den offensichtlich von allen Deutschen erwarteten „Blitzkrieg“ im zweiten Kriegsjahr noch nicht beendet. Ferner beklagt er, dass weiterhin Kriegsunterricht verordnet ist und Kriegsarbeit geleistet werden muss. Er kritisiert offen einen weiterhin bestehenden eklatanten Lehrermangel. All dies wird in seinen weiteren Ausführungen über die sonstigen durchgeführten Unterrichtsinhalte und pädagogischen Aktivitäten aber schließlich wieder politisch relativiert:

„Leider hat uns auch das Jahr 1915 den so heiß ersehnten Frieden nicht gebracht. So mußte auch im neuen Schuljahr wieder Kriegsarbeit geleistet werden. Es wurde Kriegsunterricht gegeben, außer in Religion und Rechnen. Der Verlauf des Krieges wurde an Hand von Wandkarten und Tafelskizzen verfolgt, die Berichte des großen Hauptquartieres besprochen, bei Siegen wurden kurze Feiern abgehalten. Lob- und Danklieder leiteten die Feiern ein, mit dem Singen patriotischer Lieder, Gedichten und Gebeten wurden die Feiern geschlossen. Es fehlte an Lehrkräften und selbst die große Zahl der Lehrerinnen, die vor dem Kriege sehnsüchtig auf die Anstellung warteten, reichte nicht aus, um die Lücken zu füllen. Der Unterricht wurde auf die gegenwärtige große Zeit zugeschnitten. Die Kinder sollten alles Große und Gewaltige miterleben und mitempfinden, damit sie bleibenden Gewinn aus dieser gewaltigen Zeit mitnehmen können für ihr ganzes ferneres Leben.“⁴⁸⁸

Schwer einzuordnen bleibt dagegen der Vermerk eines Vertretungslehrers in Isingdorf im zweiten Kriegsjahr, 1915. Hier wird offenbar, gegen die Regeln der Schulchronik, Kritik geübt an der pädagogischen Arbeit der Vorgänger bzw. am Bildungssystem der kaiserlichen Volksschule. Auch der Gesundheitszustand der Schulkinder wird beanstandet und damit wohl auch die staatliche Gesundheitsfürsorge in Kriegszeiten für den ländlichen Bereich: „Ich war unangenehm

⁴⁸⁷ Schulchronik Langenheide 1914.

⁴⁸⁸ Schulchronik Langenheide 1915.

überrascht über den geistigen Tiefstand der meisten Schüler hier. Viele derselben haben körperliche Gebrechen wie Taubheit, Stottern etc.“⁴⁸⁹

Sehr viel deutlicher und kritischer redete Karl Liebknecht im preußischen Abgeordnetenhaus zum Schicksal der Volksschule – am 16. März 1916, also im dritten Kriegsjahr, als die Öffentlichkeit eigentlich noch eine Wende im Kriegsgeschehen zugunsten des Deutschen Reiches erhoffte:

„Die Schule sei nach ihrem Gesamtcharakter ein politisches Propagandamittel für den Krieg, ein Hilfsmittel für die Kriegswirtschaft, ein Werkzeug für die Kriegsfinanzen geworden. Die Erziehung gehe darauf hinaus, schon in der Schule zu beginnen, die Menschen zu Kriegsmaschinen zu erziehen. [Die Kriegspolitik] mache die Schulen zu Dressuranstalten für den Krieg, körperlich und seelisch.“⁴⁹⁰

Das wohl schärfste Jugendbuch gegen den Krieg generell war das des Volksschullehrers Wilhelm Lamszus aus Hamburg, das bereits 1912 erschien, zwei Jahre vor Kriegsbeginn. Es fand in seiner Zeit ein gewaltiges Echo in der Gesellschaft – positiv wie negativ. Die Autoren Lehberger, Müller-Grabellus und Schmitt berichten, dass dieses Buch, eine

„[...] im Dienste der Menschlichkeit geschriebene Warnung vor dem Kriege, für die herrschenden Kreise eine Provokation ersten Ranges war. Eine Gesellschaft, in der der Offizier die soziale Rangordnung anführte, an deren Spitze ein Kaiser stand, der es liebte, vor allem in Uniform vor seine Untertanen zu treten, eine solche Gesellschaft musste Lamszus' Absage an den Krieg als Mittel der Politik, geradezu als Verrat am Vaterlande erachten.“⁴⁹¹

Der Autor dieses Jugendbuchs wurde auf Betreiben der staatstragenden Kreise zeitweilig vom Dienst suspendiert, dann wieder eingestellt, aber weiterhin jahre-

⁴⁸⁹ Schulchronik Isingdorf 1915.

⁴⁹⁰ Zitiert nach Hackl, Othmar/Messerschmidt, Manfred (Hrsg.) Militärgeschichtliche Mitteilungen, Band 34,2/1983, S. 111.

⁴⁹¹ Ulrich, Bernd: Bund Neues Vaterland – Friedenskämpfer im Ersten Weltkrieg, in: Deutschlandfunk, Hintergrund, 01.01.2014, <https://www.deutschlandfunk.de/bund-neues-vaterland-friedenskaempfer-im-ersten-weltkrieg>, 09.08.2019.

lang von der politischen Polizei bespitzelt und observiert. In einem Zeitungsartikel der „Hamburger Nachrichten“ vom 2. Oktober 1912 wurde er als „gemeingefährlicher Jugenderzieher“ bezeichnet. Der folgende Auszug verdeutlicht seine kompromisslose Sprache und die erschreckenden, ja grausamen Bilder, die er von einem kommenden Krieg zeichnet:

„Die Erde hat sich aufgetan, es blitzt und knallt, es donnert, und der Himmel reißt entzwei und fällt entflammt herab. Die Erde fliegt in Stücken auf, die Menschen und die Erde explodieren und fahren rund wie Feuerräder durch die Luft und dann ein Krach. Wütendes Getöse schlägt uns auf die Brust, daß wir rücklings zu Boden liegen und besinnungslos im Sand nach Atem ringen [...] Hat sich die rote Hölle aufgetan? Das schreit und gellt, das brüllt so unnatürlich wild und schrankenlos, daß wir uns enger aneinander schmiegen und zitternd sehen wir, wie unsere Uniformen rote nasse Flecken haben und erkennen deutlich die Fleischfasern auf dem Zeug. Zwischen unseren Beinen liegt, was vorher nicht gelegen hat, weiß glänzt es vom dunklen Sande und spreitet sich, eine fremde, abgerissene Hand und da und da Stücke Fleisch, daran die Uniform noch haftet, da wissen wir's und Grauen fällt uns an. Da draußen liegen Arme, Beine, Köpfe, Rumpfe, das ganze Regiment liegt dort zerfetzt am Boden, ein Menschenklumpen, der zum Himmel schreit.“⁴⁹²

Die oben schon beschriebene marginale Rolle der deutschen Friedensbewegung vor und während des Ersten Weltkriegs wird unter anderem in der intellektuellen und elitären pazifistischen Organisation „Bund Neues Vaterland“ deutlich. Der Journalist Bernd Ulrich beschreibt in einem Rundfunkbeitrag die „schweren Zeiten für Friedensfreunde im August 1914, die in ganz Europa dem Geschehen fassungslos zuschauten“, wenn sie nicht, wie Ulrich es ausdrückte, „vom zunächst auch begeisterten Pazifisten wenigstens selbst zum Bellizisten mutierten“.⁴⁹³ Er zitiert dazu einen Ausspruch des zweiten Vorsitzenden der Bewegung, den Pfarrer Otto Umfrid, der die ganze Ohnmachtsempfindung der Gruppe bei Kriegsausbruch beschreibt: „So wie die Dinge in der Friedensbewe-

⁴⁹² Lamszus, Wilhelm: Das Menschenschlachthaus – Bilder vom kommenden Krieg, Hamburg/Berlin 1912, S. 94 ff.

⁴⁹³ Ulrich, Bund Neues Vaterland.

gung jetzt lagen, hatte ich oft den Eindruck, dass man versuchte, einen in den Abgrund rollenden Lastwagen mit einem Seidenfaden aufzuhalten.“⁴⁹⁴ Etwas krasser formulierte Albert Einstein, prominentes Mitglied des „Bundes Neues Vaterland“, in einem Brief an einen Kollegen seine Fassungslosigkeit über die Euphorie zum Kriegsausbruch mit der Feststellung: „In solcher Zeit sieht man, welch trauriger Viehgattung man angehört. Ich empfinde nur eine Mischung aus Mitleid und Abscheu.“⁴⁹⁵

In dem Versuch, zu einer abschließenden Bewertung von Kriegsschuld, Kriegsverlauf und den Aus- und Nachwirkungen des Krieges zu kommen, formuliert Walther Rathenau ein persönliches und kollektives Versagen aller am Krieg beteiligten Nationen: „Wenn es eine Schuld gibt, so ist es die Schuld des europäischen Gewissens. An ihr ist jeder beteiligt, der aus dem verborgenen Weltkrieg der Konkurrenz und des Brotneides Vorteil und Unterhaltung zog, gerecht zu sein glaubte, weil es ihm gut ging, und die Stimme nicht erhob, weil er sich fürchtete.“⁴⁹⁶ Der Kulturwissenschaftler Bernd Hüppauf sieht in dem Schlussplädoyer von Rathenau ebenfalls die gesamteuropäische Schuld entlarvt und damit die Ursache für die bisher größte gesamtgesellschaftliche Zivilisationskrise der Neuzeit. Er resümiert:

„Dieser erste Massenkrieg, ausgefochten mit den Waffensystemen der technologischen Moderne auf riesigen, entleerten Schlachtfeldern, führte zu einer Krise der Zivilisation und mit ihr zu einer Krise der Erinnerung. Die verstört aus dem Krieg Zurückkehrenden hatten die Gefahr des Wahnsinns im Feld bewältigt und kämpften nun mit dem Problem, das neue, der Katastrophe entronnene Ich in die Gesellschaft einzufügen. Das Gefühl breitete sich aus, dass es keine Ursache geben könne, die dieses Leid und Blutbad rechtfertigen könne [...] Der Erste Weltkrieg war ein Schock, weil er jedes bekannte Bild von Krieg und Frieden sprengte.“⁴⁹⁷

⁴⁹⁴ Ebenda.

⁴⁹⁵ Zitiert nach Ulrich, Bund Neues Vaterland.

⁴⁹⁶ Rathenau, Der Kaiser, S. 48.

⁴⁹⁷ Hüppauf, Was ist Krieg?, Einleitung.

Der Historiker Christoph Nonn zieht in seiner Arbeit über das Deutsche Kaiserreich eine eher nüchterne und emotionslose Bilanz, die er im Hinblick auf 1933 im Spannungsfeld von politischer und gesellschaftlicher „Kontinuität und Diskontinuität“ verortet:

„Die deutsche Gesellschaft war 1918 hochgradig nationalistisch. Die geistige Mobilmachung während des Ersten Weltkrieges ging in allen kriegsführenden Staaten mit einer Verstärkung des Nationalismus einher. In Deutschland wurde diese Entwicklung durch das Ende des Krieges, durch die Niederlage, noch einmal verstärkt. Mit Propaganda gegen den Schmachfrieden von Versailles gewann die radikal nationalistische NSDAP seit den späten 1920er Jahren vor dem Hintergrund der Weltwirtschaftskrise die Unterstützung eines großen Teils der deutschen Wähler. Radikationalismus, Rassismus und Antisemitismus gab es bereits im Kaiserreich. Die Frage ist daher nicht, ob es in dieser Hinsicht Kontinuitäten zwischen Kaiserreich und Drittem Reich gegeben hat, sondern wie ausgeprägt diese waren.“⁴⁹⁸

⁴⁹⁸ Nonn, Christoph: Das Deutsche Kaiserreich – Von der Gründung bis zum Untergang, München 2017, S. 117.

6 Republikanische Erziehung – politische Erziehung in der Weimarer Republik (1919 bis 1933)

6.1 Politische Skizzen zu Staat, Gesellschaft und Schule in der Weimarer Republik

Für die Rekonstruktion der republikanisch-demokratischen Erziehungsmaßnahmen der Jahre 1918 bis 1933 ist es notwendig, mehr als für den monarchistischen und nationalsozialistischen Zeitraum die politischen, ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen der Gesellschaft der Weimarer Zeit (und damit auch die der Lehrerschaft der Volksschulen) im Untersuchungszeitraum nach vorn zu stellen.⁴⁹⁹ Für den auch in diesem Kapitel vorgesehenen methodischen Dialog zwischen dem didaktischen Material und den Schulchroniken ist es erforderlich, über die historische Rahmung und eine gesellschaftliche Zustandsbeschreibung hinaus jene politischen und ökonomischen Strukturen zu berücksichtigen, die den demokratisch-republikanischen Staatsumbau stets überlagert haben. Der gesamte staatsbürgerlich verordnete Erziehungsprozess der Jahre 1919 bis 1933 in seiner nüchternen Absolutheit und alternativlosen Strenge war auch im Raum der Schule gefangen in der tragischen Verbindung zwischen dem kontinuierlichen wirtschaftlichen Niedergang eines Berufsstandes und den damit verbundenen Irritationen und Verlustgefühlen im pädagogischen und gesellschaftlichen Selbstverständnis der Lehrerschaft. Eine Verschärfung dieser Entwicklungen entstand zusätzlich durch den Rücktritt Kaiser Wilhelms II. und den so empfundenen Verlust der zentralen Identifikationsfigur in Staat und Gesellschaft. Die zunehmend destruktiven bildungspolitischen Rahmenbedingungen werden nur deutlich durch die bewusste Einbeziehung und Bewertung dieser Faktoren. Sie stützen die untersuchten Texte in der Bedeutung ihrer Aussage und in der Ausdeutung ihrer Argumente. Für diesen zu berücksichtigenden, offenbar kollektiv empfundenen emotionalen Verlust der politischen, kulturellen

⁴⁹⁹ „Gerade die Vielschichtigkeit der Weimarer Diskurse und der an ihnen partizipierenden gesellschaftlichen Gruppierungen machte eine erweiterte Darstellung der historischen Zusammenhänge notwendig, da sie aus heutiger Perspektive sonst oftmals kaum nachvollziehbar wären.“ Eitz, Thorsten/Engelhardt, Isabelle: Diskursgeschichte der Weimarer Republik, Band 1, Hildesheim 2015, S. 9.

und gesellschaftlichen Axiome in der Weimarer Gesellschaft versucht der Pädagoge Franz Pöggeler eine Ursachenanalyse:

„Lag der Zeit der Wilhelminischen Volksschule ein überwiegend homogener gesellschaftspolitischer Ordo zugrunde, mit seiner einheitlichen Ausrichtung auf König und Vaterland, auf Kaiser und Reich, der im Kriegsausbruch von 1914 seine eigentliche Erfüllung und Größe fand, so wird bei der Lektüre politischer Bekenntnisse der Jahre 1919 bis 1933 deutlich, dass der Übergang von der Monarchie zur Republik nicht so sehr in demokratisch-republikanischen Kategorien erörtert wurde als vielmehr im ständigen Hinweis auf die Zerstörung einer historischen und organischen Volksordnung.“⁵⁰⁰

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und dem Verlust der Monarchie galt es das bisher ständisch organisierte Schulsystem neu zu definieren. Ihm wurde eine ideologische Kehrtwende verordnet mit dem Ziel, quasi über Nacht eine republikanisch-demokratische Gesellschaftsordnung zu etablieren und im Bewusstsein der Menschen substantiell zu verankern.⁵⁰¹ Die mit den zeitgenössischen politischen Strukturen verbundene Willensbildung der Parteien und Verbände ließ in all den Jahren einen wirklich zielführenden demokratischen Umbau des Staates nicht zu.

Die Gesellschaft der Nachkriegszeit zerfiel, nach einer zugespitzten Formulierung des Germanisten Horst Dieter Schlosser, in die beiden Gruppen „Reich und Republik“, die als „Fahnenwörter“ jene politischen Formierungen beschrieben, hinter denen sich eine zutiefst gesplante und irritierte Nation versammelte. Schlosser erläutert dann im Weiteren die sogenannten Fahnenwörter:

⁵⁰⁰ Pöggeler, Franz: Zum Verhältnis der Pädagogik zur Demokratie in der Weimarer Republik, dargestellt am Beispiel der Erwachsenenbildung, in: Böhm, Winfried/Bölling, Rainer/Brandecker, Ferdinand (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976, S. 247.

⁵⁰¹ Vgl.: „Die Republik ist zwar durch den permanenten Versuch gekennzeichnet, mit den Mitteln des staatlichen Bildungssystems eine neue Gesellschaft zu formen, besonders in den Jahren des Untergangs der Republik sind es aber immer weniger Bilder einer demokratischen Kultur, die dabei vertreten werden.“ Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung – Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 3. Auflage, Weinheim 2000, S. 261.

„Bezeichnend für die Ideologisierung der zwanziger Jahre ist die dem Meinungskampf dienende höchst unterschiedliche Enkodierung politischer Schlüsselwörter: Was der einen Seite als positiv besetztes Fahnenwort gilt, ist für die Gegenseite ein Stigma-Wort, mit dem man den Gegner verunglimpfen kann. Hierin macht sich in sprachlicher Hinsicht am deutlichsten der innere Zwiespalt der Deutschen jener Zeit bemerkbar, ja er fördert ihn sogar, weil die tatsächlichen oder vorgeblichen politischen Gegensätze nur als sprachlich artikuliert bemerkbar werden.“⁵⁰²

Die einen wollten, wie Schlosser es nannte, „das demokratisch-republikanische Experiment wagen“, während die anderen die Absicht hatten, die „angeblich bewährten monarchischen Strukturen wieder herzustellen. Beide [Gruppen] waren aber umzingelt von radikalen Kräften, die entweder das Heil in einem Räte-system sahen oder den Obrigkeitsstaat durch einen Volksführer vollendet wissen wollten.“⁵⁰³ Schon 1919 forderte der Rektor der Volksschule Borgholzhausen in seiner Schulchronik: „Ein Siegfried möge im deutschen Volk auferstehen, und wir alle werden von einmütig nationaler Gesinnung beseelt sein.“⁵⁰⁴

Laut dem Historiker Bernd Weber war es nur einem kleinen Teil der bürgerlichen Bevölkerung möglich, sich mit den neuen Gegebenheiten nach dem Umbruch als Vernunftrepublikaner zu arrangieren, indem sie den verfassungsmäßigen Tatbestand Republik für sich als historisch irreversibel interpretierten und akzeptierten. Dies galt, so Weber, kaum für die repräsentativen Vertreter der deutschen Pädagogik, insbesondere für Litt, mit Einschränkungen für Nohl und am wenigsten für Spranger.⁵⁰⁵ Sprangers zentraler politischer Impetus forderte vielmehr erneut die Einübung des Führer-Gefolgschaft-Prinzips als Grundsatz für die pädagogische Erziehung der Jugend sowie ihre gesellschaftliche Einordnung unter das bestehende Staatsmodell. Theodor Litt siedelte 1924 den Staat von Weimar in der staatsbürgerlichen Erziehung oberhalb politischer

⁵⁰² Schlosser (Hrsg.), Das Deutsche Reich ist eine Republik, S. 14.

⁵⁰³ Ebenda, Einleitung.

⁵⁰⁴ Schulchronik Borgholzhausen 1919.

⁵⁰⁵ Vgl. Weber, Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus, S. 323.

Auseinandersetzungen an, unabhängig vom politischen Alltag.⁵⁰⁶ Somit war für ihn die republikanische Verfassung auch nur eine Option unter mehreren Formen der Verwirklichung staatlicher Ordnung. Nach Bernd Weber verweist daher die Analyse des Verhältnisses von Pädagogik und Politik in der Weimarer Republik auf eine Kontinuität der politischen Optionen der Pädagogik von 1914,⁵⁰⁷ wie sie von Spranger weiter favorisiert werden und in der 1933 veröffentlichten Theorie der Pädagogischen Bewegung von Litt anklingen. Diese Kontinuität, so Weber, definiert Theorien zu einer staatsbürgerlichen Erziehung, die sich bewusst jenseits der Weimarer Verfassung bewegen und so auch Konfrontationen mit Verfassungsauftrag und Verfassungswirklichkeit vermeiden. Sie stellen damit eine Form von ideologischer Neutralität dar, die von konkreten Formen von Staat und Gesellschaft abhebt.⁵⁰⁸ Den grundsätzlichen Mangel dieser Konzeptionen sehen die Politologen Kuhn und Massing in ihrem abstrakten Formalismus, der eine konkrete Analyse vorhandener historisch-politischer Interessen übergeht und damit die Macht und die Einflussfaktoren der Institutionen und gesellschaftlichen Gruppen (als notwendiges Interaktionsfeld zwischen Staat, Gesellschaft und Individuum) ausblendet.⁵⁰⁹

Mit der Bildung der ersten Weimarer Koalition (1919 bis 1922) konnten zudem bestehende Erwartungen großer Teile der Arbeiterklasse nicht erfüllt werden, und so war deren Empörung und Radikalisierung eigentlich unausweichlich. Obwohl andererseits die ökonomischen Privilegien der traditionellen Machtelite so gut wie unangetastet blieben, stand auch diese der Republik ablehnend ge-

⁵⁰⁶ Vgl.: „Die deutsche geistige Elite trug nichts dazu bei, den jungen demokratischen Staat zu stützen, denn sie zog sich in ihren wissenschaftlichen Anliegen aus dem politischen Tageskampf zurück und verfocht die alten traditionellen Anschauungen des deutschen Geistes. Die berühmte Wertfreiheitslehre von Max Weber machte es der Wissenschaft zur Pflicht, sich von allen Werturteilen zu enthalten.“ Assel, Hans-Günther: Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus, München 1969, S. 36.

⁵⁰⁷ Vgl.: „Bei der rückwärtsgewandten Orientierung auf den einstigen Glanz des Kaiserreiches musste die symbolarme Weimarer Republik sich besonders dürftig ausnehmen; daß sie aber den köstlichen Schatz der Unparteilichkeit und Rechtsstaatlichkeit barg, wohl schwach, aber nicht korrupt war, das zu empfinden ermöglichten erst die massiven Übergriffe nach der Machtübernahme im Jahr 1933.“ Gamm, Hans-Jochen: Führung und Verführung – Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964, S. 13.

⁵⁰⁸ Vgl. Weber, Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus, S. 321.

⁵⁰⁹ Vgl. Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland – Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. Auflage, Opladen 1990, S. 57 passim.

genüber.⁵¹⁰ Der Grund dafür war nach Ansicht des Publizisten Paul Rohrbach, dass für breite Kreise des Bürgertums der Begriff der Demokratie synonym mit antinational war.⁵¹¹ Spranger, seinerzeit einer der angesehensten Vertreter der deutschen wissenschaftlichen Pädagogik, disqualifizierte die Demokratie als undeutsch und als Selbstverleugnung deutscher Wahrheit. In ausdrücklicher Distanzierung von der „für das Deutschtum fremden Staatsform“ sah er für eine Republik die wirklich staatsbildenden Kräfte nur im Rückgriff auf die Ideen von 1914 gegeben.⁵¹²

Das veranlasst den Pädagogen Dietrich Hoffmann zu dem Erklärungsversuch, dass es nicht zu einer Identifikation mit der Demokratie gekommen sei, weil diese in ihrer damaligen, gleichsam ersten Form, mehr noch als heute, dem größeren Teil der Menschen fremde und ihnen ferne Verhaltensweisen abverlangt habe.⁵¹³ Johannes Tews, einer der prominenten Pädagogen seiner Zeit und Autor in zahlreichen zeitgenössischen bildungspolitischen Publikationen, formulierte 1918 für die Lehrerschaft so etwas wie eine standespolitische Standortbestimmung zwischen „retrospektiver Resignation und perspektivischer Forderung“. Er stellte fest, dass sich die gesellschaftspolitischen Verhältnisse in den staatlichen Strukturen so verändert hätten, dass sie nicht mehr ungeschehen gemacht werden könnten.⁵¹⁴ Tews forderte daher seine Berufskollegen auf, nach vorn zu schauen und die anstehenden großen Aufgaben erstmals durch entschlossenes Handeln anzugehen. Er wusste, dass er hier eine Einstellung einforderte, durch die sich die Beamtenschaft insgesamt bis dahin nicht ausge-

⁵¹⁰ Vgl. Weber, Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus, S. 217 passim.

⁵¹¹ Vgl. Hoffmann, Dietrich: Politische Bildung 1890-1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie, Hannover 1971, S. 188.

⁵¹² Vgl.: „Spranger, aber auch Nohl ziehen die im Horizont der Ideen von 1914 artikulierten Optionen ihrer Veröffentlichungen der Kriegszeit aus, indem sie unter den Bedingungen der Republik für eine neue Volksgemeinschaft plädieren, in der sich die Individuen ihres Gliedcharakters bewußt werden sollen; beide optieren für Glauben und Hinwendung an charismatische Führergestalten.“ Weber, Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus, S. 323.

⁵¹³ Vgl. Hoffmann, Politische Bildung 1890-1933, S. 232.

⁵¹⁴ Vgl. dazu: „Für die politische wie gesellschaftliche Entwicklung des Deutschen Reiches war die Phase von 1918 bis 1933 vor allem deshalb von zentraler Bedeutung, da sich in ihr diejenigen Kräfte zum ersten Mal breiter entfalten konnten, die eine echte Alternative zum jahrhundertlang mächtigen obrigkeitsstaatlichen Prinzip boten.“ Eitz/Engelhardt, Diskursgeschichte der Weimarer Republik, Band 1, S. 13.

zeichnete hatte. Tews kritisierte damit das bis dahin praktizierte geduldige Warten auf obrigkeitliche Zuwendungen und Wohltaten von Zeit zu Zeit. Er forderte: „Nicht unseren Herrn zu wechseln, kann der Sinn der Umwälzung sein, sondern Freiheit, Mitbeteiligung, Mitverantwortung, Mitarbeit, Mitregierung für jeden und jede! Das ist der Sinn des Volksstaates für die Arbeiter wie für die Bauern, für die Soldaten wie für die Angestellten, für die Lehrer wie für die Beamten.“⁵¹⁵

Hatte man es bis 1914 nicht erreicht, das deutsche Volk zu selbst- und damit auch zu verantwortungsbewussten Staatsbürgern und Staatsbürgerinnen zu erziehen, so war nach 1918 zusätzlich noch die Schmach der militärischen Niederlage zu verkraften, die schwer wog und nach Meinung des Kulturhistorikers Klaus Teweleit zu einer traumatischen Erfahrung für eine ganze Nation wurde:

„Der Psyche der Deutschen haben sich auch die verlorenen Kriege eingegraben und von diesen besonders der Erste Weltkrieg, der das Männlichkeitsgefühl mehrerer deutscher Männergenerationen an der empfindlichsten Stelle traf: In der Überzeugung, eigentlich zu Kriegerern und Siegern geboren zu sein. Eine narzißtische Kränkung ersten Grades an Stelle des Sieges, der ihnen doch zustand.“⁵¹⁶

Dazu kam ein kollektives Schuldgefühl, das der Pädagoge Paul Honigheim beschreibt: „Als 1918 das Wilhelminische Deutschland zusammengebrochen war, da mischte sich mit dem Gefühl des Schmerzes über die Niederlage und der Hoffnung, wiederaufbauen zu können, doch auch das Bewußtsein, nicht so ganz ohne Schuld zu sein, Wesentliches versäumt zu haben, nun aber verpflichtet zu sein, es schleunigst nachzuholen.“⁵¹⁷

Aber nicht nur die oftmals desaströsen zeitgenössischen Bewertungen im politischen Raum, durch die Parteien, Gruppen und Verbände, waren nach Kuhn

⁵¹⁵ Tews, Johannes: Umschau November 1918, in: Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987, S. 95 ff.

⁵¹⁶ Zitiert nach Lemmermann, Heinz: Kriegserziehung im Kaiserreich, Bremen 1984, S. 388.

⁵¹⁷ Zitiert nach Pöggeler, Franz/Langenfeld, Ludwin/Welzel, Gotthard (Hrsg.): Im Dienste der Erwachsenenbildung, Köln u. Osnabrück 1961, S. 121.

und Massing allgegenwärtig. Auch die pädagogischen Eliten haderten mit dem Schicksal der Nation und suchten in der bisherigen Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule nach Gründen für den politischen Zustand der Gegenwart.⁵¹⁸ So auch Carl Pretzel, Vorsitzender des „Deutschen Lehrerverbandes“ und Schriftleiter der „Deutschen Schule“. In seinem Geleitwort für das Jahr 1919 schreibt er: „Und es ist doch nicht wahr, daß die deutsche Erziehung völlig versagt hat.“ Er belegt dies allerdings in pädagogisch und politisch zweifelhafter Weise, wenn er dazu anführt: „Hat nicht das deutsche Volk im Felde wie in der Heimat Proben sittlicher Tüchtigkeit abgelegt wie nur irgendeins in der Geschichte?“⁵¹⁹

Aus einer germanistischen Perspektive beschreiben Thorsten Eitz und Isabell Engelhardt (wie Schlosser, s. oben) die Entwicklungen von 1918 bis 1933 unter dem sprachwissenschaftlichen Aspekt. Diese Phase ist ihnen zufolge gekennzeichnet von umstürzenden Veränderungen in den Bereichen Politik und Gesellschaft, aber auch von ökonomischen, technologischen, sozialen, kulturellen und auch sprachlichen Entwicklungen. Eitz und Engelhardt stellen fest, dass die Jahre nach Kriegsende, mit der für viele überraschenden militärischen Niederlage nach der Revolution, die das alles initiiert hatte, dem abrupten Übergang von der Monarchie zur demokratisch-republikanischen Staatsform und dem als nationale Zumutung empfundenen Vertrag von Versailles, eine „Reihe herausragender und krisenhaft erlebter traumatisierender Ereignisse mit Prozessen und Putschversuchen von rechts und links“ generiert haben.⁵²⁰ Sie sehen in diesen sich nach und nach konstituierenden Prozessen im Zeitraum der Wei-

⁵¹⁸ „Alles Elend der tatsächlichen Demokratie beruht darauf, daß ihre Formen auch funktionieren und funktionieren müssen, wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind. Deshalb bedarf ein demokratischer Staat in unvergleichlich höherem Maße der politischen Erziehung als jeder Staat mit anderer Willensbildung.“ Kuhn/Massing (Hrsg.), Politische Bildung in Deutschland, S. 58.

⁵¹⁹ Pretzel, Carl Louis Albert: Arbeiten und nicht verzweifeln – Ein Geleitwort für das neue Jahr, in: Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987, S. 97.

⁵²⁰ Eitz/Engelhardt, Diskursgeschichte der Weimarer Republik, Band 1, S. 11.

marer Republik auch das Entstehen einer besonderen gesellschaftspolitisch beeinflussten Lexik.⁵²¹

Die Zeit nach 1919, mit der Erfahrung des Weltkriegs, der Revolution und der Gründung der Weimarer Republik, basiert, so argumentiert Horst Dieter Schlosser,

„[...] auf den sprachlichen Auswirkungen des letztlich bis 1945 nicht verarbeiteten Bruchs mit einer obrigkeitsstaatlichen Staats- und Gesellschaftsordnung. Zwar lassen sich in jeder Epoche Diskontinuitäten und Widersprüche, die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen feststellen. Die politik- und gesellschaftshistorische Phase der Weimarer Republik lässt sich indes – anders als vorherige oder spätere Phasen der deutschen Geschichte – geradezu durch einen prinzipiellen inneren Zwiespalt definieren, der auch und ganz besonders in der sprachlichen Kommunikation nachweisbar ist. Der Kampf zwischen dem Alten und Neuen ist sogar in erster Linie ein Kampf um Worte, nicht zuletzt um die semantische Besetzung von Schlüsselbegriffen.“⁵²²

Schlosser beschreibt dieses etymologische Phänomen, indem er feststellt:

„Sprachgeschichtlich kann die Weimarer Zeit nicht als klar abgrenzbare Epoche angesehen werden. In ihr setzt sich an Entwicklungstendenzen vieles nur fort, was bereits im 19. Jahrhundert bestimmend geworden war. Die Ideologisierung der öffentlichen Sprache, mit Rückwirkung auf die Allgemeinsprache, erfährt indes eine starke Intensivierung, die erst gebrochen wird, als der NS-Sprachgebrauch diese Tendenz ad absurdum geführt hat.“⁵²³

Diese veränderten sprachlichen Formierungen durchzogen Gesellschaft, Politik und Kultur. In dem Sammelband der Soziologin Sabine Becker zur „Neuen

⁵²¹ „Die jüngere Generation von Sprachwissenschaftlern sieht heute, dass das aktuelle Interesse der Diskurslinguistik an der Funktion von Aussagen als Mittel der Sachverhaltsbestimmung an der Sprache nicht nur als Medium der Erfassung von Wirklichkeit, sondern als Mittel zur Konstituierung von Wirklichkeit begründet ist.“ Eitz/Engelhardt, Diskursgeschichte der Weimarer Republik, Band 1, S. 6.

⁵²² Schlosser (Hrsg.), Das Deutsche Reich ist eine Republik, S. 14.

⁵²³ Ebenda.

Sachlichkeit“ findet sich ein Artikel der Frankfurter Zeitung aus dem Jahr 1925, in dem der Archivar Erich Troß die Genese dieser anderen Sprachmuster beschreibt. Er sieht darin für die Mitte der Weimarer Zeit eine gewisse politische Stabilisierung und eine mentale Konsolidierung in der Gesellschaft:

„Deutschland überwindet die Folgen des Kriegsjahrzehnts und gesundet. Die seelischen Krisen finden ihr Ende [...] Das bisherige religiöse Pathos wirkt übertrieben: die großen Worte von neuem Humanismus und umfassender Synthese klingen in den Ohren der Menschen von 1925 überlaut. Die Wissenschaft wird verlässlich und exakt [...] Die gewohnten Leistungen des Geistes werden nicht mehr gesucht. Wir leben in einer nüchternen, klareren und ehrlicheren Welt und fühlen uns wohl darin [...] Die Problematik der Zeit muß nüchtern geklärt werden. Der Krieg hat die letzten organischen, aus den naiven Zeiten überlieferten Bindungen in ihrer Wesenlosigkeit enthüllt, die Einsamkeit des Menschen klar gestellt, der den rechten Ausgleich zwischen seinem bergungslosen, unindividuellen, zweckrationalen Arbeitsleben und einem prunklosen, den Schein hassenden, schweigsamen Glauben finden muß. Im Kriegsjahrzehnt aber wurde dieser innere Ausgleich des bewußten Lebenskreises fast von niemandem gefunden.“⁵²⁴

Die Sprache Weimars schlug sich auch in der Sprache der Unterrichtsmaterialien nieder. In einer „Neuen Sachlichkeit“ wurde versucht, Lehrer- und Schülerschaft in den republikanischen Feierstunden eine nationale Identifikation mit der demokratischen Staatsform zu ermöglichen, die aber deutlich weniger emotionale Elemente im Angebot hatte und eine Personifizierung der Liebe zum deutschen Vaterland nicht mehr zuließ (s. Kap. 4). Im Bereich der „Neuen Sachlichkeit in der Schule“ lässt Sabine Becker den Reformpädagogen, Schulleiter und Autor Alfred Ehrenreich mit einem Aufsatz in der Zeitschrift „Die Tat“ (1926) zu Wort kommen:

„Nicht nur auf wirtschaftlichem und soziologischem Gebiet spüren wir etwas von dem Aufbruch einer neuen Sachlichkeit, sondern sie greift auch ins [...] Geistige

⁵²⁴ Zitiert nach Becker, Sabine: Neue Sachlichkeit, Band 2: Quellen und Dokumente, Köln 2000, S. 27.

über [...] Es ist eine Absage an den Rausch [...] so darf an ein Motto gedacht werden im Sinne von Stefan George: Und heilig nüchtern hebt der Tageslauf an [...] und dies heilignüchtern [...] ist das Leitmotiv der neuen Sachlichkeit, wobei der Begriff des Heiligen weniger religiös als im Sinne von Wert und Würde gemeint ist. Erst mit der sozialeren Wendung der neueren Pädagogik entdeckte man, daß alles auf Hingabe an der Sache, Aktivität des Ichs nicht für sich selber, sondern [...] die pädagogische Wendung zur Sachlichkeit zugleich eine soziale Wendung war, die ebenfalls gleichzeitig der Erkenntnis vom Wesen der Persönlichkeit viel näher kam als jede vorige Periode [...] Was hier mit der Sachlichkeit der Pädagogik gemeint ist, [ist als] Wendung zu einer neuen Menschlichkeit zu umschreiben.“⁵²⁵

Eine weitere, nicht unwesentliche Rolle in den fragilen gesellschaftspolitischen Strukturen der Weimarer Jahre spielte vor diesem Hintergrund die obrigkeitsstaatliche Fiktion von der Überparteilichkeit des Beamtenapparates (s. Kap. 5). Danach hat in ganz Deutschland nach dem 9. November 1918 der gesamte Staatsapparat so weitergearbeitet, als hätte es nie eine Revolution gegeben.⁵²⁶ Folglich, so Golo Mann, blieb der ganze Herrschafts- und Geistesapparat des Kaiserreichs erhalten. Und so war für Mann auch die politische Macht insgesamt von vornherein geschwächt, beschäftigte sie doch Bürokraten, Richter und Lehrer, die wohl oder übel ihren Beruf weiter auszuüben hatten, ohne an die Republik zu glauben.⁵²⁷

Dietrich Hoffmann macht in diesem Zusammenhang auf einen weiteren, wie ich meine, wichtigen Umstand aufmerksam: Er erinnert daran, dass es einen Zeitraum zur Umerziehung der Beamtenschaft – was unbedingt eine politisch-prozedurale Kontinuität vorausgesetzt hätte – eigentlich gar nicht gab. Jede Weimarer Regierung war eine getriebene, die unter großen politischen und ökonomischen Zwängen irgendwie handeln musste.⁵²⁸ In der Retrospektive der Forschung wurde das Phänomen dieser unheilvollen politischen Konstanz mehr-

⁵²⁵ Zitiert nach Becker, Neue Sachlichkeit, S. 28-29.

⁵²⁶ Vgl. Weber, Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus, S. 214.

⁵²⁷ Vgl. Mann, Golo: Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, Frankfurt/M. 1958, S. 690.

⁵²⁸ Vgl. Hoffmann, Politische Bildung 1890-1933, S. 213.

heitlich als verhängnisvoll bewertet. Einen Beleg dafür liefert stellvertretend ein Mitglied der Lehrerschaft der preußischen Volksschulen (als eine der betroffenen Standesvertretungen in der Beamtenschaft) durch den Chronisten der Landschule in Werther, mit einer erstaunlich restaurativ-naiven Bewertung der zeitgenössischen politischen Gesamtlage: „Am 9. November brach die Revolution im Deutschen Reich aus. Weil die Beamten in aller Treue auf ihren Posten blieben und ihre Pflicht erfüllten, blieb alles so ziemlich in Ordnung.“⁵²⁹

Besonders die ersten Jahre der Republik wurden nach Meinung des Historikers Frank Bösch auch als Phase massiver politischer und gesamtgesellschaftlicher Verunsicherung wahrgenommen, die bis in Haus und Familie existentiell bedrohlich wirkte. Dadurch entstand nach seiner Einschätzung eine Bewegung hin zur Konsolidierung des bürgerlichen Lagers. Dieses sah sich dabei offenbar so sehr in der Defensive, dass es zum Aufbau örtlicher und regionaler Netzwerke auf dem Hintergrund eines bürgerlichen Formierungsschubes kam. Im Zuge der revolutionären Unruhen wurden sogenannte Einwohnerwehren gegründet, die als lokale Selbsthilfegruppen besonders die Lebensmittelvorräte und das persönliche Eigentum schützen sollten. Ihre Mitglieder kamen aus bestehenden Krieger-, Schützen- und Turnvereinen, aus Mittelstandsverbänden und der Beamtenschaft.⁵³⁰ Aber nicht nur in den großen Städten sah man die Notwendigkeit, sich entsprechend zu organisieren und Übergriffe radikaler Gruppen abzuwehren, auch auf dem Lande fühlte man sich bedroht:

„In Bielefeld Lebensmittelkrawalle der Spartakisten. Aufregung in der Gemeinde, daß die Spartakisten auch Häger einen Besuch abstatten wollten. Doch bei uns ist alles gut vorbereitet, um diesen Elementen den gebührenden Empfang zu bereiten, aber es blieb alles still. Am 4. August dann aber hatte sich eine Kontrollkommission für Lebensmittel aus Bielefeld angemeldet. 170 Männer und

⁵²⁹ Schulchronik Werther 1919.

⁵³⁰ Vgl. Bösch, Frank: Militante Geselligkeit – Formierungsformen der bürgerlichen Vereinswelt zwischen Revolution und Nationalsozialismus, in: Hardtwig, Wolfgang (Hrsg.): Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918-1939, Göttingen 2005, S. 154.

Jünglinge aus Häger und Schröttinghausen schickten die beiden Männer aus Bielefeld kurzerhand wieder nach Hause.“⁵³¹

Wie sollte Weimar Wirklichkeit werden, wenn sich z.B. ein Schulträger bis 1927 strikt weigerte, für das Schulgebäude die schwarz-rot-goldene Fahne anzuschaffen, damit die vorgeschriebene Verfassungsfeier im angemessenen Rahmen stattfinden konnte,⁵³² oder wenn Kreisturnfeste nach wie vor als Sedanfeste⁵³³ ausgestaltet wurden? Die Historikerin Andrea Meissner ergänzt dazu:

„Gerade der Verfassungstag wurde immer wieder zum Ziel von Störmanövern der antirepublikanischen Linken und Rechten. Viele Lehrkräfte hielten am Sedan- und Reichsgründungstag Gegenfeiern ab, obwohl ihnen das preußische Unterrichtsministerium bei der konkreten Gestaltung der Verfassungsfeiern [...] weitgehende Freiheit ließ. Unter heftigen Auseinandersetzungen wurde der Flaggenstreit um die Nationalfarben in die Schulen und insbesondere in die Verfassungsfeiern hineingetragen. Lehrpersonen verunglimpften und verboten immer wieder die republikanische Fahne, oder sie schmückten Schulfeiern mit den ehemaligen Farben des Deutschen Reiches.“⁵³⁴

Im gleichen Jahr, als die Richtlinien für Staatsbürgerkunde an Volksschulen erschienen (1920), machte man sich staatlicherseits offenbar keine Illusionen hinsichtlich der Erreichung der postulierten Lernziele. Der Reichsinnenminister stellte dazu in einer Denkschrift zum Artikel 148 der Reichsverfassung fest: „Anweisungen und Dienstvorschriften der Unterrichtsverwaltungen, die mechanisch und ohne innere Überzeugung durchgeführt werden, können eine pädagogische Umgestaltung nicht herbeiführen. Es hängt mit diesen Umständen

⁵³¹ Schulchronik Häger 1919.

⁵³² „Eine Schulfeier fand statt. Es konnte aber die neue Reichsfahne (schwarz/rot/gold) nicht gezeigt werden, da die Schule keine besitzt.“ Schulchronik Vennort 1927.

⁵³³ „Die verordneten Reichsjugendwettkämpfe auf einer Wiese in Häger als Volksfest ausgestaltet, wie früher die Sedanfeier.“ Schulchronik Bokel 1922.

⁵³⁴ Meissner, Andrea: Die Nationalisierung der Volksschule, Berlin 2008, S. 202.

zusammen, daß auf diesem Gebiet die Fortschritte erst allmählich vorbereitet und verwirklicht werden können.“⁵³⁵

Wie aber waren die Umstände, unter denen jene gewünschten Wirklichkeiten mit Leben gefüllt werden sollten? War der schulpolitische Rahmen in den ersten Jahren der Weimarer Republik dazu angetan, die Lehrerschaft der Volksschule prorepublikanisch zu stimmen, weil diese ihre Interessen in den jeweils regierungsbildenden Parteien in guten Händen sah? Nach Andrea Meissner lassen sich zwar gewisse Bestrebungen einer „Republikanisierung“⁵³⁶ im preußischen Volksschulwesen beobachten, dieser Trend konnte sich aber gegen die starken Widerstände in der Schulbürokratie, der Geschichtsdidaktik und der Lehrerschaft (auch wegen der schlechten materiellen Rahmenbedingungen) nur teilweise durchsetzen.⁵³⁷

Das Fazit zur ersten Phase der Weimarer Republik (s. oben) muss hinsichtlich der hohen Erwartungen wie auch der bestehenden großen Ressentiments in weiten Kreisen der Lehrerschaft im Bereich der Schul- und Bildungspolitik enttäuschend ausgefallen sein. Auch bei den Konservativen erkennt Herwig Blankertz eine unveränderte Frontstellung, da sich seiner Meinung nach das deutsche Bildungsbürgertum mit seinen Helden, Führern und Geistesgrößen einer Gesellschaft in egalitären Demokratien nach wie vor überlegen wähnt. Ungleichheit wird nach diesen Denkmustern zum menschlichen Naturgesetz erhoben, wonach diese Auffassungen zu einer weitgehenden, ja grundsätzlichen Blockierung von Demokratisierungstendenzen führen müssen. Dies, so Blankertz, „ist die Hypothek, mit der die Pädagogik nach 1918 in den Dienst der ersten Republik trat“.⁵³⁸ Auch der Politiker Lothar Kunz fordert für eine realistische Einschätzung der schulpolitischen Entwicklung jener Jahre ihre Einbindung in

⁵³⁵ Zitiert nach Borcharding, Karl: Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland – Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965, München 1965, S. 37.

⁵³⁶ „Dass sich der Weimarer Republikanismus an den Tatbeständen der nationalen Mythologie abarbeitete, zeigt auch, wie sehr es ihm darum zu tun war, gerade den Nationalismus mit seinem integrativen Potential als legitimatorische Grundlage des neuen Staates zu nutzen.“ Meissner, Die Nationalisierung der Volksschule, S. 199.

⁵³⁷ Vgl. ebenda, S. 199.

⁵³⁸ Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik – Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982, S. 227.

den politisch-ökonomischen Kontext, da seiner Meinung nach eine Interdependenz nicht zu bestreiten ist.⁵³⁹

Ungeklärt blieb in diesem Zusammenhang nach wie vor der rechtliche Status der Volksschullehrerschaft. Im Rahmen der Weimarer Reichsverfassung kam es in all den Jahren nicht zu einer neuen Definition, die ihre Zwitterstellung nach der Entscheidung des Reichsgerichtes von 1914 (einerseits unmittelbare Staatsbeamte zu sein, andererseits aber zur Gemeinde „ein ganz eigenes Verhältnis von besonderer Art“ zu unterhalten) geklärt hätte.⁵⁴⁰ Damit blieb die Lehrerschaft an Landschulen auch weiterhin in besonderem Maße vom Wohlwollen der jeweiligen Gemeindevertretung und ihren Honoratioren abhängig, zu denen natürlich nach wie vor der Pfarrer zählte. 1925 beschrieb F. Kreppel, Vorstandsmitglied im Deutschen Lehrerverein (DLV), das politische und gesellschaftliche Statusdilemma seiner Berufsgruppe der Volksschullehrerschaft:

„Wir stehen zwischen den Klassen. Obgleich wir zum Teil aus dem Bürgertum kommen, tragen wir doch in mancher Hinsicht Züge des Proletariats und unsere Tätigkeit erstreckt sich größtenteils auf die Kinder des Proletariats. Das Bürgertum sieht uns als unsicheres Element an, der radikale Volksschullehrer ist eine beliebte Figur, die in den Spalten bürgerlicher Blätter nach Bedarf ihr Wesen treibt. Aber als eine mit der gegenwärtig bestehenden Gesellschaftsordnung eng verknüpfte Größe kommen wir auch für das Proletariat als Bundesgenossen nicht in Frage.“⁵⁴¹

Einhellig positiv sah man dagegen das Ende der geistlichen Schulaufsicht, das gerade von den Kollegen der Landschulen besonders gefeiert wurde: „Mit dem Wegfall der geistlichen Schulaufsicht hatten die Volksschullehrer ein Ziel erreicht, für das sie in ihrer Gesamtheit mit Ernst, ja, mit Erbitterung gekämpft hatten [...] Am 1.10.1919 wurde die Lehrerschaft für mündig erklärt.“⁵⁴² Doch in

⁵³⁹ Vgl. Kunz, Lothar: Reformerische und restaurative Tendenzen der schulpolitischen Auseinandersetzungen zur Zeit der Weimarer Republik, in: Dithmar, Reinhard/Willer, Jörg (Hrsg.): Schule zwischen Kaiserreich und Faschismus, Darmstadt 1981, S. 126.

⁵⁴⁰ Bölling, Rainer: Volksschullehrer und Politik – Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933, Göttingen 1978, S. 25.

⁵⁴¹ Zitiert nach Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 227.

⁵⁴² Schulchronik Isingdorf 1919.

den meisten Fällen blieb diese Errungenschaft ein Pyrrhussieg, da pädagogisch ausgebildete weltliche Schulaufsichten nicht ausreichend zur Verfügung standen und so die Superintendenten weiterhin im Amt verbleiben mussten. Zudem ließen sich diese Amtsträger oftmals noch von den örtlichen Pfarrern vertreten, was dem angesprochenen Abhängigkeitsproblem nach wie vor eine besondere Qualität gab. Der Pädagoge Johannes Tews beschreibt dieses zwangsläufige gesellschaftspolitische Verharren wie folgt:

„Die Staatsumwälzung führte uns nicht ans Ziel, aber sie eröffnete uns gangbare Wege. Sie beseitigte die berufliche Unterwertigkeit und Hörigkeit, brach den kirchlichen Schulbann, hob die Klostererziehung der Seminare auf, stellte vollwertige Berufsausbildung in Aussicht, legte zur Einheit des öffentlichen Erziehungswesens einen bescheidenen Grundstein. Das ist unendlich viel, wenn man es als Beginn einer Entwicklung sieht, aber wenig, sehr wenig, wenn man es als Ziel selbst ansieht.“⁵⁴³

Die ab 1920 auch jährlich durchzuführenden Wahlen zu den Elternbeiräten stießen bei der Landbevölkerung auf wenig Gegenliebe, sie konnten häufig wegen mangelnder Elternbeteiligung gar nicht stattfinden. „Der viel umstrittene Ministerielle Erlaß über die Elternbeiratswahlen war wohl die bedeutendste Neuschöpfung auf dem Gebiet des Schulwesens. Aber wenig Interesse und Verständnis für dieses Revolutionskind.“⁵⁴⁴ In dieser Reaktion machte sich auch das starke Gefälle zwischen den Großstädten und Ballungsräumen (z.B. Berlin, Hamburg, Ruhrgebiet) und den ländlichen Bereichen besonders bemerkbar: „In den ländlichen Gebieten Preußens herrschte dagegen die Konfessionsschule als Zwergschule vor. Nicht Mitbestimmung von Eltern und Schülern, sondern autoritäre Erziehung; Praktiken und ein noch immer starker Einfluß der Ortsgeistlichen prägten das Klima der Schule.“⁵⁴⁵

Damit bestand im ländlichen Raum die gleiche gesellschaftspolitische Gemengelage wie noch zur Kaiserzeit: Der Pfarrer, die größeren Bauern und die dörflichen oder kleinstädtischen Eliten wie Ärzte, Apotheker und der Postvorsteher

⁵⁴³ Tews, Umschau November 1918, S. 141.

⁵⁴⁴ Schulchronik Isingdorf 1920.

⁵⁴⁵ Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 19.

gaben weiterhin den Ton an. Damit waren auch die gleichen politischen Denkmuster im Umlauf, die gleichen Hierarchien funktionierten und militärisch-nationalistisches Denken war nach wie vor gesellschaftsfähig. „Manöver der Reichswehr und Einquartierungen in Werther. Das war ein anderes Leben, als singende Truppen durchzogen, die Geschütze durch die Straßen rasselten und Militärmusik am Abend ertönte.“⁵⁴⁶ Es war immer noch chic, sich im soldatischen Outfit zu zeigen und sich für seine Heldentaten im Krieg nachträglich bewundern zu lassen:

„Kriegsheimkehrerfeier bei Kolon Meyer zu Rahden mit Kaffee und Kuchen. Geschmückt mit den Orden und Ehrenzeichen versammelten sich die Helden söhne der Gemeinde, um sich von den Dorfschönen ein Blumensträußchen anstecken zu lassen. Den Höhepunkt der Feier bildete das von Jungfrauen und Jünglingen der Gemeinde aufgeführte vaterländische Schauspiel ‚Kollberg‘⁵⁴⁷ von Paul Heyse. Ich [Lehrer] habe in 2 Monaten langer Übung diesen Fünfkakter eingeübt.“⁵⁴⁸

Eine neue Hochkonjunktur erlebten in der Nachkriegszeit auch die Kriegervereine. Für den Historiker Wolfgang Hardtwig repräsentierten sie den deutlichsten Ausdruck einer nach wie vor gelebten wehrhaften Geselligkeit. Bis in die kleinsten Kommunen hinein wurde diese gesellschaftliche Organisationsform das tragende Element bürgerlicher Vereinswelt. In der Geschichte der Vereine ab der Reichsgründung ergänzten sich besonders wirkungsvoll Kriegerverein und Kyffhäuserbund, wobei Letzterer eine breitere gesellschaftliche Kommunikation sicherstellte. Die Attraktivität der Kriegervereine aber wurde durch ihre Schießgruppen und ein nachhaltiges soziales Netzwerk innerhalb der ehemaligen Kriegskameraden gesichert. Beide Vereine pflegten nach dem Krieg ein enga-

⁵⁴⁶ Schulchronik Werther 1925.

⁵⁴⁷ „Kollberg“ ist ein nationalistisches Drama aus dem 19. Jahrhundert. In den letzten Kriegsjahren des Zweiten Weltkriegs wurde es von den Nationalsozialisten als Durchhaltemedium verfilmt.

⁵⁴⁸ Schulchronik Werther 1920.

giertes Totengedenken und die Einrichtung und Unterhaltung von Kriegerdenkmalen.⁵⁴⁹

„Es wurde in der Gemeinde Kölkebeck der Wunsch rege, sich von Hesselteich zu trennen und einen selbständigen Verein zu gründen. Die Gründung des Kriegervereins Kölkebeck erfolgte im August dieses Jahres. Zum Vorsitzenden des Vereins wurde der Kolon August Schacht gewählt. Das Offizierskorps setzt sich wie folgt zusammen: Major: Lehrer Schnieder / Hauptmann: Oskar Haverkamp / Adjutant: Kolon Möllenbrock usw.“⁵⁵⁰

Die politische Entwicklung der letzten Phase der Republik (1929 bis 1933) war zweifellos gekennzeichnet durch die volkswirtschaftlichen Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise und die parallel verlaufende Faschisierung von Staat und Gesellschaft. Für die Arbeiterschaft bedeutete das also Arbeitslosigkeit oder beachtliche Reallohnverluste mit einer erheblichen Einschränkung der bisher erreichten Lebensqualität. Letzteres galt auch bald für die Beamten, da die abflauende Binnenkonjunktur ab dem Frühjahr 1929 zu einer zunehmenden Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte führte.⁵⁵¹ Die von den Kommunen realisierte Kürzung der Aufwendungen für das Schulwesen verschlechterte kontinuierlich die Arbeitsbedingungen in den Schulen. Dazu kamen die noch stärker wirkenden Eingriffe in die soziale Lage der Lehrerschaft als Folge der allen Beamten auferlegten Brüning'schen Notverordnungsprogramme.

„Für die Betroffenen zählten weniger Brünings Motive als vielmehr die unmittelbaren Auswirkungen seiner Politik, deren psychologisch verheerende Folgen der Kanzler wiederum nicht in Rechnung gestellt hatte. Jedenfalls wurde durch das im Sommer 1930 in Gang gesetzte Karussell fortschreitender Besoldungskürzungen das Vertrauen der Beamtenschaft in den parlamentarischen Staat und die ihn tragenden Parteien zutiefst erschüttert.“⁵⁵²

⁵⁴⁹ Vgl. Hardtwig (Hrsg.), Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit, S. 162-163.

⁵⁵⁰ Schulchronik Kölkebeck 1923.

⁵⁵¹ Vgl. Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 195.

⁵⁵² Ebenda.

Schon nach der Notverordnung von 1930 hielten sich hartnäckig Gerüchte in der Lehrerschaft, dass weitere Gehaltskürzungen folgen würden. Diese Stimmungslage veranlasste die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung (ADLZ) zu der Feststellung, dass weitere wirtschaftliche Belastungen der Beamten nicht ohne nachteilige Folgen für die staatspolitische Einstellung vieler bleiben würden: „Noch ist der überwiegende Teil der Beamtenschaft nicht bereit und willig, den verlockenden Sirenenklängen der radikalen Agitatoren zu folgen, aber der wirtschaftlich und seelisch zermürbte Mensch ist doppelt und dreifach gefährdet.“⁵⁵³

Der Erziehungswissenschaftler Wilfried Breyvogel ergänzt dazu, dass sich zwar die große Masse der Lehrer und Lehrerinnen bis zur Kanzlerschaft Hitlers diesem gegenüber (und damit gegenüber dem Nationalsozialismus) reserviert verhalten habe, bis zu diesem Zeitpunkt keineswegs eindeutig politisch festgelegt und auch für andere als faschistische Verhaltenspositionen zugänglich gewesen sei.⁵⁵⁴ 1931/32 kippte ihm zufolge allerdings die mehr oder weniger persönlich auferlegte ideologische Zurückhaltung eines großen Teils der Lehrerschaft, denn „daraus ergab sich ein idealer Ansatzpunkt für die nationalsozialistische Propaganda, die darauf hinwies, dass dies alles geschehe unter der Regierung der Parteien, von denen sich die Lehrer so viel erhofft hatten. Heute steht der Lehrer vor einem Trümmerhaufen ohne jegliche Aussicht auf Besserung, wenn das System bleibt, das diese Lage geschaffen hat.“⁵⁵⁵

Hatte man auch vorher immer schon mit den Deutschnationalen oder den Nationalsozialisten sympathisiert oder war ihnen innerlich verbunden gewesen, so war man jetzt offensichtlich bereit, so die Beobachtungen des Beamtenbundes, die bereits erfolgte Radikalisierung weiter Volksschichten zu übernehmen. Die Untersuchungen, die das Scheitern der Weimarer Republik analysieren und die politischen, ökonomischen und gesamtgesellschaftlichen Ursachen beschreiben, sind Legion. Schwerpunkt dieser Arbeiten, so auch von Breyvogel, sind dabei Aussagen über die Entwicklungen, die als Wegbereiter des Nationalso-

⁵⁵³ Zitiert nach Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 197.

⁵⁵⁴ Vgl. Breyvogel, Wilfried: Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927-1933, Königstein/T. 1979, S. 200.

⁵⁵⁵ Vgl. Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 201.

zialismus vermutet werden: „Weimar bleibt ein exemplarischer Fall, an dem die Hinfälligkeit einer parlamentarischen Demokratie mit plebiszitärem Präsidenten unter den Belastungen sozio-ökonomischer Krisen und dem Ansturm politisch-ideologischer Sprengkräfte, die Versuchung und Verführung durch rechts- wie linksextreme, antilibérale und totalitäre Tendenzen in Staat und Gesellschaft zu studieren ist.“⁵⁵⁶

In der kleinen Landschule Knetterhausen zieht der Schulleiter in seiner Chronik 1932 nach zwölf Jahren Weimarer Republik politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich eine traurige Bilanz. Er tut dies scheinbar spontan und zusammenhanglos, nachdem er vorher ausführlich über das Wetter und die Ernte im Jahr berichtet hat. In einer Art Schlusswort beschreibt sein Vermerk den Verfall des Staates in allen Bereichen – auch dem des eigenen Berufsstandes. Es bricht gewissermaßen aus ihm heraus, als Privatmann, als Staatsbürger und als Beamter. Er formuliert seine Enttäuschung, die empfundenen Ungerechtigkeiten und eine allgemeine Verbitterung und fordert zum Schluss von einem seiner Meinung nach ohnmächtigen Staat exekutive Stärke ein:

„Das deutsche Volk ist immer mehr in Not geraten, besonders durch die unerhörten und nur gestundeten Reparationskosten. Immer mehr sinkt die Kaufkraft und alles wird schließlich nur noch durch Notverordnungen geregelt – und die Arbeitslosenziffer steigt sogar bis 6 000 000. Die Löhne und Gehälter wurden dauernd herabgesetzt, immer mehr Werke werden stillgelegt, immer wieder Angestellte und Arbeiter an die Luft gesetzt. Den Lehrern nimmt man alles, Zulagen und Nebenvergütungen und schickt sie mit 62 Jahren in den Ruhestand, um den jungen Lehrern Platz zu machen, aber dann sollte man bei den Lehrerinnen keine Ausnahmen machen, sondern bei allen Lehrern gleich verfahren. Auch die Preise werden durch Notverordnungen festgelegt. Ein Preiskommissar sollte endlich die Preise überwachen.“⁵⁵⁷

Eine ähnlich trübe und deprimierende Zukunft sah Walther Rathenau für die Weimarer Republik bereits 1919. Während er seinerzeit rückblickend in gerade-

⁵⁵⁶ Breyvogel, Die soziale Lage und das Bewußtsein der Volksschullehrer, S. 200.

⁵⁵⁷ Schulchronik Knetterhausen 1932.

zu sezierender Weise die nationale und europäische Bereitschaft zum Krieg analysierte (s. Kap. 5), sind es hier seine provozierenden und sarkastischen Polit-Prognosen, die die von ihm erwarteten negativen Entwicklungen für den neuen Staat projizieren:

„Der neuzeitliche Staat ist längst nicht mehr ein bloßer Staat. Aus der Willensgemeinschaft der Nation, der politischen, militärischen, religiösen und Rechtsgemeinschaft hat er sich überentwickelt zur Kulturgemeinschaft, Bildungsgemeinschaft, Verkehrsgemeinschaft und demnächst zur Wirtschaftsgemeinschaft. Auf den Gipfeln der Verwaltungen fügt sich Ministerium an Ministerium, eine hilflose Fiktion verlangt, daß alle diese Einzelmaschinen in sich vollkommen arbeiten, daß sie von einem Ministerpräsidenten [...] gleichgerichtet werden, und daß ein gleichgerichtetes Parlament sie überblickt, erhält, gestaltet und regiert [...] Ein Parlament, teils Interessentenkammer, teils Politikerkammer, teils Religionskammer, vorwiegend aus beliebten Mittelmäßigkeiten bestehend, kann dreierlei: Regierungskräfte absondern, eine allgemeine politische Richtung geben, die in Annäherung dem Volkswillen entspricht, und die Staatsmaschine formal kontrollieren. Es kann nicht, was man in erster Reihe von ihm verlangt, organisch gesetzgeben, es kann nicht, was es nicht soll, regieren.“⁵⁵⁸

6.2 Staatsbürgerkunde: Hoffnungen auf eine nachhaltige republikanisch-demokratische Erziehung

Von der in Kap. 6.1 grob skizzierten Ausgangslage her hatte sich nun ein neues Staatswesen zu etablieren und die Pädagogik neu zu definieren, und eine Volksschullehrerschaft war auf der Suche nach der verlorenen oder einer neu zu erwerbenden gesellschaftspolitischen Identität und einem adäquaten pädagogischen Selbstverständnis. Nach der Analyse des Erziehungswissenschaftlers Bernd Weber kam es hinsichtlich des politischen Bewusstseins der Bevölkerung im Verlauf der Weimarer Republik nicht zu einem grundsätzlichen und klärenden gesamtgesellschaftlichen Diskurs über die möglichen alternativen Staatsformen: eine Räterepublik oder eine parlamentarische Demokratie. Diese an sich notwendige staatsbildende und staatstragende gesellschaftspolitische

⁵⁵⁸ Rathenau, Walther: Der neue Staat, Berlin 1919, S. 27-28.

Auseinandersetzung wurde stets überlagert und verdrängt durch die Dominanz tagespolitischer Auseinandersetzungen zwischen liberalen und konservativen Kräften.⁵⁵⁹ Das sich im Laufe der 1920er Jahre radikalisierte Verhältnis zwischen den oben angesprochenen politischen Lagern und den weiter um demokratische Strukturen ringenden Gruppierungen führte letztlich zu unüberwindlichen Spaltungen und Blockaden im politischen Handeln. Das wiederum ergab auch in Bezug auf die Einschätzung des Bildungsauftrags der Schule eine ideologische Spaltung in der Gesellschaft. Für die einen bedeutete der ideologische Dissens die „staatsbürgerliche Bildung im Verfassungsrang“, für die anderen war er lediglich die „kontinuierliche Fortsetzung des Allerhöchsten Erlasses Wilhelms II v. 1889, der die Schule gegen unliebsame Parteien, wie die der Sozialdemokratie, zu funktionalisieren hatte“.⁵⁶⁰

In der Schulpolitik der Jahre 1919/20 (mit dem Modell einer Volksschulunterstufe in der 4-jährigen Grundschule als Zugang für Schülerinnen und Schüler zu den oberen Jahrgängen der Volksschule) konnte nur ein Kompromiss erreicht werden, der den ursprünglichen Traum vom Aufbau einer allgemeinen nationalen Einheitsschule endgültig ausschloss.⁵⁶¹ Der Sozialpädagoge Hermann Giesecke kommentiert in seiner Untersuchung zur sozialdemokratischen Schulpolitik diesen sogenannten historischen Kompromiss:

„Die Kompromissformel Reichsschulgesetz war und blieb bis zum Ende der Weimarer Republik ein leeres Versprechen. 1921, 1925 und 1927 wurden mehr oder weniger reformfeindliche Gesetzentwürfe in den Reichstag eingebracht, fanden aber keine Mehrheit. Die gemeinsame kulturpolitische Energie von Sozialdemokraten, Demokraten und Deutschem Lehrerverein war um 1920 schon gebrochen. Was sich um den kulturpolitischen Torso der Republik rankte, wa-

⁵⁵⁹ Vgl. Weber, Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus, S. 212.

⁵⁶⁰ Kuhn/Massing (Hrsg.), Politische Bildung in Deutschland, S. 53.

⁵⁶¹ „In Thüringen wurde der sozialdemokratische Volksschullehrer Max Greil Minister für Volksbildung. Als Anhänger des Bundes Entschiedener Schulreformer sorgte er für den Gesetzentwurf die Durchführung der Einheitsschule in Thüringen betreffend. Das Gesetz dazu wurde 1922 vom Landtag beschlossen. Es regelt unter anderem den stufenförmigen Aufbau der Thüringer Schulen in Form von Unter-, Mittel- und Oberschule. Greil berief u.a. Peter Petersen und Anna Siemsen als Professorinnen für Pädagogik an die Universität Jena.“ https://de.wikipedia.org/wiki/Greilsche_Schulreform/, 29.05.2016.

ren reformpädagogische Theorien, die viel politische Resignation in sich hatten.“⁵⁶²

Das schließlich realisierte Volksschulmodell war dann als Simultanschule für beide großen christlichen Konfessionen ausgelegt. Die nach wie vor große Anzahl der Volksschulen blieb damit der Träger der Volksbildung und damit auch ein stets umkämpfter Eckpfeiler in der nationalen Kulturpolitik.⁵⁶³ Daneben wurden aber auch noch die Bekenntnisschule und eine bekenntnisfreie Variante zugelassen. Kerschensteiner bezieht den 1919 offenbar noch immer unbestrittenen Bildungswert der deutschen Volksschule auf eine nach wie vor prägende und persönlichkeitsbildende Wechselbeziehung zwischen Schülern und Schülerinnen und Lehrern und Lehrerinnen: „Der Volksschüler verläßt mit einem starken Autoritätsbewußtsein die Volksschule, wenn die Lehrer einigermaßen ihren Aufgaben gewachsen sind [...] Den meisten Volksschülern ist der Lehrer, in welchem sich für ihn der Geist der Schule verkörpert, oft noch durch das ganze Leben hindurch Autorität.“⁵⁶⁴

Für den Sozialwissenschaftler Wolfgang Sander bot sich zum ersten Mal in der deutschen Geschichte die Möglichkeit, die kommenden Generationen durch politische Bildung auf ein Leben in demokratischen Strukturen vorzubereiten und „politische Bildung als etablierten Bildungsauftrag des Staates“ auf den Weg zu bringen.⁵⁶⁵ Diese dann verfassungsmäßig sanktionierte Staatsbürgerkunde sollte der zentrale Schlüssel werden, um die heranwachsende Jugend zu verantwortungsbewussten, die Demokratie liebenden Republikanern zu erziehen.

⁵⁶² Giesecke, Hermann: Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, Heft 2/1965, S. 176.

⁵⁶³ „Die Gesamtzahl der Volksschulen betrug 1921 53 438 mit insgesamt 8 930 070 Schülerinnen u. Schülern.“ Kawerau, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923, Berlin 1927, S. 7.

⁵⁶⁴ Kerschensteiner, Georg: Die Bildungswerte der Volksschule, in: Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987, S. 110.

⁵⁶⁵ Vgl. Sander, Wolfgang: Politik in der Schule – Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg 2004, S. 53.

Diesen Prozess einer grundsätzlichen und zutiefst kontroversen politischen Willensbildung, seine strittigen pädagogischen Begründungsmuster und ergänzende didaktische Gestaltungsvorschläge dazu hat der Gesellschaftswissenschaftler Matthias Busch⁵⁶⁶ anhand einer umfänglichen Analyse dargestellt. Der von ihm beschriebene immer politisch und fachdidaktisch orientierte Diskurs wurde nach seinen Recherchen schwerpunktmäßig unter einer breit gefächerten, pädagogisch und gesellschaftspolitisch engagierten Autorenschaft ausgetragen. In seiner Analyse kritisiert Busch die bisherigen Forschungsergebnisse zur staatsbürgerlichen Unterrichts- und Erziehungspraxis in der Weimarer Republik vehement. Seiner Meinung nach hat ein Diskurs über weite Strecken in pädagogischen Fachzeitschriften und Journalen stattgefunden, der in der Forschung nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Diese erfasst seiner Meinung nach vorrangig die

„[...] für die Theorieentwicklung der Weimarer Republik geltenden Klassiker Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger und Theodor Litt [sowie] stellenweise Friedrich Wilhelm Foerster, Gerhardt Giese, Ernst Krieg und Wilhelm Stapel – die drei letzteren meist als Beleg für eine völkisch-national-politische Staatsbürgerkunde in der Überleitung zum Nationalsozialismus. Autoren wie Paul Rühlmann, August Messer oder weitere reflektierende Praktiker, die mit zahlreichen Schriften Einfluss auf die Entwicklung der Staatsbürgerkunde zu nehmen suchten, bleiben dagegen meist unbeachtet.“⁵⁶⁷

Busch zitiert hier die Kritik des Erziehungswissenschaftlers Klaus Wallraven, der 1976 monierte, „dass das in der politdidaktischen Historiographie vorherrschende ideengeschichtliche Vorgehen [bedeutet], die wichtigsten didaktischen Konzeptionen, wie sie von den opinion leaders entwickelt werden, zu berücksichtigen, ohne der Masse des Fußvolkes der Pädagogen Beachtung zu schenken“.⁵⁶⁸

Die über Jahrzehnte immer wieder befeuerte Diskussion über die Suche nach den Axiomen einer staatsbürgerlichen Erziehung gipfelte in der grundlegenden

⁵⁶⁶ Vgl. Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik.

⁵⁶⁷ Ebenda, S. 34-35.

⁵⁶⁸ Zitiert nach Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 34-35.

Kontroverse *Staatsbürgerkunde ist ein ausgewiesenes Fach im schulischen Fächerkanon* versus *Staatsbürgerkunde ist ein alles durchdringendes Unterrichtsprinzip*. Die Auseinandersetzungen darüber fanden stets auf dem Hintergrund der bisherigen Rolle des Geschichtsunterrichts statt. Für die Geschichtsdidaktiker Max Fehring und Herbert Freudenthal stand dieser unter der ideologischen Altlast „einer einseitigen nationalistischen Einstellung, von zu eng gesteckten [ideologischen] Grenzen und [litt unter] der Tatsache, das deutsche Volk in den Gegensatz zur übrigen Welt gestellt zu haben“.⁵⁶⁹ Von dieser historischen Funktion des Geschichtsunterrichts lösten sich im Laufe der Diskussionen eine Vielzahl von Überlegungen und Begrifflichkeiten, sie wurden zu Definitionsversuchen für eine staatsbürgerliche Erziehung, die letztendlich zum akzeptierten Begriff der Staatsbürgerkunde führten. Sie gipfelten in der Frage, wie das Kind zum Staatsgedanken erzogen werden sollte. Friedrich Wilhelm Dörpfeld (als Herbartianer) plädierte 1889 noch für den Terminus der „Gesellschaftskunde, die die Verhältnisse des gegenwärtigen Menschenlebens darstellte und ihr den Platz neben der Geschichte anwies“. 1898 machte der jüdische Lehrer Adolf Bär einen „Vorschlag zu einer Staats- und Gesellschaftskunde als Teil des Geschichtsunterrichtes“. Im Gegensatz zu Dörpfeld sah er hier die Notwendigkeit einer Eingliederung und nicht die einer Angliederung an den Geschichtsunterricht; er argumentierte: „Staat und Gesellschaft sind stets Gegenstand der Geschichte.“⁵⁷⁰ Von einer ausschließlich an bestehenden Gesetzen und institutionellen Strukturen orientierten „Bürgerkunde“ entwickelte sich der Begriff dann, forciert durch den Hamburger Pädagogen Adolf Hedler, weiter zur „Staatsbürgerkunde“. Diese definierte Hedler 1920 als „die Belehrung, durch die ein neues Fach, die Bürgerkunde, die Vorbildung für den künftigen Staatsbürger erreichen will, diese, die unmittelbare staatsbürgerliche Erziehung, als diejenige, die einen weiten Raum in unserem künftigen Erziehungswesen einnehmen muß [...] Der ganze Unterricht vom ersten bis zum letzten Tage muß staatsbürgerlich durchtränkt werden.“⁵⁷¹

⁵⁶⁹ Fehring, Max/Freudenthal, Herbert: *Geschichtsunterricht – Deutsche Geschichte im Bilderspiegel der Heimat. Versuch einer Synthese*, Frankfurt/M. 1924, S. 5.

⁵⁷⁰ Zitiert nach Fehring/Freudenthal, *Geschichtsunterricht*, S. 18.

⁵⁷¹ Ebenda.

Nach der Arbeit von Matthias Busch hatte die letztere Richtung prominente Fürsprecher wie z.B. Friedrich Wilhelm Dörpfeld und Georg Kerschensteiner, die die Staatsbürgerkunde als Teil des Geschichtsunterrichts oder als sogenannten anlehenden Unterricht verwirklicht sehen wollten, der in jedem Fach, immer wieder anlassbezogen, seinen Platz finden sollte. Nur so könne, so ihre Begründung, im Gegensatz zur Beschränkung auf ein isoliertes Unterrichtsfach der ganze Lehrstoff im staatsbürgerlichen Sinne durchdrungen und damit die Jugend „unmerklich auf die wirkungsvollste Weise zum neuen Staate [hin erzogen werden].“⁵⁷² Busch zitiert noch Paul Rühlmann,⁵⁷³ der als Ministerialbeamter im Schulministerium nur über die didaktisch-methodische Form des anlehenden Unterrichts die gesicherte Möglichkeit sah, „Reminiszenzen an den bisherigen Obrigkeitsstaat zu überwinden, wenn in allen Fächern eine Anpassung des Lehrstoffes an das von Grund auf veränderte Weltbild erfolgt und damit nationalistische Enge und de-militarisiertes Denken überwunden werden“. Rühlmann argumentierte weiter, dass dem politischen Bildungsauftrag der Schule nur dann entsprochen werden könne, wenn den vorhandenen Schulfächern mit der Staatsbürgerkunde kein weiteres hinzugefügt werde. Nur wenn der „Unterricht vornehmlich in den sprachlich historischen Gegenständen bewußt auf das Politische im weitesten Sinne des Wortes eingestellt wird“, gelinge eine staatsbürgerliche Erziehung.⁵⁷⁴

Nach einer Bewertung durch Gotthard Jasper entstand durch die internationalen Forderungen von Versailles an die Weimarer Regierung ein außenpolitischer und zugleich auch ein nationaler Druck, der sich in der Frage einer staatsbürgerlichen Erziehung zuspitzte „wie bringe ich mein Land wieder in die Höhe?“; eine weitere Frage war, wie man den Zustand der gesellschaftlichen Handlungsblockade überwinden und „zur nationalen Selbstbehauptung“ zurückfinden könne.⁵⁷⁵

⁵⁷² Zitiert nach Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 474

⁵⁷³ Paul-Martin Rühlmann (04.11.1875-09.10.1933) war Mitgründer des Verbandes deutscher Geschichtslehrer, Ministerialbeamter und Schulbuchautor. Vgl. Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 474.

⁵⁷⁴ Zitiert nach Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 89 ff.

⁵⁷⁵ Jasper, Der Schutz der Republik, S. 263.

Kerschensteiner beschrieb 1926 klar und schnörkellos den mühsamen Weg der Gesellschaft seiner Zeit heraus aus der kollektiven Bevormundung und hin zu demokratisch-republikanischer Emanzipation und Partizipation in Staat und Gesellschaft:

„In einer Zeit, wo die Regierung alles war und gewissermaßen außerhalb des Volkes stand und nur von sich aus Einfluß nahm und alles nur gehorsame und brave Untertanen waren, die zu folgen hatten, war staatsbürgerliche Erziehung eigentlich nicht notwendig. Es gab ja auch keinen Staatsbürger in dem Sinne, es gab nur Untertanen [...] Nun ist aber die Sache wirklich so, daß die Ursachen für das Verlangen nach staatsbürgerlicher Erziehung erstens in der Demokratisierung zu suchen sind [...] Die Notwendigkeit staatsbürgerlicher Erziehung liegt schon im Wesen der Demokratie an sich [...] Der Anspruch eines Volkes auf mündige Selbstregierung hat aber nur dann einen Sinn, wenn dieses Volk reif ist, das heißt, sich bei seinen politischen Plänen, Entschlüssen und Handlungen nicht durch Vorurteil, Ressentiments oder bloßen Eigennutz, sondern durch Einsicht leiten läßt.“⁵⁷⁶

Der Leiter der Reichszentrale für Heimatdienst⁵⁷⁷, Richard Strahl, formulierte dafür 1928 eine Art gesamtgesellschaftliches Erziehungsprogramm und forderte, „daß [es] im Zeichen einer Durchpolitisierung der Nation galt, das Übel des übertriebenen Individualismus, die Eigenwilligkeit und Eigenbrödelei und das große Mißtrauen der Massen gegenüber führenden Persönlichkeiten zu beseitigen, die ohnehin geschwächte Volkskraft auf die großen außenpolitischen Ziele zu konzentrieren und die Geschlossenheit der Nation in den grundlegenden staatlichen Lebensfragen zu erreichen.“⁵⁷⁸ Dies alles wurde (auch als erzieherisches Programm) von einer Lehrerschaft eingefordert, die ihre Erziehung und

⁵⁷⁶ Zitiert nach Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 203.

⁵⁷⁷ „Über die inhaltliche Ausrichtung der Reichszentrale schrieb ihr Leiter Richard Strahl 1928: ‚Bei der wesentlich erweiterten und gesteigerten Mitwirkung des Volkes am öffentlichen Leben liegt es nicht nur im Interesse des Staates, sondern auch des Staatsbürgers selbst, daß die objektive Unterrichtung über die Geschehnisse und Zusammenhänge des politischen Lebens zur Vervollkommnung und Vertiefung der politischen Urteilsfähigkeit auch der breiten Massen gewährleistet wird. [...]‘“ <http://www.bpb.de/geschichte-der-bpb/141567/reichszentrale-fuer-heimatdienst/1918-1933>, 03.02.2018.

⁵⁷⁸ Zitiert nach Jasper, Der Schutz der Republik, S. 263.

berufliche Ausbildung überwiegend noch im Geiste einer vaterländischen Erziehung und Kriegserziehung absolviert hatte.

Jasper sieht in diesem Zusammenhang als Grundvoraussetzung für eine demokratisch orientierte staatsbürgerliche Erziehung die politische Einstellung der Lehrerschaft. Entsprechend sieht er für Weimar die entscheidende Schwäche in der Tatsache, dass die Mehrzahl der Lehrer und Lehrerinnen kaum an die Grundlagen und Ideale der Weimarer Verfassung glaubte und nach wie vor dem verlorenen monarchistischen System nachtrauerte. In ihrer gesellschaftspolitischen Rückwärtsgewandtheit lebte das Gros der Lehrerschaft eine überwiegend kritische Abwehr gegenüber den neuen Werten und Idealen. Sie engagierte sich in der Überführung und Bewahrung dieser für sie weiterhin gültigen politischen Axiome.⁵⁷⁹ Die Autoren Fehring und Freudenthal griffen in ihrer kritischen Abhandlung über einen zukunftsweisenden Geschichtsunterricht eine Veröffentlichung des thüringischen Staatsministeriums auf und forderten:

„[Der Geschichtsunterricht] litt an Überspannung der Bedeutung kriegerischer Ereignisse und der Wichtigkeit der Herrscherpersönlichkeiten und Dynastien. Im Unterricht hat deshalb eine Fürsten- und Kriegsverherrlichung zu unterbleiben, alle Völkerverhetzung ist auszuschalten. Mit Rücksicht auf diese Auffassung von Unterricht sind alle Bilder und Embleme, die ausgesprochenerweise der Verherrlichung von Fürsten, Feldherren und kriegerischen Ereignissen dienen, aus den Schulräumen zu entfernen.“⁵⁸⁰

Jasper erinnert noch daran, dass in pädagogisch-politisch dominierten Diskussionen in fataler Weise immer wieder die Geschichtslehrer zu Trägern des staatsbürgerkundlichen Unterrichts auserkoren wurden, die – so wie ihre Landesvertretung, der einflussreiche Philologenverband – der Republik besonders kritisch gegenüberstanden. Hier verharrte das historische Denken den Vertretern der neuen Zeit gegenüber, „es hielt fest an den alten Werten und praktizierte eben jene ideologische und pädagogische Flucht in vergangene Epochen“.⁵⁸¹ Wie war nun aber die Diskrepanz zwischen dem Anspruch einer staatsbürgerli-

⁵⁷⁹ Vgl. Jasper, Der Schutz der Republik, S. 263.

⁵⁸⁰ Fehring/Freudenthal, Geschichtsunterricht, S. 2.

⁵⁸¹ Jasper, Der Schutz der Republik, S. 274.

chen Erziehung und der schulischen Wirklichkeit zu überwinden? Nach Kuhn und Massing gab es eine Vielzahl von Gründen, die die angesprochene Umsetzung der bildungspolitischen Vorhaben behinderten. Vielen Eltern und großen Teilen der Lehrerschaft aller Schulformen (mit ihrer grundsätzlich geringen Begeisterungsfähigkeit für die neuen demokratisch-republikanischen Strukturen) fehlten, so Kuhn und Massing, entsprechende kindgerechte und damit altersadäquate pädagogische Vermittlungsstrategien, die den Umbau der Gesellschaft zur Demokratie hätten unterstützen können.⁵⁸²

In dem Aufsatz „Über die Bejahung des Staates“ von Otto Boelitz, Staatsminister im Auslandsdienst, finden sich mehrere beschwörende Appelle, sich jetzt und konsequent für die neue Staatsform einer Republik zu entscheiden. Boelitz macht seinen Lesern klar, „daß dieser Staat nur lebt, wenn ihn der Wille seiner Bürger und Bürgerinnen wirklich will, und von diesem Willen geht dann auch die Kraft aus, die ihn erhält, ausbaut und so gestaltet, wie er sein muß, wenn er wieder Geltung haben soll im Rate der übrigen Völker“.⁵⁸³ Seine Forderungen an die Bürger (und damit auch an die deutsche Lehrerschaft) spitzt er in These und Antithese zu: „Entweder du willst den Staat, du arbeitest in voller Hingabe an ihm und für ihn auch in den Tagen, die deinem Herzen nicht zusagen, oder du willst ihn nicht und entziehst dich den Pflichten, die dir die Schicksalsstunde deines Volkes auferlegt.“⁵⁸⁴

Immer wieder, so der Vorwurf von Kuhn und Massing, sei die Lehrerschaft doch wohl mehrheitlich daran interessiert gewesen, die Weimarer Republik mit den bisherigen historischen Maßstäben zu messen, unter fast systematischer Vernachlässigung einer Leistungsbewertung der jungen Republik hinsichtlich ihrer

⁵⁸² Kuhn/Massing(Hrsg.), Politische Bildung in Deutschland, S. 55. Vgl.: „Nach Feststellung meiner Sachbearbeiter bei Schulbesichtigungen entspricht die Einführung der Kinder in das Verständnis der Verfassungen des Reiches und des Freistaates Preußen oft nicht den Ansprüchen, die an die staatsbürgerliche Unterweisung in der Schule gestellt werden müssen. Ich ersuche daher die Regierung, die Schulräte anzuweisen, diesem Unterrichtsgegenstande ihre besondere Fürsorge zuzuwenden.“ Hennecke, Frank J. (Hrsg.): Schulgesetzgebung in der Weimarer Republik vom 11. August bis zum 24. März 1933, Köln 1991, S. 362.

⁵⁸³ Boelitz, Otto: Über die Bejahung des Staates, in: Die Deutsche Schule im Ausland – Organ des Vereins Deutscher Lehrer im Auslande. Monatsschrift für nationale Erziehung in der deutschen Schule und Familie, 15. Jg., 1923, S. 170.

⁵⁸⁴ Ebenda.

neuen demokratischen Ausrichtung und der Anstrengungen, die katastrophalen politischen und ökonomischen Verhältnisse zu stabilisieren.⁵⁸⁵ Nach Matthias Busch erwies sich dabei, dass „die Radikalität und Geschwindigkeit, mit denen versucht wurde, Neuerungen im politischen Selbstverständnis einer Nation sowie [die] schulischen Traditionen des Kaiserreichs zu überwinden, den teils prinzipiellen Widerstand republikskeptischer Kräfte in Politik, Lehrer- und Elternschaft [stärkten] und viele Initiativen in den Schulen stagnieren [ließen]“.⁵⁸⁶

Anlässlich seiner Versetzung nach Brandenburg schrieb der scheidende Kreis- schulrat aus dem westfälischen Halle 1920 in einem Brief an die Lehrerschaft seines ehemaligen Bezirks: „So wahr ich zu Gott hoffe, daß ein neues Deutschland aus dem Staube sich zu unvergänglicher Schönheit emporrichten wird, und daß an dieser Wiedergeburt die Volksherrschaft einen entscheidenden Anteil im vaterländisch-völkischen Sinne haben wird, so felsenfest bin ich überzeugt, daß auch die hiesige Lehrerschaft in der vordersten Reihe stehen wird.“⁵⁸⁷

Die Frage, die sich hier stellt, ist, in welcher politischen Ausrichtung die Lehrerschaft hier als Frontmann gedacht wurde, verwendet der Verfasser in seinem Brief doch mehrere irritierende Begriffe nebeneinander. Zum einen fordert er zeitgemäß die Herrschaft des Volkes ein, zum anderen hantiert er mit politischen Termini, die sich problemlos vom autoritären Kaiserreich über den „Jungdeutschen Orden“⁵⁸⁸ und die Erziehungslehre Stapels⁵⁸⁹ bis hin zu Baeumler⁵⁹⁰, Hördt⁵⁹¹ und Kriek,⁵⁹² den Protagonisten der nationalsozialistischen Erziehungstheorien, ausziehen lassen. Diese Termini stützen, so Bernd Weber, die politische Philosophie der sogenannten Jungkonservativen⁵⁹³ mit ihrem atomistischen Angriff auf jedwede Form von Liberalismus und der Absage an einen autonomen Individualismus und die rationale Selbstbestimmung

⁵⁸⁵ Vgl. Kuhn/Massing (Hrsg.), Politische Bildung in Deutschland, S. 55 ff.

⁵⁸⁶ Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 392.

⁵⁸⁷ Schulchronik Borgholzhausen 1920.

⁵⁸⁸ Vgl. Hornung, Klaus: Der Jungdeutsche Orden, Düsseldorf 1958.

⁵⁸⁹ Vgl. Stapel, Wilhelm: Volksbürgerliche Erziehung – Versuch einer volkshervorgehenden Erziehungslehre, Hamburg 1928, S. 35 ff.

⁵⁹⁰ Vgl. Baeumler, Bildung und Gemeinschaft, 1942.

⁵⁹¹ Vgl. Hördt, Philipp: Theorie der Schule, Frankfurt/M. 1939.

⁵⁹² Vgl. Kriek, Ernst: Nationalpolitische Erziehung, Leipzig 1932.

⁵⁹³ Vgl. dazu Weiß, Volker: Moderne Antimoderne – Arthur Moeller van den Bruck und der Wandel des Konservatismus, Paderborn 2012.

des Menschen. Ihre Theorie von einer allumfassenden Volksgemeinschaft, die sich über Begriffe wie Leben, Blut und Volk definiert, besetzt einen zentralen Platz in dieser Heuristik.⁵⁹⁴

Als Wissenschaftsminister unter Otto Braun richtete Otto Boelitz 1923 einen weiteren flammenden Appell gegen die das System destabilisierende Haltung weiter Teile der Lehrerschaft: „Wer sich heute der verantwortlichen Mitarbeit an dem Aufbau dieses Staates entzieht, wer dem Staate nicht mehr dienen will, weil die Staatsform seinem Ideale nicht entspricht, wer glaubt, daß wir erst theoretisch ins Reine kommen müßten, welche der beiden Staatsformen, die Monarchie oder die Republik, die beste sei, hat die furchtbare Not unserer Zeit noch nicht erkannt.“⁵⁹⁵ Dass aktiver Republikerschutz notwendig war, wurde von den verfassungsmäßigen staatstragenden Kräften offensichtlich durchaus erkannt. So stellt Dietrich Hoffmann bezogen auf diese Zeit fest: „Vor allem wird ein neuer, noch um sein Leben ringender Staat allen Ideen entgegenzutreten suchen, die ihn schädigen oder gar sein Dasein verneinen.“⁵⁹⁶

Dieses Dilemmas war man sich also im zuständigen Ministerium wohl bewusst, glaubte aber offensichtlich, dem politischen wie pädagogischen Problem durch zahlreiche Appelle, Erlasse und Denkschriften angemessen begegnen zu können. 1922 nannte der Reichsschulausschuss dazu die wesentlichen Meilensteine: Staatsbürgerkunde als Teil der Lehrerausbildung, Umgestaltung der Lehrpläne und neue Lehr- und Lernmittel in den Schulen. Insgesamt lassen sich ab 1919 bildungspolitische Aktivitäten ausmachen, die die Schule befähigen sollten, staatsbürgerliche Bildung und Erziehung konzeptionell didaktisch aufzubereiten und damit institutionell zu verankern. Operative Stationen dazu waren die Reichsschulkonferenz von 1920, die Richtlinien zum Schutz der Republik ab 1923 (erstmalig in Verbindung mit der „Staatsbürgerlichen Woche“) sowie die Denkschrift des Reichsinnenministeriums von 1924 in Verbindung mit den neuen preußischen Richtlinien für alle Schulformen.

⁵⁹⁴ Vgl. Weber, Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus, S. 325.

⁵⁹⁵ Boelitz, Über die Bejahung des Staates, S. 169 ff.

⁵⁹⁶ Hoffmann, Politische Bildung 1890-1933, S. 220.

Ganz allgemein wie auch schulpolitisch versuchte man ab 1919 Vorsorge zu treffen, indem man auf der Grundlage des Artikels 148 der Weimarer Verfassung den Schulen und damit der Lehrerschaft eine staatsbürgerliche Gesinnung im Geiste des deutschen Volkstums und der Versöhnung vorgab: „Die Schule ist dasjenige Feld, in dem die Heranwachsenden intentional in die Werte, Normen, Fertigkeiten, das Wissen und die Verhaltensweisen einer Gesellschaft eingeführt werden sollen.“⁵⁹⁷ Reinhard Vent verweist darauf, dass schon vor 1918 das Kaiserreich bemüht war, so etwas wie staatsbürgerliche Erziehung auf den Weg zu bringen; damals war das allerdings nur der rasanten ökonomischen Entwicklung und einer von der Schule erwarteten systemstabilisierenden Pädagogik der Abgrenzung gegenüber der Sozialdemokratie geschuldet. Weber erinnert hier an die sich seinerzeit progressiv entwickelnde Diskrepanz zwischen dem rasanten technologischen Fortschritt und der damit verbundenen industriell-ökonomischen Expansion in Deutschland einerseits und andererseits den weiterhin konservativ-feudalen Denkmustern der alten Eliten, die letztlich zu einer Form der Selbstzerstörung des preußischen Konservatismus führte.⁵⁹⁸ Nach 1918 erfolgte dann ein neuer Versuch, „im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung“ doch demokratische Strukturen auf den Weg zu bringen.⁵⁹⁹ Darüber begann dann im Rahmen der Arbeiten im Reichstag und in den Ausschüssen in der Folgezeit ein jahrelanges parteipolitisches Gezänk und ideologisches Gezerre über die Inhalte für dieses Curriculum. In diesen Diskussionen und Auseinandersetzungen ging es in Wirklichkeit stellvertretend um das Verhältnis von Staat und Kirche, um ihren jeweiligen Einfluss auf das Schulwesen und damit um die Inhalte einer politischen Volksbildung.⁶⁰⁰

Als Vermittler dieser staatlichen Aufgabe und der damit verbundenen politischen Zielsetzungen sah sich das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht“,

⁵⁹⁷ Vent, Reinhard: Stellungnahme der politischen Parteien zur Staatsbürgerkunde im Preußischen Landtag 1919-1932, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976, S. 231.

⁵⁹⁸ Vgl. Weber, Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus, S. 324.

⁵⁹⁹ Vgl.: „Um kein anderes Problem wurde so hart gerungen, keines rief so starke Emotionen wach, keines gewann eine solche, weit über den Bereich der Bildungspolitik hinausreichende Wirkung.“ Eitz/Engelhardt, Diskursgeschichte der Weimarer Republik, Band 2, S. 313.

⁶⁰⁰ Vgl. Vent, Stellungnahmen der politischen Parteien zur Staatsbürgerkunde, S. 231-232.

das einen Sammelband zur „staatsbürgerlichen Erziehung“ herausgab.⁶⁰¹ Einer der Herausgeber dieses Sammelbands, Felix Lampe, sieht das Primat einer staatsbürgerlichen Erziehung in der „Übermittlung tatsächlicher Kenntnisse“: Sie soll die von den Jugendlichen aus ihrem jeweiligen Umfeld aufgenommenen Informationen „zu einem Ganzen runden“ und eine größere Informationstiefe und -breite erreichen. Nach Lampe darf sich der staatsbürgerliche Unterricht nicht in der „Vermittlung des Wissens vom Staat erschöpfen“, sondern er soll den Schülern und Schülerinnen vorrangig die Fähigkeit vermitteln, die Informationen „selbständig und bewußt auf das Leben im Staat und für den Staat anzuwenden“.⁶⁰² In dieser erzieherischen Aufgabe für die Schule sieht sich das Zentralinstitut in einer Vermittlerrolle zwischen dem Ministerium, den verschiedenen Schulformen und der Öffentlichkeit. Es möchte ministerielle Gesetze und Erlasse „in pädagogische Wirklichkeit übersetzen“ und die Probleme, die sich aus der Erziehungswirklichkeit ergeben, in entsprechenden Richtlinien und Vorgaben für die öffentlichen und schulischen Behörden für die Schulen anwendbar gestalten.⁶⁰³

1923 formulierte man Richtlinien für die Staatsbürgerkunde an Schulen und Hochschulen, die auch die Lernziele für den staatsbürgerlichen Unterricht in der Volksschule definierten. Sie beschreiben (in Anlehnung an die Reformpädagogik) zentrale, gar interaktionistisch angelegte Lernprozesse mit dem Anspruch, dass sich das „Kind seiner Zusammenhänge mit dem Staatsleben bewusst werde, dass es die Lebensäußerungen des Staates erkennt, dessen Lebensnotwendigkeiten erfasst, den Staat und seine Einrichtungen versteht und schätzt, seine Symbole und Träger achtet und zur Opferwilligkeit für den Staat bereit ist“.⁶⁰⁴ Damit anerkennt der Gesetzgeber in seinen Richtlinien die praktische und auch zwingend erforderliche pädagogische Konsequenz: „Der staatsbürgerliche Unterricht in der Volksschule geht vom Erleben des Kindes in der

⁶⁰¹ Vgl. Böhme, Günther: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter – Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Karlsruhe 1971.

⁶⁰² Lampe, Felix/Franke, Georg H. (Hrsg.): Staatsbürgerliche Erziehung – Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Breslau 1924, S. 11-12.

⁶⁰³ Böhme, Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, S. 34-35.

⁶⁰⁴ Richtlinien für Staatsbürgerkunde an Schulen und Hochschulen v. 8./9. 6. 1923, zitiert nach Borchering, Karl: Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, München 1965, S. 44-45.

Familie, Schule und Gemeinde aus.“⁶⁰⁵ Aber gerade dieses eingeforderte Erleben war offenbar mehrheitlich das Zurückgewandte, das die Erziehungswissenschaftlerin Anna Siemsen in einem Aufsatz der Zeitschrift „Der Sozialist“ empört und zugleich resignierend anprangerte:

„Ich sah einer Schulfeier zu. Es ist keine höhere Schule, Volksschüler, Arbeitersöhne einer Großstadt. Da sind zwei Jahre vergangen nach der sogenannten Revolution, die Schulfeier einer Arbeiterschule in einer unserer größten Städte. Was sich hier breit macht und auf allen unseren Schulfeiern, soviel ich ihrer bisher kennen gelernt habe, das ist ganz etwas anderes. Das ist ein Gemisch von Sentimentalität und Effekthascherei, die eine völlige Gedanken- und Ideenlosigkeit verdecken müssen. Das ist das Kennzeichen dieser Art Feiern: Sie wollen keine Anstrengung, sie wollen keine Auseinandersetzung und keinen Kampf, darum wollen sie keine Ehrlichkeit, keine Erkenntnis, keine Berührung mit der Wahrheit der Dinge. Diese Schule vermittelt ihren Schülern als höchste staatsbürgerliche emotionale Erhebung den ‚Alten Barbarossa‘ und ‚Deutschland, Deutschland über alles!‘ [...] [Wer zeigt den Kindern] die eigentliche Wirklichkeit, lehrt sie sehen und vergleichen? Wer traut sich an diese Aufgabe heran? Ein Gedankenkreis, der längst tot und der Vergangenheit verfallen ist, nimmt dieser Art Lehrern und ach, es ist die große Mehrheit, den Blick ins Leben und in die Zukunft? Sie wissen nicht, daß all das Reden von des Reiches Einheit und Macht, vom wiederkehrenden Kaiser und seiner Herrschaft, daß alle diese Dinge heute nichts mehr bedeuten können [...] Heute stehen andere Aufgaben zu lösen [an]. Aber diese alten toten Ideen treiben ihren Spuk in der Welt. Alle unsere Schulfeiern sind bisher Gespensterkomödien! Wann wird einmal ein frischer Wind diese Nebel zerreißen und die Wirklichkeit eindringen in diese vermoderten Winkel? Es ist hohe Zeit, denn wie sollen wir zur Erkenntnis der Gegenwart und zum Wollen der Zukunft kommen, wenn immer auf's Neue die Vergangenheit unsere Jugend mit ihrem Schutt und Moder erstickt?“⁶⁰⁶

⁶⁰⁵ Ebenda.

⁶⁰⁶ Siemsen, Anna: Gespenster, in: Der Sozialist, 6/1920, S. 917-918.

Noch 1929 monierte der Minister für Volksbildung, dass bei Schulvisitationen immer wieder deutlich werde, dass der Schulunterricht in der Darstellung der Verfassung des Reiches und Freistaates Preußen nicht das Verständnis der Kinder erreiche. Er genüge damit in keiner Weise den Ansprüchen einer staatsbürgerlichen Unterweisung. Die Schulräte wurden angehalten, sich zu diesem pädagogischen Problem in besonderer Weise zu engagieren.⁶⁰⁷

6.3 Die Verfassungsfeier: Republikanische Feiermodelle im pädagogischen Material und in den Schulchroniken

War das didaktische Material der Jahre 1900 bis 1918 in seiner Aussage und Intention politisch stets eindeutig und erzieherisch zielführend, blieb es dies der Schule in der Weimarer Zeit weitgehend schuldig. So spröde und indifferent, so emotionslos und führungsschwach wie die republikanische Staatsform selbst wurden auch die neuartigen demokratischen gesellschaftlichen Spielregeln wahrgenommen. Jenes pädagogische Unterrichtsmaterial, das eigentlich im schulischen Alltag das neue Bewusstsein transportieren sollte, war dafür wenig geeignet. Dies erschwerte in den Jahren 1919 bis 1933 insgesamt die Möglichkeit, über das didaktische Material überzeugend und ausführlich eine dezidiert demokratische staatsbürgerliche Erziehung zu erreichen und die versprochenen Vorzüge einer republikanischen Staatsform aufzuzeigen.

Die stets knappen Haushaltsmittel der wechselnden Weimarer Regierungen für den Bildungsbereich bedeuteten, dass das Unterrichtsmaterial der Kaiserzeit kaum oder gar nicht revidiert werden konnte und somit weiter benutzt werden musste. Damit war die Lehrerschaft gefordert, die immer noch bestehenden monarchistisch-zentralistischen gesellschaftspolitischen Aussagen im Schülermaterial im Hinblick auf den Anspruch der neuen Verfassung zu korrigieren, zumindest aber zu relativieren. Damit war es sehr leicht, die alten politischen Werte und autoritären Denkstrukturen offensiv oder latent nach wie vor an die Schülerschaft weiterzugeben. In einer bissigen, zugleich aber auch erschüt-

⁶⁰⁷ Vgl. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Ministerial-Erlaß vom 11. März 1929, Berlin.

ternden Bilanz über die 1922 in den Schulen noch benutzten Lesebücher resümiert der Publizist Oskar Hübner:

„Noch im Jahre 1922 liest die Jugend, der Kaiser ist der alleinige ausschließliche Vertreter des Reiches. Er ernennt sämtliche Reichsbeamte, die auf seinen Namen für das Reich vereidigt werden. Er führt den Oberbefehl über Heer und Marine. Aber die Herren in den Provinzialschulkollegien und im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kultur und Volksbildung stört selbst der stärkste Tobak dieser Art nicht.“⁶⁰⁸

Die Frage, in welcher Form, mit welchen gesellschaftlichen Intentionen und politischen Zielen und in welcher Größenordnung eine Verfassungsfeier abgehalten werden sollte, war dagegen ein Thema, das nach 1922 auf einem überwiegend hohen theoretischen Niveau in verschiedensten erziehungswissenschaftlichen Fachjournalen und pädagogischen Monographien abgehandelt wurde.⁶⁰⁹ Unter dem Begriff der Verfassungsfeier ging es in einer breit gefächerten Diskussion in der Weimarer Parteienlandschaft und den gesellschaftspolitisch orientierten Verbänden um ihre „zentrale Funktion als staatsbürgerliche Gesinnungsbildung, mit dem Ziel, durch eine emotionale Ansprache die Staatsgesinnung der Schülerinnen und Schüler zu fördern“.⁶¹⁰ Mit der zentralen Forderung nach einer Gesinnungsbildung für den neuen Staat stand nach den Befürwortern dieser Zielführung das emotionale Erleben im Vordergrund, das sich aus der jeweiligen Verfasstheit des Staates ergibt und „seine innere Berechtigung und Wahrheit“ erkennen lässt. Das Medium für diese Erfahrung der jungen Bürgerinnen und Bürger sollte das „Erlebnis der Masse“ sein, das „den Schülerinnen und Schülern das Gefühl, Glieder eines großen, in sich schicksalhaft verbundenen Ganzen, des deutschen Volkes zu sein, zum Bewußtsein bring[t]“.⁶¹¹ Der preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker war einer der stärksten Verfechter des emotionalen Zugangs einer Staatsbürgerkunde nach diesem Prinzip. Dekorative Elemente, wie Fahنشmuck innerhalb und außerhalb des Schulgebäu-

⁶⁰⁸ Hübner, Oskar: Das Lesebuch der Republik, Berlin u. Leipzig 1922, S. 24 ff.

⁶⁰⁹ Vgl. dazu die umfangreiche Untersuchung von Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik.

⁶¹⁰ Ebenda, S. 198.

⁶¹¹ Ebenda.

des, Bilder, Dekorationen aus der Natur, festliche bzw. sonntägliche Kleidung für Schülerschaft und Gäste, gemeinsames Singen und musikalische Begleitung sollten die emotionale Untermalung der Feierstunde sicherstellen.⁶¹²

Was jedoch Gesinnungsbildung letztlich bedeutet und ausmacht, wird nach Matthias Busch bestimmt bzw. bleibt abhängig vom „jeweiligen Staatsbegriff und variiert mit einem jeweils grundsätzlichen Verständnis vom Staat und seinem Verhältnis zu Individuum und Gesellschaft“.⁶¹³ Dabei bildeten sich in der Frage der „Erziehung zum sittlichen Staatsideal“ drei diskursive Richtungen heraus, von denen die erste in der „Staatspädagogik“ einen idealistischen Ansatz verfolgte, die zweite einen realistischen.

Busch berichtet in seiner Untersuchung, dass für die Anhänger des „idealistischen Ansatzes“ (dazu gehörten in der Weimarer Republik viele Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen) der Staat „das Prinzip der Überzeitlichkeit“ repräsentierte und das „Nicht-Gebundensein an eine bestimmte Staatsform“. Dieses Modell verspreche den Lehrenden „in Zeiten rasanter gesellschaftlicher Transformationen ein Moment unterrichtlicher Kontinuität und Stabilität, da die Staatsform nicht unabänderlich, nicht ewig, sondern dem Wechsel unterworfen ist“.⁶¹⁴ Diese Theorie vertrat auch Theodor Litt (s. oben) mit seinem staatlichen Erziehungsmodell, losgelöst von den alltäglichen parteipolitischen Auseinandersetzungen. Nach Busch war der staatsidealistische Gedanke für viele Diskursteilnehmer zukunftsweisend, „weil sich mit ihm die Hoffnung verbindet, in ihm einen befriedenden Konsens zu finden, den die unterschiedlichen partei- und weltanschaulichen Kreise gleichermaßen teilen könnten“.⁶¹⁵

Die Befürworter der sogenannten „realistischen Staatspädagogik“ schlossen sich in diesem Zusammenhang argumentativ und auch ostentativ an die bestehende und für sie unveränderliche republikanische Staatsform Weimars an. Sie hielten ausschließlich „eine Erziehung zum Staate theoretisch und praktisch [für möglich, aber nur] als eine Erziehung zu einem konkreten Staate [...] also zum

⁶¹² Vgl. ebenda, S. 199/200.

⁶¹³ Ebenda, S. 202.

⁶¹⁴ Ebenda, S. 202.

⁶¹⁵ Ebenda, S. 205/206.

Staate von Weimar“.⁶¹⁶ Matthias Busch zitiert zu diesem politischen Ansatz aus einem Bericht des Schulrats Karl Brenne in der „Pfälzischer Lehrerzeitung“ von 1925:

„Ganz besonders in einem Lande, das eben erst den Übergang vom konstitutionell verhüllten Absolutismus zum demokratischen Volksstaat vollzogen hat und dessen Staatsgrundgesetz noch nicht überall als der selbstverständliche Rechtsboden betrachtet wird, der auch bei der Austragung der schärfsten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gegensätze nicht verlassen werden darf. Man wird nicht erwarten können, daß jeder die neue Verfassung liebe. [...] Die Erzieher jedenfalls sollten nichts unversucht lassen, um die Jugend mit einer auf Kenntnis und Einsicht gegründeten Achtung vor dem Wert von Weimar zu erfüllen.“⁶¹⁷

Die dritte Richtung in der oben angesprochenen Diskursgeschichte verfolgte, so Matthias Busch, den Gedanken der „Synthese“: Nur über eine Erziehung zur „Volksgemeinschaft“ lasse sich eine Zusammenführung der divergierenden Richtungen (die der Idealisten und die der Realisten) auf dem Weg zu einer tragenden Staatspädagogik verwirklichen. Nur die Idee einer Vergemeinschaftung im Volk könne nachhaltig den als mehrheitlich destruktiv empfundenen Parteihader und damit die weltanschaulichen und parteipolitischen Grenzen überwinden. Dies bedeute dann „eine befreiende Entpolitisierung des gesamtgesellschaftlichen Diskurses“ in diesem Punkt.⁶¹⁸ Dazu führt Busch das Credo der Berliner Lehrerin Johanna Pachali an: „Politik wollen wir auch nicht, aber Nationalgefühl und Vaterlandsliebe, deutschen Geist und Opfersinn wollen wir pflegen in der Schule, daß es nicht nur gesungen wird, sondern empfunden: Deutschland, Deutschland über alles und im Unglück nur erst recht!“⁶¹⁹

Busch nennt in seiner Untersuchung auch den Pädagogen und Dramatiker Otto Erler, der schon 1920 in einem Aufsatz in der „Leipziger Lehrerzeitung“ die

⁶¹⁶ Ebenda.

⁶¹⁷ Zitiert nach Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 209.

⁶¹⁸ Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 215.

⁶¹⁹ Zitiert nach Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 215.

staatsbürgerliche Erziehung als Erziehung zur „Gemeinschaftsgesinnung“ und als Voraussetzung einer wirklichen Volksgemeinschaft begreift:

„Staatsbürgerliche Gesinnung ist Gemeinschaftsgesinnung. Wenn wir von staatsbürgerlicher Erziehung sprechen, so verstehen wir nicht den Staat im engeren Sinne, sondern auch Gemeinde und Reich, ja jede Organisationsform der Kulturgemeinschaft überhaupt, die den Zweck verfolgt, ihre Glieder gut, tüchtig und dadurch glücklich zu machen. Den Zweck kann die Gemeinschaft nur erfüllen, wenn jedes einzelne Glied derselben das Streben, den Willen bekundet und betätigt, an seinem Teile zur Erreichung beizutragen, wenn also jedes einzelne Glied der Gemeinschaft sich den Gesetzen des Gemeinschaftslebens unterordnet.“⁶²⁰

Die in den offiziellen Reden und Schulveranstaltungen zum Verfassungstag oft besetzten Begriffe „Volk“ und „Heimat“ können jedoch auch unter einem anderen Aspekt betrachtet werden. In seiner Diskursanalyse zur Staatsbürgerkunde hat Matthias Busch Varianten zum ursprünglichen „Volksbegriff“ herausgearbeitet und stellt dazu fest, dass der Begriff völkisch (im Sinne von Volksgemeinschaft oder Volks-Versöhnung) in der Lexik der Weimarer Republik „nicht in erster Linie im nationalistischen, rassistischen Sinn verwendet, sondern von unterschiedlichen [politischen und gesellschaftlichen] Richtungen und in unterschiedlicher Bedeutung gebraucht wird“. Seiner Meinung nach wird der Gemeinschaftsbegriff aus diesen sprachlichen Zusammenhängen heraus allerdings auch ideologisch missbraucht und zu „einem Lebensgefühl hochstilisiert“, das nicht mehr zwischen der Gemeinschaft und der Gesellschaft unterscheidet und das die „Konfliktgeladenheit des sozialen Lebens“ verharmlost und vereinfacht.⁶²¹

Andererseits, so Busch, wurde der Begriff der Volksgemeinschaft zu einer „deutungsoffenen Projektionsfläche“ für demokratische, liberale und konservative Autoren, die sich mit diesem Begriff pauschal identifizieren konnten, was die „Vereinigung der verfassungstreuen Hochschullehrer“ 1926 zu der Feststellung

⁶²⁰ Ebenda, S. 214.

⁶²¹ Ebenda, S. 217-218.

veranlasste, jedem pädagogisch arbeitenden Kollegen zuzugestehen, dass er „unbeschadet seiner wie immer gearteten politischen Grundüberzeugung gewillt ist, auf dem Boden der bestehenden demokratisch-republikanischen Staatsform positiv mitzuarbeiten am Ausbau unseres Verfassungslebens und an der Erziehung der heranwachsenden Generation zu staatsbürgerlichem Denken im Dienste der großen deutschen Volksgemeinschaft“.⁶²²

Der Begriff der Heimat hat dagegen in den meisten didaktischen Materialien zum Verfassungstag einen konkreten pädagogischen Bezug und eine inhaltliche Bindung. In den Lehrplänen der Grundschulen der Weimarer Zeit firmierte die Heimatkunde schon als selbstständiges Unterrichtsfach, allerdings mit einem inhaltlichen Konglomerat aus Erdkunde, Geschichte und Realienkunde. Damit lag es nahe, den Heimatbegriff als vielseitig nutzbare und vor allem unpolitische Chiffre in die Inhalte der Festreden zum Verfassungstag einzubauen. Er konnte dann über die Termini Heimatliebe und Heimatverbundenheit zu einer Liebeserklärung an den republikanisch-demokratischen Staat der Weimarer Republik ausgezogen werden. So schreibt der Rektor W. Otto Ullmann:

„Schöne deutsche Heimat!

Aus der Heimat wächst Heimatgefühl und Vaterlandsliebe, Volksverbundenheit und Volkstreue. Aufbauend erzieht die Kenntnis der Heimat zu ihrer Wertung und Wertschätzung, das Verständnis der Heimat zur Freude an ihr, zur Liebe zu Volk und Vaterland [...] So ist gerade eine rechte Feierstunde, die Heimatschönheit leuchtet, geeignet, besonders eindrucksvoll und wertwirkend zu sein.“⁶²³

Nennenswertes didaktisches Material für den konkreten Gebrauch im Unterricht war erst ab Mitte der 1920er Jahre auf dem Markt und erlaubte den Lehrern und Lehrerinnen, eine überschaubare Anzahl alternativer Feiervorschläge zu übernehmen und auszuprobieren. Ab 1924 erschienen in Preußen jährliche Runderlasse mit der Maßgabe, den sogenannten Verfassungstag, den 11. August, fei-

⁶²² Ebenda.

⁶²³ Ullmann, W. Otto: Die Verfassungsfeier in der Volksschule – Erwägungen zur Ausführung, Themen, Ansprachen, Behelfshinweise, Leipzig 1925, S. 8 (Abstract zu Thema 3).

erlich zu begehen. Dieser Termin blieb bis zum Schluss durch einen fehlenden Reichstagsbeschluss gesetzlich nicht abgesichert und umstritten. Dies mag symptomatisch dafür sein, dass bis zum Ende der 1920er Jahre immer wieder Anläufe von Seiten des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung unternommen wurden, so etwas wie ein einheitliches Konzept für eine würdige Verfassungsfeier sicherzustellen. So verfügte der Minister noch 1927, dass sämtliche Schulen mit den Reichs- und Landesfarben zu beflaggen seien. Weiter heißt es:

„In den mir unterstellten Schulen ist schulfrei. Am Verfassungstage sind Schulfeiern zu veranstalten, bei denen die geschichtliche Bedeutung des Verfassungstages gewürdigt wird. Ich lasse den Schulen volle Freiheit bei der Ausgestaltung der Feiern im einzelnen, erwarte aber, daß alles getan wird, um den inneren Gehalt und äußeren Rahmen der Schulfeiern würdig zu gestalten und die hervorragende Bedeutung des Verfassungstages den Schülern nahezubringen.“⁶²⁴

Bei aller Freiheit der Gestaltung war aber nicht vorgesehen, den Verfassungstag nur im Rahmen eines Schülerausflugs zu begehen. Noch 1931 beklagte der Autor W. May in einem Aufsatz der Zeitschrift „Die Jugendbühne“, dass für die Feier des Verfassungstages jede Überlieferung und jedes Vorbild fehle und dass man darin, den Geburtstag der deutschen Republik wirklich würdig begehen zu können, noch am Anfang stehe. In seiner Recherche listet der Autor drei Feierformen auf, die hauptsächlich durchgeführt würden. Die eine ist die „rein amtliche Feier“, die für Lehrer und Beamte eines Stadtbezirks oder eines Landkreises organisiert wurde. Hier sieht der Autor aber weite Teile der Bevölkerung ausgeschlossen und vor allem die Jugend. Weiterhin nennt er die Feier der einzelnen Schulklasse. Er sieht in dieser kleinsten Feiergemeinde das Problem einer Vereinzelung und findet sie allenfalls für Grundschulklassen geeignet. Gerade an diesem Tag sollte ihm zufolge diese Vereinzelung aufgegeben werden, damit ein größerer Festkörper entstehen könne. Ohnehin könne immer häufiger beobachtet werden, dass eine ganze Schule die Feier begeht.

⁶²⁴ Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Ministerial-Erlaß vom 11. Juli 1927, Berlin.

Hier erlebten sich die einzelnen Klassen als Gesamtheit der Schule, als Glieder eines übergeordneten Ganzen. Bedauerlich sei bei dieser Form nur, dass die Eltern nicht dabei seien und damit nicht die ganze Schulgemeinde zusammenfinde. Zum Schluss regt er als dritte Form an, die Feier mit einem Ausflug der ganzen Schule zu verbinden, an dem Kinder, Eltern und die gesamte Lehrerschaft teilnehmen. Vorbildlich findet er ein Modell der preußischen Regierung, das im Raum Berlin Zehntausende Schüler und Schülerinnen und die Bevölkerung zu einer Massenfeier anlässlich des Verfassungstages zusammengebracht habe.⁶²⁵

Wie die Rückmeldungen aus den untersuchten Schulorten des Landkreises Halle (Westfalen) noch zeigen werden, blieben die kleinen Land- und Kleinstadtschulen dabei weiter unter sich. Ein ebenso großes Problem wie die Frage der Gestaltung des äußeren Rahmens war offenbar die Stoffauswahl. Hier beklagen die beiden Autoren Müller und Wagner noch im zehnten Jahr des Bestehens der Republik, dass nach einer von ihnen offenbar durchgeführten Erhebung an Hunderten von Schulen „die Feiern fast in keinem Punkte den Forderungen, die an eine Schulfeier gestellt werden müssen, entsprechen“.⁶²⁶ In der Untersuchung sei auch deutlich geworden, „daß der 11. August wohl nur deswegen gefeiert wird, weil er befohlen ist“. Ferner mussten die Autoren deprimiert konstatieren, „daß die Einförmigkeit und Dürftigkeit auch darauf zurückzuführen ist, daß dem einzelnen Lehrer und den Kollegien kein Material zur Verfügung steht, um eine inhaltsreiche, vielgestaltige und doch abgeschlossene Festfolge aufzustellen“.⁶²⁷ Die wenigen vorliegenden Publikationen dazu auf dem deutschen Büchermarkt böten eigentlich nur Gedichtsammlungen und bereits gehaltene und dann gesammelte Festreden.

Zahlreich waren dagegen in den 1920er Jahren Veröffentlichungen zu Schulfeiern im Allgemeinen, die sich von ihrem Ansatz her reformpädagogisch gaben oder an der Tradition der Jugendbewegung orientiert waren. Ab 1932/33 ten-

⁶²⁵ Vgl. May, W.: Formen der Verfassungsfeier, in: Die Jugendbühne – Zeitschrift für jugendliches und kindliches Szenenspiel 1931, Heft 11, S. 60.

⁶²⁶ Müller, Karl/Wagner, Albert: Republikanische Schulfeiern – Eine Handreichung, Langensalza 1929, S. 2.

⁶²⁷ Ebenda.

dierten solche Arbeiten in die Richtung nationaler, völkischer Geschichte. Bei den zeitgenössischen Veröffentlichungen,⁶²⁸ die sich speziell mit der Verfassungsfeier beschäftigen und die breiter angelegt sind als die Vorschläge von Kollegen und Kolleginnen in pädagogischen Fachzeitschriften, dominieren (in sich oftmals wiederholenden Klischees und formalen Hinweisen zur Ausgestaltung) folgende Feierinhalte: der verlorene Krieg, das alte System, die Kriegsschuldfrage, Versailles, die Verfassung als Rettung vor dem staatlichen Zerfall, die Person und Rolle des Staatspräsidenten, Appelle an Unterordnung, Gehorsamkeit und Pflichterfüllung dem neuen Staat gegenüber, das völkische Element und die Heimat als Bindeglied im Staat.

Die folgenden vier ausgewählten Beispiele von Lehrerreden zum Verfassungstag (hier ausschnitthaft dargestellt) beinhalten neben den jeweiligen Lehrervorträgen auch einführende Hinweise oder Ergänzungen durch den Vortragenden. Darin wird oftmals tendenziell die eigentliche politische Haltung des jeweiligen Lehrers deutlich. Es sind immer wieder eingestreute nationalistisch-monarchistisch wertende Äußerungen und emotionale Adjektive ihrer Umschreibungen im offiziellen Sprachmodus der Ausführungen, die in den zunächst politisch konform erscheinenden Fließtexten der Festreden zum Verfassungstag erst auf den zweiten Blick deutlich werden. Mein jeweiliger Kommentar spricht noch weitere Inhaltspunkte der umfangreichen Lehreransprachen an, in denen dieser spezielle Duktus deutlich wird.

1.) Rede zum Verfassungstag von Gerhard Hellwig, Rektor

„Liebe Kinder,

Deutschland war eine Weltmacht. Der furchtbare Weltkrieg, in dem das deutsche Volk einer Welt von Feinden gegenüberstand, hat die Herrlichkeit und

⁶²⁸ Vgl. Ullmann, Die Verfassungsfeier in der Volksschule; Kanther, Wilhelm: Einheit, Freiheit, Vaterland – Vier Ansprachen zur Feier der Reichsverfassung – Zugleich ein unterrichtliches Hilfsmittel für die Staatsbürgerkunde, Berlin 1926; Hellwig, Gerhard: Die Verfassungsfeier in der Schule – 4 ausführliche Feiern, Berlin 1926; Scheufgen, Hermann: Schulfestern – Anregungen, Gedichte, Lieder, Spiele, Programme, Reden und ausführliche Quellenangaben von Schulfestern aller Art, Paderborn 1929; Hüter, Ludwig (Hrsg.): Die Verfassungsfeier der Deutschen Republik in der Schule, Schriftenreihe Republikanische Erziehung, Heft 2, Langensalza 1929; Müller/Wagner, Republikanische Schulfestern.

Macht des Reiches zerstört [...] Das bisherige Reich war eine Monarchie. An seiner Spitze stand ein fürstliches Oberhaupt [...] Die Glanzzeit des Zweiten Deutschen Reiches gehört der Geschichte an. Deutschland war zu einer Weltmacht emporgestiegen. Sein Handel umspannte Länder und Meere [...] im Bewußtsein der äußerlichen Machtfülle des Reiches [...] Wir nun durch den unglücklichen Ausgang des Krieges geknechtet und verarmt, so wollen wir den Glauben an eine bessere Zeit nicht verlieren [...] An der Spitze des jetzigen Reiches, der deutschen Republik, steht laut der Verfassung ein Reichspräsident. Der jetzige Reichspräsident ist, wie ihr wißt, der General-Feldmarschall von Hindenburg [...] Hindenburg hat stets seine Kräfte in den Dienst des Vaterlandes gestellt. Er hat im Weltkriege als Führer die deutschen Grenzen vor den unermeßlichen feindlichen Kriegsscharen beschirmt [...] Wir sind wehrlos geworden, der Willkür unserer Feinde preisgegeben [...] Um so mehr ist die Erziehung der deutschen Jugend eine vaterländische Pflicht [...] Übt euch jetzt schon in treuer Pflichterfüllung in dem Kreise, in den ihr gestellt seid. Mögen für uns alle die Worte des Kommandanten von Tsingtau⁶²⁹ vorbildlich sein: Einstehe für Pflichterfüllung bis auf's äußerste [...] Ihr Knaben, gleichet einst als Männer den Eichen im Bergwald, die in eisiger Winternacht den Stürmen trotzen, ihr Mädchen, werdet echte deutsche Frauen [...] werdet schlicht, werdet, was ihr einst gewesen, eures Vaterlandes Licht.“⁶³⁰

Dieses erste Beispiel einer Rede zum Verfassungstag zeigt noch 1926 eine im weitesten Sinne unkritische Bewertung der politischen Entstehungsgeschichte der Weimarer Republik. Alte Klischees werden noch bemüht und zeigen die glorifizierende Rückwärtsgewandtheit ihres Autors. Hellwig sieht Deutschland als das am Kriegsausbruch und am Verlauf des Krieges schuldlose, von Feinden umzingelte Opfer. Ursache und Wirkung des Wechsels der Systeme werden in den weiteren Ausführungen der Lehreransprache nicht thematisiert.

⁶²⁹ „Die Belagerung von Tsingtau fand in der Anfangsphase des Ersten Weltkriegs statt. Das im Besitz des Deutschen Reiches befindliche Tsingtau in China wurde während des Ersten Weltkrieges, zwischen dem 13.9. und 7.11.1914, von vereinigten japanischen und britischen Truppen belagert. Am 7.11.1914 ergaben sich die deutschen Truppen gemeinsam mit ihren österreichisch-ungarischen Alliierten. Die Belagerung endete mit japanisch-britischem Sieg.“ https://de.wikipedia.org/wiki/Belagerung_von_Tsingtau, 25.01.2018.

⁶³⁰ Hellwig, Die Verfassungsfeier in der Schule, S. 9 ff.

Pflichtgemäß werden zwar der formale Ablauf, der zur Entstehung der Weimarer Republik geführt hat, sowie deren Strukturen vorgestellt, jedoch ohne jede Empathie für die neue republikanische Staatsform und ihren demokratischen Ansatz. Alte gesellschaftliche Hierarchien und Rollenmuster werden dagegen noch in einer nach wie vor konstitutiven Wertigkeit beschworen. Die Genese der Republik wird reduziert auf eine nicht weiter erläuterte Abfolge politischer Ereignisse und gesamtgesellschaftliche Sachzwänge. Demokratische Strukturen von Antizipation und Partizipation, von Individualisierung und Selbstbestimmtheit werden als gesellschaftliche und politische Errungenschaft und Möglichkeiten der neuen republikanischen Staatsform nicht beschrieben. Noch sieben Jahre nach der Entstehung der Weimarer Republik können Lehrer ihrer Schülerschaft in nationalistischer Larmoyanz den Verlust von Glanz und Gloria der Monarchie offen und auch unterschwellig zumuten.

2.) Rede zum Verfassungstag von Wilhelm Kanther, Rektor

„Liebe Kinder,

wir feiern heute das siebenjährige Bestehen der deutschen Reichsverfassung. Deshalb wollen wir uns heute besonders einmal klar darüber werden, wie Deutschland zu der neuen Reichsverfassung gekommen ist. Wir gehen von dem großen Weltkriege aus, der über 4 Jahre lang 1914-1918 gedauert hat. Manche von euch können sich noch daran erinnern: Wie ihr um euren Vater oder Bruder bangtet [...] Und ihr seht ja noch so viele Kriegsverletzte, unglückliche, bedauernswerte Menschen, die in diesem schrecklichen Kriege ihre Gesundheit haben hingeben müssen [...] Wie ist dieser furchtbare Weltkrieg für uns zu Ende gegangen? Das deutsche Volk war zuletzt des schweren opferreichen Krieges müde geworden. Alle die vielen Opfer an Gesundheit und Leben waren schließlich umsonst gewesen [...] Der Mangel an Lebensmitteln hatte in Deutschland viele Tausende schwach und krank gemacht. Man sehnte sich nach Frieden. Aber die damalige kaiserliche Regierung erfüllte die Sehnsucht des Volkes nach Frieden nicht. Sie zwang das Volk, weiter zu kämpfen. Doch große Teile des Volkes lehnten sich dagegen auf. Hie und da im Lande entstanden Streiks: Das Blutvergießen und Hungern sollte ein Ende haben. Aber die Regierung gab nicht nach. Sie hoffte im Frühjahr 1918 immer noch, die übermächtigen Feinde besiegen zu können. Die kaiserliche Regierung hörte

auch nicht auf die Volksvertreter im Reichstag, die ebenfalls endlich den Frieden verlangten. Inzwischen hatte die Oberste Heeresleitung eingesehen, daß wir den Krieg nicht mehr weiterführen konnten. Im Oktober wurde eine neue Regierung gebildet. Der Reichskanzler Max von Baden telegraphierte mit dem amerikanischen Präsidenten Wilson [...] er sollte nun den Waffenstillstand herbeiführen helfen. Aber Wilson hielt sein Wort nicht [...] Deshalb verlangte man, Deutschland sollte sich völlig ergeben. Man wollte Deutschlands Macht und blühenden Handel erst vernichten [...] Inzwischen war im Lande die Revolution ausgebrochen [...] Die Aufständischen in Berlin verlangten die Absetzung des Kaisers. Und so legte der Kaiser seine Krone nieder. Das deutsche Kaiserreich war zu Ende. Die Republik, d.h. die Herrschaft des Volkes wurde ausgerufen [...] Mit großer Mehrheit wurde Friedrich Ebert zum ersten Reichspräsidenten gewählt [...] Die Reichsverfassung von Weimar bewahrte auch Deutschland vor dem Zerfall in lauter Einzelstaaten [...] Vielleicht war es nicht klug, dem neuen Reich auch eine neue Flagge zu geben. Aber die Mehrheit entschied sich dafür, daß die Reichsfarben fortan Schwarz-Rot-Gold sein sollten.“⁶³¹

Der Autor des zweiten Beispiels, Wilhelm Kanther, holt die Schülerinnen und Schüler (psychologisch angemessen) zunächst dort ab, wo sie sich emotional noch immer befinden, mit ihren Erinnerungen an den großen Krieg mit all seinen Schrecken im Elternhaus, in der Familie, in der Nachbarschaft und im Schulort. Sie haben seine Auswirkungen bewusst miterlebt und erleiden sie noch. Klar und eindeutig spricht der Lehrer den Wechsel der Systeme an, um dann in seiner weiteren Rede sehr deutlich den militärischen Verlauf des Krieges, die Rolle der Regierung, die Reaktionen in der Bevölkerung offen anzusprechen. Er nimmt dabei auch bewusst persönliche politische Bewertungen vor. Damit dürfte Kanther sich in seiner Berufsgruppe isoliert haben. Er klagt, auch für seine Schülerinnen und Schüler deutlich nachvollziehbar, das bisherige Staatsmodell an, die Monarchie, die sich machtorientiert und militärpolitisch über die elementarsten Bedürfnisse und Nöte ihrer Untertanen hinweggesetzt hat. Die Revolutionsereignisse mit ihren extremen parteipolitischen Positionierungen werden sachlich dargestellt, ebenso wie dann die verzweifelten Bemühungen der verschiedenen Regierungen, durch die Wahlen zur Nationalver-

⁶³¹ Kanther, Einheit, Freiheit, Vaterland, S. 5 ff.

sammlung und den Beschluss einer Reichsverfassung die Republik demokratisch zu strukturieren und zu stabilisieren. Bei der Wahl zum Reichspräsidenten spricht Kanther bewusst vom „Oberhaupt“ für das Deutsche Reich, erst später in seiner Rede nennt er die amtliche Bezeichnung Eberts. Zum Ende seiner Rede bringt er deutlich seine persönliche Wertschätzung der Verfassung zum Ausdruck, die „Deutschland vor dem Zerfall in Einzelstaaten bewahrte“, und sieht in ihr die Hoffnung auf eine bessere Zukunft begründet. Er nimmt die Kinder mit in die Verpflichtung hinein, schon jetzt als Kinder und später als Erwachsene gute Staatsbürger sein zu wollen.

Diese Lehreransprache von Kanther ist eine der wenigen im untersuchten pädagogischen Material, die den Versuch macht, über Ursachen und Wirkungen historischer und aktueller politischer Entwicklungen und Entscheidungen für die Schüler und Schülerinnen einen Zusammenhang herzustellen. Überraschend sind die unpolitischen Aussagen über die Oberste Heeresleitung in der Kombination Ludendorff/von Hindenburg und die uneingeschränkt positive Sicht auf die Person von Hindenburgs. Dies ist ein im didaktischen Material bis 1933 durchgängig zu beobachtendes Phänomen: Hindenburg genießt hier ein Dauerabonnement als *Persona grata*. Kanthers abschließende vorsichtige Kritik an der Entscheidung der Nationalversammlung im Flaggenstreit ist vermutlich dem dringenden Wunsch der Allgemeinheit nach innerem Frieden geschuldet. Dennoch bleiben auch hier Reste einer emotionalen Rahmung, wie sie in der Kaiserzeit üblich waren: anstelle des Hochs auf den Kaiser nun eines auf die Republik und ein Choral zum Abschluss.

3.) Rede zum Verfassungstag von W. Otto Ullmann, Rektor

„Liebe Kinder,

zehn Jahre sind verflossen, seitdem Deutschlands Söhne auszogen in den Krieg, Güter unseres Vaterlandes gegen die Landesfeinde zu verteidigen. Der Weltkrieg war verloren, die alten Gewalten im deutschen Reiche und in den einzelnen Staaten, Kaiser, Könige und Fürsten hatten mit ihren Ministern vor dem anstürmenden Ungestüm der Revolution das Feld geräumt [...] Millionen von Volksgenossen [haben] ihr Leben auf dem Schlachtfeld geopfert [...] Wir sehen sie im Weltkriege noch hinausmarschieren, Reihe um Reihe, zu Hunder-

ten, zu Tausenden, ja zu Millionen, um das von allen Seiten bedrängte und in seinem Leben gefährdete Vaterland zu schützen [...] Für uns, für Heimat und Vaterland sind sie gestorben [...] Vergiß, mein Volk, die treuen Toten nicht! Sie stemmten ihre Leiber dem feindlichen Anprall entgegen. Aus der Luft griff unter Krachen und Brüllen mit zerfleischenden Geschossen der Tod nach ihnen. Fressende Gase wühlten sich in ihre Eingeweide, der Giftodem unterirdischer Höhlungen verschlang ihre Kraft. Vergiß, mein Volk, die treuen Toten nicht! Nun war es eine Notwendigkeit, das Deutsche Reich aufs neue zu gründen [...] Männer und Frauen, vom deutschen Volke gewählt, haben in der Stadt Weimar diese Aufgabe gelöst [...] Ihr wißt, liebe Kinder, daß am 11. August das Deutsche Reich seine Verfassungsfeier abhielt, eine Feier zur Erinnerung an den Tag, an dem vor 6 Jahren die neue Verfassung des Deutschen Reiches veröffentlicht worden ist [...] Die neue Verfassung? Denn eine Verfassung hat das Deutsche Reich immer gehabt. Da war die alte Verfassung wohl nicht mehr gut oder nicht mehr richtig? Ja und Nein [...] Manches neue Gesetz ist neu aufgenommen worden, weil der Menschen viel mehr geworden sind, manches ist geändert oder weggelassen worden, weil die Menschen auf einer anderen Kulturstufe stehen als früher [...] Wie aber sagt unsere neue Verfassung: Die Staatsgewalt geht vom Volke aus [...] ein jeder ist jetzt ein König, [du] bist ein König [...] Wie früher der selbtherrliche König, so gibst du jetzt Gesetze, du bestimmst über Krieg und Frieden [...] wählst Volksgenossen, denen du damit dein Recht übergibst, die in deinem Namen handeln [...] Wenn dir solche Gewalt gegeben ist, willst du sie ausüben, ohne erst in dir nach Wahrheit und Klarheit zu ringen? [...] Und wenn viele im Volke noch nicht reif sind [...] So große Aufgaben können nicht von heute auf morgen erfüllt werden [...] Wir ahnen wohl, daß die Führer zu neuen großen und noch größeren Zielen erst noch kommen, heranwachsen sollen.“⁶³²

Ullmann, der Autor des dritten Beispiels, beginnt die Rede für eine Verfassungsfeier mit einem wehmütigen Rückblick auf die vergangene Epoche. Die Protagonisten des alten Systems werden ausdrücklich noch einmal genannt, in der ihnen gebührenden Hierarchie. Das Revolutionereignis war eine massive Bedrohung, der man sich schließlich ergab, ergeben musste. In seinen Ausfüh-

⁶³² Ullmann, Die Verfassungsfeier in der Volksschule, S. 18-22.

rungen über den verlorenen Krieg gedenkt Ullmann zunächst zwar der Opfer, aber derer auf dem Schlachtfeld. Es ist hier noch der Heldentod in der Schlacht, der zu betauern ist, der millionenfache Opfertod, der für das Vaterland gebracht wurde – ein offenbar immer noch legitimer und notwendiger Tod. Erklärungen, warum der Krieg unselig war oder wurde und durch wen, werden der Schülerschaft nicht geliefert. Distanzierter sind dann die Ausführungen über die Notwendigkeit der Gründung der Weimarer Republik; Distanz zeigt sich auch zu den „Männern und Frauen“, die „in der Stadt Weimar die Aufgabe gelöst haben“. Zur Erläuterung der neuen republikanisch-demokratischen Verfassungsstruktur muss immer noch das monarchische Vorbild erhalten, eine bürgerlich-individuelle Struktur ist offenbar noch nicht gleichrangig. Dieser Kollege ist vielleicht ein Vernunftrepublikaner (s. oben), mehr sicherlich nicht. Der Abschluss der Feier erfolgt dann (wieder) mit vaterländischer Attitüde, nach einem Vortrag der Dichtung zu Wilhelm Tell kommt das Gedicht „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen.“⁶³³

4.) Vorschläge zum Verfassungstag von Hermann J. Scheufgen

Scheufgen eröffnet seine Ausführungen über eine optimale pädagogisch arrangierte Verfassungsfeier mit einer geradezu staatspolitischen Feststellung:

„Für die Schulen unseres Volksstaates muß eine republikanische Schulfeier nicht nur ein Gedenktag, eine Erinnerung an ein Ereignis, [...] sondern ein wirklicher Festtag sein, der die zukünftigen Staatsbürger aufleben läßt von der Schularbeit des Alltags und mehr als der sonstige Unterricht sie einführt in das Leben und die Selbstregierung des Volkes, der sie begeistert für die deutsche Demokratie und ihre Einrichtungen und sie weiterführt auf dem Wege der Erziehung zu verantwortungs- und pflichtbewußten, zu lebendigen und tatkräftigen Gliedern am deutschen Volks- und Staatskörper.“⁶³⁴

Mit diesem grundsätzlichen methodischen Hinweis leitet Hermann Scheufgen 1929 seine methodisch-didaktischen Hinweise zur Durchführung republikanischer Schulfeiern und insbesondere einer Verfassungsfeier ein. Scheufgen be-

⁶³³ Vgl. Ullmann, Die Verfassungsfeier in der Volksschule, passim.

⁶³⁴ Scheufgen, Schulfeiern, S. 47.

schränkt sich in diesem vierten Beispiel zum Thema der Verfassungsfeier offenbar ganz auf methodische Ausführungen. Er vermeidet es anscheinend, in irgendeiner Form selbst politische Stellung zu beziehen bzw. beziehen zu müssen. Auch mit der folgenden Feststellung scheint er sich nur indirekt zu positionieren, indem er ausführt: „Wenn der Lehrer selbst auf dem Boden unserer Staatsform steht, selbst für den Stoff begeistert ist und in diesem Sinne die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend leitet, dann ist die wichtigste Vorbedingung für den inhaltsvollen Verlauf der Feier gegeben.“⁶³⁵

Diese Erkenntnisse könnten auch rein technisch interpretiert werden, sie sind letztlich für jede Staatsform und jeden Feieranlass gültig. In großer Ausführlichkeit beschreibt Scheufgen alle Voraussetzungen für eine gelungene Feier, indem er sich Gedanken macht über ein angemessenes Ambiente, zum Beispiel einen von Schülern und Schülerinnen geschmückten Klassenraum und ein befagtes Schulgebäude. Er erinnert an die Notwendigkeit, die Eltern und den Schulvorstand einzuladen und den verwendeten Unterrichtsstoff altersadäquat einzusetzen. Dazu macht er zahlreiche Vorschläge und liefert ebenso umfangreich schmückendes Lied- und Gedichtgut. Es ist verblüffend und irritierend zugleich, wie sehr sich dieser Autor eines fachlich sicheren didaktisch-methodischen Repertoires bedient, ohne dass er von seinen Kollegen und Kolleginnen mit seinen pädagogischen *Anregungen* als überzeugter Republikaner oder Ewiggestriger wahrgenommen werden könnte. So führt er weiter formal und sentenzenhaft aus: „Eine republikanische Schulfest dient der Erziehung zum Staatsbürger, sie tritt also in den Dienst des gesamten Unterrichtes und findet in diesem auch ihre allgemeine Vorbereitung [...] Die Einstellung der Kinder zum Gegenstand der Feier wird zunächst beeinflusst von der positiven oder negativen Haltung des Elternhauses oder der Umwelt des Kindes.“⁶³⁶ Oder:

„Gewisse Schwierigkeiten ergeben sich stets in der einklassigen Schule. Den unteren Jahrgängen kann außer dem Anhören der Gedichte und Gesänge und dem Betrachten von Abbildungen, Schulschmuck u. dergl. kaum etwas geboten werden [...] selbst die mittleren Jahrgänge werden nur den mündlichen Ausfüh-

⁶³⁵ Ebenda, S. 47-48.

⁶³⁶ Ebenda.

rungen zuhören können [...] Diese Schwierigkeiten lassen sich jedoch bedeutend mindern durch das methodische Geschick des Lehrers, die Mitbetätigung der Schüler und die Verwertung durchgenommener Stoffe.“⁶³⁷

Ist Scheufgen der Prototyp des scheinbar unpolitischen Erziehers, ein verdeckter Vernunftrepublikaner, hinter dem aber genauso gut auch undemokratische Gedanken wie die „Betrachtungen eines Unpolitischen“ von Thomas Mann stehen könnten?⁶³⁸ Matthias Busch hat im Rahmen seiner Recherchen jedoch auch einen ganz anderen Scheufgen entdeckt: In dessen frühen Veröffentlichungen (ab 1922) wird ein engagierter republikanisch-demokratischer Lehrer sichtbar, der in seiner Schule mit der Schülerschaft über das Modell einer „Schülerselbstregierung“⁶³⁹ engagiert demokratische Prinzipien einübt. Den bildungspolitischen und bildungstheoretischen Hintergrund für diese in der deutschen Schullandschaft revolutionären Ideen lieferte seinerzeit Konrad Haenisch, Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, in seinem Aufruf vom 27.11.1918:

„Hier wartet gerade der Schule eine schöne und große Aufgabe, nämlich die Heranbildung eines neugearteten Geschlechts, eines Geschlechts von hohem Opfermut und Adel der Gesinnung [...] Erschüttert und dankbar gedenken wir noch einmal dieses Aufflammens jugendlichen Opfermutes, tief erschüttert der furchtbaren Opfer, die dieser Krieg gerade aus den Reihen der Jugend gefordert hat. Eine Jugend, die so ihre Treue mit ihrem Blut besiegelt hat, können und wollen wir nicht mehr als unreife und unmündige Masse behandeln. Auch ihr, die Jugend und die Schule, sollt teilhaben an der neuen Freiheit und Selbstbestimmung unseres Volkes.“⁶⁴⁰

⁶³⁷ Ebenda, S. 48-49.

⁶³⁸ Vgl. Mann, Thomas: Betrachtungen eines Unpolitischen, in: Mann, Thomas: Politische Schriften und Reden, Band 1, Frankfurt/M. 1968.

⁶³⁹ „[Das Modell der Schülerselbstverwaltung] bleibt in der Weimarer Republik nicht auf ein Abbild des republikanischen Parlamentarismus beschränkt, sondern wird ein Abbild des Lebens draußen. So wird eine Vielzahl von Arbeitsgemeinschaften zur Selbstregierung gezählt, in der sich Institutionen des gesellschaftlichen Lebens spiegeln.“ Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 180.

⁶⁴⁰ Zitiert nach Busch, Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, S. 169-170.

Scheufgen wurde 1933 von den Nationalsozialisten auf der Grundlage des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums wegen seines politischen Engagements aus dem Schuldienst entlassen.⁶⁴¹

Die Verfassungsfeiern in den Schulchroniken

So, wie das pädagogische Material von Kanther aufgrund seiner differenzierten politischen Aussage gegenüber der Schülerschaft zum politischen Systemwechsel eine seltene Ausnahme darstellte, fand sich auch bei der Durchsicht der Chroniken ein Lehrervortrag anlässlich der Verfassungsfeier, der zumindest in der Sache strukturiert versuchte, über den historischen Entstehungsprozess der Republik zu berichten und die Verfassung mit den neuen Funktionen der Gewaltenteilung zu erklären. Dennoch erhebt sich auch die Frage, ob mit dieser emotionslosen Sachlichkeit und Abstraktheit des Lehrervortrags Kinder und Jugendliche im Alter bis zu 14 Jahren überhaupt erreicht werden konnten,⁶⁴² zudem noch in der alten Rahmung mit einem kirchlich-religiösen Einstieg, obwohl es nach der Verfassung von 1919 keine Staatskirche mehr gibt.

„Verfassungsfeier am 11.8.1930 in der Schule zu Kölkebeck:

Eingangslied: Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehre ...

Dann Andacht: Was unser Gott geschaffen hat, das will er auch erhalten.⁶⁴³

Dann Ansprache von Herrn Lehrer Schnieder:

Heute ist der Verfassungstag. Wir feiern diesen Tag zur Erinnerung an das Zustandekommen der deutschen Reichsverfassung. Nach dem unglücklichen Weltkrieg 1914-1918 brach in Deutschland die Revolution aus. Der Kaiser und seine Regierung legten die Gewalt nieder. Überall im Land war Unordnung und Unruhe, denn es gab keine richtige eingesetzte Regierung. Am 11. August 1919

⁶⁴¹ Vgl. ebenda, S. 181-182.

⁶⁴² „Daß man dabei auf den neutralen Stoff angewiesen blieb, spürte man allgemein als Mangel, und man versuchte auch, das durch eine starke Betonung des nationalen Pflichtbewußtseins auszugleichen. Die starke Stoffbetontheit mußte die Jugend abstoßen und war gewiß nicht geeignet, Republikaner zu erziehen.“ Jasper, Der Schutz der Republik, S. 270-271.

⁶⁴³ Vgl. Evangelisches Gesangbuch für die Evangelischen Gemeinden des Fürstentums Minden und der Grafschaft Ravensberg, Gütersloh 1930, Choral Nr. 377 „Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut“, 3. Strophe.

haben die gewählten Vertreter des deutschen Volkes dem deutschen Reich ein neues grundlegendes Gesetz gegeben. Und nun herrschte wieder Ruhe und Ordnung im deutschen Land. In der Reichsverfassung sind die Rechte und Pflichten festgelegt, die jeder Deutsche hat. Die Reichsverfassung bestimmt, wie die Regierung gebildet wird. Der Staat kann nur leben, wenn jeder seine Pflicht erfüllt und die Rechte des anderen achtet. In der Reichsverfassung steht, was jeder Deutsche tun soll und welche Rechte er hat. Darum soll jeder die Verfassung kennen. Die Gesetzgeber sind die vom Volke gewählten Abgeordneten, die den Reichstag bilden. Sie stellen gemeinsam die Vorschriften auf, nach denen sich alle Staatsbürger richten müssen. Der Reichstag hat also die Gesetzgebungsgewalt. Die Regierung übt die ausführende Gewalt. (In dieser Weise wurde den Kindern dann weiter der Inhalt der Reichsverfassung vorgeführt).

Die Ansprache schloß mit den Worten: Wir gedenken in dieser Feierstunde unseres Vaterlandes mit starkem Glauben, Hoffen und Lieben.

Gesang: Einigkeit und Recht und Freiheit.“⁶⁴⁴

Insgesamt aber wird bei der Durchsicht der Chroniktexte deutlich, dass die Lehrerschaft die politischen Inhalte in der unterrichtlichen Umsetzung für die junge Demokratie nur mühsam buchstabieren und emotional ausgestalten konnte. Die Chronisten der Verfassungsfeiern in der Schule verhielten sich gegenüber dem neuen System mehrheitlich zurückhaltend (oder indifferent) und beschränkten sich auf Notizen und Einträge, hinter denen kaum ein engagiert pädagogischer oder demokratisch-erzieherischer Impetus deutlich wurde.⁶⁴⁵ Man erschöpfte sich mehrheitlich in umfänglichen statistischen Vermerken über Schülerzahlen, über Zu- und Abgänge von Kollegen und Kolleginnen und der Schulaufsicht. Man erging sich in langatmigen Ausführungen über das Wetter und die Ernte sowie die kleinen Dinge des Alltags. Das Belanglose, das politisch Unverfängliche füllte seitenlang das pädagogische Journal. So entsteht beim Lesen der

⁶⁴⁴ Schulchronik Kölkebeck 1930; Klammervermerk in der Chronik.

⁶⁴⁵ Vgl.: „Die Literatur der Neuen Sachlichkeit grenzte sich nüchtern und realistisch vom Pathos des Expressionismus ab. An die Stelle emphatischer und romantischer Bilder trat eine nüchterne, oft distanzierte Haltung, die dokumentarisch und scheinbar gefühllos die neue Gesellschaft darstellte.“ <http://blob.zeit.de/schueler/2012/02/21weimarer-republikneue-sachlichkeit-1919-1932>, 03.02.2018.

Eindruck, dass die Chronisten hier über pädagogische Ereignisse und erzieherische Bemühungen berichteten, die mehrheitlich lediglich pflichtgemäß abgearbeitet wurden und nur wenig persönliches pädagogisches Herzblut und republikanische Identifikation erkennen ließen. Irgendwie schien aus der Sicht der Schulen und ihrer Chronisten nicht mehr alles zusammenzupassen.

Ein Lehrer der Landschule Bokel, der offenbar selbst Kriegsteilnehmer gewesen war, erlebte im September 1919 für seine Person und in den Aktivitäten seiner Schülerschaft das Beispiel einer gewissen politischen und gesellschaftlichen Orientierungslosigkeit. Er beklagte eine grundsätzlich zwiespältige aktuelle Wirklichkeitserfahrung:

„Die Schüler hatten es sich nicht nehmen lassen, ihren heimgekehrten Kriegern und Lehrern zur Freude, das Klassenzimmer festlich zu schmücken. Der Entlassungstag war ein so glücklicher und doch auch ein so trauriger Tag im Leben des Kriegsteilnehmers. Freude über die glückliche Heimkehr nach sorgenschweren Jahren und tiefster Schmerz über das nationale Unglück des Vaterlandes wohnten in einer Brust. Anders hatten wir Krieger uns nach 52 unerhört harten und grausamen Kriegsmonaten unsere Heimkehr vorgestellt.“⁶⁴⁶

Der Staat, der um die Notwendigkeit des Vorlebens staatsbürgerlicher Tugenden durch Elternhaus und Schule wusste, sah es als unerlässlich an, dass die Schülerinnen und Schüler im Reden und Handeln des Lehrers Glaubwürdigkeit erspüren können. Aber wie war das mit dem Vorleben im schulischen Raum? Feierte man wirklich mehrheitlich verfassungskonform, demokratisch-republikanisch? Die folgenden Aufzeichnungen über durchgeführte Feiern zum Verfassungstag aus zwei aufeinander folgenden Jahren vermitteln nur Routine und Fantasielosigkeit, aber auch die Unfähigkeit oder Unlust, neue Inhalte anzubieten und demokratische Strukturen spielerisch auszuprobieren. Bis auf kleine Varianten sollte alles wieder so ablaufen, wie man es aus den Jahrzehnten zuvor kannte. Zudem erschöpft sich in vielen Schulchroniken der eingeforderte neue staatsbürgerliche Erziehungsauftrag in der politisch und pädagogisch leeren und immer wieder strapazierten Aussage „Die Lehrer wiesen die

⁶⁴⁶ Schulchronik Bokel 1919.

Kinder auf die Bedeutung des Tages hin“.⁶⁴⁷ Die ländliche Volksschule in Steinhagen mag hierfür stellvertretend ein Beispiel geben:

„Am Mittwoch, dem 11. August fand die Verfassungsfeier statt. Nachmittags um 2einhalb Uhr versammelten sich die Kinder in den einzelnen Klassen, um auf die Bedeutung des Tages hingewiesen zu werden. Dann ging es im geschlossenen Zuge nach Patthorst. Hier wurden die Kinder mit Limonade und Semmeln bewirtet. Bei Spiel und Gesang verging der Nachmittag beim schönsten Sonnenschein leider allzu schnell. Um 8 Uhr wurde der Rückmarsch angetreten.“⁶⁴⁸

Dann ein Jahr später:

„Der Verfassungstag fiel auf einen Sonntag. Die Feier fand deshalb am Sonnabend, dem 10. August statt. Nachmittags um 2einhalb Uhr versammelten sich die Kinder in einzelnen Klassen. Die Lehrer wiesen die Kinder auf die Bedeutung des Tages hin. Die Feier fand, wie im vorigen Jahr, in Patthorst statt. Nachdem die Kinder mit Kaffee und Kuchen bewirtet worden waren, fanden auf der Wiese vor dem Gasthaus allerlei Wettspiele statt. Die Kinder erhielten kleine Geschenke. Gegen 7 Uhr wurde der Rückmarsch angetreten. Ein Fackelzug durchs Dorf beschloß die schöne Feier.“⁶⁴⁹

Bedenklich waren auch die Verfassungsfeiern, die in ihrer Aussage und Zielsetzung in einer chronischen politischen Unschärfe und einer emotionalen Gemengelage abliefen. Dies wurde z.B. sichtbar in der Flaggenfrage: Schwarz-rot-goldene und schwarz-weiß-rote Fahnen wurden an vielen Schulen anlässlich des Verfassungstages immer gleichzeitig aufgezogen. Letztere (mit den Farben des ehemaligen Kaiserreichs) waren weiterhin zulässig und relativierten die eigentlich gewollte politische Aussage der 48er Tradition mit den Farben Schwarz-Rot-Gold. Immer wieder wurde die Schülerschaft dadurch offen mit den alten politischen Symbolen konfrontiert und unterschwellig einer ideologi-

⁶⁴⁷ Vgl. etwa Schulchronik Steinhagen 1929.

⁶⁴⁸ Schulchronik Steinhagen 1928.

⁶⁴⁹ Schulchronik Steinhagen 1929.

schen Kontinuität ausgesetzt.⁶⁵⁰ Der Schulleiter der Landschule Sandfort vermeidet in seinem Bericht geschickt, sich politisch eindeutig zu positionieren, indem er zunächst über die in beiden Fahnen vorhandenen Farben (Rot und Schwarz) philosophiert und dann in archaisch anmutenden Assoziationen mit Hilfe des Bannerliedes die goldene Farbe mit den gängigen Metaphern von Freiheit, Recht und Einigkeit belegt:

„Verfassungsfeier in der Schule. Kindgemäße Erklärung der Verfassung: Wir gedenken in dieser Feierstunde unseres Vaterlandes mit starkem Glauben, Hoffen und Lieben. Die preußische und die neue Reichsfahne werden gezeigt. Die Farben beider Fahnen sind ja uralte. Dazu Karl Brögers⁶⁵¹ Bannerlied: Schwarz war die Nacht, aus der die Fahne stammt, rot ist das Blut, das für ihre Farben flammt, golden die Freiheit, ist Recht und Einigkeit, schwarz-rot-gold für jetzt und alle Zeit.“⁶⁵²

In seiner Untersuchung zum Republikenschutz beklagt Jasper, dass „die Grenzen, die die Verfassung und die Praxis der Disziplinargerichte den Beamten zogen, weit waren, sehr weit“.⁶⁵³ Das gab, so seine Meinung, der Beamtenschaft große Freiräume, um in radikalster antirepublikanischer Weise mit entsprechenden Gesinnungsgenossen gegen ihren Dienstherrn und damit auch gegen die Republik Stimmung zu machen, was nur selten geahndet wurde. Die Dunkelziffer derjenigen, die sich nur innerlich illoyal verhielten, dürfte nach Jasper noch ungleich höher gewesen sein.⁶⁵⁴ Das krasseste Beispiel antidemokratischen Verhaltens durch einen anonym bleibenden Lehrer oder Schulleiter, gepaart mit Zynismus und reaktionärer Staatsverachtung, stellt die nachfolgende Schulrede

⁶⁵⁰ „Der Streit um die Farben des Deutschen Reiches ist im Grunde ein suchendes Ringen um die Heiligtümer des Reiches, er offenbart den religiösen Drang des Nationalgefühls, das an seine Symbole glauben will. Zugleich auch kennzeichnet der Streit um die Farben der Nationalflagge den Gegensatz zwischen Volksstaat und Obrigkeitsstaat, da er die aus der Sehnsucht des Volkes geborenen Farben des großdeutschen Einheits- und Freiheitsdranges den ruhmvollen, aber nicht vom Volke gewollten, sondern von der Regierung gesetzten Farben gegenüberstellt.“ Eitz/Engelhardt, Diskursgeschichte der Weimarer Republik, Band 1, S. 33.

⁶⁵¹ Karl Bröger (10.03.1886–04.05.1944) war ein deutscher Arbeiterdichter (https://de.wikipedia.org/wiki/karl_bröger/, 30.11.2018).

⁶⁵² Schulchronik Sandfort 1929.

⁶⁵³ Jasper, Der Schutz der Republik, S. 220.

⁶⁵⁴ Vgl. ebenda.

zum 9. November, dem Gedenktag der Revolution von 1918 dar, die 1922 in einer Schule im Raum Osnabrück gehalten wurde:

„Meine lieben Schüler!

Die letzte Unterrichtsstunde am heutigen Tage soll nach Anordnung [unserer Regierung] keine Lehrstunde sein, sondern eine Feierstunde. Wir sollen den 9. November als Erinnerungstag der deutschen Revolution vom Jahr 1918 festlich begehen [...] Er soll gewürdigt werden als ein Tag der Befreiung des deutschen Volkes. Wir müssen also fragen: Wovon hat uns dieser Tage befreit? Die Antworten entnehmen wir den neuen Karten von Deutschland und Europa [...], dem Friedensdiktat von Versailles und den Erfahrungen, die wir seitdem [täglich] gemacht haben. Der 9. November hat uns ‚befreit‘ von: Großen Gebieten unseres ehemaligen Reiches, von allen unseren Kolonien, von unserem Heer und unserer Kriegsflotte, von der Möglichkeit, unseren nationalen Willen im Ausland und in Europa geltend zu machen, von unserer Großmachtstellung, von unserer staatlichen Selbstständigkeit, von unserer weltweit angesehenen stolzen schwarz-weiß-roten Flagge. An deren Stelle hat nicht etwa der Feind, sondern die Revolutionsmänner haben uns die schwarz-rot-tineff Fahne aufgenötigt.

Wir wurden befreit von der Verdienstmöglichkeit von Hunderttausenden von Arbeitern, von der Möglichkeit, unsere Bevölkerung und ihren Nachwuchs im Inlande ausreichend zu beschäftigen und zu ernähren. Von unserer gewissenhaften Verwaltung, von unseren Goldreserven und der Kaufkraft unseres Geldes, von unseren vaterländischen Feiern, von dem Recht, für unsere Kinder frei die Schule zu wählen, die unseren Wünschen entspricht.

Ihr seht also, meine lieben Jungen, was für ein herrlicher Befreiungstag der 9. November 1918 gewesen ist. Die Sonne des Glücks nur scheint für die Revolutionsgewinnler und Schieber, für politische Ämterjäger, für Bolschewisten, für all das land- und wesensfremde Geschmeiß, das nur auf einem verwesenden Volkskörper sein Gedeihen findet, auf der Weimarer Republik.

Die Revolution ist die Krone der Wühlarbeit gewesen, die zur Vernichtung des deutschen Siegeswillens bald nach Ausbruch des Krieges eingesetzt hat und zum Zusammenbruch führte, als Erdolchung der Front von hinten. Sie wurde

von den Elementen zielbewußt betrieben, die ein Interesse daran hatten, daß Deutschland nicht siegreich aus dem Kampf hervorginge. [...]"⁶⁵⁵

Zwar waren ab 1919 politisch-antidemokratische Aktivitäten der Lehrerschaft in den Schulen zugunsten der Weimarer Republik offiziell verboten, staatlicherseits waren demokratisch-republikanisch orientierte Erziehungsziele formal definiert und vorgegeben, und die neuen Inhalte von Weimar wurden von der Schule nach außen hin auch irgendwie abgearbeitet. Die persönliche politische Einstellung der Lehrerschaft im ländlichen Bereich der Republik haben sie aber mehrheitlich über weitere Jahrzehnte nicht wesentlich verändert.

⁶⁵⁵ O.V.: Eine Schulrede zum 9. November, in: Evangelisches Monatsblatt für Westfalen, 78. Jg. 1922, Heft 3, S. 41-44 (Auszug).

7 Politische Erziehung im Nationalsozialismus (1933 bis 1945)

7.1 Systemwechsel zum nationalsozialistischen Staat: Staatsrechtliche Theoreme

Der Politikwissenschaftler Eckhard Jesse zitiert zu Beginn seiner Untersuchung zum Systemwechsel in Deutschland den Historiker Heinrich August Winkler mit der Feststellung, dass das 20. Jahrhundert determiniert sei durch besonders radikale Systemwechsel. Jesse ergänzt dies mit Äußerungen der Autoren Klaus von Beyme und Dieter Nohlen. Nach deren Definition meint Systemwechsel den Übergang von einem Systemtypus zu einem anderen, abgesehen von etwaigen Modifikationen, entweder von einer autoritären Diktatur (monarchisch-konstitutionell) zu einer Demokratie oder von einer defekten Demokratie (präsidial-föderalistisch) zur totalitären Diktatur.⁶⁵⁶ Die Politikwissenschaftlerin Sabine Dengel⁶⁵⁷ sieht in diesen Prozessen der ausgehenden 1920er und beginnenden 1930er Jahre die beginnende Konjunktur für faschistische und nationalsozialistische Ideologien. Sie verweist hinsichtlich der Akzeptanztoleranzen von Intellektuellen in Deutschland beispielhaft auf die oft ambivalenten politischen Haltungen, wie die des Arztes und Literaten Gottfried Benn ab 1933.⁶⁵⁸ Benn seinerseits sah (unter Bezug auf Nietzsche) für die dann kommenden Jahre nach der sogenannten Machtergreifung „die nunmehr alles durchsetzende Existenz des Nationalsozialismus“ in einer neuen, absoluten „naturalistisch-biologischen Deutung der Geschichte“. Er sah in diesen Anfangsjahren den Nationalsozialismus als die aktuelle Kraft an, „die mit dezisionistischem Denken im deutschen Reich eine zur alles bestimmenden politischen und gesellschaftlichen Handlungsmaxime generiert“. Dann, ab 1938, verwies er zunehmend kritisch auf die noch im Reich bestehenden rudimentären demokratischen Formen einer politischen Legitimierung, die infolge der nationalsozialistischen Machtpolitik nach und nach verdrängt wurden. Jetzt warnte er:

⁶⁵⁶ Vgl. Jesse, Eckhard: Systemwechsel in Deutschland 1918/19 – 1933 – 1945/49 – 1989/90, Köln 2010, S. 7.

⁶⁵⁷ Vgl. Dengel, Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit.

⁶⁵⁸ Vgl. ebenda, S. 460.

„Die Geschichte verfährt nicht demokratisch, sondern elementar, an ihren Wendepunkten immer elementar. Sie läßt nicht abstimmen, sondern sie schickt den neuen biologischen Typ vor, sie hat keine andere Methode, hier ist er, nun handle und leide, baue die Idee deiner Generation und deiner Art in den Stoff der Zeit, in den Stoff der Geschichte, weiche nicht, handle und leide, wie das Gesetz des Lebens es befiehlt. Und dann handelt dieser neue Typ, und natürlich werden dabei zunächst gewisse bestehende Gesellschaftsverhältnisse verschoben, gewisse Ränge leergefegt, gewisse Geistesgüter weniger in Schwung gehalten; aber meistens richten sich derartige Bewegungen doch auch gegen eine Gesellschaft, die überhaupt keine Maßstäbe mehr schafft, kein transzendentes Recht mehr errichtet. Und verdient denn eine solche Gesellschaft anderes als Joch und neues Gesetz?“⁶⁵⁹

Wenn man, konstatiert Eckhard Jesse, diese erfolgten historischen Abläufe und die damit verbundenen politischen Prozesse im Nachhinein betrachtet, drängt sich eigentlich unmittelbar und kompromisslos die Frage nach möglichen Kontinuitäten auf, mit denen das „Spätere aus dem Früheren erklärt werden kann“. Dies, und hier zitiert Jesse Thomas Nipperdey, sei unbedingt notwendig und auch legitim, die Umkehrung der Fragestellung allerdings nicht. Immer wieder, so argumentiert Jesse weiter, hätten Staaten und ihre Politiker mal mehr, mal weniger „an historischen Weggabelungen gestanden und was dann im Nachhinein als zwangsläufig erschien, waren durchaus oft bewusste Entscheidungen, die sich später dann als falsch und zudem als irreversibel herausgestellt haben“.⁶⁶⁰ Sowohl den Effekt der Weggabelungen als auch die irreversiblen Entscheidungen analysiert Jesse als ein tragisches Dilemma der Geschichte, wenn er feststellt:

„In der Weimarer Republik gab es ein Spannungsverhältnis zwischen der Übermacht des Reichspräsidenten und der minderen Macht des Reichskanzlers, dessen Position zudem ständig wechselte. Die Partei der rechten Mitte, die Deutsche Volkspartei, konnte nicht mit der großen Partei der linken Mitte, der Sozialdemokratie, konstruktiv zusammenarbeiten und umgekehrt. Das Manko

⁶⁵⁹ Zitiert nach Dengel, Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit, S. 460.

⁶⁶⁰ Jesse, Systemwechsel in Deutschland, S. 8-9.

war folglich nicht die Vielzahl der Parteien, sondern die Intransigenz der rechten und linken Mitte. Dieses Dilemma der Mitte (s. Hans Fenske) schwächte die Demokratie. Der Antiparteien-Affekt von früher blieb erhalten. Der Weimarer Verfassungsstaat, ein unvollendeter Parteienstaat (s. Michael Stürmer), litt unter dem Dualismus zwischen Kanzler und Präsident.“⁶⁶¹

Die parlamentarische Demokratie der Weimarer Republik bot rückblickend für die noch überwiegend monarchistisch und absolutistisch geprägten Generationen des beginnenden 20. Jahrhunderts offenbar keine oder nur wenige politische und gesellschaftliche Identifikationsmöglichkeiten. Der Verzicht auf beinahe alle Inszenierungen von Nationalismen⁶⁶² bedeutete für sie den Ausverkauf von Volk und nationaler Identität. Das staatliche Leben, besonders das der späten 1920er Jahre mit seiner progressiven Verhärtung der innenpolitischen Fronten und dem pluralistischen Auseinanderstreben aller politischen Kräfte, beschreibt Jasper als den zunehmend „dunklen Hintergrund, auf dem die antidemokratischen Volksgemeinschaftsideologien und das Ideal einer autoritären Staatsordnung ihre mehr als strahlende Leuchtkraft entwickeln mussten“.⁶⁶³

Mit der Ursachenanalyse des politischen Scheiterns der Weimarer Republik setzt sich auch einer der führenden nationalsozialistischen Intellektuellen, Ernst Kriek, in einer staatsrechtlichen Retrospektive auseinander. In seiner Arbeit zur nationalpolitischen Erziehung nennt er 1932 die Gründe, die seiner Meinung nach 1919 ursächlich und damit auch zwangsläufig zu einem Systemwechsel führen mussten, eine Folge, so Kriek, der speziellen Konstruktion der Weimarer Verfassung:

„Das zwischenstaatliche System von Weimar beruht auf der liberalistischen Voraussetzung, daß jeder Einzelne auf Grund seiner Vernunft und Autonomie sich einen politischen Willen forme, daß er sich auf der Grundlage gleichen Meinens mit anderen seiner Art zusammenfinde, Partei und Programme bilde, durch Diskussion und kompliziertes Wahlverfahren einen gemeinsamen Willen her-

⁶⁶¹ Ebenda, S. 50.

⁶⁶² Vgl. Hirschhausen, Ulrike von/Leonhard, Jörn (Hrsg.): Nationalismen in Europa – West- und Osteuropa – ein Vergleich, Göttingen 2001.

⁶⁶³ Jasper, Der Schutz der Republik, S. 276.

ausstelle und ihn ins Parlament delegiere, wo abermals durch Diskussion, Ausgleich und Wahl der führende Wille, die Staatsmacht und die Regierungsgewalt zustande komme. Ein Destillationsverfahren, das, wie die Erfahrung inzwischen gelehrt hat, allen Gehalt und Willen nach oben hin nicht sowohl zur Macht konzentriert, sondern ins leere Nichts verflüchtigt.“⁶⁶⁴

In der Einleitung zu seiner Arbeit über „Die Zeit des Nationalsozialismus“ erinnert der Historiker Michael Burleigh daran, dass die Lexik, die in der Geschichte extreme politische Phänomene und ihre spezielle Terminologie beschreibt, nicht selten aus der Antike stammt.⁶⁶⁵ Jedoch, so Burleigh, reicht das nicht aus, um neue, radikalere Entwicklungen zu beschreiben, so dass auch nach neuen Begriffen zu suchen ist. Er sieht diese Schwierigkeit als ein zeitloses und zugleich aktuelles Problem und belegt dieses sprachliche Phänomen mit einer Analyse des Politikwissenschaftlers Alexis de Tocqueville, der sich im 19. Jahrhundert umfassend mit der amerikanischen Demokratie auseinandergesetzt und schon damals die oben genannten möglichen politischen und damit auch sprachlich-semanticen Suchbewegungen beschrieben hat:

„Darum denke ich, daß die Art der Unterdrückung, die die demokratischen Völker bedroht, in nichts der früheren in der Welt gleichen wird; unsere Zeitgenossen könnten deren Bild in ihrer Erinnerung nicht finden. Ich suche selbst vergeblich nach einem Ausdruck, der genau die Vorstellung, die ich mir davon mache, wiedergäbe und sie enthielte; die früheren Worte Despotismus und Tyrannei passen dafür nicht mehr. Die Sache ist neu, ich muß also versuchen, sie zu umschreiben, da ich sie nicht benennen kann.“⁶⁶⁶

Der Politologe Dieter Rossmeisl zitiert Kurt Sontheimer, der sich in seiner Untersuchung zum „Antidemokratischen Denken in der Weimarer Republik“ 1962 dezidiert mit den oben genannten Entwicklungen auseinandersetzt und auch mit ihren immer „wiederkehrenden Sprachmustern, die als Topoi die gesamte

⁶⁶⁴ Krieck, Nationalpolitische Erziehung, S. 33-34.

⁶⁶⁵ Vgl. Burleigh, Michael: Die Zeit des Nationalsozialismus – Eine Gesamtdarstellung, Frankfurt/M. 2000, S. 16.

⁶⁶⁶ Ebenda.

rechte Literatur, Politik und Pädagogik durchziehen“.⁶⁶⁷ Das führte, so der Erziehungswissenschaftler Dietfrid Krause-Vilmar, zu einem ständigen Substanzverlust an demokratisch-republikanischer Rechtsstaatlichkeit, der dem in die Zeit drängenden europäischen Faschismus letztlich den Weg ebnete.⁶⁶⁸ Dieter Rossmeisl sieht darin jene Logik, die sich seiner Meinung nach aus der kontinuierlichen politischen Destabilisierung des maroden Systems von Weimar ergibt. Verbunden mit der damit einhergehenden Radikalisierung im politischen Diskurs der Parteien und der Verbände entstand, so Rossmeisl, nach und nach ein radikales gesellschaftspolitisches Schwarz-Weiß-Denken in einer zunehmend verunsicherten und alternativlos argumentierenden und agierenden Gesellschaft:

„Das antidemokratische Denken der Weimarer Republik war ein Denken des Entweder – Oder. Es verteuflte die nationale Darlegung von Gründen und Begründungen; es forderte die charismatische Führergestalt, die aus instinktivem oder intuitivem Erleben heraus die richtigen Maßstäbe setzte, die richtigen Handlungen bewirkte. Die dezisionistischen Philosophien waren die Vorbedingungen für den sich anbahnenden Führerstaat.“⁶⁶⁹

Der Historiker Peter Steinbach beschreibt in seinem Aufsatz „Zur Wahrnehmung von Diktaturen im 20. Jahrhundert“ den politischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozess, „der nie bereit war, aus den historischen Strukturen etwas zu einem neuen Ansatz weiter zu entwickeln“. Dazu stellt er fest:

„Diktatorisch legitimierter Wandel ist immer sozialrevolutionär. Er strebt nicht nach Anpassung oder Reformen, sondern nach Neuem, das nur in der radikalen, geschichtsfeindlichen Absetzung gegen das Alte plausibel gemacht werden kann. Er setzt sich willkürlich über das Grundrecht des Individuums auf die Entfaltung seiner Persönlichkeit in Freiheit hinweg. Die von Diktatoren und ihren Apparaten gewaltsam durchgesetzte Überwindung des Überkommenen, des

⁶⁶⁷ Rossmeisl, Dieter: Ganz Deutschland wird zum Führer halten – Zur politischen Erziehung in den Schulen des Dritten Reiches, Frankfurt/M. 1985, S. 23.

⁶⁶⁸ Vgl. Krause-Vilmar, Dietfrid (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus – Beiträge zur Geschichte der organisierten Lehrerschaft in der Weimarer Republik, Köln 1978, S. 24.

⁶⁶⁹ Rossmeisl, Ganz Deutschland wird zum Führer halten, S. 24-25.

Alten bedeutet immer, die Träger alter Strukturen [...] an den Rand zu drängen, sie zu neutralisieren. Im Repräsentanten des sozialrevolutionär abgelehnten Überkommenen wurde weniger der Andersdenkende gesehen, sondern der Vertreter eines feindlichen Prinzips, der Gegenmensch.“⁶⁷⁰

Ein solcher Staat, der sich offenbar in der Wahrnehmung eines großen Teils seiner Bevölkerung all seiner nationalen Attribute entledigt hatte, konnte nur zu dem verkommen, wie es der damalige dann nationalsozialistische Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins Georg Wolff 1933 in der Rückschau ausdrückte, dass

„[...] der [Weimarer] Staat nichts anderes mehr gewesen sei, als der sich mühselig um Ausgleich bemühende Schlichter zwischen den Forderungen der Konzerne und Gewerkschaften wie der Parteien und Interessenverbände, und dass er in Wirklichkeit immer stärker zum Instrument und Diener der verschiedenen Machtgruppen geworden sei. Aus diesem unerträglichen Zustand habe es nur noch einen Ausweg gegeben, nämlich die Ablehnung aller parlamentarischen Methoden und den Willen zum Führerprinzip.“⁶⁷¹

Der Erziehungswissenschaftler Krause-Vilmar beklagt in diesem Zusammenhang, dass gerade der deutsche Lehrerverein, als pädagogische Standesvertretung, in eklatanter Weise dem sukzessiven Substanzverlust an Demokratie und der parallel verlaufenden Faschisierung der deutschen und europäischen Politik in den Jahren der Weimarer Republik nichts entgegengesetzt habe. Diese fatale Entwicklung sei mit einem politischen Konzept bewusster Neutralität legitimiert worden. Der Verein hoffte damit offenbar, einer nationalistischen Instrumentalisierung zu entgehen und „durch partielle Anpassung das Überleben der Organisation zu sichern“. Krause-Vilmar zitiert dazu eine zeitgenössische Kritik an dieser Strategie des Vorstandes aus einem Organ des Stettiner Lehrervereins:

⁶⁷⁰ Steinbach, Peter: Zur Wahrnehmung von Diktaturen im 20. Jahrhundert, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B51-52/2002. <http://www.bpb.de/apuz/26555/zur-wahrnehmung-von-diktaturen-im-20-jahrhundert/>, 18.02.2018.

⁶⁷¹ Zitiert nach Bölling, Volksschullehrer und Politik, S. 226.

„Man sollte annehmen, daß angesichts dieser Dinge die gesamte Lehrerschaft, zum mindesten der Volksschule, wie ein Mann aufstehen und mit den vielen zu Gebote stehenden Mitteln die Volksmassen über die politische und gesellschaftliche Gefahr, die ihnen droht, aufklären würde. Sie versagt politisch im entscheidenden Augenblick. Sie steht ganz im Banne jener falsch verstandenen Neutralität, die nichts ist als ein Deckmantel, hinter dem sie sich an der Entscheidung vorbeidrücken will. Große Teile von ihr machen, vielleicht aus eigener Unkenntnis und falscher Einschätzung der Lage, sich zu willfährigen Trabanten ihrer eigenen Henker!“⁶⁷²

Nach Michael Burleigh war der Nationalsozialismus die erhoffte und auch gewollte Abkehr vom desolaten republikanischen Staatsmodell Weimars mit seinen zunehmend desaströsen ökonomisch-kapitalistischen und demokratischen Reststrukturen. Der Nationalsozialismus mit seiner Ideologie bot, so Burleigh, der Gesellschaft das Potential gegen einen als national diskriminierend empfundenen Isolationismus und eine entehrende Demilitarisierung an, wie sie durch den Versailler Friedensvertrag in der deutschen Öffentlichkeit empfunden wurde. Ferner desavouierte die neue Ideologie, so Burleigh, wirkungsvoll einen personalisierten Individualismus, eine humanistisch orientierte und intellektuelle Bürgerlichkeit sowie den internationalen Pazifismus. Burleigh liefert in seiner Untersuchung zum Nationalsozialismus, die er bewusst als „Gesamtdarstellung“ bezeichnet, auch eine Sammlung der Gründe für einen gesamtgesellschaftlich gewollten Systemwechsel. Seiner Meinung nach „hatten die Nazis einiges zu bieten“, ihre Ideologie versprach „Erlösung aus einer nationalen Seinskrise“. Der Nationalsozialismus lieferte das Versprechen der Zugehörigkeit zu einer Volksgemeinschaft und wurde damit gleichsam „zum Gegenentwurf einer Gesellschaft, die bis dahin von tiefen Gegensätzen zerrissen gewesen war“.⁶⁷³ Die nationalsozialistische Philosophie versprach einen dynamischen Aufbruch, wo bis dahin Stagnation herrschte. Sie erhob den Anspruch an eine neue Gesellschaft, in der bisher materielle Interessen alles andere zu überlagern schienen. Sie sah sich als Träger einer idealistischen Mission von nationalem Zuschnitt an und offerierte den Deutschen einen fest verschworenen Glauben, der eine neue

⁶⁷² Zitiert nach Krause-Vilmar (Hrsg.), Lehrerschaft, Republik und Faschismus, S. 25.

⁶⁷³ Ebenda, S. 26-27.

nationale Größe barg, als Lösung für alle Probleme der Welt. Der Nationalsozialismus lieferte Mythen mit apokalyptischen Bildern und Dogmen, die einen bewusst kultivierten heidnischen und primitiven Charakter hatten. Er propagierte eine Welt, in der der heroische Untergang etwas Bewundernswertes war und in der stets mit vollem Einsatz aufs Ganze gegangen wurde: entweder nationales und völkisches Heil oder ewige Verdammnis.⁶⁷⁴

7.2 Nationalsozialistische Pädagogik: Politische und pädagogische Denk- und Handlungsmuster in Gesellschaft und Schule

Welche gesellschaftlichen und politischen Einstellungen und Haltungen ab 1920 waren es aber, die letztlich den 30. Januar 1933 und seine Folgen möglich gemacht haben? Die Beantwortung dieser Frage, so argumentiert Wolfgang Keim, erfordert eine grundlegende Auseinandersetzung mit den in der deutschen Pädagogenschaft schon weit vor 1933 verbreiteten Denkstrukturen. Zahlreichen historischen Analysen liegt nach seiner Meinung die Vermutung zugrunde, dass es in der damaligen Lehrerschaft bereits weitreichende Affinitäten zu völkisch-nationalistischen Ideologien gab, auf denen der nationalsozialistische Systemwechsel aufbauen konnte. Die in diesen Untersuchungen oft als Ursache angeführte Weltwirtschaftskrise sieht Keim allerdings nicht als alleinigen Grund oder als die hauptsächlich treibende Kraft für eine zunächst latente und dann offenere „Faschismusanfälligkeit“ an. Er misst der sich kontinuierlich zersetzenden wirtschaftlichen Entwicklung eher eine Katalysatorfunktion „für bereits vorhandene Dispositionen“ zu.⁶⁷⁵ Wo aber und wie fanden letztlich die gesellschaftspolitischen und ideologischen Grundlegungen statt, die den Nationalsozialismus (auch in weiten Kreisen der deutschen Lehrerschaft) nicht nur als gesellschaftsfähig tolerabel bewerteten, sondern auch als politisch notwendig und gewollt ansahen? Der Terminus des Völkischen wurde dabei zur zentralen Chiffre einer Philosophie mit ihrem Realitätsanspruch in den pädagogisch-nationalistischen Erziehungsmodellen der führenden nationalsozialistischen Ideologen der 1920er und 1930er Jahre, wie bei Wilhelm Stapel⁶⁷⁶, Ernst Kriek⁶⁷⁷, Alfred

⁶⁷⁴ Vgl. Burleigh, Die Zeit des Nationalsozialismus, S. 26-27.

⁶⁷⁵ Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, S. 3.

⁶⁷⁶ Vgl. Stapel, Volksbürgerliche Erziehung.

Baeumler⁶⁷⁸ und Philipp Hördt⁶⁷⁹. Sie alle argumentieren ideologisch unterschiedlich insistierend, verweisen aber stets auf die niemals verhandelbare ideologische Referenzfläche von Adolf Hitlers „Mein Kampf“.⁶⁸⁰

In der Reihe der völkisch-nationalistischen Protagonisten im pädagogischen Spektrum schrieb Wilhelm Stapel 1928 eine Arbeit über eine „Volksbürgerliche Erziehung“, die er als einen Versuch zu einer notwendigen „volkskonservativen Erziehungslehre“ verstand. Jedoch verfasste er keine dezidiert pädagogisch-bildungspolitischen Schriften, sondern blieb mit seinem politischen Sujet im Bereich allgemeiner staatspolitischer Theoriemodelle und positionierte sich stark im antisemitisch-rassistischen Spektrum. Stapel, politischer Redakteur mit einer zunächst eher linksliberalen Einstellung, wechselte nach seinen Erfahrungen im Ersten Weltkrieg in seiner politischen Position ostentativ zum konservativ-deutschnationalen und antisemitischen Lager. Seine Vorstellungen zu einer volksbürgerlichen bzw. volkskonservativen nationalen Erziehung manifestierten sich seiner Meinung nach im Konstrukt eines organischen Volkskörpers, den er gegenüber dem bestehenden Staatsgebilde (Weimar) als höherwertig ansah. Diese Bewertung gipfelte in der Feststellung, dass „das Volk eine Lebensgemeinschaft sei, der Staat nur eine Zweckgemeinschaft“. Stapel verachtete zutiefst die bürgerlich-humanistische Bildungstradition und prangerte alles damit verbundene „individualistische und etatistische Denken“ an. Er kritisierte aufs Schärfste die mühsamen Versuche der Weimarer Schulpolitik zu einer staatsbürgerlichen Erziehung, der er die Fähigkeit absprach, „in jene [völkisch-mythischen] Tiefen vorzustoßen, in denen das seelische Leben des Volkes seine Quelle besitzt“.⁶⁸¹ Schon 1931 hielt Stapel in der „Apologetischen Centrale des Johannesstiftes in Berlin-Spandau“, die 1921 als kirchliche Dokumentations- und Informationsstelle für Weltanschauungsfragen durch den deutschen unierten Verbandsprotestantismus gegründet worden war, einen Vortrag über das „Wesen der nationalsozialistischen Bewegung“. Er lieferte damit einen der ersten und überhaupt seltenen Erklärungs- und Interpretationsversuche zu

⁶⁷⁷ Vgl. Kriek, Nationalpolitische Erziehung.

⁶⁷⁸ Vgl. Baeumler, Alfred: Die deutsche Schule im Zeitalter der totalen Mobilmachung, NSLB-Vortrag im Gau Berlin 1937.

⁶⁷⁹ Vgl. Hördt, Theorie der Schule.

⁶⁸⁰ Hitler, Adolf: Mein Kampf, Band 1 und 2, München 1941.

⁶⁸¹ Stapel, Volksbürgerliche Erziehung, S. 78 ff.

dem, was der Nationalsozialismus unter dem „Phänomen seiner Bewegung“ versteht, und beschrieb gleichzeitig die Prozesse des anstehenden politischen und gesellschaftlichen Systemwechsels:

„Das Primäre in dieser Bewegung ist der Instinkt, [...] daß sie [die Bewegung] elementar ist. Sie ist nicht künstlich durch den Willen einzelner Männer entfacht, sondern der Volkswille kommt den Rufnern entgegen. Sie schießt naturhaft in allen Teilen Deutschlands empor, in allen Bevölkerungsschichten, Parteien und Konfessionen. Weil die Bewegung elementar ist, hat sie eine so ungeheure Wucht. Sie ist zur Zeit die einzige Kraft, welche die verhärteten Schranken der Parteien zu sprengen vermag. Sie ist eine noch ungeführte Bewegung, die mit ungeheurer Jähheit aus dem Volksinstinkt herausbricht und ihren Weg teils in den Parteien, teils außerhalb sucht.“⁶⁸²

Ernst Krieck veröffentlichte 1932 eine grundlegende und richtungsweisende Abhandlung zu einer „nationalpolitischen Erziehung“. Krieck, der aus einfachsten Verhältnissen stammte, wurde nach seiner bewussten Hinwendung zum Nationalsozialismus und einer Ausbildung zum Volksschullehrer ein Protegé der NSDAP und avancierte schnell zum promovierten Hochschullehrer und Rektor verschiedener namhafter Universitäten im Reich. Neben Alfred Baeumler wurde er damit zu einem der führenden Chefideologen im Feld der nationalsozialistisch-völkischen Bildungs- und Erziehungstheorien. In einer Bestandsaufnahme zum Stand der politischen Wissenschaften weltweit (im Zusammenhang seiner Untersuchung zur nationalpolitischen Erziehung) erklärte er „das Zeitalter einer wertfreien und voraussetzungslosen Wissenschaft für beendet“ und damit auch die Forderung Immanuel Kants nach einem „Prinzip der reinen Vernunft“. Er sah darin die grundlegende gedankliche Krux, dass die bisherigen Gesellschaften in Deutschland und in Europa einem Wissenschaftsverständnis anhängen „mit dem Anspruch reiner Vernünftigkeit, zeitloser Allgemeingültigkeit, der Voraussetzungslosigkeit und Wertfreiheit wissenschaftlichen Erkennens“. Mit dem Aufkommen der nationalsozialistischen Bewegung sah Krieck eine grundsätzli-

⁶⁸² Stapel, Wilhelm: Das Wesen der nationalsozialistischen Bewegung, in: Stapel, Wilhelm: Sechs Kapitel über Christentum und Nationalsozialismus, 5. Auflage, Hamburg u. Berlin 1931, S. 1 (Sperrung im Original).

che Wende und Neuorientierung in der nationalen Wissenschaft hin zur Wirklichkeit und „der Auseinandersetzung mit den wirkenden Mächten der Gegenwart“. Nach Kriek stellt die völkische Bildung kein geschlossenes theoretisches System dar oder gar eine Enzyklopädie ausdifferenzierten Fachwissens, sondern sie entsteht aus dem dynamischen völkisch-nationalistischen Weltbild in der gleichzeitigen Auseinandersetzung mit der nationalen Wirklichkeit. Nach seiner Logik besteht das Volk auch nicht aus einer Summe von Einzelmenschen, die alle in ihrer eigenen Welt und ihrer eigenen Wirklichkeit leben, sondern „die künftige Bildung ist Formung der Gliedschaft im Sinne der Volkheit, der lebendigen Ganzheit [...] und im Bewußtsein der Gliedschaft [finden die Volksgenossen] das gemeinsame völkische Weltbild, das der Schule zugrunde gelegt wird, [und], nach Eigenart und Sonderaufgabe abgewandelt, [auch] ihre persönliche Reife und Erfüllung“.⁶⁸³

Der von Kriek und anderen nationalsozialistischen Protagonisten in ihren Abhandlungen zur nationalpolitischen Erziehung immer wieder gebrauchte Begriff der Volkheit führte in der älteren und neueren Forschung zu zahlreichen sprachgeschichtlichen Erklärungsversuchen, die sich bemühen, den historischen, vor allem aber in der nationalsozialistischen Lexik immer wieder angeführten Begriff der „Volkheit“⁶⁸⁴ etymologisch, philosophisch und semantisch zu interpretieren.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt in Kriecks Arbeit zur nationalsozialistischen Erziehung ist der der Rasse. Hier macht er nicht den rein biologischen Begriff zum Kern seiner Überlegungen, sondern sieht in ihm ein komplexes völkisch-nationales Ganzes: „Rasse bekundet sich als eine Lebensordnung, die Haltung, Willensrichtung und Geschichte durchwirkende Macht, die sich auch dem Instinkt, dem Lebensgefühl, der Schau und der unmittelbaren Lebenserfahrung

⁶⁸³ Kriek, Nationalpolitische Erziehung, S. 145.

⁶⁸⁴ „Volkheit ist nicht gleichbedeutend mit Masse, nicht mit der Summe der vielen Einzelnen, in die das große lebendige Dasein eines Volkes zerlegbar ist [...] Volkheit ist ein Begriff und Sinnbildwort aus dem Denkvorrat eines im geistigen Lebenbegreifen Größten, der wie wenige auch in den kleinen Alltäglichkeiten der Menschenwelt des größeren Lebenswiderglanzes inne wurde.“ Hahne, Hans: Volkheit als Gegenstand von Forschung und Lehre und Mittel zur Erziehung zum heroischen Volksbewußtsein, Festrede zum 18. Hartungs 1934, Halle/Saale 1935, S. 5-6.

offenbart und sich damit aus einer Gegebenheit zugleich zur Aufgabe erhebt.“⁶⁸⁵

Kriek sah die bisherige Gesellschaftsordnung (speziell die der Weimarer Republik) als tragischen Schlusspunkt einer verfehlten politischen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Auch er beschreibt den Weimarer Staat als ein „politisches System der Schwäche, der Auflösung und der Verkettung an den Westen. [Es] ist der Versuch der dauernden Verdrängung und Vernichtung nordisch-deutscher Rasse, insbesondere in der preußischen Prägung, und darauf gegründete Werte und Ordnungen durch minderwertige Rassen, denen positive Aufbaukräfte am Deutschtum nicht einwohnen. Das Weimarer Zwischenreich hat gezeigt, daß mit ihm eine Rasseschicht hoch kam, die der wahren Staatsbildung und der Freiheit nicht fähig ist.“⁶⁸⁶

Für Kriek war die Rassenfrage unbedingt aus dem bisherigen „destruktiven und pathologischen Konglomerat der allgemeinen [rassischen] Vermischung und Vermenschung [durch] das liberale Zeitalter“ herauszuführen, hin zu einer rassisch starken und wertvollen deutschen Menschheit. Diese sollte durch „eine entsprechende Züchtung das starke Rückgrat des werdenden Volkes und die tragende Schicht des nationalen Gesamtstaates“ werden. Daraus könne sich dann eine neue Schicht von „Herren und Herrschern des Deutschtums“ bilden, die dem deutschen Volk seinen ihm zustehenden Lebensraum und die damit verbundene Lebensform sichern würde.⁶⁸⁷

Im zweiten Teil seiner Abhandlung zur nationalpolitischen Erziehung entfaltet Kriek dazu seine Vorstellungen zu „Bildung und Schule“. Die Schule sieht er nicht mehr als einen separierten Ort, an dem Bildungsinhalte wie Normen, Werte und Ziele mehr oder weniger abstrakt vermittelt werden, sondern eine von ihm geforderte völkisch-nationalistische Schulreform beginnt jetzt „mit dem Einströmen der nationalrevolutionären Bewegung in die Schulräume“. Dieser Vorgang, so Kriek, stellt sicher, dass nun die Schule eine echte Lebendigkeit durch die Schüler- und Lehrerschaft erhält und ihr in Jahrhunderten abgeson-

⁶⁸⁵ Kriek, Nationalpolitische Erziehung, S. 27.

⁶⁸⁶ Ebenda, S. 25.

⁶⁸⁷ Ebenda, S. 24-27.

deres Leben aufgibt „zugunsten [des] von außen hereinströmenden Lebens des Volkstums in Bildung, in Bewußtsein, Weltbild und Haltung [und diese] umsetzt in gemeinsamer geistiger Arbeit“.⁶⁸⁸

Mit seinen Vorstellungen über „die völkische Reform der Bildung und der Schule“ listet Ernst Kriek in einer Art Credo alle tragenden Elemente für eine völkische Schulreform auf. Darin besetzen die beiden Adjektive „völkisch“ und „organisch“ Schlüsselpositionen und werden zu einem pädagogischen Axiom, nämlich „völkische Schulreform durch organische Bildung!“. Diese ist erstaunlicherweise zunächst angereichert mit vertrauten Begriffen aus der klassischen Pädagogik und enthält reformpädagogische Reminiszenzen wie Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit, Selbstbildung und Selbsterarbeitung. Eingeschränkt und wirkungslos sieht Kriek diese nur dann, wenn sie in den „leeren, gesetz- und ziellosen Raum des bloßen Subjektivismus und Psychologismus hineinführen und es nicht zu tätiger Auseinandersetzung mit der wirklich vorgefundenen Welt [...] in einer konkreten geschichtlichen Lage und im Zusammenhang des völkischen Lebensganzen mit seinen festumrissenen rassistischen Werten kommt“.⁶⁸⁹ Einen entscheidenden Beitrag liefert Kriek im Rahmen einer Neuorientierung der schulischen Bildung mit seiner (auch von den Kollegen postulierten) Relativierung der familiären und schulischen Erziehung zugunsten des staatlichen Erziehungsanteils durch die Einrichtung von Jugendbünden wie dem Jungvolk und der Hitlerjugend. Kriek billigt der Familie zwar immer noch die Grundlegung aller Erziehung im Rahmen eines von Anfang an organisch-völkischen Bildungsvorgangs zu, jedoch nur als Start in einen Prozess, der von der Schule begrenzt fortgesetzt wird und erst durch die Jugendbünde zur Vollendung zu führen ist. Auch die Volksschule selbst muss Abstriche in ihrer bisherigen basalen erzieherischen Monopolstellung hinnehmen und sich auf den Schwerpunkt der Bildungsarbeit reduzieren lassen. Gemäß ihrer neuen Rolle hat sie sich hinsichtlich einer weiteren völkischen Erziehung unbedingt mit den Jugendbünden zu arrangieren und zu koordinieren. Kriek definiert die neue Agenda der Schule:

⁶⁸⁸ Ebenda, S. 113 ff.

⁶⁸⁹ Ebenda, S. 118.

„Für die künftige Schule überaus wichtig [wird] ihr Verhältnis zu dem neuwerdenden, dem Volksganzen und dem Gesamtstaat organisch einzugliedernden Jugendbund. Leistet dieser den Hauptteil der Charaktererziehung in Hinblick auf die völkische Gesamtaufgabe, so hat sich die Schule mit ihrer Bildungsarbeit nicht nur auf das Ziel einzustellen, sondern hat [sich] auch in nahe Föhlung und Wechselwirkung mit dem parallel laufenden Jugendbund zu setzen. Sie gibt einen Teil ihrer Aufgaben, insbesondere jene unmittelbare Formung des Leiblichen und Seelischen [...] ab, und wird dadurch nicht nur für eine wirksamere Durchführung ihrer besonderen Bildungsaufgabe frei gemacht, sondern auch in ihren Bestrebungen, das Kind immer länger und völliger in ihren Bann zu ziehen, beschnitten. Es wird ein Kernstück der völkischen Schulreform sein, die beiderseits befruchtende Wechselwirkung zwischen Schule und Jugendbund herzustellen.“⁶⁹⁰

Während Wilhelm Stapel sein oben angesprochenes ideologisch-völkisches und allgemein-staatliches Erziehungskonzept formuliert und Ernst Kriek sein dezidiert völkisch-nationales und vor allem auch rassisches Schulkonzept wiederholt intellektuell modelliert, argumentieren Alfred Baeumler und Philipp Hördt in ihren Arbeiten zu Grundsätzen einer nationalsozialistischen Erziehung noch in den traditionellen philosophischen Kategorien und auf dem Hintergrund der historisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Philipp Hördt hebt in seinen Ausführungen ebenfalls auf die seiner Meinung nach substantiell zersetzenden politischen und gesellschaftlichen Denkstrukturen der Weimarer Zeit ab. Dazu formuliert er: „Das Ende einer Epoche ist damit gekennzeichnet, daß ihre führenden Grundsätze zu weiterer Gestaltung nicht mehr taugen, die zuvor herrschenden Gesetze nicht mehr gelten, die Wirkungskräfte im Leerlauf versagen.“⁶⁹¹ Es sind nicht nur die politischen und ökonomischen Verhältnisse, sondern immer wieder ist es der idealisierende Denkansatz im pädagogischen und damit erzieherischen Handeln einer Gesellschaft, der sich zwangsläufig destruktiv auf historische und aktuelle Ideologien und Systeme auswirken muss. Allen gemein ist dabei der profunde Verlust der Wahrneh-

⁶⁹⁰ Kriek, Nationalpolitische Erziehung, S. 124.

⁶⁹¹ Hördt, Philipp: Der Durchbruch der Volkheit und die Schule, Leipzig 1933, S. 57.

mung von Realitäten im politischen und gesellschaftlichen Dasein. Und so führt Hördt aus: „Solange die Pädagogik als echtestes Kind des subjektivistischen und idealistischen Denkens diesen falschen Ausgangspunkt nicht aufgab, mußte sie in die Irre gehen, konnte sie nur Ideologien und Systeme aufstellen, die hoffnungslos neben der Wirklichkeit hergingen oder an ihr zerbrachen, wenn sie versuchten, sie nach ihrem Bilde zu zwingen.“⁶⁹²

Hördts negativer Sammelbegriff und das Synonym für den zersplitterten und zerrissenen Parteienstaat von Weimar ist der des „Pluralismus“, der nur durch die erfolgte „Hinwendung zum totalen Staat“ schließlich überwunden werden konnte. Und mit der Machtergreifung (infolge der nationalsozialistischen Bewegung), so argumentiert Hördt, sei „unverkennbar im Buch der deutschen Geschichte ein neues Blatt begonnen worden: über dem Toben der Gruppen, Parteien und Interessenhaufen erklingt ein neuer Ton, hören wir in der Nacht der Gegenwart eine neue Stimme: eine Stimme, die nicht Partei unter Parteien, nicht Gruppe neben Gruppen, nicht Interesse neben Interessen vertritt, sondern sie spricht im Namen des Ganzen [...] Im Namen der Volkheit, deren Glieder wir sind, deren Leben wir leben, deren Blut uns durchpulst, deren Sprache wir sprechen, deren Geist uns durchdringt, ohne die wir nicht geworden wären, nicht sind und nicht sein werden.“⁶⁹³

Aus der „neuen Stimme, die für das Ganze spricht“, leitet Hördt dann die Zusammenhänge zwischen Volk, Staat und Schule ab. Sie, so Hördt, verweisen uns zurück vom Ganzen auf den „Geist und Charakter jedes Einzelnen“ und auf die Familie, die Stände, die Kirchen wie auch die Schule, die er alle als Teilgebiete des großen „völkischen Sozialkörpers“ sieht. Alle Beteiligten werden wiederum naturgemäß vom Schicksal und Aufbau des Ganzen beeinflusst. Hördt beschreibt dann die pädagogischen und erzieherischen Diskrepanzen zwischen der bisherigen, historischen Schule und dem neuen, nationalsozial-völkischen System. Das historische Schulmodell, mit seiner Aufgabe der Erziehung des Einzelnen zum Untertan bzw. Staatsbürger, zur individuellen Funktion im etatisch definierten Sozialkörper, sieht er als Resultat eines letztlich politisch und

⁶⁹² Ebenda, S. 52.

⁶⁹³ Ebenda, S. 81.

gesellschaftlich gescheiterten liberal-individualistischen Erziehungsprogramms. Der neue, völkische und gemeinschaftliche Ansatz der nationalpolitischen Schule bedeutet, vom Volk aus gesehen, „Erziehung, dessen geistige Selbsterhaltung und Fortpflanzung im Wechsel der Generationen, in der Veränderung der natürlichen und geschichtlichen Lebensbedingungen, Eingliederung des Nachwuchses in die Stetigkeit der Tradition und in die Unstetigkeit des Werdens [...] Erziehung ist jederzeit bestimmt durch die Lage, durch Haltung, Richtung und Aufgabe der erziehenden Gemeinschaft, also vor allem des Volkes [...] Die Schule erhält durch den Durchbruch der Volkheit als organischer Ganzheit endlich oberhalb aller notwendigen Aufspaltungen nach Schulstufen und Ausbildungsrichtungen die einheitliche Idee als wirkliche Volksschule.“⁶⁹⁴

Alfred Baeumler verbleibt in seinen Arbeiten im Bereich von allgemeineren staatsrechtlichen Betrachtungen, und diese stehen stets in engem Bezug zur Rolle des Führers und dessen grundsätzlichen staatspolitischen Äußerungen. Hier argumentiert Baeumler oft auf dem Hintergrund der von Hitler favorisierten Einheit von Volk, Staat und Rasse. Auch bei ihm ist die politische Bewertung des Systems der Weimarer Republik Ausgangspunkt für eine grundsätzliche Kritik am nationalstaatlichen Prinzip. Die Niederlage Deutschlands im Ersten Weltkrieg sieht er unter anderem als Folge einer nicht primär „volkmäßig gebundenen Staatsform“. Erst der Nationalsozialismus, so Baeumler, habe im Deutschen Volk das revolutionäre Prinzip wieder entstehen und wirksam werden lassen, und dies auch nur, weil der Nationalsozialismus das deutsche Volk als erneut dynamisch ansehe. Für Baeumler „ist das Volk ebenso politisch wie der Staat, nur auf eine andere Weise“.⁶⁹⁵ Dies habe die nationalsozialistische Staatsführung dazu bewogen, in ihrer politischen Agenda einen politischen Volksbegriff festzuschreiben. Baeumler präzisiert dazu: „Die Seele dieses Volksbegriffs ist die Erkenntnis, daß ein Volk in seinem innersten Kerne Leben ist und den ewigen Gesetzen der Natur und des Lebens zu gehorchen hat. Die biologische Gesetzgebung ist die erste Ausstrahlung des politischen Volksbe-

⁶⁹⁴ Ebenda, S. 88/89.

⁶⁹⁵ Baeumler, Alfred: Politik und Erziehung – Reden und Aufsätze, Berlin 1937, S. 46-47.

griffs. Ohne Zuhilfenahme des Rassenbegriffs ist der politische Volksbegriff nicht zu gewinnen.“⁶⁹⁶

Dieses Staatsrechtsverständnis zieht Baeumler aus zu einem grundsätzlichen und prinzipiellen Volksrecht, das seiner Meinung nach nicht mehr abstrakt bzw. theoretisch von einer „fiktiven Staatspersönlichkeit konstruiert wird“. Dieser außenpolitische Grundsatz bedeutet für ihn innenpolitisch „die Wiederherstellung einer ursprünglichen Volksordnung“, die von dem bisherigen passiven Staatsbürger „die Sorge für die Zukunft unseres Volkes als eines Lebensganzen“ einfordert. Das oben angesprochene biologische Staatsrechtsverständnis lässt Baeumler zu der axiomatischen Feststellung kommen: „Wir haben die politische Ideenwelt des 19. Jahrhunderts durch den politischen Volksbegriff überwunden. Mit Hitlers biologischer Gesetzgebung [...] beginnt ein neues Jahrhundert, vielleicht ein neues Jahrtausend.“⁶⁹⁷ Folglich kann nach Baeumler der Lehrer nicht mehr nur der funktionierende Staatsangestellte, „der Schulhalter sein“, der gegen ein Salär seine Pflicht und Schuldigkeit tut, „sondern er muß mit jenem Herzen dabei sein, aus dem die Weltanschauung der Deutschen stammt, und das heißt, er muß als Lehrer stehen mitten im Reich“.⁶⁹⁸

In seiner Arbeit „Bildung und Gemeinschaft“ von 1943 handelt Alfred Baeumler umfassend sein Verständnis eines nationalsozialistischen Bildungswesens ab, mit den Schwerpunkten Schule und Lehrerbildung. Für die Institution Schule formuliert er im Kapitel über die deutsche Schule und ihre Lehrerschaft eine nationalsozialistische, pädagogische und erzieherische Grundvoraussetzung:

„Bildung als die eigentümliche Aufgabe der Schule erschöpft sich nicht in der Entfaltung der individuellen Kräfte des einzelnen. Durch die Vermittlung des Bildungsgutes gliedert sie den jungen Menschen in die geschichtliche Gemeinschaft seines Volkes ein, durch die Vermittlung tatsächlicher Kenntnisse und Fertigkeiten befähigt sie ihn, das Leben zu meistern. Diese Aufgabe stellt die deutsche Schule gerade heute unter eine besondere Verantwortung [...] Aufgabe der deutschen Schule ist es darum, Menschen zu erziehen, die in echter

⁶⁹⁶ Ebenda.

⁶⁹⁷ Baeumler, Alfred: Bildung und Gemeinschaft, Berlin 1943, S. 49.

⁶⁹⁸ Ebenda, S. 104.

Hingabe an Volk und Führer fähig sind, ein deutsches Leben zu führen, ihre geistigen Kräfte zu entfalten und zur höchsten Leistungsfähigkeit zu entwickeln, damit sie an ihrer Stelle die Aufgaben meistern, die Deutschland gestellt sind [...] Dem Erzieher [ist daher] als erste Aufgabe gestellt, sich mit allen seinen Kräften für die völkische Gemeinschaft einzusetzen, die allein dauernde Werte zu schaffen vermag.“⁶⁹⁹

In seinen weiteren Ausführungen spricht Baeumler die Lehrerschaft direkt an und fordert sie auf, sich über ihren neuen, politischen Auftrag klar zu werden, in einer Epoche, „die ihr einmalig durch die nationalsozialistische Revolution gegeben wurde“. Er misst darin der Person des Lehrers die entscheidende Rolle für die Wirksamkeit ihrer Arbeit in der Vermittlung einer „völkisch-rassischen Bildsamkeit“⁷⁰⁰ zu, die aber nur dann gegeben sei, wenn der „Lehrer von der nationalsozialistischen Weltanschauung innerlich berührt wird“.⁷⁰¹ Gleichzeitig sieht Baeumler für die deutsche Schule auch einen neuen Stellenwert und eine besondere nationale Reputation entstehen, neben anderen staatstragenden Säulen wie der „Wehrmacht“ und der „Kriegswirtschaft“.⁷⁰² Von axiomatischer Bedeutung ist für Baeumler neben Volk, Staat und Rasse der Begriff der „Gemeinschaft“. Diese lege im „Educandus“ und späteren nationalsozialistischen „Volksgenossen“ durch ihre Erziehung den Charakter an, der sich durch die Volksgemeinschaft nach und nach zu seiner höchsten Form ausbilde. Aber immer bedürfe es der Gemeinschaft für diese Erziehung: „[N]ur durch die bildende Einwirkung der anderen gelangt die Seele zu sich selbst, sie wird das, was sie ist. Am Anfange steht die angeborene, aber noch unbestimmte Richtung des Charakters, am Ende die klare bestimmte Form, in der der Charakter sich erfüllt. Wir nennen diese Form den Typus, zu dem der Einzelne durch die Gemeinschaft erzogen wird.“⁷⁰³

⁶⁹⁹ Ebenda, S. 99-100.

⁷⁰⁰ „Das rassekundliche Denken setzt nicht einem Prinzip der unbeschränkten Bildsamkeit das Prinzip der beschränkten Bildsamkeit entgegen, sondern es entdeckt erst das wahre Prinzip der Bildsamkeit.“ Baeumler, *Bildung und Gemeinschaft*, S. 85.

⁷⁰¹ Ebenda, S. 49.

⁷⁰² Ebenda, S. 104.

⁷⁰³ Ebenda, S. 85 (Sperrung im Original).

Mit dem Begriff des Typus wird in der nationalsozialistischen Ideologie der Rassegedanke zu seiner endgültigen und personalisierten Form hochstilisiert. Er stellt aus völkisch-rassischer Sicht das absolute und idealisierte Endprodukt im Erziehungsprozess durch die Volksgemeinschaft dar. Der Pädagoge Fritz Stippel hat sich mit diesem Phänomen in der nationalsozialistischen Pädagogik auseinandergesetzt; in seiner Untersuchung beschreibt er die erzieherischen Prozesse als „Zerstörung der Person“. Nach einer ausführlichen Darstellung von pädagogischer, philosophischer, von politisch intentionaler wie auch individueller und gemeinschaftlicher Erziehungs- und Bildungsarbeit (stets mit dem speziellen Anspruch von Anthropologismus) beschreibt er die nationalsozialistisch-völkische Anthropologie als eine im totalen Verlust von „Personenhaftigkeit auf dem Weg zu einem zur Sondergestalt abgewandelten allgemeinen Typ der völkischen Gemeinschaft“.⁷⁰⁴ Er sieht darin eine unzulässige Reduzierung des Individuums auf ein ideologisches Prinzip, welches kontinuierlich das gesamte Denken und Handeln der nationalsozialistischen Weltanschauung durchzieht und das sich seiner Meinung nach „hypertroph“ in der deutschen Volksgemeinschaft manifestiert. Stippel bezieht sich dann auf Krieck und zitiert ihn in diesem Zusammenhang:

„Nach nationalsozialistischer Anschauung ist die völkische Gemeinschaft, metaphysisch betrachtet, vor dem Einzelnen; sie ist der Urgedanke Gottes und gehört der Kategorie substantialen Seins an, d.h. die Gemeinschaft besitzt außerhalb und über den Individuen ein in sich selbst gründendes, nur sich selbst verhaftetes Dasein. Deutsches Volk und Volkheit ist nicht ein Begriff, nicht Abstraktion, sondern die Wesenheit und die Wirklichkeit, lebendige Individualität.“⁷⁰⁵

Die Schonungslosigkeit, so Stippel, dieser anthropologischen Sicht auf den nationalsozialistischen Volksgenossen wird erst wirklich sichtbar in der Frage nach der praktischen Umsetzung dieses Erziehungsprinzips. Stippel bezieht sich da-

⁷⁰⁴ Stippel, Fritz: Die Zerstörung der Person – Kritische Studie zur nationalsozialistischen Pädagogik, Donauwörth 1957, S. 29.

⁷⁰⁵ Zitiert nach Stippel, Die Zerstörung der Person, S. 29-30.

bei auf Ernst Krieck und Alfons Kroh⁷⁰⁶, die eine nationalsozialistische Erziehung ihrem Wesen nach als „Typenzucht und Typenprägung“ beschreiben und den Erzieher konsequenterweise als „Typenzüchter“. Laut Stippel musste Krieck aber einräumen, dass im Ringen um die neue Weltanschauung des Nationalsozialismus sehr wohl ein erheblicher Dissens zwischen dem Begriff der Persönlichkeit und dem des Typus bestehe. Dennoch bleibe für ihn unumstößlich, „daß jeder Mensch insofern Typus [ist]“, als er in Haltung und Tun von einer natürlichen oder geschichtlichen „Gemeinschafts- und Gliedschaftsnorm“ geprägt werde. Nach Krieck gebe es gar keine „Existenzmöglichkeit für den Menschen ohne Gliedschaft und Typus, der ist nur die innere Seite, das innere Gesetz der Gliedschaft“.⁷⁰⁷

Abschließend moniert Stippel, dass gerade Krieck immer wieder dazu neige, den Erziehungsprozess zum Typus durch die Gemeinschaft zu ästhetisieren und philosophisch zu überhöhen. Dann zitiert er Krieck allerdings mit einer sehr klaren Feststellung zum Wesen der nationalsozialistischen Erziehung: „Erziehen heißt hier letzten Endes nichts anderes als den Menschen nach rational errechenbaren und ausgeklügelten Methoden zu einem möglichst reinen Typ der völkischen Gemeinschaft zu züchten, im Sinne optimaler Hochzucht.“⁷⁰⁸

7.3 Die nationalsozialistische Volksschule: Organisationsmodell, Erziehungsaxiome und pädagogische Unterrichtsinhalte

Die ideologische und gesellschaftliche Selbstdarstellung des neuen Staates, der nationalen Revolution und der völkischen Bewegung galt es nun einzuarbeiten in die Richtlinien und Lehrpläne der Volksschule sowie in das pädagogische Unterrichtsmaterial für die Lehrerschaft. Dieser Prozess (von Anfang an sicherlich intentional und zielführend gewollt) gestaltete sich allerdings zunächst schwierig. Das Problem war nach Wolfgang Sander der nationalsozialistische Staats- und Parteiapparat, der sich im Zeitraum von 1933 bis 1945 erst nach und nach etablierte, mit seinen sich überlagernden und sich gegenseitig behin-

⁷⁰⁶ Alfons Kroh, Pädagoge und Psychologe, 1887-1955.

⁷⁰⁷ Stippel, Die Zerstörung der Person, S. 174-175.

⁷⁰⁸ Vgl. ebenda, S. 181.

dernden Zuständigkeiten. Diese Organisationsprobleme galten zunächst auch für die beteiligten nationalsozialistischen Ministerien, die zuständigen schulformbezogenen und gleichgeschalteten Berufsverbände und die pädagogischen Standesvertretungen. In seiner Arbeit „Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung“ spricht Sander für die zwölf Jahre des Nationalsozialismus hinsichtlich seiner Bildungs- und Schulpolitik von einer grundsätzlichen inhaltlichen und strukturellen Konzeptlosigkeit, die eine zeitnahe, zielführende und auch zukunftsorientierte Schulentwicklungsplanung blockierte. In einer nach außen hin stets propagierten Geschlossenheit der nationalsozialistischen Schullandschaft sieht Sander (unter Rückgriff auf die Autoren Herrlitz, Hopf und Titze)⁷⁰⁹ „ein geradezu chaotisches Bild ungeklärter Kompetenzregelungen zwischen Staats- und Parteiinstanzen, parteiinterner Machtkämpfe und persönlicher Rivalitäten, die durch gelegentliche Führerbefehle immer nur vorübergehend geschlichtet werden können“.⁷¹⁰

Die in diesem Feld konkurrierenden verschiedensten Parteiorganisationen und damit verbundenen Bildungsinstitutionen verzögerten immer wieder die politisch gewollten Reformprozesse. Nach Meinung des Regionalhistorikers Ottwilm Ottweiler konnte z.B. nicht sicher geklärt werden, inwieweit bis 1937 weiterhin die Richtlinien aus der Weimarer Zeit in der Volksschule Anwendung fanden, obwohl es 1933 im Rahmen schulpolitischer Sofortmaßnahmen bereits Einzelanordnungen für die Unterrichtsfächer Geschichte, Deutsch, Rassenkunde und Vererbungslehre gab.⁷¹¹ Ottweiler stellt dazu in seiner Arbeit zur Volksschule im Nationalsozialismus fest: „Zwar sind eine Vielzahl von detaillierten Bildungs-, Lehr- und Stoffplänen (teils zu einigen Fächern, teils zur gesamten Unterrichts- und Erziehungsarbeit) überliefert, jedoch ist im Einzelfall sorgfältig zu prüfen, ob (und wenn ja) nach welchen Stoffverteilungsplänen sich der Unterricht im einzelnen tatsächlich vollzog.“⁷¹²

⁷⁰⁹ Vgl. Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart – Eine Einführung, Königstein/T. 1981.

⁷¹⁰ Sander, Wolfgang: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, Marburg 1989, S. 78.

⁷¹¹ Vgl. Ottweiler, Ottwilm: Die Volksschule im Nationalsozialismus, Weinheim u. Basel 1979, S. 133 ff.

⁷¹² Ebenda, S. 133 ff.

Konkurrenzsituationen entstanden nach Ottweiler auch durch die Aktivitäten der verschiedenen NSLB-Gauamtsverwaltungen⁷¹³, die auf der Grundlage der ministeriellen Lehrplanentwürfe eigene Versionen entwickelten und damit für den Reichsschulminister Rust einen ständigen Novellierungsdruck aufbauten. Ottweiler unterstellt daher: „Mit Sicherheit [ist] davon auszugehen, dass [die Lehr- und Stoffplanentwürfe] bei der Planung und Durchführung des Unterrichtes in den betreffenden Volksschulen zugrunde gelegt wurden, zumal die Funktionäre der NSLB-Gauamtsleitungen in der Regel Schulaufsichtspositionen im Landkreis oder bei der Bezirksregierung innehatten.“⁷¹⁴ Mit dem Erscheinen der Reichsrichtlinien für die Volksschule unter dem Titel „Erziehung und Unterricht in der Volksschule vom 15.12.1939“ fanden diese Einzelaktionen zwar ein Ende, allerdings unter vorheriger Aufnahme und Einarbeitung zahlreicher Änderungswünsche für das Ministerium Rust.

In der Einleitung zu seinem Beitrag „Die Schule im NS-Staat: Rechtsgrundlagen“ macht der Kulturhistoriker Michael Klöcker im Zusammenhang mit den oben angesprochenen verwaltungstechnischen Problemen bei der Installation einheitlicher Gesetze und Erlasse durch den NS-Staat auf ein generelles Problem in der historischen Schulforschung aufmerksam, das ihm zufolge besonders auch für den Forschungsbereich der nationalsozialistischen Pädagogik gilt: In der Forschung sei mehrheitlich „in einer frühen Phase aus den rechtlichen Vorgaben unmittelbar auf die Schulwirklichkeit geschlossen [worden]“.⁷¹⁵ Erst in den 1980er Jahren seien dazu verstärkt auch Dokumentationen über den Schulalltag in der Volksschule untersucht worden. Klöcker zieht dazu Argumente von N. Frank und G. Asmus heran, die in ihrer Untersuchung zur unterrichtlichen Wirklichkeit im Nationalsozialismus am Beispiel von Berlin feststellen, hypothetisch „unfruchtbar seien Vorstellungen, die von vornherein von einem totalen Führungsstaat ausgehen. Es gab zu keinem Zeitpunkt der zwölf Jahre des Tausendjährigen Reiches eine lineare Kette nach dem Muster Führerbefehl-Lehrplan-Lehrverhalten-Schülerverhalten.“ Sie verweisen darauf, dass durch

⁷¹³ NSLB = Nationalsozialistischer Lehrerbund.

⁷¹⁴ Ottweiler, Die Volksschule im Nationalsozialismus, S. 134.

⁷¹⁵ Klöcker, Michael: Die Schule im NS-Staat: Rechtsgrundlagen, in: Reh, Sabine/Füssel, Hans-Peter (Hrsg.): Recht und moderne Schule – Beiträge zu ihrer Geschichte, Bad Heilbrunn 2014, S. 208.

„Kopf und Herz gefilterte“ und verstandesmäßig und emotional verarbeitete Informationen durch die Lehrer- und Schülerschaft eine Übernahme oder auch Modifizierung bis hin zur Ignorierung von Informationen durchaus auch denkbar gewesen sei.⁷¹⁶

Eine dann aber faktisch staatlich vorgegebene und damit nationalsozialistische Erziehung basierend auf völkisch-rassischen Erlassen und Verordnungen macht Klöcker an einer Sammlung von Schulrat Alois Kluger aus dem Jahr 1940 fest, die seinerzeit als rechtlich verbindliche Arbeitsgrundlage im Schulalltag für Lehrerschaft und Schulaufsichtsbeamte im Bereich der Volksschule konzipiert wurde.⁷¹⁷ Klöcker analysiert diese schulrechtliche Sammlung, gleichsam stellvertretend, unter dem Gesichtspunkt der auch von Alois Kluger durchgängig verwendeten Sprachmuster der Nationalsozialisten, die damit eine besondere Wirksamkeit und Absicherung der politisch-ideologischen Indoktrination und estatistischen Verrechtlichung in der nationalsozialistischen Bildungspolitik sicherstellen wollten.⁷¹⁸ In diesen Sprachmustern sieht Klöcker, dass hier „herkömmliche Begriffe durch Leitmotive der nationalsozialistischen Weltanschauung ersetzt [und] sehr oft mit kultischen und militärischen Begriffen und Metaphern verformt [werden]. Sprache soll einnehmen, für die Sache begeistern: Dazu dienen pathetische Formeln, einhämmernde Wiederholungen, einfach einleuchtende Bildassoziationen.“⁷¹⁹ Ein Beispiel für diese verformte Sprache gibt das Vorwort des nationalsozialistischen Reichserziehungsministers Bernhard Rust, das Alois Kluger seiner Gesetzessammlung voranstellt:

„Die Eroberung des Staates allein ist keine geschichtliche Sicherung für das Regiment. Unsere Flagge muß von der nächsten Generation noch verteidigt werden, und darum kommt es darauf an, daß diese aus vollkommen erwachten Deutschen besteht. Es ist allererste Aufgabe, neue Menschen zu schaffen. Neue Menschen schafft aber nur ein neuer Erzieher. Wenn ich Blut und Boden,

⁷¹⁶ Ebenda, S. 208.

⁷¹⁷ Vgl. Kluger, Alois: Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich – Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten, Breslau 1940.

⁷¹⁸ Vgl. Klöcker, Die Schule im NS-Staat, S. 207.

⁷¹⁹ Ebenda, S. 210-211.

d.h. Volk und Heimat, als Grundkraftquelle habe, dann muß auch die Erziehung und Bildung aus ihr heraus entwickelt werden.“⁷²⁰

Das von Klöcker an sich als trivial ausgemachte Pathos⁷²¹ durchzieht und determiniert in seiner Sprache den gesamten Gesetzestext über „Erziehung und Unterricht in der Volksschule“ wie auch die das Gesetz ergänzenden „Allgemeinen Richtlinien vom 15. Dezember 1939“.⁷²² Diese hatten seinerzeit die Funktion der heutigen Ausführungsbestimmungen. Sie lauten in Auszügen:

„**Die Aufgabe der deutschen Volksschule** ist es, gemeinsam mit den anderen nationalsozialistischen Bildungsmächten, aber mit den ihr gemäßen Mitteln die Jugend unseres Volkes zu körperlich, seelisch und geistig gesunden und starken deutschen Männern und Frauen zu erziehen, die, in Heimat und Volkstum fest verwurzelt, ein jeder an seiner Stelle zum vollen Einsatz für Führer und Volk bereit sind. Im Rahmen dieser Aufgabe trägt die Volksschule die Verantwortung dafür, daß die Jugend mit den grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet wird, die für den Einsatz ihrer Kräfte in der Volksgemeinschaft und zur Teilnahme am Kulturleben unseres Volkes erforderlich sind.“⁷²³

Schon in dieser Eingangsagenda der Richtlinien über die Pflichten der nationalsozialistischen Volksschule wird die Abwendung von dem bisherigen klassischen Bildungsportfolio der Schule deutlich. Jetzt steht nicht mehr die individuelle Ausbildung für ein selbstbestimmtes Leben an erster Stelle, sondern eine staatlicherseits definierte Persönlichkeitsentwicklung hin zur Ausformung eines völkisch-nationalen Typus im Kollektiv einer funktionierenden und schaffenden nationalsozialistischen Volksgemeinschaft:

„Eine **Erziehung zur Gemeinschaft** kann nur in der Gemeinschaft erfolgen. Die Volksschule empfängt die Kinder aus dem Elternhause. Sie soll den Kindern ihre Familiengemeinschaft bewußt machen [...] zum anderen aber sollen

⁷²⁰ Kluger, Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich, S. 1.

⁷²¹ Vgl. Klöcker, Die Schule im NS-Staat, S. 211.

⁷²² Vgl. Richtlinien für Volksschulen – Runderlaß vom 15.12.1939 – EII a 3500/39 KV (a), in: Kluger, Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich, S. 104 ff.

⁷²³ Ebenda, S. 104 ff. (Hervorhebung im Original).

die Kinder schon in den ersten Jahren in der Schule lernen, sich als Angehörige einer anderen, größeren Gemeinschaft zu fühlen [...] Dabei sollen sie sich schon mit Stolz bewußt werden, zu dem Teil der Volksgemeinschaft zu gehören, in dem sie später als Schaffende die Verantwortung für das Ganze mit zu tragen haben [...] Der Unterricht ist dabei das wesentlichste Mittel der Charakterbildung [...] Nur ein **sicheres Wissen und Können** schafft für den erfolgreichen Einsatz im Beruf und für Erfüllung der Pflichten im Wehrdienst die Voraussetzung. In ihrem Unterricht hat daher nur der Stoff Raum, der zur Erreichung dieses Zieles erforderlich ist.“⁷²⁴

Ein weiterer wichtiger Punkt in der nationalsozialistischen Bildung der Schule des Volkes war ferner die Abkehr von Internationalität im Denken und Handeln und der Verzicht auf multinationales und kulturelles Miteinander. Nur bodenständige Heimatverbundenheit in der Lebenswirklichkeit des deutschen Volkes legitimiert das schaffende Volk:

„Der Unterricht in der Volksschule kann sein erzieherliches Ziel nur erreichen, wenn er auf allen Stufen lebensnah ist. **Heimat und Volk** stehen im Mittelpunkt der Arbeit [...] Indem die Volksschule in ihrer gesamten Unterrichtsarbeit bewußt von der Anschauung der völkischen Lebenswirklichkeit ausgeht und planmäßig zur eigenen Arbeit anleitet, legt sie in den Kindern den Grund zu jener Haltung, mit der alle Stände des schaffenden Volkes, jeder nach seiner Anlage und Leistung, seinen Platz im nationalsozialistischen Volksleben einnimmt. [...] Als **Erziehungsstätte des deutschen Volkes** und damit ein Teil seines Volkslebens ist die Volksschule ein Abbild seiner Einheit, aber auch seiner Mannigfaltigkeit in den verschiedenen Gauen, in Stadt und Land.“⁷²⁵

Ein weiteres Bemühen der nationalsozialistischen Bildungspolitik im Bereich der Volksschularbeit war der Abbau des Stadt-Land-Gefälles. Der Lebensraum des Dorfes sollte wieder aufgewertet werden gegenüber der ökonomischen und kulturellen Dominanz der Städte in den wirtschaftlichen Oberzentren. Der Wert des ländlichen Raumes mit seiner besonderen deutschnationalen Authentizität be-

⁷²⁴ Ebenda (Hervorhebung im Original).

⁷²⁵ Ebenda (Hervorhebung im Original).

gründete und legitimierte in besonderer Weise die nationalsozialistischen Theorien von Rasse, Blut und Boden:

„Die besondere Lebensnähe, in der **die dorfeigene Landschule** steht, bietet erzieherische und unterrichtliche Vorteile, die voll auszunutzen sind. Die Schule hat hier der frühzeitigen Berufsverbundenheit Rechnung zu tragen und sich in das Leben des Dorfes einzugliedern. Dabei soll sie von sich aus das Bewußtsein der Dorfgemeinschaft pflegen und stärken, es jedoch zum Bewußtsein der Volksgemeinschaft erweitern. [...] Das vielgestaltige werktätige Leben der Eltern, das Verkehrsleben der Stadt und die erweiterten Bildungsgelegenheiten geben der **städtischen Volksschule** ihr Gepräge, wenn sie auch nicht außer Acht lassen darf, daß bäuerliches Leben und Wesen zur Grundhaltung unseres deutschen Volkscharakters gehören.“⁷²⁶

Hinsichtlich des gesellschaftlichen Rollenverständnisses griff der Nationalsozialismus in der Mädchenerziehung wieder hinter die gesamtgesellschaftlichen Errungenschaften der Weimarer Republik zurück und beordnete sie wieder zurück in die archaische Rolle von Hausfrau und Mutter. Genauso eindeutig und nicht verhandelbar war die Führungsrolle des Lehrers in Unterricht und Schule. Er organisierte und gestaltete die Schulfeiern als das zentrale Synonym für die deutschnationale Volksgemeinschaft. In seiner Rolle als Lehrer hatte er sich allerdings widerspruchslos mit den nationalsozialistischen Jugendorganisationen zu arrangieren und damit seinen Führerstatus zu teilen:

„Der **Unterricht der Mädchen** hat sich in den beiden letzten Schuljahren, in denen die Entwicklung der Mädchen bereits ihre Eigenart gewinnt, in stärkerem Maße auf ihre spätere Aufgabe als Hausfrau und Mutter auszurichten. [...]

Für die Erreichung des Erziehungsziels der Volksschule und den Erfolg der Unterrichtsarbeit in ihr ist es von wesentlicher Bedeutung, daß die Arbeit in einer lebendigen Schul-Klassengemeinschaft geleistet wird. In ihr **ist der Lehrer der Führer**. [...]

⁷²⁶ Ebenda (Hervorhebung im Original).

In der **Schulfeier** tritt die Eingliederung der Schule in die große Volksgemeinschaft am sinnfälligsten in die Erscheinung. Sie bildet den Höhepunkt im Gemeinschaftsleben der Schule und ist deshalb mit besonderer Liebe und Sorgfalt zu gestalten. [...]

Neben der **Schule** sind die Kinder der oberen Klassen in der **HJ** (DJ und JM) zusammengefaßt [...] Darauf hat die Volksschule auch in ihrem Unterricht Rücksicht zu nehmen.“⁷²⁷

Die in den folgenden Auszügen aus den Richtlinien für die nationalsozialistische Volksschule zentralen Begriffe wie Gesamtunterricht, Eigenrecht der Fächer, Eigentätigkeit, Gruppen- und Einzelunterricht suggerieren zunächst eine reformerische und liberalere Unterrichtsorganisation; diese wird aber kompromisslos gekappt durch die klare Warnung an die Lehrpersonen bzw. die Schülerschaft davor, nationalpolitische Unterrichtsinhalte zu hinterfragen. Die Ausführungen der jeweiligen Lehrperson dazu bleiben Diktum:

„Bei den nationalpolitischen Stoffen hat sich der Lehrer davor zu hüten, ihre Gesinnung und Willen bildende Wirkung durch **Zerreden, Zerfragen** zu vernichten [...] Das klare, begeisternde Lehrerwort wird als schlicht-anschauliche Erzählung und Darstellung von besonderer Wirkung sein. [...]

Der Unterricht in der Volksschule wächst aus dem Leben, aus der Umwelt der Kinder heraus [...]. Aus dem **Gesamtunterricht** des ersten Schuljahres sondern sich die einzelnen Fächer allmählich heraus [...] Das **Eigenrecht der Fächer** beginnt da, wo eine Gesamtschau zu einem sachlich nicht begründeten Zwange und damit zu einer Minderung der Schulleistung führen würde [...] Jede fruchtbare Schularbeit bedarf der Begeisterung des Lehrers. [...]

Dem natürlichen Drängen der kindlichen Kräfte nach selbsttätiger und selbständiger Arbeit ist entsprechend den Erfordernissen der einzelnen Wachstumsstufen Rechnung zu tragen. Der Erziehung zur selbständigen Leistung und ver-

⁷²⁷ Ebenda (Hervorhebung im Original).

antwortlichem Einsatz können neben der Pflege der **Eigentätigkeit** im Klassenunterricht **Gruppen- und Einzelarbeit** dienen.⁷²⁸

Nach Klöcker liefern die Richtlinien die finale nationalsozialistische Version von Unterricht und Erziehung. Sie setzen damit klassischen Definitionen ein „vergemeinschaftendes“ Verständnis von Pädagogik entgegen, das „die Erziehung als Einwirkungsvorgang in den verschiedensten sozialen Situationen beschreibt und Unterricht als die Organisation von systematischen und methodisch strukturierten Lehr-Lern-Situationen“.⁷²⁹ Der Nationalsozialismus sieht hier, so Klöcker, die neue deutsche Volksschule primär institutionell und im gemeinschaftlichen Erziehungsverbund mit „anderen Erziehungsmächten“, er sieht für die Schule aber noch eine gewisse verbleibende, ihr eigentümliche Erziehungsmächtigkeit, „den nationalsozialistischen Menschen zu formen“. So bedeutet Unterricht nach nationalsozialistischem Verständnis in letzter Konsequenz die „Formung zu überzeugten Mitgliedern der völkischen Gemeinschaft [...] die durch Vermittlung von Wissen und Können bestimmt wird“.⁷³⁰

In diesem Zusammenhang weist Klöcker in seiner Untersuchung zu Recht auf einen noch unerschlossenen Forschungsbereich hin, der allgemein bisher kaum Gegenstand der Analyse von Schulpolitik und Schulrecht sowie ihrer Transformation war. Dieses Versäumnis sieht er in den Realisierungsprozessen der nationalsozialistischen Weltanschauung und daraus resultierenden Bildungsvorstellungen. Er konkretisiert dazu: „Häufig übersehen wird bei der Umsetzungsfrage die Bedeutung historischer Umsetzungsmechanismen und -akteure, z.B. von Schulaufsichtsbeamten. Sie fungieren als ‚Scharniere‘ bei der Realisierung verordneter Bildungspolitik.“⁷³¹ Erstaunlicherweise äußert sich Kluger (selbst Regierungs- und Schulrat) in seinem Handbuch der deutschen Volksschule nicht zu diesem (seinem eigenen) weiteren schulrechtlichen Transformationsbereich, der auch in der völkisch-nationalen Bildungs- und Schulpolitik sicherlich eine nicht unwesentliche systemstabilisierende Funktion hatte.

⁷²⁸ Richtlinien für die nationalsozialistische Volksschule, in: Kluger, Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich, S. 108-112 (Hervorhebung im Original).

⁷²⁹ Klöcker, Die Schule im NS-Staat, S. 221-222.

⁷³⁰ Ebenda.

⁷³¹ Klöcker, Die Schule im NS-Staat, S. 209.

Eine weitere grundlegende Arbeit zu Pädagogik und Schule in der Zeit des Nationalsozialismus hat der nationalsozialistische Lehrfunktionär Kurt Higelke 1941 unter dem Titel „Neubau der Volksschularbeit“ vorgelegt. In einer umfangreichen Rückschau beschreibt er zunächst die Geschichte der Schule in Preußen bis zur Machtübernahme 1933 und das dann daraus resultierende nationalsozialistische Konzept der Volksschule aus dem Jahr 1939. Higelke bezeichnet darin auch seinerseits die neue deutsche Schule als den entscheidenden Teil einer nationalsozialistischen Erziehungsordnung, „die durch die nationalsozialistische Weltanschauung bestimmt [wird], in der als bestimmende und verpflichtende Richtkräfte wirksam sind: Rassebewußtsein und Volksgemeinschaft, Führertum und Gefolgschaftstreue, Wehrhaftigkeit und Wille und Fähigkeit zur Leistung“.⁷³²

Higelke sieht den Wert einer volkspolitischen Schule darin, dass sie alle Kräfte mobilisiert, um die Jugend für einen tragenden Dienst an Volk und Staat zu erziehen. Damit exponiert sich die deutsche Volksschule erstmals als eine im völkisch-nationalsozialistischen und bildungspolitischen Spektrum führende Schule im deutschen Reich, die sich laut Higelke nicht mehr in der Vermittlung von „unfruchtbarem und abgezogenem Wissen erschöpft, sondern in volkstümlichem schlichtem Denken und lebendigem und lebensnahem Tun und Arbeiten“.⁷³³

Wichtig für den Autor Higelke ist, dass sich das Ranking der Schulfächer in der jetzt deutschen Volksschule in einem Punkt entscheidend geändert hat: Nicht mehr der Religionsunterricht steht an erster Stelle, „am Tore zu allen Bildungsgütern“, sondern die Leibeserziehung, gefolgt vom Deutschunterricht und dann den Fächern Heimatkunde, Geschichte und Erdkunde. Mit Naturkundeunterricht ist in erster Linie der biologische Aspekt der Rassenkunde gemeint. Begleitende Fächer wie Musik, Zeichnen und Werken, Hauswirtschaft, Rechnen und Raumlehre bilden ein völkisch-nationales und ideologisch-rassisches kontextuales

⁷³² Higelke, Kurt: Neubau der Volksschularbeit – Plan, Stoff und Gestaltung nach den neuen Richtlinien des Reichserziehungsministeriums, Leipzig 1941, S. 12-13.

⁷³³ Ebenda, S. 13.

Netz im Zusammenklang mit einer neuen nationalsozialistischen Unterrichtsorganisation.⁷³⁴

Zugleich sieht Higelke im geforderten Zusammenspiel aller Unterrichtsfächer nicht die bloße Abbildung des aktuellen Wissenschaftssystems, sondern darin realisiert sich die Grundausrichtung eines völkisch-nationalen Weltbildes durch ein ebenso volkstümliches Denken, Erfassen und Handeln.⁷³⁵ Hinsichtlich einer nationalsozialistischen Methodik und Didaktik fordert er in Anlehnung an den Erziehungstheoretiker Karl-Friedrich Sturm⁷³⁶ energisch die schulische Anwendung der weiterhin wichtigen Erkenntnisse der Reformpädagogik, die auch in den neuen nationalsozialistischen Reichsrichtlinien „ihre organische Eingliederung und fruchtbare Wiederverankerung“ finden sollen. Diese Grundsätze einer methodischen und didaktischen Vermittlung, nämlich der Aufbau einer „lebendigen und verpflichtenden Bilderwelt“ und nicht die „Vermittlung eines logisch durchgegliederten Begriffsgefüges“, bestimmen jetzt den Unterricht der volkstümlichen deutschen Volksschule.⁷³⁷

In seiner historischen Rückschau auf die Rolle der Lehrpläne im Erziehungs- und Bildungswesen bisheriger politischer Systeme liefert Higelke eine sehr eingängige und zugleich eigentlich zeitlose Definition ihrer Funktion, wenn er feststellt: „Lehrpläne sind immer die kürzeste und prägnanteste Formel für das Ringen der bestimmenden Erziehungsmächte um ein neues Erziehungsideal und ein zu erneuerndes Bildungswesen.“⁷³⁸ Die Fächer Geschichte und Erdkunde haben dennoch im nationalsozialistischen System eine vergleichbare Dominanz wie in den Jahren 1914 bis 1918 (s. Kap. 6), bezogen auf eine besondere Ideologisierung und Militarisierung der Unterrichtsinhalte, jetzt allerdings zusätzlich angereichert mit pädagogischen Bausteinen einer rassistisch-völkischen Erziehung. Im Fach Erdkunde, mit einer inhärenten pädagogischen Begründung,

⁷³⁴ Vgl. ebenda, S. 16.

⁷³⁵ Vgl. ebenda.

⁷³⁶ Vgl. Sturm, Karl Friedrich: Deutsche Erziehung im Werden – Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung, Osterwieck/Harz u. Berlin 1942.

⁷³⁷ Vgl. Higelke, Neubau der Volksschularbeit, S. 16-17.

⁷³⁸ Ebenda, S. 6.

manifestiert sich aus nationalsozialistischer Sicht eine zwingend notwendige und kompromisslose Lebensraumphilosophie.

Dies alles, so Higelke, ist nur möglich bei gleichzeitiger Mobilisierung der völkisch-rassischen Grundkräfte. Mahnend, ja beschwörend warnt der Autor dann, man müsse im Geschichtsunterricht der Jugend klarmachen, wie sich diese alte Gesetzmäßigkeit verändern könne, „wenn Völker eine rassische Vermischung eingehen, oder wenn sich die begabten Volksteile nicht so stark fortpflanzen wie die weniger begabten“.⁷³⁹ Dann wäre, so Higelke, in künftiger Zeit die Führerschaft im deutschen Volke gefährdet, denn echtes Führertum, das über Jahrhunderte die Geschichte Deutschlands bestimmte, habe mit dem Führer, Adolf Hitler, seine Vollendung gefunden.⁷⁴⁰

In der Gruppe der Didaktiker im Rahmen einer nationalsozialistischen Unterrichtsorganisation ist es somit Higelke, der neben Friedrich Hiller und Alois Klugger in seinen Überlegungen besonders stark den rassistisch-völkischen Schwerpunkt setzt. Hier wiederholen sich, wie in der Gruppe der pädagogischen Theoretiker (s. Kap. 7.2), die jeweiligen persönlichen politischen Anliegen der Autoren, ohne dass sie dabei die ideologische Rahmung der nationalsozialistischen Agenda verlassen.

7.4 Die neue Rolle der Lehrerschaft und der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB)

In der Analyse des pädagogischen Materials der Kaiserzeit entstand der Eindruck, dass die Autoren wirklich so dachten und empfanden, wie sie es in ihren Darstellungen zu Papier brachten. Sie liebten – wie die gesamte Lehrerschaft – die Monarchie und die kaiserliche Familie, beide Institutionen waren ihnen ein persönliches Anliegen und emotionales Bedürfnis. Beide Gruppen mussten nicht per Dekret explizit zu konformen politischen Aussagen und zu Empathie mit dem Kaiser aufgefordert oder gar verpflichtet werden (s. Kap. 4).

⁷³⁹ Ebenda, S. 129.

⁷⁴⁰ Vgl. ebenda, S. 125-129.

In der Zeit der Weimarer Republik forderte das pädagogische Material von der Lehrerschaft das Bemühen ein, in der Schule die neuen republikanisch-demokratischen Strukturen als kompromisslos notwendige und auch gewollte staatsrechtliche Ersatzkonstruktion für die vergangene Monarchie zu vermitteln. Diese dem Dienstherrn geschuldete Verpflichtung und der mehrheitlich als gesellschaftliche Bürde empfundene Auftrag spalteten die Lehrerschaft aller Schulformen in den Jahren 1919 bis 1933 zutiefst. In diesem neuen Staat galt es erstmals politische Prinzipien pädagogisch-erzieherisch zu vermitteln und zu leben, die man aufgrund der bisherigen persönlichen Erziehung und der erfahrenen gesamtgesellschaftlichen Sozialisation im Grundsatz nicht vertreten konnte. Der demokratische Erziehungsauftrag an die Lehrerschaft wurde daher im Schulalltag mehrheitlich nicht gelebt, sondern meist nur rhetorisch abgearbeitet (s. Kap. 6).

Ab dem 1. Januar 1933 übernahm die Lehrerschaft dagegen offenbar wie im Kaiserreich freudig die Aufgabe der ideologischen Transformation des neuen nationalsozialistischen Staates. So vermittelt ein Eintrag der Volksschule Sandfort unmittelbar den Eindruck, dass der Lehrer jetzt wieder williger Chronist und begeisterter Interpret seiner aktuellen politischen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen ist:

„Die Feier am Vormittag [Maifeier]: Gottesdienst mit allen Vereinen und Verbänden. Propagandafahrt der Ortsgruppe Brockhagen. Dann Vereinigung aller Vereine mit unseren Schulkindern zu einem Festzug durch den Ort. Am Gemeindehaus eine Ansprache. Vielhundertstimmiges ‚Siegheil‘, dann das ‚Kampflied der braunen Bataillone‘ und ‚Die Fahne hoch‘. Dann Abhören der Führerrede, um damit die Größe und Bedeutung dieses 1. Maifeiertages und des aus dem internationalen, marxistischen Wahntaumel erwachten deutschen Volkes vernehmen zu können. Die Bevölkerung dieses Dorfes ist gewillt, sich vorbehaltlos in die Front des nationalen Sozialismus einzureihen.“⁷⁴¹

Die Auswertung der Lehrerhandreichungen der Jahre 1933 bis 1945 vermitteln zunächst den Eindruck einer formal notwendigen ideologischen Lenkung und

⁷⁴¹ Schulchronik Sandfort 1933.

einer politischen Alphabetisierungskampagne für die deutsche Lehrerschaft. Der Duktus des pädagogischen Materials transportiert eine spezielle Lexik, die den nationalsozialistischen Menschen gänzlich entpersonalisieren und total vergemeinschaftlichen will. Der Machtapparat der Nationalsozialisten definiert in den zwölf Jahren ihrer Herrschaft in verpflichtenden Ansagen und rechtlichen Vorgaben immer wieder die neue Rolle und den jetzt alternativlosen Bildungsauftrag an die Lehrerschaft: „Wer die Jugend erziehen will, muß sie ehrfürchtig machen und begeistern können. Denn ohne Ehrfurcht und Begeisterung ist weder eine Erziehung noch ein höheres menschliches Dasein denkbar. Der Erzieher der Zukunft wird ein Priester des nationalsozialistischen Glaubens und ein Offizier des nationalsozialistischen Dienstes sein.“⁷⁴²

In diesem neuen Selbstverständnis wird der Lehrer „zum Soldat an der kulturpolitischen Front des Nationalsozialismus“, denn die „Deutsche Schule ist keine Anstalt zur einseitigen Wissensvermittlung, sie ist nicht tote Organisationsform, sie ist Lebensform“.⁷⁴³ Für diese neue Aufgabe können sich die Lehrpersonen offenbar nicht mehr frei entscheiden, sie haben sie anzunehmen und zu akzeptieren: „Der nationalsozialistische Staat ist, nach seiner Wirkung auf das Volk betrachtet, Erziehungsstaat. Aufgabe des Lehrers im heutigen nationalsozialistischen Staate ist seine zeitgebundene Form; um es ganz konkret und anschaulich zu sagen: [Er] [i]st der treue und tapfere Gefolgsmann Adolf Hitlers.“⁷⁴⁴

Somit ist der Lehrer nicht mehr der staatlich sanktionierte Erzieher und berufene Wissensvermittler, qua Amt ausgestattet mit einer gewissen erzieherischen Freiheit im Rahmen einer individuell geprägten und gelebten pädagogischen Ethik. Er ist jetzt zuerst und vor allem der staatliche Organisator und Moderator eines „Eingliederungsprozesses [der Jugend] in die große Volksgemeinschaft“.⁷⁴⁵ Die Rolle der Lehrerschaft ist damit alternativlos neu definiert und die politische Aufgabe der Schule sowie ihr Status eindeutig festgelegt im „Neuen

⁷⁴² Schirach, Baldur v.: Um die Einheit in der Erziehung, zitiert nach Rossmeisl, Ganz Deutschland wird zum Führer halten, S. 91.

⁷⁴³ Klauß, Hermann: Feierstunden der Deutschen Schule, Stuttgart 1941, S. 7.

⁷⁴⁴ Sturm, Deutsche Erziehung im Werden, S. 107 ff.

⁷⁴⁵ Klauß, Feierstunden der Deutschen Schule, S. 8.

Staat“, den der Reichswalter des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB), Hans Schemm, apodiktisch beschreibt:

„Was draußen in der Gegenwart geschieht, geht heute nicht mehr am Schulfenster vorbei, sondern es erfüllt den Unterricht. Der Lehrer nimmt an diesem Geschehen nicht bloß als Betrachter und Zuschauer teil, sondern als Aktivist [...] Er marschiert als politischer Leiter, er repräsentiert selber die Bewegung als Hoheitsträger, als Führer, als SA- und SS-Mann, als Angehöriger des NS-Fliegerkorps, und die Lehrerin als Angehörige der NS-Frauenschaft. Jeder einzelne deutsche Erzieher ist erfüllt von der Größe dieser Zeit, und dieses Erfülltsein trägt dazu bei, in der Schulstube an der Erziehung der deutschen Kinder nach Kräften mitzuhelfen, diese Volkwerdung ewig zu gestalten.“⁷⁴⁶

Neben dem nüchternen offiziellen und verpflichtenden politischen Rollenkodex nationalsozialistischer Lehrer und Lehrerinnen finden sich 1938 auch moderate, ja geradezu euphorische Beschreibungen des pädagogischen Berufsbildes im „Neuen Deutschland“. Auf einer Großkundgebung des nationalsozialistischen Lehrerbundes für Österreich in Wien übernahmen der Reichspressechef Dr. Otto Dietrich und der Reichswalter des nationalsozialistischen Lehrerbundes, Fritz Wächtler, die Aufgabe einer gezielten politisch-pädagogischen Emotionalisierung und Ideologisierung der jetzt großdeutschen Lehrerschaft:

„Wie haben wir es leicht, als Erzieher zu wirken in dieser großen Gegenwart mit ihrem gewaltigen Geschehen! Wir sind ja die Zeugen einer großen Wandlung geworden. Was haben wir allein seit 1933 an unseren Augen vorbeiziehen sehen! Wir sind aber auch tätige Mitkämpfer für die Neugestaltung des deutschvölkischen Lebens geworden [...] Was liegt allein ein Erleben in diesem Ruf, der uns tausendfach in den letzten Monaten in den Ohren klang, und in den wir selbst in größter Begeisterung und mit heißem Herzen eingestimmt haben: Ein Volk, ein Reich, ein Führer! Großdeutschland! 80 Millionen! Welch gewaltiges Geschehen! Welch gigantischer Erziehungsvorgang! Welch Ergebnis einer sys-

⁷⁴⁶ Zitiert nach Dietrich, Otto/Wächtler, Fritz (Hrsg.): Revolution des Denkens – Gemeinschaft und Erziehung, Dortmund 1939, S. 37.

tematischen Erziehung, die durch den Führer sofort nach dem Kriege, nach dem Zusammenbruch eingesetzt hat!“⁷⁴⁷

Echte Begeisterung, Freude und Erleichterung über die geschichtliche Wende 1933 machten sich in der Gesellschaft (und damit auch in der Lehrerschaft) geradezu explosionsartig Luft. Sie fanden in einer politischen Einstellung und einem pädagogischen Aktionismus Ausdrucksformen, die im Denken und Fühlen der Generation der unterrichtenden Lehrerschaft tief verankert waren und offenbar nur wieder abgerufen und aktualisiert werden mussten:

„In unserem Dorf wurde der Nationalfeiertag am 21. März 1933 zu einem unvergeßlichen Erlebnis für die ganze Bevölkerung, denn auch die wenigen, die innerlich noch abseits standen, werden mitgerissen worden sein von dem heiligen Gedanken, der dieser Veranstaltung zugrunde lag und in ihr lebendig wurde, dem Gedanken der inneren Versöhnung und der Hingabe an das Vaterland. Der Ort mit seinem beispiellosen Flaggenschmuck gab das äußerliche Gepräge dieses Tages. Der große Fackelzug am Abend aber wurde der Ausdruck der Freude und des Freiheitswillens, wie wir ihn so stark noch niemals erlebt haben. Brausenden Heil- und Hochrufen auf das Vaterland, seinen Führer folgte das Deutschlandlied und das Horst-Wessel-Lied.“⁷⁴⁸

In diese offenbar noch immer präsenten verbalen Konvolute vaterländischer und nationalistischer Gefühlsbeschreibungen ließen sich ab 1933 problemlos die neuen Vokabeln der Nationalsozialisten einfügen: „Das nationale Deutschland atmete auf, die NSDAP nahm riesig schnell zu. Anlässlich der geschichtlichen Wende, die der überwältigende Wahlsieg zuließ, so daß am 30. Januar Adolf Hitler zum Reichskanzler ernannt wurde. Ungeheurer Jubel durchhallte die deutschen Gaue. Man hatte Vertrauen zu diesem Kanzler.“⁷⁴⁹ Man spürt in den Texten, dass viele ihrer Schreiber nun endlich wieder das aussprechen durften, was ihnen in den rund dreizehn Jahren der Republik zumindest offiziell nicht möglich gewesen war: „Am 30. Januar ein Ereignis von ganz besonderer

⁷⁴⁷ Dietrich/Wächtler (Hrsg.), *Revolution des Denkens*, S. 36.

⁷⁴⁸ Schulchronik Kölkebeck 1933.

⁷⁴⁹ Schulchronik Isingdorf 1933.

Bedeutung: Hindenburg berief: Hitler! Es ist mit Recht zu erwarten, daß auch in der deutschen Volksschule ein neuer Geist einzieht.“⁷⁵⁰

Nun brauchte man sich nicht mehr zu verstellen, sondern konnte seinen stets vorhanden gewesenen überschäumenden Nationalismus wieder ausleben. Man konnte erneut jene große Volksgemeinschaft beschwören, die schon damals, 1914, scheinbar über alle Schranken hinweg die Menschen zueinangeführt hatte. Man durfte sich dem Gedanken an das deutsche Vaterland wieder ganz hingeben und damit auch jenen nationalistischen Gefühlen, für die man als Kind und Erwachsener in der Wilhelminischen Zeit emotionalisiert und zu denen man erzogen worden war. Man ahnte, ja man wusste, dass Deutschland wieder nationaler Größe entgegengehen würde. Besonders die ersten Jahre nach der Erhebung produzierten einen ausschließlich begeisterten und zustimmenden politischen und gesellschaftlichen Grundkonsens im pädagogischen Lager. Er produzierte eine einhellige sprachliche Euphorie in den Einträgen der Schulchroniken: „Wir fuhren mit der Schule zur Maifeier nach Halle. Ein großer Festumzug bewegte sich durch die reich mit den Fahnen des neuen Deutschlands geschmückten Straßen zum Haller Schützenberge, wo ein erhebender Feldgottesdienst stattfand. Alle Kreise der Bevölkerung trugen bei zum schönen Gelingen dieser nationalen Feierstunde.“⁷⁵¹

Die neue Rolle der Lehrerschaft in der Zeit des Nationalsozialismus manifestiert sich mit dem 1. Januar 1933 (infolge der sogenannten Gleichschaltung aller übrigen Lehrervereine) in ihrer ideologisch-politischen Ausrichtung in der radikalen Verbandspolitik des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB), der bereits im Jahr 1929, also noch in der Zeit der Weimarer Republik, offiziell gegründet wurde.⁷⁵² Damit war der NSLB eine der ältesten NS-Organisationen überhaupt. Seine Publikationsorgane waren ab 1929 zunächst die „Nationalsozialistische Lehrerzeitung“ (NSLZ), ab Juni 1933 dann die „Reichszeitung der Deutschen Erzieher“ (RZDE) (April 1938 bis 1942) und danach der „Deutsche

⁷⁵⁰ Schulchronik Amshausen 1933.

⁷⁵¹ Schulchronik Bokel 1933.

⁷⁵² Zum Gründungsdatum finden sich unterschiedliche Angaben.

Erzieher“ (DDE).⁷⁵³ Siebenundneunzig Prozent der deutschen Lehrerschaft waren bis 1937 Mitglied in dieser „verbrecherischen Organisation“, wie Saskia Müller und Benjamin Ortmeyer sie bezeichnen.⁷⁵⁴ Der NSLB-Verbandsvorstand sah in dieser finalen Einbindung und Ausrichtung alle gesellschaftlichen Gruppen von Lehrern, Kindergärtnerinnen, Volksschullehrer, Studienräte, Pfarrer und Universitätsprofessoren, zu der großen Aufgabe der nationalen Volkserziehung zusammengefasst.⁷⁵⁵

Die Erziehungswissenschaftler Saskia Müller und Benjamin Ortmeyer weisen in ihrer Untersuchung darauf hin, dass natürlich keine andere Berufsgruppe im Reich geeigneter war als die der Lehrerinnen und Lehrer, um die Ideologie des NS-Staates unter den Kindern und Jugendlichen zu verbreiten. Und wer konnte in dieser Phase der zweiten Sozialisation (neben dem Elternhaus) besser als sie die ihnen anvertraute Jugend „in übelster Weise indoktrinieren sowie rassistisch und judenfeindlich ausrichten“? Sie waren die personalisierten Träger jener Ideologie mit ihrer Mischung aus Rassismus und Nationalismus mit der Zielsetzung, dass sich schon der Heranwachsende immer mehr als „Deutscher und Herrenmensch“ fühlen durfte.⁷⁵⁶ Breyvogel wirft in seiner sozialgeschichtlichen Untersuchung zu „Volksschullehrerschaft und Faschismus“ die Frage auf, was diese Berufsgruppe sonst noch zu ihrer Entscheidung motivierte, sich zügig im NSLB zu organisieren. Er kommt zu dem Schluss: „Die im Kleinbürgertum verankerten Mentalitätsstrukturen, teils konserviert durch die Beamtenmentalität, teils überlagert durch die [desaströsen] Berufserfahrungen als Lehrer, könnten Ansatzpunkte der bewußtseinsmäßigen Faschisierung gewesen sein.“⁷⁵⁷

Natürlich gab es in der großen Masse der erfassten Kolleginnen und Kollegen auch Mitglieder, die aus reinem Opportunismus oder aus politischer Gleichgültigkeit dem NSLB beigetreten waren. Die Autoren sehen darin generell eine dif-

⁷⁵³ Vgl. Müller, Saskia/Ortmeyer, Benjamin: Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933-1945 – Herrenmenschentum, Rassismus und Judenfeindschaft des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Weinheim 2017, S. 20.

⁷⁵⁴ Ebenda, S. 20.

⁷⁵⁵ Vgl. ebenda.

⁷⁵⁶ Ebenda, S. 13.

⁷⁵⁷ Zitiert nach Feidel-Mertz, Hildegard/Schnorbach, Hermann: Lehrer in der Emigration – Der Verband deutscher Lehreremigranten (1933-39) im Traditionszusammenhang der demokratischen Lehrerbewegung, Weinheim 1981, S. 62.

fuse und gefährliche Mischung aus moralischer Charakterlosigkeit und fehlender Zivilcourage. Diese habe verhindert, dass man den bedrängten jüdischen Kolleginnen und Kollegen zu Hilfe kam oder auch engagierte Teile der deutschen Lehrerschaft unterstützte, die sich grundsätzlich gegen den Nationalsozialismus stellten. Solches Verhalten und die Mitgliedschaft im NSLB waren aber, so vermuten Müller und Ortmeier, oft auch motiviert durch eine schon immer latent vorhandene persönliche Zustimmung zu staatlichen Zwangsmaßnahmen bezüglich dieser beiden Gruppen.⁷⁵⁸

Aber es gab eben auch andere, die sich aufgrund ihrer demokratischen Grundhaltung und antifaschistischen Einstellung dem NSLB entzogen. Nach groben Schätzungen von Müller und Ortmeier waren es „insgesamt 9.000 Personen (von insgesamt rund 300.000 Pädagoginnen und Pädagogen aller Schulformen)“, die das persönliche Schicksal einer Bespitzelung, den Verlust ihres Berufes, eine Gestapo-Haft oder den KZ-Terror oder aber von vornherein das ungewisse Schicksal einer isolierenden Emigration auf sich nahmen.⁷⁵⁹ In ihrer Untersuchung zur Emigration von Lehrerinnen und Lehrern aus dem deutschen Reich sehen die Erziehungswissenschaftler Hildegard Feidel-Mertz und Hermann Schnorbach (bei der großen Zahl der national und international aufgestellten Emigrationsvereinigungen)⁷⁶⁰ die eigentliche Urzelle der pädagogisch-politischen Emigration in der „Union des Instituteurs Allemands Emigrés“, die als bestorganisierte Emigrationsgruppe in der volksnahen Tradition der 48er Revolution schon in der Weimarer Republik gewerkschaftliche Strukturen aufgebaut hatte.⁷⁶¹

Die krasse Verleugnung des nationalsozialistischen Terrors gegenüber jüdischen Kolleginnen und Kollegen sowie demokratisch und antifaschistisch orientierten Teilen der Lehrerschaft im deutschen Reich nach 1933 wird deutlich in

⁷⁵⁸ Vgl. Müller/Ortmeier, Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte, S. 13.

⁷⁵⁹ Ebenda, S. 13.

⁷⁶⁰ Z.B. IBSL (Internationales Berufssekretariat der Lehrer), AFLD (Allgemeine freie Lehrgewerkschaft Deutschlands), IBA (Internationale der Bildungsarbeiter), ASL (Arbeitsgemeinschaft der sozialdemokratischen Lehrer), GDV (Gewerkschaft deutscher Volksschullehrer), FLGD (Freie Lehrgewerkschaft Deutschlands), DLV (Deutscher Lehrerverein), VSL (Verband sozialistischer Lehrer). Vgl. Feidel-Mertz/Schnorbach, Lehrer in der Emigration, S. 37 ff.

⁷⁶¹ Vgl. ebenda, S. 10.

den nachfolgend wiedergegebenen Auszügen aus einem Briefwechsel von März 1933 zwischen dem Deutschen Lehrerbund in Reichenberg (im tschechoslowakischen Exil und dem Vorsitzenden des Deutschen Lehrervereins in Berlin, Georg Wolff (s. oben), der zeitgleich den Deutschen Lehrerverein in den NSLB überführte:

„Deutscher Lehrerverein / Geschäftsführender Ausschuß / Berlin, den 31. März 1933 / Potsdamer Straße 113, Haus 2.

An den Deutschen Lehrerbund im Tschechoslowakischen Staate, Reichenberg, Schützengasse 7.

Sehr verehrte Kollegen,

wir haben in vielen Auslandszeitungen über die Lage in Deutschland gelesen, die in keiner Weise den Tatsachen entsprechen. Es werden Greuelnachrichten von Straßenkämpfen, von der Ermordung politischer Gefangener, von Sturm auf jüdische Geschäfte, von Bedrohung und Tätlichkeiten gegen deutsche Juden verbreitet. Der Vorstand des Deutschen Lehrervereines hält es für seine Pflicht, Ihnen offiziell und ausdrücklich mitzuteilen, daß alle diese Nachrichten falsch sind: Das bürgerliche Leben geht seinen ruhigen Gang bei uns: jüdische Mitbürger sind ebenso wenig gefährdet wie die anderen: alle gehen in Ruhe und Ordnung ihrer Arbeit nach. Wir bitten Sie, von dieser in allen Punkten den Tatsachen und der Wahrheit entsprechenden Erklärung unseres Deutschen Lehrervereines Kenntnis zu nehmen und auch an ihrem Teile mithelfen zu wollen, daß solche Lügennachrichten, die aus durchsichtigen Gründen von Menschen erfolgen, die ihr Vaterland verlassen haben und im Ausland wohnen, nicht weiter ihren Weg gehen können [...]

Mit kollegialen Grüßen: Deutscher Lehrerverein / G. Wolff, Vorsitzender.“

„An Herrn G. Wolff / Prag, den 13. April 1933

Sehr geehrter Herr Schulrat und Vorsitzender des Deutschen Lehrervereines!

Mit nicht geringem Erstaunen haben die Unterzeichneten Ihren in der hiesigen Presse veröffentlichten Brief gegen die ‚Greuelpropaganda‘ gelesen. Sie haben in diesem Brief behauptet, daß alle Mitteilungen über angebliche Verfolgungen

in Deutschland nicht den Tatsachen entsprächen, daß, im Gegenteil, dort jeder Mensch in Ruhe und Ordnung seinen Geschäften nachgehen könne.

Wir haben Sie, sehr geehrter Herr Schulrat, bisher für einen Ästheten gehalten. Ihre Bücher und Aufsätze, besonders Ihre feingeistige Einstellung zur modernen Geschichtsbehandlung, schien uns dazu das Recht zu geben. Ihr Brief aber dazu beweist, daß wir uns in Ihnen getäuscht haben. Wenn Sie alles das, was deutsche Staatsbürger in den letzten Wochen an Verfolgungen über sich ergehen lassen mußten, ja, wenn Sie nur das, was Ihren eigenen Kollegen angetan worden ist, nicht bemerkt haben, dann verfügen Sie über eine Robustheit des Gefühlslebens, die zu Ihren früheren Auslassungen im krassen Widerspruch steht.

Wir können nicht umhin, Ihrem Gedächtnis nachzuhelfen, wobei wir uns aber auf Fälle aus Ihrem eigenen Berufskreise beschränken wollen.

Als im Anschluß an den Reichstagsbrand die ersten Verhaftungen durchgeführt wurden, befanden sich unter den Verhafteten gleich drei Berliner Lehrer: Studienrat Dr. Fritz Ausländer, Lehrer Willi Schubring und Lehrer Fritz Beyes. Die beiden letzteren sind Mitglieder der von Ihnen vertretenen Organisation. Der Schulrat Löwenstein in Neukölln wurde ungefähr gleichzeitig in seiner Wohnung von Nazis überfallen und mit Erschießung bedroht [...] Ein Schulmann von internationalem Ruf, Dr. Kawerau⁷⁶², wurde aus seinem Amte entfernt, ebenfalls verhaftet und dürfte zu denen gehören, die in einem Konzentrationslager zu ‚wertvollen Staatsbürgern‘ erzogen werden sollen [...] Der Lehrer Rießner aus Chemnitz, der ebenfalls in ‚Schutzhaft‘ genommen wurde, muß unter SA-Bewachung an der Beseitigung von Wahlparolen und Zäunen arbeiten [...] Jugendliche SA-Leute helfen mit dem Gummiknüppel nach, wenn die Arbeit nicht schnell genug geht [...]

Es ist ganz unmöglich, alle die Kollegen aufzuzählen, die aus [...] Schulrats- und Schulleiterstellen und schließlich aus den Schulen selbst entfernt wurden. Es befinden sich darunter Namen, denen auch Sie selbst noch vor kurzer Zeit Anerkennung gezollt haben [...] Im Ganzen dürfte die Zahl Hundert erreicht werden [...]

⁷⁶² Siehe Kap. 6.

In Deutschland befinden sich mindestens 200, in Worten zweihundert Lehrer in sogenannter Schutzhaft [...] Hunderte weitere Lehrer erwartet die Entlassung ohne Gehalt und ohne Pension [...] Das [...] Schulwesen wurde noch niemals so von Konkurrenzneid, Denunziantentum und Unfähigkeit beherrscht wie heute. Nationalsozialistische Lehrer werden ohne Rücksicht auf Eignung als Kommissare in Schulleiterstellen versetzt [...]

Sie haben unserem Stand einen schlechten Dienst erwiesen [...] Oder hat Ihr Brief eine Vorgeschichte, die alles einfacher erklärt? Es soll Stellen in Deutschland geben, die entsprechende ‚Waschzettel‘ mit dem nötigen Nachdruck zu verteilen pflegen. Wir nehmen zu Ihrer eigenen Ehre das letztere an. Aber auch in diesem Fall hätten wir mehr Mannhaftigkeit von Ihnen erwartet.

Zwei deutsche Kollegen.“⁷⁶³

Nach diesem bedrückenden Briefwechsel drängt sich noch einmal die Frage nach der Rolle der Schulaufsicht in der NS-Zeit auf: Wie groß und wie einflussreich war die von Michael Klöcker (s. oben) angesprochene „Scharnier- und Umsetzungsfunktion“ in der Hierarchie der nationalsozialistischen Schulorganisation? Inwieweit waren die Schulräte Büttel im System, die sich mit der Nutzung und Weiterleitung der sogenannten politischen „Waschzettel“ ihre Stellung sicherten?

In der Einleitung zu ihrer Untersuchung zitieren Saskia Müller und Benjamin Ortmeier zunächst die zeitgenössischen Veröffentlichungen des Verbands Deutscher Lehrer-Emigranten aus den Jahren 1933 und 1934, in denen festgestellt wurde, „dass aus den Schulen Kasernen [wurden und] aus den Lehrern Bildungsunteroffiziere und dass an der Verseuchung der Jugend mit nationalsozialistischem Gewaltgeist die [bisher] von der Deutschen Republik bezahlten Lehrer die Hauptschuld tragen“.⁷⁶⁴ Dieses Ursachenkonstrukt führt Erika Mann in ihrem 1938 in New York veröffentlichten Buch „School for Barbarians – Education under the Nazis“⁷⁶⁵ weiter aus, indem sie konstatiert: „Das deutsche Kind

⁷⁶³ Zitiert nach Feidel-Mertz/Schnorbach, Lehrer in der Emigration, S. 86-88.

⁷⁶⁴ Zitiert nach Müller/Ortmeier, Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte, S. 11.

⁷⁶⁵ „Schon 1938 erschien dieses Buch in deutscher Sprache in Amsterdam unter dem Titel ‚Die Schule der Barbaren‘, in der BRD erst 1986 unter dem Titel ‚Zehn Millionen

[ist] heute schon ein Nazi-Kind und nichts weiter. Die Schule, die es besucht, ist eine Nazi-Schule, die Jugendorganisation, der es angehört, ist eine Nazi-Organisation, die Filme, zu denen man es zulässt, sind Nazi-Filme, und sein ganzes Leben gehört ohne Vorbehalt dem Nazi-Staat.“⁷⁶⁶

Und zu den Nazi-Kindern in der oben genannten Nazi-Schule gehörte offenbar das altersadäquate ideologisch-pädagogische Medium, die nationalsozialistische Schülerzeitschrift „Hilf mit!“. Benjamin Ortmeyer leitet seine Untersuchung zu dieser Form national-völkischer Indoktrination mit eindeutigen erzieherischen Schwerpunkten auf Rassismus und Antisemitismus ein mit der Feststellung:

„In dieser Studie geht es um die Analyse einer Zeitschrift, die sich vor allem an Schülerinnen und Schüler ab elf oder zwölf Jahren richtete. Die Zeitschrift hatte bei insgesamt zehn Millionen Schülern (einschließlich Klassen 1-4) eine Auflage von fünf Millionen Exemplaren. Es ist also davon auszugehen, dass sie nahezu die gesamte deutsche Schülerschaft ab der 5. Klasse erreicht hat [...] Ihre Wirkung wurde noch unterstrichen durch die in der Lehrerschaft verteilten Plakate [...] Außerdem gab es Begleithefte für Lehrer und Lehrerinnen, um diesen die Verwendung von ‚Hilf mit!‘ zu erleichtern.“⁷⁶⁷

Der reichsweiten pädagogischen Leitfunktion dieser Jugendzeitschrift in Erziehung und Unterricht wurde 1938 in einer Ausstellung des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) Rechnung getragen. Die eindeutig indoktrinierende Aufgabe dieser Zeitschrift mit ihrer vorrangig rassistischen und antisemitischen Steuerungsfunktion im nationalsozialistischen Erziehungsprozess brachte der „Reichswalter der Nationalsozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands“, Gauleiter Wächtler, zum Ausdruck:

„Der Nationalsozialistische Lehrerbund Deutschland (NSLB) hat damit bewußt in der Erziehung einen neuen Weg beschritten. Über die Form der Schulstabenbelehrung weit hinausgehend, sind hier Erziehungsformen gewählt worden,

Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich““. Müller/Ortmeyer, Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte, S. 12.

⁷⁶⁶ Zitiert nach Müller/Ortmeyer, Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte, S. 12.

⁷⁶⁷ Ortmeyer, Benjamin: Indoktrination – Rassismus und Antisemitismus in der Nazi-Schülerzeitschrift »Hilf mit!« (1933-1944), Weinheim 2013, S. 7-8.

die der Schule vor unserer Machtübernahme fremd waren. Der NSLB begann diesen Weg bereits 1933 mit der Herausgabe seiner Schülerzeitschriften ‚Hilf mit!‘ [...] Fünf Jahre lang sind diese Zeitschriften in Millionenaufgabe monatlich in die Kinderhände und ins Elternhaus gewandert und so zu einem überaus bedeutsamen nationalpolitischen Erziehungsmittel geworden [...] Der Wettbewerb ‚Volksgemeinschaft – Blutgemeinschaft‘ hat im Rahmen der Wettbewerbe des NSLB [in dieser Zeitschrift] insofern eine besondere Bedeutung gehabt, weil er mit dieser Themenstellung den seit 1933 völlig neuen Unterrichtsstoff der Rassenkunde umfaßt. Der Führer fordert: Die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates muß ihre Krönung darin finden, daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Hirn der ihr anvertrauten Jugend einbrennt. Es soll kein Knabe und kein Mädchen die Schule verlassen, ohne zur letzten Erkenntnis über die Notwendigkeit und das Wesen der Blutreinheit geführt worden zu sein.“⁷⁶⁸

Die oben angeführten thematischen Schwerpunkte wurden in allen Jahrgängen der nationalsozialistischen Jugendzeitschrift konsequent durchgehalten, stets altersadäquat aufbereitet und in spannenden Geschichten oder interessant gestalteten Sachinformationen vermittelt. Daneben (und durchaus in der Überzahl) gab es aber die „bewußt unpolitisch gehaltenen Artikel, die Jugendliche ansprechen – von der ‚Schneeballschlacht‘ bis zu ‚Tieren, die den Winter verschlafen‘ oder ‚das schöne Angeln‘, die ‚Rätselücke‘ usw.“⁷⁶⁹ Die rassistische Thematik wurde oft unter dem Gesichtspunkt der Hygiene und Volksgesundheit thematisiert, die antisemitischen Stoffe wurden oft in historische Geschichten verpackt. Als Beispiel für diesen antisemitischen Ansatz und die beinahe ausschließlich negativ angelegte Lexik zum Themenschwerpunkt Rassismus (verstärkt mit jiddischen Sprachelementen) wird das abstoßende Bild des Juden, der stiehlt, lügt und betrügt, gegenüber der jungen Leserschaft historisch legitimiert und psychologisch ausgebaut. Diese Beispielgeschichte war überschrieben mit: „Indem ich mich des Juden erwehre, kämpfe ich für das Werk des Herrn – Adolf

⁷⁶⁸ In: Nationalsozialistischer Lehrerbund Deutschland (NSLB): Hilf mit! – Deutsche Jugendzeitschrift, Berlin 1938, S. 320.

⁷⁶⁹ Ortmeier, Indoktrination, S. 41.

Hitler in ‚Mein Kampf‘.⁷⁷⁰ Sie wird im Folgenden in ihren wichtigsten Auszügen wiedergegeben:

„Morgens früh klopft es an der Tür beim Händler Moses Lewy Löwenthal. Die Frau sieht vorsichtig durch das Türloch, prallt zurück, als sie die Polizisten sieht: Mausche, de Balmechome (Polizisten) sind da! Löwenthal bleibt ruhig sitzen. Ein Judenmädel mit grellen Augen und frechem Gesichtsausdruck stellt sich den eintretenden Polizisten entgegen. Thiele [der Kriminalassistent] faßt sie sofort ins Auge: Wie heißt Du? Die Kleine knickst: Fratchen heiß ich. Und woher bist du? Aus Potsdam. Und wer ist dein Vater? Der Händler und Kaufmann Hirsch!

Ach, so! Der Kriminalassistent lächelt verständnisinnig. Der Hirsch Moses Hirschberg, genannt ‚Brodbar‘, na, den kennen wir ja, hat schon ein paar Jahre abgemacht wegen Einbruchs, Aufkauf von Hehlerware [...]

Er tritt auf Löwenthal zu, überschaut mit einem Blick die großen Ballen Tuch, die im Zimmer seitlich aufgestapelt liegen. Nanu, Löwenthal, wie kommen Sie zu so viel Tuch? Ich denke, Sie sind ein ganz armer Händler? Der schwarzbärtige Jude erhebt sich langsam. Nu, de Polizei weiß, ich steh kauscher [bin unbescholten]. Ich werd zeigen dem Herrn die Rechnung, daß ich hab de Ware durch rechtmäßigen Kinjon [Kauf]. Er steht auf, zieht aus seinem Mantel ein schmutziges Papier. Aber das feine Ohr des Polizisten hat in der Tasche etwas gehört, das wie metallenes Klappern klang. Mit einem Sprung ist Thiele dabei, während die drei Polizisten nahe herantreten. Da wirft sich Löwenthals Frau mit Geschrei dazwischen. Se dürfen ma Isch [Mann] nich stoßen, Herr, er is kein Tofes [Verhafteter]. Und dabei drängt sie sich nahe an ihren Mann heran.

Da packt der eine der Polizisten zu, gerade in dem Augenblick, als Löwenthal seiner Frau zwei kleine Metallgegenstände zusteckt. Thiele nimmt die Dinger sofort an sich. Aha, Nachschlüssel und Dietrich!

Nun ist das Bild klar. Die schreiende, lamentierende und schimpfende Jüdin wird erst einmal abgeführt, um sie bei der Untersuchung los zu sein. Da findet sich noch ein Lappen, in den Geld eingeschlagen ist. Wie kommen Sie zu dem

⁷⁷⁰ Vgl. Hitler, Adolf: Mein Kampf, Band 1, München 1941, S. 70.

Geld, Löwenthal? Bin ich ä Jud – wo werd ich nich haben Moos [Geld], fragt er höhnisch.“⁷⁷¹

Die politische Formierung der gesamten Lehrerschaft hin zu einer gesicherten zentralen Instanz für die völkisch-nationale Erziehung der deutschen Jugend wird ergänzt durch eine weitere gezielte und systematische Ideologisierung der Schulkinder in Wort (Schülerzeitung) und Bild (Unterrichtsfilm). Pädagogische Events, wie nationale Weihestunden in Schulfesten und Schulfestern mit der Absolutheit der nationalsozialistischen Regie und völkischen Dramaturgie, komplettieren das erzieherische Setting eines zutiefst diktatorischen Systems. Eine Zusammenfassung für diese komplexen Indoktrinationsprozesse liefert Sabine Dengel:

„Der Nationalsozialismus setzt sein gesamtes Potential neben dem Repressionsapparat, in erster Linie auch die Medien der politischen Sozialisation, der symbolischen Enkulturation und der psychotechnischen Manipulation dafür ein, mit gezielten Eingriffen in mentale Dispositionen von Individuen in traditionellen Bindungen und Gruppenbeziehungen eine als systemstabilisierend erachtete politische Kultur zu etablieren.“⁷⁷²

7.5 Die Schulfestern im Geiste der Neuen Zeit: ihre Regie, Dramaturgie und Sprache

In diesem Kapitel werden das didaktische Material zur Durchführung nationalsozialistischer Schulfestern und sein in den Schulchroniken dokumentierter Niederschlag betrachtet in dem Versuch, die Ziele einer politischen Erziehung für die Jahre 1933 bis 1945 zu rekonstruieren. Ihre Inhalte lassen auch politische, ideologische und damit auch sprachliche Kontinuitäten vermuten, die aus zurückliegenden gesellschaftspolitischen Denk- und Handlungsmustern gespeist werden und in den vorausgegangenen drei Jahrzehnten in der deutschen Gesellschaft offen oder verdeckt präsent waren. Die Autorenschaft des pädagogi-

⁷⁷¹ Nationalsozialistischer Lehrerbund (NSLB): Hilf mit – Deutsche Jugendzeitschrift, Berlin, Jahrgang 1938, S. 377.

⁷⁷² Dengel, Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit, S. 47.

schen Materials ab 1933 war ähnlich bunt wie schon im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Lehrer, Schulleiter, vor allem aber Autoren aus der sogenannten „Nationalsozialistischen Bewegung“ überboten sich in ihren Unterrichtsmaterialien gegenseitig in der permanenten insistierenden Verwendung völkischer, rassischer und nationalistischer sprachlicher Versatzstücke, die teils neu, teils nun wieder angesagt waren:

„Die Erinnerung an die Zeit des Nationalsozialismus macht bewußt, daß auch das Schulbuch ein besonders radikales Instrument autoritären Lenkungswillens sein kann: Die didaktische Problematik wird gegenstandslos, da Auswahl und Interpretation der Inhalte von der politischen Instanz geregelt werden. Von der Fibel bis zum Rechenbuch haben alle Schulbücher primär der politischen Ausrichtung zu dienen.“⁷⁷³

Ungemein erfolgreich war der Nationalsozialismus bis 1939 in der Produktion seines pädagogischen Materials. Eine dabei geschickt eingesetzte psychologisch begründete Dramaturgie in Handlung und Sprache erzeugte rasch die gewollten Emotionen, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie die Regieanweisungen im Rahmen von Schulfesten und Schulfestern in letzter Konsequenz stets auf die Person des Führers zulaufen ließ. „Die Gestalt Hitlers als Erlöser von allem Übel und Heilsbringer des deutschen Volkes war stets Mittelpunkt bei allen Schulfestern. Die Verklärung und Verherrlichung Hitlers, seine Erhebung zur Gottähnlichkeit vollzog sich in Sprechchören, Gedichten und Lehrererzählungen und bildete gleichsam das Kernstück jeder Feiargestaltung.“⁷⁷⁴

Die pädagogischen Texte bedienten so durchgängig die Axiome der nationalsozialistischen Ideologie: Blut, Rasse, Boden, Volk, Gemeinschaft, Fahne, Kampf und Führer. Wolfgang Keim nennt die Kernpunkte der nationalsozialistischen Fest- und Feierstrategien:

„Anders als bei den Weimarer Verfassungsfeiern, die einer rationalen politischen Bildung dienen sollten, stand im Mittelpunkt der NS-Feiern und -Gedenk-

⁷⁷³ Sauer, Einführung in die Theorie der Schule, S. 31.

⁷⁷⁴ Ottweiler, Die Volksschule im Nationalsozialismus, S. 194.

stunden das innere Erleben der NS-Ideologie als Mittel zur NS-Gesinnungsbildung. Mindestens ebenso wichtig wie Gleichschaltung und damit Nazifizierung der Schule war die emotionale Formierung von Schüler- und Lehrerschaft auf den neuen Staat hin.“⁷⁷⁵

Eine Fülle von Handreichungen zum sicheren Gelingen einer Schulfeyer, die immer auch eine politische Feier sein musste, definierten und beschrieben diese Dramaturgie:

„Diese Gemeinschaftsfeier, die in der Schulgemeinschaft am Anfang unseres Schaffens steht und alles Tun wiederum krönend abschließen soll, muß von einem Hochtou innerer Gläubigkeit erfüllt sein. Es muß ein Abglanz von jenem Licht über der Handlung liegen, das die ersten Bannerträger der Bewegung durchglühte, als sie die geweihte Hakenkreuzfahne aus der Hand des Führers empfangen.“⁷⁷⁶

In seiner grundlegenden Arbeit zum „Neubau der Volksschularbeit“ forderte seinerzeit auch Kurt Higelke (s. Kap. 7.2) von ministerialer Seite die nationalsozialistische Feierstunde in der (Volks-)Schule als konstitutiv für die Grundlegung einer volkhaften Bildung ein:

„Mit der [Feier] und durch sie tritt die Eingliederung der Schule in die große Volksgemeinschaft am sinnfälligsten in die Erscheinung. Sie ist geradezu der Höhepunkt im Gemeinschaftsleben der Schule. In der Feier begegnet sich eine Gemeinschaft mit den ewig gültigen und verpflichtenden Werten. Echte Feier ist zur Erhaltung volkhaften Lebens und das heißt wahrhaft menschlichen Seins ebenso nötig wie echte Arbeit. Denn in ihr lebt und wirkt nicht ein mehr oder weniger überflüssiger und austauschbarer ideologischer Überbau, sondern der Lebensgrund des Ganzen wie des Gliedes: der Geist und die Seele der Volkheit (Ph. Hoerdt). Der Aufweis der Idee, das Bekenntnis zu ihr, die Wirkung der Tat in symbolischer Handlung, das sind die Stufen der Feier auch in der Schule, die

⁷⁷⁵ Keim, Erziehung unter der Nazi-Diktatur, S. 88-89.

⁷⁷⁶ Vgl. Schütte, Carl: Schulfeyern im Geiste der neuen Zeit, Berlin u. Leipzig 1936, S. 5.

mit dem umfassenden, jede Feier überhöhenden Gesang der Nationallieder schließt.“⁷⁷⁷

Emotional tiefeschürfende Betrachtungen und Erwartungen dessen, was eine nationalsozialistische Feier im Rahmen der Schule ausmacht und bedeutet, übertrafen sich gegenseitig. Hermann Roth, ein Kollege Schüttes, formuliert das so: „Die Feiern sind Zeugnisse der Seele einer Rasse, eines Volkes, einer Bewegung. Feiern in diesem umfassenden Sinne haben stets einen vorwiegend politischen Charakter, d.h. sie sind von der Seele, dem Erleben und Glauben einer Gemeinschaft erfüllt.“⁷⁷⁸

In seiner schon 1956 angelegten psychagogischen Untersuchung über „die Regie des öffentlichen Lebens im Dritten Reich“ sieht Karlheinz Schmeer den überwältigenden Erfolg von Hitlers politischer Werbestrategie als Folge der emotionalen Nüchternheit der Weimarer Republik und ihres Verzichts selbst auf die geringste „Inszenierung von Nationalismen“ (s. Kap. 6):

„Jetzt rächte sich die der Weimarer Republik von Anbeginn ihres Bestehens mangelnde Symbolfreudigkeit, ihr erschreckendes Unvermögen zum anfeuernden Pathos, das in den schwung- und lustlosen Formen ihres öffentlichen Handelns offenbar wurde [...] In dieser grauen Atmosphäre der Sachlichkeit – ein entschuldbares Echo der Niederlage im Weltkrieg, in das die wirtschaftliche Depression der späten zwanziger und frühen dreißiger Jahre immer dunklere Schatten zeichnete – hob sich das leidenschaftliche und farbenreiche Auftreten der Nationalsozialisten kontrastreich ab [...] Indem die Nationalisten [gerade] von der äußeren Form ausgingen, glückte ihnen der Einbruch in die Gefühlswelt des deutschen Menschen. Sie hatten begriffen, daß die so lange zurückgedrängte Schaulust der großen Menge aus irrationalen Bedürfnissen komplexer Art erwuchs, und werteten diese Erkenntnisse nach ihrer Art aus.“⁷⁷⁹

⁷⁷⁷ Higelke, Neubau der Volksschularbeit, S. 14.

⁷⁷⁸ Roth, Hermann: Die Feier – Sinn und Gestaltung, Leipzig 1939, S. 9.

⁷⁷⁹ Schmeer, Karlheinz: Die Regie des öffentlichen Lebens im Dritten Reich, München 1956, S. 16.

Eben in dieser Schaulust der großen Menge in Massenveranstaltungen sieht Schmeer das zentrale Prinzip von Hitlers politischer Werbung. In Anlehnung an das 6. Kapitel in Hitlers „Mein Kampf“ (Kriegspropaganda Band 1) verweist Schmeer auf die von Hitler selbst angeführten Erfahrungen mit diesen medialen Elementen, etwa aus der politischen Werbung der Feindmächte im Ersten Weltkrieg, den überaus eindrucksvollen Aufmärschen und Veranstaltungen der Linksparteien in den 1920er Jahren und seiner eigenen Erfahrung als Versammlungsredner.⁷⁸⁰ Nach Schmeer hatte Hitler schnell erkannt, welchen emotionalen Sog und welche gemeinschaftsstiftende Kraft Fahnen, Banner, Abzeichen, Uniformen und damit Symbole nach innen und nach außen besitzen. Die von Hitler stets favorisierten, wie Schmeer es nannte, optischen Sinnbilder wurden durch akustische Reize ergänzt, so dass es nicht schwerfiel, mit diesen Mitteln starke und glanzvolle Effekte zu erzielen, nach Bedarf Illusionen und Emotionen zu erzeugen und durch geschickte, vor keinem Trick zurückschreckende Regie in einer Versammlung Gefühle und Stimmung der Teilnehmenden je nach dem beabsichtigten Werbeziel bis zur Siedehitze aufzupeitschen oder zu einem pathetischen nationalistischen Bewusstsein aufzublähen.⁷⁸¹

Unter Bezug auf Goebbels' frühe Tagebuchaufzeichnungen aus dem Jahr 1932 zitiert Schmeer die von Goebbels beobachteten emotionalen Mechanismen und irrationalen Massenphänomene, die durch gezielte nationalsozialistische Agitation in einer von ihm organisierten Veranstaltung im überfüllten Berliner Sportpalast erzeugt werden konnten:

„In dem Brodem der eingepferchten Menschenmenge, unter dem grellen Licht der Scheinwerfer flossen das schreiende Rot der Fahnen auf den Tribünen und an den Wänden, das von den Mauern widerhallende Heilgeschrei, die schmetternden Klänge der Marschmusik, die rhythmisch aufbrandenden Sprechchöre, flossen die einzelnen Sinneseindrücke zu einem einzigen heißen Strom zu-

⁷⁸⁰ Vgl. ebenda, S. 10-11.

⁷⁸¹ Vgl. ebenda, S. 14-15.

sammen, dessen Welle jedes vernünftige Denken hinwegschwemmen musste.“⁷⁸²

Danach analysiert Goebbels in seinen Aufzeichnungen die zuvor beschriebenen Phänomene und nennt mediale völkisch-nationale Regiebausteine, mit denen nicht nur Massenveranstaltungen erfolgreich funktionieren sollten, sondern auch nationalsozialistische Schulfeiern in der kleinsten einklassigen Volksschule:

„Mit eiskalter Folgerichtigkeit werden durch die frenetisch hervorgestoßenen Schlagworte und durch eine Regie, die alle Register der Beeinflussung durch sinnliche Effekte zu ziehen weiß, die Emotionen aufgewühlt. Das Fluidum der erregten, in Begeisterung oder Fanatismus versetzten Menge teilt sich jedem einzelnen mit und die wechselseitige Steigerung der Gefühle führt zu einer Identität des Erlebens, die ihre tiefen und nachhaltigen Spuren in dem Individuum hinterläßt.“⁷⁸³

Hitlers späterer Reichssendeleiter, Eugen Hadamovsky, erweitert und konkretisiert das, was Goebbels zunächst nur psychologisch analysiert, zu gewaltorientierten Handlungsanweisungen für eine endgültige und damit zielführende völkisch-nationale Massenpropaganda:

„Propaganda und abgestufte Gewaltanwendung müssen in ganz besonders kluger Form zusammenwirken. Sie sind niemals absolute Gegenpole. Die Gewaltanwendung kann ein Teil der Propaganda sein. Dazwischen gibt es alle Arten der wirksamen Beeinflussung von Menschen und Massen, angefangen von der blitzartigen Erregung der Aufmerksamkeit, der gütlichen Überredung des Einzelnen bis zur trommelnden Massenpropaganda, von der losen Organisation der Gewonnenen bis zur Schaffung staatlicher oder halbstaatlicher Institutionen, vom individuellen bis zum Massenterror, von der legitimen Gewaltan-

⁷⁸² Zitiert nach Schmeer, Die Regie des Öffentlichen Lebens im Dritten Reich, S. 20.

⁷⁸³ Ebenda.

wendung des Stärkeren, Stand, Klasse, Staat, bis zur militärischen Erzwingung von Gehorsam und Disziplin im Standrecht.“⁷⁸⁴

In einem Aufsatz zur nationalsozialistischen Feier begründet der Publizist Hans-Jochen Markmann die Notwendigkeit der Nationalsozialisten, ihren ideologischen und organisatorischen Systemausbau über exzessive Massenpropaganda zu sichern:

„Da der nationalsozialistischen Ideologie überzeugende rational faßbare Argumente zum Aufbau einer nationalsozialistischen Gesinnung fehlen, muß durch die emotionalen Elemente kontinuierlicher Feiern immer wieder Loyalität und Überzeugung geweckt und gefestigt werden. Die Feierfolge erstreckt sich geschickt verteilt über das ganze Jahr, um ständig neue Impulse für eine nationale und chauvinistische Hochstimmung zu liefern.“⁷⁸⁵

Von allen untersuchten Konzepten der nationalsozialistischen Feierstunde darf wohl das von Hermann Roth „Die Feier – Sinn und Gestaltung“ als das gründlichste angesehen werden. So philosophiert Roth zu Beginn seiner Ausführungen über die politische Feier an sich und führt dann aus:

„So wie eine Bewegung, ein Volk, ein Reich alles daran setzt, Weltanschauung und Willen sichtbar und erlebnishaft, kraftvoll und überzeugend darzustellen, so entstehen die Feiern, die ihren Urgrund im weltanschaulich-volkstumsgemäßen und im politischen Erleben haben, wobei jene beiden Bestimmungen ineinander gehen und auch ineinander wurzeln. Die Feiern sind Zeugnisse der Seele einer Rasse, eines Volkes, einer Bewegung. Feiern in diesem umfassenden Sinne haben stets einen vorwiegend politischen Charakter, d.h. sie sind von der Seele, dem Erleben und Glauben einer Gemeinschaft erfüllt [...] Sie feiern Symbole und Mittelpunkte ihrer Art und Anschauung, sie betrauern feierlich ihre Helden

⁷⁸⁴ Zitiert nach Schmeer, Die Regie des Öffentlichen Lebens im Dritten Reich, S. 9.

⁷⁸⁵ Markmann, Hans-Jochen: Die nationalsozialistische Feier – Rituale der Unterwerfung, in: Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“ (Hrsg.): Lehrer helfen siegen – Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik, Berlin 1987, S. 251.

und preisen ihre Schöpfer, sie, besonders die arischen Völker, leben im Jahreslauf und feiern den Gang der Natur.“⁷⁸⁶

In geradezu verblüffender Nähe zur Feierordnung der Kaiserzeit (s. Kap. 4) benennt auch der Nationalsozialismus einen verbindlichen Feierkanon, der von der Schule im Laufe eines Jahres abzuarbeiten war. Roth stellt dazu fest:

„[Die Feiern] stellen jährlich erneut die Größe und Gewalt des deutschen Volkes vor die ganze Nation hin. So verherrlichen wir den Tag des Beginns, den Beginn des Neuen Reiches (30. Januar), das der Sehnsucht aller nach Verwirklichung des schicksalsbeladenen Wortes ‚Reich‘ Erfüllung bringen soll. So steht an dem Geburtstag des Führers (20. April) das enge Verhältnis Führer und Gefolgschaft vor uns. Die Arbeit, das schaffende Volk, ist der Inhalt und Mittelpunkt des nationalen Feiertags des deutschen Volkes am 1. Mai. Erntedank gilt nicht nur dem Nährstand allein, sondern dem Volk und Reich [...] Die Reichsparteitage verkörpern mit einzigartiger Größe die Kraft des politisch aktivsten Teils der Deutschen [...] einzigartige Tage der Feier und Festlichkeit [...] Mit dem 9. November gedenkt die Nation der Toten, die durch ihr Opfer den Sieg der nationalsozialistischen Bewegung und die nationale Erhebung begründeten.“⁷⁸⁷

Sein Kollege Klauß ergänzt dazu: „Die Feiern unter der Fahne, die schuleignen Feiern, die Feiern des Reiches, die Feiern im Jahreslauf der Schularbeit, die Feiern des Lebenslaufs⁷⁸⁸, die Morgenfeiern sowie die Feierstunden aus Anlaß besonderer Ereignisse.“⁷⁸⁹ Zentrale Gestaltungselemente nationalsozialistischer Erziehung zur Vermittlung irrationaler Appelle und zur Mobilisierung der Unterwerfungsbereitschaft der Volksmassen sind, so Klauß weiter, „der Aufmarsch, das Lager und die Feier“.⁷⁹⁰ Die Organisatoren dieser politischen Settings sicherten die Form, den Inhalt und den Sinn von Fest und Feier. Dieter Rossmeisl bewertet einen solchen nationalsozialistischen Feier-Set:

⁷⁸⁶ Roth, Die Feier, S. 9.

⁷⁸⁷ Ebenda, S. 11-12.

⁷⁸⁸ Vgl. ebenda, S. 14.

⁷⁸⁹ Klauß, Feierstunden der Deutschen Schule, S. 8.

⁷⁹⁰ Ebenda.

„Die Feiern jedoch sind eine ganz spezifische Form nationalsozialistischer Gesinnungsschulung, für die sich heute bei uns keine Vergleiche finden. Von diesen Festen des Ehedem müssen sich unsere nationalen Feiern auf das deutlichste unterscheiden. Solch ein Feiern greift bis an die Wurzel unseres Lebens. Das muß nicht nur Tränen der Rührung pressen, sondern solche der Erschütterung, aber auch das Erschauern der Weihe und das Erglühen der Heiligung spürbar machen.“⁷⁹¹

Aus der Gruppe der Autoren Hermann Roth, Albert Krebs, Hermann Klauß und Carl Schütte (sie waren gleichzeitig auch die Protagonisten im Wettstreit um die beliebtesten Handreichungen für nationalsozialistische Schulfeiern) beschreiben vor allem Roth und Krebs den vom System eingeforderten konstitutiven Sinn und die finalen Strukturen völkisch-nationaler Feierstunden:

„Jede Feier ist nicht ein Selbstzweck, sondern sie ist zwangsläufig aus dem Erleben des Volkes und der Weltanschauung entstanden. Sie enthält eine Forderung. Sie ist nicht nur eine Stunde der Besinnung und Sammlung, sondern sie ist ein Anruf. Sie ist nicht eine Betrachtung, sondern eine Willenskundgabe und damit zugleich ein Faktor der Willensbildung des Volkes insgesamt wie jedes Einzelnen [...] Die Feiern der Jugend sind zugleich der ewige Ausdruck unserer nationalsozialistischen Lebensgestaltung. Sie sind gewachsen aus der Ehrfurcht vor der Größe der deutschen Vergangenheit und aus dem Glauben an die größere Zukunft [...] In Lied, Wort, Musik und Spiel hat sie aus dem Erlebnis unserer Zeit neue Formen gefunden und sie in eine sinnvolle Ordnung unserer Feiern im Jahres- und Lebenslauf eingefügt.“⁷⁹²

„[Die Feiern] dienen der politischen und religiösen Erziehung und sind damit an einen bestimmten weltanschaulichen Stoff gebunden. Jeder Feier liegt ein nationalsozialistischer Kerngedanke zugrunde, der in dem Wochenspruch seinen Ausdruck findet. Der Aufbau der Feier ist im wesentlichen gleichbleibend. Im Mittelpunkt steht die Erziehervorlesung, in der durch ausgewähltes Schrifttum der Kerngedanke aufgezeigt wird. Die Vorlesung wird durch Lieder, Gedichte,

⁷⁹¹ Rossmeisl, Ganz Deutschland wird zum Führer halten, S. 90 ff.

⁷⁹² Roth, Die Feier, S. 16 u. Vorwort (Sperrungen im Original).

Aussprüche und verbindende Worte vorbereitet und ergänzt. Die Feier schließt mit einem gemeinsamen Lied als Bekenntnis aller. Die Tiefe der Einwirkung hängt nicht vom lückenlosen Verstehen jedes Gedichtes oder Ausspruches ab, sondern vielmehr davon, ob ein Gesamterlebnis geschaffen wird. Der Weg dahin aber führt nicht zuerst über den Verstand, sondern über das Ahnen und Fühlen.“⁷⁹³

Aus der Reihe der beliebtesten Autoren für pädagogisches Fest- und Feiermaterial sei hier stellvertretend Carl Schütte angeführt, mit drei auch organisatorisch offenbar bewährten Modellen für seine Schulleitungskollegen, die in Auszügen wiedergegeben werden. Schütte gibt dazu sehr präzise Hinweise zur Organisation und zur dramaturgischen Gestaltung mit durchstrukturierten Feierabläufen, hier in den Modellen einer Feierstunde zur „Flaggenehrerung“, zu „Führers Geburtstag“ und zum „Geburtstag des Dritten Reiches“. Diese drei Feierstunden hatten in der Beliebtheit und der Verlässlichkeit der Durchführung im Laufe des Schuljahres offensichtlich stets eine besondere Bedeutung. In Schüttes Beispielen wird deutlich, wie scheinbar zeitlos, ja idyllisch und solide seine didaktisch-methodischen Überlegungen zu Unterricht und Schule auf den ersten Blick wirken. Nur bestimmte Vokabeln und Schlüsselbegriffe in den immer wiederkehrenden nationalsozialistischen sprachlichen Versatzstücken lassen den fatalen ideologischen und indoktrinierenden Kontext deutlich werden:

„I.) **Die Flaggenehrerung** ist eine Gemeinschaftsfeier; keine Klasse, keine Gruppe darf fehlen. Kollege, Du mußt es so einzurichten wissen, daß alle Kinder zu Beginn, oder alle Schüler am Schluß des ersten bzw. letzten Schultages dabei sind. Es würde der Handlung die Weihe nehmen, wenn die Kinder vor oder nach der Feier ein oder zwei alltägliche Unterrichtsstunden zu erledigen hätten. Wohl aber sollen sie sich zuvor bzw. nachher in den Klassenräumen äußerlich und innerlich sammeln, bevor sie zur Flaggenehrerung antreten oder danach sich auf den Heimweg begeben.

Zur inneren Einstimmung wäre noch zu sagen, [dass] sehr leicht Feiern, die sich in regelmäßigen Abständen wiederholen, an Schwung und Wirkung verlie-

⁷⁹³ Krebs, Albert: Wir Jungen tragen die Fahne – Nationalsozialistische Morgenfeiern der Adolf-Hitler-Volksschule Stettin, Frankfurt/M. 1939, S. VII/VIII.

ren. Das darf der Flaggenehrer niemals geschehen [...] Kinder fühlen gar wohl, ob Ernst, Eifer und Hingabe den Geist treiben [...] bereite alles mit Liebe und Bedacht vor bis ins Kleinste. [...]

II.) Für die Praxis bedeutet das: 1. Schaffe dir einen würdigen Platz und richte ihn angemessen her, sauber und festlich. 2. Laß die Klassen und Gefolgschaften nicht im wirren Durcheinander knäulen. Jede Gruppe kennt ihren stetigen Platz. 3. Das Hissen und das Einholen der Flaggen muß ohne Hemmung, ohne Störung vor sich gehen. Dass die Fahnen nicht verwaschen, nicht eingerissen sein sollen, ist selbstverständlich. Es sind keine Sturmflaggen, die ehrenvolle Alterszeichen und Kampfspuren tragen. 4. Bedenke, daß die Feier im Freien vor sich geht; da verhallt Wort und Ton weit mehr als im Raum; darum müssen Sing- und Sprechchöre starkstimmig sein, Einzelgedichte laut vorgetragen werden. Auch die kurze Ansprache, die immer von einer männlichen Lehrkraft gehalten werden sollte, muß durchdringend und mitreißend sein. [...]

III.) Ausgestaltung einer Flaggenehrerfeier: Die Feierlichkeit sollte in der Regel etwa 10 Minuten in Anspruch nehmen; jedoch keinesfalls eine viertel Stunde überdauern.

1. Ein Kernspruch, der zu einem vaterländischen Geschehen, zu einer bedeutenden Persönlichkeit oder zu den Symbolen des Dritten Reiches erkennbare Beziehung hat. Der Spruch kann vom Lehrer oder einem Schüler gesprochen werden. Wenn er als Kernspruch der Woche bereits Gemeingut einer Klasse ist, auch als Sprechchor.

2. Ein Chorlied, nimm es aus der Bewegung oder aus einer älteren vaterländischen Sammlung, frisch, jugendlich – nicht zu lang, 3 Strophen sollten im allgemeinen genügen.

3. Ansprache. Es ist folgerichtig und naheliegend, dass bei der Flaggenehrerfeier zumeist von den Flaggen selbst gesprochen wird. Die folgenden Stoffe sollten in jedem Jahresablauf einmal wiederkehren; dadurch wird die Bedeutung und Erhabenheit der Hoheitszeichen des neuen Reiches der Jugend unauslöschlich ins Herz geprägt. (Das zweite Reich hat hierin unendlich viel versäumt. Eine Unterlassungsschuld, an der es später schwer zu zahlen hatte). Neben diesen

wichtigsten Aufgaben können auch politische Gegenwartereignisse lebendig gemacht und gewürdigt werden.

IV.) Sieg Heil! Die Flaggen werden langsam gehißt oder eingeholt.

V.) Allgemeiner Gesang: Deutschlandlied, Horst-Wessel-Lied, jeweils 1. Strophe, dabei richten alle den Blick auf die Flagge.⁷⁹⁴

„Führers Geburtstag:

1. Schülerorchester oder Schallplatte: Z.B. Egmont-Ouvertüre v. Beethoven.

2. Schülerchor: Lobe den Herren ... oder Großer Gott wir loben Dich ...

3. Gedicht bzw. Sprechchor: Hitlers Deutschland (v. H. Menzel)

Wir alle hatten Deutschland schon vergessen, er rang mit Gott und Deutschland im Gebet [...] Er kämpfte schon, er zog uns an gewaltig als ein Prophet [...] So gibt es für sein Werden keine Schranke, die ganze Welt schafft Hitlers Deutschland neu!

4. Ansprache: Hitlers Deutschland!

Liebe Jungen und Mädchen!

Unser Führer und Volkskanzler Adolf Hitler will keine prunkvollen Feiern an seinem Geburtstage. Er ist anspruchslos, schlicht und bescheiden, wo es sich um seine Person handelt [...] Schlichtheit und Einfachheit auch in seiner äußeren Lebenshaltung zeichnen Adolf Hitler aus [...] Seine Häuslichkeit bei aller Einfachheit und Schlichtheit ist mit ausgesuchtem Geschmack hergerichtet [...] Treue und Dankbarkeit erfüllen das Herz des Führers zu jedem, der in schweren Stunden ihm zur Seite gestanden hat, bis zum Untergang [...] Nicht das Urteil der Gegenwart, sondern der kommenden Geschlechter ist für ihn maßgebend [...] Gott der Herr hat Adolf Hitler zu seinem Werkzeug gemacht. Ein neues Deutschland soll er formen. Möge er ihm die Kraft erhalten, ihn mit Weisheit erfüllen und ihm seinen Segen schenken [...] Und ihr, liebe Jungen und Mädchen, sollt Euch vertrauensvoll hinter den Führer scharen und für Deutschlands Aufstieg schaffen, ringen und kämpfen bis zum herrlichen Tage der Befreiung.

⁷⁹⁴ Schütte, Schulfeiern im Geiste der neuen Zeit, S. 5 ff.

5. Schülerchor bzw. Schallplatte: Tannhäuser Marsch

6. Gedicht: Der Führer (v. Baldur v. Schirach)

„Das ist an ihm das Größte, daß er nicht nur unser Führer ist und vieler Held, sondern er selber: Grade, fest und schlicht; daß in ihm ruhn die Wurzeln unserer Welt und seine Seele an die Sterne strich und er doch Mensch blieb, so wie du und ich.“⁷⁹⁵

„Der Geburtstag des Dritten Reiches

Musik: Badenweiler Marsch (Schallplatte)

Gedicht: Steig auf, du Jahr der deutschen Schicksalswende (v. Heinrich Anacker)

Ansprache: Liebe Schülerinnen und Schüler!

Ein neuer Staat ist im Werden. Auf allen Straßen und Plätzen redeten an diesem Tage die Menschen nur über das große Geschehen: Hitler Reichskanzler! Am Abend dieses ersten Frühlingstages veranstalteten SA, SS und Stahlhelm in Berlin einen wunderbaren Fackelzug, um in der Wilhelmstraße Hindenburg zu danken und Hitler zu grüßen. Die jubelnden Heilrufe in der Hauptstadt stiegen empor zu den Sternen. Wie ein wundersamer Rausch war es über das erlöste Volk gekommen. Die braunen, schwarzen und grauen Regimenter marschierten, die Trommeln wirbelten, und die Standarten blinkten. Jetzt flattern die Hitlerfahnen über allen Straßen [...] Der Führer hebt die Hand zum Gruß, man sieht in der Helle seines Fensters das bekannte Gesicht mit der dunklen Haarsträhne auf der Stirne. Unter den alten Farben Schwarz-Weiß-Rot und unter den Hakenkreuzbannern ziehen Tausende und aber Tausende mit sprühenden Fackeln an ihm vorbei, um ihm zu huldigen.

Gedicht oder Sprechchor: Deutscher Morgen (v. Anne-Marie Köppen)

Erwach', mein Volk, aus tausendjähr'gem Wahne! Sieh her, im Morgenlicht weht unsre Fahne, und knatternd bauscht sich das geweihte Tuch. So flammend, wie sich dort die Wolke rötet, so glühend, wie der Berge Seele betet: Erlöse unser Volk von Schuld und Fluch [...] Volk, noch bist Du nicht verloren.

Chor: Der Gott, der Eisen wachsen ließ ...

⁷⁹⁵ Ebenda, S. 31 ff.

Gedicht: Mache mich hart (v. Albert Mähl)

Mache mich hart, mein Gott, mache mich hart, daß jede Faser von Willen starrt!
Ich hasse das kleinliche Weh und Ach [...] Ich liebe den Hieb, den Stoß, den Schlag [...] Mann will ich sein [...] mache mich hart, mein Gott!

Gesang: Deutschlandlied (1. Strophe)⁷⁹⁶

In einer Zusammenfassung der nationalsozialistischen Absichten und Ziele politischer und indoktrinierender Erziehung in Verbindung mit einer soziologischen und psychologischen Analyse des zentralen Mediums der Feierrituale resümiert Hans-Jochen Markmann in seinem Beitrag „Rituale der Unterwerfung“:

„Das Repertoire der Feierformen und Feierinhalte wird in extremer Weise zum Ritual der Mobilisierung und Unterwerfung der Massen der Bevölkerung funktionalisiert. Die Feier, in wesentlichen Aspekten Ausdruck menschlicher Sehnsucht nach Geselligkeit und Überhöhung des Alltags, verkommt zum inhumanen und irrationalen Instrument kontinuierlichen Taumels, ständig neu angefachter Begeisterung, unaufhörlicher Erzeugung kollektiver Träume und Mythen, kurz: zum menschenverachtenden fanatischen Kult des Todes, des Blutes und der Fahne.“⁷⁹⁷

7.6 Die nationalsozialistischen Schulfeiern: Resonanz in den Schulchroniken

Mit Ausbruch des Krieges veränderten sich die Inhalte und die Sprache in den Schulchroniken, und das Angebot der pädagogischen Handreichungen wurde überschaubar. Die Euphorie der ersten sechs Jahre nach der Machtergreifung war in den Aufzeichnungen der Chroniken kaum noch zu finden. Die schulischen bzw. dörflichen Feierstunden gemäß der nationalsozialistischen Agenda (s. Kap. 7.5) fielen offensichtlich häufig aus, über durchgeführte nationalsozialistische Veranstaltungen wird ab 1939 sehr viel sparsamer und nüchterner berichtet. Hier unterscheidet sich die gesellschaftliche und politische Resonanz

⁷⁹⁶ Ebenda, S. 16 ff.

⁷⁹⁷ Markmann, Die nationalsozialistische Feier, S. 273.

erheblich von der in den letzten Jahren des Ersten Weltkriegs (s. Kap. 5). In einer Art Selbstschutz und Selbstvergewisserung drohte man gern noch den eventuellen ideologischen Abweichlern in den eigenen Reihen und beschwor gleichzeitig alte Feindbilder:

„Drohende Wetterwolken hängen am Horizont. Der Krieg ist unvermeidlich. Das internationale Judentum, es will Deutschland vernichten. Die politischen Brunnenvergifter haben alles getan, um einen 2. Weltkrieg anzuzetteln. Ernst und ruhig sieht das deutsche Volk unter seinem großen Führer den kommenden Ereignissen entgegen. Zur Sicherung der Grenzen fahren die ersten Transporte wehrpflichtiger Männer nach dem Osten und Westen.“⁷⁹⁸

Die erziehungswissenschaftliche Fachwelt zeigte sich noch unbeeindruckt vom Kriegsverlauf und ließ sich 1942 (im Rahmen der sogenannten „Neuen Erziehungswissenschaft“) über den funktionalen Erziehungsbegriff aus, wie er 1932 von Ernst Krieck definiert wurde:⁷⁹⁹

„Dieser funktionale Erziehungsbegriff hat unseren Blick dafür geschärft, daß sich der Sinn der Erziehung niemals darin erschöpft, den Einzelnen nach Maßgabe seiner individuellen Anlagen zu entfalten [...] Er ist nicht autonom, sondern eng und untrennbar mit den anderen Gemeinschaftsfunktionen verbunden [...] Er ist wesenhaft gerichtet auf die Einverleibung des Einzelnen in die Gemeinschaften.“⁸⁰⁰

Es galt weiterhin diese Gemeinschaft zu beschwören, die sich jetzt ganz anders aufgestellt sah und sich nun effektiver ihre Feinde würde erwehren können. Die Argumentationsmuster in den Begründungen, die beim Ausbruch des neuerlichen Krieges für die Gesellschaft und auch für die Schulen wieder fällig wurden, waren die alten, die Nationalität der Feinde austauschbar:

„Wenn ein Volk sich auf seine Kraft besinnt, wie es das deutsche nach 1933 tat, erregt es bei den anders regierten Völkern, vor allen Dingen bei den sogenann-

⁷⁹⁸ Schulchronik Peckeloh 1939.

⁷⁹⁹ Vgl. Krieck, Nationalpolitische Erziehung, S. 111 ff.

⁸⁰⁰ Sturm, Deutsche Erziehung im Werden, S. 104 ff.

ten Demokratien Frankreichs und Englands Neid und Mißgunst. Diese Tatsache hatten wir schon 1914 einmal erlebt. 1939 waren die alten Kriegshetzer wieder auf dem Plan. Sie hofften wieder Deutschland isolieren zu können und verschätzten sich allerdings diesmal vollständig. Volk und Regierung 1939 waren aus anderem Holz geschnitten. Als die Drangsalierungen der Volksdeutschen in der Tschechei ihren Höhepunkt erreicht hatten, griff Deutschland ein, um seine Volksdeutschen zu schützen. Die Tschechei wurde zum Protektorat Deutschland umgewandelt und der Unruhestifter [verschwand] als Sprungbrett für die Fliegerangriffe auf Deutschland.“⁸⁰¹

Der Inhalt der Chronikvermerke verschiebt sich mit Kriegsbeginn drastisch hin zu Protokollen einer gesamtgesellschaftlichen Selbstversorgung, mit der man beschäftigt war, um für die kommenden Ereignisse des Krieges (vor allem organisatorisch) gerüstet zu sein. Der Tenor der Berichte vermittelt eine zuversichtliche nationale Besorgtheit, der man sich aber stellen wollte. Selbst in der ergiebigsten Chronik für die Jahre 1933 bis 1945, den Aufzeichnungen der kleinen Landschule in Isingdorf, wurde der Schulleiter (nach seinen vorherigen Aufzeichnungen und Äußerungen ein glühender Nationalsozialist), der im August 1944 noch selbst eingezogen wurde, zum nüchternen Chronisten eines eher grauen und unspektakulären Kriegsalltags:

„3.1.[1942] Der Aufruf des Führers zur Wintersachensammlung für unsere Ostfront fand auch in Isingdorf sofort hilfsbereite Herzen [...] Jeder überlegte und suchte zurecht, denn schließlich hat ja jede Familie Angehörige an der Front oder bei der Wehrmacht überhaupt. Als dann die Sammlung durch Blockleiter und Frauenschaft durchgeführt wurde, hatte jeder etwas, das er gab und wodurch er seine Zugehörigkeit zu unserer großen Gemeinschaft dokumentierte [...] Zwei große Handwagen voll wurden von Isingdorf in Werther abgeliefert.

8.1. Schulbeginn: Alles schreibt – bis auf 1. Schuljahr – Normalschrift.

22.1. Besprechung der politischen Leiter und Betriebsführer in Werther. Mein Vortrag über Japan.

⁸⁰¹ Schulchronik Kölkebeck 1939.

30.1. Feierstunde in der Schule und abends in Werther – Sammelergebnis am 14.2. RM 446,-.

5.-16.2. Kohleferien.

6.2. Besprechung im Amt, wieder viel Schnee, der 3. strenge Kriegswinter! Verwehungen, Kriegsgefangene schippen, Omnibus fällt aus. Frost und viel Schnee vom 6.1.-28.2.

23.-28.2 Kohleferien – Spiele geübt.

8.3. Unser Winterfest in der Klasse: 2 Spiele: Hein ohne Furcht / Wir spielen Soldaten / ferner Turnvorführungen.

14.3. Es taut, endlich nach diesem strengen Winter!

21.3. Schulentlassungsfeier mit Eltern: 4 Knaben, 5 Mädchen, 9 Buchgaben von Du und Dein Volk.

25.3. Der alte Schuldiener Heinhaus zieht aus [...] 2 Maurer arbeiten einen Stall zum Schweinestall um, die Stalleinrichtung neben dem Wohnhausklosett fällt weg. Damit hat der neue Schuldiener die Möglichkeit, Schweine, Ziegen und Hühner zu halten.

16.4. Die Gastkinder von der Schule Schröttinghausen werden wieder nach Schröttinghausen überwiesen, da der Lehrer, Herr Kollmeier, vom Militär zurück ist.

1.6. Ein Kilo Seidenspinnerbrut angekommen und ausgelegt [...] Zum ersten Mal erleben die Kinder Aufzucht, Fütterung, Größerwerden, Umbetten, Auslese, Einspinnen und Versand der Kokons. Unsere Maulbeeren reichen nicht, manchmal müssen die Schüler aus Werther Laub nachholen. Im Juli nehme ich am ersten Seidenbaukurs in Werther teil (Kreisfachberater Theismann). Im Juli halte ich abends in der Schule über Seidenbau eine Versammlung ab mit Film und Besichtigung der Schulzucht, Vortrag von Theismann.

12.6. 8 Schüler besichtigen den Fliegerhorst in Gütersloh.

13.6. Kleider- und Lumpensammlung, 440 kg Lumpen abgeliefert.

5.7. Heimatnachmittag, organisiert vom Amt Werther in Werther: Lieder, Vortrag Dr. Schoneweg über alte Notzeiten, Margarete Windthorst (Hesseln) liest aus

eigenen Werken. Trotz Einladung war aus Isingdorf keiner erschienen außer mir.

17.+18.8. Teilnahme an der Schulung des NSLB in Halle.

22.8. Schulflur und Lehrmittelzimmer gestrichen.

25.8. Neuer Schuljahrbeginn: 7 Lernanfänger aufgenommen = Schülerzahl 50 Kinder.

10.9. Neunzehn Messingtürgriffe aus der Dienstwohnung beim Amt abgeliefert (11 kg). Ersatz bekommen.

20.10. 104 kg Kastanien und 24,5 kg Hagebutten abgeliefert.

30.10. 1,8 kg Rinderschweifhaare an Ortsbauernführer Greve, Isingdorf 2, abgeliefert. Im ganzen Jahr 1942 wurden 81 kg Knochen, 209 kg Lumpen, 285 kg Papier, 1370 kg Eisen, 16 kg Buntmetalle abgeliefert.

(12. + 16.11. Zwei Goldene Hochzeiten in Isingdorf: Heinhorst u. Meier! Ehrung durch Partei, Staat, Amt, Gemeinde und Bevölkerung!!)

10.12. Schnitzeljagd. Es herrscht noch immer gutes Wetter, die Bauern können dauernd noch pflügen fahren. Heute besonders milde, ein Zitronenfalter begegnet uns.

17.12. 200 Maulbeeren gepflanzt.⁸⁰²

In den beiden letzten Kriegsjahren begann die Stimmung zu kippen. In den Aufzeichnungen trennt sich mehr und mehr die Spreu vom Weizen, und die Zahl der Schulleiter und Ersten Lehrer, die später in der Entnazifizierungsphase vermutlich nur als „Mitläufer“ eingestuft werden, wird erkennbar. Diese Gruppe übte mehr oder weniger verhalten Kritik, schützte sich aber 1943 (wie im folgenden Beispiel der Schule Bokel) noch mit einigen politisch-sprachlichen Versatzstücken, die offiziell immer noch erwartet wurden: „Der Krieg forderte von unserer Gemeinde im Jahre 1943 wieder schwere Opfer. Im Kampfe für das Vaterland starben auf dem östlichen Kriegsschauplatz vier hoffnungsvolle junge Menschen für ihre geliebte Heimat, sie sind uns allen eine stete Mahnung, in

⁸⁰² Schulchronik Isingdorf 1942.

dieser schweren Zeit alle Kräfte in den Dienst des Vaterlandes zu stellen, damit wir ihres großen Opfers würdig sind.“⁸⁰³

Aber es gab unter den Chronisten auch noch einige wenige letzte Kämpfer. Der oben genannte Schulleiter der Landschule Isingdorf zog, so könnte man sagen, seine Sache durch. Seine letzten Eintragungen, bevor er noch im August 1944 zum Wehrdienst eingezogen wurde, sind nur noch spärlich, aber sachlich und stolz zugleich:

„11.1.[1944] Morgens und mittags Angriff auf Bielefeld ca. 53 Tote.

26.2. Mein Wehrdienstverhältnis ohne ärztliche Untersuchung geändert auf bedingt kriegsverwendungsfähig – Landwehr – Sturm I A.⁸⁰⁴

10.5. Habe Kriegsverdienstkreuz 2. Klasse erhalten.

25.8. Zum Wehrdienst eingezogen.“⁸⁰⁵

Der oben schon genannte Chronist der Landschule Bokel hat 1944, im vorletzten Kriegsjahr, seine bis dahin noch praktizierte politische Zurückhaltung nach und nach aufgegeben, wenn er vermerkt:

„Im Oktober wurde in Bokel eine SS-Formation einquartiert. Die Truppe, die aus Rußland kam, machte keinen guten Eindruck mehr. Sie zeigte in ihrer ganzen Haltung schon Zeichen des Verfalls. Darum blickte man mit Sorge den weiteren Kämpfen entgegen. Im November wurde zum ersten Mal der Volkssturm einberufen. Die Bokeler und Hörster Volksstürmer versammelten sich bei Wacken in Stockkämpfen und wurden dort vereidigt. Die Stimmung dieses letzten Aufgebotes war wenig kriegerisch. Daher änderten witzige Kameraden den Namen in ‚Volkswind‘ um.“⁸⁰⁶

⁸⁰³ Schulchronik Bokel 1943.

⁸⁰⁴ Ein Vermerk des Schulleiters in seiner Schulchronik von 1939: „Leider ist es mir bis jetzt nicht vergönnt, dabei sein zu können, um gegen unsere Feinde zu Felde zu ziehen. Bei der militärischen Untersuchung wurde ich ‚bedingt tauglich‘ geschrieben, wegen meines Fußes (Knöchelriß) und meiner Augen.“ Schulchronik Isingdorf 1939.

⁸⁰⁵ Schulchronik Isingdorf 1944.

⁸⁰⁶ Schulchronik Bokel 1944.

Wiederum ein Jahr später, Anfang April 1945, schrieb derselbe Schulleiter vor der offiziellen Kapitulation (und damit noch mit Gefahr für Leib und Leben) diesen Bericht nieder:

„Das Jahr 1945 ist wohl das folgenschwerste der deutschen Geschichte. Auch die kleine Gemeinde Bokel stand ganz im Zeichen des verlorenen Krieges. Schon in den drei ersten Monaten des Jahres merkte man an allem, wie etwas Furchtbares über unser Volk hereinbrach. Tausende von feindlichen Fliegern zogen im Dunkel der Nacht über uns hinweg und trugen ihre tödliche Last über unsere blühenden Städte und machten sie zu Stätten der Verwüstung und des Todes. In den Gemeinden waren überall Abteilungen der Waffen-SS einquartiert. Es war nicht recht klar, ob zum Einsatz gegen den Feind oder gegen die eigenen unsicher werdenden Volksgenossen. Jeder sah das Unsinnige des Widerstandes gegen einen übermächtigen Feind ein. Jeder sagte sich, daß Deutschland durch diese Maßnahmen nicht mehr zu retten war. Es wurde im Gegenteil nur vollkommen in den Abgrund getrieben. So rückte das Osterfest 1945 heran. Mit Bangen sah man den kommenden Tagen entgegen. Scharen von Flüchtlingen zogen ohne ein bestimmtes Ziel mit ihren Habseligkeiten nach Osten. Lange Kolonnen von Kriegsgefangenen und Zwangsarbeitern schleppten sich mühselig weiter. Am Tage vor Ostern war große Aufregung in Bokel [...] Die Stadt Gütersloh sollte noch verteidigt werden. Der Bokeler Volkssturm sollte ausgerüstet und schnellstens nach Gütersloh befördert werden. Aber es kam nicht mehr so weit. Der Bokeler Volkssturm blieb ruhig zu Hause [...] Es kamen erste Nachrichten vom Anrücken der Amerikaner [...] An Widerstand dachte keiner mehr. Man hatte in Bokel und anderen Gemeinden beschlossen, die weiße Fahne zu hissen [...] Das Volk lebte in einer Art Fieberzustand dahin. Dem wurde am 2. Osterfeiertag [2. April] ein Ende bereitet. Mittags gegen 11 Uhr rückten die Spitzenverbände der amerikanischen Panzertruppen in unserem Dorf ein und setzten dann den Vormarsch über Halle [Westfalen] hinaus fort.“⁸⁰⁷

Mit den Kapitulationserklärungen gegenüber den Amerikanern und der Sowjetunion in Reims und Berlin im Mai 1945 fand etwas ein Ende, was der Autor

⁸⁰⁷ Schulchronik Bokel 1945.

Eckhard Jesse im Anschluss an das folgende Zitat von Heinrich August Winkler) als „Epochenbruch für Deutschland und die Welt“⁸⁰⁸ bezeichnet:

„Der 8. Mai 1945 bedeutete nicht nur das Ende der nationalsozialistischen Diktatur, sondern sehr viel mehr das Ende des Deutschen Reiches, des 1871 von Bismarck geschaffenen, stark von Preußen geprägten ersten deutschen Nationalstaates, und das Ende des noch viel älteren Mythos, der sich um die universale, ja heilsgeschichtliche Sendung des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation rankte, eines Gebildes, das stets etwas Anderes und mehr hatte sein wollen als ein Nationalstaat unter anderen. Mit dem zweiten und dem Dritten Reich ging also auch der Ideennebel unter, der die Deutschen mit ihrem ersten Reich verband.“⁸⁰⁹

⁸⁰⁸ Jesse, Systemwechsel in Deutschland, S. 80.

⁸⁰⁹ Zitiert nach Jesse, Systemwechsel in Deutschland, S. 80/81.

8 Zusammenfassende Betrachtungen

Das Dialogprinzip und weitere leitende Methoden in meiner Untersuchung

Nur im Dialog der beiden Corpora miteinander wurde es möglich, die Fülle der politischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge und Einflüsse in den drei untersuchten Epochen der Jahre 1900 bis 1945 deutlich werden zu lassen. Um den gesellschaftspolitischen, ideologischen und indoktrinierenden Strukturen im Kaiserreich, in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus zusätzliche Aussagekraft und Zeitkolorit zu geben, war es erforderlich, die Aussagen des pädagogischen Materials für die Lehrerschaft und die Notizen der Schulleitungen in den Chroniken durch zeitgenössische und neuere Kommentare und Interpretationen inhaltlich anzureichern.

Eine ebenso grundsätzliche methodologische Entscheidung erfolgte mit der Übernahme von Gerhard Kleinings „methodischem Prinzip der qualitativen Heuristik“.⁸¹⁰ In seiner Synthese eines „heuristisch-sozialwissenschaftlichen Ansatzes in Verbindung mit einem „interpretativ-hermeneutischen Zugang“ habe ich den methodischen Ansatz eines dialogischen Zugangs zu den beiden Corpora verortet. Durch diesen methodischen Forschungsansatz von Kleinig wurden auch die Historizität und die ausgeprägte narrative Struktur beider Corpora für mich in besonderer Weise bedeutsam und waren so in der Analyse angemessen zu bewerten.

Durch das in meinen Analysen mitgedachte und übernommene Prinzip der Intertextualisierung und den Effekt einer Konzeptualisierung erklären beide Konzepte zusätzlich die Denk- und Argumentationsstränge der Autorenschaft des pädagogischen Materials und der Schulchroniken in ihrer zeitgenössischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsmaterial.

Nach Wolfgang Klafki ist die Theorie der „Intertextualisierung“ im Umgang mit primär in hermeneutischen Verfahren zu erschließenden Texten oder Corpora

⁸¹⁰ Vgl. Laege, Heureka!, Einleitung.

forschungstechnisch sinnvoll.⁸¹¹ Durch die konsequente Einbeziehung von historischen und aktuellen Interpretationen und Kommentaren konnten in meiner Textanalyse die von Klafki geforderten textimmanenten und textübergreifenden Zusammenhänge im Dialogverfahren deutlich werden.

Diese weiterführenden Erkenntnisse gelten nach Monika Schwarz-Friesel auch für den „Konzeptualisierungseffekt“, der die kognitiven Prozesse der Autorenschaft beider Corpora transparent macht, weil so die von ihr verwendeten „komplexen Informationen über historische Ereignisse“, die sich in erzieherischen Theorien und Mustern sowie pädagogischen Handlungen manifestieren“⁸¹², nachvollziehbar werden. Diese wurden dann von mir im Dialogverfahren ebenfalls abgeglichen und bewertet.

Peter Lundgreen hat für Corpora wie das von mir genutzte pädagogische Material und die Chroniken eine grundlegende Zustandsbeschreibung gegeben und für überwiegend historisches Material wie meine beiden Corpora ausgeführt:

„Als Gegenstände einer Geschichte der Pädagogik geben [solche Corpora mit ihrem jeweils eigenen Duktus] Auskunft über Sozialisationsprozesse und Sozialisationsstrukturen, wie sie in der Alltagswelt der untersuchten Zeiträume, in Schulen und Familien zu finden sind.“⁸¹³ Neben dieser eher allgemeinen Feststellung Lundgreens, die einen historischen Analyseansatz und damit auch eine mehrheitlich geschichtliche Interpretation rechtfertigt, bot mir der eher sozialwissenschaftliche Zugang von Wolfgang Gippert⁸¹⁴ die Möglichkeit, über seine Arbeiten zum „politischen Milieu“ und zu den „lebensweltlichen Kategorien“ auch das politische und gesamtgesellschaftliche Milieu der Monarchie, der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus als Folie einer politischen Erziehung für die Jahre 1900 bis 1945 mit einzubeziehen und entsprechend zu bewerten. Auch hier waren es die von mir immer einbezogenen historischen und aktuellen Kommentare und Interpretationen, die die von Gippert angeführten sozialpolitischen Kategorien informativ auffüllen und illustrieren konnten.

⁸¹¹ Vgl. Klafki, Hermeneutische Verfahren, S. 140.

⁸¹² Schwarz-Friesel, Sprache und Emotion, S. 10.

⁸¹³ Lundgreen, Historische Bildungsforschung, S. 97.

⁸¹⁴ Vgl. Gippert, Politisches Milieu, S. 268.

Die Möglichkeiten einer regionalen und lokalen Forschung

Mit der Beschränkung meines Untersuchungsraums auf den Altkreis Halle in Westfalen habe ich mich auf einen regionalen und lokalen Forschungsbereich festgelegt. Es handelt sich hier um einen ausgesprochen kleinstädtischen und ländlichen Raum in der westlichen Provinz Preußens. Dennoch kann er im Bereich der Volksschule als repräsentativ für Preußen gelten.

Gerade in dieser begrenzten Regionalität und lokalen Ausprägung des Untersuchungsfeldes sieht der Historiker Alfred Frei zu Recht im Rahmen eines sozialgeschichtlichen Forschungsansatzes einen besonderen historischen und sozialen Verdichtungseffekt, weil, so Frei, in einer räumlich begrenzten Analyse „die Menschen als handelnde und auch dulddende Subjekte“ in der Analyse und Interpretation prominenter im Mittelpunkt stehen.⁸¹⁵ Einen generellen Gewinn durch das Medium der Regionalgeschichte sieht auch Gerd Zang in einem hier „fokaleren Zugang zum Forschungsgegenstand und in der Annäherung an das Einzelne“, verbunden mit „Aussagen über die [politischen] Beschränkungen und Freiheiten, die der Einzelne [oder die Institutionen]“ im Forschungsfeld haben.⁸¹⁶

Diese besonderen Möglichkeiten einer regionalen Geschichtsbetrachtung macht Hans Michael Baumgarten zudem an der Person des Autors bzw. der Autorin des pädagogischen Materials oder der des Chronisten einer Schulchronik fest, die hier, „stets aus der Wahrnehmung des Einzelnen, motiviert zu einer Bewertung des Ganzen kommt“ und dann, in einer „narrativen Konstruktion in praktischer Absicht, nicht nur ein tatsächlich Geschehenes oder seine Spuren hervorbringt, sondern den Bedeutungszusammenhang, das Moment an Sinngebung, das [den Bericht] charakterisiert“.⁸¹⁷ Nicht nur die Verfasser der Schulchroniken, sondern auch die Autorenschaft der pädagogischen Materialien formulieren und konstituieren dadurch, wie ich meine, eine Form von persönlicher Historiographie.

⁸¹⁵ Frei et al., Regionalgeschichte, S. 55.

⁸¹⁶ Zang, Die unaufhaltsame Annäherung an das Einzelne, Anmerkung 187.

⁸¹⁷ Baumgartner, Kontinuität und Geschichte, Klappentext.

Die Bedeutung der Institution Schule für den Untersuchungsbereich

In meiner Arbeit erfährt der Untersuchungsgegenstand, die politische Erziehung, in der konsequenten Aufhellung und Beschreibung seines zentralen Handlungshintergrundes – einer Analyse der Institution Schule – eine weitere wichtige Zuschreibung. Für die in beiden Corpora berichteten erzieherischen Prozesse und pädagogischen Aktivitäten gilt, dass sie in einer Institution organisiert werden, die stets eine zeitabhängige Bedeutung und zugleich eine nicht zeitgebundene Gültigkeit besitzt. Alles, was im Raum der Schule jemals stattgefunden hat und worüber die vorliegende Untersuchung im Zusammenhang mit politischer Erziehung berichtet, wurde entscheidend mit geprägt von der jeweiligen institutionellen Singularität einer jeden Dorf- oder Kleinstadtschule und den konstitutiven Beziehungsprozessen zwischen den ihr zugehörigen Menschen, den schulinternen wie den außenstehenden.

In diesem Handlungsrahmen verfährt Schule im Laufe ihrer lokalen Geschichte jedoch immer nach eigenen Regeln und Gesetzmäßigkeiten. Als pädagogischer Raum und Institution ist sie aber auch Repräsentant des jeweiligen politischen Systems und operative Ebene für die damit verbundenen bildungspolitischen Vorgaben. Dieses schwer ausdifferenzierende Beziehungsgeflecht von staatlicher Rahmung und individueller Beziehung beeinflusste letzten Endes alle politischen und gesellschaftlichen Erziehungsprozesse in inhaltlicher, emotionaler und organisatorischer Hinsicht sowie ihre gemeinsam gelebte Performance.

Feste und Feiern, Symbole und Rituale als zentrale Medien der politischen Erziehung

Gesteuert und realisiert wurden diese gemeinschaftlichen und indoktrinierenden Erlebnisse durch eine machtvolle mediale Wirklichkeit und Wirksamkeit in den gemeinsamen Fest- und Feierstunden – auch in der kleinsten Dorfschule. Für diese Thematik habe ich meine Untersuchung so angelegt, dass der emotional-irreale Hintergrund deutlich werden konnte, der Bereich ideologischer und emotionaler Infiltration, dessen tiefgreifende Einflüsse erst auf den zweiten Blick erkennbar werden. Es war daher unverzichtbar, Elemente des Urgrundes, die in Fest und Feier in Vergangenheit und Gegenwart wirksam sind, anzusprechen:

Die (tiefen-)psychologischen, die soziologischen, die religiösen, die gesellschaftlich-traditionellen, die machtorientierten, die aggressiven, die lasziven. Es ist jenes letztlich nicht final ausdifferenzierbare Bündel von Faktoren, das sowohl den Bodensatz als auch die Performance einer jeden Feier, eines jeden Festes darstellt.

Nicht nur die grundlegenden Funktionen von Fest und Feier (als den zentralen Medien und ideologischen Katalysatoren einer politischen Erziehung) erwiesen sich als gedanklich sperrig, sondern vor allem ihre inhärenten Strukturen, das Symbolhafte und das Rituelle. Hier gab es erhebliche Unterschiede in der auszumachenden Bedeutung des systemabhängigen Stellenwerts dieser Strukturen. Reichte es für die Zeit der Monarchie und in der Weimarer Republik, die mehr allgemeinen Grundlagen in den Blick zu nehmen, wie sie z.B. in dem von Schlögel, Giesen und Osterhammel herausgegebenen Sammelband zur Funktion von Symbolen entfaltet werden,⁸¹⁸ sowie die grundlegenden Untersuchungen zu Ritualtheorien im Sammelband von Belliger und Krieger,⁸¹⁹ so waren diese Forschungsansätze für die Zeit des Nationalsozialismus erheblich auszuweiten. In dieser Phase der deutschen Geschichte erlebten die Bedeutung und der Gebrauch des Symbolhaften und des Ritualen eine gewaltige ideologische und emotionale Hausse, nicht zuletzt durch den massiven Einsatz neuer Medien wie Rundfunk und Film sowie von Massen- und Flächenlumina. Die tiefenpsychologisch basierten nationalsozialistischen und völkisch-rassistischen Konzepte des Reichspropagandaministeriums, die auf massenpsychotische Effekte angelegt waren, hätten zudem eines eigenen Forschungszugangs bedurft.

Das Narrative der Corpora

Neben der Tatsache einer grundsätzlichen Geschichtlichkeit der untersuchten Materialien galt es auch den großen Anteil an narrativer Literatur in den Texten beider Corpora zu würdigen und ihn als Mitte im jeweiligen Sprachhandeln der pädagogischen Autorenschaft und der schulischen Chronisten zu berücksichtigen. So ergab sich für mich aus der Untersuchung der beiden Corpora die wich-

⁸¹⁸ Vgl. Schlögl et al. (Hrsg.), Die Wirklichkeit der Symbole.

⁸¹⁹ Vgl. Belliger/Krieger (Hrsg.), Ritualtheorien.

tige Erkenntnis, dass das pädagogische Material als zeitgenössische narrative Literatur gesehen werden musste. Die von der Autorenschaft zu vaterländischer, kriegserziehender, demokratischer und nationalsozialistischer Erziehung umgeschriebenen Gesetze, Erlasse und Verordnungen füllten und emotionalisierten zielführend in Prosa und Lyrik die staatlichen Fest- und Feieranlässe der drei Systeme in unterschiedlicher Intensität. Auch die Berichte der Schulchroniken mit ihrem tagebuchähnlichen Duktus tragen narrative Züge.

Zu unterstellen ist zudem, dass in der oft notwendigen didaktisch-methodischen Umsetzung des pädagogischen Materials durch die Lehrerschaft der Effekt eines doppelten Erzählvorganges entstand, weil durch die neuerliche anlassbezogene Unterrichtserzählung für die Schülerinnen und Schüler „ein vorhandenes narratives Grundmotiv der Geschichte erneut berichtet wird“. Gleichzeitig wurde Geschichte so auch wieder neu geschrieben bzw. rekonstruiert, und zwar nur deshalb, so Arthur Danto⁸²⁰, weil sie wiederum erzählt wurde.

Die Disparität von Erziehung und Indoktrination

Eine auf den ersten Blick etwas randständig erscheinende Frage war die nach Indoktrination und Erziehung in allgemeinen Erziehungsprozessen. Aber gerade auch sie bereichert die Aussagen meiner Untersuchung zu einer realen politischen Erziehung. Die provozierende und scheinbar alles dominierende Frage von Henning Schluß, ob Indoktrination tatsächlich das Gegenteil von Erziehung sei und nicht vielmehr ihre letzte Konsequenz bzw. ihre eigentliche inhärente Struktur,⁸²¹ macht Pädagogen und Pädagoginnen zunächst sprachlos, vielleicht sogar fassungslos. Für die absolutistische Zeit der Monarchien und die totalitäre Epoche des Nationalsozialismus vermag ich dieser These von Henning Schluß zögerlich zuzustimmen und sie im Grundsatz sogar für zutreffend zu halten. Für die Phase der Weimarer Republik halte ich das unter Umständen für möglich, aufgrund der Nüchternheit und penetranten Hartnäckigkeit des neuen Staates, der um jeden Preis über die Schule von jetzt auf gleich ein republikanisch-demokratisches Denken in der Gesellschaft erreichen wollte. Auch wenn ich

⁸²⁰ Zitiert nach Schwietring, *Kontinuität und Geschichtlichkeit*, S. 324.

⁸²¹ Schluß, *Indoktrination – Rückseite oder Extrem?*, S. 7.

mich nicht der Meinung Mollenhauers anschließen kann, dass es in jedem Unterricht von Indoktrinationen wimmelt,⁸²² sehe ich einen kontinuierlich steigenden Anteil indoktrinierender Erziehung bezogen auf die Jahre 1900 bis 1919 und 1933 bis 1945 als real gegeben. Für die Zeit der Weimarer Republik lässt sich ein indoktrinierender Effekt durch den mehrfachen, aber letztendlich glücklosen Versuch einer Implementation von staatsbürgerlicher Erziehung in Verbindung mit einem kontinuierlichen Verlust von staatlicher Führungsqualität feststellen. Dies alles ereignete sich vor dem Hintergrund eines fortschreitenden politischen Verlustes demokratischer Spielregeln innerhalb der republikanischen Parteienlandschaft und der politischen Gruppierungen, verbunden mit einem progressiv verlaufenden Zerfall der Wirtschaft und der Gesellschaft.

Der Diskurs über Kontinuität bzw. Diskontinuität einer politischen Erziehung im Untersuchungszeitraum

Die sich auch im Rahmen meiner Untersuchung aufdrängende Fragestellung hinsichtlich einer schlüssigen und damit auch finalen Antwort zur Kontinuität bzw. Diskontinuität in der politischen Erziehung im Untersuchungszeitraum ist in der internationalen Forschung Legion. Sie kann auch durch meine Arbeit nicht eindeutig beantwortet werden. Ich kann daher nur auf Eckhard Jesse und seine „Anfrage an die Zeiten“ verweisen, ob „das Spätere aus dem Früheren erklärt werden kann“.⁸²³ Nachvollziehbar ist auch, dass Jesse sich in diesem Zusammenhang auf Thomas Nipperdey bezieht, der die genannte Schlussfolgerung für legitim hält, ihre Umkehrung jedoch keinesfalls als zulässig ansieht. Jesse vermutet in diesem gegenläufigen Gedankenspiel ein immerwährendes tragisches Dilemma historischer Verläufe, weil, wie er sagt, Staatenlenker und Politiker in der Geschichte mal mehr, mal weniger „an historischen Weggabelungen standen und was dann im Nachhinein als zwangsläufig erschien, waren durchaus oft bewusste Entscheidungen, die sich später als falsch und zudem als irreversibel herausgestellt haben“.⁸²⁴

⁸²² Mollenhauer, Anmerkungen zum Zwischenbericht.

⁸²³ Jesse, Systemwechsel in Deutschland, S. 8-9.

⁸²⁴ Ebenda.

Auch Wolfgang Gippert weicht dazu einer finalen Antwort aus, er macht aber auf eine, wie ich meine, legitime alternative Forschungsrichtung aufmerksam: Er nimmt aus der immer wieder drängenden historischen Grundsatzfrage den staatsrechtlichen, den scheinbar konstitutiven Ansatz heraus und verweist bei diesem Problem auf die betroffenen Völker und den einzelnen Menschen. Er fragt daher lieber nach möglichen Kontinuitäten oder Diskontinuitäten in diesem Zusammenhang (denkbar auch für die Populationen in den von mir untersuchten drei Systemen) und einer stellvertretenden politischen und gesamtgesellschaftlichen Identitätsbildung der beteiligten Personen. Er verweist darauf, dass der Mensch sich ja lebenslang mit komplexen gesellschaftlichen Anforderungen, mit sich ständig wandelnden widersprüchlichen Wirklichkeiten auseinandersetzen muss.⁸²⁵

Die politische Erziehung der Jahre 1900 bis 1945, dies sei abschließend bemerkt, ist die Geschichte einer Pädagogik, die in ihrer Lernzielagenda mehrheitlich nicht primär eine Optimierung individueller Lernprozesse vorsah. Sie verfolgte nicht das Ziel, über die Vermittlung von Handlungskompetenzen junge Menschen zu autonom agierenden Individuen zu erziehen, um am politischen und ökonomischen Leben einer Gesellschaft souverän teilzuhaben.

Diese aus heutiger Sicht aber selbstverständlichen Grundgegebenheiten einer politischen Erziehung bildet stellvertretend für alle Schulformen der sogenannte Kernlehrplan des Landes NRW für das Fach Politik in der Gesamtschule/ Sekundarstufe I ab:

„Die Perspektive des Faches Politik trägt dazu bei, dass die Lernenden politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen sowie relevante Probleme und Gegebenheiten, aber auch das Handeln von Individuen und Gruppen unter Berücksichtigung der dahinterliegenden Wertvorstellungen und Interessen verstehen sowie kompetent beurteilen können. Sie hilft dabei, dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, ein möglichst dauerhaftes und belastbares politisch-demokratisches Bewusstsein auszubilden, das sie dazu befähigt, ihre Rollen als mündige Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie wahr-

⁸²⁵ Vgl. Gippert, Politisches Milieu, S. 276.

zunehmen und politische, gesellschaftliche sowie ökonomische Prozesse aktiv mitzugestalten.“⁸²⁶

⁸²⁶ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Heft 3120, 1. Auflage, Düsseldorf 2011.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik, Tübingen 1996.
- Assel, Hans-Günther: Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus, München 1969.
- Baeumler, Alfred: Die deutsche Schule im Zeitalter der totalen Mobilmachung, NSLB-Vortrag im Gau Berlin 1937.
- Baeumler, Alfred: Politik und Erziehung – Reden und Aufsätze, Berlin 1937.
- Baeumler, Alfred: Bildung und Gemeinschaft, Berlin 1943.
- Ballauff, Theodor: Funktionen der Schule – Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation, Köln 1984.
- Baumgart, Franzjörg/Lange, Ute (Hrsg.): Theorien der Schule – Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2006.
- Baumgartner, Hans Michael: Kontinuität und Geschichte, Frankfurt/M. 1997.
- Becker, Sabine: Neue Sachlichkeit, Band 2: Quellen und Dokumente, Köln 2000.
- Beese, Dieter: Kirche im Krieg – Der Erste Weltkrieg als europäische Christentumspraxis. Beitrag zur Tagung des Deutsch-Belgischen Bruderrates, Bochum 2013.
- Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien – Ein einführendes Handbuch, 5. Auflage, Wiesbaden 2013.
- Belmann, Joel/Fein, Tobis/Tönsmann, Jill/Tsolak, Dorian/Vollmer, Pola/Weinmann, Clemens: Der gefühlte Krieg 1915 – Der Musterschützengraben auf der Bielefelder Ochsenheide, in: Ravensberger Blätter 2011, Heft 1.
- Benner, Thomas Hartmut: Die Strahlen der Krone – die religiöse Dimension des Kaisertums unter Wilhelm II. vor dem Hintergrund der Orientreise 1898, Marburg 2001.
- Berg, Christa: Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39/1993, Heft 4.
- Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV: 1870-1918, München 1991.
- Berg, Christa (Hrsg.): Kinderwelten, Frankfurt/M. 1991.
- Bergmann, Erich: Die weltgeschichtliche Mission der deutschen Bildung. 1. Vorlesung: Der deutsche Kulturgedanke und der Krieg, Leipzig 1915.

- Bernhardi, Friedrich von: Deutschland und der nächste Krieg, 6. Auflage, Stuttgart 1917.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik – Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- Blömeke, Sigrid: Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien, in: Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009.
- Blömeke, Sigrid/Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009.
- Boelitz, Otto: Über die Bejahung des Staates, in: Die Deutsche Schule im Ausland – Organ des Vereins Deutscher Lehrer im Auslande. Monatsschrift für nationale Erziehung in der deutschen Schule und Familie, 15. Jg., 1923.
- Böhme, Günther: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter – Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, Karlsruhe 1971.
- Bollenbeck, Georg: Gefühlte Moderne und negativer Resonanzboden – Kein Sonderweg, aber deutsche Besonderheiten, in: Becker, Sabina/Kiesel, Helmut (Hrsg.): Literarische Moderne – Begriff und Phänomen, Berlin 2007.
- Bölling, Rainer: Volksschullehrer und Politik – Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933, Göttingen 1978.
- Bollnow, Otto Friedrich: Das Wesen der Stimmungen, Frankfurt/M. 1941.
- Bollnow, Otto Friedrich: Feste und Feiern, in: Bollnow, Otto Friedrich: Neue Geborgenheit – Das Problem einer Überwindung des Existentialismus, Stuttgart 1955.
- Bonitz, Hugo: Krieg und Volkserziehung, Leipzig 1915.
- Borcherding, Karl: Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland – Eine Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965, München 1965.
- Borchers, Anna: Feststunden mit unseren Kleinen – Gedichte und Lieder für Kleinkinderschulen und Horte, Dresden 1905.

- Bösch, Frank: Militante Geselligkeit – Formierungsformen der bürgerlichen Vereinswelt zwischen Revolution und Nationalsozialismus, in: Hardtwig, Wolfgang (Hrsg.): Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918-1939, Göttingen 2005.
- Braun, Reinhold: Deutschlands Jugend in großer Zeit, Potsdam 1916.
- Breyvogel, Wilfried: Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927-1933, Königstein/T. 1979.
- Bröger, Karl: Bekenntnis eines Arbeiters, in: Sturz und Erhebung – Gedichte der Kriegszeit 1914-1918, Jena 1943, Nr. 66.
- Buhl, Monika: Jugend, Familie, Politik, Opladen 2003.
- Burleigh, Michael: Die Zeit des Nationalsozialismus – Eine Gesamtdarstellung, Frankfurt/M. 2000.
- Busch, Matthias: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik – Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2016.
- Claußen, Bernhard/Geißler, Rainer: Die Politisierung der Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation – Ein Handbuch, Opladen 1996.
- Clemenz, Bruno: Schulchronik, in: Roloff, Ernst (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Band 4, Freiburg/B., 1915.
- Dachser-Rohde, Christa (Hrsg.): Über Liebe und Krieg – Psychoanalytische Zeitdiagnosen, Göttingen 1995.
- Demand, Alexander/Goltz, Andreas/Schlange-Schöningen, Heinrich (Hrsg.): Theodor Mommsen, Wissenschaft und Politik im 19. Jahrhundert, Berlin 2005.
- Demm, Eberhard: Deutschlands Kinder im Ersten Weltkrieg: Zwischen Propaganda und Sozialfürsorge, in: Duppler, Jörg/Volkman, Hans-Erich (Hrsg.): Militärgeschichtliche Zeitschrift (MGZ), 60/2001.
- Dengel, Sabine: Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit – Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR, Frankfurt/M. 2005.
- Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Ministerial-Erlaß vom 11. Juli 1927, Berlin.
- Der Tagesspiegel, Ausgabe vom 21.07.2014. Online unter <http://www.tagesspiegel.de/politik/100-jahre-erster-weltkrieg-zum-jahrestag-bekannt-die-evangelische-kirche-ihr-versagen>, 17.04.2018.
- Die Gartenlaube – Illustriertes Familienblatt, Berlin 1885.

- Die Schulchronik, in: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jg. 1889.
- Dietrich, Otto/Wächtler, Fritz (Hrsg.): Revolution des Denkens – Gemeinschaft und Erziehung, Dortmund 1939.
- Dingeldey, Philip: Pazifismus – Bekämpfer des Krieges, in: FAZ, Reihe „Der Erste Weltkrieg“, 01.04.2015.
- Dülffer, Jost/Holl, Karl (Hrsg.): Bereit zum Krieg – Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890-1914, Göttingen 1986.
- Durkheim, Émile: Deutschland über alles – Die deutsche Gesinnung und der Krieg [L'Allemagne au-dessus de tout. La mentalité allemande et la guerre], übersetzt von Jacques Hatt, Lausanne 1915.
- E.T.A. Hoffmann-Jahrbuch 1996.
- Eitz, Thorsten/Engelhardt, Isabelle: Diskursgeschichte der Weimarer Republik, Band 1 und 2, Hildesheim 2015.
- Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation – Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Frankfurt/M. 1993.
- Evangelisches Gesangbuch für die Evangelischen Gemeinden des Fürstentums Minden und der Grafschaft Ravensberg, Gütersloh 1930.
- Ewers, Georg (Hrsg.): Schulrecht, Wiesbaden 1927.
- Falk, Adalbert: Allgemeine Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen in Preußen, Berlin 1872.
- Fehring, Max/Freudenthal, Herbert: Geschichtsunterricht – Deutsche Geschichte im Bilderspiegel der Heimat – Versuch einer Synthese, Frankfurt/M. 1924.
- Feidel-Mertz, Hildegard/Schnorbach, Hermann: Lehrer in der Emigration – Der Verband deutscher Lehreremigranten (1933-39) im Traditionszusammenhang der demokratischen Lehrerbewegung, Weinheim 1981.
- Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule – Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2. Auflage, Wiesbaden 2008.
- Fesser, Gerd: Kaiser Wilhelm II. und der Wilhelminismus, in: Holl, Karl/Kloft, Hans/Fesser, Gerd: Caligula – Wilhelm II. und der Caesarenwahnsinn. Antikenrezeption und wilhelminische Politik am Beispiel des Caligula von Ludwig Quidde, Bremen 2001.

- Fischer, Engelbert Lorenz: Systematische Anleitung zur Willens- und Charakterbildung: Ein Buch speziell für Philosophen, Pädagogen, Geistliche, Lehrer und Selbstkultur, Berlin 1910.
- Fleißner, Heike: Untertanenzucht oder Menschenerziehung – Zur Entwicklung öffentlicher Kleinkindererziehung auf dem Lande, Weinheim 1981.
- Foerster, Friedrich Wilhelm: Neue Erzieherpflichten für unsere Zeit, in: Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915.
- Foerster, Friedrich Wilhelm: Die deutsche Jugend und der Weltkrieg – Kriegs- und Friedensaufsätze, Leipzig 1916.
- Frank, Ferdinand: Schulchronik, in: Loos, Joseph (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, Band 2, Wien u. Leipzig 1908.
- Frei, Alfred G./Klindtworth, Joschua/Richter, Kurt/Schott, Dieter/Warndorf, Thomas: Regionalgeschichte – Neue Chancen für Gesellschaftsanalyse, in: Haug, Frigga/Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): Das Argument – Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Nr. 131/1982.
- Freitag, Werner: Landesgeschichte als Synthese – Regionalgeschichte als Methode?, in: Westfälische Forschungen, Nr. 54/2004.
- Fricke, Dieter (Hrsg.): Dokumente zur deutschen Geschichte 1910-1914, Berlin 1976.
- Fritz, Judith: Der Erste Weltkrieg – Zeitbilder, Wien 2019. Online unter <https://www1.habsburger.net/de/zeitbild>, 21.08.2019.
- Gamm, Hans-Jochen: Führung und Verführung – Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964.
- Geiger, Wolfgang: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, in: Dithmar, Reinhard/Willer, Jörg (Hrsg.): Schule zwischen Kaiserreich und Faschismus, Darmstadt 1981.
- (Gemeinde)-Chronik Hörste (Kreis Halle/Westfalen) 1818.
- Gerber, Ludwig: Lehrerhandbuch für Rechenunterricht und Krieg für Volks-, Mittel-, Fortbildungs- und Unteroffiziersschulen, Straßburg 1916.
- Gerstner, Hans-Peter/Wetz, Martin: Einführung in die Theorie der Schule, Darmstadt 2008.
- Giesecke, Hermann: Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preußen und im Reich 1918/19, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte, Heft 2/1965.

- Gippert, Wolfgang: Politisches Milieu – Ein Gegenstand für Historische Bildungsforschung?, in: Miller-Kipp, Gisela/Zymek, Bernd: Politik in der Bildungsgeschichte – Befunde, Prozesse, Diskurse, Bad Heilbrunn 2006.
- Gippert, Wolfgang: Rezension von Heinz Stübiger: Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert, Schwalbach: Wochenschau-Verlag 2006, in: sehepunkte 8/2008, Nr. 7/8.
- Goltz, Rüdiger Graf von: Arbeitsgemeinschaft der vaterländischen Jugend (AVJ), 1924.
- Goßler, Heinrich von: Die Feier der Geburts- und Todestage der hochseligen Kaiser Wilhelm I. und Friedrich III. – Ministerial-Erlaß vom 23. Juli 1888, B. 2405, in: Der Volksschuldienst in der Provinz Westfalen, 2. Ausgabe, Arnberg i. W. 1910.
- Götz, Bernd/Kaltschmid, Jochen: Sozialisation und Erziehung, Darmstadt 1978.
- Greschat, Martin: Krieg und Bereitschaft im deutschen Protestantismus, in: Dülffer, Jost/Holl, Karl (Hrsg.): Bereit zum Krieg – Kriegsmentalität im wilhelminischen Deutschland 1890-1914, Göttingen 1986.
- Grone, Carolyn: Schulen der Nation? Nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen des Deutschen Kaiserreiches von 1871 bis 1914. Dissertation, Universität Bielefeld 2007.
- Grunewald, Michel/Puschner, Uwe/Manfred, Hans (Hrsg.): Das Evangelische Intellektuellenmilieu in Deutschland, seine Presse und seine Netzwerke (1871-1963), Bern 2003.
- Hackl, Othmar: Jugend im Schatten des Krieges, in: Hackl, Othmar/Messerschmidt, Manfred (Hrsg.): Militärgeschichtliche Mitteilungen (MGM), Band 34,2/1983.
- Hackl, Othmar/Messerschmidt, Manfred (Hrsg.): Militärgeschichtliche Mitteilungen (MGM), Band 34,2/1983.
- Hahne, Hans: Volkheit als Gegenstand von Forschung und Lehre und Mittel zur Erziehung zum heroischen Volksbewußtsein, Festrede zum 18. Hartungs 1934, Halle/Saale 1935.
- Halbwachs, Maurice: Das kollektive Gedächtnis, Stuttgart 1967.
- Haller, Nikolaus: Handbuch für den Kriegsunterricht in den preußischen Schulen nach dem Ministerial-Erlaß vom 6. November 1914, Trier 1915.
- Hanke, Barbara: Geschichtskultur an höheren Schulen von der Wilhelminischen Ära bis zum Zweiten Weltkrieg – Das Beispiel Westfalen, Berlin 2011.

- Hantke, Max: Die Schule und der Krieg, in: Pädagogisches Magazin 1915, Heft 3.
- Hardtwig, Wolfgang (Hrsg.): Politische Kulturgeschichte der Zwischenkriegszeit 1918-1939, Göttingen 2005.
- Hellwig, Gerhard: Die Verfassungsfeier in der Schule – 4 ausführliche Feiern, Berlin 1926.
- Henecka, Hans Peter: Grundkurs Erziehungssoziologie – Soziologie und pädagogisches Handeln, Freiburg i. B. 1980.
- Henkel, A.: Die patriotischen Feste in der Schule – Eine Gabe aus der Schule für die Schule. In drei Heften. Heft III: Das Sedanfest, Breslau 1889.
- Hennecke, Frank J. (Hrsg.): Schulgesetzgebung in der Weimarer Republik vom 11. August bis zum 24. März 1933, Köln 1991.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart – Eine Einführung, Königstein/T. 1981.
- Herrmann, Ulrich: 1914 – Erziehung für Verdun, in: DIE ZEIT, Nr. 6/2014. Online unter <https://www.zeit.de/2014/06/erster-weltkrieg-erziehung-kaiserreich>, 08.08.2019.
- Hesse, Hermann: Die Briefe 1881/1904, Berlin 2012.
- Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Band 2, 5., korr. Auflage, Hohengehren 1997.
- Higelke, Kurt: Neubau der Volksschularbeit – Plan, Stoff und Gestaltung nach den neuen Richtlinien des Reichserziehungsministeriums, Leipzig 1941.
- Hinzpeter, Georg: Kaiser Wilhelm II. – Eine Skizze nach der Natur gezeichnet, Bielefeld 1888.
- Hirschhausen, Ulrike von/Leonhard, Jörn (Hrsg.): Nationalismen in Europa – West- und Osteuropa – ein Vergleich, Göttingen 2001.
- Hirtz, Arnold (Hrsg.): Die Feier patriotischer Gedenktage in Schulen, Vereinen und in der Armee, Hamm 1909.
- Hitler, Adolf: Rede am Parteitag der Freiheit 1935, Zentralverlag der NSDAP 1935.
- Hitler, Adolf: Mein Kampf, Band 1 und 2, München 1941.
- Hoffmann, Dietrich: Politische Bildung 1890-1933 – Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie, Hannover 1971.

- Holl, Karl/Kloft, Hans/Fesser, Gerd: Caligula – Wilhelm II. und der Caesarenwahnsinn. Antikenrezeption und wilhelminische Politik am Beispiel des Caligula von Ludwig Quidde, Bremen 2001.
- Holl, Karl/Wette, Wolfram (Hrsg.): Pazifismus in der Weimarer Republik, Paderborn 1981.
- Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915.
- Hördt, Philipp: Der Durchbruch der Volkheit und die Schule, Leipzig 1933.
- Hördt, Philipp: Theorie der Schule, Frankfurt/M. 1939.
- Hornung, Klaus: Der Jungdeutsche Orden, Düsseldorf 1958.
- Hübner, Oskar: Das Lesebuch der Republik, Berlin u. Leipzig 1922.
- Hue de Grais, Robert: Handbuch der Verfassung und Verwaltung in Preußen und dem Deutschen Reiche, Berlin 1902.
- Hüppauf, Bernd: Was ist Krieg – Zur Grundlegung einer Kulturgeschichte des Krieges, Bielefeld 2013.
- Hüter, Ludwig (Hrsg.): Die Verfassungsfeier der Deutschen Republik in der Schule, Schriftenreihe Republikanische Erziehung, Heft 2, Langensalza 1929.
- Jäger, Siegfried: Sprache – Wissen – Macht – Victor Klemperers Beitrag zur Analyse von Sprache und Faschismus, in: Muttersprache 109/1999, Heft 1.
- Janell, Walther: Kriegspädagogik – Berichte und Vorschläge, Leipzig 1906.
- Jasper, Gotthard: Der Schutz der Republik, Tübingen 1963.
- Jesse, Eckhard: Systemwechsel in Deutschland 1918/19 – 1933 – 1945/49 – 1989/90, Köln 2010.
- Kahle, Hermann: Grundzüge der evangelischen Volksschulerziehung für Seminaristen und Lehrer wie auch zum Gebrauch in Lehrerinnen-Bildungsanstalten, Breslau 1900.
- Kanther, Wilhelm: Einheit, Freiheit, Vaterland – Vier Ansprachen zur Feier der Reichsverfassung – Zugleich ein unterrichtliches Hilfsmittel für die Staatsbürgerkunde, Berlin 1926.
- Kappstein, Theodor: Der Krieg in der Bibel – ein Friedensbuch in eiserner Zeit, Gotha 1915.
- Kautsch, Werner: Hofgeschichten aus der Regierungszeit Kaiser Wilhelms II., 2. Auflage, Berlin 1927.

- Kawerau, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923, Berlin 1927.
- Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazidiktatur, Darmstadt 1995.
- Kempf, Fritz: Die Schulchronik, in: Pädagogische Warte, 1908, Heft 7.
- Kemsies, Ferdinand: Die vaterländische und militärische Erziehung der Jugend, Leipzig 1915.
- Kerschensteiner, Georg: Die Bildungswerte der Volksschule, in: Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987.
- Kertzer, David: Ritual, Politik und Macht, in: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien – Ein einführendes Handbuch. 5. Auflage, Wiesbaden 2013.
- Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft, in: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik, Darmstadt 1970/2001.
- Klauß, Hermann: Feierstunden der Deutschen Schule, Stuttgart 1941.
- Klemperer, Victor: LTI – Notizbuch eines Philologen, Leipzig 2007.
- Klöcker, Michael: Die Schule im NS-Staat: Rechtsgrundlagen, in: Reh, Sabine/Füssel, Hans-Peter (Hrsg.): Recht und moderne Schule – Beiträge zu ihrer Geschichte, Bad Heilbrunn 2014.
- Kluger, Alois: Die Deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich – Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst den einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten, Breslau 1940.
- Knoop, Heiner: Die Geschichte des Niederen Schulwesens im Altkreis Lübbecke – Von der Reformation bis zum Kaiserreich, Blomberg 1988.
- Kob, Janpeter: Soziologische Theorie der Erziehung, Stuttgart 1976.
- Kramer, Alan: Krieg ohne Ende – Über Strategien und Schlafwandler 1914, die Entfesselung der totalen Gewalt und die Hoffnung auf eine neue Gesellschaft. Interview vom 12.03.2014, in: DIE ZEIT Nr. 10/2014.
- Krause-Vilmar, Dietfrid (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus – Beiträge zur Geschichte der organisierten Lehrerschaft in der Weimarer Republik, Köln 1978.
- Krebs, Albert: Wir Jungen tragen die Fahne – Nationalsozialistische Morgenfeiern der Adolf-Hitler-Volksschule Stettin, Frankfurt/M. 1939.

- Krebs, Kurt: Krieg und Volksschule – Ein Zeitbild mit Vorschlägen für Leitung und Unterricht, Gotha 1915.
- Kriek, Ernst: Philosophie der Erziehung, Jena 1925.
- Kriek, Ernst: Nationalpolitische Erziehung, Leipzig 1932.
- Kruck, Alfred: Geschichte des Alldeutschen Verbandes 1890-1939, Wiesbaden 1954.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland – Entwicklung – Stand – Perspektiven, 2. Auflage, Opladen 1990.
- Kunz, Lothar: Reformistische und restaurative Tendenzen der schulpolitischen Auseinandersetzungen zur Zeit der Weimarer Republik, in: Dithmar, Reinhard/Willer, Jörg (Hrsg.): Schule zwischen Kaiserreich und Faschismus, Darmstadt 1981.
- Laege, Stefan: Heureka! – Über die qualitativ-heuristische Sozialforschung Gerhard Kleinings. Masterarbeit, Fachhochschule Kiel, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit, Studiengang soziale Arbeit, Kiel 2010.
- Lampe, Felix/Franke, Georg H. (Hrsg.): Staatsbürgerliche Erziehung – Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Breslau 1924.
- Lamszus, Wilhelm: Das Menschenschlachthaus – Bilder vom kommenden Krieg, Hamburg/Berlin 1912.
- Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band 5: 1918-1945, München 1989.
- Lemmermann, Heinz: Kriegserziehung im Kaiserreich – Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918, Band 1: Darstellung, Band 2: Dokumentationen, Bremen 1984.
- Lorenzen, Jan N.: Die großen Schlachten – Mythen, Menschen, Schicksale, Frankfurt/M. 2006.
- Lotz, Gustav: Chronik der Schule, in: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Band 1, Jena 1903.
- Luckner, Andreas: Martin Heidegger – Sein und Zeit, Paderborn 1997.
- Lundgreen, Peter: Historische Bildungsforschung, in: Rürup, Reinhard (Hrsg.): Historische Sozialwissenschaft – Beiträge zur Einführung in die Forschungspraxis, Göttingen 1977.
- Mahal, Günther: Lyrik der Gründerzeit, Tübingen 1973.
- Mann, Golo: Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, Frankfurt/M. 1958.

- Mann, Heinrich: Der Untertan, Berlin 1979.
- Mann, Thomas: Betrachtungen eines Unpolitischen, in: Mann, Thomas: Politische Schriften und Reden, Band 1, Frankfurt/M. 1968.
- Markmann, Hans-Jochen: Die nationalsozialistische Feier – Rituale der Unterwerfung, in: Arbeitsgruppe „Lehrer und Krieg“ (Hrsg.): Lehrer helfen siegen – Kriegspädagogik im Kaiserreich mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik, Berlin 1987.
- Marquard, Odo: Kleine Philosophie des Festes, in: Schultz, Uwe (Hrsg.): Das Fest – Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart, München, 1988.
- Matthias, Adolf: Krieg und Schule, Leipzig 1915.
- May, W.: Formen der Verfassungsfeier, in: Die Jugendbühne – Zeitschrift für jugendliches und kindliches Szenenspiel 1931, Heft 11.
- Mehring, Reinhard: Niklas Luhmann – Das Erziehungssystem der Gesellschaft, in: Rezensionen HSozKult, Uni Berlin, Institut für Geschichtswissenschaften, Kommunikation und Fachinformationen für die Geschichtswissenschaften. Online unter <https://www.hsozkult.de/about>, 06.08.2019.
- Meier, Kurt: Evangelische Kirche und Erster Weltkrieg, in: Michalka, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg: Wirkung – Wahrnehmung – Analyse, München 1994.
- Meissner, Andrea: Die Nationalisierung der Volksschule, Berlin 2008.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Heft 3120, 1. Auflage, Düsseldorf 2011.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Ministerial-Erlaß vom 11. März 1929, Berlin.
- Mollenhauer, Klaus: Anmerkungen zum Zwischenbericht – Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen Erziehungsstaaten, in: Benner, Dietrich/Merkens, Hans/Schmidt, Folker (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozess von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Erste Ergebnisse aus der DFG-Forschungsgruppe, Berlin 1996.
- Möller, Frank (Hrsg.): Charismatische Führer der deutschen Nation, München 2004.
- Müller, Burkhard: Öffentliche Kleinkindererziehung im Deutschen Kaiserreich – Analysen zur Politik der Initiierung, Organisierung, Nationalisierung und Verstaatlichung vorschulischer Anstalten in Deutschland, Weinheim 1989.

- Müller, Karl/Wagner, Albert: Republikanische Schulfeiern – Eine Handreichung, Langensalza 1929.
- Müller, Saskia/Ortmeyer, Benjamin: Die ideologische Ausrichtung der Lehrkräfte 1933-1945 – Herrenmenschentum, Rassismus und Judenfeindschaft des Nationalsozialistischen Lehrerbundes, Weinheim 2017.
- Müller, Wolfgang/Siegert Roland: Wilhelm II. – Deutschlands letzter Kaiser 1888-1918. Online unter <https://www.wilhelm-der-zweite.de/impressum.php>, 08.08.2019.
- Musall, Bettina: Die Stolzen und die Toten – Militarismus im Kaiserreich, in: Spiegel Online vom 14.06.2013.
- Muthesius, Karl: Das Bildungswesen im neuen Deutschland, Stuttgart u. Berlin 1915.
- Nationalsozialistischer Lehrerbund Deutschland (NSLB): Hilf mit! – Deutsche Jugendzeitschrift, Berlin 1938.
- Natorp, Bernhard Christoph Ludwig: Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, Zweytes Bändchen, Duisburg und Essen, 1813.
- Neugebauer, Wolfgang: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen, Berlin 1985.
- Niebergall, Friedrich: Weltvölkische Erziehung, in: Pädagogische Blätter – Zeitschrift für Lehrerbildung und Schulaufsicht 1915, Heft 10-12.
- Nimmergut, Jörg: Deutsche Orden und Ehrenzeichen bis 1945, Band 2, Zentralstelle für wissenschaftliche Ordenskunde, München 1997.
- Nippold, Otfried: Der Deutsche Chauvinismus. Veröffentlichungen des Verbandes für internationale Verständigung, Berlin 1913.
- Nonn, Christoph: Das Deutsche Kaiserreich – Von der Gründung bis zum Untergang, München 2017.
- Nyssen, Elke: Sozialisation in der Schule – Theoretische Ansätze, empirische Ergebnisse und gesellschaftliche Entwicklungen von Kindheit und Jugend. Skriptum zur Einführungsvorlesung „Sozialer Wandel und Sozialisations-theorien“, Universität Duisburg-Essen, Sommersemester 2006.
- O. V.: Eine Schulrede zum 9. November, in: Evangelisches Monatsblatt für Westfalen, 78. Jg. 1922, Heft 3.
- Obst, Michael: Die politischen Reden Kaiser Wilhelms II., Paderborn 2011.
- Ortmeyer, Benjamin: Indoktrination – Rassismus und Antisemitismus in der Nazi-Schülerzeitschrift »Hilf mit!« (1933-1944), Weinheim 2013.

- Ottweiler, Ottwilm: Die Volksschule im Nationalsozialismus, Weinheim u. Basel 1979.
- Paulsen, Friedrich: Universitätsbildung der Volksschullehrer, in: Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987.
- Petter, Wolfgang: Der Kampf um die deutschen Kolonien, in: Michalka, Wolfgang: Der Erste Weltkrieg: Wirkung – Wahrnehmung – Analyse, München 1994.
- Pleitner, Berit: Alldeutscher Verband, in: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa, 2014. Online unter onlinelexikon.uni-oldenburg.de/p32854, 14.07.2014.
- Pöggeler, Franz/Langenfeld, Ludwin/Welzel, Gotthard (Hrsg.): Im Dienste der Erwachsenenbildung, Köln u. Osnabrück 1961.
- Pöggeler, Franz: Zum Verhältnis der Pädagogik zur Demokratie in der Weimarer Republik, dargestellt am Beispiel der Erwachsenenbildung, in: Böhm, Winfried/Bölling, Rainer/Brandecker, Ferdinand (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976.
- Pressel, Wilhelm: Die Kriegspredigt 1914-1918 in der evangelischen Kirche Deutschlands, Göttingen 1967.
- Pretzel, Carl Louis Albert: Arbeiten und nicht verzweifeln – Ein Geleitwort für das neue Jahr, in: Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987.
- Protokollbuch der evangelischen Volksschule zu Borgholzhausen 1930.
- Quataert, Jean H.: Mit Fürsorge Staat machen – Über Wesen und Funktion nationalistischer Rituale im Kaiserreich, in: Frankfurter Rundschau online vom 28.09.1994.
- Rackwitz, Richard: Im Neuen Reich – Zehn vaterländische Festspiele für Kaiser-Geburtstag und Sedan zur Feier vaterländischer Gedenktage, Nordhausen 1890.
- Rathenau, Walther: Der Kaiser – Eine Betrachtung, Berlin 1919.
- Rathenau, Walther: Der neue Staat, Berlin 1919.
- Reboul, Olivier: Indoktrination – Wenn Denken unterdrückt wird, Olten 1979.
- Reich, Hermann: Das Buch Michael mit Kriegsaufsätzen, Tagebuchblättern, Gedichten, Zeichnungen aus Deutschlands Schulen, Berlin 1916.

- Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Ausgabe, Band 8, Langensalza 1908.
- Reinecke, Albert: Schulchronik, 3. Auflage, Osterwieck u. Zickfeldt, 1900.
- Remarque, Erich Maria: Im Westen nichts Neues, Köln 1993.
- Ricoeur, Paul: Zeit und Erzählung – Band I: Zeit und historische Erzählung, 2. Auflage, München 2007.
- Ritter, Gerhard A./Kocka, Jürgen: Deutsche Sozialgeschichte, Band II, München 1974.
- Rocksch, Wolfgang: Die Schulchronik, in: Pädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung, 1964.
- Rohde, Artur: Die Schulfeste in der Volksschule, Osterwieck/Harz 1904.
- Röhl, John Charles Gerald: Wilhelm II. – Der Aufbau der persönlichen Monarchie, München 2001.
- Roloff, Ernst M.: Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1915.
- Rossmeisl, Dieter: Ganz Deutschland wird zum Führer halten – Zur politischen Erziehung in den Schulen des Dritten Reiches, Frankfurt/M. 1985.
- Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung 1962, in: Roth, Heinrich: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967, Hannover 1967.
- Roth, Hermann: Die Feier – Sinn und Gestaltung, Leipzig 1939.
- Rude, Adolf: Schulpraxis – Unter Berücksichtigung der neueren Bestrebungen und Einrichtungen, Leipzig 1915.
- Sacher, Werner (Hrsg.): Handbuch Schule, Bad Heilbrunn 2009.
- Sander, Wolfgang: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, Marburg 1989.
- Sander, Wolfgang: Politik in der Schule – Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg 2004.
- Sauer, Karl: Einführung in die Theorie der Schule, Darmstadt 1981.
- Saul, Klaus: Jugend im Schatten des Krieges – Vormilitärische Ausbildung – Kriegswirtschaftlicher Einsatz – Schulalltag – Deutschland 1914-1918, in: Hackl, Othmar/Messerschmidt, Manfred (Hrsg.): Militärgeschichtliche Mitteilungen, 2/1983.
- Saupe, Achim/Wiedemann, Felix: Narration und Narratologie – Erzähltheorien in der Geschichtswissenschaft, in: Docupedia-Zeitgeschichte, Beitrag vom 28.01.2015.

- Scharnagl, Daniela: Die Kriegervereine als größte Massenorganisation im Kaiserreich – Schnittpunkte zwischen den Vereinen und der Öffentlichkeit. Proseminararbeit, Ludwig-Maximilians-Universität München 2003.
- Scheibe, Wolfgang: Zur Geschichte der Volksschule, Band II, Bad Heilbrunn, 1965.
- Schellack, Fritz: Nationalfeiertage in Deutschland von 1871 bis 1945, Frankfurt/M. 1990.
- Schenkendorff, Emil von/Lorenz, Hermann (Hrsg.): Wehrkraft durch Erziehung – Schriften des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, Leipzig 1904.
- Scheufgen, Hermann: Schulfeste – Anregungen, Gedichte, Lieder, Spiele, Programme, Reden und ausführliche Quellenangaben von Schulfesten aller Art, Paderborn 1929.
- Schildecker, Albert: Gesinnungsbildung für Haus und Schule – theoretisch und praktisch dargestellt, Leipzig 1906.
- Schiller, Dietmar: Politische Gedenktage in Deutschland – Zum Verhältnis von öffentlicher Erinnerung und politischer Kultur, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament – B25/93).
- Schlanstein, Beate (Hrsg.): Der Erste Weltkrieg – Das Buch zur ARD-Fernsehreihe, Berlin 2004.
- Schlögl, Rudolf/Giesen, Bernhard/Osterhammel, Jürgen (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Symbole – Grundlagen der Kommunikation in historischen und gegenwärtigen Gesellschaften, Konstanz 2004.
- Schlosser, Horst D. (Hrsg.): Das Deutsche Reich ist eine Republik – Beiträge zur Kommunikation und Sprache der Weimarer Zeit, Frankfurter Forschungen zur Kultur- und Sprachwissenschaft, Band 8, Frankfurt/M. 2003.
- Schluß, Henning: Indoktrination – Rückseite oder Extrem?, in: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007.
- Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007.
- Schmeer, Karlheinz: Die Regie des öffentlichen Lebens im Dritten Reich, München 1956.
- Schmid, Karl Adolf (Hrsg.): Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, Band 8, Gotha 1870.

- Schmieder, Falko: Die Denkfigur der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, in: Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie, Band 4, 2017, Heft 1+2.
- Schmude, Henner: Schulchroniken, Quellen für Heimatgeschichte, in: Die Warte, Paderborn 1999.
- Schneewind, Klaus (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation, Göttingen 1994.
- Schneider, Hanns-Heinrich: Gottes fröhlicher Partisan – Erinnerungen an den streitbaren Theologen Karl Barth, in: evangelische aspekte, Ausgabe von August 1914.
- Scholz, Heinrich: Der Idealismus als Träger des Kriegsgedankens, Gotha 1915.
- Schriewer, Jürgen/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung, Leipzig 2005.
- Schubert-Weller, Christoph: Kein schöner Tod – Die Militarisierung der männlichen Jugend und ihr Einsatz im Ersten Weltkrieg 1890-1918, Weinheim 1998.
- Schulbibel – Die Bibel im Auszug, für die Jugend in Schule und Haus, Bremen 1984.
- Schulze, Theodor: Schule im Widerspruch – Erfahrungen, Theorien, Perspektiven, München 1980.
- Schumacher, Tony: Wenn Vater im Krieg ist – Eine Erzählung für die Jugend, 6. Auflage, Stuttgart 1915.
- Schütte, Carl: Schulfeste im Geiste der neuen Zeit, Berlin u. Leipzig 1936.
- Schütze, Sylvia: Das preußische Regulativ für den Seminarunterricht von 1854 – Standards für die Lehrerbildung?, in: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 106/2014, Heft 4.
- Schwarz-Friesel, Monika: Sprache und Emotion, Tübingen 2007.
- Schwietring, Thomas: Kontinuität und Geschichtlichkeit – Über Voraussetzungen und Grenzen von Geschichte, Konstanz 2005.
- Schwochow, Hermann: Die Schulpraxis, Leipzig 1905.
- Seel, Norbert/Hanke, Ulrike: Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende, Berlin 2015.
- Sieg, Ulrich: Wilhelm II. – ein „leutseliger Charismatiker“, in: Möller, Frank (Hrsg.): Charismatische Führer der deutschen Nation, München 2004.

- Siemsen, Anna: Gespenster, in: Der Sozialist, 6/1920.
- Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart – Eine kritische Einführung, München 2010.
- Spanuth, Heinrich: Der Religionsunterricht, in: Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915.
- Stache, Antje: Habitualisierung und Indoktrination – Zucht des Körpers als Erziehungsmittel, in: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007.
- Stapel, Wilhelm: Volksbürgerliche Erziehung – Versuch einer volksservativen Erziehungslehre, Hamburg 1928.
- Stapel, Wilhelm: Das Wesen der nationalsozialistischen Bewegung, in: Stapel, Wilhelm: Sechs Kapitel über Christentum und Nationalsozialismus, 5. Auflage, Hamburg u. Berlin 1931.
- Stein, Margit: Allgemeine Pädagogik, 2. Auflage, München 2017.
- Steinbach, Peter: Zur Wahrnehmung von Diktaturen im 20. Jahrhundert, in: Aus Politik und Zeitgeschichte B51-52/2002. Online unter <http://www.bpb.de/apuz/26555/zur-wahrnehmung-von-diktaturen-im-20-jahrhundert/>, 18.02.2018.
- Steinke, Ines: Kriterien qualitativer Forschung – Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung, Weinheim 1999.
- Stiehl, Ferdinand: Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen, Koblenz 1842.
- Stippel, Fritz: Die Zerstörung der Person – Kritische Studie zur nationalsozialistischen Pädagogik, Donauwörth 1957.
- Stölzle, Remigius: Neudeutschland und die vaterländische Erziehung der Zukunft, in: Sammlung der Organisation der Katholiken Deutschlands zur Verteidigung der christlichen Schulen und Erziehung, Paderborn 1915.
- Stroß, Annette: Indoktrination – ein (un)pädagogischer Begriff?, in: Schluß, Henning (Hrsg.): Indoktrination und Erziehung – Aspekte der Rückseite der Pädagogik, Wiesbaden 2007.
- Sturm, Karl Friedrich: Deutsche Erziehung im Werden – Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung, Osterwieck/Harz u. Berlin 1942.
- Tauber, Peter: Vom Schützengraben auf den grünen Rasen – Der Erste Weltkrieg und die Entwicklung des Sportes in Deutschland, Berlin 2008.

- Tenorth, Heinz-Elmar: Geschichte der Erziehung – Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, 3. Auflage, Weinheim 2000.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, 3. Auflage, Wiesbaden 2010.
- Tews, Johannes: Ein Volk, eine Schule, ein Lehrerstand, in: Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987.
- Tews, Johannes: Umschau November 1918, Herrlitz, Hans-Georg (Hrsg.): Von der wilhelminischen Nationalerziehung zur demokratischen Bildungsreform – Eine Auswahl aus 90 Jahren „Die Deutsche Schule“, Frankfurt/M. 1987.
- Thirsch, Bernhard (Hrsg.): 70 Kinderlieder. Gemütvolle Kindergedichte und Spielliedchen nach den schönsten Volksweisen zum Gebrauch in Vorbildungs- und Elementarklassen von Knaben- und Mädchenschulen, in Kindergärten sowie im häuslichen Kreise, Leipzig, ca. 1900.
- Tietgens, Hans: Ein Leben für die Erwachsenenbildung, in: Gieseke, Ludwig (Hrsg.): Teilnehmerorientierung als Antizipation, ein Grundprinzip der Erwachsenenbildung zwischen Partizipation und Steuerung, Berlin 2011.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Theorie der Schule – eine Einführung, in: Tillmann, Klaus-Jürgen: Schultheorien, Hamburg 1987.
- Traub, Rainer: Der Sündenfall der SPD – Kriegskredite 1014, in: Spiegel Online vom 24.09.2013. Online unter <https://www.spiegel.de/einestages/spd-im-ersten-weltkrieg>, 08.08.2019.
- Ullmann, W. Otto: Die Verfassungsfeier in der Volksschule – Erwägungen zur Ausführung, Themen, Ansprachen, Behelfshinweise, Leipzig 1925.
- Ulrich, Bernd: Bund Neues Vaterland – Friedenskämpfer im Ersten Weltkrieg, in: Deutschlandfunk, Hintergrund, 01.01.2014. Online unter <https://www.deutschlandfunk.de/bund-neues-vaterland-friedenskaempfer-im-ersten-weltkrieg>, 09.08.2019.
- Vent, Reinhard: Stellungnahme der politischen Parteien zur Staatsbürgerkunde im Preußischen Landtag 1919-1932, in: Heinemann, Manfred (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik, Stuttgart 1976.
- Verein der Soldatenfreunde: Wilhelm II – Deutscher Kaiser, König von Preußen. Ein Gedenkbuch für das deutsche Haus, Leipzig 1913.
- Vondung, Klaus: Die Apokalypse in Deutschland, München 1988.

- Walkenhorst, Peter: Nation – Volk – Rasse – Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890-1914, Göttingen 2007.
- Weber, Bernd: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus – Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914-1933, Königstein/T.
- Weber, Max: Schriften 1894-1922, herausgegeben von Dirk Kaesler, Stuttgart 2002.
- Wehler, Hans-Ulrich: Das Deutsche Kaiserreich 1871-1918, Göttingen 1977.
- Weiß, Volker: Moderne Antimoderne – Arthur Moeller van den Bruck und der Wandel des Konservatismus, Paderborn 2012.
- Wellendorf, Franz: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1979.
- Wilbrandt, Adolf: Zur silbernen Hochzeit unsres Kaiserpaares, in: Die Gartenlaube, Jg. 1906.
- Wissinger, Jochen: Schule als Lebenswelten – Eine handlungsorientierte Untersuchung über die Entstehung von Schulschwierigkeiten, Frankfurt/M. 1988.
- Witkop, Philipp: Der deutsche Unterricht, in: Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915.
- Wochenblatt für die katholischen Pfarrgemeinden Münchens vom 09.08.1914.
- Wolf, Werner: Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik – Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie, in: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hrsg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär, Trier 2002.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien – Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung, Weinheim 2007.
- Wunderle, Gustav: Schule und Krieg, in: Herder-Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1915.
- Wustmann, Rudolf: Der Geschichtsunterricht, in: Hönn, Karl et al.: Der Weltkrieg im Unterricht – Vorschläge und Anregungen zur Behandlung der weltpolitischen Vorgänge in der Schule, Gotha 1915.
- Zang, Gerd: Die unaufhaltsame Annäherung an das Einzelne – Reflexionen über den theoretischen und praktischen Nutzen der Regional- und Alltagsgeschichte, Konstanz 1985.
- ZEIT ONLINE vom 16. März 1979, 7:00 Uhr.

Ziller, Tuiskon: Die Regierung der Kinder – Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende, Leipzig 1857.

Zimmermann, Harm-Peer: Der feste Wall gegen die rote Flut – Kriegervereine in Schleswig-Holstein 1864-1914, Studien zur Volkskunde und Kulturgeschichte Schleswig-Holsteins, Neumünster 1989.

Verzeichnis der benutzten Schulchroniken aus dem Altkreis Halle (Westfalen), heute Nordkreis Gütersloh

Volksschule Amshausen, 1900-1932, Gemeinde Steinhagen

Volksschule Bokel, Band I 1895-1918, Band II 1918-1945, Stadt Halle (Westf.)

Volksschule Borgholzhausen, Band I 1877-1926, Band II 1927-1938, Band III 1939-1945, Stadt Borgholzhausen

Volksschule Brockhagen, 1872-1932, Stadt Halle (Westf.)

Volksschule Gartnisch, 1900-1918, Stadt Halle (Westf.)

Volksschule Häger, 1890-1928, Stadt Werther (Westf.)

Volksschule Halle (Westfalen), 1900-1945, Stadt Halle (Westf.)

Volksschule Hörste, Retrospektive Aufzeichnungen aus Kirchenbüchern bis 1938, Stadt Halle (Westf.)

Volksschule Isingdorf, 1886-1944, Stadt Werther (Westf.)

Volksschule Knetterhausen, 1882-1942, Ortsteil Loxten, Stadt Versmold

Volksschule Kölkebeck, 1897-1940, Stadt Halle (Westf.)

Volksschule Langenheide, 1880-1933, Stadt Werther (Westf.)

Volksschule Peckeloh, 1881-1935, Stadt Versmold

Volksschule Sandfort, 1914-1931, Stadt Halle (Westf.)

Volksschule Steinhagen, Band I 1875-1940, Band II 1914-1918, Gemeinde Steinhagen

Volksschule Stockkämpen, 1884-1939, Stadt Halle (Westf.)

Volksschule Vennort, 1887-1927, Stadt Versmold

Volksschule Werther, Band II 1929-1945, Stadt Werther (Westf.)

Volksschule Westbarthausen, 1900-1931, Stadt Borgholzhausen

