

Lohmann, Ingrid

Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse

Wischmann, Anke [Hrsg.]; Springer, Jürgen-Matthias [Hrsg.]; Salomon, David [Hrsg.]: *Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror*. Berlin : Peter Lang 2018, S. 15-59. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2017)



Quellenangabe/ Reference:

Lohmann, Ingrid: Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg. Skizze einer Diskursanalyse - In: Wischmann, Anke [Hrsg.]; Springer, Jürgen-Matthias [Hrsg.]; Salomon, David [Hrsg.]: *Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror*. Berlin : Peter Lang 2018, S. 15-59 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-165742 - DOI: 10.25656/01:16574

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-165742>

<https://doi.org/10.25656/01:16574>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ingrid Lohmann

Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse

Zusammenfassung: Dieses Jahrbuch erinnert daran, dass der Blick in die Geschichte der Pädagogik nicht nur friedenspädagogische Ansätze aufweist, dass es vielmehr Zeiten gab, in denen dem Krieg erzieherischer Wert zugesprochen wurde, Pädagogik und Lehrerschaft zu radikalem Nationalismus und Identitätspolitik beitrugen und so Imperialismus und Faschismus ideologisch flankierten. Speziell am Beispiel des Ersten Weltkriegs lassen sich aus der historischen Distanz heraus überdies Phänomene aufzeigen, die heute im Ansatz wieder beobachtbar sind. Der folgende Artikel geht der Frage nach, wie im Mainstream deutscher Pädagogik und Lehrerschaft das Ereignis des Ersten Weltkriegs diskursiv verarbeitet wurde. Anhand von Zeitschriftenbeiträgen aus *Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins*, *Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht* sowie *Hamburgische Schulzeitung* der Kriegsjahre 1914-1918 wird rekonstruiert, welche Themen und Topoi die Wahrnehmung des Krieges in der Lehrerschaft bestimmten und welche Aufgaben dem pädagogischen Feld bei der Unterstützung des Krieges an der „Heimatfront“ zugeschrieben wurden. Zum Ausgangspunkt nimmt die Darstellung die zeitgenössische Auffassung von „nationaler Erziehung“, in Exkursen werden die Rolle der Zensur sowie der Ausstellung „Schule und Krieg“ des *Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* in Berlin beleuchtet. Der Beitrag bestätigt das in der Forschung gezeichnete Bild allgemeiner Kriegsbegeisterung vor allem zu Beginn des Krieges, rekonstruiert aufgrund der spezifischen Quellenauswahl den pädagogischen Diskurs in seiner Eigenheit jedoch differenzierter. Manches Dargestellte klingt heute schon wieder unangenehm vertraut.

Abstract: This yearbook reminds us that in the history of education, peace was not always a pedagogical goal. There were times when war was considered a valuable learning experience, when teachers and educational establishments fostered radical nationalism and identity politics and thereby lent support to fascism and imperialism. Studying the First World War provides examples of phenomena such as open racism and increasingly violent discourses of dominance that we can again witness around us now without the intervening distance of history. This article studies how the event of the war was addressed and integrated in the mainstream of German educational thinking and the teaching profession. Using articles from

Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht and the *Hamburgische Schulzeitung* during the years 1914-1918, it reconstructs the issues and topics that determined the perception of war among the teaching profession and the tasks that the educational establishment was expected to fulfil to strengthen the war effort on the home front. The article proceeds from an examination of contemporary notions of “national education” (*nationale Erziehung*), broadening its scope to take in the role of censorship and the exhibit *Schule und Krieg* (school and war) by the *Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht* in Berlin. Its findings broadly confirm the widespread impression of general enthusiasm for war especially in the early years while being able to reconstruct the specific pedagogical discourses in greater detail through its choice of sources. Some aspects sound almost familiar again today.

Keywords: Erster Weltkrieg, Nation, nationale Erziehung, Bellizität, England, Fichte, Heimatfront, Deutschtum, historische Diskursanalyse, Lehrerzeitungen, staatsbürgerliche Erziehung, Burgfrieden, deutsche Schule, Einheitsschule, Lügenpresse, wilhelminisches Kaiserreich, der Krieg als Volkserzieher

Einleitung – ‚Nationale Erziehung‘ in der kanonischen Fassung von 1904

Die wichtigste Verfechterin des Narrativs, demzufolge 1914 alle Deutschen Kriegsbegeisterung zeigten, schreibt Verhey (2000, 228), war die wilhelminische Reichsregierung, und konservative Journalisten wirkten daran mit, dass „alle Arbeiter zu ‚Deutschen‘ wurden“. Der vorliegende Artikel untersucht, welche Positionen damalige Pädagogik und LehrerInnenschaft – als weitere diskursträchtige Akteurinnen – während des Ersten Weltkriegs zu diesem Krieg einnahmen, insbesondere, ob mit Hinweis auf die Funktionen von Schule und Unterricht eine Eigenständigkeit des Pädagogischen reklamiert wurde, die womöglich eine Abweichung vom „Paradigma allgemeiner Zustimmung“ mit sich brachte (ebd., 230, vgl. Flasch 2000).

Sucht man nach einem gemeinsamen Nenner für die Stellungnahmen zum Ersten Weltkrieg, die seinerzeit in Pädagogik und Lehrerschaft vorwalteten, so stößt man unweigerlich auf den Begriff der nationalen Erziehung. Als Topos war er bereits das gesamte 19. Jahrhundert hindurch im deutschen pädagogischen Diskurs geläufig gewesen, mit der Gründung des Deutschen Reichs 1871 hatte er sozusagen eine erste praktische Erfüllung gefunden. Für die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer galt seit der Zeit der Reichsgründung, dass das „Nationalbewußtsein [...] gegen die Partikularismen vor(dringt): Nation, das ist das Moderne,

was die Lehrer wollen. Insofern tragen sie den neuen Konsensnationalismus. Die Lehrer sind, von Ausnahmen abgesehen, nicht sozialdemokratisch“ (Nipperdey 1991, 545). Nach der Jahrhundertwende und besonders in den Kriegsjahren selbst wurde „nationale Erziehung“ dann in einer spezifischen Ausprägung geradezu allgegenwärtig, nämlich verengt auf einen völkisch und rassistisch unterlegten Nationalismus. Gleichzeitig wurden letzte Reste eines einstigen bürgerlich-emanzipatorischen Begriffsinhalts beseitigt.

Exemplarisch zeigt sich die entsprechende Begriffsauffassung in der Abhandlung zum Lemma *Erziehung, nationale (vaterländische, deutsche)* im *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik*, welches von dem Herbartianer und Professor für Pädagogik an der Universität in Jena, Wilhelm Rein, herausgegeben und mit der zweiten Auflage 1903-1911 in der entstehenden akademischen Pädagogik in Deutschland tonangebend wurde. Während die erste Auflage 1895-1899 das Lemma noch nicht aufweist, findet es sich dort in Gestalt eines umfänglichen und facettenreichen Beitrags, samt aussagekräftigen Hinweisen auf zeitgenössische Literatur und Fachpresse, die der Verfasser zur breiten Untermauerung seiner Argumentation heranziehen kann (vgl. Richter 1904).¹ Unterm Strich bestätigt die Lektüre Stübigs (2006) Resümee des historisch-soziologischen Forschungsstandes, wonach sich die Debatten über den erzieherischen Zugriff auf die Bewusstseinsbildung der heranwachsenden Jugend in Deutschland – „anders als in den westeuropäischen Nachbarstaaten“ (ebd., 22) – mehr und mehr auf bestimmte Aspekte zuspitzten: Aufklärerische Ideale und nationaler Diskurs wurden voneinander abgekoppelt, „das Idealbild der eigenen Nation über allgemein-menschliche und moralische Werte“ gestellt, und die Definition der eigenen Identität „durch die Ablehnung des Andersartigen“ führte zu „dessen Ausgrenzung“ (ebd., 23). Xenophobie und Ethnozentrismus und die Frage, wer zur Volksgemeinschaft gehörte, schoben sich in den Vordergrund.

In dem besagten Handbuchbeitrag wird der Begriff der nationalen Erziehung mittels dreier Bedeutungsebenen des Nationbegriffs konturiert. Erstens wird „Nation“ als *politische Einheit* verstanden, die alle Angehörigen eines gemeinsamen, staatlich gelenkten Territoriums umfasst. Während der Staat selbst über den Klassen und Ständen steht, geben die oberen Klassen die Entwicklungsrichtung vor, den unteren Klassen wird jedoch ein Mindestmaß an Mitwirkung an der Staatsverwaltung zuteil. Als „Nation“ gilt zweitens – und (noch) mit unverkennbar größerer Emphase – eine *kulturelle Einheit*, die sich idealerweise mit der Staatsgrenze deckt. In ihr herrscht eine innere Zusammengehörigkeit der Kultur, des Geistes, des Denkens, eine Übereinstimmung des Fühlens und Wollens, die die Bevölkerung infolge eigentümlicher, in ihrer Besonderheit erkennbarer Kulturleistungen als ein gemeinsames Wesen mit tradierbaren Charakterzügen, Anschauungen, Sitten und Gebräuchen („echt deutschen Geist“) hervorgebracht hat – ein

Gebilde vergleichbar dem, wie es heute immer wieder einmal mit dem Wort von der Leitkultur ins Spiel gebracht wird.² Während die politische und die kulturelle Einheit Früchte der geschichtlichen Entwicklung seit Beginn des 19. Jahrhunderts sind, begründen, so der Handbuchbeitrag weiter, neuere naturwissenschaftliche Erkenntnisse „Nation“ drittens als anthropologisch oder physiologisch naturbasierte *rassische Einheit*, die auf evolutionärem Wege zustandekam: Zur deutschen Rasse assimilieren sich germanische und auß germanische Elemente, die zu einem vollkommenen, körperlich und geistig einheitlichen biologischen Typus zusammenschmelzen – ein Prozess, welcher allerdings kurz vor der Vollendung steht; sodann muss durch Züchtung und Auslese für Rassereinheit gesorgt werden (vgl. Richter 1904, 563, Quitzow 1987).

In allen drei Hinsichten ist und bleibt es Aufgabe von Erziehung und Schule, weiterhin zur Bildung der Nation beizutragen, wobei nationale Erziehung eins ist mit „vaterländischer“ sowie mit recht verstandener „patriotischer Erziehung“. Denn wie beim Individuum, so auch bei Nationen: Wenn es um Sein oder Nichtsein geht, wenn das Behagen oder gar die Existenz bedroht ist, wenn heiligste Güter in Gefahr sind und die Nation sich im Zustande der Notwehr befindet, dann müssen alle Kräfte mobilisiert werden, um sich der Feinde zu erwehren. Dann hebt als „das letzte Rettungsmittel der Nation“ die *bewusste* nationale Erziehung an, um die nachwachsende Generation physisch und moralisch wehrfähig zu machen, bis hin dazu, die durch die industrielle Entwicklung gewonnene Weltmachtstellung des Deutschen Reichs gegen die „Gegnerschaft der stärksten Nationen des Erdballs“ behaupten zu können (Richter 1904, 549, 560).³

Bis vor einigen Jahren, fährt der Verfasser fort, hatte dieser berechtigte Nationalismus noch erklärte Feinde, gab es „weite Kreise“ im Volk, die die entsprechenden Erziehungsbestrebungen als drohenden Rückfall in die Barbarei scharf bekämpften. Diese Gegnerschaft hatte zwei Gestaltungen: *Individualismus* und *Universalismus*. Jener lehnte alle Formen sozialer Erziehung ab oder strebte (als Partikularismus der Stämme, Kleinstaaten, Parteien, Gesellschafts- und Berufsklassen) nicht-nationale Gesellschaftsformen an.⁴ Als der gewichtigere Gegner wird in dem Handbuchbeitrag jedoch der Universalismus (mit seinen Spielarten Kosmopolitismus, Humanismus und Internationalismus) dargestellt. Unterschieden werden dabei die weltanschaulichen Richtungen des Ultramontanismus, des Neuhumanismus, des doktrinären Liberalismus und des extremen Sozialismus:

Nach *ultramontaner* Auffassung verfügt der Papst über die Jugenderziehung aller Nationen, und ebendieses Erziehungsmonopol wird durch die nationale Erziehung zu Recht geschwächt. Nach *neuhumanistischer* Auffassung erfordert die Entwicklung einer humanen Volkskultur immer auch die Beschäftigung mit den antiken griechischen und römischen Kulturen; sie neigt daher zu Verwässerung des Ideals der Nationalität und vagem Kosmopolitismus und hängt Nietzsches

Erziehungsideal des guten Europäers sowie einer idealischen Sehnsucht nach Weltbürgertum an. Der *doktrinäre Liberalismus* negiert aufgrund fehlgeleiteter Vorstellungen von natürlicher Gleichheit und Freiheit sämtliche Bestrebungen, die unbestreitbaren Besonderheiten aller Individuen und Völker auszubilden; sein Ziel ist „wenn nicht die Weltrepublik, doch die Weltwirtschaft“, sein Mittel die Beherrschung des Geldmarktes sowie von Technik und Naturwissenschaften; in seinem Fahrwasser das Judentum, das „alle internationalen Bestrebungen und alle kosmopolitischen Neigungen seiner Wirtsvölker“ unterstützt (ebd., 551f). Die *sozialdemokratische Partei* schließlich will das Gedankengut des Liberalismus konsequent umsetzen, versteht sich ausdrücklich als international, zählt Vaterlandslosigkeit zu ihren Tugenden und Vaterlandsliebe sowie nationale Gesinnung zu den größten Hindernissen des Kulturfortschritts. Demgegenüber werde „[w]as echt deutsch ist“ (ebd., 559) seit der Romantik stetig weiter erforscht, so etwa die Eigenart des Deutschtums sowie fremder Volkstümer und Nationalcharaktere; um vor Deutschtümelei zu bewahren, würden zudem ausländische Urteile über das Deutschtum mit der eigenen Selbsteinschätzung verglichen. Der Gedanke eines Wettbewerbs der stärksten Nationen untereinander hat in verschiedenen Passagen des Textes bereits den Beiklang einer herannahenden Bedrohung. Die Abhandlung schließt mit dem Satz:

„Wenn das Deutschtum nicht mehr seine besondere Aufgabe erfüllen könnte, so müßte die Menschheit zu Grunde gehen. Darum müssen wir im Dienste der Humanität eine nationale Erziehung für uns erstreben, und darum können wir nur wünschen, daß auch andere Völker ihre Jugend in diesem Sinne national erziehen“ (ebd., 565).

Erschienen zehn Jahre vor Kriegsbeginn im renommierten Handbuch eines namhaften Herausgebers, war diese Auffassung von „nationaler Erziehung“ repräsentativ für die Haltung des pädagogischen Mainstreams zur Bellizität – jener prinzipiellen Fähigkeit und Bereitschaft zum Krieg, die Leonhard (2014, 20f) den damaligen europäischen Staaten insgesamt bescheinigt und die bis zu einem bestimmten Punkt zur Aufrechterhaltung des internationalen Kräftegleichgewichts, zu Abschreckung und Stabilisierung zugleich beitrug. Zwar waren schon vor dem Ersten Weltkrieg die Grenzen einer antimilitaristischen Jugenderziehung eng gesteckt (vgl. Schramm 1987, Berg 1991), wie sich unter anderem in der Ähnlichkeit der Denkfiguren und Argumentationsmuster mit der Kriegszeit zeigt. Aber dass sich dann, in den Kriegsjahren, wirklich ereignete, worauf man sich seit Jahren mental eingestellt und vorbereitet hatte, bewirkte auch in der Pädagogik nochmals einen radikalierenden Umschwung: von der Fähigkeit und Bereitschaft zum Krieg hin zum tätigen Mitwirken daran, sozusagen von der Kompetenz zur Performanz.

Dieser Umschwung wurde als langersehnte *Hinwendung zum Tun, zur Tat* geradezu euphorisch begrüßt. Es war etwa die Rede vom „Genius unseres, des deutschen Volkes“ und dem „brennende[n] Wunsch, in irgendeiner Weise“ dafür eintreten zu können, ihn zu stärken in der Welt (Treuge 1915, 384). Der Krieg wurde als „der große Volkserzieher“ angerufen, als alleiniger „Weg, unsere Kultur zu retten“ und damit das „Einzigste zu retten, das heute noch Wert hat, das Vaterland!“ (Kerschensteiner 1915a). Man diagnostizierte, dass dem Deutschtum seine „Vielseitigkeit, sein Streben nach Allseitigkeit [...] noch immer ein Hindernis“ ist, dass jedoch wir Deutschen „uns auf uns selber besinnen“ und „bedenken lernen (müssen), daß Kultur in höherem Sinne nur nationale Kultur sein kann, daß nur aus den Eigenkräften geheimnisvoll Streben, Größe und Glück einer Nation quillt, wie nur das eingeborene Blut über Wert oder Unwert eines Menschen entscheidet“ (Sprenkel 1915, 209). Die Auffassung setzte sich durch, dass alle „Ausländerei [...] heute wesensfremd“ ist und es eine „unzerstörbare deutsche Art“ gibt, die „auch die Schule nicht immer recht erkannt hat“, dass nun aber kein Weg mehr daran vorbei geht, dass sich die Schule den „Kampf gegen alles Undeutsche [...] immer mehr zum festen Ziel“ setzt (Schremmer 1915, 281).

Wenn auch ohne den xenophoben Grundton, und das ist immerhin ein Unterschied, stimmte dem im Grundsätzlichen auch die Frauenrechtlerin und Publizistin Gertrud Bäumer in ihrer Rede auf der „Kriegstagung“ des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* 1915 zu:

„Ich glaube, daß [...] über das, was wir in den Begriff nationale oder vaterländische Erziehung fassen, heute weniger geredet zu werden braucht als je, weil es sich von selbst versteht. Ein Unterricht, der die Jugend in das lebendige Kultur- und Arbeitsleben des Volkes hineinstellen will, ist von selbst ‚national‘“ (Bäumer 1915, 92).

Damit war der Begriff zwar nicht restlos eindeutig gefüllt, aber dass Erziehung überhaupt, und zwar ausschließlich, national zu sein hatte, war damit jedenfalls klargestellt. Im Unterschied zu der Abhandlung in Reins *Enzyklopädischem Handbuch* wurde in den Kriegsjahren für die Kennzeichnung nationaler Erziehung weniger die kulturelle, sondern manchmal stärker die *politische* Einheit der Nation herausgestrichen (vgl. etwa Haebler 1915, 417f, dens. 1916) – eine Umakzentuierung, die eng mit der Rede vom „Burgfrieden“ und der Neukonzipierung staatsbürgerlicher Erziehung zusammenhing; gleichzeitig wurde staatsbürgerliche Erziehung durchweg als überfällige Abkehr vom „bloßen Erwerb[...] von Kulturwerten“ (Treuge 1915, 146) aufgefasst, eine Abkehr, für die Georg Kerschensteiner Pate stand.⁵ Und schließlich war mit Wendungen wie jener vom eingeborenem Blut die biologistisch begründete dritte Begründungsdimension von „Nation“, die *rassische* Einheit pointiert, die im Nationalsozialismus in Propaganda und Tat endgültig in den Vordergrund rückte.

In der Retrospektive nicht selber noch dem Bild aufzusitzen, das die maßgeblichen Kräfte der Reichskriegspolitik und -propaganda sowie Angehörige der pädagogischen Eliten als alleingültig darstellten, ist nicht ganz einfach. Jedoch gab es, anders als die Lektüre der herangezogenen Quellen nahelegt, auch explizite Gegenstimmen und klare Antikriegshaltungen, und sei es erst *nach* anfänglicher Kriegseuphorie. Zum Beispiel in der Familie Anna Siemens, der in SPD, USPD und SAPD tätigen sozialistischen Politikerin und Pädagogin: Aus ihrer Familiengeschichte wird berichtet, wie „das Ausmaß der Lüge“ im Deutschen Heer sie und ihre Geschwister von der anfänglichen Vaterlandsbegeisterung kurierte und „den ‚großen Betrug‘ des Krieges“ ernüchert durchschauen ließ (Siemens 1951, 31, vgl. Mayer 2010). Zu erinnern ist nicht zuletzt an die von Clara Zetkin vorbereitete *Internationale Konferenz sozialistischer Frauen gegen den Krieg*, die unter Beteiligung von Delegierten aus acht Ländern im März 1915 in Bern stattfand (vgl. Verhandlungsbericht 1915) – und vielleicht ein Anlass war für die Durchführung der „Kriegstagung“ des ADLV wenige Wochen später.

Quellengrundlage und Herangehensweise

Die dem vorliegenden Beitrag zugrundeliegenden Quellen lassen für die imperialistische Epoche zwei Unterschiede gegenüber Stübigs Untersuchungszeitraum erkennen: Erstens galt als Hauptfeind der deutschen Nation im pädagogischen Diskurs des späten Kaiserreichs weniger Frankreich, sondern zunehmend England; und zweitens finden sich prominente Sprecherinnenpositionen, die ins Licht rücken, dass Stübigs Feststellung, bei der „Nationalerziehungsdebatte im 19. Jahrhundert“ habe es sich um einen „eindeutig männlich bestimmten Diskurs“ gehandelt (ebd., 22), für die Zeit des Ersten Weltkriegs nicht mehr zutrifft.

Die Rekonstruktion des pädagogischen Diskurses in den Kriegsjahren – anders als explorativ und ausschnitthaft kann sie an dieser Stelle nicht ausfallen – erfolgt primär anhand von Beiträgen aus zwei Lehrerzeitungen und einer pädagogischen Zeitschrift unterschiedlicher Gründungsanlässe und politisch-pädagogischer Couleur:

- aus der 1884/85 (zunächst unter dem Titel *Die Lehrerin in Schule und Haus*) gegründeten Wochenzeitung *Die Lehrerin. Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins* (ADLV, mit 150 Zweigvereinen 1915), herausgegeben vom Vorstand unter dem Vorsitz der Frauenrechtlerin Helene Lange. Die Zeitung vertrat die Interessen von Lehrerinnen des höheren Schulwesens, seit 1896 auch die von Volksschullehrerinnen. Ab 1903 erschien sie wöchentlich, 1914 angeblich mit einer Auflagenhöhe von 2.200 Exemplaren. Die Schriftleitung

teilten sich ab 1910/11 die Frauenrechtlerin und Oberlehrerin Margarete Treuge (Berlin) für den allgemeinen Teil und das höhere Schulwesen sowie Franziska Ohnesorge (Dresden) für das Volksschulwesen; Helene Lange und Gertrud Bäumer waren regelmäßige Beiträgerinnen;⁶

- aus der 1890 gegründeten *Neue Bahnen. Illustrierte Monatsschrift für Erziehung und Unterricht*, Organ der *Pädagogischen Literatur-Gesellschaft Neue Bahnen*, ab 1911/12 herausgegeben von Feodor Lindemann und Rudolf Schulze, beide Lehrer in Leipzig. Schulze war im Gebiet der entstehenden experimentellen Psychologie und Pädagogik aktiv, beide gaben außerdem im Auftrag der *Gesellschaft* eine Schulbuchreihe unter dem Titel *Lebensvoller Unterricht* heraus. Ziegler (1907, 525) führt die *Neue Bahnen* in seiner über hundert Titel umfassenden Rubrik von „deutschen pädagogischen Zeitschriften der Gegenwart“ für das Volksschulwesen auf;⁷
- aus der 1893 gegründeten *Hamburgischen Schulzeitung*, seit 1913 mit dem Untertitel *Wochenschrift für das gesamte hamburgische Schulwesen* – als „gemäßigtes Oppositionsblatt“ zur *Pädagogischen Reform*⁸ die zweite Lehrerzeitung am Ort. Auch sie erschien wiederum wöchentlich und zählte zur pädagogischen Presse für das Volksschulwesen; die Schriftleiter Paul Günther und Dr. Theodor Körner setzten sich allerdings – einer Erklärung des *Deutschen Lehrervereins* (DLV) von 1912 über die Gemeinsamkeit pädagogischer Interessen und die Gleichheit der pädagogischen Arbeit in Volksschule und höherer Schule folgend – ausdrücklich zum Ziel, die Kluft zwischen den Lehrerschaften zu überwinden. Am herrschenden Diskurs über nationale Erziehung war sie affirmierend beteiligt (vgl. Möller 1913). Ihre Auflagenhöhe lag 1914 bei 750 Exemplaren.⁹

Für die Analyse ausgewählt wurden Beiträge nach folgenden Kriterien: Sie tragen das Wort „Krieg“ im Titel; sie stammen direkt aus den Kriegsjahren; sie lassen vom Titel her *generellere* Aussagen über Rolle und Bedeutung des pädagogischen Feldes im Krieg oder dessen Auswirkungen darauf erwarten; sie sind online zugänglich;¹⁰ ergänzend wurden Beiträge mit herangezogen, auf die in jenen Bezug genommen wurde. Mit anderen pädagogischen Periodika jener Zeit ist den genannten gemeinsam, dass sie auf verschiedensten Ebenen standespolitische und berufsspezifische Interessen von Lehrerinnen und Lehrern artikulierten und regelmäßig Beiträge zu dem in Rede stehenden Diskurs brachten. Nicht mit in Betracht gezogen sind die in denselben Periodika darüber hinaus enthaltenen, zahllosen Beiträge themenspezifisch *spezielleren* Zuschnitts, wie Mitteilungen über den stellvertretenden Einsatz von Lehrerinnen während des Einsatzes der Lehrer an der Kriegsfront, praktische Hilfsmaßnahmen für Kriegswitwen, Kriegswaisen und kriegsversehrte Lehrer, die Situation von Schulen in Frontnähe, kriegswichtige

neue Aufgabenstellungen einzelner Unterrichtsfächer und vieles mehr.¹¹ Dieses nicht sonderlich trennscharfe Ausschlusskriterium diene wie das Kriterium der Online-Zugänglichkeit allein dazu, den Material- und Arbeitsaufwand für den gegebenen Zweck und Rahmen überschaubar zu halten; mehr Zeit für die Analyse weiterer Periodika, eine breitere Auswahl von Texten und mehr Raum für die Darstellung von Untersuchungsergebnissen könnten unter Umständen mehr und differenziertere Erkenntnisse darüber erbringen, wie Pädagogik und Lehrerschaft den Ersten Weltkrieg diskursiv verhandelten.

Das methodische Herangehen nimmt Anregungen und Hinweise aus Link (2006), Landwehr (2008), Budde (2012) sowie Wrana et al. (2014) auf, versteht Diskurse als machtdurchsetzte Strukturierungen der Wahrnehmung gesellschaftlicher Gegenstände und des Sprechens über sie, einschließlich der Möglichkeiten und Grenzen des Wissens, und kommt im Übrigen, wie jede historische Diskursanalyse, nicht umhin, die themenspezifisch relevanten Aussagen auf der Basis der Quellen zu identifizieren und zu interpretieren. Im vorliegenden Beitrag bilden die Analyseeinheit allerdings nicht die Quellentexte in ihrer jeweiligen Gesamtheit, sondern Aussagen, die sich „quer durch die Texte“ zu „diskursiven Formationen“ bündeln lassen (Budde 2012, 13). Hilfreich sind dabei, neben thematisch angrenzenden Beiträgen in *1914-1918-online*, die realgeschichtlichen Einordnungen von „Geist und Ideen von 1914“ von Herbert (2014, 121-129) sowie die von Leonhard (2014, 10-21) skizzierten „Erbschaften“ des „langen 19. Jahrhunderts“ Europas, die in den Ersten Weltkrieg mündeten. Nach einer anderen Lesart markierte dieser Krieg bereits ganz zu Beginn das 20. Jahrhundert als „das Zeitalter des Massakers“ (Hobsbawm 1995, 41). So oder so, Pädagogik und Lehrerschaft waren mittendrin.

Diskurselemente 1

England

In den Jahren des Ersten Weltkriegs löste England – das „[a]nfangs [...] nicht bestimmt (schien), das erste Land der Erde zu werden“ (Schubert 1914, 104) – den *Erbfeind* als Hauptgegner des Deutschen Reichs endgültig ab; von Frankreich war nun eher herablassend, manchmal mitleidig die Rede (vgl. ebd., 103). Die Argumentation besagt im Wesentlichen, dass die politische Einigung 1870/71 Deutschland die Feindschaft der Franzosen einbrachte, während wegen des seitherigen wirtschaftlichen Aufschwungs nun „uns England an das Leben (will)“ (Schremmer 1915, 285). 1914 war das Jahr öffentlichkeitswirksamer, gegen England gerichteter Erklärungen – darunter die von Moritz Cantor, Rudolf Eucken, Ernst Haeckel,

Engelbert Humperdinck, Max Liebermann, Wilhelm Wundt, Wilhelm Rein und anderen unterzeichnete *Erklärung deutscher Universitätslehrer über die Niederlegung englischer Auszeichnungen* vom 7. September 1914 (vgl. Kellermann 1915, 28f) und die *Erklärung der Hochschullehrer des Deutschen Reiches* vom 23. Oktober 1914 gegen „die Feinde Deutschlands“ mit „England an der Spitze“, der sich mehr als 50 Universitäten und Hochschulen mit ihrem Lehrkörper anschlossen, darunter wiederum auch Wilhelm Rein (vgl. Erklärung 1914, Ungern-Sternberg 2016).¹²

In *Neue Bahnen* wird mehrfach an die „Einkreisungspolitik“ erinnert, mit der England schon „um 1901 [...] Deutschland ‚kaltstellen‘ wollte. [...] Deutschland, das edle Wild, sollte von allen Seiten durch lauende Jäger umstellt und zur Strecke gebracht werden“ (Wolf 1914, 18). „Immer mehr sind wir im Verlaufe dieses Krieges in der Ansicht bestärkt worden, daß England die treibende Macht, der Stänker und Hetzer in dem Kesseltreiben gegen uns ist“ (ebd., 19). Englands Politik wird mit einem durch die starke deutsche Konkurrenz verursachten dortigen Niedergang von Handel und Industrie in Verbindung gebracht: Die Waren des deutschen Kaufmanns seien gut, in vielem billiger, geschmackvoll ausgestellt, seine Kunden würden überall zuvorkommend bedient; der „andere platzte vor Neid, er verdächtigt seinen Konkurrenten wo er kann“, doch selbst das englische Markenschutzgesetz von 1887, das dazu zwinge, deutschen Waren den Stempel *Made in Germany* aufzudrücken, „erreichte das Gegenteil“ (ebd., vgl. Schubert 1914, 106). Englands Politik gilt als scheinheilig und von fadenscheinigen Vorwänden geleitet (vgl. Wolf 1914, 25); „England maß sich das Dispositionsrecht über Länder und Erdteile an“ (Schubert 1914, 107), lasse keine Mitbewerber zu, die ihm die Monopolstellung auf dem Weltmarkt streitig machen könnten, sehe in Deutschland nur „den widerlichen Nebenbuhler“, der mit dem Bau seiner Flotte „zur ‚deutschen Gefahr‘ emporgegipfelt“ werde (ebd., 106). Aber „[n]icht derjenige ist der Urheber des Krieges, der ihn erklärt, sondern derjenige, der ihn nötig machte, – und die letzte Ursache des gegenwärtigen Weltbrandes ist die eigensüchtige Einkreisungspolitik“ (ebd., 108).

Die Lehrerin ihrerseits gibt in prominent platzierten *Zeitdokumenten* (1914) unter anderem Auszüge aus Reden von Otto von Bismarck bis Hermann Oncken wieder, die die Berechtigung des Krieges gegen England untermauern sollen. Reden und Briefe „mutiger Frauen“ werden angeführt, „die groß und einfach sagen: und wenn es meine Liebsten kostet, [...] es darf kein Friede gemacht werden, ehe England nicht unsere Faust gefühlt hat“ (Reishaus 1914, 218, vgl. Kerschensteiner 1915a). Der Topos „die englische Lügenpresse“ (Kellermann 1915, 217) ist auch im pädagogischen Diskurs weit verbreitet. Allen voran sieht die *Hamburgische Schulzeitung*, in ihrem Kampf gegen „Manchestertum“ und die „Vergiftung der öffentlichen Meinung“, die geistige Bildung und Entwicklung auch der Erwachsenen in Gefahr: Denn für diese ist das „allgemeinste und einflußreichste

Bildungsmittel [...] die Tageszeitung, für die Mehrzahl oft das einzige Bildungsmittel“. Und nun erweisen sich ausgerechnet „Zeitungen des neutralen Auslands“ als „vom Feinde gekauft“, als durch „englisches Geld ausgehalten“ und „den Wünschen des englischen Kapitals entsprechend“ beeinflusst. Zwar sei „kein deutsches Blatt“ bekannt, „das in ausländischen Diensten steht“, aber auch die ausländischen und die schlimmen „sogenannte[n] parteilose[n] Blätter“, die „oft in unwürdigster Weise abhängig sind [...] vom Geldsack“, haben „recht viel!“ mit der „Erziehung und Bildung des deutschen Volkes zu tun“ (Struve 1917, 5f).

Hass auf den Feind

Die Topoi *England*, *Furcht vor Spionage* und *Hass auf den Feind* waren im pädagogischen Diskurs eng miteinander verwoben. Einblick in das Seelenleben Heranwachsender gaben dabei vor allem Schüleraufsätze. In ihnen werde überall „der Zorn, stellenweise sogar der Haß gegen unsere Feinde deutlich“, der sich ganz besonders „natürlich gegen England“ richte (Hylla 1915, 472). Über mehrere Monate gab es „namentlich auch in der pädagogischen Fachpresse“ eine, wie es heißt, eingehende theoretische Erörterung der Frage „nach der Notwendigkeit oder Berechtigungslosigkeit eines dem Feinde entgegengetragenen *Hasses*“ (Treuge 1915, 381, vgl. Schulteß 1914, Hylla 1915, 470f). Hintergrund dafür war unter anderem der 1906 erfolgte Beitritt des Deutschen Reichs zu der 1864 beschlossenen, 1868 ergänzten ersten *Genfer Konvention, betreffend die Linderung des Loses der im Felddienst verwundeten Militärpersonen sowie der Verwundeten im Kriege*; die Schriftleitung von *Die Lehrerin* nahm explizit darauf Bezug (vgl. Treuge 1915, 382, Anm. 5). Es muss offenbleiben, ob auf die pädagogische Presse eine spezielle Zensurvorschrift einwirkte, wonach der Appell an niedrigste Instinkte wegen befürchteter negativer Auswirkungen auf Sittlichkeit und Betragen untersagt war (vgl. Bruendel 2014). In dieser Frage pochte *Die Lehrerin* manchmal zensurkonform auf rechtem Betragen, etwa wenn sie unterstrich, dass es „die strategisch und auch militärisch, die volkserzieherisch und meistens auch ökonomisch überhaupt nicht mittuenden oder mitbetroffenen Privatpersonen (sind), die sich in den Äußerungen einer unbeherrschten Gehässigkeit einen Schein von Wichtigkeit zu geben suchen. [...] In der Verurteilung niederer Gehässigkeit werden sich die Gebildeten schnell einigen“ (ebd., 382).

Sich hier in Zurückhaltung zu üben, durfte jedoch unter keinen Umständen mit Schwäche oder Nachgiebigkeit gegenüber dem Feind verwechselt, vor allem musste strikt zurückgewiesen werden, als pazifistisch missdeutet zu werden. Das führte zu publizistischen Schlagabtauschen und gewundenen Argumentationen: Wenn sich „eine Richtung bemerkbar (macht), die überhaupt den Völkerhaß als

verderblich ansieht“ und „dem starken Machtwillen, der nach der anderen Seite sich als Vernichtungswille äußern muß, entgegentritt“, gar „in dem Haßgefühl an sich [...] auch wo es nur gesteigerter Selbstbehauptungstrieb“ ist, „eine zu bekämpfende Seelenregung erblickt“, dann „nötigt“ dies besonders „die Frauen“, sich „zu den erhobenen Bedenken zu äußern; Bedenken, an denen selbstverständlich kein Jugendbildner vorübergehen darf“, so *Die Lehrerin* (ebd.) mit Bezug auf den, wie es heißt, törichten und vollkommen unberechtigten Vorwurf des Philosophen und Sozialpädagogen Paul Natorp, „das Hassen überhaupt“ sei ein „Weiberstandpunkt“ – ein Vorwurf, dem Hedwig Jastrow in *Die Lehrerin* bereits nachdrücklich entgegengetreten war.¹³

Gegen Jahresende 1915 stellte *Die Lehrerin* den *Aufruf an Eltern, Lehrer und Erzieher* „einer Reihe bekannter Sozialpädagogen, Volkserzieher, Ethiker“ vor. Darin warnten die Unterzeichner (darunter Paul Natorp und Gustav Wyneken) davor, „Haß, Rachedurst, Verachtung und Schadenfreude gegenüber den feindlichen Nationen und eigenen nationalen Hochmut“ zu steigern. Weiter hieß es in dem *Aufruf*:

„Einerseits aus Gründen der künftigen internationalen Kulturarbeit und andererseits um einer richtigen staatsbürgerlichen Erziehung willen muß von allen Eltern und Lehrern gefordert werden, daß sie weder nationalen Haß noch alle anderen damit in Zusammenhang stehenden niederen Instinkte in den Kindern aufkommen lassen, sondern sie vielmehr schon im Keime ersticken“ (zit. nach Treuge 1915, 306¹⁴).

Die Schriftleitung von *Die Lehrerin* konnte es dabei offensichtlich nicht bewenden lassen: „Was ist dazu zu sagen?“ Ganz sicher werde jeder verantwortungsbewusste Erzieher vermeiden, niedrige Instinkte in der Jugend aufkommen zu lassen oder gar zu entwickeln. „Aber“ ohnehin erscheine die Jugend nicht von niedrigen Gesinnungsrichtungen beherrscht; und die Namen von Kulturnationen ersten Ranges (wie England) „als ärgsten Schimpf anzusehen“ (wie der Aufruf brandmarkt), scheine doch eher ein Vergehen zu sein, „das an uns vollführt wird“: Vielmehr sei die Gefahr „mindestens ebenso groß, daß Deutsche allzu leicht und allzu schnell vergessen, was ihnen angetan wurde“. Wohl solle man die Erinnerung daran bei der Jugend nicht künstlich wachhalten: „Doch“ sei „andererseits“ hervorzuheben, dass mit dem Ersticken von Hassgefühlen „noch kein staatsbürgerliches Zukunftsprogramm aufgestellt worden ist“ (Treuge 1915, 306).

Die Auseinandersetzung über das richtige pädagogische Vorgehen in dieser Frage setzte sich fort. Einerseits wurde ausdrücklich abgelehnt, die Kinder Hassempfinden zu lehren und bei ihnen die Ansicht zu nähren, es „seien alle Russen, Franzosen, Engländer schlechte Menschen“ (Schulteß 1914, 284), und auch in *Die Lehrerin* fand sich wiederholt die Ansicht, die „nur von pädagogischen Absichten geleitete Einsicht“ werde „sicher das Bedenkliche des Hasses hervorheben“

(Treuge 1915, 381), Kinder seien vor Verrohung zu bewahren, der Jugend müsse Halt gegeben werden. Andererseits wurde dem „vaterländisch gerichtete[n] Sinn“ im selben Atemzug konzidiert, im Hass „eine Kraftquelle“ zu erkennen, „die nicht abgesperrt werden darf“ (ebd., vgl. Enderlin 1915, 427). Gegenüber dem *vaterländischen Sinn* war die *nur pädagogische Einsicht* damit in die hintere Reihe verwiesen.

Deutsche Karten. Krieg den Fremdwörtern!

Für Bildung, Schule und Unterricht wurde eine Vielzahl von Maßnahmen zur praktischen Umsetzung des Programms, sich des Deutschtums bewusst zu werden, ins Auge gefasst. Beispielsweise unterbreitete der *Verein für das Deutschtum im Ausland*, in einem Rundschreiben an die Herausgeber deutscher Atlanten und Landkarten, „einige dringende Wünsche“, welche *Die Lehrerin* ob ihrer Bedeutung für das „in nationalem Sinne außerordentlich wichtige Arbeitsgebiet“ umgehend ihrer Leserinnenschaft mitteilte: Karten und Atlanten sollen im deutschen Volk die Freude und den Stolz auf seine Bedeutung und den Umfang seiner Leistungen wecken, die Möglichkeiten seiner Zukunftsentwicklung veranschaulichen und seiner Vorstellungskraft über den Umfang deutscher Interessen auf der Erde aufhelfen. *Deutsche Karten* und Atlanten sollen *Deutschen* zur Bildung dienen, und dazu sind die politisch und als Kolonialbesitz zum Deutschen Reich gehörigen Gebiete „in der Farbe so hervorzuheben, daß sie besonders eindrucksvoll ins Auge fallen“. Für Städte, Flüsse, Berge und Seen im Ausland sollen gegebenenfalls die „altgeschichtlich *deutsche[n] Namen*“ verwendet werden – und nicht zuletzt ist „mit der Gewohnheit zu brechen, daß *überseeische Namen* nach englischer Schreibweise geschrieben werden“ (vgl. Treuge 1915, 196).¹⁵

Zugleich intensivierte sich in den Kriegsjahren die Kampagne gegen Fremdwörter, setzte auch „in den Schulen eine kräftige Bewegung gegen das Fremdwort“ ein – gewendet gegen „die Bewunderung des Auslandes, die unvaterländische Unterordnung unter das Fremde“, die uns als „altes unglückliches Erbteil [...] noch im Blute (liegt)“ (Reishaus 1914, 220). Nach zeitgenössischer Wahrnehmung war dies ein Gebot der Selbsterhaltung: geradezu überlebenswichtig angesichts der eingekreisten geographischen Lage Deutschlands. Selbst Worte Bismarcks „aus seiner berühmten Rede vom 6. Februar 1888 im deutschen Reichstag“ (Wolf 1914, 16) blieben nicht von der Forderung verschont, für den Schulgebrauch durch deutsche Ausdrücke ersetzt zu werden. Die Jugend sollte alles Undeutsche nicht nur in Wesen, Gesinnung und Kleidung, sondern auch in der Ausdrucksweise verachten lernen (vgl. Schulteß 1914, 283). *Neue Bahnen*-Autor Schubert (vgl. 1914, 98)

bat, ihm eine Reihe verwendeter Fremdwörter als unvermeidliche Fachausdrücke zugute zu halten.

„Mit erfreulicher Herzhaftigkeit wird von den Kindern selbst jetzt schon der Kampf gegen die Fremdwörter aufgenommen und – an unserer Schule wenigstens – damit zugleich eine praktische Betätigung der Vaterlandsliebe verbunden. Eine Klasse hat aus eigenem Antriebe angefangen, Strafpfennige für Fremdwörter zugunsten des Roten Kreuzes zu sammeln“, und „das Beispiel hat Nachahmung gefunden“: Die Sammelbüchsen „füllen sich, da namentlich das alteingewurzelte ‚Adieu‘ sich nicht so ganz leicht abgewöhnen läßt“ (Ohnesorge 1914, 183).

Insgesamt galt: „Alle Ausländerei“ samt den „erborgten fremdländischen Äußerlichkeiten, z.B. in der Sprache“ war als wesensfremd zu überwinden (Schremmer 1915, 281). Auf völkischer Seite wurde Schluss „mit dem Aberglauben“ gefordert, fremde Sprachen seien „notwendigerweise Bestandteile einer guten Bildung“ (Struve 1917, 7). Und *Die Lehrerin* rief in ihrem *Beiblatt für die technischen Fächer* auf, nach dem „nahezu dreiunddreißig monatigen Völkerringen“ nun doch endlich zu erkennen, „daß wir Deutschen nur auf uns selbst angewiesen sind“ und dass „auch wir Lehrerinnen“ aufhören müssen, unsere Schülerinnen mit Fremdwörtern wie „Ornament, Detail, Epoche, Qualität, Imitation, Produktion, Kopie, Dimension, Variation usw. usw.“ zu „strapazieren“ – also: „Krieg den Fremdwörtern!“ (U.¹⁶ 1917, 10).

Gewaltig

Im Diskurs über den pädagogischen Umgang mit dem Kriegsgeschehen war das Adjektiv „gewaltig“ eines der augenfälligsten Attribute, mit denen der Krieg und seine emotionale Wirkung bezeichnet wurden. Im semantischen Umfeld findet sich regelmäßig der Hinweis auf die Notwendigkeit pädagogischen Eingreifens, und zwar entweder in dem Sinne, dass die Schule das emotionale Miterleben des Krieges ihrerseits erst *hervorrufen* müsse, oder – häufiger –, dass sich dieses Miterleben durchaus ohne schulisches Zutun einstelle, aber doch pädagogisch *gelenkt* werden müsse. Nicht selten finden sich beide Verwendungsweisen in ein und demselben Artikel.

„Was aber werden wir der Jugend sagen über die Schrecken, die jeder Krieg unvermeidlich mit sich bringt, die fürchterlichen Geschütze, die Bomben, das Hinmähnen durch die Maschinengewehre? Man kann sich eines peinlichen Gefühls nicht erwehren, wenn die jüngeren Kinder fast jubelnd und ohne jeden Schauer von diesen Dingen erzählen. Ich würde es nicht für richtig halten, diesen Schauer in ihnen erwecken zu wollen, wenn er ihnen nicht von selber kommt“ (Reishaus 1914, 218).

Wortverwendungen besagen beispielsweise, dass es gilt, „in unserer Jugend ein tiefes Miterleben der gewaltigen Zeit anzuregen“ (Schubert 1914, 97). Oder: „das junge Deutschland [...] soll das gewaltigste Schauspiel der Weltgeschichte mit offenem Auge, mit lebendiger Anteilnahme miterleben“ (Wolf 1914, 16). Und: das „gewaltige Erleben pocht an die Herzen unserer Kinder“ (Ohnesorge 1914, 182). Den dabei unvermeidlich entstehenden Verkehrtheiten in den Auffassungen der Kinder „heißt es dann schonend und doch nachdrücklich entgegen-treten, und vor allem gilt es, die Eindrücke der großen Zeit nach allen Seiten hin erziehlich zu verwerten“ (ebd., 183). In einer Mischung aus Ohnmachtsempfinden und Begeisterung wird festgestellt, dass das, was die Schule in dieser Zeit geistig geben könne, wenig sei „gemessen an den überzeitlichen, gewaltigen, schrecklichen, herrlichen Dingen da draußen“ (Treuge 1914, 206). Not und Entbehrungen, aber auch die Bereitschaft zu „freudige[r] Hingabe des Lebens“ fürs Vaterland werden als *überwältigend* wahrgenommen, in einem Ausmaß, dem sich der Einzelne zugleich willenlos hingibt: „Das ist das Große und das Gewaltige des Krieges, daß er das Ich ausschaltet“ (Schremmer 1915, 286). Damit verbunden wird öfters die völkisch-kapitalismuskritisch motivierte Feststellung, dass wir in Deutschland „auf dem besten Wege (waren)“, „dem Egoismus, dem Gelde zu dienen“ – eine nunmehr abgewandte Gefahr –, und die Forderung nach „Hinwendung auf die nationale Erziehung, das größte Zukunftswerk“ bekräftigt, mit dem Ziel, alles hinzugeben für die „Rettung der deutschen Kultur“ (ebd., vgl. Kerschensteiner 1915a, b, Schulteß 1914, 283).

Wird hier die Ausschaltung von Bewusstheit und Individualität (und Egoismus) bejubelt, so wird sie in derselben Zeitschrift jedoch auch als problematischer Effekt pädagogischer Lenkung des Kriegserlebens kritisiert: Auf der Basis der Auswertung von Schüleraufsätzen zu dem Thema „Wie ich über unsere Feinde denke“ warnt *Neue Bahnen*-Autor Erich Hylla, dass die Verengung des Gesichtskreises auf Volk und Vaterland eine Gefahr für die sittliche Entwicklung der Jugend darstelle. Dieser Gefahr müsse pädagogisch entgegengewirkt werden, indem angeknüpft wird an die nicht-altruistische „Ausweitung des ‚Ichs‘“, des „Einzel-Ich[s]“ durch „das Volk“, welche beim Kind eine gesteigerte Fähigkeit zu sittlichen Leistungen bewirke (Hylla¹⁷ 1915, 472).

Zurück zum Attribut *gewaltig* und dem einen oder anderen Synonym.¹⁸ Es gibt im pädagogischen Feld etliche, insbesondere weibliche Stimmen, die das Sterben – *Anderer*, wohlgemerkt – in einem Ausmaß affektbeladen überhöhen, das wohl nur tiefenpsychologisch angemessen ausgelegt werden kann. Da ist die Rede von einem „Stück Weltgeschichte von so wilder Großartigkeit“, dass Lehrerworte versagen – versagen *müssen*, da „Geschichte *leben* wesensverschieden ist von Geschichte *hören*“ (Reishaus 1914, 217); „niemals war es eine größere Lust zu leben als jetzt, wo aus Millionen Wunden das edelste Leben dahinströmt“

(ebd., 218), wo fast „in jeder Stunde [...] das draußen so mächtig pulsierende Leben in tausend Strömen in das stille Schulzimmer“ dringt und „allen zu Bewußtsein“ bringt, „daß auch die Schule ein Teil des großen Ganzen ist“ (ebd., 220). Wir „(müssen) der Jugend klar machen [...], in welcher gewaltigen Zeit sie lebt“, ist doch heute „alles wieder wie damals, nur noch viel gewaltiger“. „Beim Untergang der Titanic standen wir entsetzt vor dieser Katastrophe – heute würde uns ein solches Ereignis wenig berühren.“ Aber eben darin liegt „das Wilde und Packende dieser Zeit, daß Dinge, die uns sonst nur mit Grauen oder Mitleid erfüllten, uns jetzt freudig berühren“ (ebd., 218). Doch wir müssen härter und heldenhafter werden, kein Mitleid übrig lassen „für das Los der Gegner“, denn „in einem heroischen Zeitalter geht der zu weich Empfindende zugrunde“ (ebd., 219; vgl. Frevert 2016). – Zwei Monate später berichtet *Die Lehrerin*, dass von den 40.000 Volksschullehrern, die „unter den Fahnen“ stehen, bereits 2.000 gefallen sind (vgl. Ohnesorge 1914, Weber 1987). Und ein Kriegsjahr später wird das *Gewaltige* des Krieges zunehmend ambivalent wahrgenommen, wie zum Beispiel in solchen banal klingenden Feststellungen zum Ausdruck kommt, dass anstelle des erhofften raschen Sieges Weihnachten zum zweiten Mal in „das gewaltige Ringen“ fällt und „der Gegensatz zwischen dem Weihnachtswunsch und dem blutigen Streit schärfer empfunden“ wird (Treuge 1915, 305). Nicht erst im Nachhinein, sondern schon in zeitgenössischen Aussagen wird die Bewusstseinslage der Deutschen in der Epoche des Ersten Weltkriegs mit pathologischen Erscheinungen im Seelenleben in Verbindung gebracht – „womit natürlich nicht etwa gesagt sein soll, daß die durch den Krieg hervorgerufenen Veränderungen irgendwie pathologischer Art wären“ (Hylla 1915, 465) – und die Andeutung im selben Atemzug wieder zurückgenommen.

Zwei Exkurse

Zensur und Lügenpresse

Grenzen dessen, was in den Jahren 1914 bis 1918 über den Krieg gewusst werden konnte und gesagt werden durfte, wurden nicht zuletzt von den staatlichen Zensurbehörden markiert. Inwieweit sie auch auf Lehrerzeitungen und pädagogische Zeitschriften zugriffen, ist bislang nicht eigens untersucht. Manche Formulierungen und Argumentationsführungen lassen annehmen, dass es der Fall war, aber entscheidend dürften so oder so der übersteigerte Nationalismus der Ära samt dem Gefühl des Bedrohtseins und dem allgemeinen Klima von Verdächtigungen, gemutmaßten Verschwörungen und feindlichen Spionageakten gewesen sein.

Aus Demms (2015) vergleichender Übersicht der Zensurpraktiken der kriegsbeteiligten Länder lässt sich für Deutschland folgendes entnehmen: Im Oktober 1915 wurden die zuständigen Behörden dem *Kriegspresseamt* in Berlin unterstellt und mit dessen Propagandaaufgaben koordiniert. Faktisch ausgeübt wurde die Zensur jedoch vor allem dezentral, und zwar unter der Ägide von rund sechzig Militärkommandanten. Diese sahen die für die Presse ausgegebenen Instruktionen eher als Richtlinien an, die letzte Entscheidung lag jeweils bei ihnen – was unter anderem zur Folge haben konnte, dass ein in einem Zuständigkeitsbereich verbotener Artikel in einem anderen erlaubt war. Nicht nur Druckerzeugnisse, auch mit der Post versandte oder anderweitig übermittelte private Briefe unterlagen der Kontrolle, sei es, um Geheimnisverrat zu entdecken, die Moral der Soldaten zu überprüfen oder umstürzlerischem Gedankengut auf die Spur zu kommen. Soldaten liefen Gefahr, angeklagt und eingekerkert zu werden, wenn ihre Briefe unerwünschte Informationen von der Lage an der Front enthielten. Für die Überwachung der Unterhaltungsindustrie, Theater, Kino, Kabarett, Zirkus, wurden spezielle Dienststellen eingerichtet, in Berlin etwa die *Theaterpolizei*. Drehbücher wurden im Vorhinein geprüft, manchmal auch nachträglich doch noch verboten. Der Zensur unterzogen wurden ferner die von Presseagenturen oder per Fernschreiber übermittelten Nachrichten. Bis Ende 1916 gab es allein in Deutschland rund 2.000 Instruktionen an die Presse, zusammengefasst in einem hochgeheimen, mit eingeschränkten Nutzungsrechten versehenen Handbuch. Hausdurchsuchungen bei Pazifisten oder sonstigen unter Verdacht stehenden Personen und Vereinigungen waren keine Seltenheit. Herausgeber waren gehalten, ein Exemplar jedes Druckwerks an die örtliche Polizei zu übergeben. Es wurde üblich, Artikel im Vorwege kontrollieren zu lassen, um nicht ein wenn auch nur zeitweiliges Erscheinungs- bzw. Schreibverbot zu riskieren.¹⁹ Unterdrückt wurden Mitteilungen über militärische Fehlschläge, Aufruhr von Soldaten, die Zahl der Kriegsoffer (allein auf deutscher Seite starben an der Front durchschnittlich 1.158 Soldaten täglich). Als allgemeine Regel galt, dass keine Nachrichten die Zensur passieren durften, die die Bevölkerung in Alarm hätten versetzen können: über Streiks, Demonstrationen, Beschlagnahme von Zeitungen oder anderen Druckwerken, Kritik am Krieg, Zweifel am Sieg, Friedensbemühungen, Hungerrevolten. Daneben gab es Zensurvorschriften gegen extreme Verunglimpfung des Feindes und gegen Lobpreis von Gräueltaten. Vergeblich protestierten Reichstag und Teile der Presse gegen das obrigkeitsstaatliche Regime öffentlicher Meinungsbildung. Soweit Demm (vgl. auch dens. 2016).

Vieles davon spiegelt sich in den Quellentexten auf die eine oder andere Weise wider – sei es in Gertrud Bäumers dringendem, mit detaillierten volkswirtschaftlichen Kenntnissen unterlegtem Plädoyer für Bewusstheit im Umgang mit den vorhandenen Nahrungsmitteln, insonderheit „Vorsicht im Weißbrotverbrauch“

als „eine freiwillige moralische Leistung der Bevölkerung“ und „Kriegspflicht der Schule“, damit „unsere Lebensmittel *bei weiser Verwendung* bis zur nächsten Ernte reichen“ (Bäumer 1914c, vgl. Bäumer 1915, 91); sei es, dass an die Lehrerschaft appelliert wird, „Schundliteratur“ einzudämmen und Gräuelgeschichten zu hinterfragen, „Übertreibungen [...] auf das richtige Maß zurück[zu]führen“ und „Geschichtsfälschungen nachzuspüren“ (Wolf 1915, 204f). Mehr als einmal wird Spionage zum Thema gemacht (vgl. Ohnesorge 1914, 182) und Angst von Kindern vor Spionen durch Erläuterung der zugrunde liegenden psychologischen Mechanismen rationalisiert (vgl. Hylla 1915, 467). „Lügenpresse“ und „Preßlügen“ (Wolf 1915, 206, vgl. Ohnesorge 1914, 183, Struve 1917, 5) fanden sich in den Kriegsjahren selbstredend fast ausschließlich auf Seiten des feindlichen Auslands.²⁰ Trotzdem sollten die Schulkinder auch „auf den problematischen Wert der Tageszeitungen als Urkunden und Geschichtsquellen“ sowie darauf hingewiesen werden, „wie die Provinzpresse ihr Material aus zweiter und dritter Hand erhält und wie sie bei der Schnelligkeit der Arbeit gar nicht imstande ist, erst lange Wert oder Unwert einer Meldung zu prüfen“ (Wolf 1914, 17f).

Insgesamt dürften die Grenzen zwischen Zensur und Selbstzensur schwer zu ziehen gewesen sein; es blieb, sich in der Kunst der indirekten Meinungsäußerung zu üben. Jedenfalls war die Zensur ein höchst wirksames Instrument zur Durchsetzung des Anscheins, als sei überall jubelnde Zustimmung und Kriegsbegeisterung gewesen – ein Mythos, wie Verhey (2000) gezeigt hat, ein *Konstrukt*, dem Reichsregierung und rechte Presse hegemoniale Geltung zu verschaffen wussten.

Die Ausstellung „Schule und Krieg“ im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht

Wie ungebrochen die Einstellungen von Pädagogik und Regierungsbehörden übereinstimmten, zeigt die Sonderausstellung *Schule und Krieg* anlässlich der Eröffnung des *Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht* in Berlin im März 1915 durch den Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten (vgl. Böhme 1971, Tenorth 1996). Das *Zentralinstitut* wurde vom Deutschen Reich und den Ländern (ohne Bayern) finanziert und war unter anderem für Dokumentation und Lehrerfortbildung zuständig. Seinem vorgesehenen „Wirkungskreise“ entsprechend wurden mit der Ausstellung „alle Erziehungsanstalten vom Kindergarten bis zu den höheren Schulen, sowie die Einrichtungen für die Jugendpflege und die militärische Vorbereitung der Jugend“ berücksichtigt, so das Begleitbuch zur Ausstellung (Zentralinstitut 1915, 5). An der Vorbereitung der Ausstellung beteiligt waren die Königlichen Provinzialschulkollegien, die Königlichen Regierungen und die Städtischen Schulverwaltungen (vgl. ebd., 7). Ihr erklärter Zweck war,

anschaulich zu zeigen, „welche Wirkung der Krieg auf die Arbeit der Schule und darüber hinaus auf die Erziehung, Bildung und Betätigung der Jugend überhaupt bisher ausgeübt hat und voraussichtlich weiter ausüben wird“ (ebd., 5).

AutorInnen des Begleitbuchs waren der Leiter des *Zentralinstituts*, Ludwig Pallat,²¹ ferner der Betreuer der *Auskunftsstelle für Jugendkunde* ebendieses Instituts, Otto Bobertag, der mit Erich Hylla auf dem Gebiet der Begabungs- und Testpsychologie zusammenarbeitete,²² sowie Lehr- und Leitungspersonal von Bildungseinrichtungen in Berlin und Umgebung. Unterstützung erfuhr die Ausstellung aus vielen Teilen des Deutschen Reichs und aus Österreich-Ungarn, vor allem durch Einsendung von Gegenständen aller Art: Bastelarbeiten und „Liebesgaben“ für Soldaten an der Front, Fotografien über Jugendbeteiligung an kriegswichtigen sozialen Arbeiten (etwa Ernteeinsätzen), Programme von Veranstaltungen zu wohltätigen Zwecken (Geld- und Goldsammlungen für die Kriegsfinanzierung), Zeichnungen und Schulaufsätze zu kriegsbezogenen Themen, Feldpostbriefe, Entwürfe für Kriegspostkarten, kriegsunterstützende und -begleitende Lehrmittel, Ausrüstungen, Instrumente, Hilfsmittel. Nicht zuletzt beteiligten sich Ortsgruppen des *Bundes für Schulreform*, einer 1908 zum Zweck der (Einheits-) Schulreform und Beförderung der Jugendkunde gegründeten Vereinigung, der etwa Gertrud Bäumer und als Mitglied der Breslauer Ortsgruppe, die die größte und aktivste war, William Stern angehörten.²³ Der *Bund für Schulreform* schwenkte 1914 „auf die Linie der Kriegspädagogik ein“, begrüßte den „Krieg als Lehrmeister und ‚Erlebnis des deutschen Volkstums‘ (Julius Ziehen²⁴)“ und unterstützte das seit Mitte des Krieges als neu und zukunftsweisend geltende Forschungsprogramm einer „Auslese der Tüchtigen“ (Dudek 1990, 105f).

Als wichtigste Wirkung des Kriegserlebens aus pädagogischer Sicht hob das Begleitbuch das Ende der „Schulverdrossenheit“ hervor (Zentralinstitut 1915, 13). Heraufbeschworen wird das Bild „bunter Mannigfaltigkeit“ in der „Kriegsbegeisterung der Kinder“, das zugleich „glänzendes Zeugnis [...] für die treue Arbeit der Lehrer“ (ebd., 20) ablegt, deren „Aufklärungsarbeit“ die *deutsche Schule* zum „Rückgrat der gesamten Volkserziehung“ macht (24); es wird betont, wie sehr die Schule „bemüht ist, das gewaltige Erlebnis des Krieges in der Kindesseele zu vertiefen“ (40), und dass sie „unsere Schuljugend dem alles beherrschenden Weltgeist unserer Tage näher(bringt)“ – hat diese doch ein „heiliges Recht“ darauf, dass „die Kriegereignisse [...] ihr zum inneren Erlebnis werden“ (48). Die Rede ist von den vielen didaktischen Gelegenheiten, „die Auffassung der Kinder vom Krieg und seinen Begleiterscheinungen zu vertiefen, ihr Wissen vom Krieg zu ergänzen“ (44); ferner davon, dass die Schule unter dem Schlagwort „Sprich deutsch“ den „Kampf gegen unnütze Fremdwörter“ aufnimmt, „Ersatz für das Entbehrliche bietet und auf solche Weise einer weit verbreiteten Unsitte

entgegentritt“ (45); davon, dass der sonst übliche „Paradeaufsatz“ vor ein „stren-
ges Kriegsgericht gebracht“ ist, welches „für eine freie Entfaltung der geistigen
Kräfte sich aussprechen wird“ (48), denn das „Hauptgesetz des Kriegsaufsatzes
heißt Freiheit, seine Hauptquelle – schöpferische Tätigkeit, sein Hauptziel –
Wärme“, wobei das nötige „Feuer der Begeisterung zu entfachen und zu schüren“
wiederum „Sache des Lehrers“ ist (49), soweit er „nicht das Glück“ hat, „selber
das Gewehr zu tragen oder als Führer unserer Kompagnien und Bataillone vor-
anzugehen im heiligen Krieg“ (56); schließlich davon, dass speziell aus höheren
Schulen – „Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Lyzeen aus Nord und
Süd, Ost und West der Monarchie“ – Aufsätze eingehen, in denen „der große
Krieg“ *lebt* „mit seinen Siegen, Umschwüngen und Erschütterungen, seiner Be-
geisterung und seinem Opfermut, seiner neuerwachten Heldenverehrung, seinem
Heroismus und seiner ganzen neuen, germanischen Ideenwelt“ (ebd., 53), darun-
ter „Primaneraufsätze, die als Leitartikel ernster und angesehener Zeitungen oder
Zeitschriften sich gar nicht übel ausnehmen würden“ (55) – eine Sammlung, die
das *Zentralinstitut* „fortzusetzen und dafür ein Archiv zu schaffen (gedenkt)“, ein
Archiv „dieser großen Zeit der Weltenwende“, „lehrreicher als viele Zeitungen“,
weil hier „alles viel wahrhaftiger, seelenvoller, naiver, ursprünglicher ist“ (56) –
ein „Volksschatz“ geradezu (ebd., 62).

Der Plan zu der Ausstellung stammte von Hans Rupp (vgl. *Zentralinstitut*
1915, 7). Rupp hatte 1909 beim Direktor des *Psychologischen Instituts* der Ber-
liner Friedrich-Wilhelms-Universität, Carl Stumpf, habilitiert und wurde nach
dem Krieg „einer der führenden Vertreter der Psychotechnik in Deutschland“
(Hoffmann 1994, 265). Dieses Institut – Rupp vertrat dort die Gebiete Arbeitspsy-
chologie und Pädagogische Psychologie – befand sich nicht nur räumlich „in
unmittelbarer Nähe zu den höchsten militärischen Kommandos“, nämlich „nur
einige Schritte entfernt“ vom „Preußischen Generalstab und Kriegsministerium
in der Dorotheenstraße“ (ebd., 262), vielmehr betrieben Stumpf und seine Mit-
arbeiter maßgeblich die psychologische Grundlagenforschung für das Deutsche
Heer.²⁵ Gewissermaßen deren Nebenprodukt war das *Zentralinstitut*.

Teil der Ausstellung war die psychologisch geordnete Sonderausstellung „Ju-
gendliches Seelenleben“ (*Zentralinstitut* 1915, 9). Auf diese bezieht sich Erich
Hylla in seinem Artikel *Krieg und jugendliches Seelenleben* explizit und lobt sie
als Fundus für die Forschung. Er kritisiert sie allerdings auch, und zwar unter drei
Aspekten: Die ausgestellten Materialien seien „fast ausschließlich nach pädago-
gischen Rücksichten ausgewählt“, nicht nach psychologischen, während doch ne-
ben den für „gut“ befundenen Schülerleistungen gerade auch die „mittelmäßigen“
und „schlechten“ von Interesse wären; nicht erkennbar sei, „inwieweit die aus-
gestellten Gegenstände ‚selbständige‘ kindliche Schöpfungen“ seien oder durch
schulische oder häusliche Mithilfe beeinflusst. Und schließlich stehe deutlich die

Absicht im Vordergrund, „zu zeigen, wie Schule und Unterricht die Kriegsergebnisse aktiv verwerten können und sollen“, während vernachlässigt werde, „wie sie sich unter ihren Einflüssen mehr passiv gestaltet haben und noch gestalten werden“ – wenn dies Letztere doch auch an einer *pädagogischen* Ausstellung wenig zu tadeln sei (Hylla 1915, 466).

Am Beispiel dieser Ausstellung und der dazu erschienenen Beiträge von William Stern, Erich Hylla,²⁶ Otto Bobertag und anderen stellt Christine Holzkamp als ins Auge fallend fest, „was die Autoren nicht gesehen haben, befangen in ihrer gesellschaftlich-historischen Situation wohl schwer sehen konnten“ (Holzkamp 1987a, 91), was diese Art ‚objektiver‘ Wissenschaft letztlich aber auch so zerstörerisch gemacht habe: nämlich die Unfähigkeit, in den Schüleraufsätzen „Gefühle wie ‚Angst haben‘, ‚den Krieg verabscheuen‘“ auch nur „als Möglichkeiten“ denken (ebd., 92) und Äußerungen „als Ausdruck der Ablehnung von Krieg“ deuten zu können (ebd., 93). „Für *alle* Autoren gilt, daß ihre implizite Haltung – Krieg als positives Ereignis – ihnen den Blick verstellt hat, die Auswirkungen des Krieges auf Denken, Fühlen und Handeln der Kinder realitätsgerecht zu erfassen [...]. Sie können ihren Anspruch, ‚die mannigfachen psychischen Wirkungen und Reflexe beobachten zu können, welche der Krieg in unserer Jugend hervorrief‘ ([Stern 1915, III]), nur begrenzt einlösen, weil sie kritische Haltungen der Kinder und Jugendlichen dem Krieg gegenüber aufgrund der [...] eigenen Haltung [...] nicht wahrnehmen können“ (Holzkamp 1987a, 95, vgl. Dudek 1990, 93).

Diskurselemente 2

Der Krieg als Erwecker der weiblichen Kräfte. Die Zurückgebliebenen

Den pädagogischen Diskurs der Kriegsjahre in den betrachteten Periodika kennzeichnet eine Mischung von staunend-passivem Sich-Ergeben in das gewaltige Geschehen und rückhaltloser Bewunderung seiner produktiven Hervorbringungen. Die in den Quellentexten zum Ausdruck kommende Haltung hat etwas Religiöses an sich, wie das Aufnehmen einer Offenbarung, die zum „Tun“, zur „Tat“ mitreißt. Das steckt in Kerschensteiners schon erwähntem Ausruf über den Krieg als den großen Volkserzieher, findet sich aber auch sonst in den zahllosen Mitteilungen und Berichterstattungen über den Krieg, die im pädagogischen Feld ausgetauscht wurden. Vor allem weckte der Krieg die weiblichen Kräfte.²⁷

Beispiel Kinder- und Jugendfürsorge. Um „Kräftezersplitterung zu vermeiden“, nehmen die im Jugendschutz tätigen Organisationen und Vereine – die *Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge* unter der Leitung von „Frl. Dr. Duensing“,²⁸ der *Nationale Frauendienst*, das *Pestalozzi-Fröbel-Haus*, die *Kindervolksküchen* –

„Führung miteinander“ auf. Bestehende Einrichtungen werden überaus effizient genutzt, neue geschaffen; „benutzt werden Lehranstalten, Fabrikräume mit Kantine, herrschaftliche Pferdeställe, Jugendpflegeräume, Wäldchen mit Schutzhütten. Einzelne dieser Unternehmungen entstehen wohl anlässlich des Krieges, aber manche doch auch in dem Gedanken“, daraus eine bleibende Einrichtung werden zu lassen, „hochwillkommen“ besonders „in einzelnen Industriebezirken“, in denen die Jugend bisher ganz unbeaufsichtigt war. In manchen Stadtteilen wird so emsig neueingerichtet, dass gewarnt werden muss. „Die Warnung kann gar nicht scharf genug betont werden: Nicht gründen *ohne Bedürfnis*. Vorläufig übersteigt das Angebot von Räumen und Plätzen die Zahl der aufnahmebedürftigen Kinder“, „der fromme Eifer geht [...] zu weit“ (Treuge 1914, 170). Konstatiert wird ein „Überangebot an ungedulden, tatenlustigen Helferinnen“, ein wachsender „Zustrom derjenigen, die sich in der Beschäftigung mit Kindern einen Lebensinhalt schaffen wollen“, darunter viele Frauen und junge Mädchen, die jedoch in der Frage hygienischer Maßnahmen „ganz ungeübt und ungeschult“ sind: „wie will ein Mädchen aus guter Familie beurteilen, wie weit sie bei den Kindern des Volkes in ihren Ansprüchen an Sauberkeit gehen darf [...]!“ Gewarnt wird vor unbeabsichtigten Folgen des Engagements: „stellenlose Kindergärtnerinnen und Erzieherinnen werden verdrängt“, „die Arbeitsnot vermehrt durch ehrenamtliche Tätigkeit“. Schon ersetzt ein großer Berliner Verein „seine bisherigen besoldeten weiblichen Kräfte [...] durch die sich andrängenden freiwilligen“ (ebd., 171, vgl. Grayzel 2014).

In zahlreichen Artikeln setzt sich *Die Lehrerin* ausführlich mit den Kriegsfolgen an der Heimatfront²⁹ auseinander, nennt „die voraussichtlich größte Tragik der nächsten Monate“, Arbeitslosigkeit und Hunger, beim Namen und analysiert die sozialen Folgen für die Frauen: Anders als in Zeiten „hochgespannter industrieller Tätigkeit im Frieden und darum auch außerhäuslicher Berufsarbeit der Frau“ hätten die Mütter jetzt nicht zu wenig, sondern zu viel Zeit. Gerade „im sogenannten Mittelstand“, der unter „geschäftlichen Krisen“ leide, sei eine Umschichtung zu erwarten, weil Frauen, die bisher „nur dem Hause angehörten“, versuchten, „eine Erwerbstätigkeit zu ergreifen“. Ihnen müsse die Sorge um die Kinder abgenommen werden. Dazu komme, dass mehr und mehr arbeitslose Frauen aus dem Proletariat ihre Kinder „um der notwendigen Beköstigung willen“ in Krippen und Horte schickten – was bedeute, dass dort nicht nur Beaufsichtigung, sondern auch Nahrung bereitgestellt werden müsse (vgl. Treuge 1914, 171).

Dem gegenübergestellt werden „Lichtblicke“: „daß die weiblichen Kräfte sich regen, daß Tausende, die bisher gedanken- und berufslos lebten, durch die Not und die Größe der Zeit erweckt sind und mittun wollen, daß andere Arbeit brauchen, um die sorgenden, bangenden Gedanken zu bannen, vor allem, daß die Mädchen und Frauen nicht hinter den Männern und Jünglingen zurückbleiben, nicht

durch das Bewußtsein ihrer Überzähligkeit moralisch niedergedrückt werden wollen [...]“ (ebd.). Als beispielhaft wird aus der Arbeit sozialer Mädchenvereine berichtet, dass die üblichen Versammlungen ausfielen, „weil die Mitglieder der Jugendgruppe durch die Kriegsrankenpflege und die Kriegshilfe bei der Jugendfürsorge reichlich in Anspruch genommen waren“ (Müller 1915). An gleicher Stelle berichtet *Die Lehrerin* über Alice Salomons³⁰ (in den *Blättern für Soziale Arbeit. Organ des Deutschen Verbands der Jugendgruppen und Gruppen für soziale Hilfsarbeit* erhobene) Forderung, die Jugendgruppen müssten sich auf ihre Aufgaben während der Kriegszeit auch durch Weiterbildung, theoretische Auseinandersetzung und „geistige Verarbeitung der zugrunde liegenden Probleme“ vorbereiten. Auch verbreitet *Die Lehrerin* Salomons Hinweis auf „mehrere von Frauen verfaßte Abhandlungen“ (Treuge 1915, 173), darunter Bäumers *Der Krieg und die Frauen*.³¹

Wie wichtig die Thematik aus Sicht *Der Lehrerin* erschien, macht die ausführliche Paraphrasierung eines im Dezember 1914 vorgelegten Berichts des Ausschusses für Leibesübungen und Jugendpflege der *Zentrale für Volkswohlfahrt* unter dem Titel *Kriegszeit und Aufgaben der Jugendpflege* deutlich. Hervorgehoben werden die demnach zahlreichen Versuche, gerade auch „den Bedürfnissen der weiblichen Jugend“ durch „[k]aufmännische Fortbildungskurse, Abendvorträge, Näh- und Haushaltungskurse, Kurse in Krankenpflege und gesellige Vereinigungen“ entgegenzukommen (Ohnesorge³² 1915, 333). Dem steht andererseits, wie in *Die Lehrerin* durchgängig beklagt wird, die generelle jugendpflegerische Unterversorgung gegenüber, in Berlin beispielsweise von 74 Prozent der männlichen und 92 Prozent der weiblichen Jugendlichen (vgl. ebd., 334). Der ganze Bereich bedarf, so die einhellige Meinung in den Kriegsjahren, dringend des weiteren Ausbaus – wobei gerade die Arbeitslosigkeit „das Mittel gewesen“ ist, „an die Jugend heranzukommen“ (ebd.). Bei der Lektüre der Quellentexte drängt sich übrigens relativ rasch der Eindruck auf, dass es keineswegs die Jugendlichen selbst waren, deren „Bedürfnisse“ sich hier artikuliert fanden, vielmehr definierten die Verbände der Jugendpflege und sonstige Akteure den Bedarf (vgl. Krabbe 2010, 11f).

Beispiel Volksschule. Der Wiederbeginn des Schulbetriebs nach den Sommerferien wird geradezu als Ende einer Zwangspause herbeigesehnt: Endlich wieder Gelegenheit, „die große Zeit“ mit den Kindern durchzusprechen. Zwar gibt es überall „umgestürzte Stundenpläne, zusammengewürfelte, übervolle Klassen, Überstunden!“ Aber: „Wer fragt danach in einer Zeit, wo jedes Glied des Volkes die höchste Kraft einsetzen muß?“ Wo sich aufgrund der Abwesenheit der männlichen nun die weiblichen Lehrkräfte ganz in der Verantwortung sehen, den Kindern „nicht nur Lehrer, sondern Erzieher“ (Ohnesorge 1914, 181) zu sein! Wie mitgeteilt wird, übernehmen die Vertretung der zum Militärdienst eingezogenen Lehrer nun junge Lehrerinnen, wenn auch (zumindest in Sachsen) „im

allgemeinen unentgeltlich“, was aber immerhin ihre „Berufstüchtigkeit“ erhöht und ihre „Anstellungsaussichten“ verbessert (ebd., 182, Anm.).

Beispiel Dienstjahr für Frauen. Auf der Kriegstagung des ADLV Pfingsten 1915 brachte dessen Vorsitzende, Helene Lange, das Thema *Das Dienstjahr der Frau* zur Sprache – schon vorher als wünschenswert erkannt, inzwischen „eine durch den Krieg deutlich gewordene Notwendigkeit“, welche „die zunächst ideale Forderung in das Gebiet praktischer Gestaltung versetzt“. „Dienstjahr“ bedeutet „wie bei den Männern“ Vorbereitung, Herstellung von Bereitschaft zum Dienst. Und wie der militärische Dienst des Mannes Vorbereitung auf den Krieg ist, ist „auch die Kriegsarbeit der Frau [...] gesteigerte Friedensarbeit“. Zugleich offenbart sich, so der Tagungsbericht in *Die Lehrerin*, in der Verschiedenheit dieser Leistungen „die tiefere Bestimmung der Geschlechter“: Mitwirkung „der Frau“ am öffentlichen Dienst bedeutet „Erhaltung und Pflege unserer Volkskraft“; indem sie sich darin einreihet, offenbart sich im „weiblichen Anteil an den Aufgaben des Staates nur die soziale Gestaltung dessen, was von Urzeiten an Aufgabe der Frauen ist“. Der entsprechende Ausbildungsplan für die Absolventinnen der höheren Schulen trägt dem Rechnung, „daß *alle* Lehrstoffe dem einen Zweck unterzuordnen sind, die Mädchen als Glieder in einen großen Organismus einzureihen, ihrem Bürgerbewußtsein die entscheidende Festigung zu geben, das Ernstnehmen der nächstliegenden Pflichten als die Wurzel aller staatsbürgerlichen Tugend anzusehen“ (Treuge 1915, 76). Grundlage und Voraussetzung „bilden körperliche Ausbildung und Beherrschung der einfachen Hauswirtschaft“. Und genauso wenig wie die Landesverteidigung darf die Zivilaufgabe der Volkspflege, samt der vor allem hauswirtschaftlich ausgerichteten Ausbildung darin, abgelehnt werden: „Pflicht zur Tüchtigkeit“ ist das erste Gebot in jedem „staatsbürgerlichen Katechismus“:

„Ganz sicher – so viel wurde aus der Erörterung dieser Frage im Kreise des A.D.L.V. klar – hat der Krieg nichts so sehr für die Frau als notwendig erwiesen wie ihre Schulung zur Bürgerin, die Ausweitung ihrer Pflichten auf den die Familie überragenden Kreis der Volksgemeinschaft, die Disziplinierung ihrer mütterlichen Anlage für den Dienst am Volk“ (ebd., vgl. Hopf 1997, 122ff, Bader-Zaar 2016).

Für die Gestaltung des Dienstjahrs der Volksschulabsolventinnen als Aufgabe der Fortbildungsschule wurde unterstrichen, den Geist bereiten zu helfen, „in dem nach dem Kriege ein neues Frauengeschlecht gebildet werden soll, ein Frauengeschlecht, das in treuer Erfüllung seiner nächsten Pflichten in Haus und Beruf zu staatsbürgerlicher und volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit heranreift“ (Ohnesorge 1915, 87). Helene Lange selbst resümierte, „der Krieg“ habe „die Frauentüchtigkeit“ in zwei Formen aufgerufen, einerseits „in der beruflichen Kriegsververtretung des Mannes und auf dem geweiteten Feld eigenster Frauenarbeit“, dabei aber auch

klar die wirtschaftliche Last erwiesen, die die arbeitslosen Ungelernten darstellten, ein volkswirtschaftlich „sinnloses Plus“ auf Seiten der „untersten ungelerten Schichten“. Andererseits habe „der Krieg“ den Frauen den Wert und die Bedeutung der „eigensten Frauenleistung“ gezeigt, in „der Hauswirtschaft, in der Pflege, in der sozialen Fürsorge – in allen Betätigungen einer sozial erweiterten Mütterlichkeit [...] Höheres verlangt als sonst, [...] nach Wert und Unwert in schärfere, rücksichtslosere Beleuchtung gerückt – [...] ein *Verdammungsurteil über alle Halbheiten*“ (Lange 1916, 329). Noch im selben Jahr erbrachte „der Krieg“ mit dem sogenannten „Lehrerinnenenerlaß“ eine Erhöhung der Zahl der Lehrerinnenstellen „fast bis auf 50 v. H.“ (Stimmen 1916, 45) – samt Einsparungseffekt von bis zu 1.000 Reichsmark pro anno gegenüber dem Sold für männliche Lehrkräfte (vgl. zur damaligen Lage der VolksschullehrerInnen, Gehaltsentwicklung usw. Bölling 1978, Nipperdey 1991, 542ff).

Bis in die 1960er Jahre war der Terminus *zurückgeblieben* ein Synonym für nicht der Normalvorstellung von Entwicklung Entsprechendes, eine Art semantische Verstärkung zum Beispiel des Konstrukts „schwach begabte[r]“ Kinder (vgl. etwa Hamaide 1965, 58³³); man sprach von zurückgebliebenen Regionen, Ländern, Völkern, Volkswirtschaften. Im pädagogischen Diskurs zur Zeit des Ersten Weltkriegs waren die Zurückgebliebenen (seltener: die Daheimgebliebenen, die Zurückbleibenden) diejenigen, die ihre Bestimmung, ihre Aufgabe, ihren Wert für Volk und Vaterland in dem gewaltigen Geschehen, an der Heimatfront suchten: „Und so haben wir Zurückbleibenden auch eine Aufgabe, die uns der Mitkämpfenden im Felde nicht unwert macht“ (Wolf 1914, 16). Der Krieg bewirkte das große Zusammenrücken, so die vielbeschworene Konstruktion: „in unzähligen Einzelberührungen kommen die Glieder der verschiedenen Stände sich heute näher als sonst, die Kämpfer draußen in treuer Waffenbrüderschaft vor dem Feinde und die Daheimgebliebenen durch Einquartierungen, Lazarettbesuche, Feldpostbriefe“ (Ohnesorge 1915, 41). Selten sind Zurückgebliebene kümmerlich, verzagt und kleinmütig – wie in: „daneben die Gefühle der vorübergehenden Verzagtheit und des Kleinmuts, wenn uns bei zurückgebliebenen Frauen, bei hilflosen alten Leuten das schwunglose Erdulden, der zermürbende Kleinkampf um ein kümmerliches Dasein entgegentrat“ (Treuge 1915, 145). Viel öfter hat der Krieg die Wichtigkeit und Stärke der Willenskräfte gerade auch der Zurückgebliebenen dargetan, verlangt er ihnen doch ein Maß an Pflichterfüllung ab, „das die gewöhnlichen Anforderungen des Lebens weit übertrifft. Und das nicht nur von unseren Helden draußen im Schützengraben, sondern auch von jedem einzelnen der Zurückgebliebenen, denen die Aufgabe zufällt, das jetzt besonders verwickelte Getriebe unseres Wirtschaftslebens im Gange zu halten“ (Enderlin 1915, 430f).

Im konnotativen Umfeld von „die Zurückgebliebenen“ findet sich, zumal nachdem sich herausgestellt hatte, dass der anfangs erwartete rasche Sieg

ausblieb und ein Ende der Kampfhandlungen „gar nicht abzusehen“ war, nach und nach aber doch öfter auch Besorgnis – zum Beispiel über die „dem ruhigen Fortschritt des Unterrichts allzu ungünstig[en]“ seelischen Folgen für Lehrende und Lernende: Anstatt sich in Krankenpflege, Kriegshilfe, Bewahrung der arbeitslosen weiblichen Jugend und ähnlichen außerschulischen sozialen Aufgaben aufzuopfern, was „für die Schule nicht gerade förderlich ist“, solle man die eigentliche Unterrichtstätigkeit wieder an die erste Stelle treten lassen, „denn gerade in unserem Amte leisten wir Lehrerinnen dem Vaterlande die unschätzbaren Dienste, in denen niemand uns ersetzen kann. Je größer die Lücken werden, die der Krieg reißt und dies gerade unter der Jugend, um so wertvoller wird die Heranbildung des Nachwuchses; [...]. Als Lehrende gehören wir zu den wichtigsten Baumeistern an der Zukunft unseres Volkes“ (Seifarth 1915, vgl. Donson 2015). Nicht nur die Lehrerinnen, überhaupt Frauen, die für sich neue Aufgaben an der Heimatfront entdeckten, sahen sich auf eine neue historische Entwicklungsstufe gehoben. Gerade auch bei den Zurückgebliebenen wirkte der Krieg veredelnd auf Charakter und Sittlichkeit, machte man sogar „in der Fürsorgeerziehung Minderjähriger“ sehr gute Erfahrungen mit dem „läuternden Einfluß des Krieges“: „Es zogen nicht nur zahlreiche junge Burschen als Kriegsfreiwillige mit hinaus [...]. Auch die Zurückgebliebenen wurden mit fortgerissen“, nämlich „die Mädchen“, die fleißig „die Hände beim Stricken der Liebesgaben (regten)“ und durch „den Anstaltsgarten [...] hell die Kriegslieder (klingen)“ ließen (Ohnesorge 1917).

Fichte. Das wirkliche Erleben von Geschichte. Tat und eigenes Tun

Aus dem Archiv des Diskurses über nationale Erziehung sind Johann Gottlieb Fichte und seine während der Besetzung Preußens durch die französische Revolutionsarmee gehaltenen *Reden an die deutsche Nation* (1808) nicht wegzudenken. „Fichte“, die „Reden“ und der „Freiheits-“ respektive „Befreiungskrieg“ gegen Napoleons Truppen, öfters sogar nur die Angabe „1813/14“ als Hinweis auf das Jahr, in dem er ausgefochten wurde, figurierten als Metaphern einer Kollektivsymbolik, bei der es zum wenigsten um leidenschaftslose historische Einordnung und Kontextualisierung in der *erzählten Zeit* ging, sondern um die Weckung von Emotionen und Handlungsbereitschaft in der *Erzählzeit*: Im konnotativen Umfeld vor und während des Ersten Weltkriegs ist die Rede von Bedrohtsein und größter Not, notwendigem Bündeln aller Kräfte, vom sich Erwehrenmüssen gegen „die Feinde“, von Selbstbehauptung und nationaler Wiedergeburt. Indem „Fichte“ angerufen wird, wird klargestellt, dass die Zeit kosmopolitischer Gesinnung und Träumerei vorbei ist und der Kosmopolitismus sich als unhaltbar erwiesen hat.

Zugleich wird an die Erkenntnis erinnert, die zwischenzeitlich aus dem Blick geraten sei, dass alles Große und Wertvolle in der Entwicklung der Kultur letztlich national bedingt ist, weshalb sich auch die Tendenz zur „Absonderung“ der Nationen voneinander als richtig erweist – nicht die auf Menschheit und Weltbürgertum (vgl. Richter 1904, 549, 552).

Wofür „Fichte“ stand, hatte anlässlich der Jahrhundertfeier der Völkerschlacht bei Leipzig, in einem Vortrag vor der dortigen Lehrerschaft, Eduard Spranger³⁴ programmatisch dargelegt. Obwohl vor dem Krieg entstanden, deckte der Text doch „ganz die Aufgaben der unmittelbaren Gegenwart“ auf (Treuge 1915, 145):

„Wie ihm [Fichte] die ganze Welt zur Wirkung innerer geistiger Tathandlungen wurde, so auch die Erziehung zu einer Selbstentfaltung durch eigenes Tun und geistiges Schaffen, statt bloßen Lernens und passiven Aufnehmens. Bei ihm zugleich, dem alten Revolutionär, ringt sich langsam, aber gewaltig auch jenes andere, *konservative* Moment hindurch, daß es einen isolierten Wert des Individuums nicht gibt, daß wir sind nicht nur durch die Gattung und mit der Gattung, sondern daß alle Nationalerziehung von Anfang an auch eine Erziehung *im* Staate und *für* den Staat sein muß“ (Spranger 1913, zit. ebd.).

Insbesondere in *Die Lehrerin* wird „Fichte“ in zahlreichen Beiträgen in pädagogischer Absicht angerufen. Den Namen zu nennen, besagt, dass der Krieg die patriotische Begeisterung von „1813“ und des „Befreiungskrieges“ den Schülerinnen und Schülern emotional „gegenwärtig“ und „anschaulich“ macht und dass das gegenwärtige Geschehen als wirkliches „Erlebnis“ alle Abstraktheit des Schullehrunterrichts hinwegfegt:

„Nie war es eine leichtere Aufgabe, die Liebe zum deutschen Wesen in den jungen Herzen zu pflegen, wie jetzt. Vaterlandsliebe, Opferfreudigkeit, Heldenmut, das sind ja nicht mehr Worte, die wir durch Beispiele aus vergangenen Tagen erläutern müssen, sondern sie sind ja alle Leben geworden, das tausendfältig um uns sprießt und uns anhaucht und durchdringt mit glühendem Hauch, wie wir ihn nie zuvor gespürt. Das Auge öffnet sich weit und staunend den Wundern, die täglich neu sich erschließen. So also war's vor 100 Jahren, als ‚der König rief, und alle, alle kamen‘, als Knaben die Schule verließen, als man sein Gold für Eisen gab, als Dichter und Gelehrte nur noch Kämpfer sein wollten. Was uns geklungen hatte wie eine Sage aus fernen Zeiten, ist Wirklichkeit geworden, und wir dürfen es mit Augen schauen“ (Reishaus³⁵ 1914, 218).

Endlich kann die Jugend wieder in deutschem Stolz erzogen werden, der „die Nachäffung fremden Wesens verschmäht“ und sich auf den von anderen Nationen verspotteten deutschen Idealismus stützt, welcher zuletzt „auch bei uns seine Herrschaft [zu] verlieren (schien)“:³⁶ „Und doch, ohne ihn war kein 1813 möglich, wären wir jetzt verloren.“ Nun aber, da es nottut, setzt sich die Idee wieder in Kraft um, „denn nach Fichtes berühmtem Wort siegt immer die Begeisterung über den Nichtbegeisterten“ (ebd., 220). Indem sie ihn als Leitartikel abdruckte, lies

Die Lehrerin keinerlei Zweifel daran, dass sie mit Reishaus' Beitrag, der zuerst in der *Frankfurter Zeitung* erschienen war, völlig übereinstimmte.

Auch andere Artikel der herangezogenen Periodika griffen den Gedanken auf, das Kriegsgeschehen zur Unterstützung der nationalerzieherischen Arbeit pädagogisch zu nutzen: Konnte man bisher den Kindern „die Zeit der Freiheitskriege“ noch so sehr mit Leben zu füllen versuchen: das reichte nicht heran an das persönliche Erleben des Krieges in der Gegenwart (vgl. Schulteß 1914, 283). Schon das Jahr 1913 mit seinen Erinnerungsfeiern hatte mit sich gebracht, dass „nun der Geschichtsstoff wieder vorhanden war“ und die „großen Persönlichkeiten, Stein und Scharnhorst, Schleiermacher und Fichte erstanden vor dem geistigen Auge der Mädchen“. Jedoch keiner „ahnte damals, wie bald alle genötigt sein würden, durch die Tat die Gesinnung zu beweisen, deren großes Aufflammen vor hundert Jahren wir soeben gefeiert hatten“ (Treuge 1914, 205). An anderer Stelle werden etwa „Goethe“ oder auch „Luther, Schiller, Kant, Stein, Bismarck ...“ als Bewirker dafür benannt, dass „wir uns langsam selbst erkannten“ (Schremmer 1915, 285).

Wiederabdrucke von Artikeln aus der politischen Tagespresse wie im Falle des Reishaus-Beitrags (oder auch von Beiträgen anderer pädagogischer Periodika) waren keineswegs unüblich, sondern Teil des Selbstverständnisses der pädagogischen Presse, ihre Leserschaft über alle beruflich relevanten Belange rasch und umfassend und auch mit überregionalen Bezugnahmen zu informieren. Die Praktik der Wiederabdrucke bildete eine wirkmächtige Schnittstelle zwischen dem massenmedial vermittelten politisch-propagandistischen und dem pädagogischen Diskurs, die beide in ihrem Zusammenwirken das Alltagswissen im pädagogischen Feld formten. Ausweislich ihres Untertitels erreichte *Die Lehrerin* zusammen mit ihren diversen *Beiblättern* nicht nur die Mitglieder des ADLV, sondern auch die „der Allgem[einen] Deutschen Krankenkasse für Lehrerinnen und Erzieherinnen, des Landesvereins Preußischer Volksschullehrerinnen, des Landesvereins Preußischer Technischer Lehrerinnen und des Verbandes Sächsischer Lehrerinnen sowie [...] des Verbandes Deutscher Fortbildungs- und Fachschullehrerinnen“, mit einem Wort, vermutlich einen Großteil der weiblichen Lehrkräfte (vgl. Bäumer 1914, 165, Schaser 2010, 68).

In *Die Lehrerin* sind „Fichte“ und „der Befreiungskrieg“ Topoi, die es selbstverständlich werden lassen, dass die vormals betonte Autonomie des Pädagogischen, seine Distanz gegenüber Politik und Tagesgeschehen, mit gutem Grund nunmehr aufgehoben ist. Die Reformpädagogik stand dem nicht entgegen, sie wurde dem vielmehr untergeordnet, und auch dafür war der Rekurs auf „Fichte“ programmatisch. Gertrud Bäumer in ihrem Vortrag über *Die Lehren des Weltkrieges für die deutsche Pädagogik* auf der „Kriegstagung“ des *Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins*:

„Wir haben auf pädagogischem Gebiet alles Schwanken zwischen den beiden Programmen der individualistischen und der sozialen, staatsbürgerlichen Erziehung aufzugeben. Wir haben uns im Bildungsideal der Zukunft zu dem Mut einer großen Einseitigkeit aufzuraffen. Es handelt sich wieder um dasselbe, was vor 100 Jahren Fichte formuliert hat: um die Aufgabe, ‚alle individuellen Kräfte dem Dienste des Ganzen anzuschließen und zuzuführen‘. Wir müssen den Mut zu all den Verzichten haben, die zweifellos in einer solchen Einseitigkeit liegen. Aber wir wissen aus jener Erfahrung der ersten Monate dieses Krieges, daß diese Einstellung auf das Ganze, das Absehen von allen zarten Interessen der eigenen Seele, von den Luxusbedürfnissen unseres Innenlebens, daß das kein Verzicht auf Kraft und Wärme des Lebens zu sein braucht. Im Gegenteil“ (Bäumer 1915, 83).

In ihrem Bericht über die Tagung fasste Margarete Treuge, Schriftleiterin von *Die Lehrerin*, Bäumers Botschaft vom Ende des bisherigen unsicheren Schwankens der Reformpädagogik zwischen den beiden gegensätzlichen Erziehungsidealen der Persönlichkeitspädagogik und der Sozialpädagogik ihrerseits so zusammen: Der Krieg „hat für uns entschieden; über alle individualistischen Ziele hinaus ist an die oberste Stelle zu setzen: die Nation, der Staat.“ Auf der Tagung erörterte reformpädagogische Themen wie Einheitsschule, Arbeitsunterricht, Schülerselbstverwaltung „waren nur Ergebnisse der Forderung einer Nationalerziehung im Fichteschen Sinne“ (Treuge 1915, 75, 76, vgl. Enderlin 1915 zum Arbeitsunterricht).

Gleichzeitig wurde mit Verweis auf „neue Bildungsbedürfnisse“ – deren sich anbahnende politische Befriedigung erst eigentlich „das Vermächtnis der Stein, Fichte, Humboldt verwirklicht“ (Muthesius 1915, 31) – das neuhumanistisch-liberalistische Bildungsideal verabschiedet: Im Hinblick auf die neuen Bildungsbedürfnisse muss „unser Bildungswesen im innersten Kerne *deutsch* sein“, darf „keinerlei Rücksicht auf Fremdes in den Schulen der Zukunft Zeit und Raum für den deutschen Bildungsstoff“ verkürzen (ebd., 34, zit. in Ohnesorge 1915, 42).³⁷ Zur passenden, weil den Individualismus früherer Prägung überwindenden Bildungskonzeption avancierte Hugo Gaudigs „Individualbegriff ‚Persönlichkeit‘“, der nach zeitgenössischer Auffassung „den Gattungsbegriff ‚deutsch‘“ vertiefte, „so etwa, wie sich für Fichte die Begriffe ‚deutsch‘ und ‚Nation‘ durch ihre Urverwandtschaft zu natürlicher höherer Einheit verschmelzen“ (Treuge 1915, 146).

Obwohl sich an „1813/14“ vermeintlich bruchlos anknüpfen ließ, konstatierte man auf der anderen Seite, dass die Zeitläufte vieles verändert hätten, wobei die wahrgenommenen Veränderungen als politische und mentale Entfaltung, Reifung, Bewusstwerdung gedacht wurden: Ohne den Warnruf des Erbfeindes hätte sich das Deutschtum seine Eigenart nicht ertrotzen, sich von der französischen Bevormundung in Fragen der Bildung und des Geschmacks nicht losringen können, hätte es „kein 1870“ gegeben, das nach dem militärischen Sieg über Frankreich zur Gründung des Deutschen Reichs führte (vgl. Schubert 1914,

103). Die „mächtige[...] Anspannung der Volkskraft in den Freiheitskriegen, sie hat sich in diesem Kriege endgültig bewährt“, so Gleichheit *und* Differenz der beiden Geschehen unterstreichend Gertrud Bäumer (1915, 84). „Als Stein, Fichte, Scharnhorst, Schleiermacher ... vor hundert Jahren an die Neuordnung der Verhältnisse gingen, waren die Verhältnisse weit schwieriger als sie heute sind. Der Feind stand im Lande, die Erziehung steckte noch in den ersten Grundlagen, die äußere Volkseinheit war noch nicht gewonnen“. So hat zwar das 19. Jahrhundert „den Gedanken der vaterländischen Erziehung begründet“ und „die äußere Volkseinheit“ erbracht, aber erst das 20. Jahrhundert und der Krieg „die innere“ (Schremmer 1915, 282, vgl. Stübiger 2006, 21).³⁸ Daher ist es „selbstverständlich, daß die Erziehung der kommenden Zeit gestempelt sein wird durch das Wort ‚vaterländisch‘“ und dass „gerade aus dem Erlebnis dieses Krieges heraus wir auf Schritt und Tritt dazu kommen werden, uns der eigenen und besonderen Kräfte unseres Deutschtums bewußt zu werden“ (Bäumer 1915, 92).

Auch weniger prononciert deutschtümelnde Stimmen wie die von Max Brahn,³⁹ die mit den „Befreiungskriegen“ eher allgemein „das gesamte deutsche Geistesleben der deutschen Klassiker in Literatur und Philosophie“ sowie die seitherige Entwicklung von „Erziehung und Bildung“ in Verbindung brachten, schwärmten schließlich davon, wie „sich der deutsche Geist von allen anderen“ abhebe, „sich immer neue Lebensformen“ schaffe, wie „der Krieg“ den „modernen Menschen“ hervorbringe und „die neuesten Formen der Persönlichkeit zum höchsten vollkommensten Ausdruck“ kommen lasse (Brahn 1915).

Im Rahmen von Bestrebungen einer völkischen Erwachsenenbildung war 1916 ein Aufruf zur Beteiligung an der *Fichte-Gesellschaft von 1914* erschienen (vgl. Ulbricht 1996, 269ff). Daran anknüpfend brandmarkte die *Hamburgische Schulzeitung* das Versagen des Theaters angesichts der Aufgaben der Zeit: Das Theater sei jener Teil „der Kunstübung, der am meisten Geschäft ist und der – ähnlich wie das Zeitungswesen – zum großen Teil in nicht-deutschen Händen liegt“. Die Praktik, ausländischen Abgesandten in Berlin und Hamburg „Stücke von Ausländern [...], ‚Werke unserer Feinde und ihrer Helfer‘“ vorzuführen, wird darauf zurückgeführt. Der Leser wird deshalb aufgefordert, das Theater zu meiden und mit dem falschen Glauben aufzuräumen, es sei „Merkmal eines gebildeten Menschen [...], ein Theaterabonnement inne zu haben“. Stattdessen solle man sich „mit den Bestrebungen des mehrfach in unserer Schulzeitung genannten Fichtebundes bekannt machen, der uns ein deutsches, unsers Deutschtums würdiges Theater wieder erstehen lassen will“ (Struve 1917, 6f). Im selben Atemzug werden Wucher, Selbstsucht und egoistische Geldgier, „Warenhäuser und ähnliche Ausschreitungen des Kapitalismus“, „Manchestertum“ sowie *Laissez faire*-Liberalismus angeprangert. Dabei seien „wir“ doch über die „manchesterliche Ansicht, daß der Staat wie ein Nachtwächter nur für die nothdürftigste Ruhe und

Ordnung zu sorgen“ habe, „ja wohl hinaus“: Nötig sei eine Rückbesinnung des Staates auf „seine Aufgabe als Volkserzieher“ (Struve 1918, 4). – So viel zum semantischen Umfeld von „Fichte“. Nach einer anderen Lesart hätte Fichte sich angesichts jener Indienstnahme seines Werks im Grabe herumgedreht (vgl. Bracht und Keiner 1996).

Mit der Invektive gegen Warenhäuser war die *Hamburgische Schulzeitung* übrigens dezidiert anderer Auffassung als *Die Lehrerin*: „Unsere Warenhäuser können, wenn sie ihre Wirkungskraft richtig erfassen, direkt volksbildnerische Aufgaben übernehmen“, so Treuge (1914, 273, vgl. 274).⁴⁰

Der Schulmeister von Königgrätz. Einheitsschule. Bildung als Drohung

An die Schlacht von Königgrätz 1866 erinnernd, wurde im pädagogischen Diskurs oft und gern die vergangene und künftige Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens als bellizistischer Faktor ins Feld geführt. Die Aussagen über das deutsche Bildungswesen als kriegsentscheidendes Element implizierten in den Jahren des Ersten Weltkriegs regelmäßig auch, dass alle Standesschranken jetzt überwunden gehörten zugunsten einer Einheitsschule, *der* „deutschen“ Schule mit einheitlicher Schulorganisation (vgl. Schremmer 1915, 282ff, Ohnesorge 1915, 42, Bäumer 1915, 90).⁴¹

„Zu den frohen Entdeckungen, die der Krieg uns machen läßt, gehört auch die Erkenntnis von dem Hochstande deutscher Bildung. Was uns durchhalten läßt, der ungeheuren Überzahl unserer Feinde gegenüber, das ist nicht am wenigsten auch die deutsche Bildung, die, – gradweise natürlich verschieden –, doch alle Glieder des Volkes durchdringt. Auf ihr beruht der Wert unseres Offizierskorps, auf ihr beruhen die Wunder unserer Kriegstechnik, auf ihr die Leistungen unserer inneren wirtschaftlichen Organisation, auf ihr aber auch die vortrefflichen Leistungen der großen Menge der schlichten Krieger, die in allen Schrecken des Kampfes so treu und unerschütterlich aushalten, weil sie gebildet genug sind, zu wissen, worum es sich handelt und wofür sie kämpfen, und auch gebildet genug, um den wechselnden Anforderungen des Krieges gegenüber im Notfalle auch einmal selbständig auf eigne Verantwortung vorzugehen. – [...] in unzähligen Einzelberührungen kommen die Glieder der verschiedenen Stände sich heute näher als sonst [...] – und mit freudigem Staunen erhalten dabei die Glieder der höheren Stände Kenntnis von dem hohen Grade allgemeiner Volksbildung, der bei uns herrscht. Mit diesem Hinweise soll nicht das Wort vom deutschen Schulmeister, der den Sieg gewinnt, wieder einmal aufgewärmt werden“ (Ohnesorge 1915, 41, vgl. Schubert 1914, 103, Schremmer 1915, 284, zur zeitgenössischen Kritik Rieß 1918, 852)

– aber ...

Da war er wieder, *der deutsche Schulmeister*, der nach verbreiteter Auffassung Preußen die Schlacht gegen Österreich und Sachsen gewinnen und zur deutschen

Führungsmacht aufsteigen ließ. Der Topos indizierte die „Einbindung der Lehrer ins Kaiserreich“ (Schramm 1987, 13f), ihr Liberalismus wurde national: „Die Lehrer erinnern nicht an 1848, sondern stilisieren sich gern als Sieger von Königgrätz und Sedan; die nationalliberale Wendung nähert sie den Regierungen an“ (Nipperdey 1991, 545). Eine heute gängige Lesart betont die Rolle der Volksschule des 19. Jahrhunderts bei der Ausgestaltung der Disziplinargesellschaft – Einübung in Untertanengeist, Nationalismus und Kadavergehorsam. Wawro (2003) zufolge war jedoch das qualitative und quantitative Bildungswachstum in Preußen tatsächlich eine Voraussetzung für die militärischen Erfolge Preußens, die, was die Innovationen im strategischen und operativen Denken betrifft, zwar auf die höhere Bildung zurückgeführt werden. Bei den Innovationen auf taktischer Ebene kam aber daneben die Volksschulbildung ins Spiel: die Fähigkeit des einfachen Soldaten zum Lesen, Schreiben und Rechnen, was die Befehlsübermittlung und die selbständige Weiterführung eines militärischen Auftrags durch Unteroffiziere und Mannschaften auch dann erleichterte, wenn die Offiziere gefallen waren; die Fähigkeit, den Sinn des Auftrags zu verstehen und das Zusammenwirken mit anderen taktischen Einheiten auch ohne direkte (Sicht-)Verbindung kognitiv nachzuvollziehen; die Fähigkeit zur geographischen Orientierung durch Kartenlesen und anderes mehr (vgl. Schremmer 1915, 285, zu einer zeitgenössischen englischen Sicht Stübiger 2006, 304ff).⁴²

„Aus diesem Geiste heraus hat das deutsche Volk sich ein Bildungswesen geschaffen, so umfassend und vielseitig ausgebaut, daß kaum ein zweites Volk der Erde ihm darin gleichkommt, und aus diesem Geiste heraus kann es sich auch mit dem Erreichten nicht begnügen, sondern wird gerade nach dem Kriege mit erneuter Wucht höheren Bildungszielen zustreben und auf Grund seiner Leistungen im Kriege auch mit doppeltem Rechte höhere Bildungsmöglichkeiten fordern dürfen“ (Ohnesorge 1915, 41).

Auf Seiten der gegnerischen Truppen sah man zahlreiche Analphabeten (vgl. Wolf 1915, 208), „wir“ hingegen haben „die Ziffer der Analphabeten erschöpft“ (Schremmer 1915, 285, vgl. Kellermann 1915, 93, Muthesius 1915). Der Schulmeister von Königgrätz: „Jawohl, er lebt noch!“, insistierte die *Hamburgische Schulzeitung*. „Wir“ Lehrer taten unsere Schuldigkeit, sicherten durch „die Zucht des Willens, die Schulung des Geistes“ den Erfolg gegen die Übermacht (Struve 1917, 1).

„Das ist es, was uns bisher kein Volk nachgemacht hat. Daß sie gezwungen werden könnten, es nachmachen zu müssen, das ist die Furcht unserer Feinde. Wo bleiben der englische Sport, die französische Leichtlebigkeit, der russische Schlendrian, diese süßen Gewohnheiten des Daseins, vor dem kleinen Kerl, dem es mit 6 Jahren schon so ganz selbstverständlich ist, daß er trotz Schmutz und Unwetter keine Minute zu spät kommen darf?“ (ebd.)

Eine der diskursiven Hervorbringungen des Ersten Weltkriegs war die propagandistische Leitvorstellung, dass das gemeinsame Bedrohtsein durch innere und äußere Feinde, der innere und äußere Selbstbehauptungskampf der Nation, die verschiedenen Klassen und Schichten einander annähere und Standesunterschiede eliminiere (vgl. Verhey 2000, 267ff, Brückner 2017, 235). Stichwortgebend waren Ferdinand Tönnies' *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), daneben in Pädagogik und Lehrerschaft insbesondere die Schriften Georg Kerschensteiners über staatsbürgerliche Erziehung, Schulorganisation, Arbeitsschule sowie Charaktererziehung. Die Rede war beispielsweise von der „soviel als irgend möglich[en]“ Zusammenführung der Mädchen verschiedener Stände bei der Gestaltung des „weiblichen Dienstjahres“, was auch späterhin „eine Berührung der Stände mit sich bringen“ sollte (Ohnesorge 1915, 86); davon, dass „alle die Gründe, die jemals für die Einführung der ‚Einheitsschule‘ gesprochen haben, im Hinblick auf unsere Zukunft an Gewicht bedeutend gewonnen“ hätten (Bäumer 1915, 90) – was nicht aus-, sondern im Gegenteil einschließe, dass eine „feinere Differenzierung des Schulsystems nach Begabungen“ durchgeführt werden müsse (ebd.); davon, dass der Krieg gezeigt habe, dass „Dinge ausführbar [...] waren“, über welche vor dem Krieg die gesunde Vernunft gelächelt hätte; davon, dass eine „Verpflichtung angesichts des Todesopfers von Hunderttausenden“ erwachsen sei, nicht nach dem Krieg „brav und philisterhaft da wieder“ anzufangen, „wo wir gestanden haben“, „wir“ vielmehr Erfahrungen gemacht hätten, die „unsere Anschauungen und Maßstäbe, ja, die uns selbst verändert haben“ (ebd., 92); davon, dass unter Anerkennung des, wie es heißt, Kampfprinzips Kerschensteiners „der Aufbau eines einheitlichen Erziehungssystems durchgeführt (wird)“ (Treuge 1915, 146); und davon, dass die berechtigte Verbitterung „unserer Arbeiterschaft“ über den Ausschluss vom wirtschaftlichen Aufstieg zu der nur „scheinbar fernliegende[n]“ Frage der „Einheitsschule“ führe: Aber nun *muss* „der Weg zur höheren Bildung freigemacht werden für alle die, die geistige Begabung und die nötige Willenskraft, gewöhnlich Fleiß genannt, haben“ (Struve 1917, 2).

Wie eine mit eigenem Willen begabte Entität bewirkte „der Krieg“ nach Ansicht der ZeitgenossInnen wenn schon nicht das Ende, so doch die Abfederung der Klassengegensätze im „Burgfrieden“. An der Bildung dieser Legende hatten Pädagogik und Lehrerschaft an vorderster Stelle teil, indem sie direkte Verbindungen zwischen „nationaler Erziehung“, damit kompatiblen Ideen der „Einheitsschule“ und der Vorstellung knüpften, die Klassenkämpfe im Inneren der Nation „im Zeichen des Burgfriedens“ zu verringern, um trotz des Kampfes der „Interessen“ im „Zeichen einer solchen gegenseitigen Duldung“ eine „verhängnisvolle Ursache inneren Kräfte- und Stimmungsverlustes ein[zus]chränken“ (Bäumer 1915, 92). Mit der Ausrichtung der Debatte über Schulorganisation auf „Einheitsschule“ und somit auf den „Burgfrieden“ unterstrich die Pädagogik ihre Unentbehrlichkeit für

die Nation. Das zahlte sich in Gestalt der Etablierung universitärer Lehrstühle für das Fach in der Folgezeit aus.

Schluss

Abweichungen von der allgemeinen Kriegsbegeisterung und Zustimmung zum Krieg, welche die Forschung zum Ersten Weltkrieg nachweist, sind, so das Ergebnis dieses Durchgangs, in Pädagogik und Lehrerschaft jener Jahre zwar hier und da festzustellen, aber sie sind beiseite gedrängt worden; die Berufung auf eigenständige pädagogische oder anderweitige politische Erfordernisse ließ sich nicht mit genügendem Nachdruck gegen die dargestellte dominante Ausrichtung des Diskurses zur Geltung bringen. Heute hängen die Erkenntnisschranken einstweilen noch höher, und das ist nicht zuletzt dem Weiterwirken der gesellschaftskritischen theoretischen Errungenschaften der 68er Studentenbewegung zu verdanken, die einige heute in Abrede stellen.

Für die untersuchte Epoche bliebe trotzdem zu prüfen, ob anhand weiterer Lehrerzeitungen und pädagogischer Zeitschriften zusätzliche Themen und Topoi hervortreten und somit Differenzierungen der obigen Rekonstruktion möglich wären. Zwei unberücksichtigt gebliebene Aspekte seien exemplarisch herausgestrichen. Zum einen ließe sich untersuchen, wie sich der Diskurs unter Hinzuziehung seiner unterdrückten und marginalisierten Ränder etwa anhand von Organen ausnehme, die der internationalen sozialistischen Bewegung nahestanden; Christa Uhlig hat dies für Reformpädagogik und Einheitsschuldebatte in der Arbeiterbewegung mit einer Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die neue Zeit*, *Die Gesellschaft* und *Sozialistische Monatshefte* 1919-1933 für die Epoche der Weimarer Republik unternommen (vgl. Uhlig 2008). Unter einer solchen Voraussetzung könnte genauer aufgezeigt werden, inwieweit der vorliegende Beitrag das Spektrum des im pädagogischen Feld seinerzeit Sagbaren zwar im Hauptsächlichen, aber womöglich doch nur partiell erfasst. Zum anderen erweisen Seitenblicke auf die ausdrücklich unbeachteten Beiträge in der pädagogischen Presse zu allen erdenklichen organisatorisch-praktischen Fragen, die sich an der Heimatfront stellten, dass neben den Hurratriotismus zunehmend auch Besorgnis und Bedenken traten; das kriegsbegeisterte Bild, das Lehrerschaft und Pädagogik abgeben, relativierte sich damit – wenn auch vielleicht nicht gerade durch die Beiträge von Personen mit herausgehobenen SprecherInnenpositionen (Verbandsvorstände, Schriftleitungen, KonferenzhauptrednerInnen). Wie sich zeigen ließe, schoben sich im weiteren Fortgang des Krieges Probleme wie die wachsende Verwahrlosung und Kriminalität der Jugend, seelische Belastungen der Kinder, dauernd notwendige organisatorische Umänderungen im Schulalltag, Hunger und Nahrungsmittelknappheit in

den Vordergrund. Während die Lektüre der oben verwendeten Quellen es schwer macht, Pädagogik und Lehrerschaft anders denn als ideologische Vollzugsgehilfinnen der wilhelminischen Kriegspolitik zu sehen, erweise die Analyse solcher Beiträge, was es alltagsweltlich bedeutete, der verlängerte Arm dieser Politik zu sein.

Zu der eingangs aufgeworfenen Frage, wie weit eine gegebenenfalls in Anspruch genommene Eigenständigkeit des Pädagogischen trug: Die Dominanz des Konzepts nationaler Erziehung samt der pointierten Zurückweisung neuhumanistischer, universalistischer, internationalistischer und kosmopolitischer Orientierungen markierte eine Sagbarkeitsgrenze, die für vom herrschenden politischen Diskurs abweichende Praktiken, Meinungen und Haltungen nur wenig Spielraum ließ. Diese Botmäßigkeit der Pädagogik wurde im und nach dem Krieg durch akademische Weihung belohnt.

Anmerkungen

- 1 Ein Lemma *Nationalerziehung* findet sich weder in der ersten noch in der zweiten Auflage; eine begriffliche Abgrenzung beider Termini, die im Diskurs keineswegs säuberlich vorlag, wäre ein komplexes Unterfangen; sie ist hier nicht Gegenstand. Den Forschungsstand markiert Stübiger 2006, vgl. auch Rittner 2012. – Beim Autor des Handbuchsbeitrags handelt es sich vermutlich um den Lehrer, Schulleiter und Schriftsteller Otto Richter (1839-1921), vgl. DB o. J.
Zitate folgen in Rechtschreibung, Zeichensetzung, Hervorhebungen und Auslassungen den Quellentexten, eigene Auslassungen und Ergänzungen in Zitaten wie üblich in eckigen Klammern. Alle Hyperlinks wurden zuletzt am 25. Mai 2017 überprüft.
- 2 So auch von Halfwassen (2017), der – auf Grundlage der These, die Forderung nach einer deutschen Leitkultur leide an Unschärfe, Nationalkulturen seien keine Inseln, und der Zusammenhang von Staat, Nation und Kultur müsse klarer gefasst werden – das Konstrukt des christlichen Abendlandes verwirft, allerdings zugunsten des noch konstruierteren Konstrukts der „[d]rei geschichtlichen Großepochen Antike, Mittelalter und Neuzeit“ als „Epochen ein und derselben einheitlichen Kultur“. Zur Kritik solcher unterkomplexen Sichtweisen vgl. nach wie vor Dussel 1998.
- 3 Zu Konnotationen von „Nation“ in der höheren Schule vor 1914 vgl. Grone 1999, zur Verknüpfung von „Krieg und Nation“ in der bürgerlichen Lebenswelt um 1871 Becker 1999. Brückner 2017 zeigt die Kontinuität nationalistischer und militaristischer Einstellungen von der Jahrhundertwende bis in die NS-Zeit am Beispiel des Notabituraufsatzes Beumelburgs auf, der ein vielgelesener Schriftsteller wurde.
- 4 In den Kriegsjahren obsiegte ein Verständnis von Sozialpädagogik sowie von (Volks-) Gemeinschaft im Sinne „nationaler Erziehung“ gegenüber der „Individualpädagogik“; vgl. exemplarisch Bäumer 1915, Treuge 1915 (5. Juni), zur Einordnung Henseler/Reyer 2000.
- 5 Treuge verweist ebd. auf Kerschensteiner 1915b; vgl. Ungern-Sternberg 1996, 84f.

- 6 Angaben nach Killmann 1907, 514, Treuge 1915 (5. Juni), 74, Buchheit 1939, 209ff, Schaser 2010, 235ff. Zur weiteren Einordnung vgl. Hopf 1997 zu Bäumer, Schaser 2010 zu Bäumer und Lange, Stubbe-da Luz 1994 sowie Busch 2016, 410f, zu Treuge. Lange und Treuge wurden später Mitglieder der liberalen Deutschen Demokratischen Partei, DDP. – Die Angabe zur Auflagenhöhe von *Die Lehrerin* gibt die tatsächliche Bedeutung der Zeitung wohl nicht wieder.
- 7 Buchheit nennt die *Neue Bahnen* nicht, da sie nicht zur „pädagogischen Tagespresse“ zählte; seine Unterscheidung zwischen (Lehrer-) Zeitungen und (pädagogischen) Zeitschriften gründet sich nicht zuletzt auf dieses Kriterium.
- 8 Die *Pädagogische Reform* vertrat öfters ähnliche politische und pädagogische Positionen wie *Die Lehrerin*; vgl. zum Beispiel Ziegler 1914 oder die Beiträge zum Thema Einheitsschule im Jg. 38 (1914).
- 9 Angaben nach Ziegler 1907, 524, Buchheit 1939, 133ff, Dudek 1990, 93; zum DLV vgl. Bölling 1978, 78-84.
- 10 Neben anderen sind die drei genannten Periodika in der Sammlung *Scripta Paedagogica Online* der *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* (BBF) retrodigitalisiert vorhanden; vgl. SPO.
- 11 Vgl. die materialreiche Untersuchung von Kronenberg 2014.
- 12 Zur Konnotation von „nationaler Erziehung“ als „letzte[m] Rettungsmittel der Nation“ mit „England“ vgl. Richter 1904, 549.
- 13 Vgl. Jastrow 1915 in Entgegnung zu Natorp 1914, zu diesem Holzhey 1997, zu Details und Kontextualisierung jener Auseinandersetzung, die damals u.a. in der *Pädagogischen Zeitung. Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins* breit geführt wurde, Sieg 1994, 430ff, Hoeres 2004, 531ff, Bruhn 2007, 91ff.
- 14 Unter der Rubrik *Streiflichter* findet sich der Aufruf in *Monatshefte für Kultur und Geistesleben*, vgl. Aufruf 1916.
- 15 Zum im Kaiserreich weit verbreiteten *Historischen Schulatlas zur alten, mittleren und neuen Geschichte* von Friedrich Wilhelm Putzger, 41. Aufl. 1918, vgl. Lehn 2008, 61f, sowie Schraut 2011, zur Rolle der Farbgebung in der Kartographie Bode 2015, 102f, zum Putzger ebd., 146.
- 16 Bei der Verfasserin „E. U.“ könnte es sich um Else Ury gehandelt haben. Zu Biographie, Werk und politischer Einstellung der *Nesthäkchen*-Autorin vgl. Brentzel 2014.
- 17 Erich Hylla gibt in dem Artikel Beispiele aus Erziehungspraktiken und Familienleben von William und Clara Stern, die gemeinsame Arbeiten zur frühkindlichen Entwicklung ihrer Kinder vorlegten. Damals am Realgymnasium in Berlin-Oberschöneweide tätig, wurde Hylla später mit seinen Forschungen zur Pädagogischen Diagnostik, Begabungsforschung sowie Vergleichenden Erziehungswissenschaft bekannt. 1951 war er Gründer und erster Leiter der *Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung*, Vorläuferin des DIPF, in Frankfurt am Main; vgl. Wolfradt 2017c.
- 18 Reichmann 2012, 367f, vertritt die Auffassung, dass sich bei Tropen, Metonymien und Synekdochen jede einzelne Wortverwendung von jeder anderen unterscheidet, auch wenn man sie auf einen eng verwandten Sachverhalt überträgt; einschränkend muss dies auch für Synonyme konzidiert werden.
- 19 Demm zufolge kam es in Deutschland selten vor, dass ein Autor in die Emigration gezwungen wurde, wie Johannes Lepsius für seinen Bericht über die Gräueltaten an den Armeniern seitens der jungtürkischen Regierung des Osmanischen Reichs, das mit

- Deutschland verbündet war; er hält es nicht für ausgeschlossen, dass für das Erscheinen eines ähnlichen Berichts an anderer Stelle Ernst Jäckh sorgte.
- 20 Eine Ausnahme ist der aus der *Sächsischen Schulzeitung* (1914) in die *Pädagogische Reform* übernommene Artikel *Krieg der Lüge*, der allerdings noch vor Ausbruch des Krieges erschien.
 - 21 Dessen zusammen mit Herman Nohl herausgegebenes *Handbuch der Pädagogik*, „der Nohl/Pallat“, löste gegen Ende der Weimarer Republik Reins *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* als Leuchtturm des Faches ab.
 - 22 Vgl. Dudek 1990, 98f. Bobertag war in Breslau und Hamburg Assistent bei William Stern, in den 1920er Jahren Leiter der Abteilung Testpsychologie am *Zentralinstitut* und führte den Intelligenztest von Binet in Deutschland mit ein; vgl. Wolfradt 2017a.
 - 23 1915 erhielt Stern, der „Erfinder des Intelligenzquotienten“, einen Ruf nach Hamburg und hatte an der von ihm mitgegründeten Universität Hamburg ab 1919 einen Lehrstuhl für Philosophie, Psychologie und Pädagogik inne; vgl. Renner 2017; zur Geschichte des *Bundes für Schulreform*, der die Zeitschrift *Der Säemann* herausgab, vgl. Dudek 1990, 100ff (zur Ausstellung des *Zentralinstituts* 114ff), zu Stern Heinemann 2016.
 - 24 Ziehen war ab 1914 Honorarprofessor, ab 1916 ordentlicher Professor für Pädagogik an der Universität Frankfurt am Main; vgl. Böhme 1999.
 - 25 Hoffmann 1994 untersucht am Beispiel des Berliner *Psychologischen Instituts* die Verflechtung von Wissenschaft und Militär. Zu Biographie und Werk Rupps vgl. Wendelborn/Müller 2003.
 - 26 Den Holzkamp 1987a, 101, Anm. 5, aufgrund des Lesefehlers als „C.“ Hylla nicht weiter zuordnen kann.
 - 27 Vgl. zum Folgenden Holzkamp 1987b, Detering 2016.
 - 28 Frieda Duensing gehörte der Schriftleitung der Zeitschrift *Der Säemann* an, die vom *Bund für Schulreform*, der *Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge* in Berlin und der *Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung* in Hamburg herausgegeben wurde; vgl. Heinemann 2016, 65, Anm. 114.
 - 29 Flemming/Ulrich 2014, 17, zufolge kam der Begriff in Deutschland ab Mitte Mai 1917 zunehmend in Gebrauch; vgl. auch Kellerhoff 2014.
 - 30 Salomon gilt als liberale Sozialreformerin und Wegbereiterin der Sozialen Arbeit als Wissenschaft.
 - 31 Vgl. Salomon 1915, Bäumer 1914a, dazu Detering 2016, 30f, Schaser 2017.
 - 32 Dafür, dass von den beiden Schriftleiterinnen diesen nicht gekennzeichneten Beitrag Ohnesorge verfasst haben dürfte, sprechen die Details zu Jugendpflege und Mädchenbildung in Dresden. Dort war Ohnesorge seit 1889 als Lehrerin, später unter anderem in der Position einer Studienrätin an der 1. Mädchenberufsschule Haydnstraße 49 und als Schulleiterin tätig.
 - 33 Dort heißt es: „Für die zurückgebliebenen oder schwach begabten Kinder muß – falls eine genügende Anzahl (10-15) vorhanden ist – eine besondere Klasse eingerichtet werden, deren Leitung einem sehr erfahrenen Lehrer übertragen werden soll“.
 - 34 Spranger war zu der Zeit ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Leipzig.
 - 35 Gertrud Reishaus, Jg. 1866, war vor ihrer Versetzung in den Ruhestand 1930 zuletzt Studienrätin an der Viktoriaschule in Frankfurt am Main; vgl. BBF, *Archivdatenbank*.

- 36 In *Neue Bahnen* vom Februar 1914 war die Ansicht geäußert worden, dass Fichte der Allgemeinheit *als Philosoph* nichts mehr zu sagen habe; vgl. Fortunatus 1914; womöglich rekurrierte Reishaus auf entsprechende Diskursaspekte.
- 37 Weite Teile des Ohnesorge-Artikels referieren die Schrift von „Schulrat Dr. Muthesius“, die 1915 in der Reihe *Der Deutsche Krieg, Heft 37. Politische Flugschriften*, hrsg. von Ernst Jäckh, erschienen war; zu Muthesius vgl. Tenorth 1997.
- 38 Vgl. Tröhler 2006 zur Rolle der pädagogischen Historiographie im Kontext der Nationalisierung.
- 39 Mit Max Brahn hatte *Die Lehrerin* den „bekannten Psychologen“ und „wissenschaftlichen Leiter[...]“ des 1906 mit Unterstützung des Leipziger Lehrervereins gegründeten *Instituts für experimentelle Pädagogik und pädagogische Psychologie* als Autor gewonnen; vgl. die Anmerkung der *Lehrerin*-Schriftleitung in Brahn 1915, 259, sowie Dudek 1990, 93, Wolfradt 2017b.
- 40 Einen in diesem Zusammenhang aufschlussreichen, anschaulichen Einblick in die gegensätzlichen Milieus von „Reaktion und Avantgarde im kaiserlichen Berlin“ gibt Seitz 2011, 684ff.
- 41 Bereits 1886 hatte sich der *Deutsche Einheitsschulverein* gegründet, der mit der Einheitsschulforderung standespolitische Interessen der Lehrerschaft vertrat; vgl. zur Einheitsschuldebatte in Hamburg Milberg 1970, im DLV Bölling 1978, 78-84.
- 42 Sethe 1966: „Aber jetzt bewährte sich wieder die Überlegenheit der preußischen Ausbildung. Mehr als bei den Österreichern war bei den Preußen der einzelne Mann daran gewöhnt, sich frei im Gelände zu bewegen. Unteroffiziere, Offiziere, auch Reserveoffiziere hatten Übung darin, selbständig Entschlüsse zu fassen, mit kleineren Abteilungen gesondert vorzugehen. Es war von nicht geringer Bedeutung, daß bei den Preußen, anders als bei ihren Gegnern, auch die Gebildeten dienen mußten. Ganz so töricht, wie es später die Spötter oft bemerkten, war das Wort nicht, der preußische Schulmeister habe die Schlacht bei Königgrätz gewonnen.“ – Dank an Peter Dietrich für Hinweise in dieser Sache!

Literatur und Quellen

- 1914-1918-online. International Encyclopedia of the First World War. Ed. by Ute Daniel, Peter Gatrell, Oliver Janz, Heather Jones, Jennifer Keene, Alan Kramer, and Bill Nasson, issued by Freie Universität Berlin, Berlin 2014-10-08, <<http://encyclopedia.1914-1918-online.net/home.html>>.
- Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘ (Hrsg.) (1987): *Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiserreich, mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik*. Berlin.
- Aufruf an Eltern, Lehrer und Erzieher (1916). Monatshefte für Kultur und Geistesleben. Monatsschriften der Comenius-Gesellschaft, 25.3, H. 2, 90-91, Digitalisat: Biblioteka Elbląska, <dlibra.bibliotekaelblaska.pl/Content/53100/02.pdf>.
- Bader-Zaar, Birgitta (2016): *Controversy: War-related Changes in Gender Relations: The Issue of Women’s Citizenship*. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Bäumer, Gertrud (1914a): *Der Krieg und die Frau*. *Der Deutsche Krieg, Heft 15. Politische Flugschriften*. Hrsg. von Ernst Jäckh. Stuttgart, Berlin.
- Bäumer, Gertrud (1914b): *Die Frau in Volkswirtschaft und Staatsleben der Gegenwart*. Stuttgart, Berlin.

- Bäumer, Gertrud (1914c): Eine Kriegspflicht der Schule. *Die Lehrerin*, 31.32, 7. Nov., S. 241-242.
- Bäumer, Gertrud (1915): Die Lehren des Weltkriegs für die deutsche Pädagogik. *Die Lehrerin*, 32.11, 12. Juni, 82-84, und 32.12, 19. Juli, S. 90-93.
- BBF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin: Archivdatenbank, <<http://bbf.dipf.de/kataloge/archivdatenbank/>>.
- Becker, Frank (1999): Bilder von Krieg und Nation. Der Frankreichfeldzug von 1870/71 in der deutschen Graphik und Malerei. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 5. Bad Heilbrunn, S. 133-166.
- Berg, Christa (1991): Militär und Militarisierung. Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. IV: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. München, S. 501-503.
- Bode, Sebastian (2015): Die Kartierung der Extreme. Die Darstellung der Zeit der Weltkriege (1914-1945) in aktuellen europäischen Geschichtsatlantiken. Göttingen.
- Böhme, Günther (1971): *Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht und seine Leiter. Zur Pädagogik zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. Neuburgweier.
- Böhme, Günther (1999): Der Pädagoge Julius Ziehen – Schulpolitik, Volkserziehungswissenschaft und Universitätspädagogik. In: ders. (Hrsg.): *Die Frankfurter Gelehrtenrepublik. Leben, Wirkung und Bedeutung Frankfurter Wissenschaftler*. Idstein, S. 61-80.
- Bölling, Rainer (1978): *Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933*. Göttingen.
- Bracht, Ulla/Dieter Keiner (1996): Johann Gottlieb Fichte – oder: „wenn wir nur erst Völker und Nationen wären“. Zur Genese und Aktualität frühbürgerlich-demokratischer Gedanken zu einem universalistischen Begriff von Nation, Nationalerziehung und Allgemeinbildung. *Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt am Main, S. 137-158.
- Brahn, Max (1915): Unser Kriegserlebnis. *Die Lehrerin*, 32.33, 13. Nov., 259-260.
- Brentzel, Marianne (2014): Nesthäkchen im Ersten Weltkrieg. Über die Kinder- und Jugendbuchautorin Else Ury. *Rezensionsforum Literaturkritik.de* 8: Erster Weltkrieg, <<http://literaturkritik.de/id/19515>>.
- Brückner, Florian (2017): Schlachten im Schulheft und wilhelminische Schulpädagogik: Werner Beumelburgs Notabituraufsatz im Fach Deutsch vom 22. Juni 1916. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 22, S. 221-241.
- Bruendel, Steffen (2014): Othring/Atrocity Propaganda. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Bruhn, Nils (2007): Vom Kulturkritiker zum „Kulturkrieger“. Paul Natorps Weg in den „Krieg der Geister“. Würzburg.
- Buchheit, Otto (1939): *Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg, 1871-1914. Mit einem Anhang: Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen pädagogischen Presse 1871-1914*. Würzburg-Aumühle.
- Budde, Jürgen (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13.2, <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>>.
- Busch, Matthias (2016): *Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn.
- DB, Deutsche Biographie (o. J.): Richter, Julius Wilhelm Otto, <<https://www.deutschebiographie.de/gnd116512741.html>>.
- Demm, Eberhard (2015): Censorship. In: 1914-1918-online a.a.O.

- Demm, Eberhard (2016): Propaganda at Home and Abroad. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Detering, Nicolas (2016): Die ‚deutsche Frau‘ im Weltkrieg. Literarischer Bellizismus bei Thea von Harbou, Ina Seidel und Agnes Sapper. In: Aibe-Marlene Gerdes & Michael Fischer (Hrsg.): Der Krieg und die Frauen. Geschlecht und populäre Literatur im Ersten Weltkrieg. Münster, New York, S. 29-52.
- Deutschsprachige Psychologinnen und Psychologen 1933-1945. Ein Personenlexikon (2017). Hrsg. von Uwe Wolfradt, Elfriede Billmann-Mahecha & Armin Stock. 2. Aufl., Wiesbaden.
- Donson, Andrew (2015): Schools and Universities. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Dudek, Peter (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen.
- Dussel, Enrique (1998): Beyond Eurocentrism. The World-System and the Limits of Modernity. In: Fredric Jameson & Masao Miyoshi (Eds.): The Cultures of Globalization. Durham and London, S. 3-31.
- Enderlin, Max (1915): Der Weltkrieg und die Frage der Arbeitsschule. Neue Bahnen, 26.10, (August), S. 427-438.
- Erklärung der Hochschullehrer des Deutschen Reiches vom 23. Oktober 1914. Digitalisat: Universitätsbibliothek Frankfurt am Main, <<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:29-opus4-3499>>.
- Fichte, Johann Gottlieb (1808): Reden an die deutsche Nation. Berlin: Realschulbuchhandlung. Digitalisat: Deutsches Textarchiv, <http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/fichte_reden_1808>.
- Flasch, Kurt (2000): Die geistige Mobilmachung. Die deutschen Intellektuellen und der Erste Weltkrieg. Ein Versuch. Berlin.
- Flemming, Thomas/Bernd Ulrich (2014): Heimatfront. Zwischen Kriegsbegeisterung und Hungersnot – wie die Deutschen den Ersten Weltkrieg erlebten. München.
- Fortunatus [?] (1914): Was ist uns Fichte? Neue Bahnen, 25.5, Februar, S. 193-198.
- Frevert, Ute (2016): Wartime Emotions: Honour, Shame, and the Ecstasy of Sacrifice. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Grayzel, Susan R. (2014): Women’s Mobilization for War. In: 1914-1918-online a.a.O.
- Grone, Carolyn (1999): Mehr Schein als Sein? Nation und Männlichkeit an höheren Schulen des Kaiserreichs 1871-1914. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, 5. Bad Heilbrunn, S. 107-132.
- Haebler, R[olf?] G[ustav?] (1915): Nationale Bildung und Erziehung. In: Neue Bahnen, 26.10, August, S. 417-426.
- Haebler, R[olf?] G[ustav?] (1916): Idee und Organisation einer nationalen Erziehung. In: Neue Bahnen, 27.10, Oktober, S. 433-441.
- Halfwassen, Jens (2017): Was ist Nationalkultur? Frankfurter Allgemeine Zeitung 114, 17. Mai, S. 12.
- Hamaïde, Amélie (1965). Der pädagogische und methodische Gesichtspunkt (Decroly). In: Hermann Röhrs (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Düsseldorf, München, S. 57-62.
- Heinemann, Rebecca (2016): Das Kind als Person. William Stern als Wegbereiter der Kinder- und Jugendforschung 1900 bis 1933. Bad Heilbrunn.
- Henseler, Joachim/Reyer, Jürgen (Hrsg.) (2000): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Baltmannsweiler.
- Herbert, Ulrich (2014): Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert. München.

- Hoeres, Peter (2004): Krieg der Philosophen. Die deutsche und britische Philosophie im Ersten Weltkrieg. Paderborn u.a.
- Hoffmann, Christoph (1994): Wissenschaft und Militär. Das Berliner Psychologische Institut und der I. Weltkrieg. *Psychologie und Geschichte*, 5.3-4, S. 261-285.
- Holzhey, Helmut (1997): Natorp, Paul. In: *Neue Deutsche Biographie*, 18, S. 752-753.
- Holzkamp, Christine (1987a): Der ‚blinde Fleck‘: Psychologische Forschung im Ersten Weltkrieg. In: Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘, S. 91-101.
- Holzkamp, Christine (1987b): Lehrerinnen im Ersten Weltkrieg: Frauen helfen siegen – warum? In: Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘, S. 23-37.
- Hopf, Caroline (1997): Frauenbewegung und Pädagogik – Gertrud Bäumer zum Beispiel. Bad Heilbrunn.
- Hylla, E[rich] (1915): Krieg und jugendliches Seelenleben. *Neue Bahnen*, 26.11, Oktober, S. 465-474.
- Jastrow, Hedwig (1915): Haß gegen England. *Die Lehrerin*, 31.49, 6. März, S. 375-376.
- Kellerhoff, Sven Felix (2014): Heimatfront. Der Untergang der heilen Welt – Deutschland im Ersten Weltkrieg. Köln.
- Kellermann, Hermann (1915): Der Krieg der Geister. Eine Auslese deutscher und ausländischer Stimmen zum Weltkriege 1914. Dresden: Vereinigung Heimat und Welt, Weimar.
- Kerschensteiner, Georg (1915a): Der Krieg – als der große Volkserzieher! (Offener Brief an meine amerikanischen Freunde). (Wiederabdruck aus: Zeitschrift des oberösterreichischen Landeslehrervereins) *Hamburgische Schulzeitung*, 23.7, S. 29.
- Kerschensteiner, Georg (1915b): Krieg und Erziehung. *Internationale Monatsschrift*, 9.11, Juni, S. 1149-1172.
- Killmann, [Max] (1907): Pädagogische Presse (Höheres Schulwesen). *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 6, 2. Aufl., Langensalza, S. 510-521.
- Krabbe, Wolfgang R. (2010): Kritische Anhänger – Unbequeme Störer. Studien zur Politisierung deutscher Jugendlicher im 20. Jahrhundert. Berlin.
- Kronenberg, Martin (2014): Kampf der Schule an der „Heimatfront“ im Ersten Weltkrieg. Nagelungen, Hilfsdienste und Feiern im Deutschen Reich. Hamburg.
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt am Main, New York.
- Lange, Helene (1916): Kriegslehren für die Frauenbildung. *Die Lehrerin*, 32.42, 15. Jan., S. 329-330.
- Lehn, Patrick (2008): Deutschlandbilder. Historische Schulatlantanten zwischen 1871 und 1990. Ein Handbuch. Köln, Weimar, Wien.
- Leonhard, Jörn (2014): Die Büchse der Pandora. Geschichte des Ersten Weltkriegs. München.
- Link, Jürgen (2006). Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Bd. 1: Theorien und Methoden. Hrsg. von Reiner Keller, Andreas Hirsland/Werner Schneider/Willy Viehöfer, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 407-430.
- Mayer, Christine (2010): Siemsen, Anna. In: *Neue Deutsche Biographie*, 24, 381-383, <<http://www.deutsche-biographie.de/pnd11895783X.html>>.
- Milberg, Hildegard (1970): Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890-1935. Hamburg.
- Möller, August (1913): Die Erziehung zum Nationalgefühl in der Volksschule. *Hamburgische Schulzeitung*, 21.1, S. 5-8.

- Müller, Minnie (1915): Aus Jahresberichten höherer Mädchenschulen. Die Lehrerin, 32.22, 28. Aug., S. 173.
- Muthesius, Karl (1915): Das Bildungswesen im neuen Deutschland. Stuttgart, Berlin: Deutsche Verlags-Anstalt, Digitalisat: Staatsbibliothek Berlin, <http://digital.staatsbibliothek-berlin.de/werkansicht?PPN=PPN769522858&PHYSID=PHYS_0001&DMDID=>.
- Natorp, Paul (1915): Haß gegen England? Pädagogische Zeitung. Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins, 44.7, 18. Feb., S. 78-80.
- Nipperdey, Thomas (1991): Deutsche Geschichte 1866-1918. Band I: Arbeitswelt und Bürgergeist. München.
- Ohnesorge, Franziska (1914): Volksschularbeit im Kriege. Die Lehrerin, 31.23, 5. Sept., S. 181-183.
- Ohnesorge, Franziska (1914). Kriegsoffer aus den Reihen der Jugenderzieher. Die Lehrerin, 31.37, 12. Dez., S. 282.
- [Ohnesorge, Franziska] (1915): Kriegshilfe für die weibliche Jugend. Die Lehrerin, 31.44, 30. Jan., S. 333-336.
- Ohnesorge, Franziska (1915): Der Krieg und die deutsche Bildung. Die Lehrerin, 32.6, 8. Mai, S. 41-43.
- Ohnesorge, Franziska (1915): Die Kriegstagung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. Die Lehrerin, 32.11, 12. Juni, S. 85-87.
- [Ohnesorge, Franziska] (1917): Wie der Krieg auf die Fürsorgezöglinge wirkt. Die Lehrerin, 33.22, 20. Jan., S. 87-88.
- Oncken, Hermann (1912): Deutschland und England. Heeres- oder Flottenverstärkung? Ein Historisch-politischer Vortrag. Heidelberg.
- Quitow, Wilhelm (1987): Sozialdarwinismus und Rassismus. Zur Entwicklung von Feindbildern durch biologistische Ideologien. In: Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘, S. 130-146.
- Reichmann, Oskar (2012): Historische Lexikographie. Ideen, Verwirklichungen, Reflexionen an Beispielen des Deutschen, Niederländischen und Englischen. Berlin, Boston.
- Reishaus, Gertrud (1914): Der Krieg und die Jugend. (Wiederabdruck aus: Frankfurter Zeitung) Die Lehrerin, 31.29, 17. Okt., S. 217-220.
- Renner, Karl-Heinz (2017): Stern, William, In: Deutschsprachige Psychologinnen, S. 430-431.
- Richter, Otto (1904): Erziehung, nationale (vaterländische, deutsche). Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2, 2. Aufl., Langensalza, S. 547-566.
- Rieß, Ludwig (1918): Georg Webers Weltgeschichte in zwei Bänden. Zweiter Band: Neuzeit. Paderborn.
- Rittner, Matthias (2012): Theorien und Konzepte nationaler Erziehung von der Deutschen Romantik bis zum Nationalsozialismus. Dissertation. Erlangen, Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität, <<https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/3314/MatthiasRittnerDissertation.pdf>>.
- Salomon, Alice (1915): Wie können die Jugendgruppen ihre Aufgaben während der Kriegezeit lösen? Blätter für Soziale Arbeit 7.8, 1. Aug., S. 57-60.
- Sächsische Schulzeitung (1914): Krieg der Lüge. (Wiederabdruck in:) Pädagogische Reform, 38.38, S. 468-469.
- Schaser, Angelika (2010): Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. 2., durchgesehene u. aktualis. Aufl., Köln.
- Schaser, Angelika (2017). Gertrud Bäumer. In: 1914-1918-online a.a.O.

- Schramm, Hilde (1987): Grenzen der antimilitaristischen Jugenderziehung vor dem Ersten Weltkrieg. In: Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘, S. 275-304.
- Schraut, Sylvia (2011): Kartierte Nationalgeschichte. Geschichtsatlantiken im internationalen Vergleich 1860-1960. Frankfurt am Main, New York.
- Schremmer, Wilhelm (1915). Was lehrt uns der Krieg? Neue Bahnen, 26.7, April, S. 280-286.
- Schubert, Rudolf (1914): Wie es zum Weltkrieg kam. Neue Bahnen, 26.3, Dezember, S. 97-108.
- Schulteß, M[?]. (1914): Was sollen wir mit den Kindern vom Kriege sprechen? Die Lehrerin, 31.37, 12. Dez., S. 283-284.
- Seifarh, Elisabeth (1915): Der Unterrichtserfolg in der Kriegszeit. Die Lehrerin, 32.38, 18. Dez., S. 297-298.
- Seitz, Erwin (2011): Die Verfeinerung der Deutschen. Eine andere Kulturgeschichte. Berlin.
- Sethe, Paul (1966): Die Schlacht von Königgrätz. Die Zeit, 8. Juli, <<http://www.zeit.de/1966/28/die-schlacht-von-koeniggraetz/>>.
- Sieg, Ulrich (1994): Aufstieg und Niedergang des Marburger Neukantianismus. Die Geschichte einer philosophischen Schulgemeinschaft. Würzburg.
- Siemsen, August (1951): Anna Siemsen. Leben und Werk. Hamburg, Frankfurt am Main.
- SPO, Scripta Paedagogica Online, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Berlin, <<http://bbf.dipf.de/de/digitale-bbf/scripta-paedagogica-online>>.
- Spranger, Eduard (1913): Schule und Lehrerschaft 1813/1913. Rede, gehalten im Leipziger Lehrerverein. Leipzig.
- Sprengel, [Johann Georg] (1915): Vom Eigenwert unserer Kultur. (Wiederabdruck aus: Frankfurter Schulzeitung) Neue Bahnen, 26.4-5, S. 209-210.
- Stern, William (Hrsg.) (1915): Jugendliches Seelenleben und Krieg. Materialien und Berichte. Unter Mitwirkung der Breslauer Ortsgruppe des Bundes für Schulreform und von O. Bobertag/K. W. Dix/C. Kik/A. Mann. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 12. Beiheft, Leipzig.
- Stimmen zu dem Erlaß des preußischen Kultusministers über vermehrte Anstellung von Lehrerinnen (1916). Die Lehrerin, 33.12, 2. Sept., S. 45-46.
- Struve, A[?]. (1917). Unsere Kriegsziele. Hamburgische Schulzeitung, 25.1, 1-3, 6. Jan., und 25.2, 13. Jan., S. 5-7.
- Struve, A[?]. (1918): Krieg und Volkssittlichkeit. Hamburgische Schulzeitung, 26.1, 5. Jan., S. 1-4.
- Stubbe-da Luz, Helmut (1994): Die Stadtmütter. Ida Dehmel, Emma Ender, Margarete Treuge. (Hamburgische Lebensbilder) Hamburg.
- Stübig, Heinz (2006): Nationalerziehung. Pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert. Schwalbach/Ts.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Hrsg. von Gert Geißler und Ulrich Wiegmann, Köln, S. 113-135.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Muthesius, Karl. Neue Deutsche Biographie 18, 650-651, <<https://www.deutsche-biographie.de/gnd117204218.html#ndbcontent>>.
- Tönnies, Ferdinand (1887): Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Berlin.
- [Treuge, Margarete] (1914): Kinder- und Jugendfürsorge im Kriege. Die Lehrerin, 31.21, 22. Aug., S. 170-171.

- Treuge, Margarete (1914): Unsere Schülerinnen und der Krieg. Die Lehrerin, 31.27-28, 7. Okt., S. 205-206.
- Treuge, Margarete (1915). Fragen, die uns der Krieg aufgibt. (Kriegsfragen und Schülerantworten; zugleich eine Vorbereitung auf die Ausstellung: „Schule und Krieg“). Die Lehrerin, 31.50-51, 20. März, S. 381-384.
- Treuge, Margarete (1915). Die Kriegstagung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. Die Lehrerin, 32.10, 5. Juni, S. 74-76.
- Treuge, Margarete (1915). Ein Jahr Krieg. Die Lehrerin, 32.19, 7. Aug., S. 145-146.
- [Treuge, Margarete] (1915): Soziale Arbeit im Kriege, durch die Jugend und an der Jugend. Die Lehrerin, 32.22, 28. Aug., S. 173.
- [Treuge, Margarete] (1915): Weltkrieg und Landkarte. (Rundschreiben des Vereins für das Deutschtum im Ausland). Die Lehrerin, 32.25, 18. Sept., S. 196-197.
- Treuge, Margarete (1915). Die zweite Kriegsweihnachten und die Schule. Die Lehrerin, 32.39, 25. Dez., S. 305-306.
- Tröhler, Daniel (2006): Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie. Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871. Zeitschrift für Pädagogik, 52.4, S. 540-554.
- U., E. [Ury, Else?] (1917): Krieg den Fremdwörtern! Die Lehrerin. Beiblatt C, Sektion für technische Fächer, 34.3, 12. Mai, S. 10-11.
- Uhlig, Christa (Hrsg.) (2008): Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Frankfurt am Main.
- Ulbricht, Justus H. (1996): Völkische Erwachsenenbildung. Intentionen, Programme und Institutionen zwischen Jahrhundertwende und Weimarer Republik. In: Handbuch zur ‚Völkischen Bewegung‘ 1871-1918. Hrsg. von Uwe Puschner, Walter Schmitz & Justus H. Ulbricht. München u. a., S. 252-276.
- Ungern-Sternberg, Jürgen von (1996): Wie gibt man dem Sinnlosen einen Sinn? Zum Gebrauch der Begriffe ‚deutsche Kultur‘ und ‚Militarismus‘ im Herbst 1914. In: Kultur und Krieg. Die Rolle der Intellektuellen, Künstler und Schriftsteller im Ersten Weltkrieg. Hrsg. von Wolfgang J. Mommsen. München, S. 77-96.
- Ungern-Sternberg, Jürgen von (2016): Making Sense of the War (Germany). In: 1914-1918-online a.a.O.
- [Verhandlungsbericht] Internationale Sozialistische Frauenkonferenz in Bern (1915): Offizieller Verhandlungsbericht. Beilage zur Berner Tagwacht, 23.77, 3. April. Digitalisat: Friedrich-Ebert-Stiftung, <<http://library.fes.de/zweiint/f55.pdf>>.
- Verhey, Jeffrey (2000): Der ‚Geist von 1914‘ und die Erfindung der Volksgemeinschaft. (1991) Hamburg.
- Wawro, Geoffrey (2003): The Franco-Prussian War. The German Conquest of France in 1870-1871. Cambridge.
- Weber, Rita (1987): Der Leutnant und die Volksschullehrer. In: Arbeitsgruppe ‚Lehrer und Krieg‘, S. 39-68.
- Wendelborn, Sören/Martin Müller (2003): Hans Rupp – ein praktischer Psychologe an der Berliner Universität in der Zeit des Nationalsozialismus. In: Lothar Sprung/Wolfgang Schönpflug (Hrsg.): Zur Geschichte der Psychologie in Berlin, 2. Aufl., Frankfurt am Main, S. 367-389.
- Wolf, Arthur (1914): Kriegstagebuch 1914. Neue Bahnen, 26.1, Okt., S. 16-34.
- Wolfradt, Uwe (2017a): Bobertag, Otto. In: Deutschsprachige Psychologinnen, S. 40-41.
- Wolfradt, Uwe (2017b): Brahn, Max. In: Deutschsprachige Psychologinnen, S. 51-53.

- Wolfradt, Uwe (2017c): Hylla, Erich. In: Deutschsprachige Psychologinnen, S. 203-204.
- Wrana, Daniel/Alexander Ziem/Martin Reisingl/Martin Nonhoff/Johannes Angermüller (Hrsg.) (2014): DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zeitdokumente (1914): II. [Nationale Kundgebung deutscher und österreichischer Historiker]. (Wiederabdruck aus: Süddeutsche Monatshefte). Die Lehrerin, 31.27-28, S. 206-208.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1915): Schule und Krieg. Sonderausstellung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin. Ausführliche Beschreibung mit 49 Abbildungen auf Tafeln und im Text. Berlin.
- Ziegler, C[?]. (1907): Pädagogische Presse (Volksschulwesen). In: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 6, 2. Aufl., Langensalza, S. 521-526
- Ziegler, Theobald (1914): Zehn Gebote der Kriegspädagogik. (Wiederabdruck aus: Frankfurter Zeitung) Pädagogische Reform, 38.38, S. 468.