

Andreas Marx

Nationalerziehung

Nationalpädagogische
Ansätze in Preußen vom
Generallandschulreglement bis zur
Reichsgründung (1763–1871)

Nationalerziehung

Andreas Marx

Nationalerziehung

Nationalpädagogische Ansätze
in Preußen vom
Generallandschulreglement bis zur
Reichsgründung (1763–1871)

Andreas Marx
Universität zu Köln
Köln, Deutschland

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Dezember 2023 angenommen.

ISBN 978-3-658-44794-6 ISBN 978-3-658-44795-3 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-44795-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Carina Reibold
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Das Papier dieses Produkts ist recycelbar.

Danksagungen

Dieses Forschungsvorhaben wäre ohne die Unterstützung meiner Mitmenschen nicht zustande gekommen. Mein Dank gilt all denjenigen, die mich in über drei Jahren auf dem Weg meiner Promotion auf ganz verschiedene Weise unterstützt haben.

Besonders danken möchte ich Prof. Dr. Jörg Zirfas, der mir als Erstbetreuer von Beginn an großes Vertrauen geschenkt und an ein Gelingen meines Vorhabens geglaubt hat, ohne dass wir uns aus einer vorherigen Zusammenarbeit kannten. Seine wertschätzenden Rückmeldungen und seine zugewandte Haltung haben mich auf wichtige inhaltliche Aspekte hingewiesen und mir während dieser Zeit einige Sorgen genommen. In fachlicher wie persönlicher Hinsicht hatte ich stets das Gefühl, die beste Wahl für die Erstbetreuung getroffen zu haben.

Ebenso möchte ich Prof. Dr. Andreas Thimmel danken, der meinen akademischen Werdegang seit über zehn Jahren begleitet und mein Interesse an Politik und Geschichte in der Sozialen Arbeit geweckt hat. Bereits meine Bachelor- und Masterarbeiten hatte er als Gutachter begleitet und nun auch die hiesige Forschung als Zweitbetreuer unterstützt. Seine Informationen zu Arbeitskreisen und Tagungen haben mir außerdem geholfen, den Austausch mit anderen nicht zu verpassen.

Für ihre freundschaftliche Unterstützung möchte ich Prof. Dr. Melanie Werner danken, mit welcher mich nicht nur ein fachlicher Schwerpunkt verbindet, sondern die mir in den letzten Jahren durch zahlreiche Hinweise und Einladungen geholfen hat, als derzeit Berufstätiger außerhalb einer Hochschule, Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft zu bleiben.

Für seine kritische Lektüre dieser Arbeit möchte ich Dr. André Hein danken, der mich glücklicherweise auf diverse Möglichkeiten der Überarbeitung

aufmerksam machte und mir zur sprachlichen und begrifflichen Verbesserung einen Beitrag leistete.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern, Dagmar und Manfred Marx, für ihre jahrzehntelange Förderung meines Bildungs- und Berufsweges. Ohne sie hätte ich nicht die finanziellen Freiheiten gehabt, mich wissenschaftlichen Themen in Form von Studien oder einer Promotion zuzuwenden. Auch in ideeller Hinsicht gilt ihnen mein Dank; für die Besorgung von Quellen wie Literatur, für ihre Hinweise auf Zeitungsartikel und für ihre aufmerksame Lektüre des vorliegenden Werkes. Ihnen ist dieses Buch gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | Einleitung | 1 |
| 1.1 | Nationalerziehung – Ein unterschätzter Bestandteil deutscher Geschichte | 1 |
| 1.2 | Weshalb der Zeitraum 1763 bis 1871 von besonderem Interesse ist | 4 |
| 1.3 | Forschungsstand | 8 |
| 1.4 | Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse | 12 |
| 1.5 | Forschungsmethode | 16 |
| 1.6 | Begriffsklärungen | 18 |
| 1.7 | Berücksichtigung von Frauen und Mädchen in dieser Untersuchung | 24 |
| 2 | Exkurs I – Nationalerziehung vom Generallandschulreglement bis zum Beginn der französischen Besatzungszeit: Die Phase von 1763 bis 1794 | 29 |
| 3 | Johann Bernhard Basedows „Methodenbuch“ von 1770 | 35 |
| 3.1 | Religionserziehung und sittliche Entwicklung | 41 |
| 3.2 | Glück versus Gehorsam in der neuen Erziehung | 43 |
| 3.3 | Die neue Anschaulichkeit als wegweisende Methode des Basedow'schen Unterrichts | 46 |
| 3.4 | Die Unterrichtung von Mädchen und Jungen | 49 |
| 3.4.1 | Sorgfalt für ihren Körper | 51 |
| 3.4.2 | Angewöhnung eines besonderen Charakters | 52 |
| 3.4.3 | Gewöhnung zu häuslicheren Tugenden | 53 |
| 3.4.4 | Unterricht der Mägdchen | 54 |
| 3.5 | Die Aufsicht des Staates über die patriotische Erziehung ... | 55 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.6 | Basedows merkantilistische Abwägungen | 61 |
| 3.7 | Zensur von Kultur zwecks des „Nationalcharakters“ | 65 |
| 3.8 | Der Begriff des „Patriotismus“ und das nationale Pathos Basedows | 67 |
| 3.9 | Nachwirkungen von Basedows Ansatz | 70 |
| 4 | Friedrich Gabriel Resewitz’ „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“ von 1773 | 73 |
| 4.1 | Resewitz’ Forderung nach einer „Bürgerlichen Erziehungsanstalt“ | 79 |
| 4.2 | Resewitz’ Verständnis von „gelehrter“ und „bürgerlicher Erziehung“ in Hinblick auf den Erwerb berufsbezogener Kenntnisse | 85 |
| 4.3 | Resewitz’ pädagogische Methode und Unterteilung der Bürgerschaft | 86 |
| 4.4 | Die verschiedenen Schultypen der von Resewitz angedachten „Bürgerlichen Erziehungsanstalt“ | 91 |
| 4.5 | Mädchenbildung und gewaltfreie Erziehung bei Resewitz | 97 |
| 4.6 | Resewitz als möglicher Vordenker von Thomas Robert Malthus | 99 |
| 4.7 | Resewitz’ Definitionen von Nationalerziehung und deutschen Grundzügen | 102 |
| 4.8 | Nationales Selbst- und Fremdempfinden, staatliche Einheit und die Verstärkung sozialer Ungleichheiten: Das Vermächtnis der Bemühungen Resewitz’ | 108 |
| 5 | Joachim Heinrich Campes „Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes“ von 1786 | 111 |
| 5.1 | Die Campes pädagogischem Konzept vorausgehende Entwicklung der Diskurse um nationale und industrielle Erziehung in den 1780er-Jahren | 116 |
| 5.2 | Campes Idee einer Verwandlung von Volksschulen in Industrieschulen | 119 |
| 5.3 | Vollkommene und allgemeine Duldung im Ansatz von Campe | 130 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.4 | Menschenbeobachtung und Kenntnisse des menschlichen Herzens in Einklang und Widerspruch zu den Begriffen „Industrie“ und „Nation“ | 136 |
| 5.5 | Entstehung einer sich im Sinne Campes verbreitenden patriotischen Gesellschaft | 139 |
| 5.6 | Erziehung der Töchter nach Campe | 143 |
| 5.7 | Campes Nachwirken und weitere Diskursentwicklung | 145 |
| 6 | Exkurs II – Nationalerziehung während der französischen Besatzungszeit in Preußen: Die Phase von 1794 bis 1813 | 151 |
| 7 | Christian Daniel Voß’ „Versuch über die Erziehung für den Staat – als Bedürfnis unsrer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit“ von 1799 | 157 |
| 7.1 | Voß’ Grundansichten über Erziehung im Kontext von Selbstbefähigung, Zweckmäßigkeit und der Abgrenzung zu anderen Nationen | 160 |
| 7.2 | Die Bedeutung von Sittlichkeit bei Voß | 165 |
| 7.3 | Definition des Staates nach Voß | 168 |
| 7.4 | Erziehung als Aufgabe des Staates | 172 |
| 7.5 | Staatsbürgerliche Erziehung nach Voß | 175 |
| 7.6 | Voß über die Deutschen und das „Deutschsein“ | 178 |
| 7.7 | Bürgererziehung für die Industrie | 180 |
| 7.8 | Das Frauenbild in Voß’ Ansatz | 183 |
| 7.9 | Körperliche Erziehung nach Voß | 189 |
| 7.10 | Voß’ Wirkung auf den nationalpädagogischen Diskurs | 191 |
| 8 | Johann Friedrich Zöllners „Ideen über National-Erziehung besonders in Rücksicht auf die Königlich Preussischen Staaten“ von 1804 | 193 |
| 8.1 | Nationalgeist und Zugehörigkeitsgefühl nach Zöllner | 195 |
| 8.2 | Soziale Frage, Frauen und Töchter in Zöllners Ideen | 199 |
| 8.3 | Volk und Nation nach Zöllner | 202 |
| 8.4 | Die Deutschen als uneinheitliche Nation | 204 |
| 8.5 | Öffentliche Erziehung und nationale Einheit | 206 |
| 8.6 | Militarismus in Zöllners Nationalerziehung | 214 |
| 8.7 | Nationalstolz gegen Aufklärung und Philanthropismus | 218 |
| 8.8 | Lehrmittel und Schulformen nach Zöllner | 221 |
| 8.9 | Nationalsprache und Volkszeitung nach Zöllner | 225 |
| 8.10 | Zöllners Anklang in Diskurs und Gesellschaft | 228 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 9 | Johann Gottlieb Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ von 1807/1808 | 231 |
| 9.1 | Kollektive Nationalpädagogik als neues Instrument politischen Handelns | 235 |
| 9.2 | Sittlichkeit, Religion und die Ausbildung zum Menschen ... | 241 |
| 9.3 | Staatlichkeit in Fichtes Nationalerziehung | 244 |
| 9.4 | Fichtes Übereinstimmungen mit Pestalozzi und Natorp | 250 |
| 9.5 | Selbstbefähigung, Kinder- und Menschenbild in Fichtes Nationalerziehung | 253 |
| 9.6 | Mündigkeit innerhalb Fichtes Nationalerziehung | 256 |
| 9.7 | Nationalerziehung als Mittel des Widerstandes | 259 |
| 9.8 | Verantwortung des Staates und des Einzelnen bei Fichte | 262 |
| 9.9 | Fichtes nationalpädagogischer Nachhall | 266 |
| 10 | Exkurs III – Nationalerziehung in der Restaurationszeit sowie im Vormärz: Die Phase von 1813 bis 1848 | 269 |
| 11 | Friedrich Fröbels Schriften zur Nationalerziehung von 1820 bis 1822 | 275 |
| 11.1 | „An unser deutsches Volk“ von 1820 | 278 |
| 11.2 | Staatserziehung nach Fröbel | 285 |
| 11.3 | Volksdefinition nach Fröbel | 288 |
| 11.4 | „Durchgreifende dem Deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund- und Quellbedürfnis des Deutschen Volkes“ von 1821 | 290 |
| 11.5 | Körperlichkeit nach Fröbel | 292 |
| 11.6 | Bildungs- und Erziehungsbegriff bei Fröbel | 293 |
| 11.7 | Einheit des deutschen Volkes | 294 |
| 11.8 | „Ueber deutsche Erziehung überhaupt, und über das allgemeine Deutsche der Erziehungsanstalt in Keilhau insbesondere“ von 1822 | 298 |
| 11.9 | Die Bedeutung von Fröbels Gedanken zur Nationalerziehung für die Begründung der Reformpädagogik | 303 |
| 11.10 | Der weitere Diskurs um Fröbels nationalpädagogische Ideen in Zusammenbringung mit denen Fichtes | 307 |
| 12 | Karl Salomo Zachariäs „Vierzig Bücher vom Staate“ von 1830 ... | 309 |
| 12.1 | Unterscheidung von Nationalerziehung und nationeller Erziehung | 311 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 12.2 | Völker, Nationen und politische Kultur | 312 |
| 12.3 | Die Bürgergesellschaft nach Zachariä | 314 |
| 12.4 | Kosmopolitismus und „Weltbürgerrecht“ | 318 |
| 12.5 | Kirche, Nationalismus und Weltoffenheit nach Zachariä | 321 |
| 12.6 | „Nationalmacht“ nach Zachariä | 323 |
| 12.7 | Bevölkerung, Armut und nationaler Wohlstand | 326 |
| 12.8 | Nationalerziehung und „Nationalcharakter“ nach Zachariä | 328 |
| | 12.8.1 Erste Phase des Schulunterrichts | 338 |
| | 12.8.2 Zweite Phase des Schulunterrichts | 340 |
| 12.9 | Ansprüche gegen die Eltern | 342 |
| 12.10 | Erziehungsaufsicht und Demokratie | 344 |
| 12.11 | Zachariäs Ideen als Abbild seiner Zeit | 345 |
| 13 | Exkurs IV – Nationalerziehung von der demokratischen Revolution bis zur Reichsgründung: Die Phase von 1848 bis 1871 | 347 |
| 14 | Friedrich Jacobis „Entwurf eines deutschen Volksschul-Gesetzes mit vollständigem Lehr- und Erziehungsplan“ von 1849 | 353 |
| 14.1 | Volksschulen als nationale Bildungs- und Erziehungsanstalten | 356 |
| 14.2 | Vorangegangene Debatte um „deutsche Schulmethodik“ von 1841 | 359 |
| 14.3 | Die Grundrechte des deutschen Volkes vom 21.12.1848 | 362 |
| 14.4 | Vorschulen als Teil eines angedachten sozialen Hilfesystems | 364 |
| 14.5 | Grundschulen als Kernbestandteil der Volksschule | 366 |
| 14.6 | Fortbildungsschulen | 371 |
| 14.7 | Eignung des Lehrpersonals an Volksschulen | 373 |
| 14.8 | „Schulgesetze“ als ethisch-sittlicher Maßstab | 380 |
| 14.9 | Staatliche Aufsicht über Schulen nach Jacobi | 381 |
| 14.10 | Verpasste Chancen durch das Scheitern der Revolution | 386 |
| 15 | Franz Sachses „Ueber deutsche Nationalität und Nationalerziehung“ von 1861/62 | 389 |
| 15.1 | Reinheit der Sprache | 393 |
| 15.2 | Religion und Nationalität nach Sachse | 395 |
| 15.3 | Recht und Gesetz als Ausdruck des Nationalen | 397 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 15.4 | Sitten, Sittlichkeit und Gebräuche als „urtypisch“ Nationales | 400 |
| 15.5 | Nationalerziehung als nicht-schulische, sondern familiäre Leistung | 402 |
| 15.6 | „Reinheit“ nationaler Erziehung nach Sachse | 406 |
| 15.7 | „Wahrhaftige Nationalerziehung“ und Diskurskritik nach Sachse | 410 |
| 15.8 | Geschichtsunterricht als Bestandteil schulischer Nationalerziehung | 415 |
| 15.9 | Sprache und Spracherwerb als verbindendes nationales Element | 417 |
| 15.10 | Vereinigung von Kultur als wegweisende Intention | 421 |
| 16 | Nationalerziehung im Wandel der Zeit von 1763 bis 1871: | |
| | Betrachtungen und Gegenüberstellungen | 425 |
| 16.1 | Sprachbilder und nationales Pathos | 425 |
| 16.1.1 | Überwindung der alten Zeit | 426 |
| 16.1.2 | Nationalerziehung als notwendiger Vorgang | 427 |
| 16.1.3 | Patriotismus als eine gute Tugend | 428 |
| 16.1.4 | Bestrebung nach neuen Gesellschaftsordnungen | 429 |
| 16.1.5 | Abgrenzung zu anderen Völkern und Nationen | 429 |
| 16.1.6 | Nationalerziehung als „natürliches Bedürfnis“ | 430 |
| 16.1.7 | Nationalerziehung als „Rettung“ | 431 |
| 16.2 | Erziehung zur Nation oder Erziehung der Nation? | 432 |
| 16.2.1 | Erziehung der Nation | 433 |
| 16.2.2 | Erziehung zur Nation | 435 |
| 16.3 | Menschenbilder und Betrachtungen auf Schülerinnen und Schüler | 438 |
| 16.3.1 | Philanthropismus sowie die „Ausbildung des Menschen zum Menschen“ | 438 |
| 16.3.2 | Aufklärung und Gegenaufklärung | 441 |
| 16.3.3 | Gleichheit oder Verschiedenheit von Menschen | 442 |
| 16.3.4 | Menschen als Glieder in Staat, Gesellschaft und Produktion | 443 |
| 16.4 | Beachtung und Nichtbeachtung der „sozialen Frage“ in Überlegungen zur Nationalerziehung | 445 |
| 16.4.1 | Restaurative Antworten auf die „soziale Frage“ | 446 |
| 16.4.2 | Progressive Antworten auf die „soziale Frage“ | 448 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 16.4.3 | Die „soziale Frage“ als Wellenlinie in der Nationalerziehung | 450 |
| 16.5 | Sittlichkeit und christliche Religion als epochenübergreifende Implementierungen | 451 |
| 16.5.1 | Kulturelle Begegnung im Widerspruch zu bisherigen Religionslehren | 451 |
| 16.5.2 | Ausbildungsaufsicht in Religionsfragen als Kontrollinstanz | 452 |
| 16.5.3 | Sittlichkeit als Maßnahme der Abgrenzung zu anderen | 454 |
| 16.5.4 | Freie Religion und natürliche Sitten zur Stärkung des Nationalen | 455 |
| 16.6 | Staatsbürgerlichkeit und staatsbürgerliche Erziehung | 456 |
| 16.6.1 | Staat und Staatsbürger im Zentrum der Nationalerziehung | 457 |
| 16.6.2 | Der Staat als Garant für patriotische Erziehung | 458 |
| 16.6.3 | Der Staat als Wächter über sozial Benachteiligte | 459 |
| 16.6.4 | Völkische Erziehung als „nationalerer“ Gegenentwurf zur Staatsbürgererziehung | 460 |
| 16.6.5 | Nation statt Staat | 461 |
| 16.7 | Betrachtungen und Berücksichtigungen des weiblichen Geschlechts | 462 |
| 16.7.1 | Einsatz für Mädchen- und Frauenrechte durch Nationalerziehung | 462 |
| 16.7.2 | Gleichheit durch Außerachtlassen von Unterschieden der Geschlechter | 464 |
| 16.7.3 | Ignoranz gegenüber Mädchen und Frauen | 465 |
| 16.7.4 | Instrumentalisierung des weiblichen Geschlechts für das Nationale | 466 |
| 16.7.5 | Teilhabe von Mädchen und Frauen als Spielball nationaler Erziehung | 467 |
| 16.8 | Rückschlüsse aus der frühen Nationalerziehung | 467 |
| 17 | Lehren aus der Nationalerziehung für gegenwärtige Herausforderungen | 471 |
| | Quellen- und Literaturverzeichnis | 479 |



1.1 Nationalerziehung – Ein unterschätzter Bestandteil deutscher Geschichte

Nationalerziehung als ein Thema unserer Zeit zu verstehen, liegt aufgrund des zunächst historisch erscheinenden Begriffes nicht auf der Hand. So rückten nach einer Phase der europäischen Einigung, und insbesondere dann erneut in den Jahren nach den Ereignissen von 2015, verstärkt Diskurse um Integration, kulturelle Identität und deren Berücksichtigung in Schulen und Bildungseinrichtungen im Allgemeinen in das Zentrum eines breiteren Interesses. Auch außerschulisch nahm und nimmt der Aspekt gesellschaftlicher Akzeptanz von Zuwanderung eine bedeutende Rolle ein, da ohne sie die Herausforderungen unserer Zeit nicht zu überwinden sind.

Sich mit dem Forschungsfeld der Nationalerziehung zu befassen, mag für einige Betrachter aus diesen Gründen zunächst nicht dem Zeitgeist entsprechen; wobei die historische Sprachverwendung ebenfalls eine Ursache hierfür sein kann.¹

Hierbei wird jedoch außer Acht gelassen, dass Zuwanderung als auch die Verortung kultureller Identität inzwischen globale Themen geworden sind, welche insbesondere in östlichen wie autokratischen Staaten anders betrachtet und beantwortet werden als in so bezeichneten „westlichen Demokratien“. Als 2018/19 die Forschungsvorbereitung für eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit Nationalerziehung begann, war nicht abzusehen, dass das Erfordernis einer solchen wissenschaftlichen Beschäftigung durch große weltpolitische Ereignisse wie

¹ Die historische Sprachverwendung ergibt sich aus der Auseinandersetzung mit den Quellen. In der hiesigen Publikation wird daher das generische Maskulinum verwendet. Weitere Erläuterungen hierzu befinden sich unter Abschnitt 1.7.

die COVID-19-Pandemie samt der politischen Bewegungen gegen Interventionen zum Schutze der Bevölkerung, den Sturm auf das Kapitol der Vereinigten Staaten von Amerika, den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine oder die wachsende Reichsbürgerszene in Deutschland an neuer Brisanz und zusätzlicher Bedeutung gewinnen würde.

Nationalerziehung ist keineswegs ein zeitlich abgeschlossenes Phänomen oder etwa bestimmten Ländern oder Gesellschaften allein zuzuordnen. Ferner sind Demokratie, die Offenheit einer Gesellschaft und die Führung eines ausgewogenen Diskurses um Zuwanderung und kulturelle Identität in einer von Globalisierung geprägten Welt kein Selbstverständnis, sondern Werte, welche es zu erringen und zu verteidigen gilt. Gleichermaßen ist unumstritten, dass eine Wertevermittlung nicht allein im Elternhaus, sondern auch in Bildungseinrichtungen stattfindet.

Umso erstaunlicher ist es, dass die historischen Dimensionen von nationaler Erziehung eine dementsprechende Berücksichtigung in den letzten Jahren und Jahrzehnten kaum erhielten.² Denn zur Analyse und Entgegnung gegenwärtiger Herausforderungen hilft es, sich über die geschichtlichen Ereignisse bewusst zu werden. Gerade am Beispiel der gegenwärtigen, aggressiv geführten Expansionspolitik Russlands und Chinas lassen sich historische Parallelen zum politischen Agieren Preußens und Deutschlands des 18. und 19. Jahrhunderts, nach innen wie außen, konstatieren. Eine Erforschung der historischen Dimensionen zeigt ihre Triftigkeit darin, dass die gegenwärtigen Entwicklungen nicht als vorübergehend zu betrachten sind und unseren globalen Frieden gefährden.³

Abgesehen von der vermeintlichen Legitimierung aggressiver Expansionspolitik kann Nationalerziehung zur Inklusion oder Ausgrenzung von zugewanderten Menschen in eine Gesellschaft verwendet oder missbraucht werden. Im Umkehrschluss kann das Nichtbeantworten von Fragen, welche Konzepte nationaler Erziehung aufgreifen, jedoch dazu führen, der Entstehung von Parallelgesellschaften; etwa der Szenen von „Querdenkern“, „Reichsbürgern“ oder des Rocker- und Clanmilieus, tatenlos zusehen zu müssen.

Ein weiterer Bestandteil von Nationalerziehung waren und sind Reformen zur Durchlässigkeit des Bildungswesens, wobei die „soziale Frage“ im historischen Kontext nicht selten mit einem neuen Verständnis von nationaler Erziehung verbunden wurde, wie hier aufgezeigt werden soll. Auch stellte sich die Frage nach der Zugehörigkeit sozial benachteiligter Menschen zu einer Gesellschaft und der Möglichkeiten, an ihr zu partizipieren. Je nach Betrachtungsweise der

² Siehe Darlegung des Forschungsstandes unter 1.3.

³ In Kapitel 17 wird darauf näher eingegangen.

Protagonisten sollten soziale Missstände überwunden oder die Gesellschaft spaltende Faktoren durch Etablierung eines bestimmten Weltbildes in der Erziehung verschärft werden.

Schließlich zeigt sich die Bedeutung der historischen Nationalerziehung darin, dass sie einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen zu industriellen Zwecken leistete, worin ein weiterer Aspekt zu betrachten ist. Wie bereits der Beginn der industriellen Revolution eine enorme Anpassung des Arbeits- und Familienlebens erforderte, zeichnet sich durch die gegenwärtige Digitalisierung und den massiven Ausbau des technologischen Sektors eine ebenso bedeutsame Zäsur ab. Auch in diesem Zusammenhang ist eine bildungspolitische Fokussierung auf den MINT-Bereich⁴ festzustellen, wobei sich die Verwobenheit von nationaler Erziehung und Industriepädagogik in östlichen Ländern, wie etwa in China, deutlich erkennbarer abzeichnet als in anderen Ländern.

Die Entstehungsgeschichte sowie das Wesen von nationalpädagogischen Ansätzen zu erforschen, bedeutet, die Historie der gegenwärtigen Herausforderungen zu verstehen und aus dieser Historie Entwicklungen absehen sowie zukunftsweisende Antworten ableiten zu können. Sich mit dem Forschungsfeld der Nationalerziehung zu befassen, birgt im deutschen Kontext ebenso die Gefahr, jedwede historischen Ansätze pauschal als rückständig, nationalistisch als Legitimationsmittel für die nationalsozialistische Erziehung im „Dritten Reich“ zu bewerten. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Nationalerziehung, gleich ob sie in Quellen so bezeichnet wurde oder nicht, eine weitaus früher einsetzende Entstehungsgeschichte aufweist.

Nationalpädagogische Ansätze sind jedoch nicht nur ein kultureller Bestandteil der Deutschen, sondern leisteten zudem in ihrer Vielzahl und Vieldeutigkeit einen oftmals unterschätzten Beitrag zur Entstehung des ersten deutschen Staates von 1871, dessen Gründung immer wieder ausdrückliches Ansinnen der erzieherischen Motive im Untersuchungszeitraum war. Ihre Ursprünge zu erforschen bedeutet gleichermaßen, sich den Fragen zu unserer Identität zu stellen, was einen erweiterten Blick auf die gegenwärtigen Diskurse ermöglicht.

⁴ Die Abkürzung MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik.

1.2 Weshalb der Zeitraum 1763 bis 1871 von besonderem Interesse ist

Die Beschäftigung mit historischen Quellen im Vorfeld ergab, dass sich das Jahr 1763 als ein Beginn veränderter Betrachtungsweisen im politisch-pädagogischen Diskurs bei zeitgleichem Aufkommen eines nationalen Aspektes in jenen Quellen konstatieren lässt. Mit jener Veränderung ist die Tatsache gemeint, dass ab diesem Zeitpunkt ein Zusammenhang zwischen Erziehung und dem Nationalen, wie diese sich wechselseitig bedingen und wie dies zu nutzen sein könnte, überhaupt erkannt und aufgegriffen wurde.⁵ Hierfür liegen mehrere Gründe vor:

Zum einen endete 1763 der Siebenjährige Krieg, mit welchem um das politische Kräfteverhältnis in Europa und in den durch Europäer beherrschten Kolonien gerungen wurde, und aus welchem Preußen siegreich hervorging. Dieses Ereignis entfachte in der Bevölkerung Preußens und seiner verbündeten deutschen Mittel- und Kleinstaaten Enthusiasmus und Nationalstolz, wie es ihn auf dem Gebiet des heutigen Deutschland bis dato nicht gab. So schrieb ein während der französischen Besatzungszeit am Diskurs Beteiligter rückblickend: „*Nur etwa, wenn ein glorreich geführter Krieg, wie der siebenjährige, alle Gemüther entflammt, bemächtigt sich seiner ein patriotischer Enthusiasmus.*“⁶

Preußen wurde durch den Erfolg zur europäischen Großmacht, dessen Bürger sich in der Folgezeit zum „Preußentum“ bekannten; mit welchem neben der Bevölkerung selbst auch für erstrebenswert betrachtete Tugenden wie Disziplin, Fleiß und Pflichtbewusstsein verbunden wurden. König Friedrich II. selbst bescherte er ungeahnten Ruhm und führte zu seinem Beinamen „der Große“.

Doch nicht nur in gesellschaftlicher, sondern auch in bildungspolitischer Hinsicht stellte das Jahr 1763 für Deutschland eine Zäsur dar. Ein halbes Jahr nach Kriegsende wurde das Generallandschulreglement als wegweise Bestimmung für Schulen, Erziehung und Unterricht in Preußen verabschiedet. Es war der Versuch, im größten deutschen Flächenland erstmals einheitliche Bestimmungen und deren Standardisierung zu etablieren. „*Geschicktere und bessere Unterthanen bilden und erziehen zu können*“⁷ war das selbsternannte Ziel dieser Verordnung des Königs.

⁵ vgl. Meinecke, Friedrich (1928): Weltbürgertum und Nationalstaat – Studien zur Genesis des deutschen Nationalstaates. Verlag von R. Oldenbourg, München und Berlin. S. 23–38.

⁶ Zöllner, Friedrich Johann (1804): Ideen über National-Erziehung besonders in Rücksicht auf die Königl. Preußischen Staaten. Erster [und einziger] Theil. Verlag der Realschulbuchhandlung, Berlin. S. 192.

⁷ Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement, wie solchen in allen Landen Seiner Königlichen Majestät von Preussen durchgehends zu beobachten. Berlin, den 12. August

Als wesentliches Merkmal ist hierbei hervorzuheben, dass Friedrich II. ausdrücklich Jungen und Mädchen gleichermaßen berücksichtigte, was die weit verbreitete Meinung, dessen schulische Bestimmungen dienten ausschließlich militärischen Vorbereitungen, widerlegt. Das Problem seiner Zeit erkannte das Staatsoberhaupt jedoch nicht in den zu bildenden und zu erziehenden Kindern und Jugendlichen selbst, sondern im Schulwesen seines Landes, welches bis dahin unorganisiert, unstrukturiert und größtenteils improvisiert war.

Jene Umstände wie auch die Tatsache, nach dem siegreich beendeten Siebenjährigen Krieg erstmals ein Nationalgefühl in dem aus Preußen und unzähligen Mittel- und Kleinstaaten bestehenden Deutschland hervorgerufen zu haben,⁸ die gerade beginnende Industrialisierung sowie Einflüsse der vernunftbetonten philosophischen Aufklärung, verliehen der Betrachtung von Bildung und Erziehung neue Dimensionen. Dies zeigte sich auf dem Gebiet der pädagogischen Literatur in der Verbreitung der 1763 erschienenen Publikation „Von der patriotischen Tugend“ des Philanthropen Johann Bernhard Basedow als auch in der des 1765/66 veröffentlichten Werkes „Von dem deutschen Nationalgeist“ von Friderich [sic!] Carl von Moser.

Während Basedow die Menschen zu mehr Vaterlandsliebe und Pflichtbewusstsein aufrief, äußerte sich von Moser über einen Mangel an Gemeinschaftsgeist und Missständen in der Lehrerbildung. So wünschte sich Letzterer in Bezug auf die Juristenausbildung, *„daß zu Lehrern des Staatsrechts nur Männer bestellt würden von edlem Herzen, unparteyischer Denkungsart, bewährter Kenntnis der Geseze [sic!], leuchtender Menschen Vaterlands und Gerechtigkeitsliebe, nur wahre Patrioten.“*⁹

Doch nicht allein in Deutschland, auch in anderen europäischen Staaten, entfachten ein Nationalbewusstsein und die Aufnahme „des Nationalen“ im politisch-pädagogischen Diskurs. So stammte der Begriff „Nationalerziehung“

1763. Druck der Hechtelischen Buchhandlung, Magdeburg. [nachfolgende Abk.: GLSR (1763)]. o. S. [S. 3].

⁸ vgl. Schulze, Hagen (1985a): Die deutsche Nationalbewegung bis zur Reichsgründung; in: Büsch, Otto / Sheeman, James (Hrsg.)(1985): Die Rolle der Nation in der deutschen Geschichte und Gegenwart. Colloquium-Verlag, Berlin (West). S. 87–89.

⁹ von Moser, Friderich Carl (1766): Von dem deutschen Nationalgeist. Ohne Verlagsangabe. 2. Aufl. [bereits 1765 erstmalig anonym erschienen]. S. 15.

nicht aus deutscher Feder, sondern aus dem ebenfalls 1763 in Frankreich erschienenen Werk „Essai d'éducation nationale“.¹⁰ Diesbezüglich gelangte Felix Collong in seiner während der Weimarer Zeit an der Universität Köln eingereichten Dissertation zu dem treffenden Urteil:

„Der starre Absolutismus des 17. Jahrhunderts wird im 18. Jahrhundert durch die Aufklärung abgelöst. [...] Jetzt kommt das Wort ‚Nationalerziehung‘ zum ersten Male auf [...] in dem ‚Essai d'éducation nationale ou plan d'étude pour la jeunesse‘ von Caradeux de la Chalotais (Paris 1763). Seitdem kehrt die Bezeichnung ‚Nationalerziehung‘ in der Geschichte der Pädagogik immer wieder; hat aber allmählich einen wichtigen Bedeutungswandel durchgemacht.“¹¹

Als Reaktion auf das von Kritikern als zu freigeistig erachtete „Methodenbuch“ von Basedow wurde der Essay 1771 in die deutsche Sprache übersetzt. Herausgeber Ludwig Schlözer ging dabei gar so weit, jene Übersetzung zwischen zwei seinerseits verfassten Kritiken an Basedow abzdrukken und die Publikation „Versuch über den Kinder-Unterricht mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projecte betreffend“ zu benennen.¹² Der Transfer des Begriffs „Nationalerziehung“ in den deutschen Diskurs kann daher in direktem Zusammenhang mit der im dritten Kapitel untersuchten Schrift des Philanthropisten betrachtet werden.

Hierbei soll nicht unerwähnt bleiben, dass es in der Bildungsforschung durchaus umstritten ist, die ersten drei Werke als Ansätze von Nationalerziehung zu bewerten. Die Befunde und Zuordnungen gehen hierbei auseinander. Aus gutem Grund zählte Bildungshistoriker Helmut König die Schriften Basedows, Resewitz' und Campes wie auch vieler weiterer am Diskurs des letzten Drittels des 18. Jahrhunderts beteiligter Protagonisten jedoch eindeutig zur Nationalpädagogik. Denn wenn auch manche Begriffe sich in jenen ersten Werken noch nicht eindeutig zeigen, so sind deren theoretische Grundzüge als Ursprung weiteren nationalpädagogischen Denkens zu betrachten; sei es durch Zustimmung, deren Weiterentwicklung oder durch heftigen Widerspruch wie etwa bei Zöllner

¹⁰ vgl. das Werk von de Caradeuc de la Chalotais, Louis-René (1763): Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse. Ohne Verlags- und Ortsangabe.

¹¹ Collong, Felix (1929): Pestalozzi als Nationalerzieher. Diss. an der Uni Köln. Verlag Schneider & Neunzig, Köln. S. 2–3. Herv. i. O.

¹² vgl. das Werk von [Schlözer, Ludwig (Hrsg.):] de Caradeuc de la Chalotais, Ludwig Rhenatus (1771): Versuch über den Kinder-Unterricht aus dem Französischen übersetzt. mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projecte betreffend. Verlag von Johann Christian Dieterich, Göttingen und Gotha.

oder Fichte. Doch bereits Basedow, Resewitz und Campe griffen die veränderten Bedingungen des einsetzenden Zeitalters der Industrialisierung auf und sahen den Einzelnen mitunter in seiner „Brauchbarkeit“ für die Gemeinschaft und das Vaterland. Insofern sind industriepädagogische Erwägungen zur Verbesserung von Wirtschaft und Prosperität Bestandteile der frühen Phase von Nationalerziehung.¹³

Die unbeachtete Kritik an diesen Erwägungen wie auch das Außerachtlassen sozialer Konflikte, zu denen die rasante Verbreitung von Armut im Untersuchungszeitraum zählte, führten zu dem Entstehen sozialer als auch nationaler Bewegungen. Der Begründer des Sowjetkommunismus Lenin äußerte über jene Zeit später, dass die Epoche des „endgültigen Sieges“ des Kapitalismus über den Feudalismus durch das Entstehen nationaler Bewegungen gekennzeichnet sei, die auf eine Konsolidierung der neuentstandenen Nationen im Nationalstaat tendierten.¹⁴

Später erst, in der politisch brisanten Phase des Vormärz, wurden die unübersehbaren Missstände auch in nationalpädagogischen Ansätzen berücksichtigt, was sich beispielsweise in der verstärkten Betrachtung der Volksschulen zeigte.

Das Jahr 1871 hingegen eignet sich hervorragend als zeitlicher Endpunkt dieser Untersuchung, da mit der Entstehung des Deutschen Reiches ein zentrales Anliegen von Vertretern von Nationalerziehung in der gesamten Zeitspanne erfüllt wurde. Hierbei ist klar, dass weiterhin nationalpädagogische Ansätze publiziert wurden und der Diskurs damit keineswegs abrupt endete.

Heinz Stübiger brachte es mit seinem Rückblick auf jene Zäsur auf den Punkt: Die Debatte um die Einheit der Nation erhielt mit der Reichsgründung eine neue Zielperspektive, so sein Befund.¹⁵ Nach 1871 sei es dann, Stübiger zufolge, um die „innere“ Nationsgründung, genauer um die innere Ausgestaltung der politisch vollzogenen staatlichen Einheit gegangen.¹⁶ Dies begründet schließlich eine unterschiedliche Betrachtungsweise der Ansätze von Nationalerziehung vor und nach 1871.

Ziel soll es daher sein, gerade die vor jener Zäsur; die frühen und bislang vernachlässigt erforschten Werke und deren Verfasser in den Mittelpunkt zu rücken. Mithilfe der Auswahl und Gegenüberstellung jener Schriften wird

¹³ In den Begriffsdefinitionen unter Abschnitt 1.6 werden die verschiedentlichen Bedeutungen von Nationalerziehung genauer dargelegt.

¹⁴ vgl. Lenin, Wladimir Iljitsch (1946): *Ausgewählte Werke*. Band I. Verlag für fremdsprachige Literatur, Moskau. S. 672.

¹⁵ vgl. Stübiger (2006): S. 246.

¹⁶ vgl. ebd.

es somit ermöglicht, eine erweiterte Sichtweise auf den Forschungsgegenstand Nationalerziehung zu ermöglichen.

1.3 Forschungsstand

Der Forschungsstand zur historischen Nationalerziehung zeichnet sich durch vereinzelte Untersuchungen und Besprechungen sowie durch einen in den letzten Jahrzehnten nicht durchgängig geführten, keineswegs nahtlos aufrechten erhaltenen wissenschaftlichen Diskurs aus.

Hierbei ist besonders zu erwähnen, dass eine spezielle Betrachtung auf Nationalerziehung als Hauptgegenstand eher seltener in Erscheinung tritt, wengleich nationalpädagogische Elemente immer wieder in unterschiedlichen Bereichen der historischen Bildungsforschung oder in der Forschung zur Geschichte Sozialer Arbeit als Nebenaspekte zutage treten.

Als Beispiele hierfür können Untersuchungen zu Erziehung und Militarismus, zur historischen Armutsforschung, zur Entstehung sozialer Bewegungen oder zu Rechten und Teilhabe von Mädchen und Frauen genannt werden. Zu diesen Forschungsfeldern lassen sich bereits ab dem frühen 19. Jahrhundert Fachliteratur und bis heute intensiv geführte Diskurse und größtenteils aktuelle Publikationen ausfindig machen. Hingegen mangelt es an jenen Publikationen in Bezug auf nationalpädagogische Ansätze im Speziellen und insbesondere an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ihrer frühen Phase.

Bereits in der wilhelminischen Epoche (1888–1918) wurden in Deutschland einzelne Aufsätze und kurze Bände zu Betrachtungen des Nationalen bei Fichte und Fröbel wie auch allgemeinpädagogische und biografische Veröffentlichungen über Resewitz publiziert. Erstere sind jedoch vielmehr als philosophische Werke zu bezeichnen, da in ihnen die Auswirkungen der praktischen Anwendung und die Einbettung in den politisch-pädagogischen Diskurs fehlen. Dies ist insofern nicht unerheblich, als dass Fichte und Fröbel mit ihren Ideen von Nation und Erziehung im deutschen Kaiserreich mehr Aufmerksamkeit als andere Protagonisten erfuhren, da diese als autoritär interpretiert wurden und dem mehrheitsfähigen Zeitgeist mehr entsprachen als die vergleichsweise liberalen Vorstellungen Basedows und anderer.

Während der Zeit der Weimarer Republik (1919–1933) gewann die Besprechung der Geschichte von nationaler Erziehung an Bedeutung, was auch im Kontext der in Staat und Gesellschaft hart geführten politischen Auseinandersetzungen zu sehen ist. Viele Deutsche waren erneut auf der Suche nach Identität und politischer Heimat, was sich gleichermaßen im pädagogischen Diskurs mit

dem Ergründen ihrer eigenen Ursprünge bemerkbar machte. Ungewöhnlich deutlich wurden auf der Reichsschulkonferenz 1920 viele Plädoyers für das Etablieren nationalistischer Werte in Bildung und Erziehung gehalten, wenngleich deren Fürsprecher der reformpädagogischen Bewegung zuzuordnen waren. In einigen Werken aus der Weimarer Zeit sind daher Anteile von Nationalerziehung in reformerischen Überlegungen zu finden.

Doch auch einige diskursanalytische Publikationen zur historischen Nationalerziehung, wie etwa die Dissertationen von Hans Seel aus dem Jahre 1925 oder von Felix Collong aus dem Jahre 1929, sind dieser Epoche zuzuordnen.

Während der Zeit der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft (1933–1945) war eine freie und ausgewogene Untersuchung von (historischer) Nationalerziehung aufgrund der „Gleichschaltung“ von Lehre und Forschung kaum möglich. Als wenige dieser Ausnahmen seien die von Kerrin Höber 1936 bei Herman Nohl in Hannover eingereichte Dissertation zum Thema „Die merkantilistische Nationalerziehung“, mit einer auf die Verbindung von ökonomischen Aspekten und nationaler Erziehung fokussierten Betrachtung, und Ella Webers in der Schweiz 1944 veröffentlichte Dissertation zu Pestalozzi als Nationalerzieher hervorzuheben.

Als weiteres Werk dieser Epoche ist Friedrich Meyers Veröffentlichung „Die Idee des Volkes in den Volksschulreformen Preußen-Deutschlands“ von 1937 zu nennen, wobei er darin Fazite über den „Durchbruch des völkischen Gedankens“ teilweise mit nationalsozialistischem Gedankengut vermischt, was sie von Höbers und Webers Arbeiten unterscheidet. Weitere, teils vom NS-Regime in Auftrag gegebene Werke zur Ergründung historischer Nationalerziehung dienten ferner als vermeintliche Rechtfertigung der rassenideologischen Erziehung und Begründung einer selbstempfundenen völkischen Überlegenheit.

In der Deutschen Demokratischen Republik (1949–1990) fand eine frühere und intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Nationalerziehung statt, was im Kontext der im Vergleich zur Bundesrepublik rigoroseren politischen sowie juristischen Aufarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus wie auch des Kaiserreiches zu bewerten ist. In der historischen Bildungsforschung der DDR, welche, wie auch der aktuelle pädagogische Diskurs, vom politisch gewollten Ideal einer Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit beherrscht wurde, setzte sich eine Fokussierung auf den für das System annehmbaren Adolph Dierweg und seine nationalstaatlichen Ideen in Bildung und Erziehung durch. Auch im wiedervereinigten Deutschland erfuhren dessen Annahmen zur Nationalerziehung zahlreiche wissenschaftliche Betrachtungen, weshalb sie hier nicht tiefer besprochen werden.

Als besonders hervorzuhebende Leistung sind die umfangreichen Untersuchungen des in der DDR wirkenden Bildungsforschers Helmut König zu nennen. Königs Publikationen zur Nationalerziehung können bis heute als Standardwerke bezeichnet werden und dienen nicht nur dieser, sondern auch weiteren neueren Arbeiten als unterstützende Fachliteratur wie auch als Quelle. König kommt der Quellenbeschaffung zahlreicher zur Nationalerziehung zählender Veröffentlichungen, deren Einordnung in den historischen Kontext und Analyse ein außerordentliches Verdienst zu. Hier zu nennen sind auszugswise seine in den 1950er- bis 1970er-Jahren publizierten Werke zur Geschichte der Nationalerziehung im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts (1960), am Ende des 18. Jahrhunderts (1954), in der Besatzungszeit zwischen 1807 und 1815 (1972/73), im Vormärz (1959) und während der 1848er-Revolution (1971).

In der Bundesrepublik war eine wissenschaftliche Beschäftigung mit nationalpädagogischen Ansätzen über Jahrzehnte hinweg kaum gegeben, wobei über die Ursachen hierfür allenfalls Vermutungen betrieben werden können. So existenziell die harte Auseinandersetzung in der DDR mit dem Gegenstand war, so schwierig war er im westdeutschen Teil, welcher auch politisch mehr auf Kontinuität als auf Brüche setzte.

Ab den 1980er-Jahren leistete Heinz Stübiger mit seinen zahlreichen Untersuchungen zu Nationalerziehung und militärischer Erziehung für die Forschung wichtige und viel beachtete Publikationen. Auszugswise seien hierfür in chronologischer Reihenfolge „Nationalerziehungskonzepte im Vormärz und in der Revolution von 1848“ (1989), „Nationalerziehung und Pestalozzi-Rezeption – Das Beispiel Wilhelm Harnisch“ (1999), „Nationalbildung und Nationalerziehung – Zur politischen Funktion nationalpädagogischer Programme in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts“ (2001), Stübigers Standardwerk „Nationalerziehung – Pädagogische Antworten auf die ‚deutsche Frage‘ im 19. Jahrhundert“ (2006) und „Nationalerziehung bei Rochow und Pestalozzi“ (2009) hervorzuheben.

Studien zu Johann Gottlieb Fichte beschäftigten sich zu Kosmopolitismus und Nationalidee innerhalb des um den Philosophen geführten Diskurs; im Jahr 1990 erschien ein Aufsatzband der Fichte-Gesellschaft.

Karl-Ernst Jeismann publizierte 1996 zum „Gymnasium als Schule des Staates“ und zur „höheren Bildung zwischen Reform und Reaktion“, womit er Forschungsergebnisse zur Bildung der preußischen Oberschicht in der Mitte des 19. Jahrhunderts darlegte. Ein sehr umfangreiches und beachtenswertes Werk gelang Karen Hagemann 2002 mit ihrer Habilitationsschrift „Männlicher [sic!] Muth und teutsche Ehre“, mit welcher sie Studien zu Militarismus, (nationaler) Erziehung und dem Männlichkeitsbild in Preußen während der napoleonischen Besetzung vorantrieb.

Joachim Henselers Aufsatz „Nationale und weltbürgerliche Ideen zur Erziehung innerhalb der Sozialpädagogik des 19. Jahrhunderts“ aus dem Jahr 2007 lieferte einen interessanten Einblick in die Verwobenheit von Nationalerziehung und Sozialpädagogik für den hiesigen Untersuchungszeitraum.

Daniela Gretz veröffentlichte ebenfalls 2007 ihre Dissertation „Die deutsche Bewegung – Der Mythos von der ästhetischen Erfindung der Nation“, mit welcher sie interessante Aspekte der deutschen Nationalbewegung im späten 19. und 20. Jahrhundert darlegt, in der Erziehung jedoch nicht der Hauptgegenstand ist. 2013 verfasste Gretz dann einen Aufsatz zum Thema „Ästhetische Erziehung als Nationalpädagogik – Vom George-Kreis zu Herman Nohls Reformpädagogik“.

Nach langer Zeit wurde im Jahr 2012 durch Matthias Rittner erstmals wieder eine Dissertation zu nationaler Erziehung verfasst. Dabei untersuchte Rittner Theorien und Konzepte in der Zeit von der Romantik bis zum Nationalsozialismus hinsichtlich wiederkehrender Topoi und stellte „nationale Phasen“ fest, in welchen jene Konzepte vermehrt publiziert wurden. Rittner setzte dabei seinen Untersuchungszeitraum ab der Spätzeit der napoleonischen Besatzung bis zum Nationalsozialismus fest.

Wolf-Dieter Ernst untersuchte 2014 eine historische Auseinandersetzung um die Errichtung einer Schauspielschule im 19. Jahrhundert, deren Ergebnisse er unter dem Titel „Nationalerziehung und Öffentlichkeit“ veröffentlichte.

Johannes Schillo nahm sich 2019 einem aktuelleren Thema nationaler Erziehung an, welches er in seinem Aufsatz „Die AfD und ihre alternative Nationalerziehung“ darlegt. Dabei betrachtet Schillo den Aspekt der politischen Bildung in Verbindung mit der Pflege des Demokratieverständnisses und dem Zusammenhalt in der Gesellschaft. Catherine Buchmüller-Codoni legte 2020 in der Schweiz mit ihrer Forschungsarbeit über Giuseppe Mazzini „Durch Nationalerziehung zu Demokratie und Frieden“ in Vergessenheit geratene europäische und friedensstiftende Ideen des Italieners aus dem 19. Jahrhundert dar.

Melanie Werner widmet sich in ihrer Dissertation zu dem Thema „Zum Verhältnis von frühen Theorien Sozialer Arbeit zu sozialen Bewegungen“, welche 2021 erschien, umfassend den Zusammenhängen der Begriffverwendungen von „Volk“ und „Nation“ und der Entstehung sozialer Bewegungen, darunter der Arbeiterbewegung, der bürgerlichen Frauenbewegung und der Jugendbewegung. Werners Forschungsarbeit über nationalstaatliches und völkisches Denken innerhalb historischer pädagogischer Konzepte, welche soziale Bewegungen beeinflussten, leistet dabei einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Aufarbeitung „des Nationalen“ in der Geschichte Sozialer Arbeit.

Ebenfalls 2021 erschienen mehrere Neuauflagen nationalpädagogischer Publikationen, was Aufschluss über die erkannte Notwendigkeit der Aufrechterhaltung

des Diskurses gibt. So wurden die Gottlieb Anton Gruners 1810 veröffentlichte Schrift „Die letzten Hoffnungen des Zeitalters in Ansehung der National-Erziehung und des öffentlichen Unterrichts“, welche eine Antwort auf Fichtes „Reden an die deutsche Nation“ war, sowie Helmut Königs „Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts“ von 1960 neu aufgelegt.

Bei der Gesamtschau auf die sich teilweise oder gänzlich auf Nationalerziehung beziehenden Publikationen fällt auf, dass Forschungsarbeiten, welche in Form einer Untersuchungsreihe nationalpädagogische Ansätze vergleichend analysieren, rar sind. König, Stübig und Rittner etwa leisteten solche Beiträge, welche jedoch den weiterhin bestehenden Bedarf an wissenschaftlichen Untersuchungen des auch für unsere Gesellschaft bedeutenden Forschungsgegenstandes Nationalpädagogische Ansätze damit keineswegs erschöpften. Anders etwa als Rittners Arbeit setzt die hiesige Untersuchung an einem deutlich früheren Zeitraum an, erforscht unter anderem bislang kaum beachtete Werke und bezieht Aspekte wie die „soziale Frage“ und einhergehende politische Reformen in ihre Betrachtungen auf Nationalerziehung mit ein.

Ebenso zeigt sich die Triftigkeit der hiesigen Publikation darin, dass es, mit Ausnahme der hier dargestellten Schriften, an forschungsbasierter neuer Auseinandersetzung insgesamt mangelt. So reichen zwei, hinsichtlich des Forschungsgegenstandes und der Forschungsmethode in etwa vergleichbare Untersuchungen (Stübig 2006 und Rittner 2012), aus den letzten Jahrzehnten nicht aus, um der gesellschaftlichen Relevanz Rechnung zu tragen.

Es soll daher ein Beitrag dazu geleistet werden, den wissenschaftlichen Diskurs über historische Nationalerziehung aufrecht zu erhalten und deren Erforschung im Wissen um die gesellschaftspolitischen Spannungsfelder der letzten Jahre und den sich daraus ergebenden Herausforderungen zu betreiben.

1.4 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Ziel ist es, früh entstandene nationalpädagogische Ansätze mit einem Schwerpunkt auf das nationale Pathos, auf Intentionen von Nationalerziehung, auf Staatsbürgerlichkeit, auf Religion und Sittlichkeit, auf Patriotismus und Nationalismus, auf das Bild von Mädchen und Frauen, auf Erziehung zu industriellen Zwecken, auf die in ihnen vertretenen Menschenbilder und die Beantwortung der „sozialen Frage“ zu erforschen. Hierbei werden umfeldbezogene Aspekte wie ihre jeweiligen gesellschaftlichen, politischen und sozioökonomischen Kontexte

als auch die Entstehung sozialer Konflikte und etwaige schulische Interventionen auf diese, welche die Ansätze enthielten, in die Untersuchung einbezogen.

Da auch bislang unbeachtete Werke erforscht werden, lassen sich hierdurch bereits neue Erkenntnisse über die historischen Dimensionen des Untersuchungsgegenstandes generieren.

Entsprechend der zeitlichen Eingrenzungen sollen Ansätze zur Nationalerziehung erforscht werden, die im damaligen Preußen im Zeitraum beginnend mit dem wegweisenden Generallandschulreglement von 1763, welches die Entstehung des Volksschulwesens nach sich zog, bis zur Gründung des ersten deutschen Nationalstaates von 1871, entstanden. Die mit den genannten Untersuchungen fokussierten Forschungsfragen und das mit ihnen einhergehende Erkenntnisinteresse werden wie folgt skizziert:

- 1.) Anders als in bestehenden Publikationen werden ausgewählte Theorien und Konzepte zur Nationalerziehung nicht nur auf Sprachbilder und wiederkehrende Topoi, sondern auch auf ihren aufrufenden Charakter hinsichtlich der Gründung einer in einem geeinten Nationalstaat lebenden Nation hin untersucht. Das nationale Pathos betrachtend, soll der Frage nachgegangen werden, weshalb dem Begriff der Nation sowie dem nationalen Bewusstsein in den jeweiligen Epochen herausragende Stellenwerte beigemessen wurden und sich dieses in den Erziehungszielen der hier zu untersuchenden Quellen abbildete. Hieraus ergeben sich weitere Kontextfragen, welche nicht nur durch Quellenanalysen, sondern auch mithilfe von vier historischen Exkursen betrachtet und beantwortet werden: Welche historischen Abläufe begünstigten die Entstehung nationalpädagogischer Ansätze in Preußen? In welchem Verhältnis standen Theorien und Konzepte zur Nationalerziehung zur politischen Macht? In welchem Verhältnis standen Nationalerziehung und die Definition von Staatsbürgerlichkeit?
- 2.) Eine wesentliche, in der bisherigen Forschung jedoch kaum beachtete Frage ist jene nach der eigentlichen Intention von nationalpädagogischen Ansätzen in Bezug auf Staatlichkeit und Kollektivität. Es soll daher der These nachgegangen werden, ob Nationalerziehung eine Erziehung *der* Nation oder eine Erziehung *zur* Nation verfolgte, womit sie einen Beitrag zur Schließung bestehender Forschungslücken leistet. Hierbei war den damaligen Protagonisten der Unterschied womöglich nicht bewusst, weshalb eine dahingehende Analyse und Unterscheidung anhand der hiesigen Quellenbesprechung erfolgen wird.

Die Betrachtung von Übereinstimmungen wie Divergenzen hinsichtlich der Frage, ob, wann und in welcher Form Nationalerziehung lediglich

- nationsweite Reform forcieren oder zur Nationalstaatsbildung beizutragen versuchte, wird durch die Untersuchungen einen gebührenden Platz einnehmen. In diesem Zusammenhang soll geklärt werden, ob sich Kontinuitäten oder gar ein „roter Faden“ werden finden lassen.
- 3.) Menschenbilder sowie die Betrachtungen auf Schülerinnen und Schüler sind wichtige Aspekte des historischen nationalpädagogischen Diskurses. Mit ihnen wurde nicht nur das nationale Pathos in einen Kontext gesetzt; gleichermaßen legten sie dar, wie human oder inhuman vermeintlich gut gemeinte Zielsetzungen nationalpädagogischer Art verfolgt wurden. So konnten sich Menschenbilder beispielsweise durch Philanthropismus, durch eine befürwortete Erziehung zur „Nützlichkeit“, durch eine offen oder verklausuliert thematisierte Kollektiverziehung von Schülern sowie durch die Betrachtung des Individuums und seiner Bedürfnisse äußern. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, ob ein nach heutigen Annahmen eher humaneres Menschenbild nationalistische Denkweisen und Bestrebungen ausschloss oder, sofern dies nicht der Fall ist, auf welche Weise die jeweiligen Protagonisten jene scheinbar widersprüchlichen Aspekte vereinten.
 - 4.) Eine weitere, in der bestehenden Literatur bislang kaum untersuchte Forschungsfrage, ist jene nach der Funktion von Nationalerziehung als Antwort auf die sogenannte „soziale Frage“ des ausgehenden 18. und des 19. Jahrhunderts.¹⁷ Auch diesbezüglich soll eine Forschungslücke geschlossen werden, womit nicht nur ein Feld der Historischen Bildungsforschung, sondern auch der Geschichte Sozialer Arbeit bedient wird. Inwieweit nationale Erziehungskonzepte auch die Durchlässigkeit von Bildungssystemen und damit die Erhöhung von Bildungschancen zu fördern suchten, soll dabei ein Untersuchungsaspekt sein. Es ist zu erwarten, dass die historische Untersuchung von Nationalerziehung in Verbindung mit der „sozialen Frage“ neue Erkenntnisse generiert, die in einem abschließenden Teil mit den gegenwärtigen Korrelationen von sozialer Ungleichheit und nationalideologischer Tendenzen gegenüber gestellt werden können.
 - 5.) Bereits die quellenbasierte Forschungsvorbereitung verdeutlichte, dass Religiosität und sittliches Verhalten als Kernbestandteile der meisten nationalpädagogischen Ansätze auszumachen sind. Beachtenswert ist, dass sich dieser Umstand im Zeitraum von 1763 bis 1871 kaum veränderte. Es ist daher

¹⁷ Unter der „sozialen Frage“ verstand man zunächst die Überwindung von Feudalherrschaft und später, infolge der Landflucht, die Bekämpfung von Armut des städtischen Proletariats. Vgl. u. a. Kuhlmann, Carola (2013): *Geschichte Sozialer Arbeit*. Wochenschau, Schwalbach/Taunus. S. 29–49.

von Interesse, inwieweit Sittlichkeit und Religion im Wandel der historischen Epochen in den Diskurs implementiert wurden. Spannend ist ferner die anhand der Untersuchungen verfolgte Frage, ob propagiertes sittliches und religiöses Denken und Handeln mit den jeweils vertretenen Menschenbildern in vermeintlichem Einklang oder Widerspruch standen und inwiefern reformierte schulische Erziehung zur Sittlichkeit unter der Bevölkerung beitragen sollte.

- 6.) Darüber hinaus, und in Anlehnung an die Frage, ob eine Erziehung *zur* Nation stattfand, lassen sich die jeweiligen Betrachtungen auf Staatsbürgerlichkeit und deren Dynamik im Verlauf der Zeit beobachten. So mussten Ansätze, welche eine nationale Einheit mithilfe von Erziehung verfolgten, nicht gleichermaßen staatsbürgerliche Ideale vertreten. Bürgerlichkeit als Ideal setzte zunächst eine Teilhabe von Menschen voraus, deren Präsenz in den hier untersuchten Konzepten nachgegangen wird. Es soll daher der Frage nachgegangen werden, welche Ansätze Thesen zur Staatsbürgerlichkeit wiedergaben und ob sich hieraus Tendenzen ablesen lassen. Es ist zu erwarten, dass Kollektivismus und Annahmen zur Bürgergesellschaft sich widersprechende Standpunkte waren.
- 7.) Außerdem ist im Kontext der in der heutigen Bildungsforschung zu Recht in den Fokus gerückten Betrachtung der Chancen- und Teilhabegerechtigkeit von Mädchen und Frauen einer eben solchen in der hier vorgenommenen historischen Untersuchung besonderer Raum zu geben. Daher soll der Frage nachgegangen werden, ob Mädchen und Frauen trotz oder gerade aufgrund der damals erschwerten gesellschaftlichen Situation Beachtung im nationalpädagogischen Kontext zuteil wurde oder ob Nationalerziehung ein ganz auf das männliche Geschlecht fokussierter Gegenstand war. Ferner wird ergründet, ob nationalistische Tendenzen mit einer Ablehnung von Teilhabechancen des weiblichen Geschlechts einhergingen. Im Zusammenhang mit diesen Forschungsfragen sollte auch der nachfolgende Abschnitt 1.7 beachtet werden.

Das Nachgehen und Beantworten der dargelegten Forschungsfragen ermöglicht eine bislang einmalige Zusammen- und Gegenüberstellung von Impulsen der historischen Nationalerziehung. Damit wird auf die Generierung eigener, teils unerforschter Erkenntnisse abgezielt, welche für die sich gegenwärtig stellenden politisch-pädagogischen Herausforderungen von Bedeutung sein können.

Selbstverständlich sind den einzelnen Quellen weitere, durchaus interessante Aspekte nationalpädagogischen Denkens zu entnehmen, welche sodann dargelegt werden. Diese, so ergab die Forschungsvorbereitung, sind jedoch als spezielle

Charakteristika des Konzeptes oder des Protagonisten zu betrachten und nicht mit den übrigen Quellen vergleichbar.

1.5 Forschungsmethode

Es wird sich in der hiesigen Vorgehensweise auf die historisch-kritische Methode gestützt, welche in der gegenwärtigen historischen Forschung breite Anwendung findet.¹⁸ Sie bildet den Grundstock des historischen Erkenntnisprozesses und untersucht Schriften anhand der Trias Heuristik, Quellenkritik und Interpretation.¹⁹

Heuristik meint hierbei die Eingrenzung der Fragestellung und des Forschungsgegenstandes. Hierfür ist es notwendig und hilfreich, wie unter Abschnitt 1.3 erfolgt, den aktuellen Forschungsstand darzulegen. Im hiesigen Forschungskontext bedeutet dies ebenso, Erkenntnisse über die wenig erforschte frühe Phase von Ansätzen zur Nationalerziehung zu gewinnen. Zur Heuristik gehören zu Beginn des Forschungsprozesses die Auswahl und Kontextualisierung von Quellen- und Bezugstexten aus dem eingegrenzten Zeitraum. Während des Erkenntnisprozesses wurde dieser Schritt an mehreren Stellen aufgrund neu aufgekommener Fragen und gewonnener Informationen wiederholt und die Quellenauswahl entsprechend angepasst.

Die Quellenkritik unterscheidet im zweiten Schritt in äußere und innere Kritik. Im äußeren Vorgang wurden die Texte auf ihre Echtheit, Vollständigkeit und Korrektheit überprüft.²⁰ Der innere Vorgang meint die reflexiv-kritische Behandlung der Quellen hinsichtlich ihrer nationalpädagogischen Aussagekraft. Im Rahmen des hiesigen Forschungsvorhabens ist die innere Quellenkritik eng mit der Interpretation verwoben, da frühe Ansätze zur Nationalerziehung unweigerlich mit dem heutigen Wissen um die Diskursgeschichte als auch um die Betrachtung ihrer Kohärenz mit politischen Abläufen zu erfassen, zu verstehen und zu bewerten sind.

Mit der Interpretation schließt die Forschungsmethode ab; mit ihr einher geht die Darlegung der generierten Erkenntnisse durch die Niederschrift. Da in Texten des hiesigen Forschungsgegenstandes sehr viele Sprachbilder verwendet wurden, war es an vielen Stellen notwendig, Zitate zu verwenden; auch, um deren Gehalt

¹⁸ vgl. Budde, Gunilla / Freist, Dagmar / Günther-Armdt, Hilke (Hrsg.) (2008): Geschichte. Studium – Wissenschaft – Beruf. Akademie-Verlag, Berlin. S. 160/161.

¹⁹ vgl. ebd.

²⁰ vgl. ebd.

nicht durch Verklausulierungen zu verzerren. Dennoch wurden die gewonnen Befunde anhand der Forschungsfragen und des Erkenntnisinteresses analysiert.

Ergänzt wird die historisch-kritische Methode durch die historische Diskursanalyse. Mithilfe dieser sollen die sich wandelnden Ausprägungen sprachlicher Formationen²¹ in den herausgesuchten Quellen analysiert und gegenüber gestellt werden. Das Hinzuziehen der historischen Diskursanalyse als Methode ermöglicht es erst, wirkliche Entwicklungen in den Auseinandersetzungen um Nationalerziehung zu erkennen und einzuordnen.

Um sich den von Sprachbildern in historischen Texten nähern zu können, werden zunächst in ihren unterschiedlichen Auslegungen von Definition der in den Quellen zutage tretenden Begriffe dargelegt. Dies erfolgt in Abschnitt 1.6. Ebenso sollen bei dieser Betrachtung mögliche Widersprüche und Wandel der Definitionen im Laufe der Zeit transparent gemacht werden.

Da die zu untersuchenden Theorien und Konzepte in ihrem jeweiligen zeitlichen Kontext zu interpretieren sind, erscheint es hilfreich und sinnvoll, den Untersuchungszeitraum von 1763 bis 1871 in Anlehnung an die von Historikern anerkannten vier Epochen einzuteilen. Hierzu finden sich „Exkurse“ zwischen den untersuchten Texten, welche den historischen Kontext erläutern und damit die Analysen einordnend rahmen.

Ferner ist zu beachten, dass die in den Quellentexten vertretenen Theorien bereits in sich einen gewissen Historismus vorweisen. Diesen und die Motivation dahinter zu erkennen, eine nationalpädagogische Idee mit jener Methode aufzuarbeiten, wird in den hiesigen Untersuchungen ebenso berücksichtigt. So weisen die Historikerinnen Budde, Freist und Günther-Arndt mit Recht drauf hin, dass Historiker Geschichte vor allem als nationale Geschichte begriffen und mit in ihren Publikationen zu einer „mentalen Nationsbildung“ beitragen.²² Dabei rekonstruierten sie Traditionen, erfanden diese teilweise auch, und verarbeiteten Phänomene der Vergangenheit in einem nationalen Rahmen zu Geschichte.²³ Die *historische* Darstellung von Geschichte erfolgte in Quellen ebenso in selbstgerechter und undifferenzierter Weise; was auch auf eine Vielzahl von nationalpädagogischen Ansätzen zutrifft, deren Verfasser meist historisch dachten und begründeten.

In der Beachtung dieser Besonderheit erfolgt die hiesige Untersuchung somit in einem Zusammenspiel von historisch-kritischer Methode und historischer Diskursanalyse in Bezug auf den zeitgenössischen Diskursverlauf, Forderungen nach

²¹ vgl. Budde / Freist / Günther-Arndt (Hrsg.)(2008): S. 154/155.

²² vgl. Budde / Freist / Günther-Arndt (Hrsg.) (2008): S. 26.

²³ vgl. ebd.