

Steinhaus, Hubert

Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschland

Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 87-112. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Steinhaus, Hubert: Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschland - In: Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 87-112 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220542 - DOI: 10.25656/01:22054

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220542>

<https://doi.org/10.25656/01:22054>

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

22. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

Pädagogik
und
Nationalsozialismus

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek
Pädagogik und Nationalsozialismus / hrsg. von Ulrich
Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 22)
ISBN 3-407-41122-7
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Photokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41122 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS	
Zur Einführung in die Thematik „Pädagogik und Nationalsozialismus“	9
I. „Nationalsozialistische Pädagogik“ – Konzept und Forschungsstand	
GISELA MILLER-KIPP	
Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“ zu begreifen und historisch einzuordnen	21
PETER MENCK	
Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition	39
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung	53
II. Traditionen – Anbahnungen und Aneignungen	
HUBERT STEINHAUS	
Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschlands	87
JÜRGEN REYER	
„Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volksgesundheit“ oder Sozialrassismus?	113
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik	147

HAJO BERNETT

Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht 167

III. Ambivalenzen – Reformpädagogik und Nationalsozialismus

JÜRGEN OELKERS

Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914 195

HARALD SCHOLTZ

Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung 221

JÜRGEN REULECKE

„... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit 243

IV. 1932/33 – Irritationen, Stellungnahmen, Orientierungsversuche

HEINZ-ELMAR TENORTH

Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933 259

ULRICH HERRMANN

„Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation 281

JOH.-CHRISTOPH VON BÜHLER

„Totalisierende Jugendkunde“ für den totalitären Staat. Die „Vierteljahrschrift/Zeitschrift für Jugendkunde“ zwischen 1931 und 1935 327

Zu den Autoren dieses Bandes 345

Blut und Schicksal

Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschland

HITLERS „Mein Kampf“ ist in jeder Hinsicht ein barbarisches Buch. Kein Wunder, daß es trotz massenhafter Verbreitung wenig gelesen und analysiert wurde. So ist auch kaum bekannt, daß es eine umfangreiche erste Stellungnahme des Nationalsozialismus zum Erziehungssektor enthält: den Umriß einer Schulkonzeption, der in voller Offenheit jene pädagogischen Verwüstungen ankündigt, die nur durch den recht schnellen, aber folgerichtigen Selbstmord des „Dritten Reiches“ verhindert wurden (STEINHAUS 1981). Nach vielen verdienstvollen historischen Studien zum Nationalsozialismus und seinen erziehungspolitischen Aspekten erwartet heute niemand dort etwas anderes als eine Handlungsanweisung für die „School for Barbarians“; so nannte ERIKA MANN ihr 1938 in New York erschienenes Exilbuch, mit dem Untertitel „Education under the Nazis“.

Erstaunlicher ist schon, daß wir in ERNST JÜNGERS „Der Arbeiter“ (1932) eine Anthropologie und Bildungstheorie vorfinden, die sich nur in ihrer literarischen Form, nicht aber in der materiellen Substanz von „Mein Kampf“ unterscheiden. Bei genauerem Hinsehen entdecken wir, daß auch JÜNGER, gelegentlich sogar in ruppiger Lakonie, dieselben Erziehungs- und Bildungsmomente einer tradierten europäischen Gesittung verabschiedet, die HITLER gar nicht erst kennt oder aber zugunsten seiner Strategie totaler Machtentfaltung mit intuitiver Sicherheit diffamiert und ausmerzt. Wer zu den respektvollen Lesern des JÜNGERSchen Gesamtwerkes zählt, weiß natürlich, daß dieser Autor HITLERS Buch *nicht* als gedanklichen Fond gebraucht hat, sondern Strömungen seiner Zeit auf den Begriff brachte.

Das Problem klärt sich, wenn man die bereits im Vorfeld der „Machtergreifung“, also etwa um 1932 anschwellende affirmative pädagogische Literatur betrachtet, vor allem die erziehungstheoretischen Publikationen unmittelbar nach der „Machtergreifung“. Während der Autor ERNST JÜNGER schon wieder auf Distanz geht, erwartet eine immer größere Zahl von Erziehungswissenschaftlern, daß HITLER und der Nationalsozialismus die „Rettung“ des Vaterlandes aus behaupteter geistiger Not brächten. Infolgedessen begannen sie, ihre Theorien in lautstarken Weltanschauungsparolen dem neuen Machthaber anzugleichen. Das politische Urteil – „Nur ein starker Führer kann uns retten!“ – führte zum Arrangement. Manchmal blind, unbewußt und politisch berauscht, vom allgemeinen Patriotismus hinweggerissen; schon 1886 hatte der von den Völkischen zu Unrecht vereinnahmte NIETZSCHE in „Jenseits von Gut und Böse“ gehöhnt: auch „wir ‚guten Europäer‘ haben Stunden, wo wir uns eine herzhaftere Vaterländerei, einen Plumps und Rückfall in alte Lieben und Engen gestatten ..., Stunden nationaler Wallungen, patriotischer

Beklemmungen und allerhand anderer altertümlicher Gefühls-Überschwemmungen ... atavistische Anfälle von Vaterländerei und Schollenkleberei“ (Nr. 241).

Manche trieben es nach der Machtergreifung recht weit; der Verdacht des Opportunismus ist nicht zu unterdrücken. Vielleicht wollten einige ein Übersoll erfüllen; Renegaten haben gelegentlich solche Bedürfnisse. Während sie früher Neukantianer, christliche Pädagogen, Anhänger der Reformbewegung oder die letzten Herbartianer waren, spielten sie jetzt die Erznazis. Selbst den alten Parteigenossen müssen diese übertriebenen Umorientierungen zu pathetisch geklungen haben; so schreibt man unter dem Einfluß von Drogen. Gelegentlich zitierten sie HITLER, *comme il faut*, stimmten auch mit seinen Intentionen gewiß überein; aber es wird deutlich, daß ihre Quellen nicht in „Mein Kampf“ lagen. Sie nahmen wie viele bedeutende Nationalsozialisten den Autor ADOLF HITLER nicht ernst, jedenfalls las man ihn nicht gründlich. Sie waren auf merkwürdige Weise imstande, das bis 1933 entwickelte Erziehungskonzept der Nationalsozialisten viel besser, reichhaltiger und differenzierter zu umreißen. Sie fanden Begründungen und Folgerungen, die der ungebildete und literarisch plumpe HITLER nicht formuliert hatte. Es klang immer noch pathetisch genug, aber doch so, daß man es anspruchsvolleren Lesern anbieten konnte.

Vermutlich gibt es dafür folgende Erklärung: die sich unerwartet rasch vermehrende Schar der begeisterten Nationalsozialisten unter den Erziehungswissenschaftlern nährt sich mit HITLER nunmehr aus einem gemeinsamen Fundus. Dieser neue Quellenbereich hat allerdings mit ihrer professionellen Herkunft nichts mehr zu tun. Nur noch in Spurenelementen erinnern die Plädoyers der pädagogischen „Gleichschaltung“ von 1933/34 an ihre erziehungswissenschaftliche Vergangenheit. Weder das Erbe klassischer Pädagogik noch die Eckwerte der Weimarer Erziehungswissenschaft bestimmen die pädagogischen Äußerungen der vielen Neulinge unter den Nationalsozialisten. Selbst die alten Differenzierungen, die den erziehungswissenschaftlichen Dialog der Weimarer Zeit bereichert hatten, verschwinden: die ehemaligen Schüler der Neukantianer, Hermeneutiker, Lebensphilosophen und konfessionellen Bildungstheologen reden jetzt nahezu *unisono*. Dabei verdecken Wortreichtum und Pathos nicht im geringsten die aufgeblähte Armut. Unaufhörlich beten sie das neue pädagogische Evangelium herunter: Wille, Kampf, Führertum, Volkstum, Elite, Rasse, Fronterlebnis, Deutschtum, Aufnordnung, arische Kulturträger.

Was sie jetzt als neue Pädagogik ausgeben, stammt aus dem kulturkritischen Arsenal der Wilhelminischen Ära nach 1870. Es sind vor allem die anthropologischen und geschichtsphilosophischen Determinationslehren der einflußreichen, im Bürgertum massenhaft verbreiteten Autoren: die „Pathologie der Kulturkritik“, wie sie FRITZ STERN in seinem Buch, „Kulturpessimismus als politische Gefahr“ analysiert hat (1961/1986). PAUL DE LAGARDE (1827 – 1891), JULIUS LANGBEHN (1851 – 1907), später HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN (1855 – 1927), der Schwiegersohn RICHARD WAGNERS, und OSWALD SPENGLER (1880 – 1936) waren vor allem die großen Stichwortgeber, deren raffinierte ideologische Mischung von „Anklage, Programm und Mystik“ (STERN, S. 2.), von Kulturkritik und persönlichem Ressentiment, zutreffender Detailanalyse und irrationaler Geschichtsmythologie viele intellektuelle und bürgerliche Kreise der Wilhelminischen Zeit und später

der Weimarer Republik tief beeindruckten. Gewaltige Bucherfolge verbreiteten eine „Rhapsodie der Irrationalität“ (ebd.), die jede sachgerechte Analyse des politischen und kulturellen Lebens im Ansatz zerstörte. 1886 veröffentlichte LAGARDE sein einflußreichstes Werk „Deutsche Schriften“; 1890 erschien LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“, vermutlich *der* Bestseller des 19. Jahrhunderts, und 1899 CHAMBERLAINS „Die Grundlagen des Neunzehnten Jahrhunderts“, die voluminöse Apotheose des Germanentums; 1918/1922 veröffentlichte SPENGLER seine nicht minder umfangreiche Geschichtsphilosophie „Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte“.

Bei allen Unterschieden in der systematischen Stringenz und literarischen Qualität ist diesen Autoren gemeinsam das pathologische Desinteresse an den empirischen Daten über die Lebensbedingungen ihrer Umwelt, die zynische Gleichgültigkeit gegenüber den materiellen und gesundheitlichen Nöten der Industriebevölkerung, der diffamierende Haß auf die jeweils erkannten Störenfriede: Liberale, Parlamentarier, Juden, Franzosen, Professoren, Literaten. Ihre Eitelkeit und prophetische Arroganz ist maßlos. Es sind literarische Exzesse, in denen die Kategorien der theoretischen und praktischen Vernunft auf der Strecke bleiben. Die entstehende Wüste wird mit abenteuerlichsten Theoremen besetzt: der spezifische Auftrag des „Deutschtums“, der angeborene „Aristokratismus“ des Germanen, der Vorrang des „völkischen Willens“ vor der „heimatlosen Intelligenz“, die determinierte Zweiteilung der Gesellschaft in „geborene Führer“ und geborene „Objekte“ des Führertums, die schicksalhafte oder natürliche Überlegenheit der einzigen kulturschöpferrischen „Rasse“, der nordischen; der Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum, die Deutschtumsideologie als Ablösung abstrakter Humanitätsideale.

Die Pädagogik hat ihre eigene Vernunft. Sie lebt von bestimmten basalen Annahmen und optimistischen Erwartungen vom Menschen und seiner Handlungsmöglichkeit. Verblaßt diese Basis, stirbt der pädagogische Impuls. Die von frustrierten und haßerfüllten Außenseitern vorgetragene pessimistische Theoreme werden zwar immer wieder von der Erfahrung Lügen gestraft, richten aber bei massenhafter Verbreitung gehörigen Schaden an. Dieses Problem trifft nicht nur die Pädagogen. Pessimistische Anthropologien gefährden das ganze Spektrum menschlicher Sozialtheorien und praktischer Umgangsformen. Die entscheidenden Eckwerte sind wahrscheinlich mit den Begriffen „Bildsamkeit“, „Vernunft“ und „Freiheit“ zu benennen. Sie umreißen die Bedingung der Möglichkeit pädagogischen Handelns. In ihnen drücken sich offenbar Grunderfahrungen des Menschen mit sich selbst und anderen aus. Sie nähren unsere mitmenschlichen Impulse, auch die pädagogischen. Warum erziehen, wenn der Mensch doch nur das tun kann, was ihm infolge rassischer, völkischer oder charakterlicher Determination vorgeschrieben ist? Warum eine rücksichtsvolle Erziehung, wenn es doch um einen kollektiven Typus geht, den man am besten züchtet oder dressiert; jedenfalls vermeidet man bei solchen Perspektiven eine freundliche Behandlung, die doch nur den eigenwilligen und freiheitlichen Menschen erzeugt. Warum Schule als Aufklärung und Wissensvermittlung, wenn es sich nur um die Befestigung angeborener Instinkte handelt, deren Befolgung der nörgelnde Intellekt erschwert? Warum die Mündigkeit, Freiheit und Selbstverantwortung des Individuums fördern, wenn es sich um die

Erzeugung rassistisch-charakterologischer Typik handelt? Warum die Erziehung zur sittlichen Bindung, wenn Sittlichkeit nichts als angeborene biologische Qualität ist?

LAGARDE, LANGBEHN, CHAMBERLAIN und SPENGLER verstanden sich von Anfang an als Erzieher eines „neuen Deutschland“, ihr nachweislicher Einfluß hat jedoch das Fundament einer jeden Pädagogik zerstört. Pädagogische Vernunft – das ist nicht dogmatisch-fundamentalistisch gemeint. Es handelt sich vielmehr um die Andeutung einer *norma normans negativa*: außerhalb bestimmter Grenzen und ohne bestimmte basale Verbindlichkeiten kann sich keine plausible Erziehungstheorie entwickeln, so wenig humane Umfangsformen mit Kindern ohne einen Grundbestand an unbedingter Sittlichkeit begründbar sind. Es sei denn, man erlaubte sich, den Begriff der „Erziehung“ für jede, selbst die brutalste Behandlung eines Mitmenschen zu verwenden.

In diesem Sinne müssen wir im Blick auf die großen und massenwirksamen Propheten im Vorfeld des Nationalsozialismus von „Zerstörung“ sprechen. Ihre mythischen Anthropologien und Geschichtsphilosophien waren zugleich gehässige Abrechnungen mit Standards europäischer Gesinnung und Pädagogik. Das Unglück Deutschlands war dann das prophezeite, aber nicht notwendige, vermeidbare Auftreten eines Frustrierten, der ebenso gehässig, aber primitiv genug war, die Produkte intellektueller Barbarei in die Tat umzusetzen.

Der nun folgende Blick auf einige der zentralen pädagogischen Aspekte der Wilhelminischen Kulturkritik zeigt uns, daß die Erziehungswissenschaftler 1933 keine Mitglieder der Hitlerpartei sein mußten, um dennoch recht bereitwillig den pädagogischen Gleichschaltungsprozeß mitzubetreiben. Es genügten die Reaktualisierung der Wilhelminischen Geschichtsmythologien und der Rausch der Machtergreifungsmonate, um sich willig und zustimmend in die marschierende Kolonne einzureihen. „Gleichschaltung“ war 1933 kein pejorativer Begriff. Die Zustimmung erfolgte guten Willens. Aber schon seit längerem wissen wir, daß der gute Wille allein nicht genügt, um verantwortlich zu handeln: „Das Gute setzt das Wahre voraus“ (THOMAS VON AQUIN: De Veritate 21, 3).

1. Determination oder Bildsamkeit

LAGARDE, LANGBEHN, CHAMBERLAIN, SPENGLER – das ist eine sich steigernde und immer apodiktischer werdende Reihe von Behauptungen über den angeborenen, von Natur, Schicksal oder Gott verhängten Charakter des einzelnen Menschen und der Völker. Diese Determination betrifft nicht nur die Physiologie, sie bestimmt zugleich Eigenart und Grenzen unserer seelisch-geistigen Struktur, unseres Erkenntnisvermögens und unserer sozialen Beziehungen. Sie bestimmt die Eigenart unserer Kultur; Kunst und Wissenschaft folgen angeborenen Bedürfnissen und Formprinzipien.

Auch Völker, Rassen und Nationen, deren Territorien unterschiedlich definiert werden, haben eine ontologische Essenz: es gibt den Geist, die Seele des Volkes, der Rasse, des jeweiligen kollektiven Spektrums. Die Daseinserfüllung eines Individu-

ums ist immer völkisch-rassisch, also kollektiv zu bestimmen. Ein vollwertiger, als vernünftig und glücklich eingeschätzter Einzelmensch entsteht nur in der Zustimmung zum determinierten Lebensideal und durch die Erfüllung der von herrschenden Stimmungen definierten „Lebensaufgabe“.

Entwicklung und Reife eines individuellen Lebens bestehen nur in der Affirmation und Assimilation. Was ein Mensch letztlich ist und wird, verdankt er der schicksalhaften Blutzugehörigkeit. Erziehung, Begabung und Lerneifer, geistig-sittliche Anstrengung sind zweitrangig; die entscheidenden Aspekte der Lebensbahnen sind strikt vorgegeben, nur marginale Qualitäten können noch durch Eigenleistung verändert werden.

Das bedeutet natürlich die Degradierung der erzieherischen Begleitung, die dem einzelnen dazu verhelfen soll, jene Kräfte und Fähigkeiten zu entfalten, die man zum Aufbau eines individuellen Lebensvollzuges benötigt. Jede erzieherische Situation ist zwar von Bedingungen umrahmt und läßt keine allseitige Beliebigkeit zu: Elternhaus, physische Konstitution, Begabung, fördernde soziale Konditionen und Klimazonen setzen Grenzen, determinieren jedoch nicht so weit, daß nur noch kollektive und gleichgeschaltete Lebensbahnen möglich sind. Sie setzen das Individuum sogar in den Stand, die Erfahrungen seiner Entwicklungs- und Lehrzeit in Programme und Taten politisch-sozialer Veränderungen umzumünzen. Erziehung als Entwicklungshilfe ohne Machtanmaßung wird im Lichte der Determinationen nebenrangig: im Extremfall, bei der Zugehörigkeit zu einer von Natur aus minderwertigen Rasse, bewahren keine Erziehung und eigene Lernleistung vor der Einweisung in das Schicksal, auch wenn es Vertreibung oder Ausmerzungen bedeuten sollte.

So ist auch für LAGARDE der Charakter des einzelnen Deutschen kollektiv vorgegeben: „der Charakter ist der Abdruck, den das Ewige in empfänglichen Seelen zurückläßt.“ Er ist nur „durch die Frömmigkeit zu erwerben“, d. h. durch gläubige Annahme, nicht durch vernunftgeleitete Entscheidung, eine sittlich erlaubte Alternative scheint nicht zu existieren (S. 84). „Der Zweck seines Daseins ist lediglich der, dem Gedanken Gottes, welcher in ihm und nur in ihm liegt, zur vollen Darlegung zu verhelfen, ganz er selbst zu sein, frei von aller Sklaverei, so wie Gott ihn wollte. Alles Uebrige geht Gott an.“ (S. 127)

Im alltäglichen Bereich ist Erziehung die Vermittlung von Zukunftsmöglichkeiten, deren Erkenntnis, Beurteilung und Auswahl den Reifegrad und Kenntnisstand des Herangewachsenen ausmachen. Gut erzogen sein heißt, Alternativen erkennen und situativ angemessen ergreifen. Diese Struktur der Identitätsfindung wird einem von Gott bevorzugten Volke nicht mehr gerecht: „ein Urvolk, das Volk schlechtweg, Deutsche.“ (S. 240) Angesichts einer solchen Wertschätzung würde individuelle Freiheit nur zur Trivialität verleiten: pragmatische, materialistische Gesichtspunkte, wo es nur um höchste Ideale geht: „Wir können nicht erziehen, weil alle Erziehung auf die Ewigkeit gehn muß, und die Eltern der vor uns sitzenden Jugend nicht die Ewigkeit wollen, sondern ganz ausdrücklich das, was zeitgemäß ist.“ (S. 174)

An einer solchen Stelle kann man die im Grunde diktatorische Unverschämtheit des idealischen Gemäldes erkennen. Der Deutsche ist zwar der Mensch schlechthin, aber es reicht nicht einmal soweit, ihm die Freiheit seiner Selbstfindung zu gestatten; er würde nur trivialen, materiellen Bedürfnissen folgen. „Was ist denn das Ideal der Mehrzahl der gebildeten Deutschen als jene unbestimmbare Gemütlichkeit, welche als Motto ... ein paar bekannte Zeilen aus dem Lied in Auerbachs Keller hat.“ (S. 174)

LANGBEHN konstatiert den „eingeborene(n) Erdcharakter des deutschen Volkes“ (S. 316). „Macht“ und „Stimme des Blutes“ beherrschen den wahren Deutschen und seine „eingeborene Tugend“ (S. 354). Zur „ursprünglichen künstlerischen“ gesellt sich eine „ursprünglich kriegerische Anlage“ (S. 170); diese macht ihn rastlos, exzentrisch, tief religiös, vornehm, mystisch (S. 57; 59; 95). „Die Heldenader des deutschen Charakters“ ist der Ausdruck seiner „idealen Instinkte“ (S. 140). „Gesunde Sittlichkeit“ hängt von „gesundem Blut“ ab: „*mens sana in corpore sano*“ (S. 309). Es gibt „Außerdeutsche“ (S. 354), die den „höheren Beruf“ ihres Nationalcharakters (S. 50) den geistig-ethischen Konturen einer abstrakten allgemeinen Menschlichkeit unterordnen. Sie schaden der außerdeutschen Welt, indem sie ihr die Fähigkeit des Deutschen zu „einer unendlich reichen und mannigfachen Ausstrahlung auf das Welt- und Menschheitsganze“ vorenthalten. „Wer ein rechter Deutscher ist, der ist auch ein rechter Mensch; keineswegs umgekehrt; eben hierauf beruht der Vorzug des Deutschtums, welches durch das letzte Jahrhundert, vor dem Menschentum, welches durch das vorletzte Jahrhundert angestrebt wurde.“ (S. 49 f.)

Erziehung ist also nicht mehr die Förderung aller Kräfte und Begabungen zugunsten eines Lebens, in dem jetzt nur noch die nationale Zugehörigkeit eine angemessene Rolle spielen sollte. Als Beihilfe zur Fixierung mythologischer Determinationen verliert die Pädagogik ihren Rang und auch ihre Essenz.

„WAGNER in Prosa“, so möchte man die künstlich erzeugte Endzeitdramatik einer unernsten Alternative „Art oder Entartung“ nennen. In die Nähe Bayreuths gelangen wir bei der Betrachtung der „Grundlagen des Neunzehnten Jahrhunderts“, die 1899 aus der Feder des Schwiegersohns des Komponisten, HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN, erschienen und bis 1940 die erstaunliche Zahl von 26 Auflagen erreichten. Das umfangreiche Buch ist der Versuch, die Geschichte „*sub specie necessitatis*“ zu verstehen (S. 54): der Mensch unterliegt wie alle Lebewesen unwandelbaren Lebensgesetzen (S. 332). Es sind „Gesetze des Blutes“ (S. 383). Jegliche Geschichte ist qualitativ und moralisch determiniert. Alle Rassen handeln, wie CHAMBERLAIN bei den Juden konstatiert, „mit absoluter Sicherheit nach der Logik und Wahrheit ihrer Eigenart“, nur „Humanitätsduselei“ verkennt die „Heiligkeit der physischen Gesetze“ (S. 382 f.).

„Aus dem, was ein Mensch von Natur ist, folgt mit strenger Notwendigkeit, was er unter gegebenen Bedingungen tun wird“ (S. 393). Nur „ignorante Schwätzer“ reden einem „Urbrei der Charakter- und Individualitätslosigkeit“ das Wort, also einer Gleichheit der Rassen und Völker (S. 304). In Wirklichkeit bestimmen „Rasse und Ideal ... zusammen die Persönlichkeit des Menschen“ (S. 412) und die „angeborenen Richtungen des Denkens und des Tuns“ (S. 536).

Auf der Basis dieser Determinationslehre baut CHAMBERLAIN seine gewaltige Apotheose des Germanentums aus: „Der Germane ist die Seele unserer Kultur“ (S. 305). Er ist der eigentliche „Träger der Weltgeschichte“, der gegenüber alle antiken Ereignisse nur „Prolegomena“ waren (S. 7, 305). Reines Blut, ungebrochene Jugendkraft und höchste Begabung retten „die Menschheit aus den Krallen des Ewig-Bestialischen“ (S. 550). Plastizität, Individualismus (S. 836), Wissensdurst und Forschergenialität (S. 898), höchste idealische und zugleich praktische Veranlagung (S. 605); körperlich, seelisch und sittlich „ragen die Arier unter allen Menschen empor; darum sind sie von Rechts wegen ... die Herren der Welt“, im Gegensatz zu den „Sklavenseelen“, die kein Anrecht auf freie Lebensgestaltung haben (S. 596 f.).

Damit steht das deutsche Germanentum wie bei LANGBEHN vor seiner angeblichen welthistorischen Aufgabe. Theorien von der Gleichheit der Menschen stehen „jeder

richtigen Einsicht in die Geschichte unserer Zeit, wie überhaupt aller Zeiten, im Wege“ (S. 844). Ihre lebensfeindliche Funktion besteht darin, ein „blutschänderisches Verbrechen gegen die Natur“ zu rechtfertigen (S. 441). Sie verstellen die entscheidende Erkenntnis: „ohne den Germanen hätte sich ewige Nacht über die Welt gesenkt“ (S. 8 f.).

OSWALD SPENGLERS „Untergang des Abendlandes“ ist eine zweibändige umfangreiche Geschichtsphilosophie. Der erste Band erschien 1918, wurde dann für die zweite Auflage 1922 überarbeitet und durch einen zweiten Band ergänzt. Der Blick auf den wortreichen Versuch, die Gegenwartsepoche als das unrevidierbare Greisenalter eines großen Geschichtsbogens zu charakterisieren und dem Untergang zu weihen, verdeutlicht den pessimistischen Grundton aller deterministischen Anthropologie.

Der Mensch hängt an einer geheimnisvollen, unerbittlich festen Kette: „Geschick, Verhängnis, Zufall, Fügung, Bestimmung“. Alles Leben wird „als gerichtet, als schicksalhaft empfunden“ (I, 164 f.). Der Mensch handelt nicht spontan, aus eigenen Impulsen und nach eigener Entscheidung; durch ihn hindurch agiert eine nicht beeinflussbare Kraft, er folgt der „unerbittlichen Logik des Werdens“ (I, 182). Dieser „große Mythos“ ist der wahre „Schlüssel“ zur Erkenntnis von Geschichte und Gegenwartslage (I, 181): eine „tragische“ Logik (I, 212), eine „tiefe Unendlichkeit geheimnisvoller Beziehungen“ (I, 219).

Nur mit heroischer Gesinnung ertragen wir es, ständig dem Dunkel und der möglichen Katastrophe ins Auge zu sehen: „Die tragische Moral einer Kultur kennt und begreift die Schwere des Seins, aber sie zieht daraus das Gefühl des Stolzes, es zu tragen.“ (I, 492) Kulturen und ausnahmslos alle Individuen unterliegen einem historischen Rhythmus und „Takt kosmischer Kreisläufe“ (II, 5): jenseits kausalistischer Ordnungen ist jede Kultur ein „Organismus von strengstem Bau und sinnvollster Gliederung“ (I, 150).

Durch das Blut der Ahnen stehen wir in einem unausweichlichen Schicksalszusammenhang (II, 6); in jedem Falle ist es die „Stimme des Blutes, die Entscheidungen trifft“ (II, 20). Das individuelle Handeln ist niemals Ausdruck von Begabung, Lernen und Anstrengung; „durchschauert vom Takt des Blutes“ ist es „ein beständiges Zeugnis von den verborgenen Trieben kosmischen Gerichtetseins. Die Rasse beherrscht und formt das gesamte Begreifen“ (II, 335).

Offenbar ist diese Schicksalsdüsternis selbst für den Propheten schwer zu ertragen. Not macht erfinderisch – und schon gibt es einen Entlastung versprechenden Ausweg. Im Widerspruch zur ständigen Behauptung der Unerklärlichkeit des Schicksals befindet SPENGLER dann doch mit ausführlicher Bestimmtheit, daß der kosmische Takt unterschiedlich schlägt: „Aber der einzelne Mensch gehört durch seine Geburt entweder einer der hohen Kulturen an oder nur dem menschlichen Typus überhaupt“ (II, 58). Ohne Angabe des Grundes hat das Schicksal verfügt, daß manche Menschen der höheren Gattung nicht angehören; sie stehen dann jenseits der Geschichte in einem bloß zoologischen Dasein, „belanglos“ wie das Leben einer Biberkolonie oder Gazellenherde (II, 57).

Die Geschichte des „höheren Menschentums“ ist aus unerfindlichen Gründen die Geschichte der „Rasseninstinkte“ (II, 133), wobei „Rasse haben ... nichts Stoffliches sondern etwas Kosmisches und Gerichtetes, gefühlter Einklang eines Schicksals, gleicher Schritt und Gang im historischen Sein“ bedeutet (II, 198). Es scheint Stufungen der schicksalhaften Erwählung zu geben. Bauern und Krieger sind „geborene Schicksalsmenschen“ (II, 20), der „eigentliche Stand“ ist jedoch der Adel, „der Inbegriff von Blut und Rasse“ (II, 414). Es wird nicht recht deutlich, ob SPENGLER damit endlich ein Subjekt der historischen Abläufe entdeckt hat, eine

Insel freier Entscheidungsfähigkeit, die aus dem Meer des trostlosen Verhängnisses herausragt. Der Adel unterscheidet sich erheblich von den „Kotseelen“ des Pöbels, der nach der unterwürfigen Maxime „tritt mich, aber laß mich leben“, vegetiert (II, 424). Wenigstens in einem Stande hat die „Macht des Blutes über das Empfinden und Verstehen“ gesiegt; endlich wird jemand im „kämpfenden Geschehen“ aktiv. Als einziger Stand schreibt er Geschichte, wahre Geschichte von Rasse, Krieg, Diplomatie, „Kulturgeschichte“ (II, 419). Er sucht die Kampfeslehre; kulturelle Bedürfnisse sind nutzlose Anbiederungsversuche an das Schicksal.

Die höchste Wertäußerung SPENGLERS gilt dem „geborene(n) Staatsmann“. Er ist ein „Kenner der Menschen, Lagen, Dinge. Er hat den ‚Blick‘, der ohne Zögern unbestechlich den Kreis des Möglichen umfaßt“. Der unmittelbar folgende Satz degradiert den Rest der Menschheit, und eigentlich auch den geborenen Kenner: „Der Pferdekennner prüft mit einem Blick die Haltung des Tieres und weiß, welche Aussichten es im Rennen besitzt ... Das Richtige tun, ohne es zu ‚wissen‘, die sichere Hand, die den Zügel unmerklich kürzer faßt oder fallen läßt – es ist das Gegenteil von der Begabung des theoretischen Menschen“ (II, 552). Der „Staatsmann“ wird gewissenlos handeln, Geschichte ist immer das Vorrecht einer „hochgezüchtete(n) Minderheit“: „sie entscheidet mit der Sicherheit des Blutes, nicht des Verstandes“ (II, 556).

Deterministische Anthropologien sind der Todesstoß für jede Pädagogik. Diese lebt von der allseitigen Entwicklungsmöglichkeit eines jungen Menschen; individuelle Situationen mögen engere oder weitere Perspektiven bedeuten, niemals aber sind alle Würfel gefallen. Es gibt keine schicksalhaften Vorwegentscheidungen. Die Pädagogik lebt von der Offenheit der Zukunft und der Möglichkeit, daß taktvolle und verständige Erwachsene die Entwicklungschancen weiter öffnen, offenhalten, vergrößern und wahrzunehmen helfen. Erwachsene, die selbst Erziehung und nicht das Gegenteil, nämlich Lieblosigkeit, Gleichgültigkeit und Unterdrückung erfahren haben, gehen mit Selbstverständlichkeit und Optimismus an das Werk der Erziehung der nachfolgenden Generation.

Die Mythologien von Rasse, germanischer Kulturbestimmung, Schicksalsmächten und unerbittlichen kosmischen Gesetzen, von Erwählung oder Verworfenheit zerstören den optimistischen Grundimpuls jeder sozialen und damit auch der pädagogischen Zuwendung. Ein halbes Jahrhundert zuvor hatte HERBART am Anfang der deutschen Erziehungswissenschaft diese entscheidende Prämisse der Pädagogik hervorgehoben: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings. ... Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transzendente Freiheit angenommen wird, schließen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen.“ (HERBART 1841/1965, S. 165)

Nun kann man einwenden, daß die genannten Kulturkritiker auch von Erziehung gesprochen haben, LANGBEHN sogar *expressiv verbis*: „Rembrandt als Erzieher“; auch LAGARDE fühlt sich zweifellos als Erzieher der deutschen Nation. Schauen wir aber genauer auf die Formen und Wortfelder im Zusammenhang ihrer Definitionen, entdecken wir den radikalen Bruch mit einer ganzen pädagogischen Tradition. Sie meinen beim Gebrauch des Wortes „Erziehung“ nicht mehr denselben Adressaten, nicht mehr die bisherigen Formen und Grenzen und nicht mehr die alten Inhalte. Vor allem sind es nicht mehr dieselben Adressaten; jetzt soll der Erzieher sie als

fertige Schicksale verstehen und entsprechend behandeln. Er will nicht mehr allen die gleiche Aufmerksamkeit zuwenden, einige wird er aus allen kulturellen Erscheinungen ausmerzen.

Determinationslehren schaffen eine große Zweiteilung der Menschheit: einige haben angeborene Fähigkeiten, andere eben nicht. Blut, Schicksal, Natur – das Göttliche in irgendeiner Form hat es so verfügt. Folgerichtig entwickeln sich zwei Pädagogiken: die eine für die wohlgeratene Elite, die andere für den Rest des Volkes. Die erste kann sich noch am ehesten mit den menschenfreundlichen Methoden und Inhalten der Tradition anfreunden, die zweite Pädagogik greift zu Behandlungsmethoden, die das ehrwürdige Geschäft und den ehrwürdigen Namen diskreditieren.

LAGARDE kämpfte unentwegt gegen das „Phantom(e) einer allgemeinen Bildung“; eine fachschulartige spezielle Berufsausbildung für die Mehrheit der Jugendlichen stellt diese „in die Perspektive ihrer dereinstigen Lebensaufgabe“. Damit nimmt „die grauenhafte Überhebung der unteren und mittleren Klassen“ ein Ende. Die allgemeine Bildung hat „die Jugend allerdings bereits so überbürdet, daß ... die meisten Jünglinge ... , so wie sie die Schule hinter sich haben, je nach ihrem Temperament entweder das ihnen angeklebte Wissen in stummer Verachtung trocken werden und abfallen ... lassen, oder sich geflissentlich seiner ... entledigen“ (S. 164 f.). So vermeidet man den „zähen Schleim der Bildungsbarbarei“ (S. 94), den die „Buchhalter- und Magazinaufseherexistenzen, welche sich Gebildete nennen“, verbreiten (S. 127). „Wirkliche Bildung“ ist nur „für wenige, nicht nach der Geburt, sondern nach der ethischen und intellektuellen Befähigung ausgewählte Menschen“. Der allgemeinbildende Aufwand des Staates ziele auf eine politische Elite, eine „regierungsfähige Klasse“ (S. 246).

Die Historische Pädagogik kommt immer wieder in Gefahr, diese Attacken gegen das bisherige Schulwesen als reformpädagogische zu bewerten. Solange es Schulen, vor allem öffentliche und verpflichtende Anstalten gibt, gehört es zum guten Ton einer progressiven Pädagogik, die Fülle des Stoffs und seinen geringen Nutzen für das praktische Leben zu beklagen. Die schulpädagogische Erfahrung weiß, daß nicht alle vermittelten Sachverhalte in den Zöglingen weiterleben; das meiste gerät in Vergessenheit. Aber es ist sehr die Frage, ob der Stoff an sich tot ist, oder ob man die spezielle Empfänglichkeit des Schülers für tot erklärt. Genau das ist die elitäre Auffassung LAGARDES: die Mehrheit der Schüler gehört zukünftig in jene Stände, die jenseits von Führung und Entscheidung ihre Erfüllung in gehorsamer Dienstbarkeit finden. „Jüdisch-celtische Theoreme“ des Liberalismus und die demokratische Ideologie haben nach LAGARDE die Köpfe verwirrt; das dominierende Erziehungsziel der Mehrheit heißt Pflichterfüllung (S. 246).

Den antidemokratischen Effekt teilen sie alle. LANGBEHN will „die Herrschaft der Mittelmäßigkeit“ brechen (S. 51) und die humanitäre Ideologie von der Gleichheit aller (S. 125). Es gibt eine agglomeratartige haltlose Mehrheit, die nur durch geborene Aristokraten zu positiven Lebenszwecken geführt werden kann; allein eine „aristokratische Erscheinung“ kann „dem Massendasein der Deutschen einen zeitweiligen Halt“ geben (S. 190). „Alle großen Kulturfragen der Menschheit hängen davon ab, ob sich zuweilen eine Anzahl von Leuten findet, welche die Ehre dem Leben vorzieht. Sie soll herrschen. Das Naturreich selbst ist aristokratisch aufgebaut; es gliedert sich von niederen zu höheren Zuständen, von niederen zu höheren Wesen. Kurz, sämtliche Probleme, welche sich aus dem gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen ergeben, führen auf das eine große, aristokratische Problem zurück: auf das der berechtigten Über- und Unterordnung der Menschen unter sich“ (S. 346).

Nur große Naivität überhört hier, daß es sich um mehr handelt als um Begabungsunterschiede. Fähigkeiten und Talente bestimmen gewiß den sozialen Rang eines Menschen, machen

aber nicht seine grundlegende Würde aus. Die Metapher von den „niedereren“ und „höheren Zuständen“ verweist auf das Unmenschlich-Naturhafte der Unterscheidung. Einige Zeilen weiter bestätigt LANGBEHN unsere Ansicht: „man glaubt an Erbsünde; man sollte auch an Erbtugend glauben; ... Die Zahl derer, welche wahrhaft ‚Menschen‘ sein können und wollen, wird immer nur eine Minderzahl darstellen.“ (S. 346) Das Bildungskonzept LANGBEHNS reagiert also nicht auf unterschiedliche Begabungen, denen differenzierte Bildungsinstitutionen zugeordnet werden müssen. Es ist die Konsequenz einer Theorie unterschiedlicher Verwirklichung des Menschseins und unterschiedlicher Ansprüche auf Menschenwürde. Also „müßte die Schülerzahl auf eine Minorität wirklich begabter Kinder von einheimischer Abstammung beschränkt werden; ... Das überschüssige Schülermaterial wäre etwa an eine Einheitsschule ... abzugeben“ (S. 315).

CHAMBERLAIN selektiert nach rassischen Gesichtspunkten zwischen Ariern und Nichtariern. Die Germanen gehören zu den „Zuhöchstbegabten“ (S. 596). Nur wer ein natürliches Anrecht auf Führung und Herrschaft hat, hat Anspruch auf Bildung. Das Erziehungskonzept basiert also auf den Grundgesetzen der Rasse und Rassenzüchtung. „Vortreffliches Material“ stärkt und erweist sich im Kampf, „schwaches Menschenmaterial“ geht rechtens zugrunde. Die „Zuchtwahl“ betont die erwiesenen wertvollen Kräfte, durch ausgewählte „Blutmischungen“ wird die Rasse veredelt (S. 326 ff.). Als rassistische Anthropologie ist die Determinationslehre folgerichtig bei der Fachsprache und Praxis der Pferdezüchter angelangt.

Die wenigen Bemerkungen SPENGLERS über die Erziehung präzisieren das: „Das Wort für die rassemäßige Art von Erziehung ist Zucht, Züchtung, im Unterschied von Bildung, die durch die Gleichheit des Gelernten oder Geglaubten Wachseinsgemeinschaften begründet. Zur Bildung gehören Bücher, zur Zucht gehört der stetige Takt und Einklang der Umgebung, in die man sich hinein fühlt, hineinlebt.“ (II, 408) Das ist die radikale Absage an europäische Erziehungs- und Bildungstraditionen. Angeblich habe schon dem antiken Aristokratismus „das Bedürfnis nach allgemeiner Schulbildung“ gefehlt (II, 579). Jeder Staat ist auf eine Minderheit von staatsmännischem Instinkt angewiesen; diese führt „den Rest der Nation“ durch die Geschehnisse (II, 457). Die Menge ist nicht mehr als ein „bedingungsloses Objekt“ einer schonungslosen „Behandlung“ (II, 572).

2. Mythos oder Erkenntnis

Geschichtsphilosophische Spekulationen enden zumeist in der Metaphysik. Die mythologischen Hoffnungen auf eine Erlösung der Deutschen aus angeblicher Not waren gewiß jenseits belegbarer Fakten, aber schließlich ist auch das Prinzip Hoffnung, das nach HERBART den Grund aller Pädagogik bildet, metaphysischen Ursprungs. Wer schaut schon seiner Hoffnung auf den Grund?

Spekulationen können heuristischen Wert haben; die Wilhelminische Geschichtsdeutung und Kulturkritik verdirbt aber gleich zu Anfang in dogmatischer und rechthaberischer Glaubenslehre. Das beschert ihr dennoch, oder wenn man den zynischen Urteilen über die Mengen folgen darf, gerade deswegen eine wachsende Zahl entschiedener Anhänger. Affine allgemeine Grundstimmungen und Denkrichtungen erleichtern die epidemische Verbreitung. Eindrucksvoll ist auch die unverschämte prophetische Arroganz und Selbsteinschätzung. Die großen Deuter des Weltgeschehens beanspruchen unverblümt, die erleuchteten Wegweiser zur deutschen Wiedergeburt zu sein. Wenn uns später bei dem primitiveren Autor ADOLF HITLER auffällt, daß er die erwartbaren Einwände durch Vorwegdiffamierung zu paralisieren versucht, kennen wir bereits seine Lehrmeister.

LAGARDE, LANGBEHN, CHAMBERLAIN und SPENGLER entledigen sich ihrer Kritiker durch die Behauptung, daß die Geheimnisse des geschichtlichen Daseins nur dem Eingeweihten zugänglich seien. Da sie Dilettanten sind, müssen sie sich vor allem gegen die wissenschaftliche Kritik immunisieren. Kurzerhand erklären sie, daß alle wissenschaftliche Vernünftelei oberflächlich bleibe.

„Die deutsche Nationalität ist wie jede andere Nationalität eine Kraft, welche nicht gewogen, geschaut, geleitet, beschrieben werden kann, welche da ist, wenn sie wirkt, welche überall da ist, wo in Deutschland etwas wächst und gedeiht.“ LAGARDE hätte unbestimmter nicht verbleiben können; die übliche kritische Meinung ist unzuständig, die Spekulation kann sich beliebig entfalten und sogar soweit gehen, die Wirklichkeit als Ausgangspunkt von Maßstäben abzusetzen: „Das Deutschland, welches wir lieben und zu sehen begehren, hat nie existiert, und wird vielleicht nie existieren. Das Ideal ist eben etwas, das zugleich ist und nicht ist. Es ist die im tiefsten Herzen der Menschen leuchtende Sonne, um welche unsere Gedanken und Kräfte ... schwingen ... Die Blumen und Bäume freuen sich an Hyperions Strahlen, die Menschen gedeihen nur an der geheimnisvollen Wärme eines nie gesehenen Sternes.“ (S. 241 f.)

LANGBEHNS Buch ist ein einziger Widerspruch gegen die „mikroskopische Weltanschauung“ der heimatlosen Intelligenz. Die bebrillte Wissenschaft ist zum Spezialistentum verkommen, der allein wahrheitsfindende „Geist der Betrachtung“ ist dem „Geist der scharfen Beobachtung“ gewichen: „Eine bloße Wissenschaft der Tatsachen ist immer subaltern.“ (S. 122 f.) Die Kritik am deutschen Professor durchzieht wie ein roter Faden das „Rembrandt“-Buch. „Erst wenn der starke Hauch einer reinen und seelentiefen Mystik, vereint mit dem Feuer des Geistes, in die dürren Reiser der spezialistischen Beobachtung fährt, kann eine neue, gewaltige Flamme des inneren nationalen Lebens emporlohen!“ Die kritische Intelligenz kann ihre „aufbauende Mission“ nur dann wahrnehmen, wenn sie durch die Begegnung mit den Kräften des Volkstums zur „Anschauungsweise eines ... echt deutsch denkenden Geistes“ gesundet (S. 130). „Treue gegen den weiten lebendigen deutschen Volksgeist – kurz die Bewährung der schönsten deutschen Tugend ... Die deutsche Kunst wird desto besser sein, je deutscher sie ist. Theorie oder gar fremde Theorie entscheidet hier nichts.“ (S. 60) Wissenschaftlicher Objektivismus ist geistige Charakterlosigkeit (S. 138). „Der Geist der deutschen Bildung kann erst wieder lebendig werden, wenn er wieder deutsches Blut in sich aufnimmt. Ein Gehirn, das blutleer ist, vermag nicht zu denken.“ (S. 317)

CHAMBERLAIN schlägt sein Kapital aus dem unangenehmen Bewußtsein, ein ungelernter historisierender Dilettant zu sein. „Gerade in seiner Ungelehrtheit schöpfte er den Mut“ zu einer „gedankenvolleren Auffassung“ der Fakten: „jedes Fachwissen ist an und für sich vollkommen gleichgültig.“ (S. VII f.) Der „Philosoph“ erst findet tiefere Wahrheit: „nur die Mittelmäßigen“ unter den Gelehrten „halten es dauernd in der Kerkerluft aus; die Begabten sehnen sich nach dem Leben und fühlen, daß jegliches Wissen nur durch die Berührung mit einem anderen Wissen Gestalt und Sinn gewinnt.“ (S. X.) Das andere ist gar kein Wissen: „er mußte sich sagen, daß es etwas gibt, höher und heiliger als alles Wissen: das ist das Leben selbst. Was hier geschrieben steht, ist *erlebt* ... die verwaiste Vernunft lügt häufig, das volle Leben nie: ein bloß Gedachtes kann ein luftiges Nichts, die Irrfahrt eines losgerissenen Individuums sein, dagegen wurzelt ein tief Gefühltes in Ausser- und Überpersönlichem.“ (S. XI)

Und so hat CHAMBERLAIN seine Unsicherheit in Artroganz und Mythologie ertränkt: „Nicht als Gelehrter bin ich an diese Gegenstände herangetreten, sondern als ein Kind der Gegenwart, das seine lebendige Gegenwart verstehen lernen will; und nicht aus dem Wolkenkuckucksheim einer übermenschlichen Objektivität habe ich meine Urteile gefaßt, sondern von dem Standpunkt eines bewußten Germanen.“ (S. 17 f.) Der Spieß wird umgedreht: „wer recht aufmerksam nach allen Seiten hin beobachtet, wird die Überzeugung gewinnen, daß die

gefährlichsten Dilettanten die Gelehrten selber sind.“ (S. IX) Der Beweis: die Abneigung der meisten Gelehrten, die alles entscheidende Bedeutung der Rasse zu behaupten, zeigt, daß ihnen infolge ihrer Professionalität „das Verständnis für die grundlegenden Tatsachen der Geschichte verschlossen bleibt“ (S. 344).

SPENGLER hat keine Mühe, ungebetene kritische Zaungäste seiner Geschichtsdeutung zu vertreiben. Geschichte kennt keine Absichten und keine Gründe, jedenfalls keine im kausalistischen Sinne. „Überall, wo es wirkliches Leben gibt, herrscht eine innere organische Logik, ein ‚Es‘, ein Trieb, die vom Wachsein und dessen kausalen Verkettungen durchaus unabhängig sind und von ihm gar nicht bemerkt werden.“ (II, 123 f.) An einer anderen Stelle heißt es: „Natur ist das Zählbare. Geschichte ist der Inbegriff dessen, was zur Mathematik kein Verhältnis hat.“ (I, 83) Infolgedessen ist der herkömmliche Wissenschaftler ausgeschlossen, es sei denn, er überwindet die Enge seines Kausalismus. Nur der Physiognomiker, der in den Tiefen seiner Seele den kosmischen Takt des schicksalhaften Ablaufs spürt, erkennt die Wahrheit der Geschichte. „Alles dieses kann für eine messende und wägende Wissenschaft nicht erreichbar sein. Es ist für das Fühlen mit untrüglicher Gewißheit und auf den ersten Blick da, aber nicht für die gelehrte Betrachtung“, nicht für eine „verstandesmäßige und also entseelende Zergliederung und Ordnung“. Jede Systematik, jede Wissenschaft an sich ist „eine unvermeidliche Fälschung und Verkennung dessen, worauf es ankommt. Rasse ist, im Gegensatz zu Sprache, durch und durch unsystematisch“ (II, 155).

Die Behauptungen von der außergerwöhnlichen Qualität geschichtlicher Wahrnehmung sind natürlich nur dann plausibel, wenn wenigstens einige, mindestens also der Autor, als begabte Seher und Interpreten existieren. Hier ist alles doppelt vernagelt; alles ist Fatum, und auch die Auserwählung eines Geschichtskenners ist unbegreiflich. Wer ein solches Geschichtsbild propagiert, kann getrost für sich in Anspruch nehmen, vom unergründlichen Schicksal ausgewählt zu sein: wer will beweisen oder widerlegen, was unerkennbar ist? „Zur Naturekenntnis kann man erzogen werden, der Geschichtskenner wird geboren. Er begreift und durchdringt mit einem Schlage, aus einem Gefühl heraus, das man nicht lernt, das jeder absichtlichen Einwirkung entzogen ist, das dem Willen nicht unterliegt ... Zerlegen, definieren, ordnen, nach Ursache und Wirkung abgrenzen kann man, wenn man will. Das ist eine Arbeit, das andre ist eine Schöpfung.“ (I, 147)

SPENGLER findet reichlich Gelegenheit, mit unverhüllter Eitelkeit auf seine eigene Berufung hinzuweisen. „Erst der bedeutende Mensch fühlt hinter dem populären Zusammenhange der historisch-bewegten Oberfläche die tiefe Logik des Werdens, die in der Schicksalsidee hervortritt.“ (I, 191) Die „Voraussicht des unabwendbaren Schicksals gehört zur Mitgift des historischen Blickes, den nur der faustische Geist besitzt“. Der große Seher hat seine „geistige Krisis“ bereits hinter sich und die „Tyrannei des Verstandes“ und den „Kultus der exakten Wissenschaften“ überwunden (I, 607).

Der Preis der Strategie, die kritische Wissenschaft durch Unzuständigkeitserklärung erst gar nicht zuzulassen, ist ungeheuer. Die Ratio wird als geschichtsphilosophische Blindheit, als notorische Unfähigkeit zur wahren Erkenntnis hingestellt. Wahrheit gewinnt man nur durch die Teilhabe an den irrationalen Strömungen der verhängten Weltordnung. Wahrheit ist Schicksal und nicht das Ergebnis erkennenden Bemühens. Wahrheit ist die Frucht der rassischen Zugehörigkeit und des rassischen Grundgefühls: „Ohne mich um eine Definition zu kümmern, habe ich Rasse im eigenen Busen, in den Hochtaten der Genies, auf den glänzendsten Blättern der

Menschengeschichte am Werke gezeigt.“ Diese unverblümete Äußerung CHAMBERLAINS zeigt uns, daß sich die Abdankung der Vernunft nicht einmal mehr verstecken muß. (S. 343)

Die selbstimmunisierende Erklärung, daß die traditionellen Instanzen für die Erfassung des geschichtlichen Weltbildes nicht mehr zuständig seien, gelingt nur auf dem Hintergrund eines prinzipielleren Irrationalismus. Es ist die folgenreiche Absage an die europäische Tradition, das menschliche Handeln Vernunftkriterien zu unterwerfen. Seit der Nikomachischen Ethik galt nur ein *agere secundum rationem* als legitimierbar.

Was ist nun eher, die Henne oder das Ei, die gegen Kritik immunisierende Strategie der Diffamierung oder der Irrationalismus selbst? Die Absage an die europäische Ethik, in der die Kardinaltugend der Klugheit das entscheidende Kriterium für begründbares Handeln darstellt, wird in den Standardwerken der Wilhelminischen Kulturkritik mit einer haßerfüllten Sprache vorgetragen, die auch die Landsknechte des Dritten Reiches nicht übertreffen konnten. Das pöbelhafte Vokabular von „Mein Kampf“ ist bereits komplett vorhanden.

Die Geringschätzung oder Diffamierung der Ratio und der Wissenschaft lassen natürlich den traditionellen Erziehungsbegriff nicht unangetastet. HERBART hatte in der Nähe des bereits zitierten Diktums von der Bildsamkeit als Grundbegriff der Erziehungstheorie die Pädagogik als praktische Philosophie begründet. „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit. Hieraus ergibt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft; denn die innere Freiheit ist ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst jedes dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen.“ (S. 167) Die innere Freiheit ist die Übereinstimmung von Einsicht und Wollen, von Wirklichkeitserfahrung und Handlungsfähigkeit. In jeder Erziehung, die zu aufgeklärtem Tun führen will, spielen Belehrung und Unterricht eine herausragende Rolle. Deterministische Anthropologien führen dagegen zu selektiven pädagogischen Maßnahmen: höchste Aufmerksamkeit und Förderung der jeweils definierten bildsamen Elite, reduzierte Schulbildung oder gar Gleichgültigkeit gegenüber dem unbelehrbaren „Rest der Nation“.

Die List der pädagogischen Unvernunft holt jedoch das Maßnahmenbündel für die Elite ein; auch sie wird einer Behandlung unterzogen, die Belehrung und Aufklärung geringschätzt oder ausläßt, stattdessen direkt auf die „tieferen“ Fähigkeiten zielt. Keine Pädagogik kann jedoch zwei Herren dienen, soziale Sensibilität und ideologische Arroganz lassen sich nicht miteinander verbinden. Zum Schluß dominiert die ruppige Komponente; der pädagogische Takt hat, wenn überhaupt, nur deklamatorischen Charakter. So erweisen sich auch die Spekulationen der selbstgewissen Propheten als Grundrisse und Programmansätze emotionaler Verführung und primitiver Indoktrination.

LAGARDE behauptet, die unerzogenen deutschen Eltern könnten ihre Kinder nicht erziehen, weil sie kein einheitliches nationales Bewußtsein verträten: „weil Erziehen nichts ist als den Menschen gewöhnen sich in das übermächtige und kein Verhandeln, keinen Kompromiss

duldende Gute willig und mit dem Bewußtsein zu fügen, daß dadurch das Beste der eigenen Natur nur gewinnen kann.“ (S. 174) Andere Formeln sprechen von Behandlung, Bestimmung, Gewöhnung, Zwang, Herausarbeitung, Anbahnung. Autoritäre Züge deuten sich an. Belehrung ist wenig gefragt, der „Harem von Idealen“ verwirrt nur: „Es ist bei uns nicht erkannt, daß das Ideal nicht aus Büchern, sondern in Personen erfaßt wird.“ (S. 380) In der Tat, wenn es nur noch darum geht, einer angeborenen Berufung zu folgen, diese zu vertiefen und in leidenschaftliche Impulse zu verwandeln, braucht man keinen Lehrer mehr, sondern einen Animator, keinen Unterricht, sondern Begeisterung.

LANGBEHNS „Minoritätsschule“ soll die „Geburtsstätte von Männern sein, welche charaktervoll Geschichte machen und charaktervoll Geschichte schreiben“ (S. 315). Die jetzige Schulbildung leide unter erheblicher „Gedankenblässe“ (S. 343); „das deutsche Volk ist schon zuviel unterrichtet: es will erzogen sein.“ (S. 238) Die intellektuelle Komponente muß also reduziert werden: „Charakter ohne Bildung ist aber weit besser, als Bildung ohne Charakter.“ (S. 244) Der Rationalismus soll den Erdcharakter des Deutschtums wieder annehmen: „Etwas wohlthätige Dunkelheit würde der heutigen deutschen Bildung sehr gut tun; mit der gangbaren Aufgeklärtheit gemischt, würde sie für das geistige Dasein des Deutschen ein zukunftschwangeres Helldunkel ergeben.“ (S. 79) Der Irrationalismus zeigt Wirkungen, der Erzieher, als „Anwalt der besseren Natur im Menschen“ apostrophiert (S. 284), entpuppt sich als Mystagoge: „Was ist uns Mystizismus? Kindersinn, der sich aufs Weltganze richtet.“ (S. 288)

CHAMBERLAIN äußert sich selten zum Erziehungssektor; durch die Pädagogik „werden Seelen gemodelt und in das bunte Gewebe des Übereingekommenen fest eingeflochten“ (S. 880). Eine andere Formulierung war kaum zu erwarten; wenn die Wissenden und Gelehrten gegenüber den Rassebewußten nur als Dilettanten rangieren, kann die Belehrung nicht das Ziel der Erziehung sein. „Wissen zu Tat umwandeln! die Vergangenheit so zusammenfassen, nicht daß man mit hohler, erborgter Gelehrsamkeit über längst verscharfte Dinge prunke, sondern daß das Wissen von dem Vergangenen eine lebendige, bestimmende Kraft der Gegenwart werde!“ (S. 1196)

Von SPENGLER hörten wir schon: Zucht und Züchtung statt Bildung, das sei rassemäßige Erziehung. Es zeichnet sich ab, daß der Begriff der Erziehung nicht mehr das traditionelle Tun meint, sondern ein Synonym für die Erzeugung von völkisch-rassischer Leidenschaft geworden ist. Jeder politische Agitator und Schriftsteller kann nunmehr Erzieher genannt werden. „Der Staatsmann von Rang sollte aber auch Erzieher in einem großen Sinne sein, nicht Vertreter einer Moral oder Doktrin, sondern vorbildlich in seinem Tun ... Schöpferisch im Lebendigen, nicht bildend, sondern züchtend, den Typus ganzer Stände und Völker verwandelnd wirkt nur die große Persönlichkeit ... Ehrgefühl, Pflichtgefühl, Disziplin, Entschlossenheit – das lernt man nicht aus Büchern, es wird im strömenden Dasein geweckt durch ein lebendiges Vorbild.“ (II, 553 f.) Der Irrationalismus führt notwendig zur Wucherung des Vorbildcharakters; dieser „Erzieher“ hat keine hergebrachten Nachweise intellektueller und professioneller Vorbildung vorzulegen.

Schule ist eine Einrichtung der Gesellschaft, die den Prozeß der notwendigen Wissensvermittlung nicht mehr dem Zufall überlassen kann. Schulischer Unterricht ist professionelle, didaktisch geplante geistige Förderung. Wenn die intellektuelle Funktion der Erziehung nebenrangig wird, verliert Schule ihre zentrale Bedeutung. Die Bildungsinstitutionen eines Staates sollen die notwendige Gemeinsamkeit des Wissens garantieren, jetzt aber wird eine innige „Seelengemeinschaft“ verlangt. Im Schoße eines kollektiven Gefühls naht „die Erlösung vom Wachsein“ (II, 164). Das „helle, gestaltenreiche Wachsein taucht wieder in den schweigenden Dienst des Daseins hinab.“ Der unerbittliche Gang der Zeit beseitigt den „flüchtigen Zufall Kultur“ (II, 635). Kein Bewußtsein, keine Rationalität soll mehr den Gang der Weltgeschichte und die heroische Aufopferung des Individuums behelligen. „Es gibt Augenblicke, und sie bezeichnen die Höhepunkte kosmischer Strömungen, in denen ein Einzelner sich mit dem Schicksal der Weltmitte identisch weiß und seine Persönlichkeit

beinahe als Hölle empfindet, in welche die Geschichte der Zukunft sich zu kleiden im Begriff ist.“ (II, 555) Freiwillig, mit heroischer Zustimmung löscht der Mensch sich als geistiges Wesen aus. Er kehrt zurück zur Natur, die Biologie übernimmt die Geschichte. „Der Mensch wird wieder Pflanze, an der Scholle haftend, dumpf und dauernd... Erst mit dem Ende der großen Geschichte tritt das heilige, stille Wachsein wieder hervor... Man mag es bewundern oder beweinen – aber es ist da.“ (II, 546 f.)

Die pädagogische Theorie reflektiert einen sozialen Impuls, der sich im Umgang mit Kindern entfaltet. Der Erwachsene nimmt ein Wesen wahr, das auf Entwicklung angelegt ist und diese energisch wünscht, er sieht die Hilfsbedürftigkeit und spürt die Verpflichtung zum Beistand. Er weiß, daß die Unterstützung vor allem den Zweck hat, die hinderlichen Schwächen beseitigen zu helfen und in Kraft und Fähigkeiten zu verwandeln. Das grundlegende Element der Erziehung ist also nicht der Wille des Erwachsenen, dem Kinde zu einer bestimmten Form zu verhelfen, eine Form, die er möglicherweise ohne hinreichende Rücksicht auf das Kind diktiert. Das zuallererst entdeckte Phänomen ist, daß kindliche Existenz auf Entwicklung angelegt ist. Je günstiger die individuellen Ausgangsbedingungen sind, um so kräftiger drücken sich Wille und Energie zur Überwindung von Schwäche, Unfertigkeit und Abhängigkeit aus. Bevor also der Erwachsene gutgemeinte und oft auch gutbegründete Ziele an das Kind heranträgt, ist er aufgefordert, die Existenz dieses Kindes als schon zielgerichtet zu begreifen. Hier erfolgen die entscheidenden Weichenstellungen. Pädagogische Ethik bedeutet nichts anderes als Respekt vor der wahrnehmbaren Teleologie des Individuums. Die vorgefundene Zielrichtung heißt Mündigkeit; man kann auch Selbständigkeit, oder mit HERBART, „innere Freiheit“ sagen. Der mündige Mensch als Zielbestimmung begrenzt das Tun des Erwachsenen. Pädagogisches Handeln muß innere Freiheit fördern und Abhängigkeit in Selbständigkeit verwandeln helfen. Erziehung ist nur jenes Tun zu nennen, das auf seine Selbstaufhebung und zeitliche Beendigung zielt. Im Rahmen dieser Bestimmung bleibt der Auftrag groß und bedeutend genug: das tägliche Angebot der Aufklärung über einsichtige, vernünftige Lebensziele, die in innerer Freiheit gewählt werden.

Der Umgang mit den Erziehern ist prägend; der Zögling baut seine Ansichten und Urteile im Gespräch mit den Erwachsenen auf. Diese begrüßen jede erfolgreiche Vermittlung liebgewordener Lebensformen, aber es bleibt ihre primäre Absicht, künftige Erwachsene zu unterstützen, keine unbedingten Nachfolger und Parteigänger. Infolgedessen entzieht der Erzieher auch dem auf Änderung der Verhältnisse ausgerichteten Nachwuchs seine Liebe nicht. (LANGEVELD 1966)

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist der Grundtenor dieser Erziehungstheorie in einer berühmten Formel ausgedrückt worden. Sie stammt von SCHLEIERMACHER, dem nächst HERBART bedeutendsten pädagogischen Theoretiker der frühen deutschen Erziehungswissenschaft: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“ (SCHLEIERMACHER 1826/1966, S. 31)

Die nationalen Kritiker am Ende des 19. Jahrhunderts haben größere Sorgen. Aufgrund schicksalhaft geschenkter „tieferer“ Einsicht, die der Masse, den Intellektuellen und vor allem den Menschen geringer Rasse ewig verwehrt bleibt,

entdecken sie eine gewaltige geistige Not des deutschen Volkes. Die Masse wird zwar ihre Not nie einsehen; man kann aber wenigstens durch Entmachtung der Wissenschaften dafür sorgen, daß sie nicht in die falsche Richtung bewegt wird. Die ökonomisch-sozialen Probleme liegen offen vor allen Augen, doch die Verkünder der neuen großen Ideale gehen mit Souveränität darüber hinweg. Wie trivial sind die materiellen Probleme des Pöbels angesichts der schicksalhaften Aufgabe, „das Absterben der Nation“ (LAGARDE, S. 289) zu verhindern und der „geistigen Neugeburt unseres Vaterlandes“ (LANGBEHN, S. 168) den Weg zu bereiten. Welchen Weg? CHAMBERLAIN weiß es: „So lange es noch echte Germanen auf der Welt gibt, so lange können und wollen wir hoffen und glauben.“ (S. XI) Die Erlösung aus der wahren, der geistigen Not besteht darin, „das nichtsnutzige Geröll der allgemeinen Bildung“ wegzuräumen (LAGARDE, S. 369), und „die Herrschaft eines bestimmten Ideales sittlicher Vollkommenheit“ aufzurichten (S. 172). Durch die Konzentration auf das Deutschtum als einheitliches Ideal endet, so hofft LANGBEHN, das Zeitalter geistiger Charakterlosigkeit (S. 198). Deutschsein ist die erlösende Perspektive: „Der Geist der deutschen Bildung kann erst wieder lebendig werden, wenn er wieder deutsches Blut in sich aufnimmt.“ (S. 317)

Wenn es dergestalt um Sein oder Nichtsein eines ganzen Volkes, ja, eines ganzen Zeitalters geht, darf das individuelle Wohl nicht hinderlich im Wege stehen. Nicht nur die materiellen, sondern auch die individuellen Bedürfnisse sind trivial. So überschwemmt dann ein kollektives Ideal rassistisch-nationaler Echtheit das deutsche Bildungsdenken. Aufklärung und Mündigkeit verlieren ihren Zielwert. Lange genug hat die „systematische, die wissenschaftliche, die gebildete Barbarei“ in Deutschland geherrscht. Nun müsse „das Volk ... nicht von der Natur weg-, sondern zu ihr zurückerzogen werden. Durch wen? Durch sich selbst. Und wie? Indem es auf seine eigenen Urkräfte zurückgreift. Das Volk schafft sich selbst die Medizin, die es braucht.“ (S. 48)

Es wird deutlich, daß „Erziehung“ nur noch eine Metapher für alle denkbaren Inhalte und Methoden der Weckung nationaler und rassistischer Wertgefühle ist: die bleibende und für alle Lebensalter nötige Erzeugung und Aufrechterhaltung einer kollektiven Gesinnung. „Der König soll der Erzieher der Nation sein, und er ist es, wenn er mehr ist, weiter sieht, tiefer wurzelt als seine Untertanen.“ (LAGARDE, S. 284) Deutlich haben sich die ursprünglichen Grenzen des Territoriums verschoben. Es ist zu erwarten, daß sich auch Kompetenz und Zuständigkeit des bisherigen Erziehers verändern werden. Wer erzieht eigentlich? Es sind nicht die Eltern als natürliche Partner, nicht die Lehrer, nicht die pädagogische Professionalität, sondern der echtere Deutsche, der tiefer wurzelnde Herrscher, der geborene Führer – kurzum jene, die eine reinere Deutschheit verkörpern.

Der Erziehungsbegriff ist damit zeitlich und räumlich entgrenzt. Die Nationalisierung der kollektiven Seele kennt keine Altersbeschränkung. Erziehung wird der seriös wirkende Deckname für jede Art der weltanschaulichen Agitation. Volkserziehung will Echtheit des Ganzen, nicht Mündigkeit und Freiheit des Einzelnen. Diesem Selbstverständnis bleibt der Gedanke der wachsenden Selbstaufhebung völlig fremd. Als bald folgt der räumlichen Entgrenzung die methodische. Der bereits bekannte Wortgebrauch deutet es an: die zentralen Metaphern für den grenzenlos gewordenen Vorgang betonen die autoritäre Formung und Modellie-

rung. Entsprechend der inflationären Diffamierung des Intellekts als heimatlos, oberflächlich-kausalistisch, zersetzend, charakterlos, abstrakt-objektiv zählt jetzt die ansteckende Begeisterung. Nicht der Lehrer, sondern der mitreißende Führer wird gefragt sein. Dieser verlangt nicht die Anstrengung des Begriffs, sondern die totale Nachfolge. Der pädagogische Bezug verkommt zum Führerprinzip.

3. *Deutschtum oder Humanismus*

Christentum, Aufklärung und Neuhumanismus sind die bestimmenden geistigen Mächte der deutschen Erziehungstheorie des 19. Jahrhunderts. Dieser geistige Besitzstand scheint unangefochten. Alle Menschen sind Gottes Geschöpfe, Stand und Besitz schaffen monarchisch-autoritäre Systeme, aber die Folgen der Aufklärung nagen an ihrer Legitimität; die prinzipielle Wertgleichheit ist verbürgt. Unüberhörbar hat seit 1789 die Stunde der Anmaßung angeborener Rechtsvorteile geschlagen. Die industrielle Welt verwirrt jedoch die traditionellen Plausibilitätsstrukturen. Irrationale Ängste bahnen sich einen Weg und suchen rationale Masken. Von allen Hügeln kommen die Weltverbesserer, Lebensreformer; die Germanophilen und völkischen Prediger reden blühenden Unsinn und verkünden die Wiedergeburt des Mythos. Aber die humanistische Bildung, so hoffen viele, wird die Störfälle leichter aushalten. Der Weg nach Auschwitz erscheint undenkbar. Das Volk der Dichter und Denker als Organ des Holocaust – eine absurde Vorstellung!

In dieser Situation finden die großen Stichwortgeber der Wilhelminischen Ära ein ungeheures Publikum. Erst Jahrzehnte später werden die Deutschen merken, wie zerstörerisch die Determinationslehren, Mythologien und hochgefeierten Irrationalismen gewirkt haben. Auch das Schicksal der pädagogischen Theorie bleibt verborgen. Noch sind die Würfel nicht gefallen, aber schon attackieren die nationalen Propheten mit ungezügelter Heftigkeit und wachsendem barbarischen Tonfall die europäisch-humanistische Bildungstradition und ihre ethischen Dispositionen.

Das beginnt mit der harmlos wirkenden Klage LAGARDES gegen das „Phantom“ einer allgemeinen Bildung (S. 164) und dem Plädoyer für die utilitaristische Fachschule der Mehrheit. Schon bald zeigt sich der wahre Sinn dieser Klage; er ist nicht reformpädagogisch, sondern deutsch-völkisch und rassistisch gemeint. „Kosmopolitismus“ wird das Schimpfwort: die humanistische Bildung steht mit ihren allgemeinen Menschheitsidealen im Widerspruch zu allen Behauptungen von angeborener Überlegenheit der arischen Rasse. Das ist undeutsches Denken und Verrat am Volke (S. 239). Ausmerzung und Wiedergeburt werden die Hauptaufgaben der Epoche. Der pädagogische Beitrag ist umrissen. Zunächst muß der „fremde Plunder“ des Landes verwiesen werden (S. 247). Kosmopolitische Träume behängen den jungen Deutschen mit dem „Trödel früherer Jahrhunderte“ und hindern ihn daran, alles in sich „zum Besten des Vaterlandes“ einzurichten. Die Beseitigung muß „rücksichtslos“ vollzogen werden (S. 165). „Die Humanität ist unsere Schuld, die Individualität unsere Aufgabe.“ (S. 367) Gemeint ist nicht das Individuum, sondern der sich von Fremdeinflüssen befreiende Charakter des Volkstums, also eine kollektive Qualität. Der vorhergehende Satz aus dem „Programm für die konservative Partei Preußens“ von 1848 falsifiziert alle verharmlosenden Vermutungen. Fünfzig Jahre vor der Machtergreifung formuliert ein deutscher Orientalistik-Professor den Kern des deutscher Art gemäßen politisch-pädagogi-

schen Programms: „Mit der Humanität müssen wir brechen: denn nicht das allen Menschen Gemeinsame ist unsere eigenste Pflicht, sondern das nur uns Eignende ist es.“ Und damit alle wissen, in welche Richtung es gehen wird: „Je schärfer wir unsern Charakter als Nation und die Charaktere aller in unserer Mittel duldbaren Einzelwesen ausbilden, desto weniger Platz bleibt in Deutschland für die Juden.“ (S. 367)

LANGBEHN setzt den Angriff auf den Kosmopolitismus des deutschen Bildungswesens fort, indem er den Geist der „Objektivität“ anprangert. Die in diesem Begriff ausgedrückte spezifische Notwendigkeit, Leistung und moralische Verpflichtung der Wissenschaft und jeden Willens zur Erkenntnis ist offenbar besonders leicht durch Halbwahrheiten zu diffamieren. Nach LANGBEHN ist es der Geist der falsch beengten Wissenschaft, alle Tatsachen gleichmäßig „objektiv“ wahrzunehmen. „Das Endziel der echten Wissenschaft ist: Werturteile abzugeben.“ Damit wird die spezifische Moralität des erkennenden Geistes als Wertfreiheit diffamiert. Eine solche Behauptung hat einen merkwürdig expansiven Charakter: zunächst ist es die Erkenntnis, die als objektive wertlos, recht bald der Intellekt selbst, dessen Objektivitätswille böseartig wird. Der Wahrheitsliebende wird ein Volksverräter. LANGBEHN betreibt die erste Stufe dieser Urteilsfindung. „Die heutige Wissenschaft ist vernünftig, aber sie ist auch ‚dumpf‘. Sie spricht nicht in dem hellen, frischen Herzenston, welcher ... jeder aufsteigenden nationalen Bildung eigen ist.“ Schon zeichnen sich die Folgen ab. Die chimärische Objektivität ist „sittlich, geistig, wie künstlerisch genommen“ inhaltlos: „genau so unwahr wie jene moderne ‚Humanität‘, welche alle Menschen für gleichwertig erklärt.“ (S. 125)

Wenn der deutsche Geist am „erfrischenden Quell des deutschen Volkstums“ gesundet, wird er den abstrakten Idealismus als undeutsche Denkweise ablegen und zur wahren Erkenntnis gelangen: „Wer ein rechter Deutscher ist, der ist auch ein rechter Mensch; keineswegs umgekehrt; eben hierauf beruht der Vorzug des Deutschtums ... vor dem Menschentum.“ (S. 49 f.) Der „Deutsche in seiner Reinheit ist der Mensch kat exochen ... Um dies Ziel zu erreichen, darf ihm kein Preis zu hoch, kein Streit zu schwer sein.“ (S. 378)

Im Unterschied zum antiken Geist ist der Deutsche rastlos (S. 57); er vereint „Barbarei und Frömmigkeit“ (S. 59), Streitbarkeit und Ästhetik, „Krieg und Kunst“ (S. 173); der Verweis auf den exzentrischen und „barbarische(n) Zug in seinem Charakter“ ist als Lob gedacht (S. 269). Die Umwertung aller Werte schreitet munter voran...

CHAMBERLAIN bekennt sich ebenso offenerherzig zur „Parteilichkeit“; ihm sei „die wünschenswerte Gabe der Lüge nicht zuteil“ geworden. „Was hat die Welt von ‚objektiven‘ Phrasen... Gilt es die höchsten Güter des Herzens, so ziehe ich lieber, wie die alten Germanen, nackt in die Schlacht, mit der Gesinnung, die Gott mir gegeben hat, als angetan mit der kunstvollen Rüstung einer Wissenschaft, die gerade hier nichts beweist.“ (S. 771) Eine unglaublich verfilzte Satzfolge, gegen Kritik hoffnungslos immunisiert. Sie enthält das ganze Arsenal der dilettantischen Willkür gegenüber der Wahrheit. Objektivität ist Lüge, Parteilichkeit ist Aufrichtigkeit und gottgegebene Gesinnung; Wissenschaft ist intellektuell brillant, aber nicht zuständig und blinde Rhetorik.

Die „Humanitätsduselei“ (S. 383) habe „abstrakte Ideale“ (S. 310), eine „hypothetische Menschheit“ angeschwärmt (S. 9). Anstatt alle Kraft der Entwicklung der Eigenart im Kampfe mit fremder Art zu widmen, habe man die sentimental „Weltverbrüderungsideen“ der Aufklärung hochgehalten (S. 33). Überhaupt sei der gebildete Deutsche „immer von Neuem betört, immer bereit, das Fremde hochzuschätzen und das Eigene gering zu achten“, außerordentlich gelehrt, aber zutiefst unwissend (S. 630).

So wird man mit einer Revolution des Bildungswesens beginnen müssen: „Erst wenn wir unsere Erziehungsmethoden so gänzlich umgewälzt haben, daß die Heranbildung des Einzelnen von Anfang an einem *Entdecken* gleicht und nicht lediglich in der Überlieferung einer fertigen Weisheit besteht, erst dann werden wir auf diesem grundlegenden Gebiet des Wissens das fremde Joch in der Tat abgeschüttelt haben und der vollen Entfaltung unserer besten Kräfte entgegengehen.“ (S. 913 f.) Das ist natürlich nicht die reformpädagogische

Klage über Stofffülle und mechanisches Auswendiglernen, nicht die Antwort der Arbeitsschule, nicht das didaktische Prinzip: Anschauung, Interesse und Selbsttätigkeit. Der Begriff des „fremden Jochs“ belehrt uns eines Besseren. Die Entfaltung des arbeitsgemäßen Germanentums kommt nicht recht voran, so lange die traditionelle Bildung die europäische Erkenntnislehre und Ethik verbreitet.

Erst wenn der herkömmliche Geschichtsunterricht verschwindet, wird man die Grundlagen des Jahrhunderts einsehen: „Der Germane ist die Seele unserer Kultur.“ Wenn der „Rhythmus unseres Herzens“ die Geschichtsschreibung bestimmen kann, werden wir erkennen, daß die eigentliche Geschichte erst anhebt, wenn „der Germane das Erbe des Altertums mit kraftstrotzender Hand ergreift“ (S. 305).

„Die Menschheit ist ein leeres Wort.“ So beginnt SPENGLER seine erbarmungslose Abrechnung mit der europäischen Idee der Humanität. (I, 28) Der Rang des Menschen bestimmt sich nach dem Grade der Reinheit und Kraft artspezifischer Verkörperung, „jenseits von gut und böse, hoch und niedrig, Nutzen und Ideal“ (I, 43). Die Daseinsberechtigung eines Menschen und seine persönliche Lebensform hängen nicht mehr von traditionellen Maßstäben der Anthropologie und Ethik ab. Der Kosmopolitismus ist die vom Selbsterhaltungstrieb vorgetragene Ideologie der „zweibeinigen Schlechtweggekommenen“ (I, 214). Der heroische Mensch, der sein Schicksal nicht feige beweint, muß endlich zu einer „Geschichtsschreibung faustischen Stils“ kommen; zu einer mitleidslosen, stoischen Betrachtung „ohne den Maßstab irgendwelcher Ideale“ (I, 135). Es gibt keine ewigen Wahrheiten, keine kulturübergreifende, rassenunspecifische Moral. Jede Kultur hat „ihre eigne moralische Fassung“ (I, 428). Die faustische Ethik ist „das strenge Gegenteil“ jeder antiken Ethik und christlichen Mitleids- oder Sklavenmoral (I, 478 f.).

Die „äußerst geringe Anzahl von bevorzugten Menschen“ (I, 450) stellt sich auf das Ende der Zivilisation ein. Es beginnt das Zeitalter der Biologie, in dem nicht mehr die Bücher, sondern die Gesetze des erbarmungslosen Kampfes um Dasein und Raum zählen. Die Kosmopoliten philosophieren über das Schicksal. Dem Menschen von Rasse „genügt es, ein Schicksal zu sein“ (II, 22). Zuerst kommt der unerschütterliche Glaube an das eigene Daseinsrecht und dann erst die Moral. „Das gehört zu den Notwendigkeiten faustischen Seins. Wer anders denkt, fühlt, will, ist schlecht, abtrünnig, ein Feind. Man bekämpft ihn ohne Gnade.“ (I, 465) Die erfolgreiche Ausmerzung des Andersdenkenden ist der sichtbare Gnadenerweis des Schicksals: „die Daseinsweihe einer Art Mensch, dessen Seele die Tendenz auf Zukünftiges besitzt.“ (I, 467)

Damit sind alle Grausamkeiten des 20. Jahrhunderts angekündigt. Zugleich hat SPENGLER alle denkbaren Hindernisse der aufgeklärten Ethik und Mitmenschlichkeit gründlich beiseite geräumt. Hier werden die schlimmsten Exzesse der späteren nationalsozialistischen Herrenmoral bereits zwei Jahrzehnte im voraus begründet und legitimiert. Angesichts dessen, daß die von SPENGLER gefeierten „Tatsachenmenschen großen Stils“ diese entsetzliche Planskizze des Dritten Reiches Punkt für Punkt realisiert haben, verschlägt es uns die Sprache, wenn wir hören, daß SPENGLER „das Geschwätz populärer Sozialethiker und Humanitätsapostel“ mit ihrer „triviale(n) Oberflächentendenz auf Fürsorge, Wohlfahrt, Freiheit, Humanität, das Glück“ aus ästhetischen Gründen verhöhnt: „es gibt einen Punkt, wo Philanthropie abgeschmackt wird.“ (I, 480 f.)

Im Unterschied zu den „Fellachenidealen“ der Weltverbesserer, Kosmopoliten, „Schwärmer“ und „Apostel des Weltfriedens“ – „Jedes Volk bringt solchen ... Abfall hervor“ (II, 222 f.) – soll sich der „westeuropäische Mensch“, der bislang von den humanitären Bildungsidealen verwirrt wurde, „seiner eigentlichen Richtung bewußt“ zuwenden. Das bedeutet die Auswechslung des Bildungsprogramms. „Wenn unter dem Eindruck dieses Buches sich Menschen der neuen Generation der Technik statt der Lyrik, der Marine statt der Malerei, der Politik statt der Erkenntniskritik zuwenden, so tun sie, was ich wünsche, und man kann ihnen nichts Besseres wünschen.“ (I, 57)

Der Abschied von den europäischen Bildungsidealen, von Ethik und Humanität, wird von den Kulturkritikern nicht nur vorgeschlagen oder prognostiziert. Sie selbst sind die ersten Zeugen für das, was ihre Utopien und Mythen verheißten. Sie haben sich nicht durch diese „Rhapsodie des Irrationalismus“ gegen Kritik und Selbstkritik immunisiert und gegen die Schrecken der ersehnten und begeistert begrüßten Barbarei abgestumpft. Sie selbst führen auf ihre Weise den neuen deutschen Geist vor. Sie sind Literaten und Schreibtischtäter. Der erste Akt der Wiedergeburt des alten Germanentums ist eine unvergleichlich rüde Wortkampagne. Die Agitatoren des Nationalsozialismus werden ihren Bedarf an haßerfüllten und diffamierenden Boshaftheiten komplett vorfinden. Selbst HITLERS „Mein Kampf“ wiederholt nur in primitiverem Ausmaße, was an verbalen Attacken schon längst veröffentlicht worden war.

LAGARDE, LANGBEHN und CHAMBERLAIN sind Antisemiten; Jude, jüdisch, Judentum sind ausnahmslos pejorativ verwandte und mit allen denkbaren Amoralitäten kombinierte Begriffe.

So finden wir bei LAGARDE in wenigen Sätzen, die etwa eine Seitenlänge ausmachen, folgende Behauptungen: „überall auf das Äußerste gehaßt ... Herren der Nichtjuden ... Dekomposition ... Träger der Verwesung ... in jeder Hinsicht werthlos ... Häßlichkeit ... im Trödelputze den Wirthen nachäffende Erwählte Adonais ... keine Erfindung ... mit Surrogaten hausieren ... verarmte ethisch ... an den Fleischtöpfen der Heiden ... überall Schauspieler ... bei eigener Herzenskühle ... Preis zu steigern gestattet. Der Jude liebt nie, und darum wird er nie geliebt.“ (S. 365 f.)

Vergleichliches finden wir bei LANGBEHN: „Durchschnittsjuden ... Ausbeutungsgier ... krumme Wege ... würdigen Kunst wie Wissenschaft herab ... Pöbel ... Fäulnis ... Teufel ... niederträchtig ... korrupte Stammesgenossen ... Scheingerechtigkeit ... Fremdling.“ Gleich anschließend beklagt er den „plebejischen Antisemitismus“, was ihn aber nicht daran hindert, dem deutschen Volk das Recht zu attestieren, „mauschelnde Literaturgrößen von heute zur Tür hinaus zu befördern“ (S. 362 f.).

CHAMBERLAIN widmet ganze Kapitel der Entlarvung des Judentums. Die politische Emanzipation hat die großen Widersacher des Germanentums zu einer Plage für ihre „Wirthsvölker“ gemacht; nur der zeitgenössische Einfall der „Reblaus“ ist vergleichbar (S. 23). Jesus war ein Galiläer, Gott sei Dank kein echter Rassejude (S. 251 f.); die Juden bleiben den Germanen „ewig fremd“ und stellen „einen minderwertigen Typus der Menschheit“ dar. Keine Humanitätsduselei darf die Germanen unaufmerksam machen: die Juden haben große Erfolge bei der „Infizierung der Indoeuropäer mit jüdischem Blute“ (S. 382 f.). Für die Mischung der Rassen findet CHAMBERLAIN die schlimmsten Verbalinjurien: „zusammengeschraubte Bastarde“ und „Blendlinge“ (S. 337 f.). Die Abkehr von den abstrakten Rechtsidealen des humanistischen Europas bezieht sich in besonderer Weise auf die jüdische Rasse. Man muß das fremde Blut schonungslos ausschließen: „Rücksicht ist Verbrechen an sich selbst.“ (S. 859)

Die Diffamierung der Humanität als Verfehlung gegen die eigene Rasse, die sich angeblich im erbitterten Kampfe um Sein oder Nichtsein befindet, trifft zunächst die Juden. Sie sind die mit allen verwerflichen Zügen ausgestattete Gruppe, deren Existenz erst das Lob des kulturspendenden Germanentums ermöglicht. Zu ihren Lasten öffnen sich jetzt die Schleusen, die bisher durch die europäische Ethik geschlossen blieben. Der verbale Antisemitismus feierte Jahrzehnte vor dem „Stürmer“ exzessive Triumphe. Vor allem sind es organologisch-biologische Begriffe und Metaphern:

Schleim, Wasserpest, Gezücht, Träger der Verwesung, Zersetzung, Eiterung, Entartung, Blutsbeimischung, Fäulnis, Geistesfäule, Fäulniskeime, Ratten, krankhaft, Afterscholastiker, Eunuchentum, Impotenz, Afterdeutsche, Halbcharakter, Bastard, Bastardseele, Reblaus, Infizierung, Unzucht, Prostitution, Menschenunterart, Vernegerung, Insekten, Ameisen, Bankerte, Hefe, Parasiten.

Diesen Wortgebrauch finden wir ohne größeren Unterschied bei LAGARDE, LANGBEHN und CHAMBERLAIN.

Überall dort, wo diese Autoren Komplizen und Schüler des Judentums ausmachen, verwenden sie die gleiche abqualifizierende Begrifflichkeit. Schließlich können sie es auch nicht verhindern, daß die Lobeshymnen auf Germanentum und Deutschheit vom biologistischen Jargon eingefärbt wird. Zuletzt werden auch die auserwählten Germanen wie Zuchttiere behandelt. Die Kritik an einer Anthropologie im Jargon der Pferdezüchter weist CHAMBERLAIN lakonisch zurück. Die „Gesetze des Lebens“ betreffen alles Lebendige. Der Gedanke, es könne sich um eine Verletzung der Menschenwürde handeln, berührt ihn nicht. Menschen sind wie Tiere und können dementsprechend behandelt werden. Kaum haben sich die Prediger der neuen Inhumanität vom lästigen Marschgepäck europäischer Traditionen befreit, da trumpfen sie auch schon schamlos auf: „wir haben nicht die geringste Veranlassung, das Menschengeschlecht als eine Ausnahme zu betrachten.“ (S. 332)

SPENGLER vermeidet den verbalen Antisemitismus. Er teilt mit den anderen Autoren den Biologismus der Anthropologie und Ethik. „Das Blut ist für uns das Sinnbild des Lebendigen“. (II, 6) Blut und Rasse trennen die wenigen edlen Menschen von der minderwertigen Mehrheit. Die Geschichte verläuft nach organisch-morphologischen Gesetzen: die „Energie des Blutes“ schafft als „rätselhaft kosmische Kraft“ einer vom Schicksal erwählten Elite eine neue Kultur (II, 149). Im Verlaufe ihrer Entwicklung kommt sie zuletzt in ein Greisenalter, ihr Endstadium heißt Zivilisation. Das bedeutet Herrschaft der Stadt, Definition von Recht und Sitte durch professorale Hirnmenschen und die Unterdrückung der Instinkte durch das Gesetz.

Aber das Schicksal sorgt vor: bald werden aus den Wäldern die erdverbundenen Barbaren zurückkehren und, von keiner zivilisatorischen Ethik behelligt, die Grundlagen einer neuen Kultur schaffen. Das Schicksal hat verfügt, daß die Masse der Menschen in diesen Ereignissen bloßes „zoologisches Geschehen“ ist. „Der primitive Mensch hat Geschichte nur im biologischen Sinne.“ (II, 57) Und nun taucht jene Gestalt auf, deren volle Ansicht uns noch fehlt. Es ist der „reine Wille“ einer königlichen Gestalt (LAGARDE, S. 247), der anmaßende Vormund der Massen (LANGBEHN, S. 275), der Germane als vom Schicksal determinierter und damit rechtmäßiger Besitzer der Welt (CHAMBERLAIN, S. 597). Nach SPENGLER bricht damit „die Rasse ... rein und unwiderstehlich hervor: der Erfolg des Stärksten und der Rest als Beute. Sie ergreift das Weltregiment, und das Reich der Bücher und Probleme erstarrt und versinkt in Vergessenheit.“ (II, 542) Der Führer in eine neue Welt ist geboren, legitimiert durch das Schicksal, das ihm den Sieg verlieh. Damit verfällt alle bisherige Ordnung. „Recht ist das Eigentum des Mächtigen. Sein Recht ist das Recht aller.“ (II, 427) Dem schicksalhaften Führer verfällt der Rest als Beute und „bedingungsloses“ Objekt der Bearbeitung (II, 572). SPENGLER kennt noch

nicht die später epidemisch werdende Verbreitung des Führerbegriffs, aber hat frühzeitig genug mit LAGARDE, LANGBEHN und CHAMBERLAIN die Unbedingtheit und Rücksichtslosigkeit des kommenden Führers angezeigt, begrüßt und gerechtfertigt. Der Mann der Tat kann kommen: alles ist aufs Beste bereitet.¹

Nachwort

Wir haben damit den Umriß dessen gesehen, was 1933 und in den folgenden Jahren unter der Maske einer pädagogischen Theorie als Erziehungs- und Bildungslehre verkündet wird.² Die Nationalsozialisten werden keine einzige Erfindung hinzufügen. Das Sammelsurium der pädagogisch klingenden Parolen, das sie mit rüden Herrschaftsattitüden und zunehmend primitiveren Methoden proklamieren, stand bereits seit Jahrzehnten in weitverbreiteten Büchern zu lesen. Die pädagogische Vernunft bleibt auf der Strecke. Wer die Kategorie der Bildsamkeit durch Determinationstheorien, die Aufklärung durch den Mythos und den universalen Humanismus durch forcierte Deutschheit ersetzt, kann keine plausible Pädagogik mehr entwickeln. Wohl kann er alle seine Handlungen als pädagogische deklarieren und durch Usurpation der unausrottbaren Würde des Erzieherischen gegen Kritik absichern: Erziehung muß schließlich sein.

Die Abdankung der Erziehungswissenschaft von ihrem beachtlichen Standard am Ende der Weimarer Republik hatte eine recht natürliche Folge. Im Dritten Reich ist kein einziges bedeutendes pädagogisches Werk mehr verfaßt worden. Die zahlreichen Publikationen nach 1933 wiederholen wortreich und pathetisch das immer wiederkehrende ärmliche Konglomerat völkischer und rassischer Parolen. Wenn man so will: ein deutlicher Beleg für die These, daß außerhalb bestimmter Vorstellungen keine plausible Pädagogik mehr zustande kommt.

Der makabre Witz der Sache liegt darin, daß die pädagogische Rhetorik von 1933 einen ungeheuren Aktivismus und ein weites pädagogisches Betätigungsfeld zu inauguieren scheint. Dabei wird jedoch nur für kurze Zeit wirksam verdeckt, daß das neue Regime eigentlich keine Theoretiker braucht. Die affirmative Erziehungswissenschaft hatte den Ast, auf dem sie saß, selbst abgesägt: die neuen Parolen riefen ja nicht nach dem gelernten Beruf, sondern nach dem vom Schicksal und Blut Berufenen. Gebraucht wurden die charismatischen Führer der Kolonne, nicht die gelehrten Individuen. Die laut gefeierte Wiedergeburt der „echt-deutschen Pädagogik“ war die stolze Proklamation ihres Selbstmordes.

Was hat 1933 so manchen Erziehungswissenschaftler verblendet? Das beeindruckende Erscheinungsbild der Weimarer pädagogischen Diskussion gibt keinen Anlaß, mit einer so plötzlichen und weitreichenden Gleichschaltung zu rechnen. Wenn man die pädagogische Literatur bis zum Ende der Weimarer Zeit vor Augen hat, mag man überall Spurenelemente des kulturkritischen Irrationalismus finden. Noch dominieren jedoch die Standards der Geisteswissenschaften und die europäisch-humanistische Bildungstradition. Bei allem Opportunismusverdacht bleibt es daher unverständlich, daß viele von denen, die diesen besseren Traditionen verpflichtet waren und vor 1933 nachweislich und aufrichtig folgten, während und

nach der Machtergreifung alles das herausholten und als „deutsche Erziehung im Werden“ anpriesen, was offenbar als nährende Glut im Hintergrund nicht erkaltet war. Nur wenige waren so eindeutig und ehrlich von Anfang an auf der Spur dessen, was 1933 vorherrschend wurde. ERNST KRIECK, der spätere Protagonist, brauchte keine Umdisposition vorzunehmen. Schon in seinen Äußerungen um 1920 stand er im Fahrwasser der oben gezeigten Theoreme, intelligenter und auch manierlicher in der Wortwahl, versteht sich.³ Antisemitismus und Rassismus hielten sich in der Pädagogik der Weimarer Zeit in Grenzen. WILHELM HARTNACKES Buch von den „Naturgrenzen geistiger Bildung“ (1930), ein heftiges Plädoyer für Eugenik und Elitepädagogik, ist wohl nicht repräsentativ für die damalige deutsche Erziehungswissenschaft.

Aus der Fülle der Anpassungsbeispiele kann man ein sehr markantes und typisches Beispiel vorstellen. Es handelt sich um den Dresdner Oberschulrat KARL FRIEDRICH STURM (gestorben 1940). Dieser Schüler des Hallenser Pädagogen PAUL BARTH (1858 – 1922) hatte nach zahlreichen Veröffentlichungen 1930 eine der wirklich guten Gesamtdarstellungen der Reformpädagogik verfaßt: „Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit, ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag.“ Noch heute bietet dieses Buch zutreffende Informationen über Ursprünge und Varianten der deutschen Reformpädagogik. Die abschließende Bewertung der historischen Erscheinung ist solide und sachlich, die Kritik begründet; im Grunde ist der Autor im Jahre 1930 ein Anhänger der Reformansätze.

Nach einer 2. Auflage von August 1933, die nunmehr mit dem Titel „Deutsche Erziehung im Werden“ erschien, gab es 1935 eine veränderte 3. Auflage. Der Titel von 1933 ist geblieben, der Untertitel lautet nun „Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung“. Es fehlt die abschließende Bilanz und Würdigung aus der 1. Auflage, stattdessen hat STURM ein umfangreiches Kapitel „Die völkische und politische Erziehung“ hinzugefügt. In der 1. Auflage ist STURM völlig frei von nationalsozialistischen Parolen. Noch fehlen im Sachregister die für den Nationalsozialismus zentralen Begriffe von „Rasse“ und „Volk“. Was er 1933 und vor allem 1935 als das „von Anbeginn zielklare und in sich durchaus einheitliche Werden einer wesenhaft deutschen Erziehung“ (Vorwort 1935) belobigt, war ihm 1930 noch völlig entgangen. Der erste Abschnitt, die eigentliche Darstellung der Epoche, wird nahezu unverändert übernommen. Nur kleinere Retuschen sind festzustellen, wohl aber verschwinden über zwanzig Namen von Erziehungswissenschaftlern und Reformpädagogen. Unter den Ausgemerzten befindet sich, wohl wegen seines offenkundigen jüdischen Namens, der 1933 aus dem Amt entlassene Freiburger Neukantianer JONAS COHN. Eine sehr häßliche „Vergeßlichkeit“, hatte STURM doch in seiner pädagogischen Theorie von 1927 („Allgemeine Erziehungswissenschaft,“) und bei anderen Gelegenheiten diesen berühmten Wissenschaftler als geistigen Anreger gewürdigt. Gelegentlich hatte STURM Gedankengänge publiziert, die wir dem Begriffsfeld der oben genannten Kulturkritik zuweisen müssen. Aber vor allem der einflußreiche pädagogische Neukantianismus hatte zu einer erziehungswissenschaftlichen Position geführt, deren Distinktionen eigentlich gegen den Nationalsozialismus immunisierten bzw. hätten immunisieren müssen.

Der nahezu unverändert übernommenen positiven Darstellung folgt 1935 nicht mehr die knappe Endbilanz von 1930 „Sinn und bleibender Ertrag“. In ihr hatte STURM unter dem Einfluß der Neukantianer eine auch heute noch brauchbare konstruktive Kritik an der Reformbewegung ausgesprochen. Diese Bilanz darf 1935 nicht mehr positiv klingen. Also wird sie gestrichen und durch ein umfangreiches Kapitel über die „Völkische und politische Erziehung“ ersetzt. Und nun spielt STURM auf einmal verrückt: nationalsozialistischer konnte sich damals niemand geben. Alles das, was nach 1933 an destruktiven Anthropologien und Bildungstheorien die Pädagogik auszuhöhlen begann, wird mit großem Enthusiasmus begrüßt und ausgebreitet. Die Reformpädagogik dagegen sieht sich den Schimpfworten und Verfallsetiketten ausgesetzt, die man 1933 allgemein zur Schmähung der untergegangenen Republik aussprach.

Eigentlich hätte er ideologisch standfester bleiben müssen; noch in seinen Veröffentlichungen von 1932 argumentierte er nach den Mustern seiner erziehungswissenschaftlichen Herkunft.⁴ Im Herbst 1933 beschwört er stattdessen die „Selbstkorrektur“ des pädagogischen Geistes. Die nationale Erhebung habe auch in der pädagogischen Provinz das Morsche und Brüchige „hinweggeräumt“ (2. Auflage, Vorwort). Was Sturm nach der Machtergreifung veröffentlicht, steht nicht mehr in der Tradition der Weimarer Erziehungswissenschaft, die er nachweislich zutiefst rezipiert hatte. Jetzt flutet die Irrationalität über alles hinweg. Die großen Propheten liefern ihm die bekannten Stichworte. Das kulturkritische Lamento, das er vor 1933 mit seinen Distinktionen in die Schranken verweisen konnte, feiert jetzt ungeahnte Triumphe.

Opportunismus, Rausch, Irrtum? Individuelles Anpassertum oder sozialgeschichtlich zu erhellende Typik deutscher Intelligenz zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus? Natürlich kannte STURM LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“: „Es ließ in frischem Takt das Thema einer Fuge erklingen, das seitdem immer wieder und nach und nach und auf fast allen Gebieten des geistigen Lebens wiederholt wurde, mit zarten gedeckten Stimmen im Felde der Wissenschaft, mit metallisch hellen im Gelände der Kunst und schließlich mit vollem Orgelwerk in den Hallen der Erziehung.“ (1930, S. 3 ff.) Gewiß eine pathetische Lobeshymne, aber man sollte daraus nicht schließen, daß der Grundtenor seiner historischen Darstellung von ähnlicher Art sei. Das Lob LANGBEHNS haben im übrigen bis heute nahezu alle Historiker der Reformpädagogik gesungen.

Offenbar zeigt sich 1933 im Ansturm der Ereignisse und im Rausche des „neuen“ Deutschlands, daß die erziehungswissenschaftliche Rationalität zu dürrig oder zu unsicher ist, um der wieder aufflammenden „Rhapsodie der Irrationalität“ standzuhalten. Ein anderes, tieferes und wirksameres Erbe beginnt, die rationale Überlagerung abzusprenge. Man verwirft, was man zuvor mit gleicher Aufrichtigkeit geschätzt hatte. Insofern können wir durchaus von einer pädagogisch-literarischen Zäsur von 1933 sprechen. Aber es entsteht nichts Neues. Es handelt sich nur um die Auswechslung der Erbschaften. Mit einem Male konnte das Triumphe feiern, was als Planskizze in der Wilhelminischen Ära entstanden war. Nun waren die so oft beschworenen „Tatmenschen“ erschienen. Sie sollten dafür sorgen, daß Erziehung und Bildung unter dem Gesetz der rassistischen Determinationslehre zur Heranzüchtung einer Elite und zur agitatorisch-terroristischen

Behandlung der Masse verkamen. Die biologistischen Mythen hatten die Lerntheorie zerschlagen; nun wurde die geistige Förderung zur Indoktrination eines fügsamen Willens umfunktioniert. Endlich waren auch die maßlosen Diffamierungen des humanistischen Bildungsideals durch völkische Arroganz zum Erfolg gekommen. Die prognostizierte Herrenrasse war erschienen und rühmte sich ihrer Rücksichtslosigkeit.

„Lieber Holz hacken, als dies nichtswürdige civilisierte und gebildete Leben weiter leben“, hatte der Professor LAGARDE 1881 trotzig und in unbegreiflicher Verkenning seiner Zeit ausgerufen (S. 290). Und CHAMBERLAIN behauptete ganz ungerührt, die Herrenrasse sei das Erbe unserer europäischen Ursprünge: „Dieser Barbar, der am liebsten nackend in die Schlacht zieht, dieser Wilde, der plötzlich aus Wäldern und Sümpfen auftaucht, um über eine civilisierte und kultivierte Welt die Schrecken einer gewaltsamen, mit der bloßen Faust erfochtenen Eroberung zu gießen, ist nichtsdestoweniger der rechtmäßige Erbe des Hellenen und des Römers, Blut von ihrem Blut, und Geist von ihrem Geist.“ (S. 549)

Und so werden sie später im Dritten Reich alles tun und alles rechtfertigen können. Die deutsche Erziehungswissenschaft wird sich währenddessen weithin der „Selbstkorrektur des pädagogischen Geistes“ widmen und den Barbaren dienstefrig die hinderlichen ethisch-pädagogischen Traditionen aus dem Wege räumen.

Anmerkungen

- 1 Dazu die frühe Kritik von GRISEBACH 1924/1966, S. 41 f.: „Sehnsucht nach einem Führer. Man schaut nach ihm aus, und bereitet sich auf sein Kommen vor. Der Ruf bleibt nicht unbeantwortet. Als hätte es nur dieser zugegebenen Hilflosigkeit bedurft, tauchen überall solche Führergestalten auf, werden leichtfertig Angebote zu führen gemacht. Von allen Hügeln und Bergen, wo die Einsamen und Verkannten auf ihre Berufung harrten, kommen die Erwarteten in die Stadt. Sie entrollen ihre bereit gehaltenen, buntgestickten Fahnen, sie wandern werbend umher, schmettern ihren Kampfruf in die Zeit, entwickeln ihren Plan, und bald ist eine Gefolgschaft beisammen, berauscht, blumengeschmückt auf dem Marsche, gerichtet durch ein Ziel, im gleichen Schritt unter dem Zwange des gleichen Rhythmus.“
- 2 Es gibt im gleichen Quellenmaterial die Ansätze der Reduktion der Mädchenerziehung; genauere Aufmerksamkeit verdienen die militaristischen Aspekte und der Zusammenhang von Sozialphilosophie, Demokratieverachtung und Kollektivismus.
- 3 Vgl. KRIECK 1920 und KRIECK 1925, S. 360: „Alles Leben, dem die Kraft zur eigenen Sinngebung, zur Eigengesetzlichkeit und zur Herrschaft fehlt, ist zur Dienerschaft bestimmt und findet seine Erfüllung durch Einfügen in die gesetzten objektiven Ordnungen, den vorhandenen Typ. Die objektiven Ordnungen erhöhen alles bloß vegetative Leben über sich selbst: sie züchten den Gliedern einen Grad der Leistungsfähigkeit, eine Norm des Bewußtseins und der Gesinnung, eine Bildungshöhe an, zu der sie aus eigener Kraft nicht kommen könnten. Jede objektive Form aber und jeder geltende Wert übt Herrschaft und besitzt als ultima ratio dieser Herrschaft eine Zwangsgewalt. Herrschaft und Zwang jeder Art zählen unter die gewaltigsten menschenformenden Mächte. Sie sind verwirklichte Ideen, Form gewordene Werte und objektive Willensrichtungen.“
- 4 K. F. STURM: Vor einer Wandlung des Erziehungsideals? In: Deutsche Schule 36 (1932), S. 355 – 364. Vgl. dazu STEINHAUS 1987.

Quellen

- CHAMBERLAIN, H. St.: Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts. Zuerst 1899, hier zit. nach der 11. Aufl. München 1915.
- HARTNACKE, W.: Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung – Schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen. Leipzig 1930.
- HERBART, J. F.: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1841). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. ASMUS. Bd. III, Düsseldorf/München 1965 (Reprint Stuttgart 1982).
- HITLER, A.: Mein Kampf. Zuerst 1925/26; hier zit. nach der 158. – 159. Aufl.
- JÜNGER, E.: Der Arbeiter. Hamburg 1932.
- KRIECK, E.: Die Revolution der Wissenschaft. Jena 1920.
- KRIECK, E.: Menschenformung. Leipzig 1925 (u. ö.).
- LAGARDE, P. de: Deutsche Schriften. Zuerst 1886, hier zit. nach der 4. Aufl. Göttingen 1903.
- LANGBEHN, J.: Rembrandt als Erzieher. Zuerst 1890, hier zit. nach der 77. – 84. Aufl. Leipzig 1922 (77. – 84 Tsd.).
- MANN, E.: School for Barbarians. Education under the Nazis. New York 1938, zugleich deutsch: Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich. Amsterdam 1938, Nachdruck München 1986.
- NIETZSCHE, F.: Jenseits von Gut und Böse. Leipzig 1886, hier zit. nach der Ausgabe v. H. H. HOLZ, Frankfurt 1968.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Pädagogische Vorlesungen (1826). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. WENIGER u. Th. SCHULZE. Düsseldorf/München ²1966 (Reprint Stuttgart 1982).
- SPENGLER, O.: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Zuerst 1918/1922, hier zit. nach der zweibändigen Ausgabe München 1921/22.
- STURM, K. F.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Osterwieck 1927.
- STURM, K. F.: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag. Osterwieck ¹1930, ²1933 u. d. T.: Deutsche Erziehung im Werden; 3. veränderte Aufl. 1935 u. d. T.: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung.
- STURM, K. F.: Vor einer Wandlung des Erziehungsideals? In: Deutsche Schule 36 (1932), S. 355 – 364.

Literatur

- GRISEBACH, E.: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle 1924 (Reprint Darmstadt 1966).
- LANGEVELD, M. J.: Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart ⁶1966.
- STEINHAUS, H.: Hitlers pädagogische Maximen. „Mein Kampf“ und die Destruktion der Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt/Bern 1981.
- STEINHAUS, H.: Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Der Erziehungswissenschaftler K. F. STURM und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S. 693–719.
- STERN, F.: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Zuerst Berkeley 1961, dt. Übers. Bern/Stuttgart 1963, München 1986.