

Dithmar, Reinhard

Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur?

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 725-733



Quellenangabe/ Reference:

Dithmar, Reinhard: Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur? - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983) 5, S. 725-733 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142762 - DOI: 10.25656/01:14276

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142762>

<https://doi.org/10.25656/01:14276>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 5 – Oktober 1983

I. Essay

- CARL-LUDWIG FURCK Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform 661

II. Thema: Erziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus

- KURT AURIN Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“ 675
- HARALD SCHOLTZ Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945 693
- HASKO ZIMMER Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933 711
- REINHARD DIETHMAR Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur? 725

III. Thema: Studien zur Sozialgeschichte der Erziehung

- CHRISTA BERG Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels 735
- ETIENNE FRANÇOIS Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts 755
- FRANZ KOST Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts 769

IV. Diskussion

- WOLFGANG W. WEISS Das Bild der Familie in bundesdeutschen Schulbüchern 783
- JÜRGEN OELKERS Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken 801

V. Besprechungen

MICHAEL WINKLER	HERWIG BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik 817
WOLFGANG SCHEIBE	HANS SCHEUERL (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 822
ULRICH HERRMANN	NEIL POSTMAN: Das Verschwinden der Kindheit 825
HARALD SCHOLTZ	HERMANN GIESECKE: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend 830
HARALD SCHOLTZ	ARNO KLÖNNE: Jugend im Dritten Reich 835
WOLFGANG SCHEIBE	WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 841

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 845

(Durch ein Versehen beim zweiten Umbruch für das Heft 3 sind mehrere Zeilen in WOLFGANG SCHEIBES Rezension des 1. Bandes der Gesammelten Schriften von WILHELM FLITNER vertauscht worden. Darum erscheint diese Besprechung – in korrigierter Fassung – in diesem Heft noch einmal.)

Zu den Beiträgen in diesem Heft

KURT AURIN: *Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“*

Zur Durchsetzung seiner Ideologie und seiner machtpolitischen Absichten hat sich der Nationalsozialismus von Anfang an der Politisierung der Pädagogik bedient. Der Beitrag skizziert die Ideologie des Völkischen, des biologischen Rassismus und des Führerkults und rekonstruiert die Wege und Mittel einer politisch instrumentalisierten Erziehung, die sich auf alle Lebensbereiche ausdehnte. Deren Wirkungsmechanismen werden unter Bezugnahme auf Ergebnisse politikwissenschaftlicher, historischer und soziologisch-psychologischer Forschungen analysiert. Dabei wird aufgezeigt, in welcher Weise die Sozialisationsbedingungen des Bürgertums zur Zeit der Wilhelminischen Ära und die geistesgeschichtlichen und kulturkritischen Zeitströmungen die nationalsozialistische Politisierung der Pädagogik vorbereiteten und begünstigten. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer demokratischen Erziehung, welche die Irrwege einer indoktrinierenden Erziehung ebenso wie diejenigen einer unpolitischen Erziehung zu vermeiden sucht.

HARALD SCHOLTZ: *Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten (LBA) 1941–1945*

Die Einführung der LBA wird von der Schulgeschichtsschreibung vielfach als der Versuch der NS-Diktatur gedeutet, die Lehrerbildung auf ein 40 oder gar 150 Jahre zurückliegendes Niveau zu drücken. Der Verfasser hält diese Deutung für wenig stichhaltig. Er prüft, ob die Ausbildung von Lehrernachwuchs überhaupt die vorrangige Zweckbestimmung der LBA war. Zweifel daran scheinen ihm angebracht, weil dem akuten Lehrermangel auf anderem Wege – Ausbildung von Schulhelfern – begegnet wurde. Demgegenüber kann er zeigen, daß die LBA in dem größeren Zusammenhang einer Funktionsänderung vieler Bildungseinrichtungen während des Krieges standen. Zwischen dieser Einsicht und dem Aufgabenverständnis der Lehrer, HJ-Führer und Schüler der LBA stellt der Verfasser eine Beziehung her, in deren Mittelpunkt die „Selbstführung“ der Jugend als Mittel der politischen Beeinflussung steht.

HASKO ZIMMER: *Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933*

Im Unterschied zu Ansätzen, die die Bücherverbrennungen von 1933 aus der Perspektive der faschistischen Herrschaft und ihrer Opfer erklären, arbeitet dieser Beitrag Aspekte der Kontinuität heraus, indem er die engen Beziehungen zwischen Bürgertum und Faschismus, die bei der „Aktion wider den undeutschen Geist“ zum Vorschein kamen, ins Zentrum rückt und nach ihren Voraussetzungen fragt. Ausgehend von der Unterstützung der Aktion im Bildungsbürgertum, die am Beispiel Münsters exemplarisch belegt und in den Kontext der faschistischen Massenbewegung gestellt wird, werden die Ziele und Inhalte der Aktion als Ausdrucksformen eines spezifisch bürgerlichen Bewußtseins kenntlich gemacht und auf die Abwehrhaltung gegenüber der Weimarer Republik und den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen nach 1918 zurückgeführt, die besonders die

Akademikerschaft kennzeichnete. Die Bücherverbrennung thematisiert somit Prozesse schichtspezifischer Lernverweigerung.

REINHARD DITHMAR: *Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur?*

Ein Jahrzehnt nach dem Ende des Ersten Weltkriegs drängte das rational nicht bewältigte Kriegserlebnis zu einer literarischen Gestaltung, die in wenigen Jahren ein Ausmaß erreichte, das – jetzt innerhalb der Epik – nur mit der Kriegsliteratur um 1914 vergleichbar ist. Pazifisten und Nationalisten befürchteten aus extrem unterschiedlichem Grund, daß der Krieg in Vergessenheit geraten könne. Der sensationelle Erfolg von Remarques Roman signalisierte ein weniger rational als emotional erwachtes Bewußtsein („Nie wieder Krieg!“) und aktivierte die extreme Rechte. Den Nationalsozialisten diente die Kriegsliteratur – wie der Langemarck-Mythos eindrucksvoll zeigt – der schulischen und außerschulischen Erziehung zum Tode und zur Begeisterung für einen neuen Krieg. Der Friede erschien als Krieg mit anderen Mitteln, und die Widerspiegelung im nationalen Frontroman wurde zur Norm und zum Gesetz des Handelns im Frieden.

CHRISTA BERG: *Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels*

Trotz der in großer Zahl vorhandenen spieltheoretischen Arbeiten sowie volkkundlichen oder kulturhistorischen Untersuchungen von Spiel und Spielzeug gibt es bisher keinen explizit sozialgeschichtlichen Interpretationsansatz, der Intention und Funktion von Spiel und Spielzeug im epochalen Alltagsleben und zugleich unter den Aspekten von Schichtspezifik, Geschlechts- und Rollenstereotypen sowie in Abhängigkeit von Produktions- und Konsumtionsbedingungen aufzeigte. Der vorliegende Beitrag bemüht sich, einen solchen Interpretationsansatz zu entwickeln. Er entfaltet seine spezifische Fragestellung aus dem Schnittpunkt der Interessen an Bildungsgeschichte von Subjekten, mikroprozessualer Alltagsforschung, Lebensweltanalysen und makrostruktureller Gesellschaftsgeschichte und stellt anschließend Schwerpunkte sozialgeschichtlicher Spielforschung vor.

ETIENNE FRANÇOIS: *Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts*

Die französische Forschung hat serielle Methoden zur Erforschung der Alphabetisierung in Frankreich entwickelt. Mit Hilfe dieser Methoden wertet der Beitrag Daten aus der preußischen Volkszählung von 1871 sowie weitere Daten aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus. In einer vergleichenden Analyse der Alphabetisierungsprozesse in Frankreich und Deutschland werden insbesondere regionale Unterschiede herausgearbeitet und die Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Strukturen und dem jeweiligen Stand der Alphabetisierung untersucht. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Anwendung serieller Methoden auf die Erforschung der Alphabetisierung Deutschlands in der frühen Neuzeit.

FRANZ KOST: *Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*

Der Beitrag zeigt auf, mit welchen Argumenten und Handlungsstrategien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts medizinische Hygienevorstellungen Eingang in pädagogi-

schen Reflexion und Praxis fanden und diese zwar in medizinischer Hinsicht optimierten, zugleich jedoch in pädagogischer Hinsicht verkürzten. Dieser Vorgang der Substitution der Pädagogik durch naturwissenschaftliche Medizin wird am Beispiel der Auswirkungen der Hygienebewegung im Schweizer Kanton Zürich als Prozeß der „Normalisierung“ (FOUCAULT) von Schule und Gesellschaft rekonstruiert. Damit ist dieser Beitrag zugleich ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte der empirischen Erziehungswissenschaft, insbesondere der Experimentellen Pädagogik der Jahrhundertwende.

Contents and Abstracts

Essay:

CARL-LUDWIG FURCK: The Upper Secondary Stage Reform Among Conflicting Interests
– Analysis of an Educational Reform 661

Topic: Education and Pedagogics in Time of National Socialism

KURT AURIN: *The Politization of Pedagogics in the Third Reich* 675

National Socialism used politization of pedagogics from the very beginning to implement its ideology and political intentions. The article sketches the ideology of the common people, biological racism, and idolization of the Führer, and reconstructs the ways and means of education as a political instrument which extended its influence to every part of life. The mechanisms through which it functioned are analysed in regard to the results of political, historical, and socio-psychological research. It shows how the conditions for socialization of the bourgeoisie during the Wilhelmian era and the trends of thought and culture of the times prepared and smoothed the way for the National Socialist politization of pedagogics. The article closes with thoughts on a democratic education that try to avoid the misdirection of indoctrinization as well as the misdirection of a total lack of political education.

HARALD SCHOLTZ: *Political and Social Functions of Institutions for Teacher Training in 1941–1945* 693

The history of schools often depicts the introduction of institutions for teacher training as an attempt of the National Socialist dictatorship to reduce teacher training to the level it had been forty or even one hundred and fifty years ago. The author of this article does not think this interpretation holds water. He examines whether training future teachers was even the main purpose of such institutions at all. Doubts on this score seem justified because the acute lack of teachers was already being dealt with another way, namely through training school assistants. As opposed to that the author can show that, in a larger context, institutions for teacher training were involved in the changing functions of many educational institutions during the war. The author can show a connection between this insight and the way teachers, troop leaders of the Hitler youth groups (Hitlerjugendführer), and students in such institutions saw their duties, which focused on indigenous leadership of young people as a means of political influence.

HASKO ZIMMER: *Education, Bourgeoisie, and Burning the Books. The „Action Against the Un-German Spirit“ in 1933* 711

As opposed to theories that explain the burning of the books in 1933 from the perspective of a fascist government and its victims, this article exposes aspects of continuity by showing

the close relationship between bourgeoisie and fascism that appeared during the “action against the un-German spirit” (Aktion wider den undeutschen Geist), by focusing on this relationship, and by asking what conditions made it possible. Starting with the support of this action among the educated bourgeoisie who valued education very highly, which is clearly shown in the example of Münster and which belongs in the context of the fascist mass movement, the aims and contents of the action are shown to be an expression of a specifically bourgeois consciousness, due to the reaction against the Weimar Republic and the political and social changes after 1918, which attitude was especially typical of academics. Burning the books therefore expressed processes of class-bound refusal to learn.

REINHARD DITHMAR: *Educated for Peace by War Literature?* 725

It was difficult to master the events of World War I rationally. Even a decade after the end of the war this experience begged for literary treatment, and within a few years the number of books on the subject reached a proportion that – as far as novels and other long prose works are concerned – can only be compared with the war poetry of 1914. Both pacifists and nationalists feared the war could be forgotten, but for diametrically opposed reasons. The sensational success of Remarque’s novel signaled a more emotionally rather than rationally aroused conscience (“Never again war!”) and activated the extreme right wing. War literature served the National Socialists as a means of educating people in and out of school for death and to enthusiasm for a new war, as impressively demonstrated by the Langemarck myth (based on a battle at Langemarck during World War I in which thousands of young people willing to sacrifice themselves for their country lost their lives and thereby became a standard by which others were measured). Peace appeared as war fought with other methods, and its reflection in German novels about the front became the norm and the law of actions during times of peace.

Topic: Studies on the Social History of Education

CHRISTA BERG: *Toward a Social History of Play* 735

Despite a great number of works existing on theories of play as well as examinations of play and toys along the lines of folklore and cultural history, there has not yet been an attempt at interpretation specifically according to social history that showed the intention and function of playing and toys in everyday life throughout the ages and at the same time showed aspects of class determination, stereotypes of gender and role along with dependence on conditions of production and consumption. This article tries to develop such a line of interpretation. It unfolds its specific questions from the intersection of interest in the educational history of subjects, examination of microprocesses in everyday life, analysis of the world lived in, and macrostructures in the history of society. In conclusion it presents main points of research on play according to social history.

ETIENNE FRANÇOIS: <i>Growing Literacy in France and Germany During the Nineteenth Century. Preliminary Thoughts on a Comparative Analysis</i>	755
---	-----

French research has developed statistical methods for serial data with which to examine literacy in France. Using these methods, this article interprets data on literacy from the Prussian census of 1871 and data on school attendance from the first half of the nineteenth century. This analysis compares the development of literacy in France and Germany. Above all, regional differences in literacy are investigated and some relationships between the level of literacy and socio-economic structures are analysed. Finally some possibilities for serial studies of the development of literacy in Germany for the early modern period are indicated.

FRANZ KOST: „Normalizing“ Schools. <i>On the Hygiene Movement in Schools in the Second Half of the Nineteenth Century</i>	769
---	-----

This article shows the arguments and strategic plans of action through which medical concepts of hygiene found their way into pedagogic thought and practice in the second half of the nineteenth century and improved these concepts from a medical point of view while reducing them from a pedagogic point of view. This process of substituting the natural science of medicine for pedagogics is reconstructed through showing the effects of the hygienic movement in the Swiss canton of Zurich as a process of “normalization” (FOUCAULT) of school and society. This aspect makes this article a contribution to the history of the development of empirical pedagogics as well, especially the experimental pedagogics of the turn of the century.

Discussion

WOLFGANG W. WEISS: <i>The Family as Pictured in West German Schoolbooks</i>	783
---	-----

JÜRGEN OELKERS: <i>Rousseau and the Development of the Improbable in Pedagogic Thought</i>	801
--	-----

Book Reviews	817
------------------------	-----

New Books	845
---------------------	-----

Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur?

I

Die Geschichte dieses Krieges werde nie geschrieben werden; denn wer sie schreiben könne, werde schweigen; wer sie aber schreibe, habe sie nicht erlebt, notierte RUDOLF G. BINDING Silvester 1914 in seinem Kriegstagebuch und ergänzte Ostern 1915: „Und wenn ich alle Dichter vergangener Zeiten aufrufen wollte den Krieg zu singen, so würden vielleicht alle, die größten auch, schweigen, es sei denn daß einer antwortet, der durch die Hölle gegangen ist.“

Eine ganze Generation mußte durch diese Hölle gehen, nicht nur durch die „Hölle von Verdun“ – ein beliebter Untertitel der Kriegsromane der späten Weimarer Republik. Die Flut der Kriegsliteratur, die vor und während des Ersten Weltkriegs entstand, ebte nach 1918 ab. Für das Gedicht, das damals die Kriegsbegeisterung wecken und stärken sollte, gab es nun keinen Anlaß mehr. Und Schriftsteller, die damals in ekstatischer Begeisterung ausriefen: „Es lebe das Chaos, das blutende Herz“, wünschten nun, nachdem sie das Chaos erlebt hatten, wie PAUL KORNFELD: „Nichts mehr von Krieg und Revolution und Welterlösung! Laßt uns bescheiden sein und uns anderen, kleineren Dingen zuwenden . . . einen Menschen betrachten, eine Seele, einen Narren, laßt uns ein wenig spielen, ein wenig schauen und wenn wir können, ein wenig lachen oder lächeln!“ (zit. n. KINDERMANN 1930, S. 42).

Die Abneigung gegenüber dem Krieg als Thema der Literatur war jedoch nicht allgemein und nicht von langer Dauer. Und der Verleger S. FISCHER irrte sehr, als er 1928 REMARQUE sein Manuskript zurücksandte mit der Begründung, es bestehe kein Interesse an Kriegsliteratur. Denn ein Jahrzehnt nach Kriegsende drängte das rational unbewältigte Fronterlebnis zu einer literarischen Gestaltung von ungeahnten Ausmaßen.

Während REMARQUE einen Roman der *lost generation* schrieb, einer Generation, „die vom Krieg zerstört wurde, auch wenn sie seinen Granaten entkam“, beschrieben andere ehemalige Frontkämpfer mit dem gleichen Anspruch, für eine ganze Generation zu sprechen, den Krieg als „Feuerprobe“, die der männliche Mann durchstehen muß – „Wer aber hindurchkam, hatte bestanden“ (BEUMELBURG) – und als eine für das kommende deutsche Reich wichtige Bewährung – „Wir mußten den Krieg verlieren, um die Nation zu gewinnen“ (SCHAUWECKER).

Das Urteil des Lesers stand – wie der sensationelle Verkaufserfolg und die Fülle der begeistert zustimmenden Leserbriefe beweist – eindeutig auf seiten REMARQUES. Deshalb und nicht nur wegen der Aussage, die in den Antikriegsromanen von RENN, KÖPPEN, SCHARRER, ZWEIF substantieller ist, wurde REMARQUES Roman von den Nationalsozialisten bereits zur Zeit der Weimarer Republik haßerfüllt verfolgt und ein vorübergehendes Verbot des nach dem Roman gedrehten Films durch Demonstrationen provoziert.

Dieser Film wurde nicht nur wegen Gefährdung der öffentlichen Sicherheit verboten, sondern auch, weil man das nationale Moment vermißte. Es handele sich nicht um einen Film des Krieges, sondern um einen Film der deutschen Niederlage. Keine Szene zeige den Opfermut und die Opferbereitschaft im Kriege. Eine solche Darstellung beleidige das deutsche nationale Bewußtsein und schade der Erziehung der Jugend.

CARL VON OSSIETZKY (Weltbühne v. 16. 12. 1930) wertete das Verbot als „republikanische Feigheit“, als eine Kapitulation der Weimarer Republik. „Hier kam es wirklich darauf an, eine Einbruchsstelle gegen den Fascismus zu verteidigen, der keinen von ihnen schonen wird, keinen. Der Fascismus hat seinen ersten großen Sieg nach dem 14. September errungen. Heute hat er einen Film erlegt, morgen wirds etwas Andres sein.“ Da die Film-Oberprüfstelle die „ausgeprägte pazifistische Tendenz“ des Films bejaht hatte, war die entscheidende Frage, die CARL VON OSSIETZKY bei dieser Film-Affäre bewegte, bereits beantwortet – die Frage, „ob eine bestimmte maßvoll pazifistische Denkungsart, die über Millionen von Anhängern verfügt und in der Verfassung des Reiches selbst, in jener Mahnung, Erziehung im Geiste der Völkerversöhnung zu erstreben, eine legale Prägung gefunden hat, noch weiterhin erlaubt sein soll oder nicht.“

Die Empörung über REMARQUES Darstellung, die die Werte des Krieges leugne und die Ehre des deutschen Soldaten verletze, provozierte zahlreiche kriegsbejahende Romane wie „Wir von der Infanterie“ (1929) von FRIEDRICH LEHMANN, der sich gegen die „ungeheuerliche Verzerrung“, gegen die „Verleumdung und Verhöhnung“ in bestimmten Kriegsbüchern des Frühjahrs 1929 wendet und – ebenso wie J. M. WEHNER direkt auf REMARQUE anspielend – „die Gemeinschaft soldatischen Erlebens“ in den Mittelpunkt seiner Darstellung rücken will. Für das Verständnis dieser Auseinandersetzung ist das Erscheinungsjahr wichtig. Die Phase relativer Stabilisierung (1924–1929), die den Mythos von den Goldenen Zwanzigern prägte, war nur ein kurzes Zwischenspiel. Die reale Gefahr einer nationalsozialistischen Machtergreifung zeichnete sich seit der Weltwirtschaftskrise von 1929 deutlich ab. Inflation, Weltwirtschaftskrise und das wachsende Heer von Arbeitslosen nach 1929 waren äußere Anzeichen einer Krise, der die Weimarer Republik schließlich zum Opfer fallen sollte. Der Pazifismus in der Weimarer Republik (vgl. HOLL/WETTE 1981) blieb beschränkt auf eine kritische Minorität gegenüber der im deutschen Volk immer noch herrschenden Vorstellung von der Naturnotwendigkeit des Krieges und vom Krieg als der einzigen Möglichkeit zur Durchsetzung der eigenen nationalen Interessen. Die zahlreichen pazifistischen Ansätze und „Nie-wieder-Krieg“-Aktivitäten wurden nicht erst durch die „Machtergreifung“ von 1933 gewaltsam beendet, sondern bereits 1929/30 durch die Remilitarisierung der öffentlichen Meinung.

Auf diesem Hintergrund müssen die mehr als 200 Kriegsromane, die zwischen 1929 und 1932 erschienen und weitgehend kriegsbejahend waren, gesehen werden.

II

Zu den zwölf Schriftstellern, die 1933 nach Ansicht des Börsenvereins der deutschen Buchhändler das deutsche Ansehen schädigen und deren Schriften deshalb nicht mehr verbreitet werden dürfen, gehört auch ERICH MARIA REMARQUE. Und die ersten amtlichen Schwarzen Listen von Büchern, die aus den öffentlichen Büchereien entfernt werden sollen, nennen REMARQUE an erster Stelle exemplarisch für die zu vernichtenden

Bücher – vor MARX und LENIN, die – exemplarisch für die zweite Gruppe – nur in den Giftschrank kamen. REMARQUES „Im Westen nichts Neues“, im faschistischen Italien bereits im Erscheinungsjahr verboten, fiel im nationalsozialistischen Deutschland den Bücherverbrennungen zum Opfer. „Gegen literarischen Verrat am Soldaten des Weltkrieges, für Erziehung des Volkes im Geist der Wahrhaftigkeit! Ich übergebe der Flamme die Schriften von Erich Maria Remarque.“ So lautete der Flammenspruch des 7. Rufers, als neun Vertreter der Berliner Studentenschaft die nach Gebieten geordneten „Bücher des deutschen Ungeistes“ den Flammen übergaben: MARX, MANN, GLAESER, KÄSTNER . . . usw. usw. bis zu TUCHOLSKY und OSSIETZKY.

ALFRED BAEUMLER, der neu ernannte Ordinarius für politische Pädagogik, der dem Wagen mit mehr als 20000 zu verbrennenden Büchern vorausging, hatte in seiner von den Studenten mit Begeisterung aufgenommenen Vorlesung auf die Bedeutung des Soldaten hingewiesen und der idealistisch-humanistischen Philosophie die stumme Philosophie des Heeres, dem Typus des Gebildeten der bisherigen Philosophie einen neuen Typus gegenübergestellt, der früher als ungeistig gegolten habe, weil man nicht erkannte, daß das Heer ein integrierter Bestandteil der Volkserziehung sei. Bei dieser im gesamten Reich fortgesetzten Aktion „Wider den undeutschen Geist“ – eingeleitet von Reden der Professoren, unter ihnen zahlreiche namhafte Germanisten – wies der neugewählte Rektor der Universität Bonn speziell auf REMARQUES Erfolgsroman hin und betonte, daß die heutige Aktion erst den Anfang der neuen Aufgabe markiere.

Ein Blick auf die späteren Richtlinien für den Deutschunterricht, auf die als kanonisch empfohlene Literatúrauswahl insbesondere für die Oberstufe des Gymnasiums und auf die Schulausgaben und Lesebücher zeigt den Zusammenhang zwischen Kriegsliteratur und Faschismus, auf den WALTER BENJAMIN, einer der kritischsten Germanisten der Weimarer Republik, bereits 1930 hinwies, als er seiner Rezension von ERNST JÜNGERS Buch „Krieg und Krieger“ die Überschrift „Theorien des deutschen Faschismus“ (BENJAMIN, Werke, Bd. 8, S. 238ff.) gab:

„Das Besondere an der gegenwärtigen letzten Phase jener Auseinandersetzung mit dem verlorenen Krieg, die Deutschland seit 1919 so schwer erschüttert, ist nun, daß gerade sein Verlust für die Deutscheit in Anspruch genommen wird . . . Was sich hier unter der Maske erst des Freiwilligen im Weltkrieg, dann des Söldners im Nachkrieg, herantrieb, ist in Wahrheit der zuverlässige faschistische Klassenkrieger, und was die Verfasser unter Nation verstehen, eine auf diesen Stand gestützte Herrscherklasse . . . Noch die vorliegende Schrift ähnelt dem ideologisch phrasierten Werbeprospekt eines neuen Typus von Söldnern oder besser von Kondottieren.“

ERNST JÜNGER sieht im Krieg „das Ereignis, das unserer Zeit das Gesicht gegeben hat“ (Vorwort) und wendet sich mit dem von ihm herausgegebenen Sammelband an die Jugend, bei der Nationalsozialismus als „heroischer Realismus“ an die Stelle von Idee („Idealismus der Großväter“) und Verstand („Rationalismus der Väter“) getreten sei. In seinem Essay über „die totale Mobilmachung“ schreibt JÜNGER im Blick auf 1914:

„Mit Bewunderung sehen wir, wie . . . eine deutsche Jugend den Ruf nach den Waffen erhebt, – so glühend, so begeistert, so begierig nach dem Tod, wie es in unserer Geschichte kaum eine andere Jugend gegeben hat. Hätte man einen von diesen gefragt, wofür er zu Felde zöge, so hätte man gewiß auf eine wenig klare Antwort rechnen können . . . man hätte vielleicht die Antwort ‚für Deutschland‘ vernommen, jenes Wort, mit dem die Freiwilligenregimenter zum Angriff schritten. Und doch reichte diese dumpfe Glut, die für ein unerklärliches und unsichtbares Deutschland brannte, zu einer Anstrengung aus, die die Völker bis ins Mark erzittern ließ. Wie erst, wenn sie bereits Richtung, Bewußtsein, Gestalt besessen hätte?“ (S. 21f.)

Diese Richtung erhielt die Kriegsliteratur für die Erziehung der neuen Jugend wenige Jahre später – nicht nur durch den Stempel „zersetzend“ oder „volksverbunden“, d. h. verbrannt oder kanonisiert, sondern differenzierter u. a. in Schulausgaben, durch die auch Werke ERNST JÜNGERS, die der nationalsozialistischen Vorstellung von pädagogisch brauchbarer Literatur nicht unbedingt entsprachen, die gewünschte Gestalt gewannen.

Die ideologische Bedeutung der Kriegsliteratur in und außerhalb der Schule ist von den Nationalsozialisten bereits vor der „Machtergreifung“ klar erkannt und genutzt worden. Vielfach stellen die Autoren selbst den Bezug her oder markieren ihn bereits im Vorwort.

III

Krieg und Friede haben in den in der Spätphase der Weimarer Republik erschienenen Frontromanen von SCHAUWECKER, BEUMELBURG, WEHNER, ZÖBERLEIN u. a. ein spezifisches Verhältnis zueinander. Der Friede steht im Schatten des Krieges, der die Normen setzt und die Gesetze des Handelns bestimmt.

EDUARD LANG, dem im Roman „Sieben vor Verdun“ (1930) eine besondere Gabe der Voraussicht (auch im Hinblick auf den Tod der Freunde) zugestanden wird, spricht die nachträgliche Apologie J. M. WEHNERs aus: „Es sei gar nicht nötig, daß Deutschland siege, niemand könne dem Deutschen seine Unsterblichkeit nehmen; und wenn der Deutsche nur noch als Gerippe über die Erde wandle, sei er stärker als alle anderen“ (S. 244). Für den Geist der kommenden Zeit aber, so stellt EDUARD LANG in einem Gespräch der Freunde über den Sinn des Krieges fest, werde der Frontgeist das Gespann vor dem Wagen sein, dessen Räder die Einigkeit seien. „Wenn jemals der Deutsche auf eine besondere Art erhaben war, dann waren es die Soldaten . . . sie wußten, daß sie die entscheidenden Menschen in Deutschland waren“ (SCHAUWECKER 1930, S. 332). Im Krieg ist alles auf seinen ursprünglichen Sinn zurückgeführt. Die wahren Grundbedingungen des Lebens zeigen sich unverhüllt. Deshalb besteht die Bedeutung des Krieges für die Zeit danach in der Verantwortung für die anderen. Das Kriegserlebnis von Verdun wurde zum „Scheidewasser“ zwischen Schwachen und Starken und schuf die Grundlage für ein neues Deutschland. So verabschieden sich die Soldaten voneinander mit den Sätzen: „Die Kameradschaft war . . . ein Versprechen für die Zukunft . . . Wir haben allerhand gelernt voneinander, das wir brauchen können. Denn dieser Friede ist die Fortsetzung des Krieges mit anderen Mitteln. Jeder geht an seine eigene Front. Die Front ist jetzt heimlich. Lebt wohl, Kameraden“ (S. 396).

Der Krieg ist nicht nur ein „Naturereignis“, sondern auch eine „Feuerprobe der Auslese“ (SCHAUWECKER 1928c, S. 88). In den Materialschlachten des Krieges wurde ein neuer Mensch geboren. Die Soldaten sind „Wegbereiter, Bahnbrecher“ sind „wie Dung auf dem Acker, damit er Frucht trage“ (S. 128). Erst an der Front lernt man den Wert des Lebens richtig kennen. Denn man stirbt für sich selbst in einer erhöhten Form, indem man für die Gesamtheit stirbt.

Der Krieg bewirkt ein „höheres Kindsein“ (BEUMELBURG 1930, S. 207), eine besondere Form des Altruismus. Das lernt man nicht aus Büchern, zumal die Schule lehrt, daß der Trieb der Selbsterhaltung der höchste sei. Erst an der Front werden die schlummernden menschlichen Tugenden hervorgerufen. Erst hier erlebt man, daß der bedingungslose

Einsatz für den anderen zum stärksten Trieb werden kann. Und man lernt es nur in der Gruppe, der „Familie da draußen“ (S. 262). Die allgemein respektierte und geschätzte Gruppe Bosemüller zeichnet sich durch ihre Kampfbereitschaft und Tapferkeit vor dem Feind, ihre Aufopferungsbereitschaft und ihren Altruismus aus. Die Gruppe – mit dem Kern: Bosemüller als Vorbild und Vaterfigur, der Gefreite Wammsch in der Mutterrolle und der siebzehnjährige Kriegsfreiwillige Sievers – setzt die Norm. Der Gefreite Wammsch kann die Frage nach dem Sinn des Krieges nicht beantworten, sondern lediglich seine eigene Aufopferung für die Gruppe als sinnvoll werten. So bleibt es dem jungen Kriegsfreiwilligen vorbehalten, das ausschließlich aus der Perspektive der Gruppe dargestellte Kriegsgeschehen in den größeren Zusammenhang einzuordnen. Aus dem Krankenhaus schreibt er an Wammsch, daß er sich über jeden Tag, den er früher felddienstfähig geschrieben werde, freue, da die Frontgruppe jetzt seine wahre Heimat sei.

„Ich habe jetzt eine andere Heimat, ich bin hinausgezogen mit jugendlichem Unverstand und leichtsinnigen Vorstellungen. Und nun ist da draußen etwas entstanden, was stärker ist als alles andere“ (S. 260).

Und dann stellt er die Dinge in die richtige – für den Faschismus brauchbare – Perspektive. Damals sei er nur ein „von Orden und Ehren und fröhlichem Krieg träumender Junge“ (S. 261) gewesen. Dann sei ihm

„ein Neues aufgegangen, ein Ungeahntes. Das seid ihr, Du und Bosemüller und Schwartzkopf und die anderen. Und vielleicht, wenn ich es recht bedenke, sind wir auf dem Wege zum Vaterland. Vielleicht ist die Kameradschaft nur der kleine, sichtbare, für uns faßbare Teil des Ganzen. Denn, so sage ich mir, wie es bei uns ist, so ist es gewiß auch bei den andern, beim ganzen Heer, wir können es nur nicht sehn. Später aber, wenn wir zurückkommen, so werden wir einander gewiß sehn, und dann wird aus den vielen kleinen Kreisen der große Kreis, der das Ganze umfaßt“ (S. 261).

Hier gewinnt die „sturmefeste Treue der Kameradschaft“, die HITLER im Vorwort zu dem ein Jahr später erschienenen Roman „Der Glaube an Deutschland“ von HANS ZÖBERLEIN (1931; 21. Aufl. 1937) als das „Vermächtnis der Front“ und als das „Erbe der Front“ für die heranwachsende Jugend preist, ihre Bedeutung für die Zukunft. In diesem fast 900 Seiten umfassenden Monumentalwerk eines der ersten Mitglieder der NSDAP, das bereits zehn Jahre später in der 35. Auflage erschien, wird das „Kriegererleben von Verdun bis zum Umsturz“ mit einer einmaligen Brutalität beschrieben. Die Heimat ist ein „Saustall“ (S. 870). Die nach München heimgekehrten Soldaten sollen Deutschland von der „schlampigen, widerlichen roten Garde“ (S. 870) befreien. Bei der Begrüßung trinkt der Vater mit dem Ich-Erzähler auf ein besseres Deutschland und auf die Frontsoldaten, „die haben ein anderes verdient, wie’s jetzt ist“ (S. 881). Der Ich-Erzähler knirscht vor Scham: „Das muß wieder anders werden!“ (S. 883) und schwärmt von 1914:

„Unsere rotesten Sozi sind damals begeisterte Soldaten gewesen. Das war noch schön und ohne Falschheit, da ist eine Ahnung der Größe und Kraft Deutschlands in jedem aufgegangen. . . Da hat jeder gespürt, daß wir zusammengehören als *ein* Volk, daß es keine Klassen gibt in Wirklichkeit.“ (S. 884) – „Wenn auch der Krieg ein ganz anderes Gesicht hatte, als wir jungen, begeisterten Menschen damals wähten. . . Wenn es auch anders kam im Äußern, im Kern ist das Draufgehn geblieben, der Furore Teutonicus, sonst wären wir vor Jahren schon da gewesen, wo wir heute sind“ (S. 885f.).

Der Frontsoldat ist die Verheißung für die neue Zeit. ZÖBERLEINS Roman endet mit den Sätzen: „Der Krieg ist aus. Der Kampf um Deutschland geht weiter. Freiwillige an die Front! – Denn wir müssen ja das Licht in die dunkle Welt tragen“ (S. 890).

Die Einführung in die Schulausgabe (1941) von BEUMELBURGS Roman, der bereits 1939 die Millionengrenze überschritten hatte, stellt den Zusammenhang zwischen den beiden Weltkriegen her.

„Die gewaltigen geschichtlichen Taten unseres Führers lassen unsere Blicke rückwärts schweifen zu dem furchtbaren Völkerringen von 1914 bis 1918. Es will uns dann so scheinen, als bilde die große Auseinandersetzung, die 1939 begann, den letzten Akt eines Völkerdramas, in dem Versailles 1919 nur eine vorläufige Zwischenlösung darstellte. – In einer solchen Schau erhalten die unvergleichlichen Taten des Weltkrieges erst ihren tieferen Sinn, die Taten einzelner Männer ebenso wie auch die Leistungen des gesamten deutschen Volkes. Viel Mannesmut, viel stilles Heldentum, viele Hoffnungen versanken im Schlamm der Granattrichter. Heute wissen wir, daß diese Opfer ihren Sinn hatten.“ (BEUMELBURG 1941, S. III)

IV

Die deutschen Angriffe auf das kleine Dorf Langemarck bei Ypern in Flandern im Oktober/November 1914 schufen einen Mythos, der bis heute lebendig geblieben ist. Langemarck wurde „zum ewigen Symbol der todesmutigen Vaterlandsliebe deutscher Studenten und zum dauernden Vermächtnis für alle kommenden jungen Geschlechter des Reiches“ (MURTFELD 1941, S. 400). Den Ursprung des Mythos findet man bereits im ersten, dem offiziellen Bericht. Über den militärpolitisch bedeutungslosen Angriff der (nur ungenügend ausgebildeten und ausgerüsteten) deutschen Kriegsfreiwilligen-Bataillone vom 10. November 1914, bei dem mehr als 45000 deutsche Soldaten – vorwiegend Studenten, junge Arbeiter und Schüler – starben, steht im deutschen Heeresbericht vom 11. November 1914:

„Am Yserabschnitt machten wir gestern gute Fortschritte. Dixmuiden wurde erstürmt, mehr als 500 Gefangene und 9 Maschinengewehre fielen in unsere Hände. – Weiter südlich drangen unsere Truppen über den Kanal vor. – Westlich Langemarck brachen junge Regimenter unter dem Gesange „Deutschland, Deutschland über alles“ gegen die erste Linie der feindlichen Stellungen vor und nahmen sie. Etwa 2000 Mann französischer Linieninfanterie wurden gefangen und 6 Maschinengewehre erbeutet.“

Für den Langemarck-Mythos war nur der eine, bis zum Überdruß wiederholte Satz wichtig, obwohl die Einrahmung dieses grauenvollen Geschehens zwischen 500 Gefangenen und 9 Maschinengewehren *und* 2000 Gefangenen und 6 Maschinengewehren ebenso aufschlußreich ist wie die Frage nach der Zahl der Toten und nach den Ursachen. Über die in zahlreichen Dichtungen deutscher Zunge gepriesenen „singenden Knaben von Langemarck“ schreibt der englische Heeresbericht vom 12. November 1914:

„In diesen Kämpfen haben zuerst die neugebildeten, größtenteils aus Kriegsfreiwilligen bestehenden Regimenter teilgenommen... Ungeachtet des Mangels an Offizieren stellten sich diese Knaben unseren Kanonen entgegen, marschierten unbeirrt gegen die Läufe unserer Gewehre und fanden furchtlos schaaarenweise den Tod. Das ist die Frucht eines Jahrhunderts nationaler Disziplin. Die Kraft der preußischen Kriegsmaschinerie schweißte sie zusammen, damit sie sich für die nationale Existenz einsetzen, und ihr Vorgehen beweist, daß für sie „Deutschland, Deutschland über alles“ kein leerer Schall ist.“

Der Friedhof von Langemarck sollte der Völkerversöhnung dienen. Aber aus Totenehrung wurde Heldenverehrung, wurde Verpflichtung für die Lebenden, insbesondere die Studenten, die „Kette der Toten“ nicht abreißen zu lassen. In der Ansprache zur Langemarckfeier des Nationalsozialistischen Deutschen Studentenbundes der Universität Göttingen vom 11. November 1937 (ZfDB 1938, S. 413–424) wird Langemarck „ein

kraftspendendes Geheimnis des großen Krieges“. Der Name steht stellvertretend nicht mehr nur für die Schlachten in Flandern von 1914, sondern für den „Einsatz der deutschen jungen Mannschaft überhaupt“, für das „große Blutopfer des deutschen Volkes“. Die deutsche Jugend, insbesondere die deutschen Studenten, habe dem Namen einen tieferen Sinn gegeben. Der „große Krieg“ dürfe nicht in eine Kette von Einzelschlachten aufgelöst und unter der Frage nach Sieg und Niederlage betrachtet werden, sondern müsse in seiner tieferen Bedeutung, in seinem Erkenntniswert, seinem Merkwortharakter verstanden werden. Drei „Merkworte“ prägte FRIEDRICH NEUMANN seinen Studenten ein: für die Kraft der deutschen Führung *Tannenberg*, für Härte und Leistungsfähigkeit des deutschen Frontheeres *Verdun* und schließlich *Langemarck* für den „Aufbruch des deutschen Volkes, wie es sich aus dem Schwung seiner Jugend heraus im Willen zur Front findet“.

Der Nationalsozialismus konnte auch hier an eine Tradition innerhalb der antidemokratischen Kräfte der Weimarer Republik (vgl. SONTHEIMER 1962) anknüpfen. JOSEF MAGNUS WEHNER hat in zahlreichen Reden und Aufsätzen (vgl. u. a. die der deutschen Jugend gewidmete Sammlung „Das unsterbliche Reich“ von 1933) in den letzten Jahren der Weimarer Republik einen neuen Krieg ebenso erwartet wie die „Auferstehung“ des deutschen Volkes. Die Krise des deutschen Nationalbewußtseins sei überwunden, sagte er in einer 1931 gehaltenen Rede, und Deutschland nicht mehr der Esel, der „vor den rasierten Tieren des Völkerbundes“ (S. 73) zu allem „Ja“ sage. „Heute noch pressen dich die Völker... Einmal aber wirst du... aufspringen in Blitzen und sie nach Hause treten. Du wirst die Welt neu ordnen... Heiliges Vaterland, Deutschland, Mutter der Völker!“ (S. 74) Mit „Auferstehung“ meint Wehner die Gewinnung des *vollen* Bewußtseins der politischen, kulturellen und religiösen Sendung des deutschen Volkes. Bei *halbem* Bewußtsein habe man begonnen, den Toten Kriegsdenkmäler aus Stein zu setzen und Gedenktage gefeiert. Das Vermächtnis aber trete erst jetzt in Kraft. „Das Vermächtnis aber heißt: Opfere dich um des Ganzen willen“ (S. 128). In der Feierstunde bei der Übernahme des Gefallenenfriedhofs in Langemarck durch die Deutsche Studentenschaft am 10. Juli 1932 hielt WEHNER eine Ansprache, die an allen deutschen Hochschulen verlesen wurde. Er verpflichtete die Studenten auf die Toten von Langemarck und beschwor den „kriegerischen Geist des Deutschen, der nicht zittert vor dem Schicksal, wann ein Volk von Männern zusammentritt zu furchtbarer Tat. Der Krieg ist schrecklich, aber der Mann stellt sich!“ (S. 66) – Im Anschluß an WEHNER'S Rede wurden Briefe gefallener Studenten aus WITKOP'S Anthologie verlesen.

Aus mehr als 20000 Privatbriefen gefallener Studenten, die er durch Vermittlung der Unterrichtsministerien und Universitäten erhielt, hatte PHILIPP WITKOP Briefe ausgewählt und 1928 eine Anthologie herausgegeben, die bereits ein Jahr später die 5. Auflage erreichte und weit über Deutschlands Grenzen hinaus die Gemüter bewegte. Für die Schule und vor allem für die – von den Nationalsozialisten als wichtiger eingeschätzte – außerschulische Erziehung gewann diese Briefsammlung („das Herrlichste eines ebenso tapferen wie opferbereiten deutschen Jugendsinnes“; „eine überwältigende Urkunde der echten und tiefen Lebenskräfte, mit denen die deutsche Jugend in den Krieg gezogen ist“ (ZfDK 1934, S. 14)) unschätzbaren Wert, da sie den „Krieg in seiner Bedeutung als Lebensschule“ (LANGENBUCHER 1939, S. 85) zeigt.

Der bayerische Kultusminister HANS SCHEMM, der Nationalsozialismus als Vaterlands-
liebe und Todesbereitschaft definierte, verordnete kurz nach der „Machtergreifung“

wegweisend für andere Länder, daß in allen Schulen Bayerns die Zeit vom Weltkrieg bis zum Beginn des Dritten Reiches im Geschichtsunterricht, im staatsbürgerkundlichen und heimatkundlichen Unterricht während der ersten sechs Wochen des neuen Schuljahrs gründlich behandelt werden sollte. Obwohl SCHEMM (zit. n. GAMM 1964, S. 79–82) feststellt, daß „heute in Deutschland der durch nichts zu überbietende Friedenswille“ lebendig ist, fordert er von jedem, der sein Vaterland liebt, die Bereitschaft zum Opfer auch des eigenen Lebens als „Dienst für das kommende Leben“. Die Toten der Freiheitskriege von 1813, des Ersten Weltkriegs und der „Bewegung“ gelten als Mahnung. Die „Kette der Toten“ darf nicht abreißen. Sie verpflichtet die Lebenden: „So wie Du will ich auch kämpfen!“ Weil die Todesbereitschaft in Deutschland gestiegen sei, wachse auch die Lebenskraft. Und im Blick auf die Weimarer Republik stellt SCHEMM fest: „Vierzehn Jahre lang hat man sich bemüht, den Heroismus des deutschen Volkes in einen lächerlichen Pazifismus umzufälschen. Wir wenden uns, wie wir uns vom Internationalismus zum Rassenstolz wandten, im Gegensatz zum Pazifismus mit heißer Liebe zum Wehrwillen hin.“

V

Die traditions- und einflußreiche *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, 1920 in *Zeitschrift für Deutschkunde* umbenannt, notiert 1930 ein besonderes Interesse an Kriegsliteratur, eine „Lesemode“ (S. 77). Die Schriftsteller, Pazifisten wie Nationalisten, seien mit gleicher Hingabe bemüht, daß der Krieg nicht vergessen werde. Hier stehen sie noch nebeneinander: REMARQUE, RENN, ZWEIG neben SCHAUWECKER, JÜNGER; und RENN'S Antikriegsroman „Krieg“ gilt seiner Sachlichkeit wegen als eins der besten Kriegsbücher. Zwei Jahre später wird für die Behandlung von Kriegsliteratur im Unterricht im Interesse der Jugend eine „Flurbereinigung“ (S. 231) gefordert, von der „Maulwurfsperspektive“ (S. 231) der Antikriegsromane abgegrenzt und eine im Unterricht erprobte Auswahl vorgestellt von 11 kriegsbejahenden Romanen, die auch nach 1933 Schullektüre blieben.

Zu Beginn des Jahrgangs 1934 weist der Mitherausgeber der Zeitschrift WALTHER LINDEN in einem grundlegenden Aufsatz (S. 1–22) auf die geschichtliche Bedeutung des Weltkrieges hin, der als „Zeitenwende“ den Liberalismus, Pazifismus und ähnliche „traditionelle Ideologie“ endgültig überwunden und den Weg zum Dritten Reich vorbereitet habe. Das Fronterlebnis wurde zur Grundlage für die Volksgemeinschaft, die „trommelfeuergeschmiedete Erziehung zum Wesenhaften“ schuf einen neuen Menschen. LINDEN muß notgedrungen zugeben, daß REMARQUES Roman „Im Westen nichts Neues“ ein Jahrzehnt nach Kriegsende eine auslösende Funktion hatte, und empfindet den Verkaufserfolg als eine Schmach. Dem „nihilistischen Literatentum“ (REMARQUE, RENN, GLAESER, ZWEIG) stellt er die „echte volkhafte Dichtung“ gegenüber: WEHNERS „Sieben vor Verdun“, BEUMELBURGS „Gruppe Bosemüller“, JÜNGERS „In Stahlgewittern“, SCHAUWECKERS „Aufbruch der Nation“, ZÖBERLEINS „Glaube an Deutschland“ u. ä. m.

Von den für die Schüler zu teuren Kriegsbüchern gab es 1934 bereits preiswerte Schulausgaben der Verlage Beltz, Diesterweg, Langen und Müller, Stalling, Velhagen und Klasing u. a. Ergänzend zu LINDENS Verzeichnis der für die Schule geeigneten Kriegsbücher bietet eine kommentierte Übersicht der deutschen Weltkriegsdichtung in Schulausgaben (ZfDk 1934, S. 238–243) dem Lehrer die notwendige Orientierung.

Das am Jahrestag von Langemarck, am 10. November 1933 uraufgeführte Drama „Jugend von Langemarck“ von HEINRICH ZERKAULEN wird für Unterprima (drei Jahre später bereits für Obertertia; vgl. ZfDB 1937, S. 503) empfohlen (ZfDk 1934, S. 501–504). Die Lektüre im Landschulheim schafft eine besondere Verbundenheit zwischen dem Deutschlehrer, der selbst Frontsoldat war, und seinen Primanern, dem „hochgemuten jungen Deutschland, das jederzeit bereit wäre, anzutreten zum neuen Sturm auf Langemarck“. Als Lektüre für Sekunda empfohlen (vgl. ZfDB 1937, S. 503 f.) wird HERMANN THIMMERMANNs (d. i. FRED HILDENBRANDT) Erlebnisbericht „Der Sturm auf Langemarck. Von einem, der dabei war“, der 1933 erschien und auszugsweise auch in zahlreichen Lesebüchern des Dritten Reichs abgedruckt ist. Im Vorwort zur 8. Auflage (1940) konnte FRED HILDENBRANDT schreiben, daß die Reichskriegsflagge über dem Heldenfriedhof von Langemarck wehe und daß Frankreich geschlagen sei. „Was wir damals trotz verbissener Hingabe nicht schaffen konnten: die Erben haben es geschafft... Die auf dem Friedhof von Langemarck liegen, sind nicht umsonst gestorben.“

Literatur

- BENJAMIN, W.: Theorien des deutschen Faschismus. In: BENJAMIN, W.: Gesammelte Schriften, Bd. III. Werkausgabe, Bd. 8. Frankfurt/M. 1980, S. 238–250.
- BEUMELBURG, W.: Die Gruppe Bosemüller. Oldenburg 1930.
- BEUMELBURG, W.: Soldaten – Kameraden in der Hölle von Verdun. Aus BEUMELBURGs Roman des Frontsoldaten „Gruppe Bosemüller“. Schulbuchausgabe Bielefeld und Leipzig 1941.
- BINDING, R. G.: Aus dem Kriege. In: BINDING, R. G.: Gesammeltes Werk. Bd. 3. Potsdam 1937.
- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964.
- HOLL, K./WETTE, W. (Hrsg.): Pazifismus in der Weimarer Republik. Paderborn 1981.
- JÜNGER, E. (Hrsg.): Krieg und Krieger. Berlin 1930.
- KINDERMANN, H.: Das literarische Antlitz der Gegenwart. Halle (Saale) 1930.
- LANG, E.: Sieben vor Verdun. München 1930.
- LANGENBUCHER, H.: Die deutsche Gegenwartsdichtung. Eine Einführung in das volkhafte Schrifttum unserer Zeit. Berlin 1939.
- MURTFELD, R. (Hrsg.): Handbuch für den Deutschunterricht. 2. Bde. Langensalza-Berlin-Leipzig 1937; ²1941.
- REMARQUE, E. M.: Im Westen nichts Neues. Berlin 1929.
- SCHAUWECKER, F.: So war der Krieg. Berlin 1928. (a)
- SCHAUWECKER, F.: So ist der Friede. Berlin 1928. (b)
- SCHAUWECKER, F.: Der feurige Weg. Berlin o. J. (1928). (c)
- SCHAUWECKER, F.: Aufbruch der Nation. Berlin 1930.
- SONTHEIMER, K.: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. München 1962.
- THIMMERMANN, H.: Der Sturm auf Langemarck. München 1933; ⁸1941 (Vorwort von 1940).
- WEHNER, J. M.: Sieben vor Verdun. München 1930.
- WEHNER, J. M.: Das unsterbliche Reich. München 1933.
- WEHNER, J. M.: Langemarck. Ein Vermächtnis. München 1936.
- WITKOP, PH. (Hrsg.): Kriegsbriefe deutscher Studenten. Gotha 1916.
- WITKOP, PH.: Kriegsbriefe gefallener Studenten. 1928. ⁵1929.
- ZÖBERLEIN, H.: Der Glaube an Deutschland (1931). München ²¹1937.
- Zeitschrift für Deutsche Bildung (ZfDB).*
- Zeitschrift für Deutschkunde (ZfDk).*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Reinhard Dithmar, Lehrstuhl für Literaturdidaktik der Freien Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 1000 Berlin 33