

<b>Einleitung .....</b>	<b>3</b>
PROBLEM UND FORSCHUNG.....	3
METHODE UND QUELLEN .....	17
<b>I. Verankerung traditioneller Geschlechterrollen? Nationale Entwürfe und praktische Umsetzungen an höheren Schulen .....</b>	<b>24</b>
I.1. ORIENTIERUNG AN BÜRGERLICHEN GESCHLECHTERAUFGABEN? .....	25
I.1.1. Männliche und weibliche Tugenden.....	25
I.1.2. Schulen des Militär? .....	40
I.1.3. Männliche Staatsbürger - weibliche Untertanen? .....	52
I.1.4. Literarische Traditionsbildung .....	74
I.2. RADIKALNATIONALE BILDUNG UND ERZIEHUNG JENSEITS BÜRGERLICHER GESCHLECHTERROLLEN .....	78
I.2.1. Imperiales Expansionsbedürfnis .....	78
I.2.2. „Reinheit, Richtigkeit und Deutlichkeit“ der deutschen Sprache?.....	86
I.2.3. Innere und äußere Reichsfeinde.....	98
<b>II. Die Wirksamkeit nationaler Bildung und Erziehung an höheren Schulen – eine Legende?.....</b>	<b>107</b>
II.1. „ZUNGENPATRIOTISMUS“- DIE INSTRUMENTALISIERUNG DER NATION .....	108
II.1.1. Die Nation als Argument in Schul- und Geschlechterkämpfen .....	108
II.1.2. Die Nation als Ideal zur Disziplinierung von Schülern und Schülerinnen?....	116
II.1.3. Die Nation als Mittel persönlicher Profilierung.....	130
II.2. WICHTIGER ALS NATIONALE BILDUNG UND ERZIEHUNG? AKTUALITÄT UND ALLTAG.....	140
II.2.1. Erinnerung an die nationale Schulbildung.....	140
II.2.2. Schulische Behörden als Avantgarde nationaler Bildung und Erziehung?.....	151
II.3. DIE NATION ALS DOMINIERENDES BILDUNGSIDEAL? DIE TRADITION VON NEUHUMANISTISCHER BÜRGERLICHKEIT UND CHRISTLICHEM GLAUBEN.....	167
II.3.1. Lehrerinnen und die deutsche Nation: Über den Drahtseilakt von Kritikerinnen im Dienst der weiblichen Emanzipation .....	168
II.3.2. Zur Bildung männlicher Persönlichkeiten.....	186
II.3.3. Menschen im Reich Gottes! .....	201
<b>III. Schulen der Nation? Eine Schlussbetrachtung .....</b>	<b>217</b>
<b>IV. Anhang .....</b>	<b>225</b>
<b>V. Quellen und Literaturverzeichnis .....</b>	<b>226</b>

1. UNGEDRUCKTE QUELLEN.....	226
2. GEDRUCKTE QUELLEN .....	227
3. SEKUNDÄRLITERATUR.....	258

## Einleitung

### Problem und Forschung

„Auf die Dauer freilich ist die selbstverständlich unauffällige, aber permanente Nationalisierung der Massen durch die Armee und die nationale Kooperation der föderalen Schulsysteme ganz außerordentlich wirksam geworden.“<sup>1</sup>

Glaubt man der „Deutschen Geschichte“ von Thomas Nipperdey, kam der Schule neben dem Militär eine herausragende Bedeutung als Nationalisierungsanstalt während des Deutschen Kaiserreichs zu. Demnach hatte sich offensichtlich das schulische Erziehungsprogramm erfüllt, das der spätere badische Oberschulrat Sallwürk im Jahre 1873 in seiner Funktion als Rektor der preußischen Bürgerschule im hohenzollerschen Hechingen ausgegeben hatte: „Es handelt sich jetzt schon darum, eine Generation zu erziehen, welche für die alltäglichen und gewöhnlichen Aufgaben der Nation den rechten Sinn besitze.“ Der Schulmann forderte mit Blick auf die gerade vollzogene Reichseini-gung zudem, „durch eine *nationale Erziehung* den kommenden Geschlechtern eine Richtung auf die großen und edlen Ziele der Nation einzubilden.“ Ihn interessiere nicht, „wie viel für diesen Zweck bisher in der Schule geleistet worden ist“. Er stelle viel eher „die Frage nach der Aufgabe der nationalen Erziehung in Deutschland als eine ganz neue auf.“<sup>2</sup>

Auch Hans-Ulrich Wehler sieht in seiner „Deutschen Gesellschaftsgeschichte“ jenes Vorhaben offenbar erfolgreich umgesetzt. In der Schule sei neben dem Militär, der Familie, der Universität, dem Vereinswesen sowie der nationalen Symbolik „nationales Bewusstsein vermittelt und geschaffen“ worden, „nationale Zusammengehörigkeit, ja *die Nation* erfahrbar“ gewesen.<sup>3</sup> Nicht zuletzt gehen namhafte Bildungs- und Erziehungs-historiker wie Elke Kleinau im Jahre 2004 „von der These aus, dass Bildung im

---

<sup>1</sup> Th. Nipperdey, Deutsche Geschichte 1866-1918, Bd. II, Machtstaat vor der Demokratie, München 1992, S. 262. Thomas Nipperdey sprach von den „beiden staatlichen Großinstanzen der Nationalisierung der Massen in Europa, Schule und Militär“.

<sup>2</sup> (Hervorhebungen stets im Original); E. v. Sallwürk, Die Aufgabe der nationalen Erziehung an unseren höheren Bildungsanstalten, in: Pädagogisches Archiv, 1873, S. 183-204, S. 184.

<sup>3</sup> H.-U. Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 1849-1914, Bd. 3, Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs, München 1995, S. 942, 950; ähnlich: H.P. Ullmann, Politik im Deutschen Kaiserreich 1871-1918, München 1999, S. 32, 77; G.L. Mosse, Die Nationalisierung der Massen. Politische Symbolik und Massenbewegungen von den Befreiungskriegen bis zum Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1993.

Prozess der nationalen Identitätsfindung – vermittelt durch Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schule, Militär und Medien – eine entscheidende Rolle zukam“.<sup>4</sup>

Inwiefern diese allgemeine Grundannahme vor allem für Preußens höhere Schulen im Deutschen Kaiserreich von 1871 bis 1914 zutrifft, prüft die vorliegende Arbeit unter drei Gesichtspunkten: Erstens interessieren die Konzepte nationaler Schulbildung, also die Frage, wer welche nationalen Inhalte entwarf. Zweitens wird die Wirkung dieser Schulbildung untersucht. Welche Entwürfe fanden ihre praktische Umsetzung im Lehrplan, an Festtagen und im Unterricht, warum wurden andere abgelehnt? Wie wurde der nationale Lernstoff an höheren Schulen vermittelt, in welchem Verhältnis stand er zu anderen Lerninhalten oder zum Schulalltag, das heißt dem so genannten „heimlichen Lehrplan“? Die Wirkung nationaler Schulbildung zu analysieren, heißt darüber hinaus auch zu fragen, inwiefern die Schüler und Schülerinnen die vermittelten nationalen Inhalte langfristig rezipierten. Drittens thematisiert die Untersuchung die Geschlechterverhältnisse nationaler Bildung und Erziehung. Das bedeutet: Welche Geschlechterbilder verbanden sich mit den vermittelten nationalen Entwürfen? Erhielten Jungen und Mädchen dieselbe nationale Schulbildung? Hatten mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis?<sup>5</sup>

Gerade das höhere Schulwesen im Deutschen Kaiserreich von 1871 bis 1914 erweist sich für diese Fragestellungen aus mehreren Gründen als besonders lohnenswert, wobei vor allem Preußen als größter deutscher Staat und für die Entwicklung des höheren Schulsystems maßgeblich prägend, im Mittelpunkt des Interesses steht.

---

<sup>4</sup> E. Kleinau, „Warum in die Ferne schweifen?“ Deutsche Lehrerinnen auf dem (außer)europäischen Arbeitsmarkt um 1900, in: C. Bosshart-Pfluger u.a. (Hg.), *Geschlecht und Wissen. Beiträge der 10. Schweizerischen Historikerinnentagung 2000*, Zürich 2004, S. 93-108, S. 103; zur Bedeutung höherer Schulen als nationaler Vermittlungsinstanzen vgl. auch G. Schneider, *Anpassungsdruck und Anpassungsbereitschaft - Lernen in Zeiten des Umbruchs. Die Kontroverse über die Autonomie oder die Instrumentalisierung der Schule am Beispiel der klassischen Bildung (1890-1914)*, in: *Sowi*, 27, 1998, S. 41-49.

<sup>5</sup> Über die Tatsache, dass der „geschlechterhistorische Zugang“ für die Erforschung des Nationalen in den letzten Jahren „außerordentlich erfolgreich“ war, gibt es keinen Zweifel. Theoretisch-systematisch: N. Yuval-Davis, *Geschlecht und Nation*, Emmendingen 2001 (engl. Orig. London u.a. 1997). Vgl. im historischen Überblick u.a. U. Planert, *Vater Staat und Mutter Germania: Zur Politisierung des weiblichen Geschlechts im 19. und 20. Jahrhundert*, in: dies. (Hg.), *Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegung und Nationalismus in der Moderne*, Frankfurt a. M. 2000, S. 15-65, S. 19; dies., *Zwischen Partizipation und Restriktion: Frauenemanzipation und nationales Paradigma von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg*, in: D. Langewiesche u. G. Schmidt (Hg.), *Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg*, München, 2000, S. 387-428; U. Frevert, *Nation, Krieg und Geschlecht im 19. Jahrhundert*, in: M. Hettling u. P. Nolte (Hg.), *Nation und Gesellschaft in Deutschland. Historische Essays*, München 1996, S. 151-170; I. Blom u.a. (Hg.), *Gendered Nations. Nationalisms and Gender Order in the Long Nineteenth Century*, Oxford u. New York 2000; P. Herminhouse u. M. Mueller (Hg.), *Gender and Germanness. Cultural Productions of Nation*, Providence u. Oxford 1997.

(1) Mädchen und Jungen wurden - anders als in der Volksschule - an höheren Schulen institutionell getrennt voneinander unterrichtet, was den Vergleich der nationalen Schulbildung von Mädchen und Jungen erleichtert. Mit der institutionellen Trennung bildete die bürgerliche und zu einem geringen Teil auch adlige Klientel des höheren Schulwesens die Vorstellung unterschiedlicher männlicher und weiblicher Aufgaben in der bürgerlichen Gesellschaft ab.<sup>6</sup> Mädchen hatten eigene Schulen zu besuchen, die sie vor allem auf ihre spätere weibliche Rolle als Hausfrau, Mutter und Gattin vorzubereiten hatten.<sup>7</sup> Jungen hingegen gingen zur Vorbereitung auf ihren späteren, traditionell eher öffentlich-staatlichen Aktionsbereich in Preußen entweder auf die klassischen humanistischen Gymnasien, altsprachlich orientiert und zum Universitätsstudium vorbereitend, oder auf höhere Bürgerschulen bzw. Realschulen, die vornehmlich für praktische Berufe ausbildeten. Im Zuge der ökonomischen und sozialen Entwicklungen der Gesellschaft des Deutschen Kaiserreichs konnten Jungen seit den 1880er Jahren auch auf die so genannten Realgymnasien geschickt werden, die stärker naturwissenschaftlich und technisch ausgerichtet waren und nach und nach ebenso zum Universitätsstudium befähigten.<sup>8</sup>

(2) Trotz dieser institutionellen Geschlechtertrennung, die bereits vor 1871 bestanden hatte, veränderte sich die bürgerliche Geschlechtervorstellung im Verlauf des Kaiserreichs und beeinflusste auch das Schulsystem: Bürgerliche Frauen stellten - organisiert

---

<sup>6</sup> Zur bürgerlichen Geschlechterordnung allgemein vgl. immer noch grundlegend: K. Hausen, Die Polarisierung der „Geschlechtercharaktere“. Eine Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: W. Conze (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart 1976, S. 363-393; dies., Öffentlichkeit und Privatheit. Gesellschaftspolitische Konstruktionen und Geschichte der Geschlechterbeziehungen, in: dies. u. H. Wunder (Hg.), Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte, Frankfurt a. M. 1992, S. 81-88.

<sup>7</sup> Siehe hierzu etwa J. Albisetti, Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert, übers. Neuausg. Bad Heilbrunn 2007 (Princeton 1988); ebenso den Sammelband von E. Kleinau u. C. Opitz (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd., 2. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M. 1996; auch u.a.: A. Schwalb, Mädchenbildung und Deutschunterricht: die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Frankfurt a. M. 2000; E. Kleinau, Bildung und Geschlecht: Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich, Weinheim 1997; H.-G. Herrlitz u.a. (Hg.), Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Weinheim 1998<sup>3</sup> (Neuaufgabe 2005<sup>4</sup>), S. 87-106; M. Kraul, Höhere Mädchenschulen, in: Ch. Berg (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV, 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg, München 1991, S. 279-303, bes. S. 290-293; A. Kläßen, Mädchen- und Frauenbildung im Kaiserreich 1871-1918. Emanzipatorische Konzepte bei Helene Lange und Clara Zetkin, Würzburg 2003; I. Brehmer, Mädchenerziehung und Frauenbildung im deutschsprachigen Raum, in: E. Glumpler (Hg.), Mädchenbildung – Frauenbildung, Bad Heilbrunn 1992, S. 93-108.

<sup>8</sup> R. Dithmar u. H.-D. Schultz (Hg.), Schule und Unterricht im Kaiserreich, Ludwigsfelde 2006; J. C. Albisetti u. P. Lundgreen, Höhere Knabenschulen, in: Berg, Handbuch, S. 228-278, bes. S. 257-261; M. Kraul, Das deutsche Gymnasium 1780-1980, Frankfurt a. M. 1984; Herrlitz, Deutsche Schulgeschichte, S. 65-86; D. Müller u. B. Zymek, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Bd. II, Göttingen 1987.

in der bürgerlichen Frauenbewegung - das bestehende dualistische Geschlechtermodell zunehmend auf die Probe und versuchten ihren Aktionsradius zu erweitern.<sup>9</sup> Gerade im Bildungssektor drangen Frauen gegen Ende des 19. Jahrhunderts mehr und mehr in männlich besetzte Handlungsbereiche vor. Das weibliche Schulwesen wurde ausgebaut.<sup>10</sup> Mädchenschulen etwa wurden als höhere Lehranstalten in den deutschen Einzelstaaten seit Ende des 19. Jahrhunderts sukzessive anerkannt. Die ersten Schülerinnen machten um die Jahrhundertwende das Abitur und kamen an die Universität. Lehrerinnen an Volks- und höheren Mädchenschulen konkurrierten nach und nach mit ihren männlichen Kollegen um Stellen und Beförderung.<sup>11</sup> Insgesamt konnte sich das höhere Mädchenschulwesen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts institutionell soweit durchsetzen, dass die Geschlechterverhältnisse in der schulischen nationalen Bildung und Erziehung annähernd vergleichend analysiert werden können.<sup>12</sup> Und diese wachsende Emanzipation bürgerlicher Frauen, die sich nicht nur im Bildungssektor niederschlug, empfanden vor allem konservative bürgerliche Männer vielfach als Bedrohung. Sie versuchten mit Nachdruck, den traditionellen bürgerlichen Geschlechterdualismus zu bewahren.<sup>13</sup>

(3) Auch der deutsche Nationalismus erhielt nach der Gründung des Nationalstaats von 1871 eine neue Qualität.<sup>14</sup> Vormals selbständige Einzelstaaten wie Preußen gingen jetzt im monarchisch verfassten gesamtdeutschen Reich auf.<sup>15</sup> Und obwohl wie vor 1871 die

---

<sup>9</sup> Zur Geschichte der bürgerlichen Frauenbewegung: A. Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland: 1815-1933*, Darmstadt 2006; U. Gerhard, *Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung*, Reinbek 1995<sup>2</sup>; U. Frevert, *Frauen-Geschichte: zwischen bürgerlicher Verbesserung und neuer Weiblichkeit*, Frankfurt a. M. 1986; H.-U. Bussemer, *Frauenemanzipation und Bildungsbürgertum. Sozialgeschichte der Frauenbewegung in der Reichsgründungszeit*, Weinheim 1985; B. Greven-Aschoff, *Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland, 1894-1933*, Göttingen 1981; R. Evans, *The Feminist Movement in Germany: 1894-1933*, London u.a 1976.

<sup>10</sup> Vgl. B. Zymek u. G. Neghabian (Bearb.), *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten, 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II: Höhere und mittlere Schulen, T.3*, Göttingen 2005.

<sup>11</sup> U.a. Kleinau, „Warum in die Ferne schweifen?“, S. 95ff.; H. Titze, *Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*, Göttingen 1990, S. 100-102; M. Blochmann, „Lass dich gelüsten nach der Männer Weisheit und Bildung“: *Frauenbildung als Emanzipationsgelüste, 1800-1900*, Pfaffenweiler 1990; J. Albisetti, *Secondary School Reform in Imperial Germany*; Princeton 1983; ders., *Mädchen- und Frauenbildung*; Kraul, *Höhere Mädchenschulen*, S. 285.

<sup>12</sup> Vgl. zur Entwicklung der Mädchenbildung im 19. Jahrhundert Anm. 7 dieser Arbeit. Allgemein auch z.B. den Sammelband: J. G. Prinz von Hohenzollern u. M. Liedtke (Hg.), *Der weite Schulweg der Mädchen*, Bad Heilbrunn 1990 oder H. Wildhagen, „Lass dich gelüsten nach der Männer Bildung...“. *Mädchenbildung in Preußen*, Berlin 1994.

<sup>13</sup> Grundlegend dazu: U. Planert, *Antifeminismus im Kaiserreich: Diskurs, soziale Formation und politische Mentalität*, Göttingen 1998.

<sup>14</sup> Zum Verständnis der Begriffe Nation und Nationalismus vgl. weiter unten in dieser Einleitung.

<sup>15</sup> Auf die Geschichte dieses Spannungsfeldes blickt D. Langewiesche, *Föderativer Nationalismus als*

Nation auch weiterhin nicht ohne „emanzipatorisch-liberale Bestandteile“ gedacht wurde, gewannen seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts radikale Varianten des Nationalismus immer mehr Zuspruch.<sup>16</sup> Nationalistische Agitationsverbände entwarfen aggressive nationale Zerrbilder, indem sie innere und äußere Reichsfeinde dämonisierten sowie imperiale Phantasien mit einer Überhöhung des Volkes verbanden.<sup>17</sup> Dieser zunehmend aggressive, radikale Nationalismus mündete schließlich in eine Euphorie vor allem des gebildeten Bürgertums zu Beginn des Ersten Weltkriegs im August 1914.<sup>18</sup> Sie war also ein Verdienst der Klientel des höheren Schulwesens.

Daher hat die Schul- und Bildungsforschung immer wieder die nationale Bildung und Erziehung gerade auch höherer Schulen für jene Kriegsbegeisterung verantwortlich gemacht.<sup>19</sup> Dabei ist diese Einschätzung bzw. überhaupt die Beurteilung höherer Schulen

---

Erbe der deutschen Reichsnation: Über Föderalismus und Zentralismus in der deutschen Nationalgeschichte, in: ders. u. G. Schmidt (Hg.), *Föderative Nation*, S. 215-242. Ebenso u.a. S. Weichlein, *Nation und Region. Integrationsprozesse im Bismarckreich*, Düsseldorf 2004.

<sup>16</sup> Die Annahme, dass sich der deutsche Nationalismus im Verlauf des 19. Jahrhunderts von einem linken zu einem rechten entwickelt habe, ist längst revidiert. Kritisch vgl. etwa M. Jeismann, *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792-1918*, Stuttgart 1992; D. Langewiesche, *Nationalismus im 20. Jahrhundert: Zwischen Partizipation und Aggression*, Bonn 1994; ders., *Nation, Nationalismus, Nationalstaat: Forschungsstand und Forschungsperspektiven*, in: *NPL*, 40, 1995, S. 190-236, S. 192; ders., *Reich, Nation und Staat in der jüngeren deutschen Geschichte*, in: *HZ*, 254, 1992, S. 341-381; auch: B. Vogel, *Vom linken zum rechten Nationalismus. Bemerkungen zu einer Forschungsthese*, in: B. J. Wendt (Hg.), *Vom schwierigen Zusammenwachsen der Deutschen*, Frankfurt a. M. 1992, S. 97-110. These ursprünglich bei: H.A. Winkler, *Vom linken zum rechten Nationalismus: Der deutsche Liberalismus in der Krise von 1878/79*, in: *GG*, 4, 1978, S. 5-28. Noch in dieser Meinung: H.U. Wehler, *Nationalismus als fremdenfeindliche Integrationsideologie*, in: W. Heitmeyer (Hg.), *Das Gewalt-Dilemma*, Frankfurt a. M. 1994, S. 73-90.

<sup>17</sup> Vgl. zum Radikalismus des deutschen Reichsnationalismus Kap. I.2 dieser Arbeit. Allgemein dazu: Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3, S. 1067f..

<sup>18</sup> Das „Augusterlebnis“ teilten vor allem national gesonnene Kreise des Bürgertums sowie Abkömmlinge der bürgerlichen Jugendbewegung und Mitglieder studentischer Korporationen, während Arbeiter und die ländliche Bevölkerung vorwiegend Angst und Bedrohung wahrnahmen. Zur Kriegsbegeisterung 1914 als (bildungs-)bürgerlichem Phänomen siehe immer noch K. Vondung, *Deutsche Apokalypse 1914*, in: ders., (Hg.), *Das Wilhelminische Bildungsbürgertum: zur Sozialgeschichte und seiner Ideen*, Göttingen 1976, S. 153-171; W. Kruse, *Die Kriegsbegeisterung im Deutschen Reich zu Beginn des Ersten Weltkriegs. Entstehungszusammenhänge, Grenzen, ideologische Scheuklappen*, in: M.v.d. Linden u. G. Mergner (Hg.), *Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Interdisziplinäre Studien*, Berlin 1991, S. 73-87; W. Kruse, *Kriegsbegeisterung? Zur Massenstimmung bei Kriegsbeginn*, in: ders. (Hg.), *Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914-1918*, Frankfurt a. M. 1997, S. 159-166; B. Ziemann, *Front und Heimat. Ländliche Kriegserfahrungen im südlichen Bayern 1914-1923*, Essen 1997; J.T. Verhey, „Der Geist von 1914“ und die Erfindung der Volksgemeinschaft, Hamburg 2000; zum „Augusterlebnis“ auch: S.O. Müller, *Die Nation als Waffe und Vorstellung. Nationalismus in Deutschland und Großbritannien im Ersten Weltkrieg*, Göttingen 2002, S. 35ff..

<sup>19</sup> Zuletzt: A. Kremer u. F. Rieß, *Mobilmachung im Unterricht. Die Instrumentalisierung der Physikpädagogik für Nation und Krieg im Kaiserreich*, in: *Die deutsche Schule*, 3, 2006, S. 270-284; R. Bendick, *Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45)*, Pfaffenweiler 1999, S. 18; H. Doderer, *Die vormilitärische Erziehung der deutschen Jugend in der Kaiserzeit*, in: *GWU*, 48, 1998, S. 746-753, S. 747f.; älter: K. Lemmermann, *Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918*, 2 Bde., Bremen 1984; G. Schneider, *Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelm II.*, in: K. Bergmann u. ders. (Hg.), *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht von 1500-1980*,

als wichtige Sozialisationsinstanzen ganz wesentlich das Resultat einer spezifischen analytischen Herangehensweise: Den Analysen, die sich bislang mit der nationalen Erziehung und Bildung an höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich beschäftigten, ist gemeinsam, dass sie sich vor allem an den Zielen und Intentionen der schulischen Nationalerziehung orientierten und dafür zumeist lediglich einzelne Ausschnitte der Institution, etwa Schulbücher, bestimmte Pädagogen oder Lehrpläne spezifischer Fächer, in den Blick nahmen.<sup>20</sup> Diese Einschätzung trifft tendenziell ebenso auf die internationale Forschung zur Schul- und Bildungsgeschichte vor dem Ersten Weltkrieg zu. Anhand von Schulbüchern wurde etwa für die Schweiz, für Frankreich, England oder auch für Griechenland auf die Bedeutung von Schulen als wichtigen Institutionen zur Weitergabe nationaler Werte und Denkmuster hingewiesen.<sup>21</sup> Für Österreich und Italien ist die nationale Schulerziehung vor allem auch im Hinblick auf regierungsamtliche Direktiven untersucht worden.<sup>22</sup> Die Nation stand hier vielfach als Ausgangs- und Endpunkt der Untersuchungen fest.<sup>23</sup> Dies gilt nicht nur für die funktionalistisch und sozialhistorisch

---

Düsseldorf 1982, S. 132-189; K. Bergmann, Imperialistische Tendenzen in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht ab 1890, in: ebd., S. 190-217; Kraul, *Gymnasium*, S. 124.

<sup>20</sup> Exemplarisch: H. Stübiger, *Nationalerziehung: pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert*, Schwalbach 2006; H.C. Pust, *Vaterländische Erziehung für höhere Mädchen: soziale Herkunft und politische Erziehung von Schülerinnen an höheren Mädchenschulen in Schleswig-Holstein 1861-1918*, Osnabrück 2004; G. Jaroschka, *Lernziel: Untertan. Ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserreichs*, München 1992; I. Tomkowiak, *Lesebuchgeschichten. Erzählstoffe in Schullesebüchern 1770-1920*, Berlin 1993; Bendick, 1999; A. Koppetsch, 1789 aus zweierlei Sicht. Die Französische Revolution als Gegenstand nationaler Rezeptionsgeschichten in der französischen und deutschen Schulbuchhistoriographie seit 1870, Frankfurt a. M. 1993; Schwalb, *Mädchenbildung*, E. Alwall, *Der Dichter im Schulbuch. Die Auswahl von Dichtern in deutschen Lesebüchern 1875-1964*, Stockholm 1993; E. Erdmann, *Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen: Lehrpläne und Schulbücher aus der Zeit zwischen 1850 und 1918*, Dortmund 1992.

<sup>21</sup> Eine Ausnahme stellt z.B. die Arbeit von Eugen Weber über französische Schulen dar. Vgl. dazu weiter unten in diesem Kap.. Anders: B. Helbing, *Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900*, Zürich 1994; L. Clark, *Schooling the Daughters of Marianne. Textbooks and the Sozialisation of girls in Modern French Primary Schools*, Albany 1984; C. Angelopoulos, *L'identite national grecque. Metamorphoses 1830-1995. Etude des manuels scoleures grecs d'histoire, de geographie et de lecture*, in: *Internationale Schulbuchforschung*, 1996, S. 323-349; C. Quesel, *Pädagogik und politische Kultur in England 1870-1945*, Bern 2005.

<sup>22</sup> U.a.: B. Ferrari, *La Politica scolastica del Cavour. Dalle esperienze prequarantollesche alla responsibilia di governo*, Mailand 1982; M. Friedrich, *Hatte Vater Staat nur Stieftöchter? Initiativen des Unterrichtsministeriums zur Mädchenbildung 1848-1914*, in: B. Mazohl-Wallnig (Hg.), *Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert*, Wien 1995, S. 301-342.

<sup>23</sup> Zuletzt: Kleinau, *Deutsche Lehrerinnen*, S. 103. Vgl. etwa die sozialhistorisch und funktionalistisch argumentierende Forschung: Pust, *Vaterländische Erziehung*; H.-J. Apel, *Zur nationalpolitischen Funktion des Gymnasiums im Wilhelminischen Kaiserreich*, in: C. Lüth u. Ch. Wulf (Hg.), *Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat*, Weinheim 1997, S. 207-220; H. Becker u. G. Kluchert, *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Stuttgart 1993, S. 76ff.; Albisetti, *Secondary School*, S. 171ff.; U. Herrmann, *Über „Bildung“ im Gymnasium des wilhelminischen Kaiserreichs*, in: R. Koselleck (Hg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. T.II*, Stuttgart 1990, S. 346-368, bes. S. 351; H. Titze, *Die Politisierung der Erziehung*, Frankfurt a. M. 1973, S. 227;

argumentierende Forschung, sondern auch für Arbeiten, die die begrenzte Durchsetzung etwa der militärisch-nationalen Erziehung z.B. in Schulbüchern, in Schulkonferenzen sowie im humanistischen Altsprachenunterricht herausstellten oder auf regionale Widerstände verwiesen. Sie verbanden mit der Nation meist eine Teleologie, die die schulische Bildung und Erziehung „an dem Grad ihrer Nähe zum Nationalen und als Etappen auf dem Weg zur nationalen Integration“ bemaß.<sup>24</sup> Dass die Nation nicht immer als Sinnzentrum feststehen muss, dass sich nationale Orientierungen auch zurückbilden können, Widerstand und Kritik selbst produzieren oder gar mit anderen Wertorientierungen konkurrieren, blieb häufig unberücksichtigt.<sup>25</sup>

Meistens ist darauf verzichtet worden, die unterschiedlichen schulischen Akteure aufeinander zu beziehen. Die nationalen Vorstellungen der Lehrer und Lehrerinnen, der Schüler und Schülerinnen sowie der Interessensvertreter, die Einfluss auf das Schulsehen nehmen wollten und der Mitarbeiter der Schulbehörden wurden nicht gegeneinander abgewogen.<sup>26</sup> Das Resultat dieser Herangehensweise ist zumeist ein Befund,

---

Schneider, Anpassungsdruck, S. 41-49; Kraul, Gymnasium, S. 104; dies., Bildung, S. 62ff.; Ch. Berg, Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787-1889, Königstein 1980, S. 149ff.

<sup>24</sup> Zitat bei: H.-G. Haupt, Der Nationalismus in der neueren deutschen und französischen Geschichtswissenschaft, in: E. Franco u.a. (Hg.), Nation und Emotion, Göttingen 1995, S. 39-55, S. 49; die Bewertung gilt etwa für: A. Kelly, The Franco-Prussian War and Unification in German History Schoolbooks, in: W. Pape (Hg.), 1870/71-1889/90. German Unifications and the Change of Literary Discourse, Berlin 1993, S. 37-60; K.D. Kennedy, Regionalism and Nationalism in South German History Lessons 1871-1914, in: GSR, 12, 1989, S. 11-33; M. Landfester, Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland, Darmstadt 1988; U. Preuße, Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933, Frankfurt a.M. 1988; Ch. Führ, Die deutschen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung, in: P. Baumgart (Hg.), Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs, Stuttgart 1980, S. 189-223.

<sup>25</sup> Zur Kritik an der per se angenommenen Wirkungsmacht der älteren und der neueren kulturhistorischen Nationalismusforschung vgl. D. Günther, Das nationale Ich? Autobiographische Sinnkonstruktionen deutscher Bildungsbürger des Kaiserreichs, Tübingen 2004; M. Föllmer, Die Verteidigung der bürgerlichen Nation. Industrielle und hohe Beamte in Deutschland und Frankreich 1900-1930, Göttingen 2002; siehe auch die Arbeiten des Politologen Herfried Münkler zur Ideengeschichte der Nation: ders., Reich, Nation, Europa. Modelle politischer Ordnung, Weinheim 1996; gegen diesen kulturhistorischen Trend: Kleinau, Deutsche Lehrerinnen, S. 103; dies., In Europa und der Welt unterwegs. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, in: B. Lundt, u.a. (Hg.), Frauen in Europa. Mythos und Realität, Münster 2005, S. 157-172, S. 171.

<sup>26</sup> Häufig wurde, allein hinsichtlich der Erforschung der „Wirkung und Rezeption des Geschichtsunterrichts“ eingewendet, dass dafür „so umfangreiches Material – Zeugnisse, Visitationsberichte, Examens- und Lehrproben- und Konferenzprotokolle, Schülerakten und Schülerarbeiten“ verwendet werden müssten, so dass mögliche Studien „nur auf lokaler oder höchstens regionaler Ebene möglich“ seien „und eine nationale oder gar international vergleichende Perspektive von vorneherein ausschließen“. Dazu: Bendick, 1999, S. 17; ähnlich: J. Rohlfes, Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert. Staatlich-politische Vorgaben, geschichtswissenschaftliche Maßstäbe, pädagogische Impulse, in: GWU, 55, 2004, S. 382-400, S. 382f.; früh: ders., Vermittlung und Rezeption von Geschichte. Ein Forschungs- und Literaturbericht (GWU Beiheft), Stuttgart 1984, S. 33; immer noch: B. Mütter, Geschichtsunterricht als Forschungsproblem. Überlegungen zu H. Günther-Arndt, Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900-1930, in:

der immer noch davon ausgeht, dass in höheren Schulen gleichsam ‚von oben‘, d.h. von Seiten der Schulbehörden den Schülern und Schülerinnen nationale Werte wirksam vermittelt wurden.<sup>27</sup> Dabei ist die schulische Interaktion weitaus komplexer und die Frage lohnend, von wem die Initiative für bestimmte nationale Vorstellungen jeweils ausging bzw. welche Rolle die unterschiedlichen schulischen Akteure in dieser Hinsicht spielten.<sup>28</sup> Eugen Weber hat eine solche Verknüpfung für das Schulwesen in Frankreich hergestellt und konnte nachweisen, wie zögerlich nationale Vorstellungen Ende des 19. Jahrhunderts in die Alltagspraxis der Franzosen Eingang fanden.<sup>29</sup> In Bezug auf das Deutsche Kaiserreich fragte vor allem Frank-Michael Kuhlemann im Kontext der „Erziehungsstaaten-Debatte“, die in den 1990er Jahren innerhalb der Pädagogik- und Schulgeschichtsforschung geführt wurde, im Jahre 1998 nach „Möglichkeiten und Grenzen der politischen Erziehung“ innerhalb des Elementarschulwesens. Er konnte zeigen, dass bestimmte Inhalte weder nur ‚von oben‘ oktroyiert noch reibungslos rezipiert wurden.<sup>30</sup> Der amerikanische Bildungshistoriker James Albisetti hatte bereits 1983 in seiner für die historische Schul- und Bildungsforschung wichtigen, auf breiter Quellengrundlage beruhenden Studie zur preußischen Schulreform „through pupils’ eyes“ zwar einen Blick auf die Schulpraxis im Kaiserreich gerichtet, setzte diese Perspektive jedoch nicht in Relation zu nationalen Inhalten, die die Schüler vermittelt bekamen.<sup>31</sup>

---

GWU, 36, 1985, S. 642-657.

<sup>27</sup> Nach wie vor und überzogen trotz der in der Bildungsforschung bzw. Kaiserreichforschung inzwischen umstrittenen Bezeichnung des Kaiserreichs als „Erziehungsstaat“: S. Dengel, Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit. Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR, Frankfurt a. M. 2005.

<sup>28</sup> Gerade vor dem Hintergrund der „Bürgerlichkeit“ und „Modernität“, die der Gesellschaft und der Schule des Kaiserreichs seit den achtziger Jahren bescheinigt wird. Vgl. dazu u.a. exemplarisch: Th. Nipperdey, War die wilhelminische Gesellschaft eine Untertanengesellschaft?, in: ders., Nachdenken über deutsche Geschichte, Essays, München 1986, S. 208-224; Ders., Wie modern war das Kaiserreich? Das Beispiel Schule, Opladen 1986; Nipperdey, Deutsche Geschichte, Bd. 2, v.a. S. 891-893; W. Mommsen, Bürgerstolz und Weltmachtstreben. Deutschland unter Wilhelm II., 1890-1918, Berlin 1995. Siehe ebenso die Kritik an jener einseitigen Sicht ‚von oben‘ zusammenfassend bei: W. Mock, „Manipulation von oben“ oder Selbstorganisation der Basis? Einige neuere Ansätze in der englischen Historiographie zur Geschichte des deutschen Kaiserreichs, in: HZ, 232, 1981, S. 358-375. Auf die Janusköpfigkeit der Schule im Kaiserreich zwischen „obrigkeitlichem Traditionalismus“ und „Modernisierung“ verweist H.-E. Tenorth, Schule im Kaiserreich, in: Dithmar u.a. (Hg.), S. 11-31.

<sup>29</sup> E. Weber, Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France 1870-1914, London 1979<sup>2</sup>.

<sup>30</sup> Siehe dazu: F.-M. Kuhlemann, Das Kaiserreich als Erziehungsstaat? Möglichkeiten und Grenzen der politischen Erziehung in Deutschland 1871-1918, in: D. Benner u. H.-E. Tenorth (Hg.), Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analyse ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten, Weinheim 1998, S. 95-129. Siehe in diesem Zusammenhang auch sehr früh M. Wölk. Sie untersuchte bereits 1980 das Wählerverhalten ehemaliger preußischer Volksschüler und stellte fest, dass eine konservative Untertanenerziehung eher oppositionelles Wahlverhalten hervorrief; in: dies., Der preußische Volksschulabsolvent als Reichstagswähler 1871-1912. Ein Beitrag zur Historischen Wahlforschung in Deutschland, Berlin 1980, S. 448ff..

<sup>31</sup> Albisetti, Secondary School Reform, bes. S. 43-56.

Arbeiten aus dem Bereich der Pädagogik versuchten ebenfalls, ein Bild vom „Schulalltag und Schulleben“ zu entwerfen. Im Bemühen jedoch, hier die Herausbildung von „Patriotismus und Nationalismus“ darzustellen, versäumte es beispielsweise Dorle Klika, das Verhältnis der Thematisierung und Nichtthematisierung nationaler Orientierungen zu untersuchen.<sup>32</sup> Auch der ansonsten inspirierende Aufsatz von Margret Kraul zur „Bildung und Bürgerlichkeit“ im 19. Jahrhundert aus dem Jahre 1988, in dem sie unter anderem die „Schule in der Retrospektive“ untersuchte, ist nicht frei davon, vor allem die Zustimmung zum nationalen Paradigma und die „erfolgreiche“ Aneignung nationaler Lehrinhalte bei Schülern aufzufinden. Kraul konstatiert kurz, dass in Schulerinnerungen von „Patriotismus“ „explizit kaum die Rede“ sei, und versucht im Anschluss in einem nicht gänzlich überzeugenden Analogieschluss nachzuweisen, dass die nationale Erziehung doch „Früchte getragen“ habe: Mit der „Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit“ in Schulerinnerungen, die „zumeist als Autorität“ dargestellt würde, könne eine „Parallele“ gezogen werden „zum Kult um die Person des Kaisers“.<sup>33</sup> Kraul fragte nicht explizit und konsequent nach den Grenzen, den Widerständen oder der Kritik, die die nationale Erziehung und Bildung im höheren Schulwesen hervorrief.<sup>34</sup> Für höhere Schulen gilt somit bis heute immer noch, was neben vielen anderen etwa Dieter Langewiesche in diesem Zusammenhang in seinem Literaturbericht zur Historiographie des Nationalismus schon 1995 bemängelte: „Viele Studien zeigen zwar die Schule als eine Stätte zur Einübung nationalistischer Leitbilder, doch im Mittelpunkt stehen Ideen und Beschlüsse, nicht die Schulpraxis und deren Wirkungen“.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Im Übrigen erweist sich diese Arbeit als sehr deskriptiv: D. Klika, *Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreichs. Eine pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit*, Frankfurt a.M. 1990, bes. S. 376-403.

<sup>33</sup> Kraul bleibt dafür konkrete Belege schuldig. Kraul, *Bildung*, S. 45-73, bes. S. 68-73, Zit. S. 73.

<sup>34</sup> Das gleiche gilt im Übrigen für die Studie von Apel und Bittner über „Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer“ von 1890-1945. Die Arbeit zur humanistischen Schulbildung, die sich besonders auf das Rheinland bezieht, unterscheidet zwar zwischen dem „bildungspolitischen Diskurs“ und der „Schulwirklichkeit“, dabei interessierte die Autoren lediglich, die „Nationalisierung der antiken Lehrinhalte“ aufzuspüren, ohne mögliche Grenzen und Leerstellen in den Blick zu nehmen. Vgl. H.-J. Apel u. S. Bittner, *Humanistische Schulbildung 1890-1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer*, Köln 1994, v.a. S. 146 u. 150.

<sup>35</sup> Langewiesche, *Nation*, 1995, S. 213; ebenso bekräftigte er, den „Nationalismus nach seinem Geltungsanspruch“ zu untersuchen und „damit auch nach seiner Handlungsrelevanz für gesellschaftliche Gruppen“ zu fragen, in: ders., *Europäische Geschichte*, S. 13; G. Eley hielt eine Wirkungsgeschichte der schulischen Nationalerziehung ebenfalls für ein zentrales Forschungsdefizit. Eine Reihe soziologischer Untersuchungen zum Erziehungswesen hätten bereits „die begrenzten Auswirkungen der schulischen Erziehung und das gegenläufige Gewicht von Familie, Nachbarschaft und Gleichaltrigen bei der Sozialisierung von Kindern und Jugendlichen“ betont, wenngleich nicht mit besonderem Fokus auf die Nationalerziehung. Und: „Wir wissen eine Menge über die anti-sozialistischen Direktiven der Schulbürokratie, aber weit weniger über die Alltagspraxis von Schulen und Lehrern, ganz abgesehen von den tatsächlichen Auswirkungen auf die Kinder“. Vgl. G. Eley, *Wilhelminismus, Nationalismus, Faschismus. Zur histori-*

Die vorliegende Studie bearbeitet mit ihrem Zuschnitt zwischen Nation, Geschlecht und höherem Schulwesen im Deutschen Kaiserreich von 1871 bis 1914 noch ein anderes Desiderat der Forschung zur Schul- und Bildungsgeschichte sowie zur Nationalismus- und Geschlechtergeschichte. Bis heute hat nach wie vor Gültigkeit, was Ute Planert 2001 in ihrem Literaturüberblick zu „Nationalismus und Geschlecht“ verdeutlichte, in dem sie in Bezug auf die Konstitution „nationalistischer Männlichkeit und Weiblichkeit“ erklärte: „Während der nationale Einfluss der männlichen Sozialisationsinstanzen Militär, Studentenverbindung und Turnverein häufiger thematisiert worden ist, rückt die Schule erst allmählich in das Blickfeld der neueren Forschung“.<sup>36</sup> Die vorliegende Arbeit setzt sich daher auch mit bestehenden Thesen der Forschung zur Nationalismus- und Geschlechtergeschichte auseinander:

(A) Eindeutig herausgearbeitet ist bisher, dass der Entwurf soldatisch-wehrhafter Männlichkeit im Verlauf des 19. Jahrhunderts seit den Freiheits- und Einigungskriegen zunehmend an Einfluss gewann.<sup>37</sup> Diese Entwicklung vollzog sich Hand in Hand mit einer allgemeinen Militarisierung<sup>38</sup> der deutschen Gesellschaft. Die Funktion der Schule für die militärische Erziehung ist immer wieder betont worden.<sup>39</sup> Unterdessen hatte die Mi-

---

schen Kontinuität in Deutschland, Münster 1996, S. 41. Dieses Forschungsdesiderat beklagten ebenso H.-G. Titze u.a. in dem 1998 neu aufgelegten Band zur Deutschen Schulgeschichte, in: G. Herrlitz u.a. (Hg.), Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Weinheim u. München 1998, S. 85.

<sup>36</sup> U. Planert, Vater Staat, S. 20. Dieses Defizit mahnt auch Wolfgang Gippert im Rahmen seines DFG-Forschungsprojekts zur „Konstruktion nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen“ um 1900 an. Ders., Nation und Geschlecht, in: S. Andresen u.a. (Hg.), Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen 2006, S. 91-103, S. 98.

<sup>37</sup> Dies resümiert K. Hagemann, Venus und Mars. Reflexionen zu einer Geschlechtergeschichte von Militär und Krieg, in: dies. u. R. Pröve (Hg.), Landsknechte, Soldatenfrauen und Nationalkrieger. Militär, Krieg und Geschlechterordnung im historischen Wandel, Frankfurt a.M. 1998, S. 13-48, S. 26f.; vgl. auch: U. Frevert, Die kasernierte Nation. Militärdienst und Zivilgesellschaft in Deutschland, München 2001; dies., Nation, Krieg und Geschlecht; siehe auch die Beiträge in: dies. (Hg.), Militär und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 1997; ebenso: Th. Rohkrämer, Das Militär als Männerbund? Kult der soldatischen Männlichkeit im Deutschen Kaiserreich, in: Westfälische Forschung, 45, 1995, S. 169-187; R. Schilling, Kriegshelden. Deutungsmuster heroischer Männlichkeit in Deutschland 1813-1945, Paderborn 2002; Th. Kühne, Männergeschichte als Geschlechtergeschichte, in: ders., Männergeschichte – Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne, Frankfurt a. M. 1996, S. 7-30.

<sup>38</sup> Die vorliegende Studie unterscheidet zwischen den Begriffen „Militarisierung“ und „Militarismus“: Nach W. Wette bezieht sich der Militarismus auf ein System. „Er bezeichnet den spezifischen Charakter eines Staats- oder Gesellschaftssystems und nicht diese oder jene Einzelercheinung. Einflüsse des Militärs auf die Politik, die Wissenschaft und die Wirtschaft, sozialer Militarismus, Gewaltverherrlichung“ etc. sind „als Bestandteile eines größeren Ganzen aufzufassen“. Demgegenüber meint der Begriff der Militarisierung „die Prägung von politischen und gesellschaftlichen Teilbereichen von Staat und Gesellschaft durch das Militär bzw. militärische Ordnungsmuster“; W. Wette, Für eine Belebung der Militarismusforschung, in: ders. (Hg.), Militarismus in Deutschland 1871 bis 1945, Münster 1999, S. 13-37; vgl. ferner immer noch: V. R. Berghahn, Militarismus. Die Geschichte einer internationalen Debatte, Hamburg 1986.

<sup>39</sup> U.a.: O. May, Die schulische Erziehung zum Militarismus im Kaiserreich, in: S. Kirk u.a. (Hg.), Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart, Bad Heilbrunn 2000, S. 148-

litarisierung und die damit einhergehende „Politisierung“ im Kaiserreich auch Konsequenzen für Frauen.<sup>40</sup> Helga Brandes machte 1991 darauf aufmerksam, wie wichtig „das Kriegsmotiv in den patriotisch orientierten Mädchenbüchern“ im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurde.<sup>41</sup> Jean Quartaert argumentierte 1998, dass die den Einigungskriegen entwachsenen „vaterländischen Frauenvereine“ im Kaiserreich „nicht unwesentlich zur Schaffung einer Kriegskultur beitrugen“.<sup>42</sup> Schon 1988 hatte Roger Chickering die „Politisierung“ bürgerlicher Frauen im Kaiserreich damit begründet, dass mit den Frauenvereinen, die sich der Pflege von Kranken und Verletzten verschrieben, der spezifisch weibliche private Zuständigkeitsbereich der Familie zunehmend öffentlich-politisch gemacht worden sei.<sup>43</sup> Auch die Wahlrechtsforderungen des „Bundes Deutscher Frauenvereine“ seit der ersten Dekade des 20. Jahrhunderts trugen ihren Teil zu dieser „Politisierung“ bei.<sup>44</sup> Welchen Beitrag aber die höheren Knabenschulen im Vergleich zu den höheren Mädchenschulen für diese Entwicklung leisteten, hat die Forschung bisher noch nicht beantwortet.

(B) Parallel zu jenen Veränderungen im Kaiserreich hatte sich bereits seit dem frühen 19. Jahrhundert vor allem das Leitbild von der Nation als Volksfamilie durchgesetzt. Diese Vorstellung erweiterte das enge, lediglich auf einen wehrhaften Männerbund be-

---

165; H. Stübiger, *Bildung, Militär und Gesellschaft in Deutschland. Studien zur Entwicklung im 19. Jahrhundert*, Köln 1994; U. Bendele, *Krieg, Kopf und Körper – Lernen für das Leben Erziehung zum Tode*, Frankfurt a. M. 1984; Verweise auch bei Frevert, *Kasernierte Nation*.

<sup>40</sup> Siehe allgemein zur „Politisierung“ und „Militarisierung“ im Kaiserreich – ohne Geschlechterbezug: Wehler, *Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3, S. 848ff.; Ullmann, *Kaiserreich*, v.a. 25-33.

<sup>41</sup> H. Brandes, *Das Mädchenbuch der Gründerzeit. Zur Herausbildung einer patriotischen Literatur für Mädchen*, in: J. Link u. W. Wülfing (Hg.), *Nationale Mythen und Symbole*, Stuttgart 1991, S. 256-273, S. 260-271.

<sup>42</sup> J. Quartaert, „Damen der besten und besseren Stände“. „Vaterländische Frauenarbeit“ in Krieg und Frieden 1864-1890, in: Hagemann, *Landsknechte*, S. 247-275, Zit. S. 270; auch A. Süchting-Hänger verweist auf die „Politisierung konservativer Frauen durch die Übernahme von Aufgaben in der Kriegskrankenpflege“ und deren Verbindung zum Militär seit den 1890er Jahren, in: dies., „Gleichgroße mut'ge Helferinnen“ in der weiblichen Gegenwart: Der Vaterländische Frauenverein und die Politisierung konservativer Frauen 1890-1914, in: U. Planert, *Nation, Politik und Geschlecht*, S. 131-146, S. 136.

<sup>43</sup> R. Chickering, „Casting Their Gaze More Broadly“. *Womens Patriotic Activism in Imperial Germany*, in: *Past and Present*, 118, 1988, S. 156-185; zu einem Politisierungsschub schon vor der Reichsgründung siehe paradigmatisch den Band von: C. Lipp, *Schimpfende Weiber und patriotische Jungfrauen. Frauen im Vormärz und der Revolution 1848/49*, Bühl/Moos 1986; D. Reder, *Frauenbewegung und Nation. Patriotische Frauenvereine in Deutschland im frühen 19. Jahrhundert (1813-1830)*, Köln 1998.

<sup>44</sup> Vereinzelt wagten etwa Lehrerinnen, die sich vor allem im „Verein Frauenwohl“ um Minna Cauer und Hedwig Dohm zusammengeschlossen hatten, vor der Jahrhundertwende auf im engeren Sinne politisches Parkett, indem sie 1894 erstmalig für ein Frauenstimmrecht eintraten. Gerhard, *Unerhört*, v.a. S. 280ff.; B. Clemens, *Der Kampf um das Frauenstimmrecht in Deutschland*, in: Ch. Wickert (Hg.), „Heraus mit dem Frauenwahlrecht“: Die Kämpfe der Frauen in Deutschland und England um die politische Gleichberechtigung, Pfaffenweiler 1990, S. 51-123; immer noch: Evans, *The feminist movement*, v.a. S. 93ff.; auch: K. Heinsohn, *Politik und Geschlecht. Zur politischen Kultur bürgerlicher Frauenvereine in Hamburg*, Hamburg 1997, v.a. S. 289ff..

zogene Bild der „Nation in Waffen“ und legte die traditionelle bürgerliche Geschlechterrollenverteilung, die bürgerliche Ehe und Familie kennzeichnenden komplementär angelegten Geschlechtscharaktere zugrunde.

In diesem Verständnis erscheint die Nation als eine Gemeinschaft, die bürgerlichen Männern Staatsbürgerrechte gewährte, ihnen dafür jedoch kriegerische Virilität, Aktivität, Tapferkeit und Stärke abverlangte.<sup>45</sup> In Studentenverbindungen, Militär und Turnvereinen als vorwiegend Männern vorbehaltenen Räumen konnte dieses Bild einer wehrhaften „Staatsbürgergesellschaft“ produziert, erhalten und zunehmend intensiviert werden.<sup>46</sup> Im Kriegsfall hatte der Mann die Familie und die Nation letztlich zu verteidigen. Bei alledem brauchte er Unterstützung. Bürgerlichen Frauen kam dementsprechend die nationale Aufgabe zu, hingebungsvoll, leidensfähig und helfend-fürsorglich den Männern beizustehen. In ihrer Eigenschaft als Gattin und Mutter dienten sie dem Mann und der Nation, indem sie Kinder gebären und erzo-gen, Kranke und Verletzte pflegten und im Kriegsfall für die Aufrechterhaltung der männlichen Kriegsmoral sorgten.<sup>47</sup> Diesem bürgerlich-nationalen Geschlechterbild zufolge war der Staat eher männlich und die Kultur eher weiblich konnotiert.<sup>48</sup>

Nationale Stereotypen verstärkten diese Vorstellung von der Nation im Kaiserreich. Trotz des männlich dominierten (Denkmal-)Kults um bedeutende Staatsmänner, Krieger und Helden schien auch die nationale Symbolik überhaupt viel zur Fortschreibung der Nation als Volksfamilie beigetragen zu haben.<sup>49</sup> Der wohltätige Einsatz von Frauen in

---

<sup>45</sup> Zur Definition des „Staatsbürgers“ vgl. ausführlich Kap. I.1.3 dieser Arbeit. Dort auch Literatur.

<sup>46</sup> Paradigmatisch: J. Vogel, Nationen im Gleichschritt. Der Kult der „Nation in Waffen“ in Deutschland u. Frankreich 1871-1914, Göttingen 1997; S. Goltermann, Körper der Nation. Habitusformierung und die Politik des Turnens 1860-1890, Göttingen 1998; L. Blattmann, „Lasst uns den Eid des neuen Bundes schwören...“ Schweizerische Studentenverbindungen als Männerbünde 1870-1914, in: Kühne, Männergeschichte, S. 119-135; U. Frevert, Soldaten, Staatsbürger. Überlegungen zur historischen Konstruktion von Männlichkeit, in: ebd., S. 69-87; Schilling; D. Langewiesche, Kulturelle Nationsbildung im Deutschland des 19. Jahrhunderts, in: Hettling u. Nolte, Nation, S. 46-64, bes. S. 62; zur grundlegenden frühen Ausprägung der Vorstellung der „Nation in Waffen“ am Beginn des 19. Jahrhunderts Hagemann, Venus, S. 24; dort auch weitere Literatur.

<sup>47</sup> Zur Durchsetzung der Nation als „Volksfamilie“ seit den Freiheitskriegen siehe: K. Hagemann, Nation, Krieg und Geschlechterordnung. Zum kulturellen und politischen Diskurs in der Zeit der antinapoleonischen Erhebung Preußens 1806-1815, in: GG 22, 1996, S. 562-591, v.a. S. 588-591; auch: Frevert, Nation, Krieg und Geschlecht, S. 155.

<sup>48</sup> Zum traditionellen Geschlechterdualismus allgemein nach wie vor wie anm. 6 dieser Arbeit etwa: Hausen, Die Polarisierung der „Geschlechtercharaktere“, S. 363-393; dies., Öffentlichkeit und Privatheit, S. 81-88; zu jener Trennung s. auch: U. Frevert, „Unser Staat ist männlichen Geschlechts“, in: dies., „Mann und Weib und Weib und Mann“. Geschlechter-Differenzen in der Moderne, München 1995, S. 61-132.

<sup>49</sup> Aus der vielfältigen Literatur dazu u.a.: Ch. Tacke, Denkmal im sozialen Raum. Nationale Symbole in Deutschland und Frankreich im 19. Jahrhundert, Göttingen 1995, S. 44-50; siehe etwa auch die Beiträge in: Link u. Wülfing, Nationale Mythen und Symbole; Schilling; grundlegend nun ebenso: B. Brandt, Grenzhüterinnen und Brüder. Repräsentationen von Nation, Geschlecht und Politik in Bildern der Germania, Diss. Universität Bielefeld 2005.

vaterländischen Frauenvereinen, ihre Erziehungsleistung in Schule und Haus oder ihre helfende Anteilnahme in Turnvereinen oder bei Militär- und Heldenfeiern stützten jene Vorstellung ebenso.<sup>50</sup> Erst die „Kriegsgesellschaft“ habe „die vor dem Krieg vorherrschenden – relativ eindeutigeren – Geschlechterbilder, die auf eine klar geregelte Aufgabenteilung zwischen Männern und Frauen abzielten“, schließlich „gebrochen und modifiziert“.<sup>51</sup>

Wenngleich jene Studien für den Zeitraum des Kaiserreichs bis 1914 vor allem eine Verankerung des bürgerlichen Geschlechterdualismus im Nationalen feststellten, geht die Forschung auch von gleichzeitig existierenden, rivalisierenden Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit aus. In diesem Sinne wurde bisher meist von einer Annäherung der Geschlechter in der Nation gesprochen, wenn die geschlechterspezifisch zugeschriebenen Eigenschaften vom jeweils anderen Geschlecht ausnahmsweise übernommen wurden. Männlichkeit erschien dann als verletzbar und sanft, Weiblichkeit als kämpferisch und stark, zunehmend in öffentlich-politischem Raum tätig.<sup>52</sup> Auch die Befunde, dass „konservative“ Frauen offensichtlich ähnliche oder gleiche Vorstellungen von der Nation gehabt haben wie ihre Männer sind für den Geschlechtervergleich bedeutsam.<sup>53</sup>

Welche Gemeinsamkeiten darüber hinaus noch die bürgerlich-nationale Geschlechterbeziehung prägten, blieb bislang vielfach zu wenig beachtet. Die Unterscheidung zwischen den von Daniel McMillan als „urmännlich“ bezeichneten Maximen körperlicher Stärke, Mut und Tapferkeit und den gleichsam sekundär gültigen geschlechterspezifisch kodierten Tugenden wie Willenskraft, Entsagung oder Aufrichtigkeit mag weiterhel-

---

<sup>50</sup> J.H. Quartaert, German Patriotic Women's Work in War and Peace Time 1864-1890, in: S. Förster u. J. Nagler (Hg.), On the road to Total War. The American Civil War and the German Wars of Unification 1861-1871, Cambridge 1997, S. 449-477; Frevert, Nation, Krieg und Geschlecht, S. 161ff.; J. Vogel, Stramme Gardisten, temperamentvolle und anmutige Damen. Geschlechterbilder im deutschen und französischen Kult der „Nation in Waffen“, in: Frevert, Militär und Gesellschaft, S. 245-262; Kraul, Bildung, S. 62f..

<sup>51</sup> Ganz in diesem Sinne: Gippert, Nation und Geschlecht, S. 94. Zit. bei: R. L. Nelson, Deutsche Kameraden – Slawische Huren. Geschlechterbilder in den deutschen Feldzeitungen des Ersten Weltkrieges, in: K. Hagemann u. S. Schüler-Springorum (Hg.), Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege, Frankfurt a. M. 2002, S. 91-107, Zit. S., 107; früh verwies U. Frevert auf die Leistungen bürgerlicher Frauen während des I. Weltkriegs als Voraussetzung zur Erlangung des Wahlrechts deutscher Frauen 1918. Siehe: Dies., Frauen-Geschichte.

<sup>52</sup> Planert, Vater Staat. Die mögliche Annäherung der Geschlechtercharaktere im Geschlechterverhältnis wurde vor allem für den Beginn des 19. Jahrhunderts festgestellt: Hagemann, Venus, S. 16f.; hier auch weitere Literatur; für den bürgerlichen Kontext zu Beginn des 19. Jahrhunderts auch: A.-C. Trepp, Sanfte Männlichkeit und selbständige Weiblichkeit. Frauen und Männer im Hamburger Bürgertum zwischen 1770 u. 1840, Göttingen 1996.

<sup>53</sup> Etwa hinsichtlich ihrer Treue zur Monarchie oder ihrer Unterstützung eines aggressiven Nationalismus mit imperialistischen und völkischen Interessen; siehe dazu den Überblick von: Planert, Vater Staat, S. 29ff..

fen.<sup>54</sup> Die entscheidende Frage in diesem Kontext lautet: Gab es etwa einen an höheren Schulen gelehrten Verhaltenskatalog, der auf bürgerlichen Tugenden wie zum Beispiel Pünktlichkeit, Sauberkeit oder Ehrlichkeit basierte und der für beide Geschlechter gleichermaßen als grundlegend erachtet wurde?

(C) Darüber hinaus setzt sich die vorliegende Arbeit mit einer weiteren These der Forschung zu Nation und Geschlecht auseinander: Ute Planert erläuterte, dass bürgerliche Frauen zunehmend das dem nationalen Modell immanente emanzipative Partizipationsversprechen für sich in Anspruch nahmen und zur Legitimation ihrer politischen Forderungen nutzten.<sup>55</sup> Diese Überzeugung soll in ihrer Gültigkeit nicht bestritten werden. Auf dem Weg zu weitergehender gesellschaftlicher Teilhabe bot es sich an, spezifisch weibliche Leistungen für die Nation herauszustreichen. Planert betont allerdings auch, dass „die nationale Konstruktion von Geschlecht“ für Frauen auch „limitierend“ und „restriktiv“ wirkte, „weil die Nation nicht nur in Deutschland auf der bürgerlichen Vorstellung dualistischer Geschlechtersphären aufruhete“ und damit „die Gleichheit von Männern und Frauen prinzipiell“ ausschloss.<sup>56</sup> Und Charlotte Tacke hat bereits 1996 darauf verwiesen, dass durch „die Interpretation des Nationalismus als einer Emanzipationsideologie“ die „fundamentale Ungleichheit der Geschlechter, die der Nation immanent ist“, verschleiert werde.<sup>57</sup> Angesichts jener begrenzten Integration von Frauen in die Nation ist deshalb zu untersuchen, ob und wenn ja, warum diese Ungleichheit auch Kritik und Widerstand am nationalen Modell hervorgerufen hat.<sup>58</sup>

---

<sup>54</sup> D. Mc Millan, „...die höchste und heiligste Pflicht...“. Das Männlichkeitsideal der deutschen Turnbewegung 1811-1871, in: Kühne, Männergeschichte, S. 88-100.

<sup>55</sup> Ebd., v.a. S. 48-50; dies., Partizipation; dies., Im Zeichen von „Volk“ und „Nation“: Emanzipation durch Emanzipationsgegnerschaft? Antifeministinnen im Bund zur Bekämpfung von Frauenemanzipation, in: Frauen & Geschichte Baden Württemberg (Hg.), Frauen und Nation, Tübingen 1996, S. 190-203; siehe auch ihre Dissertation: dies., Antifeminismus; v.a. S. 265, 274. Zum Emanzipationspotenzial der nationalen Geschlechterordnung für konservative Frauen, die sich in vaterländischen Frauenvereinen organisierten: A. Hänger-Süchting, Das „Gewissen der Nation“. Nationales Engagement und politisches Handeln konservativer Frauenorganisationen 1900 bis 1937, Düsseldorf 2002.

<sup>56</sup> Planert verweist kurz darauf, dass „Vertreterinnen sogenannter ‚radikaler‘ Positionen in der Frauenbewegung sich meist zum Internationalismus bekannten und ihren egalitären Teilhabeanspruch mit universal-humanistischen Modellen begründeten“. Belege dafür gibt sie allerdings nicht. Es ist deshalb auch nicht klar, wer die Vertreterinnen jener „radikalen“ Positionen in der Frauenbewegung waren. Planert, Partizipation, bes. S. 388f., 422; Heidemarie Wawrzyn übergeht diese Frage ebenso wie Planert. H. Wawrzyn, Vaterland statt Menschenrecht. Formen der Judenfeindschaft in den bürgerlichen Frauenbewegungen, Marburg 1999.

<sup>57</sup> Siehe: Ch. Tacke, Nation und Geschlechtscharaktere, in: Frauen und Nation, S. 35-48, S. 48.

<sup>58</sup> In diesem Kontext sind auch die internationalen Kontakte zu berücksichtigen, die deutsche Lehrerinnen im Kaiserreich pflegten. Ansätze dazu bei: W. Gippert u. E. Kleinau, Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 3, 2006, S. 338-349; dies., Europa, S. 157-172; Gippert, Nation und Geschlecht, S. 99; ders., Ambivalenter Kulturtransfer, Deutsche Lehrerinnen in Paris 1880-1914, in: J. Elvert u.a. (Hg.), Historische Mitteilungen, Bd. 19, 2006, S. 105-133.

Insgesamt also geht es der vorliegenden Arbeit zum einen darum, nach den Initiatoren nationaler Schulbildung zu fragen, nach ihren Entwürfen und der Wirkung jener Bildung und Erziehung;<sup>59</sup> zum anderen wird in Auseinandersetzung mit besagten Forschungsthesen zum Verhältnis von Nation und Geschlecht im Kaiserreich untersucht, welchen Beitrag höhere Knaben- und Mädchenschulen erstens an der Militarisierung und der Politisierung der Gesellschaft des Kaiserreichs hatten und wie die nationale Bildung und Erziehung höherer Schulen zweitens das Geschlechterverhältnis prägte.<sup>60</sup>

## Methoden und Quellen

Die Initiatoren nationaler Bildung und Erziehung an höheren Schulen, ihre Entwürfe und deren Wirkung zu untersuchen, heißt, die unterschiedlichen schulischen Akteure und ihre Handlungsebenen zueinander in Beziehung zu setzen. Nationale Entwürfe konzipierten die Vertreter der Schulbehörden, Lehrer und Lehrerinnen sowie andere gesellschaftliche Interessensgruppen, die Einfluss auf die Bildung und Erziehung der kommenden Generationen nehmen wollten. Sie dokumentierten ihre Intentionen in ministeriellen Eingaben und Briefen, sowie in Konferenzprotokollen oder in pädagogischen Zeitschriften.<sup>61</sup> Nicht nur Geschlechter- und professionelle Interessen trafen hier aufein-

---

<sup>59</sup> Die vorliegende Studie unterscheidet die Termini „Bildung“ und „Erziehung“. Der Begriff „Bildung“ lässt sich - was die Studie G. Bollenbecks hinreichend gezeigt hat - inhaltlich kaum definieren. R. Koselleck verdeutlichte aber, dass sich die moderne Bildung, von ihren formalen Grundzügen her typisiert, dadurch auszeichnet, dass sie erstens die Erziehung, die dem Bildungsbegriff im 18. Jahrhundert noch innewohnte, in einen „Autonomieanspruch umgießt“, zweitens sich politisch und sozial nicht fixieren lässt; vielmehr geht sie im Gegensatz zum Erziehungsbegriff in „vielfältige(r) Eigenbildung“ auf. Drittens bindet sie „kulturelle Gemeinschaftsleistungen [...] auf die persönliche Binnenreflexion“ zurück. Zit. bei: R. Koselleck, Einleitung - Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: ders., Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, T.II., Stuttgart 1990, S.11-46, v.a. S.15; die Rezeptionsgeschichte sowie die kulturelle und soziale Praxis des Begriffs im 19. Jahrhundert behandeln die Arbeiten von G. Bollenbeck, Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt 1996<sup>2</sup>; R. Roth, Von Wilhelm Meister zu Hans Castorp. Der Bildungsgedanke und das bürgerliche Assoziationswesen im 18. und 19. Jahrhundert, in: D. Hein u. A. Schulz, Bürgerkultur im 19. Jahrhundert. Bildung, Kunst und Lebenswelt, München 1996, S. 121-139. A. Assmann, Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee, Frankfurt a. M. 1993.

<sup>60</sup> Zum Verständnis von „Militarisierung“, das dieser Arbeit zugrunde liegt, vgl. Anm. 38. Zudem gründet die vorliegende Arbeit im wesentlichen auf einem im engeren Sinne verstandenen Politikbegriff, der sich vor allem auf Prozesse hinsichtlich Verfassung, Parteien und Staat konzentriert. „Politisierung“ meint infolgedessen die zunehmende Ausrichtung verschiedener gesellschaftlicher Teilbereiche, etwa der Schule, auf Staat, Verfassung und Parteien hin. Vgl. zu verschiedenen Politikbegriffen etwa: Politische Begriffe, in: D. Nohlen (Hg.), Lexikon der Politik, München 1998, Bd. 7, v.a. S. 488f.; auch: K. Rohe, Politik. Begriffe und Wirklichkeiten, Stuttgart u.a. 1994<sup>2</sup>, S. 9f., 61f. u. 131ff..

<sup>61</sup> Die Studie verzichtet sowohl auf die Einbeziehung bildungstheoretischer Schriften wichtiger Schulpädagogen, als auch auf die ausführliche Analyse von Schulbüchern. Ohne die Bedeutung beider Quellengattungen für eine Untersuchung der nationalen Erziehung und Bildung an höheren Schulen schmälern zu wollen, sprechen mehrere forschungspragmatische Gründe für diese Entscheidung: Beide Quellenarten

ander, politisch gesehen kamen auch liberale, gemäßigt konservative sowie radikalnationale Positionen zum Ausdruck.<sup>62</sup> Nationale Lern- und Unterrichtsinhalte wurden meist diskutiert, bevor und nachdem sie von der preußischen Kultusbehörde in Lehrplänen, Verfügungen bzw. Erlassen abgelehnt oder berücksichtigt worden sind und damit gegebenenfalls insoweit wirksam wurden, dass sie eine behördeninterne praktische Umsetzung fanden.<sup>63</sup>

Die Analyse der Wirkung bzw. der Schulpraxis aber ist weiter zu fassen. Pädagogische Zeitschriften und die jährlich erschienenen Schulprogramme enthalten zum Teil kurze Berichte über die schulische Festgestaltung nationaler Feiertage. Zudem wurden hier Reden abgedruckt, die Lehrer anlässlich dieser Feierlichkeiten verfasst und gehalten haben.<sup>64</sup> Lehrpensen, die im Unterricht einzelner Fächer durchgenommen worden sind, wurden ebenfalls stichwortartig und unkommentiert thematisiert.<sup>65</sup> Schul- und Disziplinarverordnungen, die hin und wieder in Zeitschriften und Jahresberichten veröffentlicht wurden, geben Auskunft über den „heimlichen Lehrplan“, d.h. das soziale Miteinander

---

stellen wie Lehrpläne, Zeitschriften oder Konferenzprotokolle Quellen dar, die Auskunft über nationale Entwürfe bzw. die Wirkung nationaler Schulbildung geben. Sie als eigenständige Quellengattung heranzuziehen, hieße daher vielfach, Eulen nach Athen zu tragen. Gleichzeitig ist fraglich, ob und welche Schulbuchpassagen im Unterricht auch tatsächlich verwendet wurden. Wo es aber hilfreich erscheint, wird auf Schulbücher als kontrastierende Folie Bezug genommen. Hier kann die Arbeit auf eine vergleichsweise gute Erforschung der Schulbuchliteratur im Kaiserreich zurückgreifen. Im Übrigen haben neuere Untersuchungen herausgearbeitet, wie wenig Schulbuchinhalte Wissen und Bewusstsein von Schülern prägen, bei: J. Thonhauser, Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs), in: K. P. Fritzsche (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung in Europa, Frankfurt a. M. 1992, S. 55-78; vgl. dazu auch: Bendick, S. 18.

<sup>62</sup> Stefan Breuer unterscheidet die Konservativen in eine gemäßigte und eine extreme Rechte, die von den „an Freiheit orientierten“ Liberalen abzugrenzen sind. Im Gegensatz zu den monarchietreuen gemäßigt Konservativen vertrat die extreme Rechte radikalnationale Positionen. Diese Unterscheidung wird dieser Arbeit zugrundegelegt. Vgl. zum Verständnis des Radikalnationalismus, Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 1067ff.. Siehe ausführlich auch Kap. I.2 dieser Arbeit. S. Breuer, Grundpositionen der deutschen Rechten 1871-1945, Tübingen 1999, v.a. S. 16f.. Allgemein ebenso: G. Eley, Reshaping the German Right. Radical Nationalism and Political Change after Bismarck Manchester 1991<sup>2</sup>.

<sup>63</sup> Die oberste preußische Schulbehörde, das Kultusministerium in Berlin, gab auf dem Dienstweg über die für eine Provinz zuständigen Provinzialschulkollegien die Lehrpläne, Verfügungen bzw. Erlasse an Schüler und Lehrer weiter; seit den 1890er Jahren galt dies zunehmend auch für höhere Mädchenschulen, die zuvor ausschließlich der Kommune bzw. den Königlichen Regierungen eines Regierungsbezirks unterstanden. Zur preußischen Schulstruktur allgemein: Müller u. Zymek, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, S. 161ff., 35ff., 113ff.; Zymek u. Neghabian, Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens in den deutschen Staaten, 1800-1945. Einen guten Quellenüberblick gibt: J. Weiser, Das preußische Schulwesen im 19. und 20. Jahrhundert. Ein Quellenbericht aus dem Geheimen Staatsarchiv Stiftung Preußischer Kulturbesitz, Köln 1996.

<sup>64</sup> Diese Festtagsreden, die gehalten wurden, spiegeln einerseits die praktische Durchsetzung nationaler Bildungsinhalte wider, andererseits sind sie auch als nationale Entwürfe von Lehrern und Lehrerinnen zu verstehen, denn die Lehrkräfte konnten hier ihre eigene Meinung kundtun, ohne behördliche Vorgaben.

<sup>65</sup> Die stichwortartigen, vagen und sehr kurzen Auskünfte zu Lehrpensen in den Schulprogrammen, auch Jahresberichte genannt, sind für eine hinreichende Interpretation oftmals allerdings nicht sehr ergiebig. Sie wurden dann herangezogen, wenn dies möglich war.

in der Schule.<sup>66</sup> Dies wird plausibel, wenn man im Sinne des „New Historicism“ davon ausgeht, dass jeder Text Ausdruck von Verhandlung und Reflexion ist. So verhandeln auch normative Texte wie Disziplinarien bzw. Schulordnungen, aber auch ministerielle Beschlüsse jeweils unterschiedliche Positionen. Sie vermitteln kein statisches Normverständnis. Ebenso verhält es sich mit behördeninternen Korrespondenzen, Lehrpensen in Jahresberichten sowie Meinungsäußerungen von Lehrern und Lehrerinnen in Zeitschriften, Lehrerkonferenzen oder Festreden. Schon allein in der Thematisierung, der Tabuisierung sowie der Platzierung eines bestimmten Sachverhalts in einem Text liegt ein Reflexionspotential.<sup>67</sup>

Diese Annahme gilt schließlich auch für Autobiographien und Schulerinnerungen, die darüber informieren, ob und wie nationale Erziehungs- und Bildungsziele langfristig von ehemaligen Schülern und Schülerinnen rezipiert wurden. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass sie Einblicke in das schulische Alltagsleben geben. Daher ist die langfristige Rezeption schulischer Nationalerziehung auch von der Schulpraxis zu unterscheiden. Der neueren Forschung zu den so genannten „Ego-Dokumenten“ zufolge bestätigen oder negieren Autobiographien oder Erinnerungen als historische Quelle nicht lediglich illustrierend „gewonnene normative Befunde“ der schulischen Nationalerziehung, sondern ermöglichen Fragen nach dem „Gewicht und der Funktion“ des Erinnerten in den jeweiligen Selbstentwürfen.<sup>68</sup> Das in Schul- und Lebenserinnerungen jeweils über die Schulzeit Erzählte erscheint damit nicht nur durch Erfahrungen und spezifische Aussageabsichten der Autobiographen überlagert und verzerrt, sondern ist gegenüber anderen Lebensstationen, über die im Rückblick ebenfalls informiert wird, zu gewichten und lässt damit Rückschlüsse über die langfristige Rezeption bzw. Wirkung der nationalen Schulbildung zu.

---

<sup>66</sup> Demgegenüber verzichtet die Studie auf eine systematische Analyse von Visitationsberichten, da sie sich als eine für die Fragestellung dieser Arbeit weniger aufschlussreiche Quelle erwiesen: Visitationsberichte behandelten vielfach institutionell-strukturelle oder personelle Fragen und gaben Prüfungs- und Unterrichtsinhalte weitgehend unkommentiert wieder. Hier unterschieden sie sich nicht von den in den Schulprogrammen abgedruckten Lehrpensen. Lediglich Stichproben werden herangezogen. Lehrernotizbücher und Schülerzeitungen, die in Archiven vereinzelt zu finden waren, wurden ebenso benutzt. Gleiches gilt für Abituraufsätze.

<sup>67</sup> Vgl. zum Ansatz des New Historicism, der auf poststrukturalistische Diskussionen zurückgeht: M. Basler, Einleitung: New Historicism - Literaturgeschichte als Poetik der Kultur, in: ders., New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur, Frankfurt 1995, S. 7-28; S. Greenblatt, Selbstbildung in der Renaissance. Von More bis Shakespeare (Einleitung), in: ebd., S. 35-46.

<sup>68</sup> Für eine kritische Auseinandersetzung mit der Autobiographie als Quelle der Geschichtswissenschaft vgl. D. Günther, „And now for something completely different“. Prologema zur Autobiographie als Quelle der Geschichtswissenschaft, in: HZ, 2001, S. 25-61; dies., 2003.

Um einen aussagekräftigen Quellenkorpus zu erschließen, wurden Autobiographien und Schulerinnerungen auch außerhalb Preußens herangezogen. Die Arbeit basiert demnach insgesamt auf ca. 70 Autobiographien und Schulerinnerungen. Gut 30 für höhere Schulen einschlägige pädagogische Zeitschriften, die dieser Arbeit zugrunde liegen, galten ebenfalls meist über Preußen hinaus. Die plausible Analyse der Lehrpensen, Disziplinarien, Schulordnungen und Festreden machte nicht zuletzt ein Vorgehen notwendig, das von konkreten Einzelfallstudien absieht. Für die Untersuchung von Disziplinarien und Schulordnungen konnte und musste auf Material aus anderen deutschen Einzelstaaten zurückgegriffen werden. Schulprogramme aus ca. 30 vorwiegend preußischen Städten, die unterschiedliche territoriale und konfessionelle Positionen berücksichtigen, wurden zusammengetragen, um Lehrpensen und Festreden zu analysieren.<sup>69</sup> Die Korrespondenz der preußischen Schulbehörde, d.h. Briefe oder Eingaben, bezog sich auf schulische Angelegenheiten aus allen preußischen Provinzen.<sup>70</sup> Die Quellenbasis der Studie bezieht sich damit vorrangig auf Preußen, geht teilweise aber auch darüber hinaus.

In ihrem Vorhaben, die Entwürfe bzw. die Initiativen für eine nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen und deren Wirkung zu analysieren, schließt die Studie an die makrosoziologischen Überlegungen von Max Weber und Rainer Lepsius an, wonach sich Ideen wie die Nation in Institutionen materialisieren und damit greifbar und sinnlich erfahrbar werden.<sup>71</sup> Um die Wirkung der nationalen Ideen im höheren Schulwesen gleichsam messbar zu machen, d.h. auf ihre Wirksamkeit hin zu prüfen, bietet vor allem Weber mit seinem Konzept der „Geltung legitimer Ordnungen“ ein Kriterium an, das von der Forschung, der es um die Wirkungsgeschichte des Nationalen ging, bisher kaum empirisch genutzt wurde. Nach Weber erlangen Ideen, d.h. „legitime Ordnun-

---

<sup>69</sup> Um eine hinreichende Analysegrundlage für Schulen katholischer Gegenden zu erhalten, wurden dafür auch Schulprogramme aus Baden, Württemberg und Bayern hinzugezogen.

<sup>70</sup> Für die Analyse der nationalen Schulbildung und die Frage, welche Entwürfe wie in Lehrpläne kamen bzw. wie sie in den Schulen aufgenommen wurden, erwiesen sich Akten der Provinzialschulkollegien bzw. der Königlichen Regierungen als nicht lohnend. Da die Schulkollegien vor allem als regionale Schnittstelle zwischen Schulen und Kultusministerium fungierten, wiederholten sich hier vielfach die Zusammenhänge, die in den Verbandszeitschriften der Lehrer und Lehrerinnen sowie des Kultusministeriums deutlich wurden.

<sup>71</sup> Siehe zum Ansatz von Weber/Lepsius: G. Göhler, *Institution - Macht - Repräsentation. Wofür politische Institutionen stehen und wie sie wirken*, Baden-Baden 1997; ders., *Die Eigenart der Institutionen: zum Profil politischer Institutionentheorien*, Baden-Baden 1994; R.M. Lepsius, *Über die Institutionalisierung von Kriterien der Rationalität und die Rolle der Intellektuellen*, in: ders., *Interessen, Ideen und Institutionen*, Opladen 1990, S. 44-52. Nicht nur Weber, auch andere frühe Klassiker, wie Spencer und Durkheim, betonten die Akteursgebundenheit des Institutionenbegriffs. Sozialisierungstheorien gehen demgegenüber weniger von Ideen aus, die in Institutionen von den Akteuren verhandelt und wirksam werden, als von der einzelnen Persönlichkeit, die sich im Prozess der Sozialisation in einer Institution entwickelt. Zur Sozialisationsforschung: A. Gestrinch, *Vergesellschaftungen des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung*, Tübingen 1999.

gen“, verhaltensstrukturierende „Geltung“, wenn im Prozess der Institutionalisierung aus Leitideen Handlungsmaximen mit dominierender Gültigkeit werden. Demnach war die Nation bzw. die dementsprechende Bildung und Erziehung im höheren Schulwesen wirksam, wenn sie für das Handeln der einzelnen schulischen Akteure „verbindlich“ und „vorbildlich“ und nicht durch Gewohnheit und Interessenslagen bedingt gewesen war.<sup>72</sup>

Die vorliegende Studie prüft daher, inwiefern die Leitidee der Nation schulischen Akteuren, d.h. den Lehrern und Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen sowie Vertretern der Schulbehörden Handlungsorientierung bot, inwiefern sie die Kommunikation lenkte und als Grundlage von Integrations- und Abgrenzungsstrategien fungierte. Die Frage nach der „Geltung“ nationaler Bildung und Erziehung an höheren Schulen im Kaiserreich impliziert somit auch die Auseinandersetzung damit, ob und inwieweit Vorstellungen und Bilder der Nation Wirklichkeitswahrnehmungen beeinflussten und steuerten, moralische Einstellungen normierten und bestimmten und individuelle Verhaltens- und Handlungsdispositionen prägten.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Akteure aus einer für das Deutsche Kaiserreich meinungsbildenden Elite stammen. Lediglich sechs bis sieben Prozent eines Jahrgangs besuchten die höhere Schule, und nur ein bis zwei Prozent absolvierten das Abitur. Von rund 65 Millionen Einwohnern des Deutschen Reichs waren im Jahre 1910/11 circa 20.000 als Lehrkräfte an höheren Schulen tätig.<sup>73</sup> Im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung nahm sich die Anzahl der schulischen Akteure mithin gering aus. Allerdings gehörten die Lehrer zur Deutungs- und Definitionselite im Deutschen Reich und erhielten als zunehmend besser bezahlte Staatsbeamte ein steigendes soziales Prestige. Viele Lehrerinnen höherer Mädchenschulen prägten als aktive Mitglieder der Deutschen Frauenbe-

---

<sup>72</sup> Der Begriff der „Geltung“ wird im Folgenden in Anlehnung an Max Weber gebraucht und meint: „Handeln, insbesondere soziales Handeln und wiederum insbesondere eine soziale Beziehung, können von Seiten der Beteiligten an der Vorstellung vom Bestehen einer legitimen Ordnung orientiert werden. Die Chance, dass dies tatsächlich geschieht, soll ‚Geltung‘ genannt werden. [...] ‚Gelten‘ einer Ordnung soll uns also mehr bedeuten als eine bloße, durch Sitte oder Interessenlage bedingte Regelmäßigkeit eines Ablaufs sozialen Handelns.“ Vgl. hierzu M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen 1972<sup>5</sup>, S. 16.

<sup>73</sup> Zu statistischen Angaben in Bezug auf das höhere Schulwesen im Deutschen Kaiserreich, nach Einzelstaaten getrennt siehe: Müller u. Zymek, *Datenhandbuch*, S. 161ff., 35ff., 113ff.; ders. u. G. Neghabian (Bearb.), *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchenschulwesens. Die Anzahl der Lehrer an höheren Schulen im Reich habe sich von 1871 bis 1914 laut Wehler vervierfacht*. Vgl. Wehler, *Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 3, S. 1206, 1209. Er weist aber auch darauf hin, dass die „Anzahl der höheren Schüler von 1871 bis 1918 dreimal so schnell wie die reichsdeutsche Bevölkerung anwuchs“, ebd., S. 1203. Und in einigen größeren Städten des Reiches, etwa in Berlin, gingen mehr als sieben, nämlich zwölf Prozent eines Jahrgangs auf eine höhere Schule.

wegung grundlegende gesellschaftliche Debatten des Kaiserreichs. Auch die Schüler und Schülerinnen höherer Lehranstalten stammten meist aus gut situierten bürgerlichen und adligen Kreisen. Viele der Jungen ergriffen nach Abschluss ihrer Schulzeit gesellschaftlich anerkannte Berufe, Mädchen verkehrten vielfach in einflussreichen Familien und kulturellen Zirkeln.<sup>74</sup>

Die Frage nach den Entwürfen und der Wirkung nationaler Bildung und Erziehung an höheren Schulen schließt eine kulturgeschichtliche Perspektive ein, die sich vor allem für bestimmte Wertorientierungen der schulischen Akteure interessiert.<sup>75</sup> Die Nation wird in diesem Sinne als „gedachte Ordnung“ zu einer individuellen und kollektiven Selbstbeschreibung. Diese „imagined community“, wie sie Benedict Anderson bezeichnet hat, konnte sich mit anderen Bezugsgrößen verbinden.<sup>76</sup> Nationale Vorstellungen standen in Korrelation zu territorialen, konfessionellen, sozialen oder geschlechterspezifischen Sinnstiftungen.<sup>77</sup> Und beide Größen, die in dieser Arbeit vorrangig von Interesse sind, Nation und Geschlecht, konnten sich als konstruierte Ideen immer auch mit bestimmten Interessen verbinden, die nicht zwingend nationalen Motiven folgten.<sup>78</sup> Diesen unterschiedlichen Variablen gilt es nachzuspüren.

---

<sup>74</sup> Zur sozialen Herkunft von Schülern höherer Schulen vgl. die Fallstudie von: P. Lundgreen, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. T. I: 1770-1918, Göttingen 1980, S. 53ff.; ders., M. Kraul, K. Ditt, Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, Göttingen 1988; auch: Pust, Vaterländische Erziehung.

<sup>75</sup> Noch strukturfunktionalistisch H.-U. Wehler, Nationalismus und Nation in der deutschen Geschichte, in: H. Berding (Hg.), Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1994, S. 163-175 oder auch beispielhaft E. Gellner, Nations and Nationalism, Oxford 1983.

<sup>76</sup> Grundlegend B. Anderson, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts, erw. Neuausg. Frankfurt a. M. 1996 (London 1983); M.R. Lepsius, Nation und Nationalismus in Deutschland, in: ders., Interessen, Idee und Institutionen, Opladen 1990, S. 232-246.

<sup>77</sup> Einen Forschungsüberblick zur kulturellen Konstruktion nationaler Wirklichkeit geben: Langewiesche, Nation, 1995, S. 210ff., auch mit Blick auf Vormoderne und europäische Geschichte: Ders., ‚Nation‘, ‚Nationalismus‘, ‚Nationalstaat‘ in der europäischen Geschichte seit dem Mittelalter – Versuch einer Bilanz, in: ders. u. G. Schmidt (Hg.), Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg, München 2000, S. 387-428; s. ebenso den Sammelband: J. Echternkamp u. S.O. Müller (Hg.), Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen. 1760-1960, München 2002; H.-G. Haupt u. Ch. Tacke, Die Kultur des Nationalen. Sozial- und kulturgeschichtliche Ansätze bei der Erforschung des europäischen Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert, in: W. Hardtwig u. H.-U. Wehler (Hg.), Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996, S. 257-285; für eine Kritik: H.-R. Wahl, „Die Kultur des Nationalen“? Wie geht es weiter in der Nationalismusforschung, in: ZfG, 46, 1998, S. 811-817.

<sup>78</sup> Dass die Verbindung, die die Nation mit unterschiedlichen Interessen eingehen kann, maßgeblich ihre Attraktivität begründet, vgl. beispielhaft: Haupt u. Tacke, Die Kultur des Nationalen, S. 266f.; Ch. Geulen, Die Metamorphose der Identität. Zur „Langlebigkeit“ des Nationalismus, in: A. Assmann u. H. Friese (Hg.), Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3, Frankfurt 1998, S. 346-373, S. 373. Zur Kategorie Geschlecht als konstruierter Idee grundlegend: J. Butler, Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a. M. 1991; im historischen und systematischen Überblick: I. Dölling u. B. Kraus (Hg.), Eine alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis, Frankfurt a. M. 1997, S. 7ff.; auch: Ch. Ebert u.a. (Hg.), Nation und Geschlecht. Wechselspiel der Identitätskonstrukte, Berlin 2004.

Insgesamt gliedert sich die Arbeit in zwei Hauptkapitel: Das erste setzt sich mit den Entwürfen und praktischen Umsetzungen der nationalen Bildung und Erziehung an höheren Knaben- und Mädchenschulen auseinander. Es wird untersucht, von wem welche Initiativen für eine nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen ausgingen, wie die entsprechenden nationalen Entwürfe von unterschiedlichen schulischen Akteuren verhandelt und aus welchem Grund bestimmte nationale Vorstellungen abgelehnt oder in behördliche Anordnungen umgesetzt wurden. Gleichzeitig interessiert, auf welche Art und Weise jene Konzepte im Unterrichts- und Festalltag höherer Schulen vermittelt wurden.

Dem Forschungsinteresse dieser Arbeit entsprechend strukturiert die Frage nach dem Geschlechterverhältnis das Kapitel. Ein erster Schritt untersucht, inwiefern sich die nationale Schulbildung an den traditionellen bürgerlichen Geschlechterzuschreibungen orientierte (Kap. I.1). Folgte die Erziehung der typischen Vorstellung, wonach Jungen zu Männern erzogen werden sollten, die später als Staatsbürger, d.h. als reflektierte Wähler und tapfere, starke Krieger der Nation dienten, während die Mädchen als fürsorgliche Ehefrauen und Mütter eher karitativen und kulturellen Belangen zugetan sein würden? In einem zweiten Schritt wird herausgearbeitet, ob und wenn ja, welchen Einfluss etwa die Radikalisierung des Nationalismus im Verlauf des Kaiserreichs auf die geschlechterspezifische nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen und auf das Geschlechterverhältnis gehabt hat (Kap. I.2).

Das zweite Hauptkapitel der Arbeit schließlich zeigt die Wirksamkeit dieser nationalen Bildung und Erziehung auf, indem Leerstellen, Brüche und Widerstände verdeutlicht werden. Das heißt: Die Akteure und Handlungsebenen werden jeweils daraufhin geprüft, ob die Nation - im Sinne Webers Kriterium der „Geltung“ - jeweils oberste Leitmaxime, sprich handlungsleitend war. Untersucht werden erstens die Motive, die hinter der Thematisierung der Nation standen (Kap. II.1), zweitens das Verhältnis von Schulalltag und nationaler Schulbildung (Kap. II.2) sowie drittens das Verhältnis der Nation zu anderen Bildungsidealen (II.3).

## **I. Verankerung traditioneller Geschlechterrollen? Nationale Entwürfe und praktische Umsetzungen an höheren Schulen**

„Das hohe Ziel ist nicht: Wie bringen wir unsere Schüler dahin, dass sie später ihre Staatsbürgerpflicht als Zahler erfüllen, sondern dass sie mit heißem Herzen ihr Vaterland lieben und ihr deutsches Volkstum als heiligstes, unantastbares Gut schätzen lernen“.<sup>1</sup>

Im Jahre 1912 kamen Lehrer aus dem gesamten Reichsgebiet in Dresden anlässlich des fünften deutschen Oberlehrertags zu einer Festversammlung zusammen. „Die höhere Schule und der nationale Gedanke“ lautete das Motto der Veranstaltung. Die Initiatoren wollten damit auf die im Wilhelminischen Kaiserreich zunehmend vor allem von radikalnationalen, konservativen und auch liberalen Kreisen geäußerte Kritik reagieren, höhere Schulen bildeten die Jugend zu wenig national.<sup>2</sup> Der Plauer Oberlehrer Professor Haacke wies gerade daher in seinem Festvortrag darauf hin, dass es ein wichtiges Ziel der schulischen Bildung sein müsse, den Schülern die deutsche Nation als etwas Liebenswertes und weniger als staatsbürgerliche Verpflichtung nahe zu bringen. Anknüpfend an eine gewisse romantische Verklärtheit im Sinne eines völkischen Verständnisses des Nationalen war Haacke überzeugt, dass die Nation in ihrer „Volkstümlichkeit“ Gefühl und Herz berühre. Sie erwies sich in dieser Vorstellung als eine Gemeinschaft, die eine bestimmte Volkskultur, bestimmte Traditionen, Sitten und Gebräuche verband.<sup>3</sup> Selbstredend hatte Haacke als Oberlehrer einer Plauer Realschule in seinen Ausführungen über die nationale Schulbildung nur „Schüler“ im Blick.

---

<sup>1</sup> Haacke, Die höhere Schule und der nationale Gedanke. Verschiedene Wege, ein Ziel, in: Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, 1912, S. 293-297, S. 293.

<sup>2</sup> Zum Radikalnationalismus und seinen unterschiedlichen nationalistischen Spielarten im Deutschen Kaiserreich vgl. Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 1067ff.; neuerdings: P. Walkenhorst, Nation - Volk - Rasse. Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890-1914, Göttingen 2007. Auch: Kap. I.2. dieser Arbeit. Siehe allgemein zur deutschen Rechten auch: S. Breuer, Ordnungen der Ungleichheit – die deutsche Rechte im Widerstreit ihrer Ideen 1871-1945, Darmstadt 2001; ders., Grundpositionen; frauenspezifisch: E. Schöck-Quinteros u. Ch. Streubel (Hg.), „Ihrem Volk verantwortlich“. Frauen der politischen Rechten 1890-1937. Organisationen – Agitationen – Ideologien, Berlin 2005.

<sup>3</sup> Die Heterogenität der „völkischen Bewegung“, die sich aus unterschiedlichen Überzeugungen speiste, analysiert in jüngerer Zeit U. Puschner, Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich. Sprache, Rasse, Religion, Darmstadt 2001. Puschner unterscheidet verschiedene Strömungen der „Völkischen“, die zum einen auf die „Volkstumsideologie des 19. Jahrhunderts“ und der daraus hervorgegangenen „völkischen Kulturbewegung“ aufbauen, zum anderen bis hin zu rassistischen und antisemitischen

Das folgende Kapitel erweitert diese Sicht. Die bürgerliche Gesellschaft hat - wie einleitend bereits ausgeführt - im Verlauf des 19. Jahrhunderts die Vorstellung herausgeprägt, wonach bürgerliche Männer und Frauen spezifische männliche und weibliche Tugenden und Verhaltensweisen zu erwerben hatten, damit sie ihre nationalen Aufgaben idealiter erfüllen konnten. Folgte die nationale Bildung und Erziehung höherer Schulen dieser Differenzierung?

## **I.1. Orientierung an bürgerlichen Geschlechteraufgaben?**

### I.1.1. Männliche und weibliche Tugenden

Explizite Vorschriften für eine geschlechterspezifische Tugend- und Verhaltenslehre an höheren Schulen gab es im Kaiserreich nicht.<sup>4</sup> Ohne weitere Konkretisierung sahen die Lehrpläne für höhere Knaben- und Mädchenschulen etwa in Bezug auf den Deutsch- und Geschichtsunterricht lediglich die „Förderung des nationalen und sittlichen Sinnes“ vor.<sup>5</sup> Eine ausdrückliche weitere Präzisierung wurde von keiner Seite gefordert noch veranlasst, was zum einen vermuten lässt, dass die geschlechterspezifische sittliche Qualität des Nationalen für Vertreter der Behörden nicht so wichtig zu sein schien; zum anderen aber konnte sie den Mitarbeitern der Schulbehörden wie den Lehrerverbänden,

---

Positionen reichen; zu einer allgemeinen Unterscheidung in diesem Sinne vgl. ders., bes. S. 15ff..

<sup>4</sup> Vgl. sämtliche, in Preußen während des Kaiserreichs gültigen Lehrpläne und Verordnungen: A. Beier (Hg.), Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, Halle 1909, S. 69ff. (im Folgenden Lehrplan 1901); Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen, in: Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (Hg.), Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin 1892, S. 199ff. (im Folgenden stets: Lehrplan 1892); Circularverfügung und Lehrpläne für die höheren Schulen, in: ebd., 1882, S. 233ff. (im Folgenden stets: Lehrplan 1882); Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen 1859, in: L. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 1. u. 2. Abt., Berlin 1875<sup>2</sup>, S. 326ff. (im Folgenden stets: Lehrplan Realschulen 1859); Lehrplan für Gymnasien 1859, in: ebd., S. 323ff. u. 1317ff. (im Folgenden: Lehrplan Gymnasien 1859); Instruction für den geschichtlichen und geographischen Unterricht an den Gymnasien und Realschulen der Provinz Westfalen 1859, in: Wiese, Verordnungen, S. 87ff. (im Folgenden: Lehrplan Geschichte 1859); Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer 1908, in: Zentralblatt, 1908, S. 886ff. (im Folgenden: Lehrplan 1908); Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens 1894, in: Zentralblatt, 1894, S. 446ff. (im Folgenden Lehrplan 1894); Normal-Lehrplan für die höheren Mädchenschulen zu Berlin, 1886, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 3, 1887, S. 42-51; Witt, Über den Normal-Lehrplan für die höheren Mädchenschulen, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, Thorn 1876, S. 19-30; H. Güldner (Hg.), Die höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend in Preußen. Bestimmungen, Verfügungen und Erlasse über Lyzeen, Oberlyzeen (Frauensschulen und wissenschaftliche Oberlyzeen) und Studienanstalten sowie über deren Lehrkräfte, Halle 1913<sup>2</sup>.

<sup>5</sup> GSTA, I. HA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen ee, Nr. 6, Bd. I, Bl. 93.

Eltern oder anderen gesellschaftlichen Interessensgruppen gerade derart selbstverständlich sein, dass es keiner weiteren Konkretisierung bedurfte.<sup>6</sup>

Deutlich wird in jedem Fall, dass die Schulorganisation hier wohl keiner strengen Hierarchie folgte, wonach autoritär Lerninhalte expressis verbis diktiert wurden. Lehrkräften vor Ort oblag selbst die Verantwortung dafür, welche Ideale Schüler und Schülerinnen wie vermittelt bekamen.<sup>7</sup> Beim Festakt etwa, der anlässlich nationaler Feiertage an höheren Schulen abzuhalten war und dessen inhaltliche Gestaltung „vaterländisch“ sein sollte, konnten die Lehrkräfte ihnen gegebene Freiräume nutzen. In der Festrede, in der Auswahl der Lieder und Texte, die ganz in ihrer Hand lagen, brachten Lehrer und Lehrerinnen ihre Meinung zum Ausdruck.<sup>8</sup> Auch in pädagogischen Zeitschriften der Lehrerverbände oder in den jährlich herausgegebenen Schulprogrammen veröffentlichten sie ihre Überlegungen.

Dabei orientierten die Pädagogen und Pädagoginnen höherer Knaben- und Mädchenschulen ihre Vorstellung nationaler Bildung und Erziehung im Deutschen Kaiserreich ganz selbstverständlich am geschlechterspezifischen Tugendkanon der bürgerlichen Gesellschaft. Dem traditionellen bürgerlichen Geschlechtercodex des 19. Jahrhunderts entsprechend sah die Lehrerin Doris Drüsdau beispielsweise den Einsatz in sozialer Wohltätigkeit, Nächstenliebe und familiärer Fürsorge als wichtige Aufgabe, die Mädchen später als deutsche Frauen zu erfüllen hatten. Im Jahre 1880 bekannte sie: „Ohne den regen und tätigen Anteil der Frauen an den großen Kulturaufgaben kann heute kein Volk mehr auf der Höhe bleiben“. Was sie unter „Kulturaufgaben“ verstand, die sie ihren Schülerinnen als bedeutsame weibliche nationale „Pflicht“ mit auf den Lebensweg geben wollte, erläuterte sie mit den Worten: „Die Frau, die nicht im

---

<sup>6</sup> Anhaltspunkte geben die behördlichen Akten weder nach der einen noch nach der anderen Seite. Zur Bedeutung bürgerlicher Werte im 19. Jahrhundert im Allgemeinen vgl. den Sammelband: M. Hettling u. S.L. Hoffmann, *Der bürgerliche Wertehimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts*, Göttingen 2000. Einen historischen Überblick der Werteerziehung im 20. Jahrhundert aus soziologisch-empirischer Sicht auch mit Bezug auf Schulen gibt etwa: E. Höhn, *Wandel der Werte und Erziehungsziele in Deutschland*, Egelsbach 2003.

<sup>7</sup> In den behördlichen Akten finden sich zumindest keine anderweitigen Anhaltspunkte. Vgl. etwa: GSTA, I. HA, Rep. 76, VI, Sekt. 1z, Nr. 20, Adhib. VIII, *Sittliche Bildung* (Bd. 1). Diese erste Einschätzung, die im Verlauf dieser Arbeit weiter geprüft wird, deckt sich im Wesentlichen mit der Kritik, die seit den 1990er Jahren an der Interpretation des Kaiserreichs als einem Erziehungsstaat geübt worden ist. Vgl. zur Debatte um das Kaiserreich als Erziehungsstaat: Kuhlemann, *Erziehungsstaat*.

<sup>8</sup> Die Festrede, die Auswahl weiterer Texte, Lieder und Instrumentalstücke jener Festakte an nationalen Feiertagen sollten „vaterländischen Charakter“ tragen, waren aber nicht weiter behördlich vorgegeben, sondern lagen ausdrücklich in der Hand der Lehrkräfte. Vgl. die Verfügungen zu „Schulfeierlichkeiten“ seit 1870 in: Beier, S. 365. Anonym, *Lied eines deutschen Mädchens auf die Schlacht von Sedan*, in: *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 1883, S. 622-623; Breslau. *Abschiedsfeier*, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus*, 1885, S. 475-476, S. 475; J. Willborn, *Zur Feier des 22. März 1887 in Schwerin*, in: ebd., 1887, S. 430-432, S. 432.

Parteikämpfe steht, die nicht mühsam Steine zum Baue der Wissenschaft sammelt und ordnet, und die sich daher in manchen Fällen den freien Blick leichter bewahren kann, ist die Hüterin der idealen Güter und die berufene Erzieherin der Jugend". Vor allem „die Pflichten des Hauses und zuerst die Erziehungspflicht hat daher die Hausfrau, die Mutter zu übernehmen".<sup>9</sup>

Zur Vermittlung dieses traditionellen Rollenbildes etwa in schulischen Festreden bedienten sich Lehrerinnen und Lehrer der historischen Mythenbildung, indem sie zum Beispiel Monarchinnen als prominente Vorbilder heranzogen.<sup>10</sup> Luise, „die edle patriotische Königin" sei „nur eine Frau, aber eine Frau in der vollen Bedeutung des Wortes", hieß es bereits 1876 in der „Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen“. Luise „habe die wärmste und wahrhafte Liebe an ihrem Gatten, ihren Kindern, ihrer Umgebung, an ihrem ganzen Volke geübt!"<sup>11</sup> Im Jahre 1910 pries die Lehrerin Margarete Treuge öffentlichkeitswirksam abermals den „Charme ihres (Luises, C.G.) Wesens“, den „sie vor allem als Schwester, als Gattin und Mutter“ entwickelte.<sup>12</sup> Um die Jahrhundertwende wurde darauf verwiesen, wie sehr „unsere jetzige Kaiserin ein schönes Vorbild wahrer Frömmigkeit" sei, wenn sie sich in „mütterlicher Fürsorge" der „Notleidenden" annehme.<sup>13</sup> Gerne leiteten Lehrer und Lehrerinnen das wohlthätige Engagement, die soziale und familiäre Fürsorge darüber hinaus, wie am Beispiel der Königin Augusta, aus einer spezifisch weiblichen „Frömmigkeit", aus einer besonderen christlichen Nächstenliebe ab.<sup>14</sup>

---

<sup>9</sup> D. Drüsdau, Die Erziehungsaufgaben der Gegenwart und Friedrich Fröbel, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1880, S. 555-568, S. 565f..

<sup>10</sup> Allgemein zu nationalen Mythen im 19. Jahrhundert: Link u. Wülfing, Nationale Mythen; W. Hardtwig, Erinnerung, Wissenschaft, Mythos. Nationale Geschichtsbilder und politische Symbole in der Reichsgründungsära und im Kaiserreich, in: ders., Geschichtskultur und Wissenschaft, München 1990, S. 224-263; M. Flacke (Hg.), Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama, Berlin 1998.

<sup>11</sup> Luise sollte „den deutschen Frauen ein Vorbild weiblicher Tugend" sein: G. Kreyenberg, Die Luisenfeier, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1876, Thorn 1876, S. 223-225, S. 223, 225 Zum Luisenkult allgemein: Ph. Demandt, Luisenkult. Die Unsterblichkeit der Königin von Preußen, Köln 2003.

<sup>12</sup> M. Treuge, Die Königin Luise als Kind und mit den Kindern, in: Die Lehrerin, 1910/11, S. 123-124, S. 123; auch Kaiserin Augusta galt vor allem wegen ihrer „Liebestätigkeit" als „Mutter" und ihrem Engagement „für das Gemeinwohl und im Nächstendienst" als Vorbild. M. Loeper-Housselle, Kaiserin Augusta, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1890, S. 257-258; U. Lammers, Ein Ruf vom Kaiserthron an gemeinnützig bestrebte deutsche Frauen, in: ebd., 1888, S. 518-520, S. 518; M.L., Korrespondenz der Redaktion, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1885, S. 495-498, S. 498.

<sup>13</sup> D. Ockel, Frauenbilder im Geschichtsunterricht, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1898/99, S. 377-387, S. 379 u. 387; M. Loeper-Housselle, Der Anteil der Lehrerinnen an der Volksbildung, in: ebd., S. 97-107; Zeugnis für Pestalozzis Christentum, in: ebd., S. 59-60; in diesem Sinne: Engelen, Die Lektüre deutscher Klassiker in den Oberklassen höherer Mädchenschulen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1888, S. 13-22, S. 17.

<sup>14</sup> Zur These von der Feminisierung der Religion im 19. Jahrhundert (die entsprechende Forschung konzentriert sich bislang auf die institutionelle Ebene): L. Hölscher, Die Religion der Bürger. Bürgerliche

Diese weibliche nationale Aufgabe galt im Übrigen für Friedenszeiten wie für den potenziellen Kriegsfall.<sup>15</sup> In diesem Zusammenhang wurden die „altdeutschen Frauen“ als nachahmenswert zitiert: „Musste der Mann zum Schutze des Landes in den Krieg ziehen, dann unterzog sich auch die treue Genossin seines Lebens den Gefahren“, erklärte Lehrer Schönke beispielsweise 1875 am Kaisergeburtstag seinen Schülerinnen in Posen. „Durch Schluchzen, durch Tränen, durch Bitten, durch Ermahnungen, durch Drohungen, durch Erinnerung an die ihr drohende Schande rief sie (die „altdeutsche“ Frau, C.G.) die Flüchtigen in die Schlacht zurück“, so dass sie „den kämpfenden Männern (...) Mut zusprechen konnte“. Durch „die Standhaftigkeit und durch die mächtige Liebe der Frauen“ seien die Männer „zum Widerstande und zum Kämpfen gebracht“ worden. „Nach dem Kampfe“ schließlich hätten die Männer „den Frauen ihre Wunden“ gezeigt und „ihrer Pflege die Heilung“ anvertraut.<sup>16</sup> Die Nation entsprach dem Bild einer erweiterten Familie. Der nationale Beitrag setzte am häuslichen Kompetenzbereich und dem im bürgerlichen Kontext als helfend und unterstützend entworfenen weiblichen Geschlechtscharakter an.<sup>17</sup>

Nicht nur die historische Mythenbildung hielten Lehrer und Lehrerinnen für geeignet, um diese weiblichen Rolle zu verdeutlichen, sondern auch nationale Stereotypen. Ein unverzichtbares Merkmal „deutscher Frauen“ schien es zu sein, sich „nicht so leichtsinnig wie die Griechinnen“ zu gerieren.<sup>18</sup> „Die Griechinnen“, hieß es kurz nach den Eini-

---

Frömmigkeit und protestantische Kirche im 19. Jahrhundert, in: HZ 250, 1990, S. 593-630, S. 610; H. McLeod, Weibliche Frömmigkeit – männlicher Unglaube? Religion und Kirchen im bürgerlichen 19. Jahrhundert, in: U. Frevert (Hg.), Bürgerinnen und Bürger, Göttingen 1998, S. 134-156; R. Meiwes, Arbeiterinnen des Herrn. Katholische Frauenkongregationen im 19. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2000.

<sup>15</sup> Weibliche Frömmigkeit und das daraus abgeleitete soziale Engagement belegen auch für höhere Mädchenschulen u.a.: Kares, Rede bei der Einweihung des neuen Gebäudes der städtischen höheren Töchterschule zu Essen (14. Okt. 1871), in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 362-371, S. 363f.. Auf der Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen von 1905 in Erfurt eröffnete der Vorsitzende Raßfeld die Veranstaltung und erklärte: „Wir wollen unserem Vaterlande und unserem Volke ein Frauengeschlecht erziehen helfen, das sich uns darstellt in Persönlichkeiten, die fest gegründet sind in Religion, Sitte und Vaterlandsliebe“. In: M. Landmann, Bericht über die Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen 2.-6.10. 1905, in: GSTA, I.HA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen ee, Nr. 6, Bd. I, Bl. 93. Zum Verhältnis von Religion und nationaler Bildung an höheren Schulen vgl. Kap. I.2.3 dieser Arbeit sowie Kap. II.3.3.

<sup>16</sup> K.A. Schönke, Die altdeutschen Frauen. Rede zum 79. Geburtstag Sr. Majestät des Kaiser Wilhelms I., gehalten am 22.3. 1875 im Saale der Königlichen Luisenstiftung zu Posen, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1875, Thorn 1875, S. 206-218.

<sup>17</sup> Zur „Politik des Familialen“ vgl. Planert, Vater Staat, S. 25f.; grundlegend zur Nation als Volksfamilie: Hagemann, Nation, Krieg und Geschlechterordnung, S. 588-591; auch: Frevert, Nation, Krieg und Geschlecht, S. 155.

<sup>18</sup> Die „Zuschreibung zügelloser Sexualität“ sei für die „diskursive Konstruktion nationaler Feinde“ bzw. für die Konstruktion des „Eigenen“ gegenüber dem „Fremden“ im 19. Jahrhundert „symptomatisch“, erklärt Ute Planert. Dies., Vater Staat, S. 23f.. Zum Verhältnis nationaler Stereotypen und Sexualität u.a. S.L. Gilman, Was sind Stereotype, und wie können Texte bei ihrer Untersuchung dienlich sein, in: ders,

gungskriegen in einer Festrede zum Geburtstag Wilhelms I. despektierlich, seien seinerzeit ungeniert „den Lockungen des Siegers“ gefolgt und hätten sich „als willkommene Beute davon“ führen lassen. „In wahrer Erbärmlichkeit“ stünden daher „jene gepriesenen griechischen Schönen vor dem deutschen Weibe da“, das stets keusch und treu zu seinem Gatten halten würde. „Nimmermehr hätte ein deutsches Weib in Schande gewilligt“, denn auf „leichtsinnige Weiber“ würde man in Deutschland ohnehin „nur mit Verachtung blicken“. Da aber die „deutsche Frau“ das „heilige Gelübde der Treue“ einhalte, sei es im Verlauf der Geschichte ein Vorzug der Deutschen geworden, ihren Frauen „hohe Achtung“ zu zollen. „Von jeher“ hätten „vor allen Völkern“ gerade die Deutschen „der Jungfrau und Gattin die gebührende Achtung“ entgegengebracht. Die Germanen galten als glänzendes Beispiel: „Mit einer an Verehrung grenzenden Hochachtung begegneten“ sie ihren Frauen.<sup>19</sup> Dafür aber musste die deutsche Frau eine wesentliche Grundbedingung erbringen. Dies verdeutlichte der in Mädchenschulkreisen weithin bekannte Elberfelder Schuldirektor Buchner im Jahre 1891, als er auf das Verhalten einiger „deutscher Frauen“ unmittelbar nach den Einigungskriegen zurückblickte: „Es mag ja wohl vorgekommen sein, dass in jenen Tagen unweibliche Weibsleute, halbgebildete ‘Muttergänse und Gänse von Töchtern’ (...) sich in ungeziemender Weise an die Kriegsgefangenen herangedrängt haben“. Er bedaure das sehr und „finde es unvaterländisch, unweiblich“.<sup>20</sup> Dem deutschen Nationalcharakter entsprächen demgegenüber viel eher Prinzipien, die gerne als „soziale Nationaltugenden“ bezeichnet wurden: „Selbstbeschränkung“ und „Anstand“.<sup>21</sup>

Schülerinnen wurde daher nicht nur in Schulreden, sondern etwa auch im Deutschunterricht ans Herz gelegt, sich in „Reinheit“, „Maßhalten“ und der „Beherrschung der Triebe“ zu üben. Goethes „Iphigenie“ etwa galt unzweifelhaft „als ein Weib, dessen Reinheit und Unschuld veredelnd, versöhnend und sühnend wirkt“. Wenn man denn den

---

Rasse, Sexualität und Seuche. Stereotype aus der Innenwelt der westlichen Kultur, Reinbek 1992, S. 7-36.

<sup>19</sup> Alle Zit. bei Schönke, S. 211ff..

<sup>20</sup> Buchner, Ein neuer Widersacher der höheren Mädchenschule, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1891, S. 41-54, S. 45. Auch der Konrektor einer Straßburger Höheren Mädchenschule, Nieden, bekräftigte 1890 die Überzeugung, dass „besonders (...) wir Deutsche (...) uns so gerne der Achtung vor dem Weibe rühmen“. Die Grundbedingung dafür aber sei, dass sich „die Frauen“ fern halten „von flatterhaftem Leichtsinne“. Vielmehr seien „Keuschheit und Unschuld“ dem „deutschen Mädchen (...) „Schirm und Glück“. Siehe dazu die Äußerungen auf der Heidelberger Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen 1890, bei: Verhandlungen der zwölften Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen zu Heidelberg vom 29. Sept. bis 4. Okt. 1890, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1890, S. 573-615, S. 609.

<sup>21</sup> E.N., Der grundlegende Unterschied zwischen Knaben- und Mädchenschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 717-720, S. 718.

„Tasso“ durchnehmen wolle, darüber waren sich wortführende Mädchenschulpädagogen 1888 einig, dürfe man „das Verhältnis Goethes zu Frau von Stein“ lediglich „mit aller Vorsicht“ berühren.<sup>22</sup> Die weibliche Betätigung im Namen der deutschen Nation orientierte sich damit eng am bürgerlichen Tugendkanon: Deutsche Frauen hatten nicht nur ihren Männern treu zu sein, sondern sollten sich generell maßvoll und anständig geben.<sup>23</sup>

Die auf Bescheidenheit und sexuelle Mäßigung angelegte Konstruktion nationaler Stereotypen, die das weibliche Rollenverständnis verfestigen sollte, zielte aber über den sexuellen Moralkodex hinaus und bezog sich auch auf den täglichen Konsum. Anknüpfend an die weibliche Zuständigkeit für die „Ökonomie des privaten Verbrauchs“ (Planert), die seit den antinapoleonischen Kriegen den bürgerlichen nationalen Diskurs begleitete, mussten die Schülerinnen vor „Unmäßigkeit“ in jeder Hinsicht gewarnt werden.<sup>24</sup> Und so standen auch „leichtsinnige“ Römerinnen zum einen wegen ihres leichtfertigen, häufig unmoralisch und unkeuschen Lebenswandels auf dem Index, zum anderen ob ihrer „Genusssucht“ und ihres „verschwenderisch(en)“ Benehmens. Dies widersprach dem deutschen „Biedersinn“, der „deutschen Bescheidenheit“.<sup>25</sup> Es verwundert somit nicht, dass die Schülerinnen schon frühzeitig davon abgehalten werden sollten, sich unnötigem „eitlen Flittertand“, dem verschwenderischen, „geschmacklosen“ „Alamode-Wesen“ der Franzosen oder Spanier zu unterwerfen. Doktor Tietz, Direktor der Stadttöchterschule in Hannover, warnte 1875 daher anlässlich der Behandlung von Lessings *Emilia Galotti* im Deutschunterricht seine Schülerinnen vor „Verschwendungs-

---

<sup>22</sup> Acht Jahre zuvor 1880 wurde im „Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen“ eindringlich dazu aufgerufen, besonders in der römischen Geschichte gerade „die alten Matronen“ im Unterricht zu behandeln, deren „Moralität“ in „Beziehung auf Zucht und Ehrbarkeit ein nachahmungswürdiges Vorbild gegeben haben“, während diejenigen Frauen, die zum „Sittenverfall in Rom“ beigetragen hätten, lediglich als Negativbeispiele für „Leichtsinn und Trägheit“, herangezogen werden sollten. K. Strack, *Die römischen Frauen*, Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1880, S. 169-184 u. S. 219-229, S. 169, 219f., 228f.; Engelen, *Lektüre deutscher Klassiker*, S. 15f.; Schrickler, *Die gebildete Frau*. Aus einer Schulrede in München, in: ebd., 1884, S. 156-161, S. 160; Heinrich, *Über die Bedeutung und Begrenzung des literaturgeschichtlichen Unterrichts in den höheren Mädchenschulen*. Vortrag in der Versammlung des preußischen Provinzialvereins, in: ebd., 1876, S. 25-33; R. Vogeler, *Die Verschiedenheit des sittlichen Ideals in der Erziehung des männlichen und weiblichen Geschlechts*. Festvortrag, gehalten am 7. Stiftungsfeste des Berliner Vereins für höhere Töchterschulen, in: ebd., 1876, S. 337-345, S. 342.

<sup>23</sup> Zum Verhältnis von Nationalismus, bürgerlicher Moral und Sexualität vgl. G. L. Mosse, *Nationalismus und Sexualität, Bürgerliche Moral und sexuelle Normen*, München 1985.

<sup>24</sup> Vgl. zur „Mode und Konsumpolitik“ und ihre Tradition im 19. Jahrhundert den Überblick bei Planert, *Vater Staat*, S. 34f..

<sup>25</sup> K. Strack, *Die römischen Frauen*, Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1880, S. 169-184 u. S. 219-229, S. 169, 219f., 228f.; A. Reutzig, *Madame Roland*. Das Lebensbild einer Frau zur Zeit der französischen Revolution, in: ebd., 1883, S. 4-16, S. 4; U. Ewert, *Aus der Praxis des deutschen Unterrichts: „Das Lied von der Glocke“*, in: *Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen*, 1875, S. 358-374, bes. S. 365.

sucht, Pracht und Üppigkeit“ und pries dagegen „Hans Sachs in seinen Schwänken und Erzählungen als den echten Repräsentanten des Deutschtums mit seiner Einfachheit, Ehrlichkeit“, seiner „deutschen Gründlichkeit und soliden Tüchtigkeit“.<sup>26</sup> Einer verschwenderischen Konsumhaltung wurde das deutsche, bürgerlich geprägte Wertesystem entgegengehalten, das sich durch Sparsamkeit, Bescheidenheit und Einfachheit auszeichnete.<sup>27</sup>

Bestätigung fand diese Überzeugung, wenn sie sich mit Wahrhaftigkeit und Fleiß paarte. So mussten Schülerinnen 1885 in Elberfeld an Kaisers Geburtstag ein vaterländisches Gedicht vortragen, in dem es hieß: „Französisch lern ich auch, doch weiß ich wohl, wie ich als deutsches Mädchen fühlen soll, und höher als der fremde Flittertand gilt mir ein Herz, getreu dem Vaterland“. Dafür erforderte es vor allem, „mit treuem Fleiß und Emsigkeit“ „herzhaft zu arbeiten“.<sup>28</sup> Welche Arbeit damit allerdings genau gemeint war, wurde nicht näher erläutert. Es blieb offen, ob der „Fleiß“ auf die konkreten schulischen und lebenspraktischen Anforderungen der jungen Mädchen zu beziehen war oder ob damit vornehmlich die spätere Rolle als Gattin, Erzieherin und Mutter in den Blick genommen wurde.

Der Eindruck, dass die tugendhaften Verhaltensnormen weitgehend allgemein gehalten und nicht auf die besondere Schul- und Lebenssituation junger Mädchen abgestimmt waren, ist nicht von der Hand zu weisen. Dies galt auch, wenn der Hallenser Mädchenschulpädagoge Gustav Adolf Erdmann in einer Festrede 1891 erklärte: Zur deutschen Eigentümlichkeit gehörten nun einmal „einfache, natürliche, bescheidene Mädchen“, denn der „lebendige Quell des Volksbewusstseins“ schöpfe sich nicht aus „Geschraubtem und Geziertem“. Er trage vielmehr „den Stempel der Biederkeit und Wahrhaftigkeit“. Daher sollten sich, so Erdmann, die Schülerinnen durchaus auch gerne „Götze von Berlichingen“ und seine „ebenso gemütvolle als starke Hausfrau“ Elisabeth zum Vorbild nehmen; die Protagonisten in Goethes „Hermann und Dorothea“ sollten ebenfalls jene nachahmenswerte deutsche „Verachtung alles Scheinwesens“, jene „Ruhe und Be-

---

<sup>26</sup> J. Tietz, Das deutsche Nationalbewusstsein im 16. und 17. Jahrhundert, in: ebd. 1875, S. 157-172, S. 163, 170.

<sup>27</sup> Zu diesen bürgerlichen Werten im 19. Jahrhundert vgl. P. Münch (Hg.), Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden“, München 1984; U. Döcker, Die Ordnung der bürgerlichen Welt. Verhaltensrituale und soziale Praktiken im 19. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 1994; M. Frey, Der reinliche Bürger. Entstehung und Verbreitung bürgerlicher Tugenden in Deutschland, 1760-1860, Göttingen 1997; allgemein auch: Hettling u. Hoffmann (Hg.), Der bürgerliche Wertehimmel.

<sup>28</sup> Anonym, Prolog, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1885, S. 160-162, S. 161.

sonnenheit“ präsentieren.<sup>29</sup> Eine inhaltliche Spezifizierung unterblieb hier ebenso, wie wenn in Schulreden vorgegeben wurde, „ohne Sauberkeit, peinlicher Ordnung, strenger Pünktlichkeit“ entspreche ein „deutsches Mädchen“ nicht dem nationalen Ideal.<sup>30</sup>

Mit dem Sittlichkeitstopos, der an höheren Mädchenschulen im Kaiserreich vermittelt wurde, korrespondierte also ein Konglomerat von Verhaltensmustern, die dem bürgerlichen Tugendkatalog des 19. Jahrhunderts entnommen waren und die als Ausweis deutscher Weiblichkeit vorgestellt wurden. Übergeordnete Tugenden wie „Treue“, „Pflicht“, „Gehorsam“ oder „Unterordnung“ bezogen sich in schulischen Festreden oder in Überlegungen zum Deutschunterricht für den gesamten Untersuchungszeitraum meist auf die Einhaltung der ehelichen Bindung, familiärer und sozialer Wohltätigkeit, Bescheidenheit und Ordnung sowie auf Frömmigkeit, Fleiß und Ehrlichkeit.<sup>31</sup> Was demgegenüber ein deutscher Mann zu leisten hatte, wurde von Lehrern und Lehrerinnen höherer Mädchenschulen nicht zum Thema gemacht, sondern war lediglich Gegenstand der nationalen Erziehung und Bildung an höheren Knabenschulen. Die Vorstellung, die Lehrer und Lehrerinnen höherer Mädchenschulen im Kaiserreich von der ethischen Qualität nationaler Schulbildung hatten, hat sich demnach nicht nur an dem im Verlauf des 19. Jahrhunderts ausgeprägten bürgerlichen Geschlechterdualismus orientiert, sondern diesen auch fortgeschrieben.

Das Ziel, den Schülerinnen durchaus auch einige, im bürgerlichen Kontext traditionell als spezifisch männlich geltende Eigenschaften beizubringen, widersprach dem nicht. Mit der Bildung von „Kraft, Gewandtheit und Anmut“, auch „Geistesgegenwart, Mut und Ausdauer“ sowie „Selbständigkeit, Selbstvertrauen und Selbstbeherrschung“ sollten die Mädchen „den Einzelnen, den Familien, dem Vaterlande zum Wohle“ dienen.<sup>32</sup> Die bürgerliche Frau brauchte „Tatkraft“ und „Selbstverantwortung“, um ihre bürgerlich-nationalen Aufgaben in Familie und Erziehung sowie in der Krankenpflege zu bewälti-

---

<sup>29</sup> G.A. Erdmann, Offener Brief an Herrn Direktor Dr. Buchner-Crefeld, als Antwort auf den Artikel: „Ein neuer Widersacher der höheren Mädchenschule, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1891, S. 209-221, S. 219; J. Tietz, Das deutsche Nationalbewusstsein im 18. Jahrhundert, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 367-386, S. 375f..

<sup>30</sup> Schricker, Die gebildete Frau, S. 160; Anonym, Verwandlung. Junges Mädchen, in: ebd., 1873, S. 518-519, S. 518; M. Wernicke, Zweck und Ziele des Geschichtsunterrichts, in: ebd., 1879, S. 520-529, S. 529; Wöbcken, Die Erziehung zur Gemeinschaft. Ansprache an die abgehenden Schülerinnen, gehalten in der Cäcilien- und Cäcilien-Schule zu Oldenburg am 5. April 1873, in: ebd., S. 212-215, S. 214; Heinrich, Bedeutung und Begrenzung des literaturgeschichtlichen Unterrichts, S. 26ff..

<sup>31</sup> Zur Historisierung bürgerlicher Tugenden v.a.: Hettling u. Hoffmann (Hg.), Der bürgerliche Wertehimmel.

<sup>32</sup> Küppers, Über die Grenzen des Frauenturnens, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1899, S. 1-8, S. 8.

gen.<sup>33</sup> „Mut“ und „Ausdauer“ hatte sie zu beweisen, wenn sie Mann und Söhne in den Krieg ziehen ließ, so dass sie sich dann erst recht „stolzen Muthes“ „deutsch“ nennen konnte. „Selbständigkeit“ mochte sie darüber hinaus - besonders in völkischer Perspektive - zeigen, um „der unwürdigen Anlehnung der Deutschen an die Ausländer ein Ende“ zu machen.<sup>34</sup> Vermeintlich männliche Eigenschaften waren auf Grund ihres instrumentellen Charakters eher Sekundärtugenden, die dazu dienten, die als eigentlich weiblich definierten Tugenden besonders zur Geltung zu bringen. Vornehmlich Lehrerinnen nutzten diesen Qualitätsnachweis in ihrem Sinn. Sie verbanden mit den Charaktereigenschaften der Willens- und Tatkraft sowie der Selbstbehauptung und Selbstbestimmung Fähigkeiten, die bedeutsam waren, um die zu erstrebende weibliche Bildungsweise die kulturelle und soziale Emanzipation des weiblichen Geschlechts voranzutreiben.<sup>35</sup> Die ethische Dimension der Nationalerziehung also, wie sie durch Festreden und den Deutschunterricht an höheren Mädchenschulen vermittelt worden ist, schien - um es noch einmal zu betonen - die traditionelle weibliche Rollenzuteilung der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts widerzuspiegeln und zu tradieren. Wie aber verhielt sich das an höheren Knabenschulen?

Festreden, die Lehrer an Gymnasien und Realschulen entwarfen und ihren Schülern vortrugen, orientierten sich auf den ersten Blick ebenfalls ganz selbstverständlich am bürgerlichen Männerideal des 19. Jahrhunderts. Sie verpflichteten ihre Schüler auf die wehrhafte und tapfere Verteidigung der Nation im Krieg. „Für das Vaterland zu leben und zu sterben bereit“ zu sein, wurde etwa am Barmener Realgymnasium im Jahre 1894/95 erwartet. Die Schule wolle gerade diesen Opfermut ... in die Herzen der Jugend pflanzen“ helfen, indem sie die Jungen für „die großen Männer begeistert, die in Krieg und Frieden ihrem Volke gedient und so zu seiner Ehre und Größe beigetragen haben, erklärte Direktor Lambeck beim Festakt in der Schulaula 1894 anlässlich seines Amtsantritts.<sup>36</sup> Auch an höheren Knabenschulen lohnte es wie an höheren Mädchenschulen, sich historischer Mythen zu bedienen, um die Schüler auf ihre nationale Aufgabe einzuschwören. Hermann der Cherusker beispielsweise wurde als großer „deutscher Kämp-

---

<sup>33</sup> Anonym, Prolog, S. 160-162; Wöbken, Erziehung zur Gemeinschaft., S. 214; Supprian, Gedächtnisfeier für Ihre Majestät die Kaiserin und Königin Augusta in der Königlichen Augustaschule zu Berlin am 21.1.1890, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1890, S. 89-98, S. 95.

<sup>34</sup> Tietz, Nationalbewusstsein im 18. Jahrhundert, S. 373; Anonym, Verwandlung, S. 518-519; Schönke, Die altdeutschen Frauen, S. 206-218.

<sup>35</sup> Vgl. zur argumentativen Instrumentalisierung der Nation allgemein Kap. II.3.1 dieser Arbeit.

<sup>36</sup> Lambeck, Antrittsrede des Direktors 17. Mai 1894, in: Jahresbericht des Städtischen Realgymnasiums zu Barmen über das Schuljahr 1894-1895, Barmen 1895, S. 1-5, S. 4f..

fer“ gewürdigt und ehemalige Lehrer und Schüler, die ihr Leben bereits in kriegerischen Auseinandersetzungen für die Nation eingesetzt hatten, waren die gefeierten Helden. „In Preußens und Deutschlands jüngeren und größten Kriegen“ habe es „nicht wenige Lehrer und Schüler“ gegeben, hieß es in einer Festrede 1886 in Berlin, die „getreu dem patriotischen Geist derselben, die Waffen geführt“ haben. Dabei verschwieg der Pädagoge seinen Schülern freilich nicht, dass „mehrere von ihnen ihre Liebe zu König und Vaterland, zu Kaiser und Reich auch mit dem Tode besiegelt(en)“.<sup>37</sup> Sie sollten gerade daher Vorbild für die Zukunft sein: „Wenn die Kriegsflagge wieder auflodern sollte, und man bedürfe Euer zum Schutz der Grenzen, zum Dienst des Vaterlandes, zum Frommen Eures Herdes ... dann kämpft für den, der Euch ruft, für das Vaterland, das auf Euch mit (sic) zählt“, hieß es an anderer Stelle.<sup>38</sup>

Beide Seiten also, sowohl die schulische Erziehung und Bildung höherer Knabenschulen als auch die höherer Mädchenschulen verankerten die traditionelle bürgerliche Geschlechterrollenverteilung. Denn das nationale Männlichkeitsbild, das Lehrer entwarfen, bezog sich neben der Vorbereitung für den Krieg auch auf die Schul- und Berufstätigkeit, durch die die Jungen dem „Vaterland“ schon in Friedenszeiten dienen sollten. Karl Strackerjahn, Realschuldirektor aus Oldenburg, fragte 1876 in seiner Sedanrede: „Wo ist denn uns Gelegenheit gegeben, dem Vaterlande zu dienen?“ Ohne die Antwort seiner Schüler abzuwarten, meinte er: „Seid, jeder an der Stätte, wo er steht, ganz das, was diese Stellung von euch fordert. Dann dient ihr dem Vaterlande so gut, wie der Feldherr, der die Schlachten gewinnt, wie der Staatsmann, der das Staatsruder lenkt. Also zunächst: seid tüchtige Schüler“.<sup>39</sup> Das Reich bedürfe „charaktervoller, ruckgratstarker, opferfähiger Männer“, erklärte der Goslarer Oberlehrer Leimbach 1894, „und zwar in allen Berufe(n)“.<sup>40</sup> Der Berliner Geheime Regierungsrat und Gymnasialdirektor Leuch-

---

<sup>37</sup> G. Leuchtenberger, Über die Einheit aller höheren allgemeinen Schulbildung, 1886, in: ders., Aus dem Leben der höheren Schule. Schulreden dem deutschen Hause und der deutschen Schule, Berlin 1909, S. 36-53, S. 42; P. Grautoff, Rede zum Gedächtnis Sr. Majestät des Hochseligen Kaisers Wilhelm, gehalten am 22. März 1888, in: Jahresbericht des Königlichen Evangelischen Gymnasiums und Realgymnasiums zu Minden, Minden 1889, S. 3-6, S. 4. Zum Hermannmythos allgemein: Tacke, Denkmal; A. Dörner, Politischer Mythos und symbolische Politik. Sinnstiftung durch symbolische Formen am Beispiel des Hermannmythos, Opladen 1995.

<sup>38</sup> K. Leimbach, Wie sollen wir unsere patriotischen Festtage ansehen und feiern? Rede am 2. September 1874 in der Aula der höheren Bürgerschule zu Schmalkalden gehalten, in: ders., In der Abschiedsstunde. Mahnworte an deutsche Jünglinge in 25 Entlassungsreden dargeboten, Goslar 1894<sup>2</sup>, S. 107-117, S. 116. Zum Heldenkult im 19. und 20. Jahrhundert exemplarisch Schilling.

<sup>39</sup> K. Strackerjahn, Schulrede, gehalten am 2. September 1876, in: 34. Programm der Vorschule und der Realschule zu Oldenburg, Oldenburg 1877, S. 13. Ähnlich: G. Stier, Am Sedantage 1873, in: ders., Schulreden und Vorträge aus der Zeit seit 1862, Dessau 1894, S.72-76, S. 76.

<sup>40</sup> K. Leimbach, Von bösen Buchstaben. Worte zur Abiturienten-Entlassung am 5. März 1894, in: ders.,

tenberger verdeutlichte 1909, dass er seinen Schülern erläuterte: „Tapferkeit gibt es nicht bloß vor dem Feinde in der männermordenden Feldschlacht. Keine Tüchtigkeit ohne Tapferkeit“. So brauche „der Staat“ also „auch im Frieden ... tapfere Männer, die ihre patriotische Gesinnung, durch nichts beirrt und unbewegt im treuen Dienst bei des Vaterlandes friedlichen Geschäften bewähren“. Zufrieden könne er verkünden, dass die höhere Schule „in fast allen höheren und wichtigeren Berufsarten hie und dort im Vaterlande und zur Ehre desselben auch weit über dasselbe hinaus geachtete, einflussreiche und zum Segen der Gesamtheit wirkende Männer die Ihrigen“ nennt.<sup>41</sup> Militärische Tugenden, die für die bürgerliche Gesellschaft des Kaiserreichs zunehmend wichtiger wurden, konnten - das wird hier deutlich - zivile bürgerliche Qualitäten und Werte dennoch nicht verdrängen.<sup>42</sup>

Darüber hinaus wurde die „Tapferkeit“ in Krieg und Frieden gerne argumentativ als Verpflichtung des „deutsche(n) Mann(es)“ gegenüber der Familie gedeutet. Die „Familie“ galt gemeinhin „als Urboden, aus welchem Gäue, Stämme und endlich Nationen erwachsen“. Der „deutsche Familiensinn“ sei eine besondere „deutsche Tugend“.<sup>43</sup> Und die „großen Herrscher“ in „Brandenburg-Preussen“ hätten sich vor allem durch ihre „Familientüchtigkeit“ ausgezeichnet.<sup>44</sup> Gleichwohl war diese männliche Fürsorge für die Familie eine andere als die der Ehefrauen, Hausfrauen und Mütter. Jener „Familiensinn“, der von Lehrern höherer Knabenschulen gefordert wurde, hatte wenig mit der Gebähr-, Pflege- und Erziehungsleistung „deutscher Frauen“ im bürgerlich-nationalen Verständnis gemeinsam, sondern gründete auf Leistungen, die vornehmlich außerhalb

---

In der Abschiedsstunde, Goslar 1894, S. 265-275, S. 270.

<sup>41</sup> Leuchtenberger, Einheit, S. 42.

<sup>42</sup> Zum Verhältnis von Militär und Zivilgesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert v.a. Frevert, Kasernierte Nation.

<sup>43</sup> Zu „Familiensinn“ sollten Gymnasiasten in Barmen 1883/84 erzogen werden. Siehe dazu: Henke, Vorwort, in: Barmen. Gymnasium. Bericht über das 305te Schuljahr, 1883-84, Barmen 1884, S. 3-6, S. 3; A. Matthias, Zum 18. Juni 1888, zur Feier des Gedächtnisses an den hochseligen Kaiser Friedrich, in: ders., Drei Kaiser. Fest- und Gedächtnisreden zu Ehren Kaiser Wilhelm I., Kaiser Friedrichs und Kaiser Wilhelm II, gehalten in der Aula des Realgymnasiums zu Düsseldorf, Essen 1889, S. 20-24, S. 24. Stier, Sedantage 1873, S. 73. In literarischen Werken „wie Erlkönigs Tochter“ oder dem „Romanzenzyklus von Cid“ sei „mancher Zug“ davon „hineingewoben“, war dementsprechend im „Pädagogischen Archiv“ 1871 zu lesen. Vgl. A. Kolbe, Das Verhältnis der vaterländischen classischen Literatur zu der Befreiung des deutschen Volkes mit besonderer Beziehung auf die gegenwärtige Lage, in: Pädagogisches Archiv, 1871, S. 241-259, S. 253.

<sup>44</sup> Verhandlungen der neunten Direktoren-Versammlung in Ost- und Westpreußen, Berlin 1880, S. 89; der Paderborner Oberlehrer Hörling schrieb 1873 im Schulprogramm des örtlichen humanistischen Gymnasiums, Schillers Ballade „das Lied von der Glocke“ habe „den Sieg im Herzen des Volkes“ vor allem deshalb davon getragen, weil hier die bürgerlich-nationale „Pflicht des Mannes“ vornehmlich darin bestehe, dass „er der Halt und die Stütze der Familie ist“. Vgl. Hörling, Gedankengehalt in Schillers Lied von der Glocke nebst Erläuterungen, in: Neunundvierzigster Jahresbericht über das Gymnasium Theodorianum zu Paderborn in dem Schuljahre 1872-73, Paderborn 1873, S. 3-23, S. 9 u. 23.

des familiären Rahmens aufzubringen waren. Hierzu zählte nicht nur die Verantwortung in Schule, Beruf und Militär, sondern ganz generell gemeinnütziges Verhalten. Der Neustettiner Gymnasialdirektor Christian Rogge beispielsweise verwies 1895/96 darauf, dass es „im Volke“ auf die „selbstlose Hingabe“ im „Verhältnis von Person zu Person“ ankomme. Sie bilde „einen Grundzug germanischen Wesens“.<sup>45</sup> Nationale Anteilnahme wurde hier zwar an den im bürgerlichen Kontext eher weiblichen, helfend und bewahrend entworfenen Zuständigkeitsbereich angeknüpft, verwies aber - stärker als an höheren Mädchenschulen - auf eine vornehmliche Gültigkeit im öffentlichen, außerfamiliären Bereich. Die traditionelle bürgerliche Geschlechterrollenverteilung erhielt daher nicht zuletzt durch die Festreden der Lehrer höherer Knabenschulen und deren Überlegungen zum Deutschunterricht eine nachhaltige Bestätigung.

Doch vergleicht man die nationale Ethik, mit der Jungen und Mädchen an höheren Schulen bekannt gemacht wurden, kristallisiert sich gleichwohl ein Kern tugendhafter Verhaltensnormen heraus, der für beide Geschlechter gleichermaßen Gültigkeit besaß: Ehrlichkeit und Bescheidenheit sowie Fleiß und Ordnung erweisen sich als Werte, die nicht nur - wie oben bereits gesehen - Lehrer und Lehrerinnen höherer Mädchenschulen zum Erziehungsmaßstab machten, damit ihre Sprösslinge zu deutschen Frauen wurden. Bereits 1871 hob der Stettiner Oberlehrer Kolbe im „Pädagogischen Archiv“, dem Zeitschriftenorgan deutscher Real- und höherer Bürgerschulen, die „deutsche Gründlichkeit und Wahrheitsliebe“ hervor.<sup>46</sup> Auch an Realschulen wurden die Schüler in Festreden an nationalen Feiertagen immer wieder auf die nationale „Grundbedingung einer strengen Gewissenhaftigkeit“, auf „deutschen Fleiß und deutsche Gründlichkeit“, „Ehrlichkeit, Biederkeit“ oder auf „das unbedingte Streben nach Wahrheit“ eingeschworen. Mit „der

---

<sup>45</sup> Ch. Rogge, Wie das Gymnasium nationale junge Deutsche erziehen könne, in: Jahresbericht des Königlichen Fürstin-Hedwig-Gymnasiums zu Neustettin über das 256. Schuljahr 1895/96, Neustettin 1896, S. 1-10, S. 9; ähnlich: B. Wernecke, Der deutsch-französische Krieg von 1870-71. Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers und Königs am 22. März 1871, in: 48. Jahresbericht über das Gymnasium Theodorianum zu Paderborn, Paderborn 1872, 3-23, S. 22; Ebenso deutlich Ende der 1880er Jahre bei Richard Noetel, einem Lehrer einer Realschule in Berlin: „Was dem Dienst für das Vaterland erst die Weihe gibt, das ist die Wärme der liebenden Empfindung; sie leitet uns an (...), mitzufühlen mit allen Teilen des großen Ganzen“. R. Noetel, Unsere Vaterlandsliebe, in: ders., Schulreden, Berlin 1891, S. 184-190, S. 187, 190; auch: P. Feit, Aus Fichtes Reden an die deutsche Nation. Schulrede gehalten am Sedantage den 2.9. 1878, in: Programm der höheren Gelehrtenanstalt zu Lübeck 1879, Lübeck 1879, S. 39-46, S. 46; B. Kaßner, Die deutsche Realschule vom Standpunkte der nationalen Staatsidee betrachtet, in: Pädagogisches Archiv, 1871, S. 259-300, S. 263; R. Mosen, Vorfeier des Sedan-Tages am 1. September 1879, in: Siebenunddreißigstes Programm der Vorschule und der Realschule zu Oldenburg, Oldenburg 1880, S. 1-3, S. 3.

<sup>46</sup> A. Kolbe, Vaterländische classische Literatur, S. 250ff..

größten Sorgfalt und Aufmerksamkeit" müsse diese „Wahrheitsliebe“ gehütet werden.<sup>47</sup> Gymnasiasten sollten diesem Bemühen nicht nachstehen. Sie bekamen, etwa in Neustettin 1896, in Festreden an nationalen Feiertagen ebenfalls zu hören: „Echt deutsch ist jene Wahrhaftigkeit, welche einen Bismarck dazu bringt, dass er selbst diejenige Kunst, welche bisher darauf ausging, die Gedanken zu verbergen, in das Gewand der Wahrheit kleidete“. Um zu zeigen, dass diese Qualität nicht nur Bismarck besaß, schob der Klassenlehrer sogleich ein weiteres Vorbild nach: „Auch unser Graf Hertzberg zeigt als Diplomat jenen Zug strengster Wahrhaftigkeit“, denn diese gehöre nun einmal zum „deutschen Wesen“. Darüber hinaus wollte der Pädagoge es nicht versäumen, „noch einen Zug deutscher Art“ „besonders“ hervorzuheben: „Das ist die Schlichtheit und Einfachheit“ sowie „deutscher Fleiß“ und „deutsche Gründlichkeit“. Man finde „sie bei all unsern großen Männern“, erläuterte er, „bei Kaiser Wilhelm I., bei Moltke, Bismarck, Scharnhorst und vielen anderen“.<sup>48</sup>

Dieselben Ideale also, die mithin an höheren Mädchenschulen als spezifisch deutsche Weiblichkeit definiert wurden, bekamen Jungen an höheren Knabenschulen als Eigenart des deutschen Mannes vor Augen geführt. Vielfach wurden Realschüler wie Gymnasiasten als angehende „deutsche Männer“ zu jener „Biederkeit“ und „Bescheidenheit“ aufgerufen, die sich in einem ehrlichen Auftreten und in einem fleißigen sowie gewissenhaften Verhalten ausdrücken sollte. Selbstverständlich mochte es erscheinen, dass mit dieser „Stetigkeit“ freilich auch „Pünktlichkeit“ und „Ordnung“ zu erwarten sei.<sup>49</sup> Auf welche Situationen die Schüler dieses tugendhafte und korrekte Verhalten zu beziehen hatten, wurde allerdings - wie an höheren Mädchenschulen auch - nicht gesagt. Jene Anweisungen, die von „deutschen Männern“ erwartet wurden, waren weitgehend allgemein gehalten, gleichsam als Gemeinplätze formuliert. Die nationale Bildung und Erziehung an höheren Knaben- und Mädchenschulen folgte damit also keiner unbedingten strengen Geschlechtertrennung. Wie an höheren Mädchenschulen wurden jene ethisch fundierten Werte nicht auf die spezifische alltägliche Schülersituation bezogen,

---

<sup>47</sup> Strackerjahn, Schulrede, S. 13; A. Schuster, Die Erziehung der Jugend zu vaterländischer Gesinnung - eine Pflicht der Schule 1872, in: Jahresbericht der 1. Realschule erster Ordnung zu Hannover 1878, Hannover 1878, S. 7.

<sup>48</sup> Rogge, Gymnasium, S. 8ff. Schuldirektor Lambeck vom Barmener Städtischen Realgymnasium hatte 1894 ebenfalls zu „Wahrhaftigkeit und Bescheidenheit“, zu „gewissenhaftem Fleisse“ aufgerufen, und fügte hinzu, dass „der Deutsche“ vor allem „dadurch“ seine „Hingebung an das Vaterland“ zu begründen suche. Lambeck, Antrittsrede, S. 2.

<sup>49</sup> G. Leuchtenberger, Von den allgemeinen geistigen Bildungszielen der höheren Schule. Abiturienten-Entlassungsrede Ende der 1890er Jahre, in: ders., Aus dem Leben der höheren Schule, S. 84, P. Grautoff, Rede, S. 4.

sondern blieben als Nationaltugenden weitgehend abstrakt, galten augenscheinlich in jeder Lebenslage.

Konkretisiert wurde zum Teil - wie an höheren Mädchenschulen auch - die Verpflichtung zu Anstand und Enthaltbarkeit im Hinblick auf Sexualität und Konsum. Zur moralischen Kernforderung erhob beispielsweise der Theologe und langjährige Direktor des Gymnasiums und Realgymnasiums in Goslar, Karl Leimbach, die Kontrolle sexueller Bedürfnisse. „Macht Euren Leib nicht zum Lusttempel und Eure Seele nicht zur Sklavin sinnlicher Begierden. Bewahret Euch ein gutes Gewissen. Kämpfet mit den Versuchungen des Lebens, aber kapituliert nicht, und fliehet der Lüste“. Mit diesen Worten mahnte Leimbach seine Schüler in einer Festrede im Jahre 1879.<sup>50</sup> Am Barmener Gymnasium wurden die Schüler in den Jahren 1883 und 1884 aufgefordert, „Verzicht auf so manchen Genuss“ zu leisten. Es galt, „Entsagung, Selbstbeschränkung“ zu üben und sich damit auch dem „schwindenen Familiensinn“ entgegenzustellen. Die Schüler sollten sich in diesem Zusammenhang ruhig die Worte von Walter von der Vogelweide hinter die Ohren schreiben: „Wer sleht den lewen, wer sleht den risen? wer überwindet jenen und disen? daz tuot jener, der sich selber twinget...“.<sup>51</sup> Zum Sedantag 1892 nannte der Lehrer einer höheren Knabenschule in Greifswald Kaiser Wilhelm I. als beispielhaft, wie er bei der Reichsgründung 1871 als „Bräutigam“ Deutschland, seine „Braut, heimführte“: „Nicht als Jüngling, die Brust geschwellt von süßen Hoffnungen und stürmischen Wünschen, sondern - wie Rudolf von Habsburg ein gleichzeitiger Chronist sagt, als ein aufrichtiger Mann, der, gewohnt seine Pflicht zu tun und hoch von jeder ihm gestellten Aufgabe zu denken, allezeit treu“.<sup>52</sup> Die Doppeldeutigkeit dieser Worte kam durchaus zum Ausdruck: die Brautmetapher konnte im übertragenen Sinne auf das „Volk“ bezogen sein oder wörtlich verstanden werden. Wilhelm I. hatte sich „treu“ erwiesen und sich Verlockungen und „verderblichen“ Genüssen gegenüber versagt.

Dieses vor allem sexuell begründete Sittlichkeitsprinzip wurde wie an höheren Mädchenschulen auch auf den Lebensstil, auf die Konsumhaltung ausgedehnt.<sup>53</sup> Lehrer riefen ihre Schüler zu „weisem Maßhalten“ und zu „Besonnenheit“ auf. Vor allem die Könige und Kaiser „des deutschen Volkes“ hätten, hieß es, gerade jene beiden Tugenden

---

<sup>50</sup> K. Leimbach, Über Charakterbildung. Worte zur Abiturienten-Entlassung am 22. März 1879, in: ders., In der Abschiedsstunde. Mahnworte an deutsche Jünglinge in 25 Entlassungsreden dargeboten, Goslar 1894<sup>2</sup>, S. 25-36, S. 35.

<sup>51</sup> Henke, Vorwort, S. 3 u. 5.

<sup>52</sup> F. Steinhausen, Rede, gehalten bei der Einweihung des Kriegerdenkmals in Greifswald am 2. September 1892, in: ders., Reden und Ansprachen, Greifswald 1897, S. 21-27, S. 24.

<sup>53</sup> Allgemein zu Moral und Nation im 19. Jahrhundert bei Mosse, Nationalismus und Sexualität.

besonders verinnerlicht.<sup>54</sup> Diese Meinung führte etwa Lehrer Dahn an einer Braunschweiger Oberrealschule zum Kaisergeburtstag am 22. März 1897 aus: Besonders die „Schmucklosigkeit“ und „Sparsamkeit“ sei von den Monarchen geschätzt worden, und es könne den Schülern nicht schaden, sich ebenfalls diese Eigenschaften anzueignen, denn Gefahren lauerten überall und Konsequenzen folgten auf dem Fuße: „Wer nicht Maß halten kann, verliert das Gleichgewicht“, hieß es lapidar.<sup>55</sup>

Es gab also einen Grundbestand an bürgerlichen Werten und Normen, den Jungen und Mädchen höherer Knaben- und Mädchenschulen als nationale Verhaltensnormen von ihren Lehrern und Lehrerinnen an Festtagen und im Unterricht präsentiert bekamen. Dieser beinhaltete die Verpflichtung auf Ehrlichkeit und Fleiß, Ordnung und Bescheidenheit sowie die Zügelung sexueller Bedürfnisse. Gemeinsamkeiten in der nationalen Erziehung und Bildung bürgerlich-adliger Mädchen und Jungen bestanden also nicht nur darin, die herkömmlichen, von der Forschung immer wieder herangezogenen Dichotomien kämpferisch-fürsorglich, öffentlich-privat und staatlich-kulturell aufzulösen, sondern jener Tugendkanon verdeutlicht darüber hinaus eine davon unabhängige geschlechterübergreifende ethische Basis, auf der die deutsche Nation aus bürgerlich-adliger Sicht an höheren Schulen fußte.

Gleichzeitig aber unterstützten Art und Methode der Vermittlung durchaus den bürgerlichen Geschlechterdualismus im Nationalen. Zum ersten schien der Rückgriff auf nationale Stereotypen an höheren Mädchenschulen stärker ausgeprägt zu sein. Zum zweiten bekamen Jungen höherer Knabenschulen ausnahmslos männliche Monarchen als vorbildliche deutsche Männer vor Augen geführt, während sich Mädchen - wie oben gezeigt - vor allem an Monarchinnen ausrichten sollten.<sup>56</sup> Zum dritten vermittelten die Lehrkräfte die entsprechenden Werte und Normen, die jene Vorbilder verkörperten, jeweils als Ausdruck deutscher Männlichkeit und Weiblichkeit. Nicht zuletzt erfolgte die Vermittlung und die praktische Einübung jener Tugenden im Unterricht, an Festtagen und im Schulalltag institutionell getrennt.<sup>57</sup> Geschlechterdifferenzen und Geschlechtergemeinschaften in der nationalen Schulbildung waren also offenbar zwei Seiten derselben Medaille. Fraglich bleibt, ob die Unterschiede überwogen und damit

---

<sup>54</sup> Grautoff, S. 4.

<sup>55</sup> E. Dahn, Zum 22. März 1897. Vortrag, gehalten in der Oberrealschule zu Braunschweig, in: Pädagogisches Archiv, 1897, S. 217-230, S. 220, 223.

<sup>56</sup> Die Untertanenerziehung thematisiert ausführlich Kap. I.1.3 dieser Arbeit.

<sup>57</sup> Zur praktischen Einübung der Tugenden im täglichen Schulbetrieb vgl. Kap. II.1.2 dieser Arbeit.

die Geschlechterdifferenz im Kaiserreich nachhaltig unterstrichen. Am Beispiel der militärischen Erziehung wird dieser Frage im folgenden Kapitel nachgegangen.

### I.1.2. Schulen des Militär?

Das Militärische war, das hat das erste Kapitel gezeigt, ein wichtiger Aspekt der nationalen Erziehung und Bildung an höheren Knabenschulen. Bekanntlich erschöpfte es sich nicht in der Verpflichtung der Schüler auf militärische Tugenden wie beispielsweise das tapfere und wehrhafte Verhalten im Kriegsfall. Traditionell gehörten zum Lernstoff höherer Knabenschulen bereits vor 1871 etwa im Geschichtsunterricht Schlachten und Kriege. In der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Kriegsgegnern konnte das „Eigene“, die deutsche Nation, umso deutlicher profiliert und herausgearbeitet werden.<sup>58</sup> Im Deutschunterricht zählten daher die Dichter der Befreiungskriege Arndt, Schenkendorf oder Geibel fest zum Lektürekanon. Der Turnunterricht sowie nationale Feierlichkeiten im Kaiserreich boten darüber hinaus zunehmend Möglichkeiten, die Jungen auf die militärisch-nationale Relevanz körperlicher Übung und Ertüchtigung hinzuweisen.<sup>59</sup> Waren höhere Knabenschulen damit gleichsam „vormilitärische“ Erziehungsanstalten und das soldatisch-kriegerische Männlichkeitsideal ein wichtiges Bildungsgut, was den bürgerlichen Geschlechterdualismus im Kaiserreich verstärkte?<sup>60</sup>

Zunächst ist festzustellen, dass im Zuge der allgemeinen Militarisierung der deutschen Gesellschaft seit den achtziger Jahren bestimmte radikalnationale Interessensgruppen, darunter auch manche Pädagogen, die militärische Schulerziehung für Jungen intensivieren wollten. Dabei ging es vor allem um eine stärkere Akzentuierung kriegerischer,

---

<sup>58</sup> Vgl. zum Geschichtsunterricht etwa: Rohlfes, Geschichtsunterricht; Schneider, Geschichtsunterricht; Günther-Arndt, Geschichtsunterricht; B. Schönemann, Nationale Identität als Aufgabe des Geschichtsunterrichts nach der Reichsgründung, in: Internationale Schulbuchforschung, 11, 1988, S. 107-128; immer noch für den Deutschunterricht: S. Ernst, Deutschunterricht und Ideologie. Kritische Untersuchung der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ im Kaiserreich (1871-1911), Frankfurt a. M. 1977.

<sup>59</sup> Zum Turnunterricht und seiner militärischen Bedeutung an höheren Knabenschulen u.a.: M. Krüger, Körperkultur und Nationsbildung. Die Geschichte des Turnens in der Reichsgründungsära – eine Detailstudie über die Deutschen, Schorndorf 1996, v.a. S. 107-286; ders., Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. T. 2: Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland, Schorndorf 1993 (Neudruck 2005); zur nationalen Festkultur im 19. Jahrhundert mit Blick auch auf Schulen u.a.: F. Schellack, Sedan- und Kaisergeburtstagsfeste, in: D. Düding u.a. (Hg.), Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg, Reinbek 1988, S. 278-297; M. Wienfort, Kaisergeburtstagsfeiern am 27. Januar 1907. Bürgerliche Feste in den Städten des Deutschen Kaiserreichs, in: M. Hettling u. P. Nolte (Hg.), Bürgerliche Feste. Symbolische Formen politischen Handelns im 19. Jahrhundert, Göttingen 1993, S. 157-191; U. Schneider, Politische Festkultur im 19. Jahrhundert. Die Rheinprovinz von der französischen Zeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges (1806-1918), Essen 1995, S. 225f..

<sup>60</sup> Zur „vormilitärischen“ Erziehung der deutschen Jugend im Kaiserreich vgl. Doderer, Vormilitärische Erziehung; May, Militarismus.

imperialistischer Lerninhalte etwa im Geschichts- und Erdkundeunterricht, wie sie zum Beispiel der „Deutsche Flottenverein“ vorsah.<sup>61</sup> Turnlehrer, die um einen Prestigege-  
winn ihrer Tätigkeit bemüht waren,<sup>62</sup> forderten für höhere Knabenschulen sogar „Schüler-  
battallione“ nach französischem Vorbild, eben „eine vollständige militärische Organi-  
sation unter Ausschluss des Klassensystems“. In der „Monatsschrift für das Turnwesen“  
plädierte zum Beispiel ein Lehrer für die „militärische Ausbildung“ der Schüler, quasi  
einen „Soldatendrill“, der „bis zu den komplizierten Bewegungen des Exerzierens nach  
dem Reglement der Infanterie“ reichen sollte. Die Vorstellung war sehr konkret. „Nur  
die Sexta und Quinta, diejenigen Schüler, welche noch nicht in dem vorgeschriebenen  
Tritt marschieren können, machen die Bewegungen im Laufschrift und sind daher nach  
dem Kavallerie-Reglement auszubilden“. Sogar „das Feuergefecht“ sollte geübt wer-  
den.<sup>63</sup> Dabei hatten Vertreter dieser militärischen Sicht vor allem die Klage des Kriegs-  
ministeriums in den Ohren, das immer wieder „die statistisch nachgewiesene Wehrun-  
tüchtigkeit“ gerade der Absolventen höherer Lehranstalten beklagte. Abhärtung, Waf-  
fenschule, Gehorsam, Unterordnung und militärische Disziplin waren typische Element-  
e dieses nationalen Männlichkeitbildes.<sup>64</sup>

Auch der Turnunterricht sollte dafür instrumentalisiert werden. „Gewehr“- und „Ge-  
rüstübungen“ waren für den Turnunterricht höherer Knabenschulen gedacht. Die „Ge-  
wehrrübungen“ sollten in der Regel mit „Eisenstäben“ durchgeführt werden. Sie hatten  
der „Kraftentwicklung besonders der Arme und des Rumpfes“ zu dienen. Unter „Ge-  
rüstübungen“ wurde das Turnen an Hindernissen und Klettergerüsten, aber auch an  
Turngeräten verstanden.<sup>65</sup> Zur „Abhärtung“, so die Überlegung, hatten die Klassen re-  
gelmäßig - auch im Winter - im Freien zu turnen. Der Ausbau von Fußmärschen, bei  
„denen weder Wind, Staub, Regen und Sonne noch Hunger und Durst ängstlich vermie-

---

<sup>61</sup> Vgl. ausführlich dazu Kap. I.2.1. dieser Arbeit.

<sup>62</sup> Wie prestigeträchtig es war, sich auf die Nation zu berufen, vgl. v.a. Kap. II.1.1 und II.1.3. dieser Ar-  
beit. Zur Geschichte der Turnlehrer generell: R. Grossbröhmer, Die Geschichte der preußischen Turnlehr-  
er. Vom Vorturner zum staatlich geprüften Turnlehrer, Aachen 1994.

<sup>63</sup> Hier Zit. bei: M. Abicht, Inwieweit und in welcher Weise soll der Turnunterricht der Schule auf den  
Wehrdienst vorbereiten?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1894, S. 229-235, S. 230; O. Knörck, Das  
Schulturnen als Vorbereitung für den Wehrdienst, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1902, S. 1-8, S.  
1f.; K. Wehrmann, Bericht über das Schulturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1892, S. 45-47, S.  
46; über etwaige Bestrebungen berichtet auch E. Kohlrausch, Welche Turnspiele sind im Hinblick auf die  
Wehrhaftigkeit der Schüler besonders zu pflegen?, in: ebd., 1901, S. 140-145.

<sup>64</sup> Siehe hier Knörck, S. 3; Abicht, S. 231, auch Kohlrausch, S. 140-145 u. Wehrmann, S. 40-45.

<sup>65</sup> Diese Tradition übernahmen preußische Turnlehrer vom Württembergischen Turnpapst Otto Heinrich  
Jäger. Abicht, S. 232f.; A. Sickinger, Körpererziehung und deutsches Schulturnen, in: Monatsschrift für  
das Turnwesen, 1899, S. 161-181, S. 168f.; C. Euler, Das Turnen an höheren Lehranstalten, in: Monats-  
schrift für das Turnwesen, 1894, S. 73-81, S. 73ff.; auch: Krüger, Leibeserziehung, S. 102f..

den werden“ sollten, wurde ebenfalls forciert. Angestrebt war nicht zuletzt die Erhöhung der Stundenzahl für den Turnunterricht.<sup>66</sup>

Lehrer, die diese Position vertraten, beriefen sich hier auf eine Entwicklung, die sich schon vor der Gründung des deutschen Reiches in Preußen und in Süddeutschland abzeichnete. Bereits seit Mitte des 19. Jahrhunderts galt das Schulturnen für die Jungen als Vorbereitung für den Militärdienst und die Verteidigung des Vaterlandes. Alle „Systeme“ des Turnunterrichts sahen sich seitdem als „Vorschule für den Wehrmann“, in der mehr oder weniger gezielt die körperliche Tüchtigkeit der zukünftigen Soldaten vorbereitet werden sollte.<sup>67</sup> Turnlehrer aller Knabenschulformen im Kaiserreich bezogen sich im Zuge dieser Tradition auf das Ling- und Rothsteinsche Turnmodell, das einer streng „formalisierten Militärgymnastik“ folgte. Gleichzeitig fand in Preußen auch das Turnmodell nach Spieß breite Unterstützung.<sup>68</sup> Elemente des Spießschen Turnens, die eine deutliche Affinität zum militärischen Exerzieren aufwiesen, erachteten die Mitarbeiter im preußischen Kultusministerium offenbar für so grundlegend, dass sie seit den neunziger Jahren ausdrücklich in den Lehrplan aufgenommen wurden.<sup>69</sup> Bereits einige Jahre zuvor sind die geforderten „Turnmärsche“ zur Erhöhung der „Ausdauer“ und „militärische Befehle“ bei den Ordnungsübungen vorgegeben worden.<sup>70</sup>

Gleichwohl ging die Behörde nicht soweit, Lehrern vorzuschreiben, wie sie etwa an nationalen Festtagen die Feierlichkeiten dementsprechend durchzuführen hatten. Da die Behörden den Lehrern aber freie Hand ließen, wie sie die Feste gestalteten, nutzten Lehrer, die sich für eine Verstärkung der militärischen Ausbildung an höheren Schulen stark machten, zur Umsetzung ihres Zieles diese Gelegenheiten.<sup>71</sup> Kriegsspiele und militärische Übungen gehörten in manchen Schulen durchaus zum Festprogramm hinzu. Im Jahre 1888 marschierten etwa am Realgymnasium zu Elberfeld „die Klassen I bis IV gegen 8 Uhr früh unter Anführung der Lehrer und unter Begleitung der Schülerkapelle,

---

<sup>66</sup> Darüber berichtet Knörck, S. 8; auch A. Maul, Das deutsche Schulturnen, in: ebd., 1890, S. 360-365.

<sup>67</sup> M. Schwarze u. W. Limpert (Hg.), Quellenbücher der Leibesübungen, Bd. 8, Dresden o.J., S. 117.

<sup>68</sup> In Württemberg etwa war hingegen der Ansatz des Turnlehrers Otto Heinrich Jäger prägend, der neben den Spießschen Ordnungs- und Freiübungen „Waffenübungen“ und „Flankenmärsche“ vorsah. Siehe zu alledem v.a. Krüger, Leibeserziehung, bes. S. 98ff., 111ff., 120ff., 133ff..

<sup>69</sup> Jene Frei-, Ordnungs- und Gemeinübungen wurden auch „Formen des Sektionsmarsches“ oder „Exerzieren“ genannt. Das erklärt Krüger, Leibeserziehung, S. 98ff., 111ff., 120ff., 133ff.. Anonym, Turnen, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1892, S. 261-263.

<sup>70</sup> Auf diese Entwicklung im Turnen an höheren Knabenschulen verweist u.a. Weede, Volkstümliche Übungen, Spiele und Wanderungen im Turnen der weiblichen Schuljugend, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1908, S. 353-360.

<sup>71</sup> Darauf verwies auch R. Wulf, Hurra, heut ist ein froher Tag, des Kaisers Wiegenfest!. Schulfeiern zum Kaisergeburtstag und zum Sedantag unter Wilhelm II, in: J. Löher u. ders., „Furchtbar dräute der Erbfeind“. Vaterländische Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs 1871-1918, S. 57-95, v.a. S. 86

sowie des Trommler- und Pfeiferkorps vom Schulhofe aus“, um „in dem in der Nähe des Festplatzes gelegenen Walde“ „Kriegsspiele“ zu veranstalten.<sup>72</sup> Damit übten die Jungen jene Wehrhaftigkeit, die sie in Festreden sowie im Unterricht vorgeführt bekamen sowie die damit verbundene Verpflichtung, die Nation gegebenenfalls auf Leben und Tod zu verteidigen, gewissermaßen selbst praktisch ein. Anlässlich der Sedanfeier durften sich die Schüler der unteren Klassen andernorts im Schießen üben, allerdings nicht mit scharfer Munition, sondern „mit der Armbrust nach dem Adler oder mit dem Bogen nach der Scheibe“. Für die Schüler der mittleren und oberen Klassen fand zur selben Zeit ein „Fünfkampf“ statt, der aus „Wettkämpfen, Diskuswerfen, Weit- und Hochspringen und Steinstoßen“ bestand. „Den beiden Hauptsiegern zu Ehren“ wurde, so hieß es in der örtlichen Presse, „von einem Kameraden ein selbstverfasstes Gedicht vorgetragen“. Sie bekamen einen „Eichenkranz“ und alsdann zogen alle, „die zwei Sieger voran“, gleichsam in einem Triumphzug mit Marschmusik zur Stadt zurück. Alle Teilnehmer, so drückte es der Berichtersteller aus, hatten bewiesen, dass sie ihren „Körper tüchtig“ ausbilden und „für das Leben stählen“, um später „Männer“ zu werden, „die sich um das große Vaterland“ verdient machten.<sup>73</sup> In Hildesheim präsentierte 1892 der am Königlichen Gymnasium Andreanum seit 1877 bestehende Schüler-Turnverein unter der Leitung eines Lehrers der Schule ein Schauturnen. Hier zeigten die Schüler nicht nur „eine lobenswerte turnerische Gewandtheit, Sicherheit und Ausdauer“, sondern sie führten „mit großer Präzision“ auch „einen römischen Waffenreigen“ vor. Der Berichtersteller für die „Hildesheimer Allgemeine Zeitung“ war fasziniert vom „prächtige(n) Anblick, wie die junge Turnerschar unter den Klängen der Militärmusik mit blitzendem Schwert und Schild bewaffnet in die Turnhalle einzog“. Entzückt berichtete er von den „Marsch-, Schild- und Schwertübungen, Ausfall- und Deckungsaufstellungen“, die die Schüler absolvierten. Schließlich „folgten verschiedene offensive und defensive Gefechtsaufstellungen und schöne Gruppierungen“. Gleichsam den krönenden Abschluss „bildete der Angriff einer Phalanx, Umzingeln und Niederwerfen der Gegner“.<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> Welche Übungen mit diesen kriegerischen „Wettkämpfen“ konkret verbunden waren, erläuterte der Festbericht nicht. Vgl.: Das Sommerfest des Realgymnasiums zu Elberfeld am 10. August 1888, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1888, S. 276-279, S. 276.

<sup>73</sup> Anonym, Feier des Sedantages am Gymnasium zu Frankfurt a. M., in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1888, S. 279.

<sup>74</sup> Zuerst in: Hildesheimer Allgemeine Zeitung, Nr. 245 vom 18. Okt. 1891, dann abgedruckt bei: Schauturnen des Schüler-Turnvereins „Kaiser Wilhelm“ in Hildesheim, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1892, S. 366-367.

Geradezu spielerisch wurden die Schüler hier mit kriegerischen Insignien in Berührung gebracht. Gleichzeitig wurden die Jungen in Situationen gestellt und mit Formationen bekannt gemacht, die sie mit Krieg und Militär in Verbindung bringen mussten. Den Vorteil dieser spielerischen Kämpfe und Wettkämpfe erklärte der Realgymnasiallehrer Ludwig Lechner in der „Monatsschrift für das Turnwesen“ 1892. Hier streite ein Schüler nicht „aus Eigennutz oder persönlicher Ehrsucht“, er kämpfe „für den Ruhm seiner Partei, seiner Spielgenossenschaft, seiner Schule“. Somit würde er „also zur Selbstlosigkeit und Aufopferung für andere“ erzogen. Und „dieses Streben und Wirken für ein gemeinsames Ganzes“ übertrage sich schließlich „auf seine große Spielgenossenschaft, das Vaterland“.<sup>75</sup>

Diese Anlehnung an militärische Erziehungsziele und –methoden bedeutete aber nicht, dass die Ausbildung militärischer Männlichkeit an höheren Knabenschulen Priorität hatte. Selbst im militärfreundlichen Kaiserreich geriet eine rein militärisch geprägte Unterrichtspraxis in Kritik.<sup>76</sup> Aus Sicht der Armee gab es Gründe, die gegen eine im engen Sinn ausgeprägte militärische Bildung und Erziehung höherer Knabenschulen sprach. So bestanden beispielsweise Generalfeldmarschall von Moltke und Kaiser Wilhelm I. auf dem Ausbildungsmonopol des Heeres. Abfällig charakterisierten sie die im engeren Sinn militärische Bildung und Erziehung höherer Schulen als „Soldatenspielererei“.<sup>77</sup> Eine richtige militärische Ausbildung könne nur die Armee leisten. Höheren Schulen wollte man das nicht zutrauen: „Fort, endlich einmal fort mit dem Irrtum vom ‚militärischen Geist‘, vom ‚Exerzieren‘, von ‚militärischer Exaktheit‘ im Turnunterricht!“ Denn „nichts als Schein“ sei es doch, „wenn der Knabe nachahmt, was der Krieger tut!“, unterstrich in diesem Sinne der preußische Turnlehrer Heinrich Schröer 1894.<sup>78</sup> Zwar monierten die Militärbehörden immer wieder „die statistisch nachgewiesene Wehrentüchtigkeit“ der Absolventen höherer Lehranstalten.<sup>79</sup> Allerdings war diese

---

<sup>75</sup> L. Lechner, Über Wettspiele zwischen Schülern verschiedener Anstalten, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1892, S. 170-172, S. 170f..

<sup>76</sup> Im Bestreben, den Einfluss des Militärs auf die Schulerziehung hervorzuheben, übergangen v.a. Arbeiten der Schul- und Bildungsforschung diese Kritik bisher weitgehend. Vgl. May; Wulf, Bendele, H. Stübiger, Der Einfluss des Militärs auf Schule und Lehrerschaft, in: Berg, Handbuch, 1991, S. 515-523. Anders: C. Grone, Mehr Schein als Sein? Nation und Männlichkeit an höheren Schulen des Kaiserreichs 1871-1914, in: Ch. Berg u.a. (Hg.), Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 5, Bad Heilbrunn 1999, S. 107-132, v.a. S. 118.

<sup>77</sup> C. Euler, Über Militärturnen und seine Beziehungen zum Schulturnen, in: Zeitfragen aus dem Gebiete der Turnkunst, 1881, S. 19ff.; ders., Das Turnen an den höheren Lehranstalten, S. 38.

<sup>78</sup> H. Schroer, Militärische Übungen im Schulturnen?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1894, S. 5-10, S. 6ff..

<sup>79</sup> Darauf verwies auch: Stübiger, Einfluss, S. 518.

Kritik an der körperlichen Verfassung der Eleven nicht mit einer Forderung nach militärischem Drill im Schulbetrieb gleichzusetzen. Die Schüler müssten „sich nicht einbilden, schon alles zu können“, wenn sie zur Armee gingen, meinte der Lehrer eines Realgymnasiums.<sup>80</sup> Die herausragende Stellung des Militär sollte nicht durch die schulische Vorbildung infragegestellt werden. Waffenübungen und „Soldatendruck“ brauchten von daher nicht in der Schule geübt zu werden oder gar in Konkurrenz zur späteren Militärausbildung eines Schülers treten.<sup>81</sup>

Schulintern verhinderte vor allem die Sorge um den allgemeinbildenden Anspruch der höheren Knabenschulen darüber hinaus eine einseitig an militärischen Idealen ausgerichtete Bildung und Erziehung.<sup>82</sup> Gymnasial- und Realschullehrer kritisierten die „vordergründig militärische Ausrichtung“, die Beschränkung des Schulturnens auf das „militärische Turnen“, bei dem „Schüler wie Rekruten zu behandeln“ waren.<sup>83</sup> Die höhere Schulbildung war eben breiter angelegt. Diese Abgrenzung zwischen der schulischen und militärischen Bildung war grundlegend für den Stellenwert der eigenen Profession und der Bildung, für die sie stand.<sup>84</sup> Lehrer, denen das am Herzen lag, bedienten sich daher pädagogischer und physiologischer Argumente, um eine besonders an militärischen Bildungszielen orientierte Erziehung abzublocken. Es sei eine Unmöglichkeit, „bei turnerischen Grundübungen von Schülern den Grad von Exaktheit zu erreichen, der vom Soldaten verlangt wird“. Dies widerspreche „sowohl pädagogischen als physiologischen Grundsätzen“, denn jene „Exaktheit“ werde beim Militär „vornehmlich durch den militärischen Drill“ erlangt. Dieser Drill allerdings bedeute für die Schüler, die sich im Unterschied zu einem „kräftigen und gesunden Soldaten“ noch nicht „im Stadium des vollendeten Wachstums und der erreichten Geschlechtsreife“ befinden, „geradezu ein physiologisches Verbrechen“ und „moralische Pein“.<sup>85</sup>

Aus dieser pädagogischen Argumentation heraus leiteten die Gegner einer übertriebenen militärischen Ausrichtung der schulischen Nationalerziehung schließlich ihre Aufgabe des Turnunterrichts ab. Er habe die Gesundheit und die körperliche Kräftigung zu fördern. Gewiss solle er „körperlich und geistig auf den Wehrdienst“ vorbereiten, hieß

---

<sup>80</sup> Im Jahre 1889 etwa sei „fast die Hälfte aller derjenigen, welche eine höhere Lehranstalt bis zur Obersekunda besucht haben...für den Militärdienst untauglich“ gewesen. Zit bei: Knörck, S. 3; Abicht, S. 231.

<sup>81</sup> Darauf verwies bereits Frevert, Kaserniere Nation, S. 291.

<sup>82</sup> Vgl. zum Konflikt zwischen nationaler und Allgemeinbildung an höheren Schulen ausführlich Kap. II.31. u. II.3.2. dieser Arbeit.

<sup>83</sup> Wehrmann, S. 46; Abicht, S. 234; Knörck, S. 5.

<sup>84</sup> Wie sehr auf den Stellenwert der eigenen Profession geachtet wurde, zeigt Kap. II.1.1 dieser Arbeit. Auch Frevert, Kasernierte Nation, S. 291.

<sup>85</sup> Schröder, S. 6ff.

es etwa auf einer Versammlung preußischer Turnlehrer in Breslau 1894. Aber statt des „militärischen Drill“ komme es im Sinne einer allgemeinen Bildung auf die Vielfältigkeit der Disziplinen und Übungen an, welche die „planmäßige Durchbildung des Körpers“ eines Schülers, „die Kraft und Gewandtheit“ schulten. Damit sei der Turnunterricht also breiter anzulegen.<sup>86</sup> Man möge sich den Philantropen GutsMuths zum Vorbild nehmen, der sich im 18. Jahrhundert „in seinem Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes“ folgendermaßen geäußert habe: „Steigert ihnen (den Söhnen, C.G.) die Kraft und Gewandtheit des Körpers: und es wird ihnen ein leichtes sein, sich schnell in die Waffenübungen zu finden“. Der Turnunterricht habe „auf weit mannigfaltigere Übungen als die rein kriegerischen“ zu setzen.<sup>87</sup>

Wichtig sei sowohl die Einübung von Unterordnung und Disziplin, als auch die individuelle Ausbildung von Kraft und Selbstbehauptung. Dafür sollten die körperlichen Übungen nicht auf die Spießschen „Frei- und Ordnungs- und Gerätübungen“ reduziert werden, obwohl sie gewiss ein „vorzügliches Mittel“ seien, „die Schüler an Ordnung und Disziplin zu gewöhnen und sie so frühzeitig zum Militär vorzubereiten“. Der Turnunterricht sollte in dieser gemäßigten Sicht auf eine breitere Basis gestellt werden. Verschiedene Turn- und Laufspiele wie Korbball, Faustball und Prellball fanden Beachtung. Im Zuge der Entwicklung der Sportbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts etablierten sich zunehmend auch Fußball sowie Eislauf, Fechten, Rudern und Schwimmen als mögliche Bereiche körperlicher Betätigung im Schulunterricht – trotz heftiger Kritik von radikalnationaler Seite.<sup>88</sup> Hier würden, so die Meinung, zum einen „Ausdauer“, „Mut“, „Kraft“, „Entschlossenheit“ sowie „Durchsetzungsvermögen“ und „Selbstverantwortung“ geschult, zum anderen auch „Besonnenheit und „Geistesgegenwart“, also Fähigkeiten, die ebenso eine wichtige Voraussetzung für den „Wehrdienst“ darstellen.<sup>89</sup> Die „Erziehung zur Wehrhaftigkeit“ an höheren Knabenschulen stand dem-

---

<sup>86</sup> Abicht, S. 230f., Schroer, S. 6ff..

<sup>87</sup> Ebd., S. 6ff..

<sup>88</sup> Diesen Eindruck bestätigt die Zeitschrift „Körper und Geist“, die auf den „Zentralausschuss zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland“ zurückgeht bzw. die Artikel zu den entsprechenden Sportarten. Der „Sport“ sei „international“ und stehe mit „dem deutschen Volkstum auf Kriegsfuß“, hieß es demgegenüber in völkischer Perspektive in der „Monatsschrift für das Turnwesen“ 1901, vgl.: Der Sport und das Volkstum, in: ebd., S. 375. Auch Fußball etwa wurde oft als „undeutsch“ abgelehnt. Vgl. zu den Konflikten, die der Sport in bei deutschen Bürgern hervorgerufen hat: Ch. Eisenberg, English sports and deutsche Bürger. Eine Gesellschaftsgeschichte 1800-1939, Paderborn 1999. Siehe auch Kap. I.2.1. dieser Arbeit.

<sup>89</sup> U.a. E. Neuendorff, Turnziel, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1897, S. 265-268, S. 266. Ein Beleg für Neuendorffs Einschätzung gibt etwa: H. Wickenhagen, Turnkür, Spielen, Rudern auf dem Gymnasium und Realgymnasium in Rendsburg, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1890, S. 97-108, E. Burgaß, Die Leibübungen an den höheren Schulen und ihr Betrieb an der Realschule in der Nordstadt zu Elber-

nach im Grunde aus Sicht von Lehrkräften zu keinem Zeitpunkt zur Debatte. Die Kritik richtete sich lediglich gegen eine Schulbildung, die die soldatisch-kriegerische Erziehung übertrieb, etwa den Turnunterricht vollständig militärisch durchdrang und damit den allgemeinbildenden Anspruch infragestellte.

Die Schulbehörde trug dieser Skepsis Rechnung. An höheren Knabenschulen im Kaiserreich gab es keine behördlich verfügte einseitige militärische Orientierung des Unterrichts oder schulischer Feierlichkeiten.<sup>90</sup> Wenn Lehrer militärische Praktiken - wie oben gesehen - nach eigenem Bekunden etwa an Festtagen anwandten, geschah dies ohne behördliche Anweisung. Eine zu einseitige und starke Militarisierung sollte es an allgemeinbildenden höheren Schulen, deren Bildungsprogramm breiter angelegt war, offenbar nicht geben.<sup>91</sup> Als Behörde, welche die bürgerlich-adlige Schulklientel zu bedienen hatte, politisch gesehen reichte diese Gruppe - wie in der Einleitung erwähnt - von Linksliberalen bis hin zu Radikalnationalen, verhielt man sich diplomatisch. Angesichts der Tatsache, dass sich das Veto gegen eine übermäßige soldatisch-kriegerische Schul-erziehung nicht prinzipiell auf eine militärische Ausprägung des Schulunterrichts an höheren Schulen bezog, sondern lediglich darauf, nichts „besonders Militärisches in den Unterricht der Schule“ aufzunehmen, fußte die Zurückhaltung der Schulbehörden auf einer breiteren Basis im bürgerlich-adligen Lager.<sup>92</sup> Die preußische Schulbehörde folgte einer moderaten, vermittelnden Position, die nach allen Seiten hin Handlungsspielräume ließ.<sup>93</sup> Extreme wurden vermieden. Es ging um eine Kombination aus geordneten, die

---

feld, in: Programm der Realschule in der Nordstadt zu Elberfeld, 1899, S. 9f.; weitere Belege für die gleichzeitige Betonung von Unterordnung und Selbstbestimmung im Turnunterricht an Realanstalten: Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zum heiligen Geist in Breslau 1895, S. 18; Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums der Franke'schen Stiftungen zu Halle a S., 1894, S. 6; Anonym, Neue Schule – neues Heer, in: Blätter für deutsche Erziehung, 1901, S. 23, D. Sehmsdorf, Bausteine zu einem Lehrplan für den Turnunterricht an höheren Schulen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1907, S. 289-299, S. 289f.; Die neue preußische Anleitung, in: ebd., 1907, S. 161-164.

<sup>90</sup> Vgl. sämtliche Verfügungen und Erlasse zu nationalen Feierlichkeiten oder zum Turnunterricht. Gesammelt in Beier, 1909.

<sup>91</sup> Bereits vor der Reichsgründung war man sich in der preußischen Schulbehörde einig darüber, dass es „selbstverständlich nicht die Aufgabe der Schule sei, den Waffendienst bei der Armee vorwegzunehmen“. Darauf verweist Krüger, Körperkultur und Nationsbildung, S. 271f..

<sup>92</sup> Dieser Trend verband sich selbst mit der im Verlauf des Kaiserreichs auch in linksliberalen bürgerlichen Kreisen durchaus verbreiteten Militarismuskritik. Vgl. zur Militarismuskritik im Kaiserreich allgemein: B. Ziemann, Sozialmilitarismus und militärische Sozialisation im deutschen Kaiserreich 1870-1914: Desiderate und Perspektiven in der Revision eines Geschichtsbildes, GWU, 53, 2002, S. 148-164; differenziert im Blick auf den sozialen Militarismus ebenfalls: B. Ulrich u.a. (Hg.), Untertan in Uniform. Militär und Militarismus im Kaiserreich 1871-1914, Frankfurt a. M. 2001; Th. Kühne und B. Ziemann, Militärgeschichte in der Erweiterung. Konjunktoren, Interpretationen, Konzepte, in: dies. (Hg.), Was ist Militärgeschichte?, Paderborn 2000, S. 9-46, hier S. 22ff..

<sup>93</sup> Siehe hier auch die Etatdebatten zum Turnunterricht im preußischen Abgeordnetenhaus 1903/1904 und die jeweilige Reaktion des Kultusministers v. Studt sowie die entsprechenden Verweise auf seinen Vorgänger Bosse. Etwa bei: Die körperlichen Übungen an höheren Lehranstalten im preußischen Abgeordne-

Disziplin und Unterordnung fördernden, gleichsam paramilitärischen Übungsformen und körperlichen Ertüchtigungen, die nach Einschätzung der Pädagogen im spielerischen Wettkampf auch Durchsetzungsvermögen, Willensstärke und Entschlossenheit des einzelnen forderten.<sup>94</sup> Anders als im Vereinsturnen wich in den Lehrplänen höherer Knabenschulen die individuelle Ausbildung eines mutigen, willensstarken und selbstbestimmten Auftretens eben nicht einem autoritären, unerbittlichen Disziplin und schonungslosen Gehorsam einfordernden soldatischen Drill.<sup>95</sup> Unterordnung und Selbstbehauptung wurden hier miteinander verbunden.<sup>96</sup>

Die entscheidende Handlungskompetenz lag schließlich in der Hand der Lehrkräfte. Sie entschieden letztlich selbst über militärische Akzentsetzungen im Schulunterricht. Wie unterschiedlich der Unterricht an verschiedenen Schulen sein konnte, illustrierte ein Direktor eines Düsseldorfer Gymnasiums im Jahre 1903 am Beispiel, wie Kriegsgeschichte gelehrt werde. An seiner Schule etwa werde „bei einzelnen Schlachten auf strategische und taktische Erörterungen“ eingegangen. Demgegenüber bedauerte er, dass Kölner und Koblenzer Gymnasien nicht „zuviel Schlachtengeschichte“ vermitteln wollten, diese eher begrenzten und eine Einführung in militärische Strategie und Taktik gänzlich unterließen. In Aachen hingegen verfolge man an höheren Knabenschulen einen Mittelweg: „Ab und zu“ werde „eine Schlacht als typisches Beispiel einer Kampfesweise vorgeführt“.<sup>97</sup> Wenngleich Lehrer, die besonders dem Militär zugetan waren, -

---

tenhause, in: Monatsschrift für das gesamte Turnwesen, 1904, S. 184-185.

<sup>94</sup> Lehrplan 1892, S. 262f., Krüger, Leibeserziehung, S. 148.

<sup>95</sup> Für das Vereinsturnen hat Svenja Goltermann herausgearbeitet, dass die Selbstverantwortung hier seit dem Ende der 1880er Jahre gerade zunehmend dem „autoritären, auf unerbittliche Disziplin und schonungslosem Gehorsam aufbauenden Charakter“ des Turnens untergeordnet wurde. Vgl. Goltermann, S. 301.

<sup>96</sup> Knörck verweist auf das traditionelle Bildungsideal, das hinter der individuellen Selbstbehauptung stecke, ders., S. 2. Zugleich hieß es andernorts: „Der militärische Drill gehöre zwar nicht auf die Schule“, aber „der Turnlehrer“ müsse „auf gute Disziplin halten, welche ja das ganze Schulleben durchdringen“ sollte. Siehe: Bemerkungen zum Turnunterricht an höheren Lehranstalten, in: Jahresbericht des Königlichen Katholischen Gymnasiums zu Neiß, 1896/97, Neiß 1897, S. 1-16, 1f., Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen vom Jahre 1891, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1892, S. 47-48, S. 48; ähnlich im Wortlaut: Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen 1901, in: ebd., 1902, S. 177-178, S. 178.

<sup>97</sup> Zit. in: Mertens, Wie ist der geschichtliche Lehrstoff in Prima zu sichten, um Raum für ausführlichere Behandlung gewisser Aufgaben (Wiederholung der alten Geschichte, römische Kaiserzeit) und besonders für Wiederholungen aus der Erdkunde zu gewinnen?, in: Verhandlungen der VIII. Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz, Berlin 1903, S. 71-117. S. 90. Entsprechend heterogen fiel auch der Turnunterricht aus. An manchen Schulen in Preußen etwa flossen in die Turnzensur die Leistungen eines Schülers ein, die er in bezug auf seinen „willigen Gehorsam, Findigkeit, Selbständigkeit, Mut, Schlagfertigkeit“ sowie hinsichtlich des „Vertrauen(s) in die eigene Kraft“ zeigte. Darüber hinaus fanden zum Teil die neuen Sportarten wie Rudern, Eislauf oder diverse Ballspiele ihre praktische Berücksichtigung. Die Regel war dies gleichwohl nicht. Siehe: Monatsschrift für das Turnwesen, 1897, S. 9ff.; Bemerkungen zum Turnunterricht an höheren Lehranstalten, Neiß, S. 16; Schülerbrief aus der GutsMuths-Realschule

wie oben gezeigt - diese Heterogenität durchaus bedauerten, änderte das nichts an der nach allen Seiten hin vermittelnden Haltung der preußischen Schulbehörden, die von einer einseitigen militärischen Bildung und Erziehung absah. Dieser Befund widerspricht einer Vorstellung vom Deutschen Kaiserreich als einem autoritären Erziehungsstaat, der von oben exakt definierte, einheitliche Vorgaben machte und über ihre Einhaltung akribisch wachte. Es waren vor allem Akteure aus der Lehrerschaft, die eine Militarisierung, d.h. eben auch eine Maskulinisierung höherer Schulen vorantrieben. Verfechter extremer Positionen stießen jedoch auch auf Widerspruch. Die höhere Bildung an höheren Knabenschulen war selbst im militärfreundlichen Kaiserreich insgesamt mehr als eine militärische Vorschule der Armee.

Ein ausschließlich männliches Phänomen war diese Militarisierung der höheren Schulbildung darüber hinaus ebenfalls nicht.<sup>98</sup> Auch die Vorgaben für den Turnunterricht an höheren Mädchenschulen wurden nach der Jahrhundertwende so formuliert, dass sie durchaus die Möglichkeit eröffneten, durch entsprechende Frei-, Ordnungs- und Gemeinübungen den Schülerinnen Unterordnung und Disziplin, die ja vor allem männlich-wehrhafte Verhaltensweisen darstellten, nahe zu bringen.<sup>99</sup> Turnlehrkräfte hatten das Spießsche Turnen bereits im Unterricht der Mädchen seit den 1890er Jahren eingesetzt. Im Gegensatz zum zunehmend unbeliebten, weil „ungeordneten Chaos“ des früheren Jahnschen Turnens beruhte dies auf jenen, dem Militär entlehnten Frei-, Gemein- und Ordnungsübungen.<sup>100</sup> Schülerinnen erhielten damit einen Einblick in Formationen und Schrittfolgen, die durchaus einen militärischen Charakter trugen. So war zum Beispiel für die Bewegungsausführung die gleichzeitige und exakte Bewegungsführung grundle-

---

zu Quedlinburg, in: Körper und Geist, 1902/03, S. 147-148.

<sup>98</sup> G. Pfister stellte lediglich den Zusammenhang zwischen der Gebärfähigkeit von Frauen und der Wehrfähigkeit der Männer her. Vgl. zuletzt: dies., Mädchenturnen, in: Dithmar u.a., Schule und Unterricht im Kaiserreich, S. 265-295, S. 269.

<sup>99</sup> So etwa heißt es im Lehrplan von 1908: „Auch die Gerätübungen sind möglichst als Gemeinübungen zu betreiben“. Wengleich „Ordnungsübungen“ nicht explizit verfügt wurden, gehörten „Freiübungen, auch solche in Dauerhaltungen“ zur Vorgabe. Wieder einmal hieß es diplomatisch einschränkend: „Vielseitige Verbindungen von Freiübungen, die das Gedächtnis belasten, sind ebenso zu vermeiden, wie verwickelte Ordnungsübungen und schwierige Reigen“. In: Lehrplan 1908, S. 982f., Lehrplan 1894, S. 482. In diesem Zusammenhang auch: Bestimmungen, das Turnen an den Mädchenschulen betreffend, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1895, S. 21-22, S. 21; auch: Turnen und Spiel in der Mädchenschule, in: ebd., 1912, S.223-226.

<sup>100</sup> K. Heßling, Worauf ist in einer jeden Turnstunde zu achten?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1890, S. 289-293, S. 289; A. Herrmann, Übungsbeispiele für das Mädchenturnen, in: ebd., 1892, S. 242-246; M. Bunge, Bedeutung der volkstümlichen Übungen im Mädchenturnen, in: ebd., 1909, S. 219-223. Dort auch Reflexionen über die Rolle des neuen Turnkleides für Mädchen und seine Vorteile für die Durchführung der Frei- und Ordnungsübungen.

gend. Das Kommando oblag dem, der die „Übungsbefehle“ gab.<sup>101</sup> Die „Freiübungen“ bildeten „die Grundlage für die körperliche Ausbildung“. Sie sollten „zu Geschmeidigkeit der einzelnen Gelenke und zur Beherrschung des ganzen Körpers wesentlich beitragen“. Die Übungen bestanden daher aus Bewegungen, die ein hohes Maß an Körpererfahrung ermöglichten und einzelne Körperteile, Muskelpartien und Gliedmaßen besonders betonten. „Handbeugen mit Hanteln“, „Fußrollen“, „Laufsprung“ oder „Trockenschwimmübungen“ wurden auf die Tagesordnung gesetzt. Überhaupt konnten alle traditionellen Formen der so genannten „volkstümlichen Übungen“ im Laufen, Springen und Werfen durchgeführt werden.<sup>102</sup> Diese Freiübungen wurden auch als Ordnungsübungen gemeinsam und gleichzeitig geturnt. In Reihen hatten sich die Schülerinnen dann nach dem Kommando des Lehrers aufzustellen, sich nach links, rechts, vorne oder hinten zu bewegen, sich in Gruppen zu teilen oder wieder zusammenzuschließen.<sup>103</sup> Indem auch Mädchen diese „Formen des Sektionsmarsches“ absolvierten, übernahmen sie männlich konnotierte Verhaltensmuster.

Auch im Deutsch- und Geschichtsunterricht standen die „Freiheitssänger“, Körner oder Rückert und Geibel auf dem Lektüreprogramm, ebenso verschiedene Kriege, etwa der 30jährige Krieg, der Schmalkaldische Krieg oder die Befreiungskriege sowie der Kampf um Troja.<sup>104</sup> Fähigkeiten wie „Kraft“, „Mut“ und „Ausdauer“ avancierten darüber hinaus zu expliziten Lernzielen.<sup>105</sup> Im Kriegsfall sollten bürgerliche Frauen imstande sein, sich selbst tatkräftig und mutig gegen Feinde zu wehren. Der Görlitzer Mädchenschuldirektor Ballhorn verwies in diesem Sinne im Jahre 1880 gegenüber seinen Schülerinnen auf die Jungfrau von Orleans oder Elisabeth von England und betonte, dass „auch in Deutschland (...) Frauen zum Kampfe begeistert“ wurden, „barg doch die Lützow'sche Freischar allein drei Mädchen in ihren Reihen“.<sup>106</sup> Auch 1898/99 betonte die Berliner

---

<sup>101</sup> J. Kessler, Das Mädchenturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1908, S. 354-357; auch: Lehrplan 1894, S. 981-983.

<sup>102</sup> Zu den „volkstümlichen Übungen“ siehe u.a.: F. Eckardt, Unterrichtsformen für das Turnen, insbesondere für den Betrieb der volkstümlichen Übungen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1905, S. 257-266; mit einem Überblick: R. Gasch, Der Betrieb der volkstümlichen Übungen im Vereins- und Schulturnen, in: ebd., 1906, S. 271-273.

<sup>103</sup> Krüger, Leibeserziehung, S. 98ff., 111ff., 120ff., 133ff..

<sup>104</sup> Normal-Lehrplan 1886, S. 44, 47f.; Lehrplan 1894, S. 462, 474. Demgegenüber enthielten Überlegungen, die in den siebziger Jahren im preußischen Unterrichtsministerium über einen möglichen Lehrplan höherer Mädchenschulen angestellt wurden, diese Stoßrichtung noch nicht. Vgl. Protocolle über die im August 1873 im Königlich Preußischen Unterrichtsministerium gepflogenen das mittlere und höhere Mädchenschulwesen betreffenden Verhandlungen, Berlin 1873; Witt, Normal-Lehrplan, S. 19-30.

<sup>105</sup> Lehrplan 1908, S. 981; Normal-Lehrplan 1886, S. 44, 47f.; Lehrplan 1894, S. 462, 474, 482.

<sup>106</sup> In: Ballhorn, Die Amazone von Kiß mit ihrem Pendant, dem Löwenkämpfer von Albert Wolff. Rede zur Feier der goldenen Hochzeit unsers Kaiserpaares und des damit vereinigten Festes der Gersdorf-

Mädchenschullehrerin Ockel die „wehrhaft(en)“ Fähigkeiten „der Frau bei den Germanen“. In „Kriegszeiten ziehen, wie uns berichtet wird, die Frauen germanischer Stämme sogar mit in den Kampf; sie bilden eine Kette hinter den Streitenden und treiben etwaige Feiglinge zurück zum Kampfe oder schlagen sie mit der Streitaxt nieder“.<sup>107</sup> Im Zuge der allgemeinen Militarisierung der bürgerlichen Gesellschaft des Kaiserreichs kam es gegen Ende des 19. Jahrhunderts also auch an höheren Mädchenschulen zu einer Verstärkung militärisch-kriegerischer Lerninhalte. Die Maskulinisierung der Bildung und Erziehung wurde mithin im Verlauf des Kaiserreichs durchaus zu einem geschlechterübergreifenden Phänomen. Von einer Verwässerung des traditionellen Geschlechterverhältnisses jedoch kann damit nicht die Rede sein.

Jene Geschlechtergemeinschaft stellte die bürgerliche Geschlechterordnung nie infrage, denn die Militarisierung, mithin die Maskulinisierung der schulischen Bildung und Erziehung trieben Lehrer an höheren Knabenschulen doch verhältnismäßig intensiver und wesentlich früher voran. Die nationale Erziehung und Bildung an höheren Mädchenschulen war weit davon entfernt, die Schülerinnen mit männlich-militärischem Wissen und Verhaltensweisen auszustatten beziehungsweise zu Wehrhaftigkeit zu erziehen. „Alle strategischen Verhältnisse und militärischen Einzelheiten“, die „eingehendere Darstellung (...) von Schlachten“ sollten nämlich, so ließen die preußischen Lehrpläne 1894 verlauten, nicht behandelt werden. Als Grund wurde lapidar angeführt, dass diese Begebenheiten „dem Verständnis der Mädchen fremd“ blieben.<sup>108</sup> Diese Aufgabe blieb die Spezialität höherer Knabenschulen. Und wenn die Schülerinnen zu amazonenhaftem Verhalten aufgerufen worden waren, geschah dies nicht ohne Einschränkung: „Nur der berechtigste Kampf ist es“, hob ein Lehrer 1880 hervor, „welcher der Frau das Schwert in die Hand drückt; nur der Freiheitskampf, in welchem es gilt, die eigne Ehre oder die Ehre des ganzen Volkes zu retten“.<sup>109</sup> Die weibliche „Tapferkeit“, so benannte

---

Stiftung, gehalten zu Görlitz, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1880, S. 23-33, S. 25f.. Zudem bemerkte er: „In dem Leben wohl jeden Weibes kommen Momente, in denen es sich stellt in die Reihe der kämpfenden Männer.“ Nicht nur „bei den Griechen, nein, auch in allen asiatischen Mythen tritt uns diese Gestalt entgegen, wie auch in der germanischen, nordischen Mythe“. Die „Walkyrien“ seien „nichts anderes“ als „die Repräsentantinnen dieser in heißer, blutiger Männerarbeit sich wohlfühlenden Frau“. Eine „Reihe mehr oder minder glänzender Gestalten dieser kriegerischen Frauen“ zeige sich ebenfalls in den „Hallen der Geschichte“.

<sup>107</sup> Ockel rühmte gegenüber ihren Schülerinnen nicht nur Frauengestalten, die sich „als Wohltäterinnen ihres Volkes und Gründerinnen von Klöstern und Hospitälern“ auszeichneten, die „im Dulden und Entsagen groß“ waren, sondern auch Persönlichkeiten wie „die Markgräfin von Toskana, Mathilde“, die „fast männlichen Charakter voll Tatkraft und Beharrlichkeit“ besessen habe. Vgl. Ockel, S. 383.

<sup>108</sup> Ebd., S. 474.

<sup>109</sup> Zudem bemerkte er: „In dem Leben wohl jeden Weibes kommen Momente, in denen es sich stellt in die Reihe der kämpfenden Männer“. Nicht nur „bei den Griechen, nein, auch in allen asiatischen Mythen

es bereits 1879 der Berliner Mädchenschulkollege Kirchner, hatte zwei Seiten, die kämpferische, im Ausnahmefall auch vor Waffen nicht zurückschreckende „Tatkraft“ in Kriegs- und Krisenzeiten sowie die duldsame, liebende Fürsorge als Gattin, Mutter, Pflegerin und Erzieherin.<sup>110</sup> Nicht zuletzt äußerten Lehrer Bedenken, die Schülerinnen Frei-, Ordnungs- und Gemeinübungen turnen zu lassen. Der Berliner Schulrat Küppers empörte sich im Jahre 1899 beispielsweise darüber, dass „schon die Freiübungen (...) keinen eigentlich weiblichen Charakter“ tragen. Sie wären, so Küppers, „fast in allem denen der Männer gleich“. Auch die „Ordnungsübungen“ an höheren Mädchenschulen enthielten „Stirn- und Flankenreihen“ und „schwierige Aufmärsche“; die Übungen könnten aber von Frauen und Mädchen „nicht so scharf und kantig“ ausgeführt werden, „wie man es bei Männer gewohnt ist“. Es fehle „das Blitzartige in den Veränderungen, (...) das Merkmal vollendeter Ausbildung, wie es unser Heer zeigt“.<sup>111</sup> Häufig stand hinter dieser abwehrenden Haltung letztlich die Sorge um den Erhalt genuin männlicher Handlungsbereiche. Sorgfältig achteten bürgerliche Männer wie der Berliner Schulrat Küppers auf die Einhaltung der traditionellen Geschlechterordnung. Dieses Verhalten garantierte, dass exklusiv männliches Terrain nicht infragegestellt wurde, denn die Herausforderung, die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch die zunehmende Emanzipation von Frauen in der Bürgerliche Gesellschaft ergab, war für viele männliche Zeitgenossen groß.<sup>112</sup> Folgerichtig müssten bürgerliche Schulmänner daher auch darauf bedacht gewesen sein, andere männliche Privilegien, etwa die Vorbereitung auf die spätere Rolle als Staatsbürger, als vornehmlich exklusiv männliches Vorrecht zu bewahren.

### I.1.3. Männliche Staatsbürger - weibliche Untertanen?

Untertanen der Monarchie waren im Deutschen Kaiserreich zweifelsohne beide Geschlechter, doch die bürgerlich-nationale Geschlechterrollenverteilung bot bis 1918 le-

---

tritt uns diese Gestalt entgegen, wie auch in der germanischen, nordischen Mythe“. Die „Walkyrien“ seien „nichts anderes“ als „die Repräsentantinnen dieser in heißer, blutiger Männerarbeit sich wohlfühlenden Frau“. Eine „Reihe mehr oder minder glänzender Gestalten dieser kriegerischen Frauen“ zeige sich ebenfalls in den „Hallen der Geschichte“. In: Ballhorn, S. 25f..

<sup>110</sup> Kirchner, Wie kann das Weib seinen Patriotismus beweisen?, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1879, S. 86-93, S. 91; Supprian, S. 95.

<sup>111</sup> Küppers, S. 1; Heßling, S. 292. Unterstützung in ihrer Kritik an dieser Art des Mädchenturnens erhielt die männliche Lehrerschaft auch von der Ärzteschaft. In: Ist ein verschiedener Turnstoff für die Knaben- und Mädchenschule aus rein physiologischen Gründen erforderlich?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1909, S. 199-205.

<sup>112</sup> Zum Konkurrenzverhalten bürgerlicher Männer im Kaiserreich allgemein vgl. Planert, Antifeminismus sowie zur Krise der Männlichkeit im höheren Schulwesen gegen Ende des 19. Jahrhunderts Kap. II.1.1. dieser Arbeit.

diglich Männern die Möglichkeit zu politischer Partizipation als Staatsbürger, das heißt zur Teilhabe an Herrschaft, mit Wahlrecht und Militärpflicht.<sup>113</sup> Fraglich ist daher, ob die Schulbildung höherer Knaben- und Mädchenschulen diese traditionelle Geschlechtertrennung festigte und verstärkte oder ob es in diesem Punkt auch Annäherungen gab, die dem tradierten Geschlechterdualismus im Kaiserreich seine Eindeutigkeit nahmen.

### Untertanenerziehung

Kurz nach der Reichseinigung wies Kaiser Wilhelm I. die preußischen Schulbehörden an, seinen Geburtstag an allen höheren Schulen in der bereits vor 1871 „üblichen Weise“ als Schulfest zu begehen. Zweck dieser Veranstaltung sei es, mit Gebet, Festrede, Deklamation und Gesang „die Liebe zum Vaterland, Ehrfurcht gegenüber dem angestammten Fürstenhause, vaterländischen Sinn und Untertanentreue zu wecken und zu nähren“. Die Behörden folgten dem Impuls, beiden Geschlechtern diese Untertanenerziehung zukommen zu lassen. Sowohl die Provinzialschulkollegien, die das Kultusministerium in den einzelnen Provinzen im Bereich des höheren Knabenschulwesens vertraten, als auch die königlichen Regierungen, die die Schulaufsicht über höhere Mädchenschulen einer bestimmten Region in Preußen hatten, leiteten die Vorgabe des Kaisers an die Schulen weiter.<sup>114</sup> Gleichzeitig hielten die in den Schulbehörden entworfenen Lehrpläne für die höheren Knaben- und Mädchenschulen in Preußen an der bereits vor 1871 bestehenden Tradition fest, die Hohenzollern etwa im Geschichtsunterricht besonders zu verehren. Schließlich sei die „gegenwärtige Gesellschaftsordnung“ ihnen „zu verdanken“.<sup>115</sup> Diese nationalliberal bis gemäßigt konservative Haltung der preußischen Schulbehörden, die für höhere Knaben- und Mädchenschulen, also für beide Ge-

---

<sup>113</sup> Damit meint der Begriff „Staatsbürger“ hier nicht einen formellen Status, etwa als Mitglied in einem Staat, sondern folgt dem amerikanischen und französischen Verständnis von citizenship und citoyenneté. Denn der Begriff „Staatsbürger“ ist in diesem Verständnis unmittelbar an den Zugang zu staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten gebunden und maßgeblich verantwortlich für die Herausbildung bürgerlicher Geschlechterbilder im 19. und auch im 20. Jahrhundert. Allgemein dazu: E. Appelt, *Geschlecht, Staatsbürgerschaft, Nation. Politische Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses in Europa*, Frankfurt a. M. 1999; für Deutschland vor allem Frevert, *Soldaten, Staatsbürger; dies., Das jakobinische Modell. Allgemeine Wehrpflicht und Nationsbildung in Preußen-Deutschland*, in: dies. (Hg.), *Militär und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert*, Stuttgart 1997, S. 17- 47; dies., „Unser Staat ist männlichen Geschlechts“, S. 61-132.

<sup>114</sup> Schellack, in: Düding, S. 287; Beier, S. 366f.

<sup>115</sup> Lehrplan 1882, S. 254, 265 u. 275; Lehrplan 1892, 239-243, S. 240; Lehrplan 1901, S. 106f.. Witt, *Normal-Lehrplan; Lehrplan 1894*, S. 473; Verfügungen der Staatsbehörden. Regierungsverfügung bezüglich des Geschichtsunterrichts vom 15. 11. 1890, in: *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 1891, S. 63-67, S. 63 u. 64; Von einem nicht preußischen Schulmann, *Der Geschichtsunterricht nach den neuen preußischen Bestimmungen*, in: *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 1894, S. 573-577, S. 573; *Normal-Lehrplan 1886*, S. 48.

schlechter gleichermaßen galt, widerspricht zunächst einmal einer These, die von einer Verfestigung der bürgerlichen Geschlechterdifferenz im Kaiserreich ausgeht.<sup>116</sup> Gestützt wird diese Einschätzung darüber hinaus durch eine weitere geschlechterübergreifende Gemeinsamkeit, die die behördlich angeordnete Untertanenerziehung aufwies: Landes-patriotismus und gesamtdeutscher Nationalismus wurden gleichzeitig gepflegt.

Wilhelm I. trug den Kaisertitel ohnehin nicht mit großer Begeisterung und hielt von seiner Verehrung als Repräsentanten des gesamten Reichs nicht viel. Demgegenüber legte Wilhelm II. weitaus größeren Wert darauf, nannte sich im Gegensatz zu Wilhelm I. selbst nicht mehr König, sondern betonte den Titel „Kaiser“. Am 23. Juli 1888 gab er daher eigens einen Erlass heraus, „in sämtlichen Schulen der Monarchie die Geburts- und Todestage der in Gott ruhenden Kaiser Wilhelm I. und Friedrich“ als „vaterländische Gedenk- und Erinnerungstage“ zu begehen. Die bestehende Formulierung „König und Kaiser“ ließ er fallen.<sup>117</sup>

Die zuständigen preußischen Schulbehörden drängten daraufhin jedoch nicht auf eine verstärkte gesamtdeutsche Ausrichtung des Unterrichts. Weiterhin sollte, so hieß es in den Lehrplänen, die „preußische“ und die „deutsche Geschichte“ gelehrt werden, wobei die „Verdienste der Hohenzollern“ besonders zu würdigen seien.<sup>118</sup> Die Formulierungen blieben insgesamt recht vage und ließen der einzelnen Lehrkraft Spielraum zur inhaltlichen Ausdeutung. Die Lehrerpersönlichkeit konnte selbst entscheiden, ob sie einzelstaatliche oder gesamtdeutsche Loyalitäten besonders betonte. Diesen Gestaltungsspielraum, den die Lehrer und Lehrerinnen erhielten, nahmen die Vertreter der preußischen Schulbehörde bewusst in Kauf, denn sie sahen darin eine geeignete Methode, die Schüler und Schülerinnen für die Monarchie als erstrebenswerte Staatsform zu gewinnen. Indem die Jungen und Mädchen generell nicht das Gefühl bekämen, nach einer Rich-

---

<sup>116</sup> Allgemein zur Einstellung von Konservativen und Nationalliberalen gegenüber dem Kaiser vgl. Breuer, Grundpositionen, S. 13-30. Im idealtypischen Sinne stellte sich für die im Sinne Breuers gemäßigten Konservativen der Monarch und das ihm unterstellte Staatswesen als höchster Wert dar; die Haltung der Nationalliberalen kennzeichnete darüber hinaus - bei allen Unterschieden - zuweilen eine Affinität zum völkischen Nationalismus, der das Volk an der Spitze des Staats sah.

<sup>117</sup> Beier, S. 367.

<sup>118</sup> So heißt es zum Beispiel in den 1901 verordneten Lehrplänen in Geschichte für höhere Knabenschulen in Preußen: „Im Zusammenhange der vaterländischen Geschichte und im Anschluss an die Lebensbilder der betreffenden Herrscher vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern“. Zit. nach: Lehrplan 1901, S. 107. Auch die Hinweise für höhere Mädchenschulen lassen Gestaltungsspielräume: Der Geschichtsunterricht habe u.a. „die Aufgabe, durch Lebensbilder der hervorragendsten Gestalten unserer vaterländischen Geschichte, ganz besonders der Herrscher und Herrscherinnen aus dem Hause Hohenzollern [...], die Schülerinnen mit kräftigem persönlichem Interesse zu erfüllen und ihnen den nötigsten Halt- und Mittelpunkte zu geben“. In: Lehrplan 1894, S. 473.

tung gegängelt und gezwungen zu werden, könnten sie am besten überzeugt werden, hieß es. „Es darf nicht verschwiegen werden, dass eine solche Bestimmung eine nicht zu unterschätzende Gefahr in sich bergen könne“, erklärte der Geheime Regierungsrat im preußischen Kultusministerium und Direktor des Kaiser Augusta Gymnasiums in Charlottenburg Schultz und erläuterte weiter, warum Lehrpläne keine konkreten Vorgaben in der Untertanenerziehung enthielten: „Mancher eifrige Lehrer dürfte sich getrieben fühlen, hier des Guten zuviel zu tun und in Servilismus zu verfallen, der doch so schädigend wirken muss wie die Gesinnungstüchtigkeit gewisser Leute mit „Männnerstolz und Fürstenthronen“. Für die Schüler aber gilt das Wort: ‚Man merkt die Absicht der Ansicht und die Oppositionslust wird geweckt‘.“<sup>119</sup>

Weniger ist mehr, lautete die Devise. Indem die Vorzüge der Monarchie als Staatsform, die Verdienste ihrer Herrscherfiguren nicht über Gebühr betont wurden, sollten sie gleichsam nebenbei besonders wirksam vermittelt werden. Die Lehrpläne übertrugen in diesem Zusammenhang der „Lehrerpersönlichkeit“ die Verantwortung für die Auslegung des Lernstoffes, indem sie Spielraum zur „freie(n) Behandlung des Stoffes“ ließen und die Lehrkräfte ausdrücklich anwiesen, „jede Tendenz“ zu vermeiden.<sup>120</sup> Dieses strategische Vorgehen verweist darauf, dass die Schulbehörden nicht unbedingt darauf vertrauen konnten, die Schüler und Schülerinnen für die Monarchie zu begeistern. Gleichzeitig stand dahinter auch das Vertrauen in die einzelne Lehrkraft, dass sie es schaffte, „das monarchische Gefühl“ dem Unterricht „immanent innewohnen“ zu lassen „wie der Duft der Rose, der nicht mit Augen gesehen, sondern nur eingeatmet wird.“<sup>121</sup>

Da behördliche Anweisungen, die Lehrplanvorgaben an höheren Knaben- und Mädchenschulen in Preußen so vage formuliert waren und Spielräume ließen, die Loyalität zum Einzelstaat oder zum gesamtdeutschen Reich zu betonen, stand die Verehrung der Monarchen als Element der gesamtdeutschen Integration jeweils vor Ort auf dem Prüfstand. Ohne weiteres durchsetzungsfähig war sie weder an höheren Knaben- noch an höheren Mädchenschulen. Dies verhinderten zum Beispiel regional und konfessionell begründete Ressentiments. Nicht nur im ehemaligen Königtum Hannover bekundeten

---

<sup>119</sup> Zit. in: Deutsche Schulkonferenzen. Bd. 2, Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts in Berlin vom 6.-8. Juni 1900, Glashütten 1972, S. 355.

<sup>120</sup> Lehrplan 1892, S. 242; Lehrplan 1901, S. 108f.; vgl. auch: Verhandlungen der achten Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen vom 4.-7. Oktober 1882, Leipzig 1882, S. 48.

<sup>121</sup> Zit. in: Deutsche Schulkonferenzen, Bd.2, S. 355.

einzelne Schulen ihren Unmut, jährlich den Geburtstag des Kaisers zu feiern.<sup>122</sup> Auch im katholischen Rheinland mussten Lehrer und Lehrerinnen ihre durch den Kulturkampf intensivierte Abneigung gegen die Feier für den protestantischen Kaiser überwinden. Zwar kam es bereits noch während des Kulturkampfes im Verlauf der 1870er Jahre auf Betreiben konservativer, kaisertreuer Lehrer zur Durchsetzung der Schulfeste am Geburtstag des Monarchen,<sup>123</sup> dennoch blieb katholischen Lehrern und Lehrerinnen die „preußische Legendenbildung“, die Glorifizierung der preußischen Geschichte und Monarchie, die sie an Gymnasien, Realschulen und höheren Mädchenschulen empfangen, nach wie vor suspekt.<sup>124</sup> Vor allem der Geschichtsunterricht wurde heftiger Kritik unterzogen, da er „nur einseitig preußisches Interesse“ verfechte.<sup>125</sup>

Es wäre allerdings überzogen, von dieser konfessionell motivierten Kritik generell auf eine preußische Hybris der nationalen Schulbildung in Preußen zu schließen, denn die landespatriotische Prägung stand grundsätzlich nicht in Gegensatz zum einzelstaatenübergreifenden Verständnis der Nation. So galt die Verehrung der Monarchen an höheren Knaben- und Mädchenschulen in der Regel ihrer Funktion als Könige und Kaiser. Der Direktor des Theodorianum zu Paderborn etwa gab am 22. März 1871 auf Wilhelm I. den Toast aus: „Es lebe der deutsche Kaiser, König Wilhelm der Siegreiche hoch!“<sup>126</sup> Der Greifswalder Oberlehrer Fritz Steinhausen erklärte in seiner Festrede zur Feierstun-

---

<sup>122</sup> Siehe hier etwa die Stadttöchterschule I. in Hannover: Wienfort, Kaisergeburtstagsfeiern S. 178 u. S. 186.

<sup>123</sup> Siehe hier: Schneider, Politische Festkultur, S. 202ff..

<sup>124</sup> Vgl. zur besonderen Betonung der Hohenzollern auch die bisherige Schulbuchforschung. Die Betonung der preußischen Geschichte und ihrer Herrscher, die „Propagierung des monarchischen Systems“ durch die „eindringliche“ und „positive Zeichnung“ verschiedener Herrscherpersönlichkeiten war in Schul- und Lesebüchern maßgeblich. Vgl. u.a. Jaroschka, Untertan, S. 70, 76ff.

<sup>125</sup> Vgl. die Debatte um den Geschichtsunterricht, die im Jahre 1899 in der Zeitschrift „Deutsche Schulreform“ geführt worden ist. Zitate bei A. Baumgarten, Der gegenwärtige Geschichtsunterricht in den oberen Klassen unserer höheren Schulen, in: Deutsche Schulreform, 1899, S. 98-99, S.99; A. Prasse, Zur Verteidigung des heutigen Geschichtsunterricht, in: ebd., S. 107-108, S. 107; Lensch, Nochmals der Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Preußens, in: ebd., S. 115-116, S.116; Scheifer, Zur Geschichtsunterrichtsdebatte, in: ebd., S. 123; Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen 1882, S. 42-71.

<sup>126</sup> Wernecke, Krieg, S. 6f.. Auch am Bielefelder Ratsgymnasium feierte man wie am Gymnasium zu Eisleben, am Realgymnasium zu Goslar oder der Realschule I. Ordnung zu Hannover den „Geburtstag Seiner Majestät des Kaisers und Königs“ Wilhelm I.. In der Hauptstadt Berlin wurde, wie etwa im Königlichen Friedrich Wilhelm Gymnasium am 22. März 1887, ebenso „unserem allergnädigsten Kaiser und König Wilhelm“ salutiert. In: Jahresbericht des Gymnasiums und der Realschule I. Ordnung zu Bielefeld 1876, Bielefeld 1876, S. 33; Jahresbericht des Gymnasiums und Realgymnasiums zu Bielefeld 1885/1886, Bielefeld 1886, S. 42; K. Leimbach, Zu Kaisers Geburtstage am 22. März 1884. Ansprache gehalten im Real-Gymnasium zu Goslar, in: ders., Ausgewählte Schulreden, Goslar 1886, S. 102-106; R. Noetel, Zum 22. März 1887, in: ders., Schulreden, Berlin 1891, S. 29-41, S. 29; A. Schuster, Die Erziehung der Jugend zu vaterländischer Gesinnung - eine Pflicht der Schule, in: Jahresbericht der I. Realschule erster Ordnung zu Hannover, Hannover 1878, S. 3-8; Jahresbericht über das königliche Gymnasium zu Eisleben 1892/1893, Eisleben 1893, S. 39.

de am 27. Januar 1896 im Hinblick auf Wilhelm II.: „Wenn es aber Königsrecht und Königspflicht ist, des Volkes Erbe zu hüten und des Volkes innerstes Empfinden zu vertreten, so dürfen wir es rühmen, dass unser Kaiser und König, dessen Geburtstag wir heute festlich begehen, sein Fürstenrecht geübt und seine Fürstenpflicht erfüllt hat“.<sup>127</sup> An höheren Mädchenschulen wurde Wilhelm II. ebenfalls als Kaiser und König gefeiert. Direktor Finsterbusch an der Mühlheimer städtischen Luisenschule etwa verwies anlässlich des Kaisergeburtstages 1894 „auf die allezeit landesväterliche Stellung der Hohenzollern“.<sup>128</sup> Bei „den Kindern“ nicht nur „die Verehrung des Kaisers“, sondern auch die „Liebe zum Vaterland und zum angestammten Herrscherhaus“ zu wecken, wurde immer wieder bekräftigt.<sup>129</sup> Auch in Berlin oder anderen preußischen Städten feierten die Lehrkräfte höherer Mädchenschulen mit ihren Schülerinnen die preußischen Monarchen in ihrer „Kaiserwürde“, während gleichzeitig „das Wohl des Königs und des ganzen Landes“ im Blickpunkt stand.<sup>130</sup>

Die Verehrung der Monarchen in ihrer einzelstaatlichen wie in ihrer gesamtdeutschen Bedeutung erweist sich mithin als eine geschlechterübergreifende Komponente der nationalen Bildung und Erziehung preußischer Schülerinnen und Schülern. Diese Gemeinsamkeit weist über eine strenge Orientierung am bürgerlichen Geschlechtermodell hinaus. Zu einer nachhaltigen Verfestigung der traditionellen Geschlechterdifferenz im Kaiserreich kam es hier offensichtlich nicht.

---

<sup>127</sup> F. Steinhausen, Rede, gehalten bei der Schulfeier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers und Königs am 27. Januar 1896, in: ders., Reden und Ansprachen, Greifswald 1897, S. 43-51, S. 44. Im katholischen Düsseldorf hatte schon 1889 der Direktor des Realgymnasiums Adolf Matthias gerufen: „Unser Kaiser und König Wilhelm II., Preußens Stolz, des deutschen Reiches Hort, unser geliebter und erhabener Kaiser lebe hoch!“ A. Matthias, Zum 27. Januar 1889, der ersten Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms II, in: ders. (Hg.), Drei Kaiser. Fest- und Gedächtnisreden zu Ehren Kaiser Wilhelms I., Kaiser Friedrich und Kaiser Wilhelm II., gehalten in der Aula des Real-Gymnasiums zu Düsseldorf, Essen 1889, S. 25-30, S. 30.

<sup>128</sup> Finsterbusch, Festrede, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1895, S. 297-308, S. 303.

<sup>129</sup> Ockel, S. 377. Zit. in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1875, S. 474; ebenso in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1874, S. 88; im Hinblick auf Sachsen: J. Wychgram, Das deutsche Mädchenschulwesen im französischen Urteil, in: Die Mädchenschule, 1890, S. 1-10, S. 3.

<sup>130</sup> Haarbrücker, Chronik der Anstalt, in: Elfter Jahresbericht über die Victoria-Schule in Berlin für das Schuljahr 1877-1878, Berlin 1878, S. 16-21, S. 17; Anonym, Die Pflege des mündlichen Vortrags in unseren Schulanstalten, in: Jahres-Bericht der Luisen-Schule über das Schuljahr 1873-1874, Berlin 1874, S. 1-15, S. 1; Huot, Siebzehnter Jahresbericht über die Victoria-Schule in Berlin für das Schuljahr 1883-1884, Berlin 1884, S. 17; Mätzner, Jahres-Bericht der Luisen-Schule für das Schuljahr 1871-1872, Berlin 1872, S. 32f.; Jahresbericht der Königlichen Elisabethschule zu Berlin, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1873, S. 135-137, S. 137; Laufenberg, Rede zur Feier Seiner Majestät des Königs Wilhelm I. als König von Preußen, in: Jahresbericht über die städtische höhere Töchterschule II. in Essen für das Schuljahr 1890, Essen 1890; Nöldeke, Programmtausch, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1886, S. 343-344.

Auch die Gestaltung der nationalen Schulfestern zu Ehren der Monarchen leistete dazu keinen Beitrag. Der so genannte „Schulaktus“, der meist in der Schulaula abgehalten wurde, bestand an höheren Knaben- und Mädchenschulen aus der Festrede der Schulleitung, gemeinsamen Gesängen der Schüler- und Lehrerschaft sowie aus Gedichten und Gebeten, die von einzelnen Schülern und Schülerinnen vorgetragen wurden. In den Mädchenschulen stellten die Schulfestern sogar tendenziell einen Schritt zur Überwindung des klassisch weiblichen Rollenmodells dar. Indem einzelne Mädchen die Möglichkeit erhielten, vor die gesamte Schulgemeinschaft zu treten und etwa zu Ehren der Monarchen Gedichte und Gebete vorzutragen, übernahmen sie in dieser Situation männlich konnotierte Aufgaben. Sie erhielten an einem nationalen Festakt nicht nur - wie gemeinhin üblich - den Part der Zuhörerinnen, die männlichen Akteuren applaudierten, sondern sie wurden gar selbst zu Hauptakteurinnen.<sup>131</sup>

Geschlechterunterschiede aber wurden dennoch nicht aufgehoben.<sup>132</sup> So erfolgte jene Emanzipation lediglich innerhalb bestimmter Grenzen, die über den Rahmen der höheren Mädchenschule grundsätzlich nicht hinausging. Denn, feierten Jungen und Mädchen einmal ausnahmsweise zusammen, etwa wenn der Kaiser die Stadt besuchte, reproduzierten sie ganz selbstverständlich das bürgerliche Rollenverständnis. Als etwa im Jahre 1900 das Kaiserpaar die Stadt Bielefeld besuchte, konnten Schüler der örtlichen höheren Knabenschulen zur Feier des Tages in Uniformen zur Zeit des Großen Kurfürsten schlüpfen und zusammen mit männlichen Honoratioren der Stadt aktiv an einem Festzug teilnehmen. Schülerinnen hingegen standen in weißen Kleidern am Wegesrand und beobachteten - wie andere Frauen der Stadtbevölkerung auch - den Zug und spendeten Beifall.<sup>133</sup> In der Öffentlichkeit also hatten Schülerinnen, ihre Mütter und andere bürgerliche Frauen – dem Geschlechterverständnis der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts entsprechend – die ihr zugeschriebene spezifisch weibliche Rolle zu erfüllen. Potentiell emanzipatorische Praxisformen blieben auf den internen Rahmen der höheren Mädchenschule beschränkt. Es bestätigt sich also, dass die bürgerliche Geschlechterdifferenz, d.h. ihre Trennung in öffentlich-männliche und privat-weibliche Handlungsbereiche, sowie Geschlechterannäherungen in der schulischen Untertanenerziehung zwei Seiten derselben Medaille waren. Von einer Intensivierung und Verankerung jener Di-

---

<sup>131</sup> Zur Rezeption dieser Feierlichkeiten vgl. Kap. II.1.3 u. II.2.1. dieser Arbeit.

<sup>132</sup> Man denke daran, dass Jungen ausschließlich männliche Monarchen verehren sollten, während Mädchen beide Monarchinnen und Monarchen würdigten. Vgl. Kap. I.3. dieser Arbeit.

<sup>133</sup> Vgl. etwa das Fotoarchiv des Stadtarchivs in Bielefeld zum Kaiserbesuch in Bielefeld 1900; Foto Kaiserbesuch ohne Signatur.

chotomie durch die nationale Schulbildung allerdings kann keine Rede sein. Deutlich wird dies nicht zuletzt an der seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert zunehmend aufkommenden staatsbürgerlichen Erziehung für Jungen und Mädchen.<sup>134</sup>

### Staatsbürgererziehung

Anders als der bürgerlichen Geschlechterordnung entsprechend anzunehmen, etablierte sich innerhalb der Lehrerschaft im höheren Mädchenschulwesen neben einer gemäßigt konservativen Sichtweise, die die Monarchie zum absoluten Wert erhob, zunehmend auch eine liberale Perspektive, die den Staat, seine Verfassung, seine Wirtschaft und sozialen Verhältnisse in den Blick nahm. Dies ist umso erstaunlicher, als die bürgerliche Frauenbewegung bis auf Ausnahmen in der Regel vor der Jahrhundertwende dem bewusst unpolitischen Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ verpflichtet war und Frauen überhaupt vor dem Ersten Weltkrieg in Deutschland noch keine Rechte und Pflichten eines Staatsbürgers hatten, also im engeren Sinne Wahlrecht und die Verpflichtung zum Militärdienst.<sup>135</sup>

Aber der zunehmende Ausbau von Industrie und Wirtschaft, die sich im Kaiserreich immer mehr differenzierenden sozialen Verhältnisse zogen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert eine sich verändernde Frauenrolle nach sich. Auf der Jahresversammlung des „Zweigvereins für höheres Mädchenschulwesen“ in Sachsen, Thüringen und Anhalt, die auch in Preußen Beachtung fand, wurde 1893 betont, wie wichtig es sei, der „geistigen Oberflächlichkeit und dem fehlenden Verständnis“ dessen, was in der „politischen Gemeinde und im Staat geschieht“, schon auf höheren Mädchenschulen entgegenzuwirken.<sup>136</sup> Dafür sei es unabdingbar, so der Hauptreferent Döhler, dass der Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen neben der „Darstellung der äußeren politischen Geschichte“ auch „die inneren Zustände und Wandlungen des Volkslebens“ berücksichtige. Hierzu gehörten nicht nur „religiöse, sittliche“ und „geistige“ Aspekte,

---

<sup>134</sup> Zum Begriff „Staatsbürger“ vgl. die erste Anmerkung in diesem Kapitel.

<sup>135</sup> Exemplarisch: Frevert, *Frauen-Geschichte*, v.a., S. 146ff.; Ch. Sachße, *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1912*, Opladen 1994<sup>2</sup>. Auch u.a.: Gerhard, Unerhört; I. Stöhr, „Organisierte Mütterlichkeit“. Zur Politik der deutschen Frauenbewegung um 1900, in: K. Hausen (Hg.), *Frauen suchen ihre Geschichte*, München 1983, S. 221-249; dies., *Emanzipation zum Staat? Der Allgemeine Deutsche Frauenverein – Deutscher Staatsbürgerinnenverband (1893-1933)*, Pfaffenweiler 1990.

<sup>136</sup> Die Ergebnisse dieser Versammlung wurden in der überregionalen Zeitschrift „Die weibliche Bildung in Schule und Haus“ veröffentlicht. E. Döhler, *Welchen Zielen haben wir in unserem Geschichtsunterricht zuzustreben?*, Vortrag gehalten auf der Jahresversammlung des Zweigvereins für höheres Mädchenschulwesen in der Provinz Sachsen, Anhalt und Thüringen in Halle, in: *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 1894, S. 133–145.

sondern ebenso Kenntnisse über die „wirtschaftlichen Verhältnisse“.<sup>137</sup> Auch dürfe „die Geschichte des Verfassungskonfliktes“ nicht verschwiegen werden, „den König Wilhelm und sein großer Minister im Anfange der sechziger Jahre herbeiführten“, denn im Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen gehe es nicht darum „zu verschleiern, sondern wahrheitsgemäß und unverblümt, aber auch unparteiisch, leidenschaftslos und sachlich die Geschichte vorzuführen“. Damit die jungen Mädchen also später als bürgerliche Frauen der Nation nützlich sein konnten und nicht auf politische Abwege gerieten, hatten sie, so Döhler, an höheren Schulen zumindest in die „Grundzüge“ der staatlichen, d.h. der sozialen und wirtschaftlichen, aber auch der verfassungsmäßigen Verhältnisse eingeführt zu werden.<sup>138</sup>

Trotz der geschlechterspezifischen Einschränkung, lediglich die „Grundzüge“ jener Verhältnisse zu thematisieren, zeigt sich hier durchaus die Tendenz, Mädchen in gesellschaftliche Themen und Bereiche einzuführen, die vorwiegend Männern vorbehalten waren. „Zu fordern“ sei die „Kenntnis vom Wesen und von den Aufgaben des Staates im allgemeinen, Kenntnis der Reichs- und Landesverfassung, der Verwaltung in Staat und Gemeinde, der Grundzüge des Straf- und des bürgerlichen Rechts, des wirtschaftlichen und des sozialen Lebens, der politischen und sonstigen Parteibildungen“, erklärte der Direktor der Essener höheren Mädchenschule Fitschen im Jahre 1910. Und Fitschen argumentierte von einem sich verändernden Staatsverständnis her: „Wir Deutschen fangen so langsam an ein politisches Volk zu werden, ... ein Volk, das von Staatsbewusstsein und Staatsgesinnung durchdrungen ist“. Daher sei „in den höheren und in den Mädchenschulen nicht minder als in denen der männlichen Jugend“ die Grundlage für diese „Staatsgesinnung“ zu schaffen. Fitschen stellte sich die deutsche Nation mithin als ‚Staatsnation‘ (Meineke) vor, die beide Geschlechter brauchte. Und in dieser Logik folgte er konsequent: „Wovon nur die Männer“ wüssten „und nicht die Frauen“, sei „wenig lebendiges Eigentum unseres Volkes“. Dabei forderte er keine weitgehenden politischen Rechte für Frauen; im Sinne Bismarcks, der einmal gesagt habe, „er halte die deutsche Reichsverfassung erst dann für gesichert, wenn sie von der deutschen Frauen-

---

<sup>137</sup> In diesem Zusammenhang, so war man sich letztlich auf der Versammlung einig, müsse man vor allem „die wirtschaftlichen, rechtlichen, sozialen Zustände des Zeitraumes“ von 1815-1871 schildern: Auf die „Gründung des preußisch-deutschen Zollvereins“ sei damit im Unterricht zu verweisen, „auf die jämmerlichen staatlichen Verhältnisse des alten Bundes“ oder auf den „frühere(n) Mangel eines obersten Rechtsschutzes, eines Reichsgerichts“. Auch die Zeit des Großen Kurfürsten und „das Ständewesen der Zeit“, „die Steuergesetzgebung“ oder „die Lage der Handwerker“ sowie die „Rechtspflege“ sollten „die rechte Würdigung erhalten“. Vgl. ebd., S. 137ff., 143.

<sup>138</sup> Ebd., S. 137ff..

welt verstanden und innerlich angeeignet wäre“, erachtete der Essener Mädchenschuldirektor „um des Ganzen willen“ an höheren Mädchenschulen die Vermittlung von „Einsicht und Verständnis für die staatlichen Dinge“ als wünschenswert.<sup>139</sup>

Initiativ wurden in Preußen und anderen deutschen Staaten im Zuge der sich rapide verändernden und ausdifferenzierenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse gegen Ende des 19. Jahrhunderts nicht nur liberal eingestellte Lehrer höherer Mädchenschulen, auch Lehrerinnen forcierten den republikanischen Zug des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen, ohne damit das Amt des Kaisers anzuzweifeln.<sup>140</sup> Im Namen des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverbands“ forderte Maria Lischnewska 1895 die Aufnahme der „politischen Geschichte“ im Geschichtsunterricht, die sich nicht nur auf die „Geschichte von Kriegen, Eroberungen, Königen und Intrigen“, sondern auch auf die „sozialen und religiösen Vorstellungen“, die einen Staat prägen, bezogen. Auf die Darstellung der „sozialen Verhältnisse“, der „großen politischen Bewegungen“ wollte sie nicht verzichten, denn, so begründete sie, „kein Mitlebender bleibt davon unberührt, wogegen wir uns doch ein wissenschaftliches, künstlerisches, ja selbst ein wirtschaftliches Ringen denken können, das weite Kreise des Volkes zunächst gleichgültig lässt“.<sup>141</sup> Die „neue Strömung“, die Forderung nach einer „Einführung in die Volkswirtschaftslehre und die Bürgerkunde“ resultiere, so erklärte die Lehrerin und bekannte Vertreterin der gemäßigten bürgerlichen Frauenbewegung Elisabeth Gauck-Kühne im Jahre 1910 rückblickend, aus den seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert veränderten „wirtschaftlich-sozialen Verhältnisse(n)“. „Das weibliche Geschlecht“ sei „in unerwartetem Maße in das Erwerbsleben hineingezogen worden“ und dies habe nach und nach dazu geführt, dass die bürgerliche Frau „dem öffentlichen Leben jetzt anders gegenüberstehe“. Nicht zuletzt sei sie auch durch „das neue Vereins- und Versammlungsgesetz von 1908 [...] in einem höheren Maße denn je zuvor daran beteiligt“. Daher habe „die Frauenbewegung“, so Gauck-Kühne 1910, „die Forderung des volkswirtschaftlichen und bürgerkundlichen Unterrichts“ in den letzten Jahren „energisch vertre-

---

<sup>139</sup> Fitschen, Staatsbürgerliche Erziehung, in: Die Lehrerin, 1910/11, S. 592, S. 585f.

<sup>140</sup> Das Bestreben, den Herrschaftskompromiss zwischen Kaiser und Volk im Kaiserreich gegen die demokratischen Forderungen der Linksliberalen und Sozialdemokraten zu verteidigen, verband Konservative und Nationalliberale. Zu den Mischformen im nationalliberalen Nationalismusverständnis, vgl. u.a. Breuer, Grundpositionen, S. 13-30.

<sup>141</sup> M. Lischnewska, Zur Frage des Geschichtsunterrichts. Eine Entgegnung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1895, S. 234-237, S. 234ff.; vgl. auch: M. Loeper-Housselle, Beiträge zur Lösung der sozialen Frage, in: ebd., 1898, S. 389-393; dies., Entstehung und Lösung der Frauenfrage. Vortrag gehalten zu Königberg im Verein Frauenwohl, in: ebd., 1893, S. 545-558.

ten“.<sup>142</sup> Bürgerliche Frauen waren also zu Beginn des neuen Jahrhunderts - ohne das traditionelle bürgerliche Mutter- und Hausfrauenideal infrage zu stellen - im Zuge der allgemeinen gesellschaftlichen Veränderungen zunehmend im öffentlichen Leben tätig geworden, übernahmen mehr und mehr berufliche Verantwortung und durften sich durch das Vereins- und Versammlungsgesetz von 1908 politisch engagieren. Und diese Entwicklung hatte dazu geführt, dass die höhere Mädchenbildung überdacht wurde und in den Forderungen von Lehrern und Lehrerinnen einen volkswirtschaftlich und staatsbürgerlichen Zuschnitt erhielt, der hauptsächlich an höheren Knabenschulen zu erwarten gewesen wäre.

Angesichts dieser Ansprüche, die Lehrkräfte höherer Mädchenschulen für die nationale Bildung und Erziehung stellten, waren Forderungen von Lehrern der Gymnasien und Realschulen nach einer Aufnahme „staatsrechtliche(r) und volkswirtschaftliche(r) Entwicklungen“ in die Lehrpläne höherer Knabenschulen eine Selbstverständlichkeit. Die „deutsche Reichs- und preußische Landesverfassung“, die bisher nicht Gegenstand des Unterrichts war, sollte von nun an gelehrt werden. Insgesamt strebte man eine „Verstärkung der neuesten Geschichte“ im Geschichtsunterricht bis in die Gegenwart an, die „den Schülern in ihren Grundzügen“ übermittelt werden sollte.<sup>143</sup> Als Vertreter jener Klientel, die später zur staatlichen und wirtschaftlichen Elite zählen würden, lag Lehrern der verschiedenen Realschultypen wie auch der Gymnasien an jenem aktuellen Lernstoff. „Immer mehr Oberlehrer“ hätten „dieser Wissenschaft des Tages ihre Aufmerksamkeit“ geschenkt, „immer mehr bürgerkundliche Erklärungen“ abgegeben, „immer mehr Stoffe, die solche Erklärungen notwendig machen, in die Schulbücher aufgenommen“, erläuterte der Kölner Lehrer Adolf Blind.<sup>144</sup> Wünschenswert war es in dieser Sichtweise auch, die „bestehenden staatlichen Einrichtungen des Deutschen Rei-

---

<sup>142</sup> E. Gauck-Kühne, Zum bürgerkundlichen und volkswirtschaftlichen Unterricht, in: Frauenbildung 1910, S. 225-230, S. 227f., vgl. auch: L. Hagen, Über soziale und volkswirtschaftliche Aufgaben der Mädchenerziehung, in: ebd. 1903, S. 553-560; L. Koepf, Wege zur staatsbürgerlichen Jugenderziehung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1909/10, S. 280-282; M. v. W., Staatsbürgerliche Erziehung, in: ebd., S. 386-388; M. Treuge, Staatsbürgerliche Erziehung, in: Die Lehrerin, 1910/11, S. 5-6.

<sup>143</sup> Hellwig, Zum Geschichtsunterricht auf der höheren Bürgerschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1890, S. 110-111. Hier etwa hieß es wörtlich: „Bei der Teilnahme unseres Volkes am politischen Leben und ihrer Bedeutung wird es für die Höhere Bürgerschule eine unabweisbare Pflicht, ihre Zöglinge zu unterrichten über die Verfassung des deutschen Reiches, des preußischen und event. des nichtpreußischen deutschen Staates, dem die betreffende Anstalt angehört“. Auch solle „der Schüler bei der Behandlung der französischen Revolution eine Anschauung von dem Wesen konstitutionellen Lebens“ erhalten. Dementsprechend: Junge, Der Geschichtsunterricht auf lateinlosen höheren Schulen, in: ebd., 1890, S. 62-64, S. 63.

<sup>144</sup> A. Blind, Bürgerkunde oder staatsbürgerliche Erziehung., in: Kölnische Volkszeitung 25.7.1910, in: GSTA Rep. 76, VI, Sekt.1, Gen z, Nr. 228, Bl. 237.

ches“ zu behandeln, ebenso die „Steinschen Reformen über die Selbstverwaltung in Preußen in Gemeinde, Staat, Kreis und Provinz“. Kenntnisse über das preußische „Herrenhaus“ und das „Abgeordnetenhaus, Pflichten und Rechte der Bürger“ sollten ebenfalls vermittelt werden.<sup>145</sup>

Diese liberale Stoßrichtung erläuterte im Jahre 1899 der Herausgeber der wichtigsten Zeitschrift für humanistische Gymnasien Oskar Jäger: Es handele sich an „unseren Gymnasien und Mittelschulen“ darum, „die Jugend unserer leitenden Klassen von früh an auf den Staat und die staatlichen Pflichten hinzulenken, die ihrer warten, - negativ ausgedrückt, der verächtlichen Gesinnungslosigkeit und unseligen Trägheit zu wehren, die bekanntlich bei jedem Wahlakt und gerade in den sogenannten ‚höheren‘ oder ‚gebildeten‘ Klassen hervortritt“. Die Schüler sollten im Geschichtsunterricht dazu angeleitet werden, dass sie später „die kostbaren Rechte und ernsthaften Pflichten des konstitutionellen Staates“ zu schätzen wissen.<sup>146</sup> Freilich stand dahinter unausgesprochen die Hoffnung, die als staats- und reichsfeindlich empfundene Sozialdemokratie, die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert immer mehr Anhänger fand, in ihrem Aufschwung zu bremsen.<sup>147</sup> Die höhere Schulbildung sollte in nationalliberaler Perspektive immer auch den Herrschaftskompromiss, den adlige und bürgerliche Eliten mit der Gründung des deutschen Staates geschlossen hatten, dokumentieren.<sup>148</sup>

---

<sup>145</sup> M. Laux, u. J. Book, Die Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger, in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 281-284, S. 282; A. Schultz-Friedrichshagen, Staatsmann und Erzieher, in: Deutsche Schulreform, 1899, S. 53-55, 61-64; Wie ist der Geschichtsunterricht in Untersekunda und Prima zu gestalten, um der Bürgerkunde einen breiteren Raum zu geben als bisher, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover, Berlin 1911, S. 77-86, S. 78ff. „Frei von jeder parteipolitischen Färbung, wird der Begriff von Krone und Volksvertretung, von staatlichen und rechtlichen Pflichten festgestellt, und jeder, der durch eine solche Schule gegangen ist, wird sich selbst eine politische Anschauung bilden können, wenn er in das öffentliche Leben eintritt., Siehe dazu: L. Fleischer, Der Unterricht in der Bürgerkunde, In: Beilage zur Allgemeinen Zeitung, 1896, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen 1, Nr. 32, Bl. 289vr; siehe auch die Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen, Berlin 1892, S. 131f., 137f..

<sup>146</sup> O. Jäger, Politik und Schule, in: Humanistisches Gymnasium, 1899, S. 6-15, S. 6, 8f..

<sup>147</sup> Zum Wahlverhalten und zur Sozialdemokratie im Kaiserreich vgl.: G. A. Ritter (Hg.), Wahlen und Wahlkämpfe in Deutschland von den Anfängen im 19. Jahrhundert bis zur Bundesrepublik 1997; K. Rohde, Wahlen und Wählertraditionen in Deutschland. Kulturelle Grundlagen deutscher Parteien und Parteiensysteme im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt 1992; J. Schmäddeke, Wählerbewegung im Wilhelminischen Deutschland, 2 Bde., Berlin 1995; D. Groh u. P. Brandt, „Vaterlandslose Gesellen“. Sozialdemokratie und Nation 1860-1990, München 1992.

<sup>148</sup> Die Warnung vor Reichsfeinden war - wie bereits oben angesprochen - allgemein gemäßigt Konservativen, Nationalliberalen und radikalen Nationalisten durchaus gemeinsam. Schulpolitische Kontinuitäten, etwa die Bekämpfung „sozialistischer und kommunistischer Ideen“ und die stärkere Behandlung ökonomischer Entwicklungen im Geschichtsunterricht, verdeutlicht Günther-Arndt, Präventivbelehrung, S. 257ff.. Zu den entsprechenden innen- und außenpolitischen Entwicklungen im Kaiserreich vgl. etwa im Überblick: Wehler, Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 889ff., 938ff., 1067ff., 1137ff..

Dem äußersten rechten Lager ging es freilich weniger um den Schulterchluss bürgerlich-adliger Herrschaftseliten, verfolgte es doch vielfach auch sozialintegrative Absichten.<sup>149</sup> Dennoch erlaubte die antikosmopolitische Stoßrichtung radikaler Nationalisten ein Vorgehen gegen die Sozialdemokratie.<sup>150</sup> Mehrere, der radikalen Richtung innerhalb der Nationalbewegung zuzurechnende Vereine forderten von der preußischen Kultusbehörde daher eine Verstärkung der staatsbürgerlichen Unterweisung an höheren Knabenschulen, um der „roten Gefahr“ präventiv entgegenzutreten. Im Jahre 1908 richtete etwa der „Alldeutsche Verband“ eine Bitte an den Kaiser und den Kultusminister, die Einführung des Fachs „Staatsbürgerliche Erziehung“ in Betracht zu ziehen – „als bedeutsames Gegengewicht gegen die vaterlandslose Verhetzung“.<sup>151</sup> Forderungen nach einer Staatsbürgererziehung konnten sich also auch mit radikalnationalen Argumentationsweisen verbinden.

Nicht nur innenpolitische Gegner, etwa die Sozialdemokratie, auch außenpolitische Veränderungen im Zeitalter imperialer und kolonialer Wirtschafts- und Herrschaftskonkurrenz legitimierten zum Teil Forderungen nach einer Staatsbürgererziehung an höheren Knabenschulen. So erläuterte der Kölner Oberlehrer Schapp im Jahre 1910: Das „zielbewusstere Hinaustreten Deutschlands in die Welt, auf den Weltmarkt“, die „zunehmende Bedeutung unseres Landes als Industrie- und Handelsland“; auch der „Radikalismus“ der Völker, die „Gegensätze“, die dabei seit Ende des 19. Jahrhunderts „immer schärfer, rücksichtsloser hervortreten in Volkswirtschaft und Politik“, machen es notwendig, dass „der deutsche Wähler selbständiger, urteilsfähiger werden muss.“<sup>152</sup>

Das preußische Schulministerium allerdings blieb hinter jener Lehrerinitiative zurück. Dies beklagte etwa der Kölner Gymnasiallehrer Blind im Jahre 1910: „Dass sie (die Lehrer, C.G.) im Anfange und auch späterhin noch bei den vorgesetzten Behörden und bei den sonstigen Beurteilern der Schule sehr viel Verständnis gefunden hätten, kann nicht behauptet werden.“<sup>153</sup> Auch der Berliner Realschullehrer Freytag bekräftigte 1904, die Schulbehörden reagierten immer erst auf Betreiben der Lehrerschaft. Bereits seit den

---

<sup>149</sup> Sie enthielten im Gegensatz zum *grosso modo* liberalen Denken keine präzise Vorstellung der staatlichen Ordnung, sondern hoben auf einen insgesamt antidemokratisch ausgerichteten Volkstumsbegriff ab. Zum Unterschied des liberalen und radikalem Nationalismus generell vgl. Breuer, Grundpositionen, S. 13-30; Wehler, Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 938-965, 1066-1085; Nipperdey, Machtstaat, S. 250-265, 289-311.

<sup>150</sup> Zur Heterogenität der völkischen Bestrebungen, Breuer, Grundpositionen, S. 13-103; Puschner, Völkische Bewegung; ders. u.a. (Hg.), Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871-1918, München u.a. 1996.

<sup>151</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt.1, Gen. 1, Nr. 53, Bd. 1, Bl. 34-37.

<sup>152</sup> A. Schapp, Brauchen wir einen staatsbürgerlichen Unterricht?, in: Deutsche Nachrichten vom 5.10.1910, In: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt.1, Gen. z, Nr. 228, Bl. 252.

<sup>153</sup> Blind, Bürgerkunde, in: GSTA Rep. 76, VI, Sekt.1, Gen z, Nr. 228, Bl. 237.

1880er Jahren sei die neueste Geschichte, die die „wirtschaftlichen und gesellschaftlichen“ wie auch die „Verfassungsverhältnisse bis in die Gegenwart“ enthielt, von einzelnen Lehrern in den Geschichtsunterricht integriert worden, erklärte er. Die Schulbehörden hätten aber erst später reagiert.<sup>154</sup> Die Initiative zur Einführung staatsbürgerlich geprägter Lerninhalte kam also offenbar nicht von ‚oben‘. Einmal mehr waren es die Lehrer selbst, die mögliche Veränderungen anstießen. Doch was erreichten sie letztlich? Konnten sie ihre Forderungen als offiziellen Lernstoff, der im Lehrplan verankert wurde, durchsetzen oder konnten Lehrer bestimmte Lerninhalte, von denen sie überzeugt waren, ohne behördliche Anordnung vermitteln?

Bis in die erste Dekade des neuen Jahrhunderts gab es in der preußischen Schulbehörde intensive Diskussionen darüber, wie mit jenen Forderungen der Lehrer umgegangen werden sollte, zumal sich zudem Kaiser Wilhelm II. mit seinen Einlassungen in den Jahren 1889 und 1890 selbst in die Debatte eingeschaltet hatte. Wohl beeinflusst durch entsprechende Anregungen aus der Lehrerschaft hatte Wilhelm II. in seiner berühmten Rede auf der preußischen Schulkonferenz 1890 beziehungsweise mit seinem Erlass im Jahre 1889 gefordert, die „wirtschaftlichen Verhältnisse“ und die „sozialpolitische Gesetzgebung“ stärker im Geschichtsunterricht zu berücksichtigen, um „die Unmöglichkeit der sozialdemokratischen Bestrebungen“ nachzuweisen.<sup>155</sup>

Die Integration von Verfassungsfragen in den Unterricht allerdings hatte der Kaiser als Oberhaupt der Monarchie nicht befürwortet. Wilhelms II. Sorge galt der Monarchie als Staatsform des deutschen Reiches, die nicht durch konkurrierende Lerninhalte gefährdet werden sollte. „Zu viel Zeit“, ärgerte er sich denn auch 1897, werde an höheren Schulen „auf weniger wichtige Dinge der republikanischen Entwicklung“ verwendet „und Wichtigeres“ etwa „aus der Zeit der römischen Kaisermonarchie darüber vernachlässigt“.<sup>156</sup>

Innerhalb der Schulbehörden gab es durchaus Unterstützung für diese Sicht. Als der Straßburger Regierungs- und Oberschulrat Albrecht am 17. September 1897 in einem

---

<sup>154</sup> Er bezieht sich im Jahre 1904 auf eine Denkschrift über die zeitgemäße Aufgabe des Staates auf dem Gebiete der Volkserziehung, die zwei seiner Kollegen verfasst haben. Darin wird bemerkt: „Von all den vielen neuen Disziplinen, die mit mehr oder weniger Ungestüm an das Tor der Schule pochen, hat wohl keine so viel Berechtigung wie die Bürgerkunde...Das haben auch unsere Behörden jetzt eingesehen. In: L. Freytag, Die Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger, in: Pädagogisches Archiv 1904, S. 281-284, S. 282. Direktorenkonferenzen berichten ebenfalls darüber, denn sie sollen laut Erlass vom 28.7. 1910 Auskunft darüber geben, wie sich die Vermittlung der Staatsbürgerkunde in der Schule verhält. Erlass vom 28.7. 1910 an alle Provinzial-Schulkollegien. In: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen. z, Nr. 228, Bl. 239v..

<sup>155</sup> Allerhöchster Erlass vom 1. Mai 1889, abgedruckt in: ebd., S. 3-9, S. 8; Ansprache Seiner Majestät des Kaisers und Königs, in: ebd., S. 70-76.

<sup>156</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. I, Gen. z, Nr. 115 K, Bd. IV, Bl. 6r..

Schreiben an Ministerialdirektor Althoff die preußischen Lehrpläne höherer Knabenschulen von 1891 begutachtete, kritisierte er: „Die römische Kaisergeschichte, eine für unsere eigne Kultur hochwichtige, ja vielleicht die wichtigste Periode der alten Geschichte“ sei „ganz und gar ins Hintertreffen“ geraten.<sup>157</sup> Auf der preußischen Schulkonferenz 1900, an der Universitätsprofessoren, Schuldirektoren, Militärs, Geistliche sowie Unternehmer zum Teil als beratende Sitzungsmitglieder, zum Teil als Mitarbeiter in preußischen Ministerien oder Abgeordnete des preußischen Herren- und Abgeordnetenhauses teilnahmen, bekräftigten Regierungsrat Adolf Matthias und der auf besondere Einladung teilnehmende Theologieprofessor Harnack die Anregung „von allerhöchster Stelle“, der römischen Kaiserzeit mehr Gewicht zu verleihen. Sie begründeten ihre Meinung, damit, dass „das, was an Gemeinsamkeit der Kultur der Völker heute existiert ... vollständig wurzelt in der Geschichte der römischen Kaiserzeit“. Sie galt ihnen als kulturelle „Wurzel“ all dessen, „was uns heute in Europa einigt“.<sup>158</sup>

Anders als vom Kaiser intendiert, war diese Argumentation aber weniger der Monarchie als bedeutender Staatsform verpflichtet. Lebensweise, Sprache und christliche Religion wurden mit der Römischen Kaiserzeit ebenso verbunden und verliehen ihr - bezogen auf ganz Europa, nicht nur auf die deutsche Geschichte - Gewicht. Ob eine historische Begebenheit Unterrichtsgegenstand wurde oder nicht, entschied hier mithin nicht unbedingt die entsprechende Staatsform. Harnack relativierte denn auch die Bedeutung der römischen Kaisergeschichte, die teilweise „so abschreckend und hässlich“ sei, „dass hier nichts zu erzählen ist. Oder soll man die Schüler damit unterhalten, wie viel Pfauenlebern der Kaiser genossen hat?“<sup>159</sup> Auch der Berliner Historiker Mommsen, der auf der Schulkonferenz für die preußische Schulbehörde beratend tätig war, gab in diesem Kontext zu bedenken:

„Nun stellen Sie das mal in der Weise dar, dass es für einen Lehrer möglich und für die Kinder begreiflich wird, dass die ersten zehn Jahre der Regierung Neros die beste Zeit, eine der glücklichsten Epochen in der Menschheit gewesen ist. Ist das möglich? Wenn jeder Lehrer mit dem Ingenium auszustatten wäre, das dazu gehört, um diesen unter der Schale elender Hofgeschichten sich verbergenden Kern herauszuschälen, dann ginge es

---

<sup>157</sup> GSTA, Rep. 92, Althoff, Abt. A II, Nr. 3, Bd. 3, Bl. 12.

<sup>158</sup> Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 2, S. 130, 145.

<sup>159</sup> Ebd., S. 145.

freilich. Mir ist es nicht gelungen, diesen Kern vorzulegen und ich würde mir, wenn ich Lehrer wäre, die Aufgabe, Kaisergeschichte im allgemeinen zu lesen, verbitten.“<sup>160</sup>

Die Vermittlung der Monarchie als staatliche Grundlage sollte bzw. konnte es demnach nicht um jeden Preis geben. Ministerialdirektoren und Regierungsräte des preußischen Kultusministeriums stimmten dieser Meinung zu. Der Lernstoff hing davon ab, ob er vorbildlichen Charakter hatte. Ethische Maßstäbe waren offenbar bestimmender als staatspolitische. Daher schlug sich etwa in den neuen Lehrplänen für höhere Knabenschulen in Preußen von 1901 die prinzipielle Zustimmung zur kaiserlichen Intervention in keiner gravierenden Lehrplanänderung nieder. Wo es vorher hieß, eine „Übersicht über die römische Geschichte bis zu dem Tode des Augustus in Anlehnung an die führenden Hauptpersonen“ sowie einen „kurze(n) Überblick über die weströmische Kaisergeschichte vom Tode des Augustus“ zu geben, war nach den neuen Lehrplänen von 1901 Folgendes zu vermitteln: „Römische Geschichte bis zum Tode des Augustus“ mit einer „Darstellung der Zusammenstöße der Römer mit den Deutschen während der Republik“ und „die Blütezeit des Römischen Reiches unter den großen Kaisern“.<sup>161</sup> Damit handelte es sich vor allem um Wortkosmetik, weniger um grundsätzliche inhaltliche Veränderungen, die die Reduzierung „republikanischer Entwicklungen“, die dem Kaiser ein Dorn im Auge waren, zur Folge gehabt hätten.

Gleichzeitig aber fühlte sich der preußische Kultusminister dem monarchischen Oberhaupt verpflichtet. Daher kamen die Schulbehörden dem Kaiser in einem anderen Punkt entgegen. Wie 1897 vom Kaiser angesprochen, richtete das Kultusministerium „staatsbürgerliche Lehrgänge“ ein, in denen die Lehrer höherer Knabenschulen Kurse in Nationalökonomie besuchen konnten. Die Verfassungsgeschichte wurde hier aber nicht behandelt.<sup>162</sup>

Auch gegenüber Forderungen nach einer weitergehenden Staatsbürgererziehung hielt sich der preußische Kultusminister - ganz im Sinne des Kaisers - äußerst bedeckt. Auf die Bitten des „Alldeutschen Verbands“, zu dessen Mitgliedern zahlreiche Lehrer höherer Schulen zählten, reagierte die kaisertreue preußische Ministerialbürokratie jedes Mal zurückhaltend. Die Anfrage etwa, „als bedeutsames Gegengewicht gegen die vaterlandslose Verhetzung“ durch die Sozialdemokratie und den Katholizismus das Fach

---

<sup>160</sup> Ebd. S. 147f..

<sup>161</sup> Lehrpläne, 1892, S. 240; Lehrpläne 1901, S. 106.

<sup>162</sup> Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen. z, Nr. 147, Bd.1, Acta betr. Staatsbürgerliche Lehrgänge. Genauere Inhalte über diese staatsbürgerlichen Lehrgänge sind darin nicht enthalten.

„Staatsbürgerliche Erziehung“ einzuführen, wurde mit Bedacht abgelehnt. Quasi keine Seite, also weder der Kaiser noch der „Alldeutschen Verband“, sollte offenbar vor den Kopf gestoßen werden. Daher war die Antwort sorgfältig gewählt: „Zwar ist die sogenannte Bürgerkunde nicht als besonderes Lehrfach in den preußischen Schulen eingeführt, doch sind entsprechende Unterweisungen in den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht der höheren und mittleren Lehranstalten ausdrücklich vorgesehen“, hieß es.<sup>163</sup> In der Tat ließen die Lehrpläne dafür Spielraum, ohne wirklich allzu konkrete Vorgaben zu geben. Vage formuliert sahen sie etwa 1892 für höhere Knabenschulen die „Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung bis 1888“ vor; auch die revidierten Lehrplanvorgaben von 1901 nahmen sich nicht wesentlich ausführlicher aus. „Die wichtigsten Begebenheiten der Neuzeit, insbesondere der preußisch-deutschen Geschichte vom Ende des dreißigjährigen Krieges bis zur Gegenwart“ seien eben „unter Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts“ durchzunehmen.

Ähnlich unpräzise gehalten waren auch die Lehrpläne für höhere Mädchenschulen in Preußen. Im Jahre 1908, als Elemente der geforderten Staatsbürgererziehung auch hier in das curriculum Eingang fanden, hieß es kurz und knapp, die „Zustände der Gegenwart in Verwaltung und Ordnung von Staat und Gemeinde, sowie die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse“ zu vermitteln.<sup>164</sup>

Grund für jene Zurückhaltung war aber offensichtlich nicht nur, unterschiedliche Positionen zu integrieren, wie etwa die des am Schulleben rege interessierten Kaisers und jene der im „Alldeutschen Verband“ organisierten Lehrer. Dahinter stand vor allem auch die Angst, durch eine übermäßige Betonung des deutschen Staatswesens, seiner Verfassung und seiner wichtigsten staatlichen Einrichtungen im Unterricht, die monarchische Struktur des deutschen Kaiserreichs zu unterlaufen bzw. zu gefährden. Diese Sorge, die der preußische Kultusminister mit dem Kaiser teilte, brachte der Schulmann in einem Schreiben an den Reichskanzler im Jahre 1910 zum Ausdruck. Dieser hatte ihn aufgefordert, im Hinblick auf die wachsenden Forderungen nach einer Bürgerkunde Beratungen im Staatsministerium darüber anzuordnen. Als ein Repräsentant der staatlichen Regierung lag dem Reichskanzler an einer schulischen Vermittlung des Staatsap-

---

<sup>163</sup> GSTA Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen 1, Nr. 53, Bd. I, Bl. 34vf., 37.

<sup>164</sup> Lehrplan 1908, S. 946; vgl. bereits auch A. Jungk, Der Entwurf zu einem Lehrplan für höhere Mädchenschulen der Sektion für höhere Schulen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, in: Frauenbildung, 1903, S. 468-471, S. 470. Siehe für die höheren Knabenschulen: Lehrplan 1892, S. 241; Lehrplan 1901, S. 107.

parats, seiner Organisation und Verwaltung. Kultusminister Holle dagegen konterte. Er halte „es zur Zeit nicht für erforderlich“, schrieb er zurück, „die Frage der ‚staatsbürgerlichen Erziehung‘ unserer Jugend im Staatsministerium zur Erörterung zu stellen“. Die „bei dieser Angelegenheit besonders beteiligten Herren Staatsminister“ seien „ohnehin bereits bemüht“, „in den ihnen unterstellten Lehranstalten nach Möglichkeit eine royale und zweckmäßige Unterweisung der Schüler und Schülerinnen in der sogenannten Bürgerkunde zu sichern, wie sie mit Recht in den besonnenen, von Übertreibungen der Ansprüche sich umsichtig frei haltenden Anregungen weiter Kreise gefordert wird“.<sup>165</sup> Der preußische Kultusminister fühlte sich also hier dem am höheren Schulwesen sehr interessierten Kaiser Wilhelm II. verpflichtet. Das Kultusministerium setzte seine kaisertreue Linie durch, die nationalliberale bis vor allem gemäßigt konservative Positionen integrierte. Jede Forderung, die in den Lehrplänen die Monarchie als Höchstwert in Frage stellen konnte, wurde zurückgewiesen. Der Reichskanzler unternahm daher auch keine weiteren Schritte in dieser Richtung.<sup>166</sup>

Im Prinzip verhinderte darüber hinaus die in der Lehrerschaft weit verbreitete Befürchtung, politische Tendenz in den Unterricht zu bringen, die Einführung eines selbständigen Unterrichtsfachs „Bürgerkunde“. Obwohl zum Ende des Jahrhunderts hin durchaus Entwicklungen und Einrichtungen in Wirtschaft und Staat im Geschichtsunterricht höherer Schulen integriert wurden, konnte sich die Einführung des Fachs Bürgerkunde nicht durchsetzen.<sup>167</sup> „Parteipolitik“, die mit der „Bürgerkunde“ in die Schulen Einzug halten könnte, sei „unbedingt fernzuhalten“.<sup>168</sup> So erklärte etwa der Direktor der Realschule und des Realprogymnasiums zu Eisleben 1895: „In die Parteigegensätze und

---

<sup>165</sup> Schreiben an den Reichskanzler vom 5.4. 1910, GSTA, Rep.76, VI, Sekt.1, Gen z, Nr. 228, Bl. 176-177, Bl. 176v; (Schreiben des Unterstaatssekretärs in der Reichskanzlei im Namen des Reichskanzlers v. Löbell), Bl. 173.

<sup>166</sup> Für die gemäßigt Konservativen stellte wie oben bereits erwähnt - etwa im Unterschied zu Radikalnationalen - der Monarch und das ihm unterstellte Staatswesen den höchsten Wert dar. Dazu Breuer, Grundpositionen, S. 13-30. An preußischen Schulen eingeführte und vom Kultusministerium genehmigte Schulbücher verfolgten weitgehend eine gemäßigte konservative, kaisertreue Linie. Vgl. etwa zur ablehnenden Darstellung etwa der französischen Revolution und der gleichzeitigen positiven Wertung des französischen „Königtums“ in deutschen Schulbüchern bei: Koppetsch, S. 326f.; immer noch: H. Schallenberg, Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit, Ratingen 1964, S. 114f., bes. 124ff..

<sup>167</sup> Siehe dazu: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen 1892, S. 51f.; Jahresbericht über die Luisenstädtische Oberrealschule in Berlin 1905, S. 12; etwa auch die Übersicht über die Lehrpläne preußischer Schulen im Jahresbericht eines Gymnasiums in Eisleben: Der Lehrplan der Gymnasien 1901, in: Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Eisleben 1902, Eisleben 1902, S. 20; Programm des Katholischen Gymnasiums an der Apostelkirche zu Köln 1898/99. Schulbücher unterdessen wurden nicht unmittelbar umgeschrieben und spiegeln somit diese Entwicklung vor der Jahrhundertwende nicht wider. Darauf verweist Günther-Arndt, Präventivbelehrung, S. 271.

<sup>168</sup> Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover 1911, S. 77-86, S. 78.

Kämpfe der Jetztzeit ist die Jugend nicht einzuführen". Die „Belehrungen“ seien so zu „gestalten, dass nach Erkenntnis und Gesinnung unsere Jugend genügend vorbereitet wird, in den Verteidigungskampf für die Güter unseres nationalen und Kulturlebens zur Zeit selbstständig mit einzutreten".<sup>169</sup>

Vordergründig also sollte politische Neutralität gewahrt bleiben, der Unterricht einer höheren Schule im Kaiserreich - der „Altersreife“ entsprechend - gemäßigt und um Objektivität bemüht erscheinen; mit der Einführung der Bürgerkunde als Unterrichtsfach erschien das unmöglich. Dahinter stand letztlich aber, wie weiter oben bereits gezeigt, vor allem die Angst, Schüler könnten mit der als reichsfeindlich erachteten Sozialdemokratie sympathisieren.<sup>170</sup>

Diese Angst wurde auch auf den Unterricht an höheren Mädchenschulen übertragen. In dem Bericht über den ersten deutschen Historikertag, den der Hallenser Mädchenschullehrer Grosse für die „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“ im Jahre 1893 schrieb, kam etwa zur Sprache, dass die Beschlüsse, die in München gefasst wurden, „auch von Bedeutung für die höhere Mädchenschule“ seien. „Unter dem Deckmantel des Patriotismus“ dürfe im Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen aber nicht „in Wirklichkeit Politik“ getrieben und „die unseligen Parteigegensätze ... in den heiligen Frieden der Schule“ transportiert werden.<sup>171</sup>

Überhaupt war jene Frage, ob staatlich-politische Angelegenheiten an höheren Mädchenschulen thematisiert werden sollten, bis in die erste Dekade des 20. Jahrhunderts hinein ein viel grundsätzlicheres Problem als in der Diskussion um den Jungenunterricht. Aufgrund der in bürgerlichen Kreisen traditionell verankerten Überzeugung, wo-

---

<sup>169</sup> Zur Staats- und Gesellschaftskunde. Thesen, in: Jahresbericht des städtischen Realprogymnasiums zu Eisleben über die Zeit von Ostern 1894 bis Ostern 1895, Eisleben 1895, S. 2.

<sup>170</sup> Allgemein zu dieser Angst: J. Löher, „Um der Ausbreitung und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken.“ Zur vaterländischen Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs, in: ders. u. Wulf, Furchtbar dräute der Erbfeind, S. 27-55. Zit. in den Verhandlungen der elften Direktoren-Versammlung in der Provinz Schlesien 1897, Berlin 1897, S. 248. Jene Befürchtung sprechen die Lehrpläne im Kaiserreich generell offen an, vgl. etwa: Lehrplan 1892, S. 242. Gegen eine „eine tendenziöse Behandlung ... staatsfeindlicher Richtungen“ und gegen die Entwicklung „Politik in die Schule“ zu tragen, richten sich auch: Auswahl und Behandlung der in Untersekunda und Prima vorgeschriebenen Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnisse zur Gegenwart, in: Verhandlungen der siebzehnten Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover 1895, Berlin 1895, S. 374, 380, 251; Leuchtenberger, 1886, S. 49; Schuster, S. 7; Verhandlungen der neunten Direktoren-Versammlung der vereinigten Provinzen Ost- und Westpreussen 1880, S. 89f.; Henke, S. 4; Jäger, Politik und Schule, S. 6, 8f.

<sup>171</sup> Der Geschichtsunterricht und der Münchner Historikertag, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1893, S. 307-310, S. 309f.. Gegen „Parteipolitik“ zur „Verhütung sozialdemokratischer und kommunistischer Ideen“ an höheren Mädchenschulen siehe auch: Döhler, Geschichtsunterricht, S. 134; Die wissenschaftlichen Beigaben der Jahresberichte höherer Mädchenschulen Ostern und Herbst 1894, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1895, S. 297-308, S. 303; Regierungserklärung betr. die Mitwirkung der Schule zur Verhütung der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1891, S. 64.

nach das Mädchen für ihre späteren sozial-karitativen, häuslich-privaten Tätigkeiten ausgebildet werden sollte, war die Vorstellung jener staatsbürgerlich gefärbten Bildung weitaus gewöhnungsbedürftiger als an höheren Knabenschulen.<sup>172</sup> Zäh hielt sich die Auffassung: „Die Anteilnahme am politischen Leben“ sei nicht die Aufgabe der „gebildeten Frau“. Ihr obliege es „als Staatsbürgerin“, dass sie „dem deutschen Vaterlande kräftige Verteidiger und gesunde Mütter“ erziehe.<sup>173</sup> Im Jahre 1895 veröffentlichte das Organ des ‚Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins‘ einen Beitrag des Jenaer Mädchenschullehrers Bergemann, der sich darüber beschwerte, dass im Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen zu wenig die „wissenschaftliche oder künstlerische“, die „ethisch-religiöse Seite der Kultur“, auch die „Heimatkunde“, d.h. die Geschichte der „engeren Heimat, des Geburts- und Wohnorts- und seiner Umgebung“, betont werde. Dabei sei es doch grundlegend, dass „die politische Geschichte ... noch weit mehr als in Knabenschulen ... in den Hintergrund trete“, weil sie dem weiblichen Charakter nicht entspreche. Allerdings, so Bergemann, sei es an der Zeit, auch im Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen auf die „ökonomische Kultur“ einzugehen, wenngleich sich ein Lehrer freilich hüten müsse, „gewisse beschränkte Tendenzen in den Geschichtsunterricht“ hineinzutragen, „als da sind religiöse oder politische oder wirtschaftliche“. Während Bergemann hier also die Behandlung wirtschaftlicher Entwicklungen im Geschichtsunterricht an höheren Mädchenschulen durchaus forderte, wollte er Belange der „Staatslehre“, etwa der staatlichen Verfassung nicht an höheren Mädchenschulen behandelt wissen. „Diese Dinge“ sollten „erst späteren Belehrungen, dem, was man Volkserziehung nennt, vorbehalten bleiben“.<sup>174</sup> Mit selber Zunge sprach auch ein Oberlehrer einer Kölner höheren Knabenschule 1910: „Eine der erfreulichsten Ergebnisse der modernen Frauenbewegung“, meinte er, dass „die Notwendigkeit staatsbürgerlicher Unterweisung auch des weiblichen Geschlechts allgemein anerkannt“ werde und die „staatsbürgerliche Unterweisung“ „gleichmäßig für das männliche wie für das weibliche Geschlecht“ gelte. Gleichzeitig aber schränkte er ein: „Wissenschaftliche Erörterungen über das Privatrecht“, überhaupt „wissenschaftliche Doktorfragen oder knifflige

---

<sup>172</sup> Auf jene Diskussionen im Bereich des höheren Mädchenschulwesens blickt auch etwa Margarete Treuge zurück. In: Dies., Staatsbürgerliche Erziehung, S. 5.

<sup>173</sup> M. Loeper-Housselle, Weitere Beiträge zur Lösung der Frauenfrage, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1894, S. 715-722, S. 722.

<sup>174</sup> P. Bergemann, Zur Frage des Geschichtsunterrichts, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1895, S. 34-46, S. 36, 42; ders., Einige Bemerkungen zu der Entgegnung auf meinen Aufsatz: „Zur Frage des Geschichtsunterrichts“, in: ebd., S. 528-534, S. 532; E. Schmidt, Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde, in: ebd., 1895, S. 207-210, S. 207.

Rechtsfälle“ würden „der so glücklich einsetzenden Bewegung für die staatsbürgerliche Erziehung des weiblichen Geschlechts weit mehr schaden als nützen“. <sup>175</sup> Nicht nur Staat und Wirtschaft als im bürgerlichen Vorstellungshorizont genuin männliche Handlungs- und Interessensgebiete sollten für Frauen und Mädchen insgesamt sekundär bleiben, sondern auch intellektuelle Herausforderungen waren weiterhin Männersache.

Bei aller Annäherung also, die in der nationalen Schulbildung von Jungen und Mädchen durchaus zu beobachten ist, wurden Geschlechterunterschiede gleichwohl nicht geleugnet. Angesichts der in der Regel unpolitischen Grundpositionen der bürgerlichen Frauenbewegung, die bis ins 20. Jahrhundert hinein versuchte, eher in ihrem spezifisch weiblichen Aufgabenbereich emanzipatorisch zu wirken, hielt es auch die Lehrerin und bekannte Vertreterin der gemäßigten bürgerlichen Frauenbewegung Elisabeth Gauck-Kühne 1910 für wichtig, auf die zurückhaltende und zögerliche Position bürgerlicher Frauen und Lehrerinnen hinzuweisen: „Die Bürgerkunde mutet neu an, so neu, dass manche Lehrerin vielleicht ein leises Erschrecken bei dem Vorempfinden dieser neuen Aufgabe fühlt“. Nachdem sich das Leben der bürgerlichen Frau im Verlauf des 19. Jahrhunderts weniger im öffentlichen Raum, in Beruf und Politik abgespielt hatte, sondern vornehmlich auf den privaten und sozial-karitativen Bereich festgelegt war, war es eben gewöhnungsbedürftig, dass Mädchen an höheren Schulen seit der Wende zum 20. Jahrhundert einen Unterricht erhalten sollten, zu dem „alles das“ gehörte, „was ein wirklicher Staatsbürger, der diesen Namen mit Recht tragen will, wissen und kennen muss“. <sup>176</sup> Diese Zurückhaltung spiegelte ebenfalls die Spandauer Lehrerin Anna Blum in einem Vortrag, den sie 1893 auf einer Lehrerinnenversammlung in Frankfurt an der Oder hielt. Hier bekräftigte sie die Rollenverteilung der bürgerlichen Geschlechterordnung. „Das Verständnis für die Segnungen des modernen Rechtsstaates“, auch „die Belehrungen der Anforderungen, die er an die Einzelnen stellt“, solle „besonders die Knaben“ rüsten, damit diese „mit wirksamen Waffen gegen die aufreizenden Irrlehren der falschen Tagespropheten“, vorgehen könnten. <sup>177</sup>

Diese geschlechterdifferenzierende Sichtweise sollte sich daher nicht zuletzt auch in einer unterschiedlich umfangreichen und methodischen Vermittlung niederschlagen. Lehrerinnen machten sich Gedanken, wie die staatsbürgerliche Erziehung der „weibli-

---

<sup>175</sup> O. Richter, Richtlinien für den staatsbürgerlichen Unterricht, in: Kölnische Zeitung 11. Juli 1910, in: GSTA Rep. 76, VI, Sekt 1, Gen z, Nr. 228, Bl. 234v.

<sup>176</sup> Gauck-Kühne, Zum bürgerkundlichen und volkswirtschaftlichen Unterricht, S. 227f..

<sup>177</sup> Vgl.: A. Blum, Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der regressive Lehrgang in demselben, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1893, S. 195-209, S. 203.

chen Art“ gemäß umgesetzt werden könne. Wortführerinnen der gemäßigten Frauenbewegung waren überzeugt, mehr noch als an höheren Knabenschulen auf eine „lebendige“, anschauliche Vermittlung setzen zu müssen. Besonders „plastisch“ könne das „Wahlrecht“ durchgenommen werden, denn „die Belehrung darüber“ fordere geradezu zur „demonstratio ad oculos“ auf. Statt sich, wie an höheren Knabenschulen, „auf Erklärung und Entwicklung zu beschränken, wird der Vorgang nachgestellt, getätigt, erlebt, und danach erst auf die Formel gebracht“. Konkret hieß das: „Die Schülerinnen müssen die Wahl vorbereiten und dann vollziehen“. Schulintern sollte mithin ein kleiner Staat mit seinen wichtigsten politischen Einrichtungen und Praktiken nachgespielt werden.<sup>178</sup> Ein handlungsorientierter Unterricht entsprach demnach eher dem Weiblichen, während der kognitiv-abstrakte Zugang dem Männlichen entgegenkam.

Trotz der Annäherung der Geschlechter also, die sich nicht nur in Forderungen nach einer staatsbürgerlichen Erziehung für Jungen und Mädchen dokumentierte, sondern auch in der Erziehung zur Monarchie, achteten Lehrer und Lehrerinnen dennoch genau auf entsprechende Geschlechterunterschiede in der schulischen Nationalerziehung. Da sich die Vorgaben der Schulbehörden ohnehin vage ausnahmen und Angaben zu Umfang und Methode unterblieben, hatten die Lehrkräfte alle Freiheit, ihre Vorstellungen im Unterricht umzusetzen. Geschlechterdifferenz und Geschlechterannäherung im Nationalen waren im höheren Schulwesen des Kaiserreichs nicht ohne einander denkbar. Bestätigt wird dies nicht zuletzt, wenn man berücksichtigt, dass sich einerseits die Erziehung zur Monarchie wie ein roter Faden durch die nationale Bildung und Erziehung von Jungen und Mädchen des Kaiserreichs zog; andererseits dauerte es unterschiedlich lange, bis staatsbürgerliche Lerninhalte in die Lehrpläne höherer Knaben- und Mädchenschulen aufgenommen wurden. Während die höhere Schulbildung für Mädchen bis ins neue Jahrhundert hinein ein Primat der Erziehung zur Monarchie hatte, gelang es Lehrern an Gymnasien und Realschulen bereits zum Ende des 19. Jahrhunderts, Elemente der Staatsbürgererziehung zu etablieren.<sup>179</sup>

---

<sup>178</sup> Als weiteres Mittel schlug Elisabeth Gauck-Kühne die „Anknüpfung an die Familie“ vor, um das staatliche Gemeinschaftsleben zu verdeutlichen. Vgl. E. Gauck-Kühne, Vorschlag zur Methode der Bürgerkunde, in: Frauenbildung 1910, S. 431-432, S. 431; dies., Zum bürgerkundlichen und volkswirtschaftlichen Unterricht, S. 227f..

<sup>179</sup> „Die Kulturzustände, besonders auch Frauenleben und Frauenarbeit“ seien im Geschichtsunterricht, so hieß es noch in den Lehrplänen 1894, „ausgiebig zu berücksichtigen“, während „eingehendere Darstellungen von Staatsverträgen, von Verfassungskämpfen (...) in die Schule nicht gehören“. In: Lehrplan 1894, S. 474. Für die Entwicklung an höheren Knabenschulen: F. Neubauer, Die Kulturgeschichte auf höheren Lehranstalten, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 51, 1897, S. 257-266; auch: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen 1892, S. 127f. bzw. S. 379-

#### I.1.4. Literarische Traditionsbildung

Lehrer und Lehrerinnen machten, das hat die Arbeit bisher gezeigt, die bürgerliche Geschlechtertrennung zwar häufig zur Grundlage ihrer Positionen, eine Grundsätzlichkeit aber war dies nicht. Der traditionelle Dualismus, wonach der „Staat“ vornehmlich dem männlichen und die „Kultur“ eher dem weiblichen Terrain zugerechnet wurde, fungierte nicht immer als Maßstab. So versprach zum Beispiel der Rückgriff auf die deutsche Literaturgeschichte „als Teil nationaler Geschichte“ geschlechterübergreifend bei Schülern und Schülerinnen ein Bewusstsein für die kulturelle deutsche Herkunft zu schaffen. Um die eigene Nation zu legitimieren, lohnte es sich generell, ihre Anfänge in die Ferne zu verlegen.<sup>180</sup> Geschlechterunterschiede spielten dabei keine Rolle. In der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ verkündete ein Deutschlehrer im Jahre 1890: „Darin stimmen alle überein, dass unsere ältere Literatur auf der Schule eifrig gepflegt und der Schüler in den Geist unserer alten Kultur und Dichtung eingeführt werden muss.“<sup>181</sup> Es sei doch „in der Tat eine nationale Pflicht der nationalen höheren Schule“, pflichtete der Elberfelder Pädagoge Schmidt im selben Jahr bei, ein „tieferes geschichtliches Verständnis der Muttersprache anzuregen und zu begründen“.<sup>182</sup> Die Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins, die „Lehrerin in Schule und Haus“, war ebenfalls dieser Meinung und vertrat 1887 die Überzeugung, dass die „Liebe zu den alten Heldensagen, vorzüglich dem Nibelungenliede“, aber auch der Gudrun und der Lyrik Walthers von der Vogelweide „als Schwerpunkt des Unterrichts“ zu gelten habe.<sup>183</sup> Der

---

385; zudem hatten sich Pädagogen höherer Knabenschulen in den Direktorenkonferenzen der einzelnen Provinzen in den 1880er Jahren weitgehend darauf geeinigt, den Geschichtsunterricht nicht nur bis 1815, sondern bis zur Gegenwart reichen zu lassen. Vgl. dazu: Günther-Arndt, Präventivbelehrung, S. 264f..

<sup>180</sup> Zur Mythenkonstruktion und Geschichtsdeutung als „Agenturen der Nationsbildung“ vgl. Langewiesche, Föderative Nation, S. 21; dort auch weitere Literatur.

<sup>181</sup> J. Sahr, Die ältere deutsche Literatur in der Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 353-367 u. 551-582, S. 353 u. 355.

<sup>182</sup> C. Schmidt, Wie lässt sich das Gotische für den deutschen Unterricht an unseren höheren Schulen nutzbar machen?, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 62-71, S. 62f. u. 66f.; auch u.a.: A. Sütterlin, Gedanken über die Pflege der Vaterlandsliebe in der höheren Mädchenschule. Eine Kaisertagsbetrachtung, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1901, S. 27-37, S. 36; K. Scheffler, Zur Pflege des vaterländischen Sinnes in der Schule, besonders im deutschen Unterrichte, in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 1-9, S. 2; M. Lammers, Die Schulsprache, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 452-458; H. Boll, Über bedenkliche und erfreuliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1901, S. 473-492, S. 477; W. Münch, Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichts, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1887, S. 412-440, S. 414.

<sup>183</sup> Zum Nibelungenmythos im 19. und 20. Jahrhundert: M. Zurwehne, „...aber die Treue ist gehalten bis in den Tod“. Der Nibelungenmythos im 19. und 20. Jahrhundert, in: Geschichte lernen, 52, 1996, S. 34-41; K. v. See, Das Nibelungenlied – ein Nationalepos?, in: ders., Barbar, Germane, Arier. Die Suche nach der Identität der Deutschen, Heidelberg 1994, S. 83-134. Zit. bei Ch. Calaminus, Altes und Neues über die deutsche Literatur in der höheren Mädchenschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 353-

Berliner Mädchenschulpädagoge Waetzoldt unterstützte 1890 jene Sicht und forderte die „Hereinziehung der Literaturgeschichte“ sowie des Mittelhochdeutschen, damit die Mädchen „ein Verständnis für das eigne Volk, für seine Arbeit und sein Wesen“ bekämen.<sup>184</sup> Eine eindeutige Geschlechtertrennung war demnach nicht gegeben. Die ältere deutsche Literatur sollte an allen höheren Schulen verankert sein.

Ohne Frage sollten aus Lehrersicht in Ergänzung zu den mittelalterlichen Epen die Literatur der deutschen Klassik, aber auch die Literatur der Aufklärung und Romantik, die nationale Einheit literarisch dokumentieren.<sup>185</sup> Auf der achten Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen 1882, bei der es unter anderem um den Deutschunterricht ging, waren sich die Vertreter der deutschen Einzelstaaten einig, dass die „mustergültigen Werke unserer Klassiker“ zur „Pflege der vaterländischen Gesinnung“ beitragen konnten.<sup>186</sup> Eine der Wortführerinnen des „Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins“, Gertrud Bäumer, konkretisierte das: Es sei „deutsches Leben“, „das in der Minna von Barnhelm, in Hermann und Dorothea, im Tell und in den klassischen Balladen pulsiert“.<sup>187</sup> Die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ erinnerte 1887 daran, „dass die politische Erhebung unseres Volkes nicht möglich gewesen wäre, wenn nicht sein nationales Bewusstsein durch den literarischen Glanz des achtzehnten Jahrhunderts geweckt und genährt worden wäre“.<sup>188</sup> Schon 1871 hatte der Berliner Gymnasiallehrer von Laas gleichsam programmatisch erklärt, wie

---

363, S. 357. Buchner, Welche Werke unserer Klassiker sollen wir in den Oberklassen höherer Mädchenschulen lesen?, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1887, S. 485-501, S. 489; ebenfalls: Begemann, Erwägungen zu einem zukünftigen allgemeinen Normal-Lehrplane für höhere Mädchenschulen, in: ebd., S. 58-74, bes. S. 67.

<sup>184</sup> S. Waetzoldt, Zum deutschen Unterricht an höheren Mädchenschulen, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 47-54, S. 47 u. 53; O. Stiller, Der literaturgeschichtliche Unterricht an unseren höheren Mädchenschulen, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 520-524, S. 521 u. 523.

<sup>185</sup> Zur nationalen Vereinnahmung von Schiller und Goethe vgl. K. Manger, „Klassik“ als nationale Normierung?, in: Langewiesche, Föderative Nation, S. 265-291, bes. S. 278ff., generell zum Verhältnis von Nation und der deutschen Klassik: C. Wiedemann, Deutsche Klassik und nationale Identität. Eine Revision der Sonderwegs-Frage, in: W. Vosskamp (Hg.), Klassik im Vergleich. Normativität und Historizität europäischer Klassiken. DFG-Symposion 1990, Stuttgart u.a. 1993, S. 541-569. zur Romantik-Rezeption im deutschen Kaiserreich: A. Schumann, Nation und Literaturgeschichte. Romantik-Rezeption im deutschen Kaiserreich zwischen Utopie und Apologie, München 1991. F. Schultz, Die Literaturgeschichte im Unterricht höherer Lehranstalten, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1889, S. 239-246, S. 240 u. 241; auch W. Schulze, Zum Unterricht in der altdeutschen Literatur, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1888, S. 409-422.

<sup>186</sup> Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen 1882, bes. S. 12 u. 16; auch: Heinrich, Über die Bedeutung und Begrenzung des literargeschichtlichen Unterrichts in den höheren Mädchenschulen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1876, S. 25-33, S. 32. Buchner, Werke, S. 488.

<sup>187</sup> G. Bäumer, Die deutschen Klassiker in der höheren Mädchenschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1898/99, S. 787-798, S. 792.

<sup>188</sup> O. Lyon, Das Schrifttum der Gegenwart und die Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht,

wichtig im neugeeinten Nationalstaat „der klassische Wert“ von Schiller, Goethe und Lessing wäre, ohne diese Forderung allerdings näher zu erläutern. Die Notwendigkeit schien für ihn ein Faktum zu sein, das keiner Begründung bedurfte.<sup>189</sup> Diese literarische Traditionsbildung, für die Lehrer und Lehrerinnen seit den siebziger Jahren standen, verband beide Geschlechter mehr als dass es die bürgerlichen Rollenverteilungen fortgeschrieben hätte.<sup>190</sup>

Auch das Verhalten der Schulbehörden unterstreicht, dass die nationale Schulbildung nicht in eindeutigen Geschlechterbildern aufging. Bestimmte „Hauptwerke unserer klassischen Dichter“, vor allem Werke Lessings, Goethes und Schillers, aber auch Uhlands oder Kleists gehörten schon früh zum Lektürekanon, der die nationale Schulbildung von Jungen und Mädchen im Kaiserreich dominieren sollte.<sup>191</sup> „Die germanische Mythologie“, und „deutsche Sagen“, das „mittelalterliche Volksepos“ oder Proben der „höfischen Dichtung“ hatte die nationale Bildung und Erziehung höherer Knaben- und Mädchenschulen seit den neunziger Jahren gemeinsam.<sup>192</sup> Nachdem sich in den achtziger Jahren im Zuge der intensiv diskutierten Problematik um Überbürdung und Überlastung von Schülerinnen und Schülern die Anzahl der wöchentlichen Deutschstunden reduziert hatte und die ältere Sprach- und Literaturgeschichte vom Lehrplan genommen worden war,<sup>193</sup> reagierte die kaisertreue preußische Schulbehörde auf Forderungen des Kaisers

---

1887, S. 15-25, S. 16; generell zum Lektürekanon an Gymnasien immer noch: H.-G. Herrlitz, Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium: Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur, Heidelberg 1964.

<sup>189</sup> v. Laas, Zum deutschen Unterricht, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1871, S. 561-629, S. 592f., 618f.; auch: E. Herrmann, Ein Lehrplan für den deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten, in: Pädagogisches Archiv, 1882, S. 194-198, S. 195f., 198; auch: ders., Zum deutschen Unterricht, in: ebd., 1891, S. 187-191.

<sup>190</sup> Literatur, etwa die Klassik und Romantik, wurde auch von den Völkischen vereinnahmt. Siehe hierzu: Breuer, Ordnungen, S. 85; vgl. zum völkischen Nationsverständnis an höheren Schulen ausführlich Kap. I.2.2 dieser Arbeit.

<sup>191</sup> Normal-Lehrplan 1886, S. 44; Witt, Normal-Lehrplan 1876, S. 25; Lehrplan 1894, S. 462f.; Lehrplan 1908, S. 910f.; Lehrplan 1882, S. 249, 260, 272; Lehrplan 1892, S. 213ff.; Lehrplan 1901, S.84ff.. Vgl. zur Tradition literarischer Klassik im Deutschunterricht des 19. Jahrhunderts immer noch: Herrlitz, Lektüre-Kanon; Tomkowiak; Alwall; Jaroschka; ebenfalls nach wie vor zur Lektüre des Deutschunterrichts: Ernst, Deutschunterricht, S. 117ff.; H. J. Frank, Geschichte des Deutschunterrichts: Von den Anfängen bis 1945, München 1973, S. 485ff.; für höhere Mädchenschulen z.B. A. Schwalb, Zwischen Reform und Tradition – Deutschunterricht an höheren Mädchenschulen, in: Dithmar u.a, Schule und Unterricht im Kaiserreich, S. 33-58.

<sup>192</sup> Vgl. Lehrplan 1892, S. 215; Lehrplan 1894, S. 461-466; Lehrplan 1901, S.84ff.; Lehrplan 1908, S. 910f..

<sup>193</sup> Münch, S. 412, 415; H. Weber, Über den Unterricht im Altdeutschen auf Gymnasien, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1887, S. 193-206, S. 194; Schultz, Literaturgeschichte, S. 239f.; Witt, Normal-Lehrplan, S. 25; Türk, Der deutsche Unterricht in der höheren Töchterschule. Vortrag gehalten auf der ersten Hauptversammlung des Westfälischen Zweigvereins für das Töchterschulwesen, in: Monatschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, Thorn 1877, S. 289-304, S. 302. Allgemein zur Überbürdungsdiskussion, Albisetti, Höhere Knabenschulen, S. 231; Herrlitz, Schulgeschichte, S. 74f.;

nach einer Verstärkung der Nationalbildung in den Jahren 1889 und 1890 prompt mit der Wiedereinführung der älteren deutschen Literatur in den Deutschunterricht. Das „Nibelungenlied“ etwa oder Walter von der Vogelweide bzw. „die Dichter des hohenstaufischen Zeitalters“ gehörten seit den neunziger Jahren wieder zum Lektürekanon an höheren Knaben- und Mädchenschulen.<sup>194</sup> Prinzipielle Geschlechterunterschiede gab es - wie gesagt - bei der inhaltlichen Werkauswahl nicht.

Art und Methode der Behandlung jener Werke hingegen spiegelten aber einen geschlechterspezifischen Zuschnitt. Mädchen sollten mehr in „Einzelproben“ den „Inhalt der Lektüre“ und das „Leben der Dichter“ besprechen; die Lehrerinnen und Lehrer wurden dazu angehalten, ihren Unterricht „möglichst anschaulich zu gestalten“. Jungen hatten sich demgegenüber viel intensiver mit einzelnen literarischen Werken auseinander zu setzen, etwa auch der „Kunstform“ und „Gliederung“ Beachtung zu schenken sowie „nach eigener Ausarbeitung“ entsprechende „Vorträge über Leben und Werke von Dichtern“ zu entwerfen; gar die Behandlung der Werke im Sinne einer „philosophische(n) Propädeutik“ war hier den Lehrern vom Lehrplan vorgegeben.<sup>195</sup> Während der Literaturunterricht für die Mädchen eher auf eine oberflächliche Vermittlung abzielte, wurden den Jungen auch ein analytisch-kognitiver Zugang zur Literatur eröffnet. Dies entsprach der Rollenaufteilung des bürgerlichen geschlechterspezifischen Charaktermodells, das den Bereich des Intellekts und der Rationalität den Männern und die Vermittlung der deutschen Literatur brachte also Geschlechter-Gemeinsamkeiten und -Unterschiede hervor. Zum einen war die inhaltliche Auswahl der im Unterricht behandelten älteren und neueren Literatur an höheren Knaben- und Mädchenschulen weitgehend identisch. Zum anderen aber kam die methodische Umsetzung jener Vorstellung nicht ohne Rückgriff auf traditionelle bürgerliche Geschlechterrollen aus. Diese Janusköpfigkeit in der Vermittlung der deutschen Literatur hat Auswirkungen auf die Interpretation des Geschlechterverhältnisses im Nationalen: Männli

---

sowie Kraul, Gymnasium, S. 90ff..

<sup>194</sup> G. Bötticher, Die altdeutsche Literatur im Rahmen der amtlichen Bestimmungen in Preußen, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1889, S. 226-232, S. 227; auch an anderer Stelle wird dies bestätigt: J. Sahr, Die ältere deutsche Literatur, S. 355. M v. Bredow, Die Ziele der deutschen Unterrichts in der höheren Mädchenschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1903/04, S. 1-13, S. 2; Vgl. etwa auch die vagen Angaben in Jahresberichten z.B.: XI. Bericht über die Städtische Höhere Mädchenschule zu Bielefeld, Ostern 1899, Bielefeld 1899, S. 9; Jahresbericht des Königlichen Kaiserin Augusta-Gymnasiums zu Charlottenburg, Charlottenburg 1898, S. 50; Jahresbericht des städtischen Realprogymnasiums zu Eisleben über die Zeit von Ostern 1892 bis Ostern 1893, Eisleben 1893, S. 36f.; Jahresbericht des Realgymnasiums zu Hannover über das Schuljahr 1892/93, Hannover 1893, S. 10.

<sup>195</sup> Lehrplan 1892, S. 216; Lehrplan 1901, S.85f. Lehrplan 1894, S. 461-466; Lehrplan 1908, S. 910f..

che und weibliche Geschlechterbilder vor dem Ersten Weltkrieg waren, das zeigt sich einmal mehr, nicht unbedingt so „klar geregelt“, wie es immer noch gerne angenommen wird.<sup>196</sup> Das folgende Kapitel wird diese These weiter unterstreichen.

## **I.2. Radikationale Bildung und Erziehung jenseits bürgerlicher Geschlechterrollen**

Nationale Entwürfe, etwa radikale Varianten des Nationalismus, die seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts mehr und mehr an Zuspruch gewannen, bezogen sich nicht unmittelbar auf die traditionelle Aufgabenteilung der Geschlechter. Zu hinterfragen ist nun, ob und welche Vorstellungen eines radikalen Nationalismusverständnisses an höheren Schulen vermittelt wurden und inwiefern das Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis in der Nation hatte.

### **I.2.1. Imperiales Expansionsbedürfnis**

Um die zukünftige Generation für die eigenen Ideen zu begeistern, versuchten radikalnationale Interessensgruppen im Verlauf des Kaiserreichs zusehends Einfluss auf die Schulbildung zu nehmen, indem sie Anfragen und Eingaben an das preußische Kultusministerium sandten. Expansionsbereit und sendungsbewusst wollte etwa der „Deutsche Flottenverein“ sein imperiales Geltungsbedürfnis an höheren Schulen verankert wissen und schickte seit der Jahrhundertwende Eingaben an das preußische Kultusministerium, die darauf abzielten, bei der Jugend Werbung in eigener Sache zu machen. So wurde die Bedeutung der Kriegsflotte für den Geschichtsunterricht reklamiert oder angefragt, den vereinseigenen „Abreiß-Kalender“ verteilen zu dürfen.<sup>197</sup>

Die „Deutsche Kolonialgesellschaft“ richtete bereits seit Ende der achtziger Jahre in regelmäßigen Abständen Anfragen an das preußische Kultusministerium. Es ging um die Genehmigung von Vorträgen über Kolonien in Schulen, um Studienreisen für Lehrer höherer Knaben- und Mädchenschulen in deutsche Kolonien, um den Ausbau von Schülerbesuchen in Kolonialmuseen, um die Berücksichtigung der Kolonialpolitik in den Lehrplänen und die Einführung von Kolonialatlanten im Unterricht. Die „Schüler und Schülerinnen“ sollten – wie der Präsident der Deutschen Kolonialgesellschaft Jo-

---

<sup>196</sup> Nelson, S. 107; auch Wolfgang Gippert scheint hier zu wenig zu differenzieren. Ders., Nation und Geschlecht, S. 94.

<sup>197</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen. z, Nr. 32, Bd. 8, Bl. 209f..

hann Albrecht Herzog von Mecklenburg an Kultusminister Bosse im März 1898 schrieb und er bezog sich hier auf beide Geschlechter – gewissermaßen „als ein Teil der Heimatkunde“ nicht nur mit „Danzig, Kiel, Straßburg und Helgoland“ vertraut gemacht werden, sondern auch mit „Dar-es-Salaam, Swakopmund, Kamerun, Togo, Kaiser-Wilhelms-Land und Kiautschou“. <sup>198</sup> Der Unterricht an höheren Knaben- und Mädchenschulen sollte demnach die Großmachtssehnsucht weitgehend bürgerlich geprägter nationalistischer Interessensverbände vermitteln, die weit über die regionalen Grenzen der Reichsgründung von 1871 hinausging.

Lehrer und Lehrerinnen, die seit den achtziger Jahren dem „Allgemeinen Deutschen Schulverein“ angehörten, hatten sich auch auf die Fahnen geschrieben, „die Kunde vom Deutschtum im Ausland ... in den Gesichtskreis der Jugend“ zu bringen, die Schüler und Schülerinnen zu überzeugen, dass „jeder einzelne, noch so weit versprengte Teil des deutschen Volkes das Bewusstsein“ haben könne, „einer großen Kulturnation anzugehören“. <sup>199</sup> Mehrmals bat der Verein das preußische Kultusministerium daher, auf „die Verbreitung und Bedeutung des deutschen Volkstums im Ausland durch eine geeignete Einführung in den geschichtlichen und geographischen und deutschen Unterricht“ aufmerksam zu machen. So handelte es sich beispielsweise um „die kolonialisatorischen Leistungen des deutschen Volkes im Mittelalter nach Nord- und Südosteuropa hin“, um die Entwicklung „der deutschen Siedlungen in den baltischen Provinzen, in den Sudetländern, Ungarn und Siebenbürgen“, die gelehrt werden sollten. Dahinter stand die expansiv-völkische Idee, die sich aus einem Bewusstsein der „Zusammengehörigkeit aller deutscher Volksteile“ speiste. <sup>200</sup>

Auch die Muttersprache fungierte als ein Kriterium, das auf ein großdeutsches Verständnis der Nation abzielte. <sup>201</sup> Länder wie die deutschsprachige Schweiz und Öster-

---

<sup>198</sup> Zit. in: ebd., Bl. 33-35r., Bl. 33; siehe zu weiteren Anfragen des Kolonialvereins an das preußische Kultusministerium, Bergmann, Geschichtsdidaktik, S. 198; zum kolonialen Gedanken im Schulwesen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts allgemein vgl. auch: H.-D. Schultz, Das „größere Deutschland muss es sein! – Der koloniale Gedanke im Geographieunterricht des Kaiserreichs und darüber hinaus, in: Dithmar u. ders., Schule und Unterricht im Kaiserreich, S. 183-234.

<sup>199</sup> G. Fittbogen, Schule und Volkstum, in: Die Lehrerin, 1913/14, S. 83-84, S.83; E. Böttger, Deutsche Sache, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1889, S. 467-470, S. 470.

<sup>200</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen. z., Nr. 32, Bd. 10, Bl. 73vr.; zum „Allgemeinen deutschen Schulverein“, 1908 umbenannt in den „Verein für das Deutschtum im Ausland“ immer noch: G. Weidenfeller, VDA. Verein für das Deutschtum im Ausland, Bern 1976.

<sup>201</sup> Zur Bedeutung der Sprache als einheitsstiftendem Phänomen im 19. Jahrhundert allgemein vgl.: Langewiesche, Nation, Nationalismus, Nationalstaat, S. 20; U. Altermatt, Sprache und Nation, Freiburg 1997; H. Ivo, Muttersprache, Identität, Nation, Opladen 1994; D. Cherubim u.a. (Hg.), Sprache und bürgerliche Nation, Berlin 1998; A. Gardt (Hg.), Nation und Sprache, Berlin 2000; C. Ahlzweig, Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache, Opladen 1994; H.-D. Erlinger (Hg.), Muttersprachli-

reich wurden mitunter explizit in die deutsche Sprachgemeinschaft integriert. Nicht zuletzt fanden in Wien und Basel große „deutsche“ Lehrerverbands- und Direktorenkonferenzen statt.<sup>202</sup> Lehrer und Lehrerinnen, die dem „Verein für das Deutschtum im Ausland“ angehörten, erweiterten diese Sicht gar, indem sie auch die deutschen Kolonien in die Vorstellung der deutschen Sprachnation einbanden.<sup>203</sup>

Die Schulbehörden reagierten auf diese Verbandsinitiativen verhalten. Die Anfragen der Vereine wurden sämtlich relativ zurückhaltend behandelt. Als die deutsche Kolonialgesellschaft zum Beispiel eine Wandkarte der deutschen Kolonien in den Unterrichtsgebrauch bringen wollte, wies Kultusminister Bosse im Jahre 1898 erst einmal die Provinzialschulkollegien, also die für eine Provinz jeweils zuständigen, dem Kultusministerium untergeordneten Schulbehörden an, „bei den höheren Lehranstalten und Seminaren“ eine Umfrage anzustellen, „ob diese davon Gebrauch machen wollen“. Nachdem die Rückmeldungen unterschiedlich ausgefallen waren, zum Teil wurde die Karte als zu teuer angesehen, begnügte sich der preußische Kultusminister mit einer äußerst moderaten Verfügung: „Soweit es deren Verhältnisse ermöglichen“, seien die Schulen auf die Karte „aufmerksam zu machen“; und „wo seine Einführung in den Unterrichtsgebrauch für die Schulkinder nicht erfolgen kann“, könne er „für die Lehrer ein empfehlenswertes Hilfsmittel bilden“.<sup>204</sup> Mit dieser maßvollen Haltung zeigte sich die Schulbehörde einmal mehr diplomatisch. Die Lehrerschaft an höheren Knaben- und Mädchenschulen

---

cher Unterricht im 19. Jahrhundert, Tübingen 1991.

<sup>202</sup> Vgl. etwa die österreichisch-deutsche Kooperation in den Versammlungen der deutschen Philologen und Schulmänner in Wien in den 1890er Jahren, in: Humanistisches Gymnasium 1891, S. 71; G. Schmeding, Rückblick auf den 8. Neuphilologentag in Wien vom 30.5.-2.6.1898, in: Pädagogisches Archiv 1898, S. 646-651; L. Rudolph, Die Pflege des mündlichen Vortrags in unseren Schulanstalten, in: Jahresbericht der Luisen-Schule, 1874, S. 4; auf den Bedeutungsverlust des Gegensatzes von „Kleindeutschland versus Großdeutschland“ für die süddeutschen Landesteile seit den 1890er Jahren hat bereits A. Confino, in: ders., Konzepte von Heimat, Region, Nation und Staat in Württemberg, in: D. Langewiesche, Föderative Nation, S. 353 verwiesen. Vgl. zur Muttersprache als konstituierendem Phänomen der deutschen Nation als gewachsener kultureller Einheit ausführlich Kap. I.2.2. dieser Arbeit.

<sup>203</sup> Allgemein dazu immer noch Weidenfeller, 1976. E. Grünwald, Das humanistische Gymnasium und die Muttersprache, in: Humanistisches Gymnasium, 1909, S. 123-125, S. 124; A. Sprengel, Bericht über die 23. Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in Halle vom 25. bis 29. März 1913, Leipzig 1913; Jacobi, Realschule und Mittelstand, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1895/96, S. 353-363; Böhmel, Bildungsziel der Oberrealschule, in: ebd., 1899/1900, S. 294-301, S. 298 u. 300; Gerhardi, Das Genie und seine Beziehungen zum altsprachlichen Unterricht, in: ebd., 1898/99, S. 257-271, S. 261. Den „nationalen Charakter“ der Schule kennzeichne „in erster Linie die Pflege der *deutschen Muttersprache*, die den Zöglingen, die aus Deutschen aller Herren Länder bestehen, in ihrem Bildungsschatze vorgeführt werden soll“, hieß es 1903/04 in der Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus“. Vgl. B. Kipfmüller, Die deutsche Nationalschule, in: ebd., 1903/04, S. 48-53, S. 48. Kritik widerfuhr solchen Äußerungen nicht. Vgl. Le Mang, Die Muttersprache und die höhere Mädchenbildung in Preußen, in: Das Lyzeum, 1913/14, S. 19-38, S. 22f.; Bötticher, S. 226f.; Kirchner, Patriotismus, S. 86.

<sup>204</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen. z, Nr. 32, Bd. 8, Bl. 33-35r..

bekam entscheidenden Gestaltungsspielraum zugesprochen, denn die Anweisung war nach verschiedenen Richtungen hin deutbar. Befürworter und Kritiker der Kolonialbewegung innerhalb der Lehrerschaft konnten sich wiederfinden. Die „deutsche Kolonialgesellschaft“ gab sich damit zufrieden, wenngleich sie die Kultusbehörde auch nach der Jahrhundertwende mit weiteren Anfragen überhäufte. Und diese reagierte nach wie vor nicht entschieden, zum Teil wohlwollend, dann wieder abwartend und sprach eher Empfehlungen aus. Strikte Erlasse gab es nicht.<sup>205</sup>

Ähnlich vermittelnd verhielt sich die Schulbehörde in Bezug auf Maßnahmen von Anhängern des Flottenvereins. Anfragen zur Integration entsprechender „Volkserziehungsmittel“ mit „seegeschichtlichen“ oder „marinetechnischen Inhalt“ etwa wurden abgelehnt. Gleichwohl registrierte die preußische Schulbehörde Flottenspenden, die auch von höheren Mädchenschulen abgegeben wurden, mit Freude.<sup>206</sup> Initiativen nationaler Agitationsverbände oder aus der Lehrerschaft also, die einem radikaleren Verständnis des Nationalen entsprachen, wurden - geschlechterübergreifend - von Beginn der Bemühungen in den 1880er Jahren an bis 1914 weder forciert noch abgelehnt.

Dementsprechend spiegeln die Lehrpläne höherer Knaben- und Mädchenschulen in Preußen, die seit Beginn jener Verbandsinitiativen in den 1880er Jahren herausgegeben worden waren, die Zurückhaltung der Schulbehörden. Die Appelle der radikalen Nationalisten, die auf eine Berücksichtigung der weltwirtschaftlichen und kolonialen Entwicklungen im Unterricht drangen, wurden zwar durchaus aufgegriffen, enthielten aber auch nach der Jahrhundertwende keine weitergehende imperiale Stoßrichtung. Im Geographieunterricht sollten, so hieß es etwa in den 1892 veröffentlichten curriculae, in allen höheren Knabenschulen gleichermaßen in einer Klassenstufe die „Erdkunde der deutschen Kolonien“ behandelt werden, ein andermal die „politische Erdkunde von Europa“ und „außereuropäische Erdteile“ sowie die „wichtigsten Verkehrs- und Handelswege“ in der „Übersicht“.<sup>207</sup> Die Lehrpläne der höheren Mädchenschulen von 1894 verfügten, die „politische Erdkunde der außerdeutschen Länder Europas“, auch „die außereuropäischen Erdteile mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Kolonien“ zu

---

<sup>205</sup> Vgl. dazu auch Bergmann, Imperialistische Tendenzen, S. 199f.. Bergmann kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass „das preußische Kultusministerium ... bis in den Krieg hinein gegenüber imperialistischen Forderungen relativ zurückhaltend“ war. Vergleiche die entsprechenden Erlasse in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen. z, Nr. 32, Bd. 9, Bl. 142ff.; ebd., Bd. 10, Bl. 20, 57, 58.

<sup>206</sup> Ebd., Bl. 83, GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. I, Gen. ee, Nr. 6, Bd. I, Bl. 131-135.

<sup>207</sup> Lehrplan 1892, S. 239ff., 244.

vermitteln.<sup>208</sup> Allerdings gab die preußische Behörde keine weiteren detaillierten Anweisungen – auch nicht im Geschichts- oder im Französisch- und Englischunterricht. Zwar hatte der preußische Kultusminister von Studt - durch die Interessensverbände motiviert - im Verlauf der Entwurfsphase für die Lehrpläne höherer Knabenschulen von 1901 Lehrer damit beauftragt, zu klären, „was im Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten dafür geschehen“ könne, „dass den Schülern der Wert einer starken Flotte und die Beziehungen zwischen Seemacht und Weltmacht eines Volkes auf dem Gebiete des Handels und des Verkehrs zum klareren Bewusstsein“ komme;<sup>209</sup> nach Durchsicht der Antwortschriften aber sah die preußische Kultusbehörde keinen triftigen Anlass zu einer einschneidenden Veränderung der bestehenden Verordnungen. Die Rückmeldungen enthielten eine Vielfalt an Empfehlungen, die im Unterricht kaum alle behandelt werden konnten. Und die Gutachter, Lehrer an Gymnasien und Realanstalten, warnten davor, dass die Inhalte weder „zu viel“ noch „tendenziös“ sein dürften, um bei den Schülern „nicht Argwohn und Feindschaft zu erregen“.<sup>210</sup> Dahinter stand die allgemeine, von Konservativen geäußerte Sorge, ein übersteigerter Nationalismus, eine übermäßige Betonung imperialer und kolonialer Interessen im Unterricht könnte die Schüler in eine Trotzhaltung führen und von da in die Fänge der als Reichsfeind stilisierten international und demokratisch geprägten Sozialdemokratie.<sup>211</sup>

Lediglich implizit wurde daher dem zunehmenden internationalen Wettlauf um politische und wirtschaftliche Macht und den kolonialen Interessen radikaler Nationalisten Rechnung getragen: Die „deutschen Kolonialgebiete“ sollten im Erdkundeunterricht fortan mit denen „anderer Staaten“ verglichen werden, hieß es in den Lehrplänen für höhere Knabenschulen von 1901 kurz.<sup>212</sup> Weltgeschichte oder Kolonialpolitik, die im Geschichtsunterricht - so der Vorschlag eines Gutachters - gar zugunsten der „mittelalterlichen Kaisergeschichte“ eingeführt werden sollten, enthielten weder die neuen Geschichtslehrpläne noch etwa die Vorgaben in anderen Fächern wie etwa dem Erdkundeunterricht.<sup>213</sup> Der weitgehend konservativ geprägten kaisertreuen Kultusbehörde gingen solche Vorschläge offenbar zu weit. Die Vorgaben zum Geschichtsunterricht enthielten daher keine Details über imperial oder kolonial ausgerichtete Bildungsinhalte. Recht

---

<sup>208</sup> Lehrplan 1894, S. S. 473f., 475f..

<sup>209</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt.1, Gen. z, Nr. 32, Bd. 8, Bl. 151.

<sup>210</sup> Ebd., Bl. 180.

<sup>211</sup> Vgl. zu dieser Befürchtung auch Kap I.1.3. dieser Arbeit.

<sup>212</sup> Lehrplan 1901, S. 109ff..

<sup>213</sup> So etwa der Elberfelder Gymnasiallehrer Meiners, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt.1, Gen. z, Nr. 32, Bd. 8, Bl. 154-155.

allgemein hieß es, „gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungen“ sollten thematisiert werden.<sup>214</sup> Und die Lehrinhalte des Geschichts- und Erdkundeunterrichts an höheren Mädchenschulen in ihrer Neuauflage von 1908 unterschieden sich in diesem Punkt nicht wesentlich von denen höherer Knabenschulen. „Die koloniale Stellung der europäischen Mächte“ sollte Berücksichtigung finden, lautete die Vorgabe vage und unpräzise.<sup>215</sup> Mit einer Erziehung zu nationaler Selbstüberschätzung und imperialem Machtgerangel hatte das von vorneherein nicht explizit zu tun.

Den Behörden ging es also - geschlechterübergreifend - nicht um eine extreme Vorstellung eines übersteigerten nationalen Selbstbewusstseins, das andere Länder zugunsten der eigenen Nation abwertete. Die Vorgaben blieben statt dessen äußerst zurückhaltend und ließen Freiräume zur individuellen Ausdeutung durch die Lehrer und Lehrerinnen. Ein breites Meinungsspektrum innerhalb der bürgerlich-adligen Schulklientel konnte somit integriert werden, ohne dass die Schulbehörde nach irgendeiner Seite hin angeeckt wäre.

Angesichts der Meinungsunterschiede innerhalb der Lehrerschaft war diese behördliche Zurückhaltung offensichtlich auch notwendig. Zum Beispiel nahmen führende Vertreter der humanistischen Gymnasialbildung wie der Heidelberger Schuldirektor Gustav Uhlig sogar bis 1914 eine tendenziell liberalere Haltung ein als ihre Realschulkollegen. Als Vertreter der humanistischen Tradition sahen sie sich seit den 1890er Jahren zunehmend gesellschaftlichem Druck ausgesetzt und blickten daher noch im November 1913 gerne über die Grenzen des deutschen Reiches hinweg, um sich ihrer „engere(n) Verbindung zwischen den humanistisch Gesinnten in den verschiedenen Kulturstaaten“ zu vergewissern.<sup>216</sup> Realschullehrer begleiteten die langjährige Liaison ihrer Gymnasialkollegen mit Humanisten anderer Länder überwiegend kritisch. „Skeptisch und ablehnend“ etwa bewerteten sie Nachrichten, die von einem deutsch-französischen Lehreraustausch berichteten.<sup>217</sup> Auch Lehrerinnen höherer Mädchenschulen wurden ins Visier genommen, wenn sie sich Argumentationsmuster bedienten, die auf eine Solidarität mit anderen Ländern gründeten.<sup>218</sup> Realschullehrer, traditionell vor allem der wirtschaftlichen und praktischen Bildung verpflichtet, traten demgegenüber im Sinne eines Wirtschaftsime-

---

<sup>214</sup> Lehrplan 1901, S. 109ff..

<sup>215</sup> Lehrplan 1908, S. 951.

<sup>216</sup> Siehe dazu ausführlich Kapitel II.3.2 dieser Arbeit.

<sup>217</sup> Neusprachliche Konversationsübungen an den höheren Lehranstalten Preußens durch ausländische Kandidaten, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1906, S. 9-10, S. 9. Vgl. zu dieser Kritik ausführlich Kap. II.1.1 sowie II.3.2 dieser Arbeit.

<sup>218</sup> Dazu und zu den Gründen der Kritik vgl. hier ausführlich Kap. II.3.1 dieser Arbeit.

rialismus auf überregionalen Konferenzen und in Verbandszeitschriften dafür ein, im Unterricht „Deutschland als Welt- und Kolonialmacht, als Großmacht auf dem Gebiete des Handels und der Industrie in helle Beleuchtung zu setzen“.<sup>219</sup> Die wirtschaftliche und politische Konkurrenz im internationalen Vergleich, die Stellung der Deutschen in der Welt motivierte die Thematisierung „der Kolonialwirtschaft“ und der „Weltwirtschaft“ sowie „die Landes- und Geisteskultur“ jener „Länder, die zu Deutschland in näherer Beziehung“ und „die durch ihre historische, kulturelle oder augenblickliche Bedeutung im Vordergrund des Interesses stehen“.<sup>220</sup>

Hier spiegelt sich die Heterogenität der deutschen Lehrerschaft, die selbst unter Real- schullehrern zu finden ist. Denn trotz der Kritik an ihren Kollegen setzten sich imperiale Denkmuster, welche das Eigene überschätzten und andere Länder abqualifizierten, nicht reibungslos durch. Zum einen konnten – wie bei den Kollegen an Gymnasien und höheren Mädchenschulen auch – religiöse Motive hemmend wirken.<sup>221</sup> Zum anderen erwiesen sich Lehrer und Lehrerinnen höherer Schulen als durchaus problemorientiert, wenn es um drängende Herausforderungen des schulischen Alltags ging. So etwa galten die Schulhygiene oder die Moralpädagogik als international anerkannte Problemfelder, die im gegenseitigen Austausch am besten bearbeitet werden konnten. Die Lehrerschaft an Gymnasien, Real- und höheren Mädchenschulen scheute sich daher nicht, nach der Jahrhundertwende an internationalen Kongressen zu diesem Thema teilzuhaben.<sup>222</sup> Auch englische Sportspiele oder Elemente des „schwedischen Turnens“ wurden ob ihres praktischen Nutzens für die Körper- und Charakterbildung von Jungen und Mädchen anerkannt.<sup>223</sup> Die modernen Fremdsprachen Englisch und Französisch erhielten in dieser Sichtweise einen „praktischen und pädagogischen Wert“, weil sie für den „internati-

---

<sup>219</sup> Lentz, Das Frankfurter Lesebuch, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1904, S. 10-11, S. 11; über die Gründe und zur mehrheitlichen Meinung der Lehrerschaft an höheren Mädchenschulen und Gymnasien, vgl. weiter unten in diesem Kapitel. Auch Kap. II.1.1, II.3.1 u. II.3.2.

<sup>220</sup> Steinecke, Der erdkundliche Unterricht an den Reformschulen, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1903, S. 47-48, S. 47 Jacobi, Realschule, S. 353-363; Böhmel, Bildungsziel, S. 298 u. 300; Gerhards, Genie, S. 261.

<sup>221</sup> Noch 1904 hieß es etwa in der „Zeitschrift für die Reform der höheren Schule“: „Ich kenne keine vornehmere und erhabener Lebensauffassung, als die christliche. Diese hat uns hinweggeführt aus der egoistischen Selbstbespiegelung“. Nicht „nationaler Egoismus“ sei das Ziel, „sondern dass alle Menschen Brüder sind“. In: K. Meier, Aus dem Lager der Reformgegner, in: ebd., 1904, S. 72-76, S. 75. Vgl. dazu Kap. II. 3.3 dieser Arbeit.

<sup>222</sup> GSTA, Rep. 76, VI., Sekt. 1 Gen.ee, Nr. 5, Bd. 9, Bl. 132; dies berichtet auch das „Pädagogische Archiv“ im Jahre 1904, in: ebd., S. 472.

<sup>223</sup> Siehe dazu auch Kap. I.1.2 dieser Arbeit. Z.B. Kohlrausch, Turnspiele, bes., S. 143, 145, 170f.; Weede, Volkstümliche Übungen, S. 355; Reimer, Ein Vergleich der schwedischen Gymnastik mit dem deutschen Schulturnen, in: ebd., 1906, S. 193-202; Anonym, Deutsch oder schwedisch?, in: ebd., S. 112-114.

onalen Reiseverkehr“ wichtig waren.<sup>224</sup> Realschullehrer stellten durchaus traditionelle „Vorurteil(e)“ gegenüber den Franzosen zurück und fuhren nach Frankreich, um ihre „Sprachbeherrschung“ zu verbessern und „über Sitten und Gebräuche“ des französischen Volkes, „über das Wirken und Schaffen in seinen Schulen, seinen Universitäten ein sicheres Urteil“ zu gewinnen. Sie hielten dies für unverzichtbar, weil sie meinten, den im Französischunterricht „gestellten Anforderungen ohne einen längeren Aufenthalt im Auslande“ nicht gerecht werden zu können.<sup>225</sup> Im Übrigen gingen auch angehende Lehrerinnen ins Ausland, damit sie ihre Fertigkeiten in den modernen Fremdsprachen, die an höheren Mädchenschulen wie an den Realschulen einen besonderen Stellenwert hatten, optimierten.<sup>226</sup> Lehrer und Lehrerinnen höherer Mädchenschulen initiierten in diesem Sinne in den 1890er Jahren zur Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse ihrer Schülerinnen einen „internationalen Schülerinnenbriefwechsel“.<sup>227</sup> Aus unterschiedlichen Motiven heraus also gelangten imperiale und koloniale Interessen nationaler Agitationsverbände an Grenzen. Die Lehrerschaft bildete keine einheitliche Meinung aus und die schulische Praxis unterlief durchaus imperiale Überzeugungen und Vorhaben.<sup>228</sup> Angesichts des Konglomerats an unterschiedlichen Meinungen und praktischen Notwendigkeiten reagierten die zuständigen Beamten der preußischen Schulbehörde - um es noch einmal zu betonen - mit Vorgaben, die einer integrierenden Zielsetzung folgten.

---

<sup>224</sup> Siehe die Debatte um den englischen und französischen Unterricht in der Hauptversammlung für das höhere Mädchenschulwesen 1913, bei: Der französische und englische Unterricht, in: A. Sprengel, Bericht über die 23. Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in Halle vom 25. bis 29. März 1913, Leipzig 1913, S. 96-132. Auch der moderne Fremdsprachenunterricht an Realschulen wurde auf diese Art legitimiert: „Je mehr Deutschlands Handel und Gewerbe erblüht, desto wichtiger wird für uns die Kenntnis der Sprachen der beiden uns nächst stehenden Kulturvölker“, hieß es 1890 in einer der Verbandszeitschriften deutscher Realschullehrer, in: C. Schaefer, Ziel und Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts an der Höheren Bürgerschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1890, S. 105-108, S. 106. Ebenso etwa: „Der Wert des Englischen als Unterrichtsgegenstand“ beruhe nicht nur „auf seiner nahen Verwandtschaft mit dem Deutschen“, sondern auch „auf der weltherrschenden Stellung des englischen Volkes, sowie der großen Bedeutung der nordamerikanischen Staaten englischer Zunge“. Zit. nach: H. Neubauer, Das Englische in der höheren Bürgerschule, in: ebd., 1890, S. 64-67, S. 64.

<sup>225</sup> „Nur zu natürlich“ sei es „daher, dass die Lehrer des Französischen häufiger denn je französisches Sprachgebiet aufsuchen, um so erst ihren Studien die rechte Weihe zu verleihen. H. Schulz, Paris – das geeignete Ziel für Sprachstudien, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1895/96, S. 363-367, S. 363.

<sup>226</sup> Sprengel, Bericht, 1913, S. 103; vgl. zu weiteren Motiven ihrer Auslandsaufenthalte: Kleinau, „Warum in die Ferne schweifen?“, S. 93-108; dies., In Europa und der Welt unterwegs, S. 157-172; Gippert, Ambivalenter Kulturtransfer, S. 105-133; dies., Interkultureller Kulturtransfer, S. 338-349.

<sup>227</sup> Ebd., S. 103, 104; der internationale Schülerinnenbriefwechsel bestand seit 1896, in: Einrichtung des internationalen Schülerinnenbriefwechsels, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1898/99, S. 659; Ein Referat über den Schülerinnenbriefwechsel, in: ebd., 1903, S. 736-739.

<sup>228</sup> Auf das „Ausland“ als Argumentationsmuster verwies bereits: B. Zymek, Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften. 1871-1952, Ratingen/Kastellaun 1975.

Sie enthielten das Potenzial, unterschiedliche Meinungen, die innerhalb der Lehrerschaft differierten, zu tolerieren. Sie schufen Freiräume für die konkrete Auslegung der Sachinhalte vor Ort. Die aggressive Zielvorstellung der deutschen Groß- und Weltmacht, die nationalen Agitationsverbänden vorschwebte, war weder an höheren Knaben- noch an höheren Mädchenschulen ohne Weiteres durchsetzbar. Extreme Vorstellungen konnten sich trotz der Initiative aus der Lehrerschaft und radikalnationaler Interessensgruppen nicht etablieren. Da dies für höhere Knaben- und Mädchenschulen gleichermaßen galt, Jungen also nicht etwa qua behördlicher Verordnung eher mit machtbewussten bzw. imperialen Lehrinhalten konfrontiert wurden als Mädchen, entsprach die nationale Bildung und Erziehung hier nicht unbedingt bestimmten Geschlechterzuordnungen der bürgerlichen Gesellschaft. Wie sich das mit anderen radikalnationalen Vorstellungen verhielt, klären die folgenden Kapitel.

### I.2.2. „Reinheit, Richtigkeit und Deutlichkeit“ der deutschen Sprache?

Im Verlauf des Kaiserreichs gewannen völkische Ideen bei Lehrern und Lehrerinnen aller Schulformen im höheren Schulwesen immer mehr Anhänger.<sup>229</sup> Aus völkischer Sicht war die deutsche Nation eine Abstammungsgemeinschaft, eine organisch gewachsene kulturelle Einheit, die sich durch eine spezifische „deutsche Art“, ein bestimmtes „Volksleben“ auszeichnete. So entsprachen zum Beispiel die so genannten „volkstümlichen Übungen“ des Turnunterrichts, traditionelle Lauf-, Wurf- und Sprungdisziplinen dieser nationalen Deutung und wurden gegen die „undeutsche“ Sportbewegung abgegrenzt.<sup>230</sup> Lehrer und Lehrerinnen unterstützten Initiativen von Ärzten oder des in der völkischen Tradition stehenden „Vereins für Körperpflege in Volk und Schule“ bzw. des 1891 gegründeten „Zentralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele“ und sorgten sich um die Gesundheit, Hygiene und Körperpflege von Jungen und Mädchen.<sup>231</sup> Dazu gehörten nicht nur die altersgerechte und ausgewogene Belastung im

---

<sup>229</sup> Zur Tradition der „Volkstumsideologie im 19. Jahrhundert“ vgl. Puschner, Die völkische Bewegung.

<sup>230</sup> Zu volkstümlichen Übungen im Turnunterricht vgl. Kap. I.1.2. dieser Arbeit. Die Schulbehörde blieb in Bezug auf die umstrittene Sportbewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts zurückhaltend. Von „Sport“ wurde in den Bestimmungen zum Turnunterricht nichts erwähnt. Diplomatisch hieß es: „Turnspiele werden auf allen Stufen in geeigneter Auswahl vorgenommen. Lehrplan 1892, S. 48; ähnlich im Wortlaut die Verfügungen und Erlasse zum Turnunterricht in: Beier, S. 177ff..

<sup>231</sup> O. Löwenstein, Das Turnen nach medizinischen und pädagogischen Grundsätzen, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1870/71, S. 369-382. Diese Initiativen hatten Erfolg: Vgl. etwa den Erlass vom 27. Oktober 1882 oder die Verlautbarung vom 13. März 1888 des Kultusministers Gossler, siehe: Die hygienischen Grundsätze für die Verbreitung körperlicher Übungen betreffend, in: Monatschrift für das Turnwesen, 1888, S. 117-119; Verfügung des Kultusministers Bosse zur Forderung der Turn- und Jugendspiele

Schul- und Turnunterricht, sondern auch die ausreichende Belüftung und Sauberkeit von Klassenräumen und Turnhallen oder die Vorsicht vor zu übermäßigem „Tabak- und Alkoholgenuss“.<sup>232</sup> Darüber hinaus illustrierte die „Heimatkunde“, die den Schülern und Schülerinnen ihre nähere Umgebung, die „Wälder und Ströme“, die „Berge und Burgen“, die „Kultur“ und „Kunst“ nahe bringen sollte, die völkische Idee der deutschen Nation.<sup>233</sup> Auch aus dem „deutschen Volks- und volkstümlichen Lied“ sowie der „volkstümlichen Literatur“, aus der „Volkspoesie“, der Sagen und Legenden, hieß es, ließen sich generell „kerndeutsches“ Denken und Empfinden, „deutsche Sitten und Gebräuche, wie etwa am Weihnachtsfeste einen Christbaum zu schmücken“, ableiten.<sup>234</sup> Eine ganz entscheidende einheitsstiftende Bedeutung für diese völkische Vorstellung der Nation besaß die deutsche Sprache.<sup>235</sup>

In der 1888 gegründeten „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“, die sich speziell mit dem Deutschunterricht an höheren Schulen befasste, erhielt die „völkische Kulturbewegung“ (Puschner) prominente, öffentlichkeitswirksame Unterstützung. Regelmäßig veröffentlichte die Zeitschrift entsprechende Artikel und informierte über Neuerscheinungen auf jenem Gebiet. Der Zuspruch für diese Zeitschrift unterstreicht, dass Lehrerinnen höherer Mädchenschulen und Lehrer preußischer Gymnasien und Realschulen die Vorstellung der organisch gewachsenen kulturellen Einheit der deutschen Nation im Unterricht vor allem durch die Pflege der deutschen „Muttersprache“ und ihrer „Grammatik“ konkretisiert wissen wollten.<sup>236</sup> Die Völkischen griffen damit eine bereits vor 1871 exis-

---

le – Bereitstellung von Spielplätzen vom 28. Mai 1894, in: Zentralblatt, 1894, S. 431-434; Lehrplan 1894, S. 483; Lehrplan 1908, S. 981.

<sup>232</sup> Anonym, Deutsche Volkskraft, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1904, S. 1-3; H. Pudor, Leibesübungen und –Bewegungen nach ihrer gesundheitlichen Bedeutung, in: ebd., 1901, S. 327-335; Chr. Kohlrausch, Über Körpererziehung und Volksgesundheit, in: ebd., 1904, S. 80f.; Hefter, Zur Schulgesundheitspflege, in: ebd., 1890, S. 200-202; Wert und Bedeutung der Leibesübungen, besonders der Volks- und Jugendspiele, für Schule und Volk, in: ebd., 1901, S. 225-238; Bestimmungen, das Turnen an den Mädchenschulen betreffend, S. 21; Turnen und Spiel in der Mädchenschule, S. 223-226.

<sup>233</sup> R. Berndt, Zur Pflege nationaler Eigenart im deutschen Unterricht, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1908, S. 125-127; Stiefelhagen, Die Heimat im Unterricht, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1901/02, S. 907-909; Heimatkunde in den oberen Klassen, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1903, S. 48-51; E. Herrmann, Zum deutschen Unterricht, in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 614-621; J. Willborn, Die Auswahl des Geschichtsstoffes für die Ober-Klasse der Höheren Mädchenschule, unter besonderer Bezugnahme auf Schacks Dichtungen, in: Die Mädchenschule, 1888, S. 289-310. Anfragen an das preußische Kultusministerium in dieser völkischen Perspektive in: Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen z, Nr. 32, Bd. 8, Bl. 11ff..

<sup>234</sup> Sütterlin, Gedanken, 1901, S. 36; Scheffler, S. 2; Boll, S. 477. An höheren Mädchenschulen fand die Pflege des „Volkslieds“ und der „heimatkundliche Unterricht“ gar Eingang in die Lehrpläne. Lehrplan 1894, S. 463f.; Lehrplan 1908, S. 906, 908f.. Vgl. zum völkischen Charakter des Deutschunterrichts generell immer noch: Frank, Deutschunterricht; auch Kap. I.1.4 dieser Arbeit.

<sup>235</sup> Puschner, Die völkische Bewegung, S. 15ff., S. 26-48.

<sup>236</sup> Vgl. fast sämtliche Artikel zum Deutschunterricht in der Zeitschrift: G. Uhlig (Hg.), Zeitschrift für den Deutschunterricht, 1888ff..

tierende Tradition auf. Zunehmend bedeutsam wurden ihnen die „Reinheit“ der deutschen Sprache, das heißt a) die Vermeidung von Fremdwörtern und b) die Sorge um die „Richtigkeit und Deutlichkeit“ der deutschen Aussprache bei gleichzeitigem Erhalt der einzelnen Mundarten.<sup>237</sup>

#### a.) Vermeidung von Fremdwörtern

Im Zuge der expansiv-großdeutschen Vorstellung, die die deutsche Sprachgemeinschaft über die territorialen Grenzen von 1871 hinaus verortete, setzten sich Lehrer und Lehrerinnen seit den achtziger und neunziger Jahren für eine möglichst „reine“ deutsche Sprache ein, die sich gegen alles „Fremde“ wehrte.<sup>238</sup> Es formierte sich eine Fraktion, die sich in Deutschland und Österreich 1885 im „Allgemeinen deutschen Sprachverein“ zusammenschloss und für „die Reinigung der deutschen Sprache von unnötigen fremden Bestandteilen, die Erhaltung und Wiederherstellung des echten Geistes und eigentümlichen Wesens der deutschen Sprache“ focht.<sup>239</sup> Hierzu zählten die Lehrer und Lehrerinnen höherer Schulen zahlreich.<sup>240</sup>

Die Schulbehörden wurden aufgefordert, „Erlasse zur Sprachreinigung“ herauszugeben; man träumte von Reichssprachämtern und –meistern.<sup>241</sup> Es könne nicht angehen, hieß es zur Begründung, dass der Deutsche, egal welchen Geschlechts, „in maßloser Bewunderung zu allem“ emporblicke, „was aus der Fremde kommt“. Das „Heimische“ dürfe

---

<sup>237</sup> Dass die Vermeidung von Fremdwörtern, die Richtigkeit und Deutlichkeit der deutschen Aussprache den Völkischen ein besonderes Anliegen war, erklärt Puschner. Ders., Die völkische Bewegung, S. 15ff., S. 33 u. 37. Zur Bedeutung der Muttersprache im 19. Jahrhundert auch: Langewiesche, Nation, Nationalismus, Nationalstaat, S. 20; Altermatt; Ivo; Cherubim; Ahlzweig; Erlinger; Gardt.

<sup>238</sup> Zu dieser extremen, expansiv-großdeutschen Dimension, der deutschen Sprachgemeinschaft siehe Kap. I.2.1. dieser Arbeit.

<sup>239</sup> Siehe dazu die Satzungen des allgemeinen deutschen Sprachvereins, 1886, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 352; W. Pohlmann, Die Schule und die Fremdwörter, in: Jahresbericht der Realschule I.O. zu Barmen, Barmen 1879; Dritte Hauptversammlung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 397-398; Buchner, Die jüngsten Bestrebungen nach Reinigung der deutschen Sprache, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1879, S. 221-232, S. 222.

<sup>240</sup> Darauf verweisen ohne genaue Zahlen anzugeben z. B.: R. Chickering, Nationalismus im Wilhelminischen Reich. Das Beispiel des Allgemeinen deutschen Sprachvereins, in: O. Dann (Hg.), Die deutsche Nation, Geschichte, Probleme, Perspektiven, Greifswald 1994, S. 60-70; Puschner, Die völkische Bewegung, S. 30. Lehrer höherer Mädchenschulen in diesem Stil: E.S., Über den Gebrauch von Fremdwörtern, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1885, S. 467; Buchner, Die jüngsten Bestrebungen nach Reinigung der deutschen Sprache, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1889, S. 221-232; Mertens, Über das Fremdwörterunwesen im Deutschen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1887, S. 214-226; C. Riedel, Wie wird der deutsche Styl am zweckmäßigsten geübt und gebildet?, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, Thorn 1879, S. 387-397; Gerth, Die Fremdwörterseuche und der allgemeine deutsche Sprachverein, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1885, S. 591-596.

<sup>241</sup> Satzungen des allgemeinen deutschen Sprachvereins 1886, in: GSTA, Rep. 76, VI., Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 394 u. 396; Eingabe des Professor Steinthal an Kultusminister Goßler im Oktober 1886, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 338.

nicht weiter „in das Gebiet des Alltäglichen und Mittelmäßigen verwiesen“ werden. „Daher“ müsste die Frage, „ob Fremdwörter und fremde Wendungen unserem deutschen Stile geschadet haben und noch schaden“, gestellt und „entschieden bejaht“ werden.<sup>242</sup> Den preußischen Kultusminister erreichte schließlich am 8. Dezember 1888 ein Schreiben des Pädagogen Riegel im Namen des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins“, in dem es hieß: „Wir wissen, dass die deutsche Sprache Wörter fremdsprachlicher Herkunft ebenso wenig wie irgend eine andere entwickelte Sprache ganz entbehren kann.“ Was aber bekämpft werden müsse, sei „die große Masse fremder, meist französischer Ausdrücke, die gut ersetzbar und deshalb völlig entbehrlich“ wären. Auf diese Art könne an höheren Knaben- und Mädchenschulen nicht nur „gegen Wörter“, sondern „für deutsche Gesinnung, deutsche Eigenart und deutsches Nationalbewusstsein“ eingetreten werden.<sup>243</sup> Das Nationale, das Eigene wurde hier unmittelbar an die „Reinheit“ der deutschen Sprache gekoppelt, der Fremdspracheneinfluss geriet als das „Fremde“ in Misskredit.<sup>244</sup>

Extreme Positionen wie diese, die sich mit dem völkischen Verständnis der Nation als sprachlich gewachsener Einheit verbanden, konnten sich aber weder gegenüber der preußischen Schulbehörde noch innerhalb der Lehrerschaft durchsetzen. Denn eine Reihe von Gegnern der Kampagne zur Vermeidung unnötiger Fremdwörter machten sich bemerkbar. Vor allem humanistisch Gebildete, denen Fremdsprachen wie Latein und Griechisch sehr am Herzen lagen und die sich daher auch weniger an fremdsprachigen Einflüssen störten, wehrten sich nachhaltig gegen jene Bestrebungen um die deutsche „Sprachreinheit“. So verwies die Wiesbadener Presse im Dezember 1888 auf einen „Verein für Lateinschrift“, der 5000 Mitglieder zählte und zumeist aus humanistisch gebildeten Lehrern und Professoren bestand.<sup>245</sup> Darüber hinaus wurde das preußische Kultusministerium in den ausgehenden 1880er Jahren mit zahlreichen Beschwerden gegen die Fremdwortkampagne konfrontiert. Sehr öffentlichkeitswirksam ließen namhafte Lehrer, Professoren und Schriftsteller schließlich am 28.2. 1889 in den „Preußi-

---

<sup>242</sup> O. Lyon, Das Schrifttum der Gegenwart und die Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1887, S. 230-248, S. 230 u. 232; dazu auch: Maßregeln zur Beseitigung der überflüssigen Fremdwörter, in: Pädagogisches Archiv, 1884, S. 541-553; K. Schäfer, Unsere Muttersprache. Ein Bild aus Vergangenheit und Gegenwart, in: Pädagogisches Archiv, 1887, S. 621-638.

<sup>243</sup> Dr. Riegel am 8. 12. 1888 an den preußischen Kultusminister, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 383.

<sup>244</sup> Zum Phänomen des „Fremdwörterpurismus“ vgl. A. Gardt, Sprachnationalismus zwischen 1850 bis 1945, in: ders., Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart, Berlin 2000, S. 247-271, S. 263.

<sup>245</sup> Aus der Wiesbadener Presse am 8. 12. 1888, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 382.

schen Jahrbüchern“ eine „Erklärung wider den Allgemeinen Deutschen Sprachverein“ abdrucken, die anschließend „in allen größeren Blättern“ „aufgenommen“ wurde.<sup>246</sup> Die Pflege der deutschen Sprache beruhe, so hieß es darin, nicht „vorwiegend auf der Abwehr der Fremdwörter, die jetzt zum Gebot des Nationalstolzes erhoben“ würden. Vielmehr genüge es, „dass unsere Jugend durch wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Lehrer wie bisher zum sauberen Gebrauche unserer Sprache und zu fortschreitender Versenkung in die Schätze der Nationalliteratur angeleitet werde“. Freilich, so wurde eingeräumt, wolle man nicht „den Überschwang an Sprachmengerei schützen“, man verwahre sich aber „gegen Sprachbehörden“, denn die „Freiheit der Sprache“ gehe über ihre „Reinheit“. Im Übrigen seien die „Wortbilder neuer Begriffe“ ein „bereichernder Gewinn“.<sup>247</sup>

Diese moderate und pragmatischere Haltung der gemäßigt Konservativen und Liberalen hatte Erfolg. Zumindest zeitigte die „Berliner Erklärung“ vom Februar 1889, die zum Beispiel Prominente wie Theodor Fontane und Heinrich von Treitschke sowie maßgebliche Wortführer der Lobby des humanistischen, altsprachlichen Gymnasiums, wie Oskar Jäger und Gustav Uhlig, unterzeichnet hatten, Wirkung. Denn daraufhin verwahrten sich im März 1889 41 Männer im „Reichsboten“, darunter auch Verfechter des Französisch- und Englischunterrichts, in einer weiteren Erklärung gegen die Bemühungen des Sprachvereins um einen Erlass zur Sprachreinigung.<sup>248</sup> Die „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“, deren Herausgeber Otto Lyon die Position des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins“ verfocht, musste schließlich im Verlaufe des Jahres 1889 eingestehen, dass der „Gesamthauch“ der Berliner Erklärung „sich nun immer deutlicher und mächtiger geltend mache“.<sup>249</sup>

Und der preußische Kultusminister verhielt sich seit jener Erklärung vom Februar 1889 reserviert gegenüber Forderungen des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins“. Hatte er dessen Vorschläge bis dahin zunächst durchaus positiv aufgenommen und dem Sprach-

---

<sup>246</sup> Erklärung wider den „Allgemeinen Deutschen Sprachverein“, in: Preußische Jahrbücher, 1889, S. 312-313.

<sup>247</sup> Wieder Gegner des Sprachvereins am 13. 3. 1889, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 397; schon sehr früh verwahrte sich beispielsweise auch der Mädchenschul-Rektor der Berliner Viktoria-Schule gegen einen „einseitigen Purismus“ in der deutschen Sprache, in: Christian Thomasius. Ein Beitrag zur Würdigung seiner Verdienste um die deutsche Literatur, in: Jahres-Bericht über die Viktoria-Schule in Berlin, 1872, S. 1-26, S. 18.

<sup>248</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 394 u. 396. In der Lehrerschaft für die höheren Mädchenschulen fand die Debatte offensichtlich wenig Beachtung. In den einschlägigen Zeitschriften finden sich dafür jedenfalls keine Belege.

<sup>249</sup> R. Hildebrand, Die Berliner Erklärung wider den „Allgemeinen Deutschen Sprachverein“, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1989, S. 201-209, S. 201.

verein seine Unterstützung signalisiert,<sup>250</sup> reagierte er auf Eingaben fortan nur noch mit einem kurzen Dank, positive Wertungen blieben aus. In der Öffentlichkeit fand diese Haltung Unterstützung. So lobte die „Magdeburger Zeitung“ am 3. Mai 1889: „Der preußische Kultusminister“ habe doch bislang „statt mit dem gewünschten Erlasse vielmehr mit einer platonischen Anerkennung der Tätigkeit“ des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins“ geantwortet. Das Anliegen des Vereins wurde dagegen scharf verurteilt. Die Agitation jenes Vereins sei weitgehend als „einseitig und geistlos“ abzutun, gar unerhört sei es, so berichtete die Zeitung weiter, dass er „mit dem Anspruch auftrete, mit Hilfe eines Regierungserlasses für niedere und höhere Schulen maßgebend zu werden“.<sup>251</sup> In der großen preußischen Schulkonferenz 1890 war jene Fremdwörterdebatte schließlich weitgehend vom Tisch. Auch in Zeitschriften und Konferenzen des höheren Mädchenschulwesens schien jene „Streitfrage“, die hier - wie es hieß - ohnehin „nur ein bescheidener Teil“ verfolgt hatte, allmählich „überflüssig“ zu werden. Angesichts der zahlreichen Befürworter von Fremdwörtern im höheren Mädchenschulwesen kommentierte die „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“ Ende der 1880er Jahre die Debatte so: „Ein Kampf gegen Windmühlen“ könne nun mal nicht gewonnen werden. „Der Verständige lässt den Stein liegen, den er nicht heben kann.“<sup>252</sup> Letztlich durchsetzen konnte sich in den 1890er Jahren eine Haltung, die darauf achtete, dass unnötige Fremdwörter an höheren Schulen vermieden und gleichzeitig die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler verbessert würden. Eine „Sprachreinigung“ um jeden Preis allerdings wurde nicht vollzogen. Das zeigen die Lehrpläne für höhere Knaben- und Mädchenschulen in Preußen von 1892 bzw. 1894. Mit identischem Wortlaut hieß es da in den methodischen Bemerkungen zum Deutschunterricht: „Fremdwörter, für welche gute deutsche Ausdrücke vorhanden sind, die den vollen

---

<sup>250</sup> Kultusminister Goßler dankte in einem Antwortschreiben Riegel am 15. Januar 1889 erfreut für dessen Brief und versicherte ihm, „dass die preußischen Schulbehörden und Lehrer eine heilige Aufgabe der Schule in der Hut und Pflege des in unserer Sprache und in unserem Schrifttum des uns überkommenen Besitzes erkennen“. Schon 1887 hatte der preußische Kultusminister dem Sprachverein seine Unterstützung signalisiert. In der preußischen Provinz Posen wies das Provinzialschulkollegium alle Direktoren 1889 an, „strenge Achtsamkeit“ in bezug „auf die Sprachreinheit in allen mündlichen und schriftlichen Leistungen der Schüler“ walten zu lassen. Bücher, „die gegen die Sprachreinheit verstoßen“, müssten ausgeschlossen werden. Zudem sollten die Pädagogen und Pädagoginnen bestrebt sein, „Fremdwörter im Unterricht und in den Jahresberichten fernzuhalten“. Der preußische Kultusminister an Dr. Riegel, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 390; Brief des preußischen Kultusministers am 18.8.1887 an den allgemeinen deutschen Sprachverein, in: ebd., Bl. 359; Initiative des Großherzogtums Sachsen zur „Verdeutschung von Fremdwörtern“, in: ebd., Bl. 363; Verordnung des Provinzialschulkollegiums Posen an alle Direktoren am 4.1. 1889, in: ebd., Bl. 381; Buchner, Die jüngsten Bestrebungen, 1889, S. 225.

<sup>251</sup> Magdeburgische Zeitung am 3. Mai 1889, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 2, Bl. 8-9.

<sup>252</sup> Mertens, Fremdwörterwesen, 1887, S. 214; Buchner, Die jüngsten Bestrebungen, 1889, S. 221.

Begriffsinhalt und -umfang decken, sollen ausgemerzt werden“, aber „indessen“ sei „gerade in diesem Punkte ein verständiges Maßhalten geboten, um nicht der Willkür Tür und Tor zu öffnen.“<sup>253</sup> Von einem Geschlechterdualismus kann auch in diesem Fall nicht die Rede sein.

Anordnungen zur ausdrücklichen Vermeidung von Fremdwörtern gab es für höhere Knaben- und Mädchenschulen schließlich auch nicht im Zuge völkischer Bestrebungen, die nach der Jahrhundertwende Forderungen nach einer „Sprachreinheit“ an höheren Schulen hin und wieder aufnahmen.<sup>254</sup> Als 1911 der „Alldeutsche Verband“ dem preußischen Kultusminister Trott zu Solz zum Beispiel eine Broschüre des „Vorkämpfers für die Reinheit der deutschen Sprache“ Trautmann zuschickte, mit der sich die Alldeutschen hinter die Forderung nach „gesetzgeberischen Maßregeln für die Reinigung und Reinhaltung unserer Muttersprache“ stellten, leitete der Minister die Schrift zwar zur „gutachterlichen Äußerung“ an einen Deutschlehrer des Berliner Lessinggymnasiums weiter. Nachdem dieser festgestellt hatte, Trautmann übertreibe „all seine Äußerungen“ so, „wie es leidenschaftliche Agitatoren zu tun pflegen“, antwortete der Kultusminister dem „Alldeutschen Verband“ in einem kurzen Schreiben: Er habe „die Forderungen zur Kenntnis genommen“.<sup>255</sup> Die Sache war für Trott zu Solz damit erledigt.

Triebkräfte dieser auf eine sprachliche Reinheit fixierten nationalen Bildung waren mit hin nicht die Schulbehörden. Die Auseinandersetzung war einmal mehr nicht ‚von oben‘ verordnet, sondern vornehmlich - von gesellschaftlichen Interessensgruppen geleitet - in Lehrerverbänden oder behördlichen Korrespondenzen geführt worden. Schüler und Schülerinnen wurden damit explizit nicht konfrontiert. Damit bestätigt sich, dass sich die Schulbehörde, die für die allgemeinbildende höhere Bildung der Jugend zuständig war, Extreme offenbar nicht leisten wollte. Um für die heterogene bürgerlich-adlige Klientel des höheren Schulwesens anschlussfähig zu sein, entschied man sich für einen

---

<sup>253</sup> Lehrplan 1894, S. 464; Lehrplan 1892, S. 217. Die Begutachtung von Abituraufsätzen in verschiedenen preußischen Provinzen, etwa in Schlesien, Posen und Schleswig-Holstein sollte sich ebenfalls an diesem Kompromiss orientieren. Auch innerhalb der Lehrerschaft fand jene Lösung ihre Bestätigung. GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 2, Bl. 189-196, 198-205, 206-223, 225-232, 233-240; für einen Kompromiss sprach sich auch der Memeler Oberlyzealdirektor Le Mang aus, wenn er meinte: „Von einer übertriebenen „Verdeutschung“ der Sprache wolle man absehen, vgl: ders., Muttersprache, 1913/14, S. 23; ebenso: Sütterlin, Gedanke, 1901, 27-37; vgl. auch: Über die Stellung der Schule zur Fremdwörterfrage, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz 1899, Berlin 1899, S. 167-179, S. 167.

<sup>254</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt 1z, Nr. 2, Bd. 4, Bl. 51-70, bes. Bl. 51f., 54, 70.

<sup>255</sup> Ebd, Bl. 70.

Kompromiss des „Maßhaltens“, des Gebrauchs von Fremdwörtern „mit Überlegung“ – wie es hieß.<sup>256</sup>

Obwohl die Schulbehörde auf extreme Formen eines radikalen Verständnis der Nation auch in diesem Fall verhalten reagierte, negierte sie aggressive Vorstellungen der Nation nicht prinzipiell. So verfolgte sie gegenüber den ehemals polnischen Landesteilen eine strikte Germanisierungsstrategie, die polnische Sprachvarietäten unterdrückte.<sup>257</sup> Das Bild der deutschen Sprachnation, das von der preußischen Schulbehörde vertreten wurde, integrierte zwar - wie oben gesehen - in mäßigem Umfang den Gebrauch von Fremdwörtern, grenzte sich aber gegen weitergehende fremdsprachige polnische Einflüsse hart ab. Die Sprachenvielfalt im neuen Reich sollte nicht beliebig ausgedehnt werden, sondern bedurfte eines gemeinsamen, als deutsch definierten Rahmens. Die regionale Vertretung des Kultusministeriums in Posen, das hiesige Provinzialschulkollegium, demonstrierte daher gegenüber der polnischen Minderheit behördliche Macht und Stärke, um die Germanisierung der ehemals polnischen Landesteile voranzutreiben. Sie untersagte es Schülern und Schülerinnen in der Schule polnisch zu sprechen – selbst die Pausen blieben davon nicht ausgenommen.<sup>258</sup>

Diese Anweisungen, die das preußische Kultusministerium vor der Jahrhundertwende veranlasst hatte, schienen allerdings nicht zu fruchten. Die Verbote, in Schulen polnisch zu sprechen oder „auch nur das unschuldigste polnische Buch“ bei sich zu haben, riefen unter polnischen Schülern und Eltern häufig Widerstand und Auflehnung hervor.<sup>259</sup> Die ‚Petikrauer Jugend‘ reichte zum Beispiel im Jahre 1905 eine Denkschrift im preußischen Kultusministerium ein, in der sie forderte, ihre Lehrer sollten künftig „Bürger des Königreichs Polen“ sein, außerdem sollte „die polnische Sprache und Geschichte“ als „obligatorische Lehrgegenstände für sämtliche Schulen eingeführt“ werden. Ein solches Aufbegehren beantwortete das Kultusministerium mit Druck. Das Gymnasium wurde

---

<sup>256</sup> Wie haben sich die höheren Schulen zur Fremdwörterfrage zu stellen?, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen 1903, Berlin 1903, S. 290-292, S. 290f..

<sup>257</sup> Das Vorgehen der Schulbehörden etwa in Elsaß-Lothringen unterschied sich merklich von der preußischen Strategie. Zu möglichen Gründen dafür vgl. Wehler, Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 961. Im Übrigen stand Elsaß-Lothringen unter Reichsprotectorat, was ebenfalls einen anderen Umgang mit der französischen Minderheit dort erklärte. Siehe allgemein auch: E. Rimmele, Sprachenpolitik im deutschen Kaiserreich vor 1914, Frankfurt am Main 1996, S. 67.

<sup>258</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1z, Nr. 184, Bd. 2, Bl. 9 u. 21f..

<sup>259</sup> Ebd., Bl. 9, 31f. Im preußischen Kultusministerium wurden Zeitungsartikel gesammelt, die von der heftigen Kritik und Gegenreaktion von Eltern und Schülern in Posen und der Ostmark Zeugnis ablegten. Im Jahre 1905 etwa beschwerte sich ein Vater empört darüber, dass „polnische Kinder“ an nationalen Festen in den Schulen auserkoren würden, Gedichte aufzusagen, „die ihren deutschen Patriotismus dartun“. Er bedaure „unsere Kinder, dass sie nicht nur kein Wort polnisch in der Schule hören, sondern dass sie noch Empfindungen heucheln müssen, die sie in ihren Herzen gar nicht haben“. Vgl. ebd., Bl. 21.

durch ein „Batallion Soldaten“ besetzt und die Anstalt geschlossen. Die Initiatoren der Schülerschaft wurden von der Schule verwiesen und die Eltern waren „vom Schulvorstand“ aufgefordert, „eine amtliche Erklärung abzugeben, ob sie sich mit dem Vergehen ihrer Söhne solidarisieren“. Lediglich zwei Familienväter gaben „die vom Schulvorstande verlangte Erklärung“ ab. Mit Argusaugen wachten die Schulbehörden daher über die Ausbreitung des polnischen Einflusses. Ein Vertreter des Provinzialschulkollegiums in Posen bereiste gar eigens den Regierungsbezirk Danzig, um festzustellen, „bis zu welcher Grenze die kassubische Mundart reicht“. Polnische Behörden mischten sich ein und kritisierten, dass es sich „hier unzweifelhaft um eine antipolnische Verwaltungsmaßnahme“ handele.<sup>260</sup> Repressive Integrationsbestrebungen der Schulbehörden und Widerstände in der Bevölkerung provozierten hier einen Automatismus von Aktion und Reaktion.

Auch die Tatsache, dass die polnische Bevölkerung innerhalb der preußischen Lehrerschaft keine Lobby hatte, trug ihren Teil dazu bei, dass die Schulbehörde mit aller Macht gegen jene polnischen Minderheitsbestrebungen vorgehen konnte. Nicht nur Autoren der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ wollten es nicht dulden, „dass völlig Undeutsches aus den Gewohnheiten zweisprachiger Gegenden in die Reden der Gebildeten eindringe“,<sup>261</sup> auch gemäßigter eingestellte Lehrer verbateten sich, für „einen Teil der Schüler zu Erläuterungen das Polnische zur Hilfe zu nehmen“. Vielmehr sei „überall“ die „Anwendung der deutschen Sprache geboten“.<sup>262</sup> Die preußische Schulbehörde erhielt also in diesem Fall aus Lehrerkreisen breite Unterstützung. Die restriktive Germanisierungsstrategie in den höheren Schulen Posens ließ sich von daher ohne größeren Widerstand durchsetzen. Geschlechterunterschiede spielten bei alledem keine Rolle. Die nationale Schulbildung höherer Knaben- und Mädchenschulen im Kaiserreich folgte mithin auch in diesem Punkt nicht trennscharf entlang der traditionellen Geschlechterrollen der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts.

---

<sup>260</sup> Ebd., Bl. 52.

<sup>261</sup> B. Maydorn, Zur Aussprache des Hochdeutschen in der Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1888, S. 136-139, S. 137 u. 139.

<sup>262</sup> Zit. bei: Der deutsche Unterricht an den höheren Lehranstalten, mit besonderer Berücksichtigung der durch die Schüler polnischer Muttersprache entstehenden Schwierigkeiten, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in der Provinz Posen 1907, Berlin 1907, S. 98-103, S. 98 u. 102.

## b.) „Richtigkeit und Deutlichkeit“ der deutschen Aussprache

Wenngleich mitunter aggressive Facetten der nationalen Idee an höheren Schulen aufblitzten, konnten sich extreme Formen eines radikalen nationalen Verständnisses – wie weiter oben bereits gesehen – weder an höheren Knaben- noch an höheren Mädchenschulen generell durchsetzen.<sup>263</sup> Wie aber verhält es sich mit jener gemäßigten Variante völkischen Nationsverständnisses, der es um die korrekte, richtige deutsche Aussprache ging?<sup>264</sup> Bereits kurz nach der Gründung des Deutschen Kaiserreichs war die Frage nach dem Verhältnis von Dialekten und Hochsprache aufgekommen, die bis in das erste Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts immer wieder diskutiert wurde.<sup>265</sup> Der preußische Kultusminister erhielt seit den 1870er Jahren Eingaben, die ihn bei der Vermittlung einer „dialectfreien“ Muttersprache um Unterstützung baten. Denn erst, so hieß es, „mit ihrer Reinheit“, mithin „nicht mehr als Wildling“, sondern „in regelfester Form“ werde „die deutsche Sprache ihre natürliche Kraft, zum großen deutschen Vaterlande hinzuziehen“, gewinnen. Nicht nur Sprachvereine, sondern auch Eltern und Lehrer in Preußen kritisierten die „subjektive Willkür“ im deutschen Unterricht und erstrebten gleichzeitig zum Wohle der Nation den geordneten, „sachgemäßen und korrekten Gebrauch unserer Muttersprache“ sowie die „Verbesserung des „mündlichen Ausdrucks“. Hüter des Dialekts sahen sich zunehmend Gegenwind ausgesetzt, denn Verlage mischten sich ebenfalls ein. Eine wahre Flut von Schriften zur Normierung deutscher Sprache und Grammatik erreichte das preußische Kultusministerium.<sup>266</sup>

Auch in der Lehrerschaft des höheren Mädchenschulwesens gab es Stimmen, die sich für ein „mustergültige(s) Hochdeutsch“ im Unterricht einsetzten. So herrschte im Jahre 1895 auf der in Koblenz stattfindenden Hauptversammlung des „Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen“ Einvernehmen darüber, dass im Sinne einer reibungslosen Verständigung innerhalb der deutschen Nation „eine allgemeingültige gute dia-

---

<sup>263</sup> Vgl. Kap. I.2.1. dieser Arbeit.

<sup>264</sup> Uwe Puschner zeigte, dass sich die Völkischen besonders für die Richtigkeit und Deutlichkeit der deutschen Aussprache einsetzten. Ders., *Die völkische Bewegung*, S. 15ff., S. 33 u. 37.

<sup>265</sup> Zum Verhältnis von Dialekt und Hochsprache auch: U. Ammon, *Die nationalen Varietäten im Deutschen im Spannungsfeld von Dialekt und gesamtsprachlichem Standard*, in: *Muttersprache*, 1996, S. 243-249, S. 243ff..

<sup>266</sup> Zu den Eingaben von Verlagen bezüglich der Muttersprache und Wörterbücher, in: *GSTA*, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 298, 299, 305, 308, 309, 318, 329, 333, 334. Alle Zitate oben aus: Eingabe aus Lippe an das an das preußische Kultusministerium vom 14.5. 1879, ebd., Bl. 269-270; Revision höherer Lehranstalten in Pommern 5.12. 1884, ebd., Bl. 319f.; Eingabe aus Berlin vom 25.10. 1886, ebd., Bl. 335f. Siehe etwa auch die Direktoren-Konferenz der Provinz Hannover 1885. Hier wurde Wert gelegt auf eine „tunlichst reine und dialectfreie“ Aussprache. In: V.M. Killmann (Hg.), *Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860-1890. Die Meinungsäußerungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten*, Berlin 1890, S. 214-215, S. 214.

lectlose Aussprache“ zu erstreben sei.<sup>267</sup> Geeignete „Sprachbildungs- und Redeübungen“ sollten, so die Überzeugung vieler Lehrerinnen und Lehrern, an allen höheren Schulen durchgeführt werden, um die muttersprachliche Kompetenz der Eleven und Elevinnen anzuheben. Dem deutschen Sprachunterricht sei generell mehr Systematik zu verleihen, habe doch gerade die „Sprache eines Volkes“ für dessen Entwicklung „höchste Bedeutung“.<sup>268</sup>

Die Sensibilisierung für die allgemeingültige Hochsprache setzte die Ablehnung der Dialekte nicht unbedingt voraus. In einer namhaften Zeitschrift des höheren Mädchenschulwesens bekräftigte im Jahre 1901 ein Lehrer, das „Hochdeutsch“ erhalte bei aller „Würdigung“ der „heimischen Mundarten“ seinen besonderen Stellenwert dadurch, dass es als nationale(s) Band der Sprache“ ein Bindemittel darstelle, welches „die deutschen Stämme an ihre Zusammengehörigkeit mahnt“. Ähnlich argumentierte eine Kollegin sechs Jahre später in der Zeitschrift des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“. Auch sie maß der „Schriftsprache“ eine hohe Bedeutung zu - bei aller Anerkennung der „Mundarten“, die sich „aus allen deutschsprachigen Gegenden“ zusammensetzten.<sup>269</sup> Vor allem nach der Jahrhundertwende waren sich Lehrer und Lehrerinnen weitgehend einig: „Beide Sprachen“, Dialekt und Hochsprache, stünden „von nun an friedlich nebeneinander“. Nicht zuletzt hätten auch „große Männer Dialekt und Hochsprache“ stets nebeneinander gesprochen, ohne die eine auf Kosten der anderen zu lieben und zu hassen.“ Doch müsse man „sich freilich hüten, dass man im Lobe der Dialekte nicht zu weit gehe, denn die „Schöpfung einer allgemeinen Schriftsprache“ sei zunehmend unerlässlich.<sup>270</sup> Die völkische Vorstellung einer deutschen Sprachnation also definierten Lehrer und Lehrerinnen durch die Parallelität von Hochsprache und Dialekt. Regionale Unterschiede fügten sich hier weitgehend nahtlos in das nationale Bild.<sup>271</sup> In der dialektalen, sprachlichen Vielfalt, die Lehrer und Lehrerinnen höherer Knaben- und Mädchen-

---

<sup>267</sup> Bericht über die Verhandlungen der 14. Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das Höhere Mädchenschulwesen zu Koblenz von 2.-6.10. 1895, Leipzig 1895, S. 41.

<sup>268</sup> Rudolph, Pflege, 1874, S. 4; Lammers, Schulsprache, 1873, S. 452-458.

<sup>269</sup> In: G. Weber, Zum Kapitel von deutscher Sprache und deutschem Stil, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1907, S. 837-844, S. 839; Sütterlin, Gedanken, 1901, S. 35.

<sup>270</sup> Boll, 1901, S. 641f.; ähnlich: F. Koehler, Zum deutschen Unterricht in den mittleren Klassen, in: Jahresbericht des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Neiße im Schuljahr 1894/95, S. 1-20. K. Koch, Zur Aussprache des Hochdeutschen in der Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1887, S. 338-341, S. 339f.; Völcker, Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen, in: Pädagogisches Archiv, 1891, S. 593-619, S. 618.

<sup>271</sup> C. Franke, Ist eine einheitliche Aussprache des Schriftdeutschen erstrebenswert?, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1888, S. 422-434, S. 422 u. 428f.. Zum Verhältnis von Region und Nation bzw. zu regionalen Widerständen vgl. u.a. den Sammelband: Haupt u.a. (Hg.), Region u. Nation.

schulen in gewissen Grenzen zugelassen und gefördert wissen wollten, lebte der föderale Grundzug des Deutschen im neuen Reich offensichtlich fort.<sup>272</sup>

Die Forderung, an höheren Schulen einen gesteigerten Wert auf die mündliche Aussprache zu legen, hatte darüber hinaus Auswirkungen auf das Geschlechterverhältnis. Bis in die achtziger Jahre hinein hatten sich die Vorgaben des Sprach- und Rhetorikunterrichts an der bürgerlichen Geschlechterrollenverteilung orientiert, die davon ausging, dass vor allem Männer öffentliche Reden hielten und Frauen eher im privaten Rahmen Konversation betrieben: Jungen sollten in „Vorträgen“ ihre rhetorischen und sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten schulen, während bei Mädchen „Sprechübungen an konkreten Gegenständen und einfachen Bildern“ auf dem Lehrplan standen.<sup>273</sup> Die Methodik des Sprachunterrichts an höheren Knabenschulen hatte sich demnach im Vergleich zu höheren Mädchenschulen mehr auf einer kognitiv-abstrakten und komplexen Schulung gegründet. Die traditionellen Geschlechterrollen waren hier umgesetzt worden. Doch seit Ende der achtziger Jahre änderte sich das.

Dem Verlangen von Lehrern, Lehrerinnen und unterschiedlichen Interessensgruppen nach einer normierten, allgemeingültigen deutschen Aussprache trug die preußische Schulbehörde nach und nach Rechnung. Bis in die achtziger Jahre hinein hatte Kultusminister Falk in Reaktion auf jene Eingaben zunächst Defizite im Umgang mit der Muttersprache im Deutschunterricht höherer Schulen eingestanden. Doch hielt er es noch nicht für notwendig, an den bereits bestehenden Vorgaben Grundlegendes zu ändern.<sup>274</sup> In den neunziger Jahren schließlich gab die Behörde dem Druck aus der Lehrerschaft und der verschiedenen Interessensgruppen nach und nahm nicht nur in die Lehrpläne der höheren Knaben-, sondern auch der höheren Mädchenschulen die ausdrückliche Schulung des mündlichen und sprachrichtigen Ausdrucks auf. Von nun an wurde schultypen- und geschlechterübergreifend explizit Wert auf die Sprachrichtigkeit gelegt. In den Lehrplänen gab es bis in die Formulierung hinein keine grundlegenden Geschlechterunterschiede. An höheren Knaben- und Mädchenschulen sollte von nun an in allen

---

<sup>272</sup> Zum „föderativen Nationalismus“, der auch nach der Gründung des Nationalstaats 1871 existierte, siehe: Langewiesche, *Föderativer Nationalismus*, bes. 224ff.

<sup>273</sup> Vgl. hier den Normal-Lehrplan 1887, S. 42; Witt, *Normal-Lehrplan*, 1876, S. 21; *Protocolle* 1873, S. 18; vgl. *Lehrplan* 1882.

<sup>274</sup> Siehe zu dieser Tradition Albisetti, *Höhere Knabenschulen*, S. 257. Antwort des Kultusministers vom 28.5. 1879, in: *GSTA*, Rep. 76, VI, Sekt. 1z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 271; Preußisches Schulkollegium Münster am 18.1. 1882 an alle Direktoren der Provinz, in: ebd., Bl. 291f., *Revision höherer Lehranstalten in Pommern* 5.12. 1884, in: ebd., S. 319f..

Fächern, besonders aber im Deutschunterricht auf den „richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache“ geachtet werden.<sup>275</sup>

Die sorgfältige Trennung männlicher und weiblicher Aufgabengebiete wurde hier nicht weiter tradiert. Genaue geschlechterspezifische Anweisungen zu Art und Methode der Vermittlung unterblieben. Die völkische Vorstellung der deutschen Sprachnation einte mithin beide Geschlechter. Die nationale Schulbildung ließ in diesem Punkt seit den 1890er Jahren traditionelle Rollenklischees der bürgerliche Gesellschaft außer acht.

Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass der Lernstoff auch hier nicht unbedingt in Lehrpläne und Direktiven aufgenommen wurde, weil Schulbehörden gleichsam ‚von oben‘ bestimmte nationale Vorstellungen diktieren wollten. Gewiss spielte die allgemeine Kritik und Forderung des Kaisers, dass in der Schulbildung das Deutsche zu wenig Gewicht habe, eine Rolle. Die Mitglieder der preußischen Schulkonferenz von 1890 reagierten auf die Interventionen Kaiser Wilhelms II. und seine Forderung nach einer Verstärkung des Deutschunterrichts, indem sie die Bestrebungen zur Pflege der deutschen Hochsprache aufgriffen und beschlossen, künftig an allen höheren Schulen „die Vervollkommnung des deutschen Ausdrucks in allen Lehrstunden“ vorzugeben.<sup>276</sup> Der Schulbehörde lag ohnehin daran - wie bereits an anderer Stelle gesehen - kaisertreu zu agieren.<sup>277</sup> Ohne die vielfältigen Initiativen der Lehrerschaft und bestimmter gesellschaftlicher Interessensgruppen wie Eltern oder Verlage hätte es aber gewiss keine Bestimmungen zum sensibleren Umgang mit der deutschen Aussprache gegeben.

Insgesamt unterstreicht die Haltung der verschiedenen schulischen Akteure, dass gemäbigte Vorstellungen einer deutschen Sprachnation tendenziell eher konsensfähig waren als Extreme. Sie fanden daher leichter Eingang in den nationalen Lehrkanon höherer Schulen. Traf diese Einschätzung auch auf andere radikalnational inspirierte Vorstellungen zu?

### I.2.3. Innere und äußere Reichsfeinde

Anhänger eines radikalen Nationsverständnisses, das stark davon geprägt war, innere und äußere Reichsfeinde, etwa Juden, Katholiken, Intellektuelle oder die Sozialdemo-

---

<sup>275</sup> Lehrplan 1892, S. 213; Lehrplan 1894, S. 461.

<sup>276</sup> Die Frage nach dem Verhältnis von Hochsprache und Dialekt an höheren Schulen hatte ursprünglich nicht ausdrücklich auf der Tagesordnung gestanden, wurde dann aber aufgenommen. In: Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 1, S. 795.

<sup>277</sup> Vgl. die Äußerungen Wilhelms II. zum Beginn der großen preußischen Schulkonferenz 1890. Deutsche Schulkonferenzen, Bd.1; zur Kaisertreue der Schulbehörden vgl. v.a. Kap. I.1.3 dieser Arbeit.

kratie sowie etwa den „alten“ Erzfeind Frankreich zu dämonisieren, versuchten durchaus, im höheren Schulwesen des Kaiserreichs Fuß zu fassen. Lehrer und Lehrerinnen beispielsweise, die die Nation als ethnisch homogene, zuweilen rassistische und antisemitische Einheit sahen, beriefen sich auf eine Tradition, die bereits vor 1871 existierte.<sup>278</sup> Dabei gingen sie - wie etwa die Lehrerin Berta Kipfmüller im Jahr 1904 - von der „Blutsverwandtschaft“ aus, die das deutsche Volk einte.<sup>279</sup> Diese Bindung, erklärte der Prümer Gymnasiallehrer Ernst Kramer im Jahre 1907, zeige „sich ja mehr oder minder deutlich in den körperlichen und geistigen Eigenschaften eines Volkes“ und bekomme „ihren lebendigsten Ausdruck in der gemeinsamen Sprache.“<sup>280</sup> Kramer führte die Argumentation mit Blut und Rasse, die auf der Vorstellung der Nation als kultureller und ethnisch homogener Einheit basierte, nicht explizit aus. Damit stand er nicht allein. Die Terminologie jener völkischen Nationalisten innerhalb der Lehrerschaft kennzeichnete gerne Andeutungen. So sprach denn auch der Lehrer einer höheren Mädchenschule in Hannover in einer renommierten Zeitschrift für das höhere Mädchenschulwesen im Jahre 1902 von der deutschen Nation als „ein(em) Herrenvolk im besten Sinne des Wortes“, ohne dies weiter zu erläutern.<sup>281</sup> Solche Äußerungen waren nicht ausdrücklich rassistisch. Sozialdarwinistisch, neoaristokratisch gewendete antisemitische Andeutungen sind dabei gleichwohl nicht zu übersehen.<sup>282</sup>

Verfechter einer deutschen Einheitsschule, die sich in der 1898 gegründeten „Gesellschaft für deutsche Erziehung“, im „Arischen Deutschbund“ und im seit 1889 bestehenden „Verein für Schulreform“ formierten, verstanden die Nation auch als ethnisch gewachsene homogene Einheit. Nicht nur im Judentum erkannten sie eine nationale Bedrohung, ihr weiterer Argwohn richtete sie auch gegen den „Kosmopolitismus“, der - in ihren Augen - an höheren Schulen weitergegeben wurde. Vertreter dieser Richtung stör-

---

<sup>278</sup> Zur Tradition des Antisemitismus vgl. H. Berding, Antisemitismus in der modernen Gesellschaft: Kontinuität und Diskontinuität, in: Hettling u. Nolte, Nation und Gesellschaft, S. 192-207; S. Volkov, Antisemitismus als kultureller Code, München 2000<sup>2</sup>; dies., Die Juden in Deutschland 1780-1918, München 1994; zur Geschichte des Rassismus: Ch. Geulen, Geschichte des Rassismus, München 2007.

<sup>279</sup> Kipfmüller, Nationalschule, 1903/04, S. 48f..

<sup>280</sup> E. Krämer, Vaterlandsliebe. Eine Festrede zum 27. Januar 1907, in: Jahresbericht des Gymnasiums zu Prüm 1907, Prüm 1907, S. 29-36, S. 31.

<sup>281</sup> K. Bojunga, Die deutsche Kultur im Unterricht der höheren Mädchenschule, in: Frauenbildung, 1902, S. 529-542, S. 534, S. 530. Explizit wird hingegen die ethnische Zuordnung etwa in der Äußerung eines Mädchenschullehrers in der „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“ im Jahre 1885, als von „der arischen Heimat“ sprach, die „die germanischen Stämme“ verbinde. Siehe: Rusteberg, Die Entwicklung der deutschen Literatur, in: Die Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1885, S. 281-290, S. 281.

<sup>282</sup> Zur neoaristokratischen Stoßrichtung der deutschen Rechten, vgl. Breuer, Grundpositionen, S. 50-62, bes. S. 54.

ten sich am „überwundenen römischen Humanitätsbegriff“ der Gymnasien ebenso wie an der „maßlosen Überschätzung der fremdsprachlichen und außerdeutschen Bildung“, die an den Realschulen etwa im modernen Fremdsprachenunterricht in Englisch und Französisch vermittelt werde. In diesen Vorwürfen kam die völkische Kritik an den Intellektuellen zum Ausdruck, die gerne für die Entwicklung kosmopolitischer Ideale seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert und die damit einhergehende Schwächung des Volksgedankens verantwortlich gemacht wurden.<sup>283</sup> Das gesamte höhere Schulwesen wurde daher als „undeutsch“ diskreditiert. Es stifte nur „geistige Blutvergiftung“ und führe „zur Verkümmern der Mannestugenden“, wettete ein Anhänger dieser Bewegung, der bekannte Schulpädagoge Ludwig Gurlitt.<sup>284</sup>

Anklänge an Argumentationen mit Blut und Rasse, vor allem aber die Berufung auf das Volk als homogene Einheit ermöglichten hier die Begründung eines populistischen Egalitätsdiskurses, der sich gegen soziale Eliten im Staat richtete, die die Einheit des Volkes als zumindest gleiche Männergesellschaft verhinderten. Dementsprechend sollte die Unterscheidung der deutschen Schule in verschiedene Schulformen zugunsten einer „Einheitsschule“ aufgehoben werden. Da dem völkischen Diskurs eine egalitäre Männergesellschaft als Zielvorstellung zugrunde lag, schloss das Schulsystem der Einheitsschule das weibliche Geschlecht nicht mit ein. Schon diese Ausgrenzung der weiblichen Bevölkerung reduzierte die Anhängerschar für die völkischen Vertreter in der Lehrerschaft. Hinzu kam noch ein weiterer Widerspruch. Dass Lehrer als bildungsbürgerliche Anhänger der Einheitsschulbewegung gegen ihresgleichen polemisierten, zeigt die Heterogenität der Lehrerschaft als Teil des Bildungsbürgertums. Angesichts dieser Unterschiedlichkeit wundert es nicht, dass weder die Einheitsschulbewegung noch rassistische oder antisemitische Ressentiments im höheren Schulwesen nachhaltig Erfolg hatten.

Die preußische Schulbehörde bewahrte im Kaiserreich den adlig-bürgerlichen Herrschaftskompromiss, der mit der Reichsgründung geschlossen wurde und verwahrte sich

---

<sup>283</sup> Für das heftig attackierte weltbürgerliche Denken standen zwar auch Sozialdemokratie und tendenziell der Katholizismus, aber den völkischen Nationalisten erschienen Attacken gegen die Sozialdemokratie zum Teil als dysfunktional, denn ihre Integrationsbemühungen zielten zunächst auf die Einheit des Volkes.

<sup>284</sup> Erster allgemeiner Tag für deutsche Erziehung, in: Humanistisches Gymnasium, 1904, S. 197-198; G. Uhlig, Die Berliner Versammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehung, in: ebd., 1909, S. 117-123, S. 117, S. 120f.; Die sächsischen Realgymnasien in den Verhandlungen des sächsischen Landtags, in: Pädagogisches Archiv, 1902, S. 781-790; auf Befürworter einer Einheitsschule, die sich im „Arischen Deutschbund“ und im „Verein für Schulreform“ zusammenfanden, verweist auch Preuße, Humanismus, S. 21f..

bis 1914 ebenso gegen eine Einheitsschule wie ein Großteil der konservativen und liberalen Lehrerschaft.<sup>285</sup> Es wurden im Gegenteil die bestehenden Schulformen gar weiter ausdifferenziert und das höhere Mädchenschulwesen ausgebaut.<sup>286</sup> Überdies unterblieben explizit rassistische und antisemitische Äußerungen in Lehrplänen oder behördlichen Anweisungen während des Kaiserreichs. Dennoch mussten jüdische Lehrer und Lehrerinnen als Minderheit Ausgrenzungen und Benachteiligungen bei der Einstellung, Bezahlung und Beförderung durch die Schulbehörden hinnehmen.<sup>287</sup>

Die höhere Schulbildung zeichnete sich vor allem durch ein christliches Selbstverständnis aus. Das Judentum aber gehörte selbst in den Augen liberaler und gemäßigt konservativer Lehrer und Lehrerinnen nicht explizit zum deutschen Selbstverständnis. Dennoch gingen hier – anders als bei Vertretern eines antisemitisch und rassistisch gefärbten radikalen Nationalismus – die Positionen nicht soweit, das Judentum ausdrücklich abzuwerten. Vielmehr wurde der christliche Charakter der deutschen Nation hervorgehoben.<sup>288</sup> Darüber bestand trotz der konfessionellen Streitigkeiten zwischen Protestanten und Katholiken bereits während des Kulturkampfes kein Zweifel. Der Direktor der Städtischen höheren Töchterschule in Köln, Erkelenz, zum Beispiel führte das im Jahre 1873 aus. Zunächst betonte er, die höheren Mädchenlehranstalten müssten gewiss „einen religiös-nationalen Charakter tragen“, stellte daran anschließend allerdings die Frage: „Aber welche der Konfessionen wird dann schließlich die rechte sein?“ Salomonisch gab er die Antwort: „Nach unserem Dafürhalten ist das jede von ihnen, so lange sie alle in der Wirklichkeit und ihrem Wesen nach sich zu jener einen Religion bekennen und trotz ihrer Unterschiedsmerkmale auf dem einen Glauben an Christum beruhen“. Erkelenz kam es auf „den gemeinsamen Geist aller Konfessionen, die sich christlich nennen“, an: „Alle“ seien „einig über die Person und das Leben Christi“.<sup>289</sup> Dafür

---

<sup>285</sup> Siehe zudem die Ausführungen in Kap. II.1.1. u. II.3.1.-3. dieser Arbeit. Auch: E. Grünwald, Die höheren Schulen in den diesjährigen preußischen Landtagsverhandlungen, in: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 186-194.

<sup>286</sup> Zum Ausbau des höheren Schulwesens vgl. die angegebene Literatur in der Einleitung dieser Arbeit.

<sup>287</sup> Vgl. hierzu etwa die Ausführungen von Till v. Rahden am Beispiel Breslaus. In: T.v. Rahden, Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860-1925, Göttingen 2000.

<sup>288</sup> Zur protestantisch-christlichen Prägung des Nationalismus im Deutschen Kaiserreich vgl. Langewiesche, Nation, 1995, S. 214f.; H.-G. Haupt u. ders. (Hg.), Nation und Religion in der deutschen Geschichte, Frankfurt a. M. 2001; diess (Hg.), Nation und Religion in Europa. Mehrkonfessionelle Gesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2004.

<sup>289</sup> Auch der Protestant und Elberfelder Mädchenschuldirektor Schornstein stand dem nicht nach, wenn er 1874 kundtat: Vor allem „in Schulreden“ werde den Schülerinnen vermittelt, wie die höhere Mädchenschule „die Aufgabe erfüllen will, zu dem Bewusstsein nationaler Gemeinschaft“ zu erziehen und „ein einträchtiges, friedliches Zusammenleben der jungen Glieder verschiedener Konfessionen in sich zu pfe-

müssten die Mädchen angeregt werden, an „der Aussöhnung der von einem Vaterlande umschlossenen Glieder verschiedener Kirchen mitzuarbeiten“.<sup>290</sup> Das Judentum allerdings zählte er nicht dazu.

Lehrer höherer Knabenschulen unterschieden sich hier nicht von ihren Kollegen der höheren Mädchenschulen. Sie besannen sich ebenfalls trotz des Konfessionstreits während des Kulturkampfs auf die christliche Prägung der deutschen Nation. So wurde Gymnasiasten und Realschülern 1872 in Paderborn erklärt: „Wir dürfen es in der Tat wohl ohne Selbstüberhebung sagen, dass echt christlicher Glaube und gute Sitten im deutschen Volke tiefer wurzeln und weit allgemein verbreitet sind“. Diese „Frömmigkeit“ sei eine „Eigenschaft, die dem deutschen Volke in seiner Gesamtheit in höherem Grade zukomme“.<sup>291</sup>

Einige Autoren verstiegen sich sogar zu Äußerungen, in denen sie das Deutsche als charaktergebende Eigenschaft des Christentums betonten. So erläuterte der Wismarer Mädchenschuldirektor Rusteberg 1885, wie im Mittelalter allmählich „das Christentum deutsch“ wurde.<sup>292</sup> In Göttingen erinnerte der Schulleiter auf der Jubiläumsfeier der Städtischen höheren Töchterschule im Jahre 1891 an „Cornelia, die Mutter der Gracchen“, die ihren Söhnen den „Wert einer gesunden, christlich deutschen Erziehung“ klar gemacht habe.<sup>293</sup> Den Normalfall stellten Lehrer höherer Knabenschulen dar, die ihren Schülern erklärten, dass „der Charakter des Volkes“ sich eben in der „christlichen Reli-

---

gen“. Vgl. die Zit. bei: Erkelenz, Die religiöse Erziehung an der sogenannten konfessionslosen (paritätischen) Schule, mit besonderer Berücksichtigung der höheren Töchterschule, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 115-123, S. 116ff.; Schornstein, Rückblick und Aussicht. Zur Orientierung über die weiteren Aufgaben, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1874, S. 1-7, S. 5; auch: G. Jauß, Neujahrsrede in Oldenburg, in: ebd., 1878, S. 119-124, S. 123.

<sup>290</sup> Im Jahre 1879 ähnlich: „Deutschland hat das Christentum am meisten gefördert, die großen Glaubenskämpfe durchfochten und ficht sie noch durch“. Daher habe die Frau die Aufgabe, „durch die Innigkeit ihres Glaubens ihr Haus“ zu „erwärmen. Kirchner, Patriotismus, 1879, S. 92. Siehe: Willborn, Auswahl des Geschichtsstoffes, 1888, S. 300; Buchner, Werke, 1887, S. 491; Breslau. Abschiedsfeier, 1885, S. 475-476.

<sup>291</sup> Wernecke, Der deutsch-französische Krieg, S. 12. Schon ein Jahr zuvor war im Zeitschriftenorgan der verschiedenen Real-Zweige im deutschen höheren Knabenschulwesen betont worden, dass der „allgemein-christliche Charakter an Gymnasium und Realschule ganz gleich“ sei. In: C.T. Bischoff, Noch ein Wort zum Geschichtsunterrichte, in: Pädagogisches Archiv, 1871, S. 27-40, S. 30.

<sup>292</sup> Rusteberg, Entwicklung, 1885, bes. S. 287. Auch 1887 ist auf der Jahresversammlung des Mecklenburgischen Zweigvereins für das höhere Mädchenschulwesen die Meinung vertreten worden, dass sich das Gefühl „der Liebe zum Vaterlande, durch welches wir unsere Mädchen zu bilden haben“, eng mit „dem der Religiosität“ verbindet. J. Willborn, Warum dürfen Gedichte von Adolf Friedrich von Schack in den Lesebüchern für die Oberstufe der höheren Mädchenschule nicht fehlen?, Vortrag, gehalten auf der 5. Jahresversammlung des Mecklenburgischen Zweigvereins für das höhere Mädchenschulwesen, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 449-465, S. 457.

<sup>293</sup> Betont wurde darüber hinaus der „Ernst“ und die „Einfachheit“, mit der die „Söhne“ erzogen worden waren. A. Reinbrecht, Jubiläumsfeier der städtischen höheren Töchterschule zu Göttingen, in: ebd., 1891, 524-527, S. 526.

gion" widerspiegele.<sup>294</sup> „Das Christentum" vereine „uns unter einander als Deutsche in ein Band", erklärte 1896 etwa Direktor Rogge seinen Schülern am Königlichen Fürstin-Hedwig-Gymnasium zu Neustettin und präziserte: „Kein Glaubenszwiespalt darf ein großes Volk, das sich wieder fühlt und aufrecht erhalten will, veruneinigen". Gerade die „Hohenzollern" seien vor allem deshalb ein „hohes Beispiel", „weil sie in religiösen Dingen so duldsam und versöhnlich waren".<sup>295</sup> Geduld und Versöhnung also waren vor allem für das durch den Kulturkampf belastete Verhältnis zwischen Katholiken und Protestanten wichtig.

Angesichts dieser nicht immer spannungsfreien Beziehung erging im Jahre 1901 vom preußischen Kultusminister ein Erlass an alle Volksschulen und höheren Schulen in Preußen, dass es die Pflicht der Schule sei, „in dem gesamten Unterricht alles das zu vermeiden, was die konfessionellen Gegensätze in irgendeiner Weise verschärfen könnte, dagegen sei „das Einigende und Verbindende“ zu betonen.<sup>296</sup> Die Beziehung von Juden und Christen wurde indes nicht berührt, der Gedanke an den jüdischen Ursprung des christlichen Gottesbildes war abwegig. Folgerichtig erscheint daher, dass Lessings, alle Konfessionen in gleicher Weise anerkennender „Nathan der Weise“ als Lektüre in Preußen vielfach unbeliebt war. Der Kölner Mädchenschulpädagoge Engelen erläuterte 1888 stellvertretend für seine Kollegen diesen Umstand: „Nathan“ sei „eine Tendenzschrift, aus der die Lehre resultiert, jeder Mensch solle sich gläubig an seine Religion halten".<sup>297</sup>

Gewiss war diese eindeutig christliche Haltung, die den Unterschied zwischen Katholiken und Protestanten nicht so hoch ansetzte, in Zeiten des Kulturkampfes zu Beginn der siebziger Jahre noch nicht Usus. Nicht nur preußische Schulbehörden hatten in bezug auf das Volks- und höhere Mädchenschulwesen mit dem Schulaufsichtsgesetz 1872 klar

---

<sup>294</sup> Der Danziger Schuldirektor Trosien etwa bestand auf der Direktoren-Versammlung in Ost- und Westpreußen im Jahre 1880 darauf: „Je mehr (...) unseren Schulen die Aufgabe zufällt, nationale Bildungsanstalten zu sein, um so mehr werden dieselben es zu vermeiden haben, den konfessionellen Gegensatz zu schärfen, sondern vielmehr darauf bedacht sein müssen, durch Hervorhebung des Gemeinsamen auch in religiöser Beziehung das Gefühl der Einheit und Zusammengehörigkeit zu wecken". „Jede religiöse Polemik" sei „ein schädlicher Mehltau, der die zarte Pflanze des Glaubens" vernichte. Diese Äußerungen unterschieden sich nicht von Festreden, die etwa 1888 am Königlichen Evangelischen Gymnasium und Realgymnasium in Minden gehalten wurden. Vgl.: Über die sittliche und nationale Durchdringung der Zöglinge auf den höheren Lehranstalten, sowie über die Schulzucht und die Disziplinar Mittel auf denselben, in: Verhandlungen der neunten Direktoren-Versammlung der Provinzen Ost- und Westpreußen 1880, Berlin 1880, S. 73ff., 76f., 143, 293; Grautoff, Rede 1888, S. 4.

<sup>295</sup> Rogge, Gymnasium, 1895/96, S.8f..

<sup>296</sup> Siehe den Auszug aus den Stenographischen Verhandlungen des Hauses der Abgeordneten vom 8. März 1902, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen z, Nr. 32, Bd. 8, Bl. 290vr..

<sup>297</sup> Engelen, Lektüre, 1888, S. 17.

Front gegen Katholiken bezogen.<sup>298</sup> Auch protestantische und katholische Lehrer und Lehrerinnen hatten ihrer gegenseitigen Antipathie freien Lauf gelassen.<sup>299</sup> Auf die Dauer gesehen setzte sich aber unter Lehrern und Lehrerinnen wie auch in der Schulbehörde eine gemäßigte Sicht durch, die die beiden christlichen Konfessionen nicht gegeneinander ausspielte. Dabei argumentierte sie - wie gesagt - weder antisemitisch noch rassistisch, wenngleich sie das Judentum nicht in die Vorstellung der christlich-deutschen Nation integrierte. Besondere Unterschiede, die die Geschlechterdifferenz augenscheinlich markierten, gab es auch in diesem Fall nicht.

Indem der überwiegende Teil der Lehrer und Lehrerinnen sowie die preußischen Schulbehörden liberal bis gemäßigt konservative Positionen vertraten, wurde auch eine weitere radikalnational gefärbte Stoßrichtung, die Argumentation mit Feindstereotypen, nicht in die Lehrpläne höherer Knabenschulen aufgenommen. Dennoch schürten manche Lehrer vor allem in den ersten Jahren nach der Reichsgründung bzw. dem Sieg über die Franzosen 1870/71 etwa am Sedantag an höheren Knabenschulen Aversionen gegen Frankreich und nach der Jahrhundertwende auch gegenüber England. Insbesondere anlässlich des Sedantags verkündeten Gymnasial- und Realschullehrer ihre Genugtuung über den Sieg gegen die Franzosen. Im Jahre 1873 spukte beispielsweise im Kopf des Dessauer Oberlehrers Stier die Befürchtung, dass man im Krieg von 1870/71 das gleiche Desaster hätte erfahren können wie Preußen 1806. Diese Vorstellung führte dazu, dass er in seiner Sedanrede im selben Jahr beschwörend Ernst Moritz Arndt und dessen „Zorneswort“ nach der Niederlage von Jena und Auerstedt zitierte: „O Teutsche, nicht mehr Teutsche - nicht Männer, eitel Weiber - was krümmt ihr tief die Leiber dem Schlag der Sklavenpeitsche? Was kriecht ihr gleich dem Hunde vor Henkern und Banditen?“. Stier hielt es für unverzichtbar, seinen Schülern die geradezu entmännlichende Niederlage gegen die Franzosen seinerzeit ins Gedächtnis zu rufen und mahnend zu erklären: Das Rezept des Nationalisten Arndt, jenen Misserfolg zu rehabilitieren, sei vor

---

<sup>298</sup> Da höhere Mädchenschulen bis 1894 nicht dem höheren, sondern dem Elementarschulwesen zugeordnet wurden, griff das Schulaufsichtsgesetz der Volksschulen auch hier. Vgl. zum Kulturkampf, Schulaufsichtsgesetz und höheren Mädchenschulen: Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses über das höhere Mädchenschulwesen, vom 05. Februar 1884, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1884, S. 175-187; allgemein: M. Lamberti, *State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany*, New York 1989, S. 40-87; Kuhlemann, *Erziehungsstaat*, S. 95-129.

<sup>299</sup> Katholiken etwa lehnten schulische Feiern zum Kaisergeburtstag ab oder verwahrten sich mancherorts dagegen, bestimmte Schulbücher einzuführen, weil es hier Passagen gab, „an denen der katholische Schüler Ärgernis nehmen muss“. Kritik einer katholischen Fraktion etwa am Lesebuch von Hopf und Paulsiek, das Kultusminister Falk 1873 empfohlen hat und das „nur in den Reichslanden“ nicht verwendet, sonst „fast ausnahmslos in Gymnasien und Realschulen gebraucht“ wurde, in: GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1z, Nr. 2, Bd. 1, Bl. 294.

allem der „heiße, blutige Hass“ und „tiefe Zorn“ gewesen, der „ohn' Unterlass dem Franzmann und dem franschen Tand“ klar machte, „dass nie sie schänden teutsches Land“.<sup>300</sup> Zuweilen wurde diese Antipathie auch unter Wilhelm II. weiter tradiert; so etwa, wenn Fritz Steinhausen 1895 am Sedantag in einem Gymnasium zu Greifswald ausrief: „Wir ehren den tapfern, wenn auch besieigten Feind, aber wir verachten die Lügen, das Prahlen und Keifen der Revanchepatrioten jenseits der Vogesen“.<sup>301</sup>

Obwohl die preußische Schulbehörde in Lehrplänen und anderen Vorgaben zu solchen Spitzen schwieg, genehmigte sie dennoch Schulbücher, die Feindstereotypen enthielten. Dies nahm die Lehrerschaft aber keineswegs kritiklos hin. So veröffentlichte etwa das „Pädagogische Wochenblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand“ im September 1893 einen Artikel zum Thema „Chauvinismus in der Schule“. Darin gab ein Oberlehrer - ob er an einer Realschule oder einem Gymnasium unterrichtete, bleibt unklar - einen Bericht über eine Begebenheit in seinem Erdkundeunterricht einer „Tertia“ ab. Er habe mit seinen Schülern die „Geographie Elsass-Lothringens“ behandelt und im Schulbuch hätten sie dazu lesen müssen, diese Gegend sei „dem Reiche zum Schutz ... gegen den ewig unruhigen, Rache brütenden westlichen Nachbarn am unentbehrlichsten“. Den Pädagogen überzeugten diese Behauptungen indes nicht. „Auf jeden gesunden Sinn müssen derartige chauvinistische Redensarten in der Tat zum mindesten komisch wirken“, stellte er fest. Die landläufige Meinung, dass in französischen Schulen „Monsieur Chauvin das Scepter“ (sic!) führe, tat er als „patriotische Phrase“ ab und fragte: „Sollten wir nicht auch in dieser Beziehung besser daran tun, vor unserer eigenen Tür zu kehren?“ Darüber hinaus machte er darauf aufmerksam, dass „die Lektüre dieser Worte ... von der Klasse mit stürmischer Heiterkeit aufgenommen“ worden sei. Mehrere Schüler hätten sich zu Wort gemeldet und „recht vernünftige Anschauungen“ vorgetragen, die in folgende Richtung gingen: „Die Franzosen haben wirklich etwas Gescheidteres zu thun, als ,ewig Rache zu brüten“.“<sup>302</sup>

Unabhängig von der Tatsache, dass hier ein Lehrer und seine Schüler einer liberaleren Haltung folgten, als im Schulbuch vorgegeben, wird deutlich: Die preußischen Schulbehörden hielten sich zwar offiziell in Lehrplänen und Anordnungen von einer Feindpolemik fern, wenn aber ein Herausgeber entsprechend aggressive Inhalte in seinem

---

<sup>300</sup> G. Stier, Am Sedantage 1873, S. 74; Wernecke, Der deutsch-französische Krieg, S. 13.

<sup>301</sup> F. Steinhausen, Rede gehalten bei der Jubel-Feier des Sedantages am 1. September 1895, in: ders., Reden und Ansprachen, Greifswald 1897, S. 37-42, S. 39.

<sup>302</sup> GSTA, Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen. z, Nr. 32, Bd. 7, Bl 35 v..

Schulbuch, das er der Behörde empfahl, integriert hatte, ließ man dies durchaus gewähren. Dies fiel jedoch nicht entscheidend ins Gewicht. Die nationale Schulbildung folgte wesentlich Impulsen aus der Lehrerschaft und gesellschaftlichen Interessensgruppen, weniger einer autoritären Intervention.<sup>303</sup>

Gleichzeitig zeigt die Bandbreite an Meinungen und Ausdeutungen einmal mehr, dass die nationale Bildung höherer Knabenschulen nicht um jeden Preis Attributen folgen musste, die in der bürgerlichen Geschlechterordnung als besonders männlich galten. Denn nicht alle Lehrer vermittelten im Unterricht und an Festtagen jene Reichsfeindrhetorik. Stärke, Kampf und Aggressivität gehörten nicht in jedem Fall zum Lehrkanon höherer Knabenschulen im Kaiserreich. Die nationale Schulbildung orientierte sich, um es noch einmal zu betonen, nicht zwingend an den traditionellen bürgerlichen Geschlechterzuschreibungen des 19. Jahrhunderts. Zu einer nachhaltigen Verstärkung und Verankerung des bürgerlichen Geschlechterdualismus trug die nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen des Kaiserreichs auch in diesem Fall nicht bei. Gewiss wurden die traditionellen Geschlechteraufgaben *grosso modo* vermittelt, das hat die Arbeit bisher gezeigt, allerdings fungierten sie nicht als entscheidendes und dominierendes Strukturprinzip der nationalen Bildung und Erziehung an höheren Knaben- und Mädchenschulen des Kaiserreichs, was etwa angesichts der institutionellen Trennung der Geschlechter durchaus erwartbar gewesen wäre. Deutlich macht dies auch das folgende Kapitel, das die Wirksamkeit der nationalen Bildung und Erziehung an höheren Knaben- und Mädchenschulen untersucht.

---

<sup>303</sup> Dieser Befund entspricht einmal mehr der Kritik, die seit den 1990er Jahren an der Interpretation des Kaiserreichs als einem Erziehungsstaat geübt worden ist. Vgl. noch einmal zur Debatte um das Kaiserreich als Erziehungsstaat: Kuhlemann, Erziehungsstaat, 1998.

## II. Die Wirksamkeit nationaler Bildung und Erziehung an höheren Schulen – eine Legende?

„In Deutschland [ist] die Republik noch nicht da, sondern nur ihre Form.[...] Die Republik darf dem Volke nicht umgestülpt werden von außen, es muss von innen in sie hineinwachsen.“<sup>1</sup>

In einem Zeitschriftenbeitrag vom 5. Dezember 1918 nahm der Schriftsteller Stefan Zweig eine Einschätzung der gesellschaftlichen Lage in Deutschland nach der Abdankung Kaiser Wilhelms II. vom 9. November 1918 vor. Darin beklagte er, dass die „neue Staatsform“ bisher lediglich der Form nach existiere und es den Deutschen noch an einem rechten „republikanischen Bewusstsein“ fehle. Mag es sich damit um eine spezifische Problematik der neu zu gründenden deutschen Republik nach dem Ersten Weltkrieg gehandelt haben, so berührt Zweigs Äußerung in struktureller Hinsicht eine wichtige Frage, die auch an die nationale Bildung und Erziehung höherer Schulen im Deutschen Kaiserreich vor 1914 zu richten ist: Welchen Stellenwert hatte die Nation im höheren Schulwesen? War sie an höheren Schulen eine Größe, die – um es mit Zweig zu formulieren – lediglich der „Form“ nach vermittelt wurde, oder hatte sie sich im Bewusstsein schulischer Mitarbeiter sowie der Schüler und Schülerinnen als wichtiger kultureller und politischer Ordnungsrahmen verankert?

Damit stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit, die die Nation beziehungsweise die nationale Erziehung und Bildung an höheren Schulen überhaupt hatte. War sie zentraler Bestandteil der schulischen Bildung oder gar nur ein Randphänomen? Inwiefern unterschieden sich hier höhere Knaben- und Mädchenschulen, welche Gemeinsamkeiten zeigten sich? Welche Folgen ergeben sich zum einen für das bürgerlich-nationale Geschlechterverhältnis, zum anderen für die geschlechterspezifische Semantik des Nationalen, wenn im Folgenden die Leerstellen, Brüche und Widerstände bei der schulischen Vermittlung nationaler Vorstellungen im höheren Schulwesen ausgelotet werden?

---

<sup>1</sup> S. Zweig, Die Republik hat noch nicht gesiegt. Artikel vom 5. Dezember 1918, in: H. Michaelis u.a. (Hg.), Ursachen und Folgen. Vom Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart. Eine Urkunden- und Dokumentensammlung zur Zeitgeschichte, Bd. 3, Berlin o. J., S. 226f..

## II.1. „Zungenpatriotismus“- Die Instrumentalisierung der Nation

Ohne Grund wurde die Nation nie thematisiert. Im Zuge der kulturgeschichtlich inspirierten Nationalismusforschung ist immer wieder darauf verwiesen worden, dass sich der Nationalismus vor allem durch seine Fähigkeit am Leben erhält, verschiedene „Identitäten und Traditionen“, „Loyalitäten und Dispositionen“ zu vereinen.<sup>2</sup> Die Motive und Interessen also, die die unterschiedliche Verwendung bestimmter nationaler Bilder leiteten, erhöhten und garantierten die Attraktivität der nationalen Idee im Verlauf der Geschichte. Allerdings bleibt in diesem Zusammenhang ungeklärt: War die Betonung und Vermittlung bestimmter nationaler Vorstellungen auch durch Interessen motiviert, die nicht unmittelbar nationalen Überzeugungen dienten? Inwiefern verweisen diese Motive auf eine begrenzte Wirksamkeit der nationalen Erziehung an höheren Schulen? War diese geschlechterspezifisch? Das folgende Kapitel überprüft zunächst Anlässe und Motive der Thematisierung der Nation vor allem in Lehrervereinigungen und Schulverwaltung, im Weiteren richtet sich die Aufmerksamkeit zum einen auf die Motivation der Lehrkräfte, in höheren Schulen bestimmte nationale Vorstellungen den Jugendlichen zu vermitteln, zum anderen darauf, warum bestimmte Bilder der Nation in Autobiographien langfristig rezipiert wurden.

### II.1.1. Die Nation als Argument in Schul- und Geschlechterkämpfen

Die Gründe, weshalb es während des Kaiserreichs in der Nationalbildung höherer Schulen vor allem zu einer Betonung prinzipiell genuin männlich konnotierter Handlungsbereiche, d.h. der Staatsbürger- und der militärischen Erziehung kommen konnte, liegen auf der Hand. Gewiss haben hier jene Sichtweisen ihre Berechtigung, die davon ausgehen, dass die Erziehung zu Wehrhaftigkeit, die Verpflichtung auf Staatsbürgerideale und die zunehmende nationale Radikalisierung im Verlauf des Kaiserreichs als eine Reaktion „auf den belastungsreichen Modernisierungsprozess in den unterschiedlichsten Dimensionen des gesellschaftlichen und individuellen Lebens“ zu sehen sind.<sup>3</sup> Für gemäßigt Konservative oder Vertreter des Radikalnationalismus, auch für Nationalliberale

---

<sup>2</sup> Vgl. beispielhaft: H.G. Haupt u. Ch. Tacke, Die Kultur des Nationalen, S. 266f.; Geulen, Nationalismus, S. 373.

<sup>3</sup> Wehler, Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 955f., 1067.

ging es um den Erhalt der Nation und des Nationalstaats, den man durch ungünstige Wirtschaftsentwicklungen, durch innere und äußere Reichsfeinde bedroht sah.<sup>4</sup> Dies suggerieren nicht zuletzt die Äußerungen Kaiser Wilhelms II. in seinem berühmten Erlass 1889 und der Rede anlässlich der preußischen Schulkonferenz 1890, als er vor allem eine staatsbürgerliche Bildung und die Erziehung deutscher, wehrhafter Jungen und Männer einforderte, um der Sozialdemokratie und anderen Nationen entgegenzutreten.<sup>5</sup> Darüber hinaus ist auf die „Krise der Männlichkeit“ im ausgehenden 19. Jahrhundert hingewiesen worden, die nicht nur Deutschland betraf, sondern ebenso in Frankreich, Großbritannien und den USA sichtbar wurde und sich im Verlauf des Kaiserreichs in einem verstärkten Antifeminismus niederschlug.<sup>6</sup> Die verstärkt männlich konnotierte Inszenierung der Nation, die Zunahme an militärischen und staatsbürgerlich ausgerichteten Lerninhalten im Unterricht etwa, die bei allen Geschlechtergemeinschaften an höheren Mädchenschulen dennoch stets inhaltlich und methodisch abgespeckt dargeboten wurden, trat mithin der Tatsache entgegen, dass, bestärkt von der Frauenbewegung, Frauen das bürgerliche Geschlechtermodell auf die Probe stellten und neue weibliche Rollen einzunehmen suchten. Gerade im Bildungswesen machten Frauen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend männlich dominierte Handlungsräume streitig. Der institutionelle Ausbau des weiblichen Schulwesens schritt voran. Mädchenschulen wurden in den deutschen Einzelstaaten nach und nach zu anerkannten höheren Lehranstalten. Erstmals absolvierten Schülerinnen um die Jahrhundertwende das Abitur und gingen zur Universität. Lehrerinnen an Volks- und höheren Mädchenschulen begannen mit ihren männlichen Kollegen um Stellen und Beförderung zu konkurrieren.<sup>7</sup> Ein Beispiel für diese Konkurrenz ist die Stellungnahme des Berliner Mädchenschullehrers Paul Ostwald, der in der Zeitschrift „Das Lyzeum“, dem „Monatsblatt für die Interessen der höheren Mädchenbildung“ im Kaiserreich, seine Überzeugung offenlegte: „Vorderhand möchte ich den Geschichtsunterricht nur in den Händen eines Lehrers und nicht einer Lehrerin wissen“, denn „die Mädchen werden in diesem Fache ... einem

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu u.a. Breuer, Grundpositionen, S. 13-30; Breuer, Ordnungen. Generell zum Reichsnationalismus: Wehler, Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 938-965, 1066-1085; Nipperdey, Machtstaat, S. 250-265, 289-311.

<sup>5</sup> U.a. Schneider, Geschichtsunterricht; Albisetti, Secondary School Reform; Kraul, Gymnasium; Becker u. Kluchert. Generell zur Attraktivität des Nationalismus in Zusammenhang mit bürgerlichen Unsicherheits- und Bedrohungsgefühlen: R. Chickering, We Men Who Feel Most German. A Cultural Study of the Pan-German League. 1886-1914, Boston 1984, S. 122-130; ders., Nationalismus, S. 68f..

<sup>6</sup> Zusammenfassend: Kühne, Männergeschichte, S. 16f.; auch: E. Badinter, XY. Die Identität des Mannes, München 1993, S. 27-36 o. Planert, Antifeminismus, S. 274-295.

<sup>7</sup> U.a. Titze, Akademikerzyklus, S. 100-102; Albisetti; Secondary School Reform; ders., Mädchen- und Frauenbildung.

Lehrer williger folgen als einer Frau, weil sie bewusst oder unbewusst durch ihre Erziehung noch fühlen, dass Geschichte und Politik nicht Frauensache sei". Zudem gehöre „zu der Persönlichkeit eines Geschichtslehrers ein festes politisches Bekenntnis". Es sei aber die Frage, „ob die Frau heute schon in der Regel gerade dieser Forderung entspricht". Ostentativ erklärte Ostwald: „Meine Kolleginnen werden es entschuldigen", er selbst wolle dies „bezweifeln", denn „erst jetzt hat man angefangen, den Wert nationaler Mitarbeit auch von Seiten der Frauen einzusehen, und die verschiedenen politischen Parteien bemühen sich erst jetzt um sie". Diese Tatsache ließ ihn folgern: „Solange es nun aber nicht eine Selbstverständlichkeit ist, dass wie bei dem Manne auch bei der Frau politische Überzeugung zu erwarten ist, halte ich es nicht für ratsam, den Geschichtsunterricht in weibliche Hände zu legen".<sup>8</sup> Die zunehmend männliche Konnotation der Nation innerhalb der Erziehung und Bildung an höheren Mädchenschulen, in diesem Fall die Einführung des Bürgerkundeunterrichts, ging mit dem Versuch einher, jene spezifisch männliche Dominanz zu behaupten, die der bürgerlichen Geschlechterordnung traditionell immanent war. In Zeiten zunehmender weiblicher Präsenz im bürgerlichen und nationalen Kontext brauchte es offenbar die besondere männliche Selbstvergewisserung und Selbstbehauptung – wohl gerade für männliche Lehrkräfte im vorwiegend weiblichen Terrain der höheren Mädchenschule.<sup>9</sup>

Die Entwicklung weiblicher Emanzipation rief aber nicht nur bei Schulmännern höherer Mädchenanstalten Ängste hervor, sondern generell: die Vorstellung von der attraktiven ‚femme fatale‘, die mit ihrer emotionalen und sexuellen Energie die Männer unterwarf, war im Bürgertum des ausgehenden 19. Jahrhundert ein sehr populäres Zerrbild.<sup>10</sup> So polemisierte auch die Lehrerschaft höherer Knabenschulen zunehmend gegen die weibliche Integration in den Bildungssektor.<sup>11</sup> Die Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses hatte im Jahre 1910 über eine Petition von Direktoren, Oberlehrern und Lehrern an Gymnasien und Realschulen zu verhandeln, die sich generell gegen eine

---

<sup>8</sup> P. Ostwald, Der Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend, in: Das Lyzeum, 1913/14, S. 680-684, S. 682.

<sup>9</sup> Für konkrete Beispiele im Bildungssektor: Blochmann, Emanzipationsgelüste, S. 5f.. Zum Antifeminismus im Kaiserreich generell: Planert, Antifeminismus.

<sup>10</sup> M. Salewski, Weiberlüste – Männerängste: Zum Geschlechterdiskurs im Fin de siècle, in: B. Lundt u.a. (Hg.), Frauen in Europa. Mythos und Realität, Münster 2005, S. 378-396; ders., „Julian begib dich in mein Boudoir". Weiberherrschaft und Fin de siècle, in: A. Bagel-Bohlan u. ders. (Hg.), Sexualmoral und Zeitgeist im 19. und 20. Jahrhundert, Opladen 1990, S. 43-69, S. 47ff.; U. Frevert, „Wo du hingehst..." Aufbrüche im Verhältnis der Geschlechter. Rollentausch anno 1908, in: A. Nitschke u.a. (Hg.), Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne. 1880-1930, Bd. 2, Hamburg 1990, S. 89-118, S. 98.

<sup>11</sup> Vgl. grundlegend hier: Planert, Antifeminismus, S. 53ff.; auch schon: Albisetti, Mädchen- und Frauenbildung, S. 178-184.

„weibliche Leitung“ höherer Mädchenschulen aussprachen. Zur Begründung hieß es in der Petition: „Die Gleichstellung von Mann und Frau im öffentlichen Dienst, insbesondere die Unterstellung des Mannes unter die Frau“ beleidige nicht nur „das Mannesgefühl“, sondern widerspreche „dem Volksempfinden“. Es sei zu prüfen, ob dies „nicht geradezu mit den Staatsgrundsätzen in Widerspruch“ stehe, und ob der preußische Mann im Staatsdienst ein Recht auf männliche Vorgesetzte“ besitze. Denn „die Einführung weiblicher Vorgesetzter auf dem Schulgebiete“ werde „mit Sicherheit im Laufe der Zeit auch zu ähnlichen Ansprüchen und Erfolgen der Frauen in anderen Berufen führen und damit zu einer allgemeinen großen Gefahr für das Staatswohl werden“.<sup>12</sup> Männliche Dominanz und souveräne Handlungsfähigkeit schienen zu Beginn des 20. Jahrhunderts immer weniger in dem gewünschten Maße gesichert zu sein. Genuin männlich besetzte Handlungsräume im Erwerbsleben waren in Gefahr.

Nachdem sich bürgerliche Frauen seit den 1890er Jahren immer mehr Entfaltungs- beziehungsweise Bildungsmöglichkeiten erkämpft hatten, schien nach der Jahrhundertwende auch die in bürgerlichen Gesellschaftsentwürfen lebendige Vorstellung vom selbständig und aktiv handelnden männlichen Staatsbürger durch weibliche Ansprüche auf ihre Staatsbürgerrechte bedroht zu sein. Diese Angst führte zu einer Rückbesinnung auf exklusiv männlich konnotierte Qualitäten der Nation.<sup>13</sup> So brachten die Schuldirektoren und Lehrer in ihrer Petition von 1910 zum Ausdruck: Gerade der „Staat“ sei doch in „erster Linie ein Produkt männlicher Initiative und Kraft“ und bedürfe „zu einer gesunden Fortentwicklung des spezifisch männlichen Geists“. Durch die weitere Tätigkeit der Frau im „öffentlichen Staatsleben“ werde dies pervertiert und mehr: Besonders in „Staaten mit allgemeiner Wehrpflicht“ bedeute „die amtliche Unterordnung des Mannes unter die ledige Frau geradezu eine Gefährdung des militärischen Geists und der Wehrfähigkeit“.<sup>14</sup> Die fortschreitende Verbesserung der weiblichen Bildungsmöglichkeiten forderte Schulmänner heraus und provozierte Widerstände, die mit Hilfe nationaler Argumentationsmuster artikuliert wurden.

Dabei fungierten die Nation und vor allem die in der bürgerlichen Tradition als genuin männlich definierten Bereiche des Staates und des Militärs nur vordergründig als ein Ordnungsrahmen, den es zu schützen und zu bewahren galt. Letztlich ging es - und das

---

<sup>12</sup> Fünfter Petitions-Bericht der Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses, 21. Legislaturperiode, III. Session 1910, in: GSTA, Rep. 169 C, Abschnitt 36 D, Nr. 96, Bd. 3, Bl. 1-7.

<sup>13</sup> Frevert, „Unser Staat ist männlichen Geschlechts“, S. 83ff..

<sup>14</sup> Fünfter Petitions-Bericht der Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses, 21. Legislaturperiode, III. Session 1910, in: GSTA, Rep. 169 C, Abschnitt 36 D, Nr. 96, Bd. 3, Bl. 1-7.

ist entscheidend - weniger um das Wohl des Nationalstaats, sondern um Geschlechterkämpfe, um Status, Ansehen, Macht und Profession. Die Verhandlung der Unterrichtskommission im preußischen Abgeordnetenhaus von 1910, der nur Männer angehörten, ging denn auch kaum auf die nationale Argumentation der Petition ein. Der Berichterstatter, der Abgeordnete Glattfelder, hob sogar hervor, dass die Anträge der Schuldirektoren und Lehrer „an manchen Übertreibungen leiden“. Im Grunde war sich die Kommission mit dem Kultusminister einig, dass „der weibliche Einfluss“ an höheren Mädchenschulen „unentbehrlich“ sei und Frauen durchaus in „leitende Stellungen“ berufen werden sollten, sofern sie sich „in ihrer ganzen Persönlichkeit dazu“ eigneten. Eine „zu große Weichlichkeit in der Erziehung der Mädchen“ dürfe eine Schulleiterin allerdings nicht vertreten, denn „vor dem sogenannten Feminismus“ sei - da unterschieden sich liberal, konservativ und radikalnational eingestellte Pädagogen nicht - zu warnen. Im Grunde hätten die zu erziehenden Mädchen höherer staatlicher Lehranstalten vor allem „die ruhige entschlossene Kraft, die folgerichtige Einwirkung des Mannes nötig, gegenüber den leicht wechselnden Stimmungen der weiblichen Persönlichkeit“.<sup>15</sup> Frauen wurden also nach und nach auch gegen Widerstände in den als männlich definierten öffentlichen Bereich des Staatsdiensts eingebunden.<sup>16</sup> Gleichzeitig aber achteten Schulmänner und Schulpolitiker - ungeachtet ihrer politischen Couleur - mit Argusaugen auf die Erhaltung ihrer männlichen Dominanz. Die Nation diene dabei mehr als vorgeschobene Argumentation denn als übergeordnete, leitende Maxime, der sich schulisches Denken und Handeln unterordnen sollte.

Es wird also erstens deutlich: In der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Um- und weiblichen Aufbruchssituation seit Ende des 19. Jahrhunderts brauchte es auch im höheren Schulwesen eine Neudefinierung des herkömmlichen Geschlechterverhältnisses. Der Abschied von alten Geschlechterbildern war gefordert, denn die traditionellen Rollenentwürfe bürgerlicher und nationaler Männlichkeit waren nicht mehr adäquat. Neue männliche Rollenbilder, die Frauen konsequenter rechtlich, sozial, kulturell und politisch integrierten, wurden nötig. Doch die Lehrer der verschiedenen höheren Schulen taten sich im Prinzip mit einer weitergehenden rechtlichen, kulturellen, sozialen und

---

<sup>15</sup> Ebd.; ähnlich auch die Argumentation in Bezug auf die Abwehr von Koedukationsbestrebungen, in: ebd., Bd. 2, Sitzung des Hauses der Abgeordneten am 17. 3. 1902, Bl. 3398ff.. Allgemein zur Koedukationsdebatte um 1900: M. Horstkemper, Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende, in: Kleinau u. Opitz (Hg.), Mädchen- und Frauenbildung, S. 203-218.

<sup>16</sup> Zur Verbesserung und Entwicklung weiblicher Handlungschancen im Schul- und Bildungswesen vgl. ausführlich u.a. Albisetti, Mädchen- und Frauenbildung.

politischen weiblichen Integration im Bildungssektor schwer, vor allem im als traditionell männlich definierten öffentlichen Staatsdienst. Je weiter Frauen in spezifisch männlich besetzte Handlungs- und Berufsfelder vordrangen, desto mehr bedurfte es der männlichen Selbstvergewisserung. Gleichsam als Reaktion auf die Gefährdung bestimmter männlicher Privilegien mochte es nach der Jahrhundertwende zu jener besonderen Betonung männlich konnotierter Vorstellungen der Nation an höheren Knaben- und Mädchenschulen kommen. Die Krise männlicher Selbstbilder zum Ende des 19. Jahrhunderts verband sich unmittelbar mit einer inhaltlichen Neubestimmung der nationalen Idee.

Die Argumentation in der Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses und innerhalb der männlich dominierten Lehrerschaft legt darüber hinaus eine zweite Vermutung nahe: Die Nation fungierte generell als argumentatives Druckmittel. Sie stand nicht als Selbstwert im Vordergrund. Die Thematisierung der Nation im höheren Schulwesen erfolgte nicht primär mit dem Ziel, die Jungen und Mädchen mit bestimmten nationalen Vorstellungen bekannt zu machen. Nationale Bilder dienten vor allem auch als Instrument im Kampf um Fragen der Profession und des Geschlechterverhältnisses. Dabei ging es nicht nur um den Status, den Lehrer gegenüber Lehrerinnen einnahmen, sondern auch um das Prestige von Lehrern höherer Schulen gegenüber anderen Berufsgruppen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gab es zunehmend Bemühungen der Lehrerverbände, den höheren Lehrerstand finanziell und damit auch langfristig der Richterschaft sozial gleichzustellen. In diesem Kontext diente die Nation ebenfalls als beliebtes Mittel, um bestimmten Interessen Nachdruck zu verleihen. Das „Korrespondenz-Blatt für die Philologen-Vereine“ in Preußen veröffentlichte 1896 Pressestimmen, wonach „gewiss...das Amt eines Richters ein hohes, wichtiges“ sei und daher „anständig bezahlt werden“ solle. Aber „denselben Anspruch“, so hieß es etwa in der „Täglichen Rundschau“ 1896, hätten auch „die Oberlehrer, die Bildner der Söhne unserer führenden Stände“. Denn, so wurde in der „Rheinisch-Westfälischen Zeitung“ bekräftigt: „Die Familie, der Staat vertraut den Oberlehrern das Beste an, was er hat, die heranwachsende Jugend, welche später die Geschicke desselben leiten soll.“ Die Lehrer müssten „den Jünglingen Liebe zum Vaterlande und Idealismus einpflanzen“. Da könne nicht „immerfort von Seiten der Regierung“ „geknausert“ werden. Die nationale Bedeutung, die sich Lehrer höherer Knabenschulen zuschrieben, legitimierte demnach Gehaltsforderungen. Im konkreten Fall ging es aber weniger um das Wohl des Vaterlandes als um das eigene Ansehen. Lehrern höherer Schulen wurde denn auch gerne vorgewor-

fen, „titelsüchtig“ zu sein und „unberechtigt“ nach „irdischen Glücksgütern“ zu streben. Beteuerungen wie „die Ausbildung der Jugend“ sei „für den Staat“ derart bedeutsam, dass es kaum „etwas Wichtigeres geben“ könne, „als die Heranbildung der Knaben und Jünglinge zu kenntnisreichen und charakterfesten Männern“, verdeckten das eigentliche Anliegen. Entscheidend blieb die Forderung, dass man, so hieß es im „Korrespondenz-Blatt für die Philologenvereine“ 1896, „die wirtschaftliche und soziale Lage“ von Lehrern an höheren Schulen so gestalten solle, dass „sie ohne Kampf um die unentbehrlichen Daseinsmittel und ohne Groll gegen die bestehenden Verhältnisse ihrer hohen und idealen Aufgabe“ nachgehen könnten. Die nationale Relevanz der schulischen Arbeit diene mithin nicht als Selbstzweck, sondern der Legitimierung und Durchsetzung professioneller Interessen.<sup>17</sup>

Deutlich zeigt sich diese Tendenz, die Nation als Argument zu benutzen, auch in der Konkurrenz, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zunehmend zwischen den verschiedenen Gymnasien und Realschulen vor allem in Preußen herrschte. Seit jeher kam dem klassisch-humanistischen Gymnasium eine Ausnahme- beziehungsweise Monopolstellung zu. Ausschließlich seinen Absolventen war es vorbehalten, besondere Berechtigungen zu erlangen, etwa uneingeschränkt jedes Fach an einer Universität belegen zu können. Diesen Umstand allerdings wollten die Interessenvertreter der Realschulen, die um 1870 in den meisten deutschen Staaten bereits fest etabliert waren, im neu gegründeten Nationalstaat nicht länger hinnehmen.<sup>18</sup>

Um das bestehende Gymnasialmonopol aufzubrechen, versuchten Anhänger einer mehr naturwissenschaftlich und praktisch ausgerichteten Erziehung, die für eine stärkere Anerkennung von (Ober-)Realschulen und Realgymnasien kämpften, seit der Gründung des deutschen Reiches 1871 humanistische Gymnasien als Sündenböcke des Nationalstaats abzuwerten. Durch ihre Orientierung am klassischen Altertum, hieß es im Jahre 1873, könnten Gymnasien der neuen Situation im geeinten Nationalstaat nicht gerecht werden. Im Gegenteil: Sie ließen „sich die Pflege des Bewusstseins deutscher Nationalität zu wenig angelegen sein“.<sup>19</sup> Demgegenüber hätten die auf Naturwissenschaften und moderne Fremdsprachen und vor allem aber auf „das Deutschtum“ gegründeten Real-

---

<sup>17</sup> Stimmen der Presse zur Gleichstellung der Oberlehrer und der Richter, in: Korrespondenz-Blatt für die Philologen-Vereine Preußens vom 1. Dezember 1896, 1896, S. 198-199, 209-211, hier S. 198f..

<sup>18</sup> Albisetti, Höhere Knabenschulen, S. 229; Herrlitz, Deutsche Schulgeschichte, S. 71.

<sup>19</sup> Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1873, S. 174-186, S. 179; auch Oskar Jäger erinnerte sich noch im Jahre 1905 an die ersten Vorwürfe gegen die Gymnasien Anfang der 1870er Jahre; Zitat bei: Die 14. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Hamburg am 2. Oktober 1905, in: Humanistisches Gymnasium, 1905, S. 210-242, S. S. 232.

(gymnasial)-Schultypen „mehr Elemente“, um die Schüler, die künftigen „Staatsdiener“, mit nationalen Idealen „zu durchsäuern“.<sup>20</sup> In den 1870er und vor allem in den 1880er Jahren setzten „Realreformer“ immer wieder die Nation als Argument ein und kritisierten spitz den gymnasialen Humanismus, der den „eigentümlichen Werth des deutschen Geistes verkenn(e)“.<sup>21</sup>

Schon lange bevor Wilhelm II. in den Jahren 1889/90 zum Schlag gegen die vaterlandslosen „Griechen“ und „Römer“ ausholte, und damit vor allem Schüler und Lehrer der humanistischen Gymnasien meinte, sahen sich Vertreter der klassischen Bildung also mit Vorwürfen konfrontiert, zu wenig national zu sein. Dahinter stand aber vor allem die Absicht der Realschulen, die bisher ausschließlich dem Gymnasium vorbehaltenen Privilegien und das damit verbundene höhere soziale Ansehen zu erlangen. Dies kam besonders in einem Schreiben von Königsberger Oberlehrern an Kultusminister Gossler vom 2. November 1890 zum Ausdruck. Bereits im Vorfeld der bevorstehenden Berliner Schulkonferenz im Dezember 1890 wollten sie ihrer Meinung Nachdruck verleihen, „dass allein das humanistische Gymnasium in seiner durch jahrhundertlange Entwicklung gewonnenen Gestalt die geeignete Vorbildung für das Universitätsstudium gewähren kann und gewährt“. Die Königsberger Oberlehrer wussten sich daher „vor allem in der Überzeugung“ einig, „dass wir es als eine verhängnisvolle Gefährdung unsrer nationalen Bildung ansehen müssten, wenn eine Verbesserung unsres Gymnasialwesens vorwiegend darin gesucht werden sollte, eine seiner bewährtesten Grundlagen zu schwächen und die Pflege der alten Sprachen als Bildungs- und Erziehungsmittel wesentlich zu beeinträchtigen.“<sup>22</sup> Auch dieser Beitrag zur Schulreform folgte hier nicht primär nationalen, sondern sozialen und schulpolitischen Interessen. Verhandelt wurden Kompetenzen und Sozialprestige. Die Nation wurde als Argument durchaus angeführt, aber weniger als strukturierende Leitidee.

Dieser argumentative Gebrauch der Nation wurde von Politikern und Lehrern allerdings nicht unbedingt goutiert. In einer Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses entlarvte der Düsseldorfer Zentrumsabgeordnete Kirsch 1906 diese Praxis: „Das Wort ‚national‘“ sei bereits „eine Zeitlang ein Ladenhüter“, der „namentlich bei der nationallibera-

---

<sup>20</sup> Dietrich, Schriften über das höhere Bildungswesen, in: Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1874, S. 50-58, S. 55.

<sup>21</sup> So beispielsweise bei: F. Otto, Bericht über die Verhandlungen der zweiunddreißigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wiesbaden, in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, Leipzig 1877, S. 530-544, S. 537; C. Krause, Das angeklagte Gymnasium, in: Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1888, S. 273-282, S. 273.

<sup>22</sup> GSTA, Rep. 89, Nr. 22307, Bd. I., Bl.207r-208v..

len Partei“ besondere Verwendung finde, „wenn gewisse Kampfmittel“ benötigt würden.<sup>23</sup> Bereits 1894 hatte der Barmener Gymnasialprofessor Emil Stutzer in einer Beilage zum Jahresbericht seiner Schule die Wahrnehmung kund getan: „Das Wort national“ sei „in unserer Zeit ein Schlagwort geworden, mit dem man stets einer großen Wirkung sicher zu sein glaubt“. Einerseits, so Stutzer, spiegelte dies wider, dass der „nationale Gedanke“ lebendig sei; andererseits verhindere gerade der inflationäre Gebrauch die erhoffte Wirkung.<sup>24</sup> Aus diesem Grund gab ein Mitarbeiter des preußischen Kultusministerium im Jahre 1897 seinem Dienstherrn zu bedenken: „Nicht durch die Lehrpläne besonders, wohl aber durch ihre Atmosphäre“ sei „in die Schule eine Art krasses Deutschtum, Patriotismus mit Getöse, Zungenpatriotismus eingedrungen“, dem „Einhalt zu gebieten“ sei.<sup>25</sup>

Die Thematisierung der Nation allein zeugte also nicht vom bedeutenden Stellenwert der nationalen Idee oder von der nationalen Überzeugung derjenigen, die sich auf die Nation beriefen. Eine Reflexion des „phrasenhaften Zungenpatriotismus“, die Klage über die Nation als argumentativem „Ladenhüter“ im Kampf um schulpolitische Interessen hätte es ansonsten kaum gegeben. Diese zeitgenössischen Kommentare verweisen auf die (zugeschriebene) argumentative Kraft der Nation wie zugleich auf ihre begrenzte Geltung. Und dieses Prozedere funktionierte - das zeigen die nachfolgenden Kapitel - geschlechterübergreifend. Eine Annäherung der Geschlechter erfolgte wohl offensichtlich auch in der Instrumentalisierung der Nation, indem sich Lehrer und Lehrerinnen auf nationale Vorstellungen beriefen, um bestimmte Ziele durchzusetzen. Da diese Zielsetzungen - wie bereits weiter oben in diesem Kapitel erarbeitet - geschlechterspezifisch waren, wurden parallel zur Annäherung der Geschlechter im Nationalen zeitgleich Geschlechterunterschiede tradiert.

### II.1.2. Die Nation als Ideal zur Disziplinierung von Schülern und Schülerinnen?

Fußte - wie im vorigen Kapitel gezeigt - die Thematisierung der Nation im höheren Knaben- und Mädchenschulwesen nicht ausschließlich auf nationalen Motiven, so ist auch die im Schulunterricht und an Festtagen vermittelte Vorstellung von der Nation als einer Gemeinschaft, die auf bürgerlichen Tugenden gründete, zu überprüfen. Lehrer und

---

<sup>23</sup> G. Uhlig, Aus den Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 7. März 1906 und des preußischen Herrenhauses vom 30. März, in: Humanistisches Gymnasium, 1906, S. 81-113.

<sup>24</sup> E. Stutzer, Lehr- und Lernstoff im Geschichtsunterricht, Barmen 1894, S. 8.

<sup>25</sup> GSTA, Rep. 92, Althoff, Abt. A II, Nr.1, Bd. 3, Bl. 11.

Lehrerinnen leiteten bestimmte Aufgaben und Verhaltensweisen, etwa die männliche Wehrhaftigkeit und weibliche Fürsorge wie selbstverständlich aus der Notwendigkeit ab, Jungen und Mädchen müssten sich später im Krieg als „Nationalkrieger und Soldatenfrauen“ bewähren.<sup>26</sup> Die traditionelle bürgerlich-nationale Geschlechterordnung also begründete Geschlechterunterschiede in der Vermittlung ethischer Werte und Normen, wie sie in Kapitel I.1.1 dieser Arbeit unter anderem beschrieben wurden.

Doch wie lässt sich die Bedeutung jener geschlechterübergreifend gültigen Tugenden wie Frömmigkeit, Wahrhaftigkeit und Fleiß, Ordnung und Enthaltensamkeit sowie Caritas, die für die nationale Bildung beider Geschlechter an höheren Knaben- und Mädchenschulen ebenso bedeutsam waren, erklären? Der mögliche Verweis auf den spezifisch bürgerlich-nationalen Charakter schulischer Bildung und Erziehung, dem die Vermittlung geschlechterübergreifender moralisch-religiöser Werte und Normen entsprach, mag hier als Erklärungsmuster dienen.<sup>27</sup> Ein Blick in den Schulalltag offenbart allerdings noch ein Weiteres. Es gab zwar geschlechterübergreifende, bürgerliche Tugenden, die national konnotiert wurden; allein aus nationalen Erwägungen heraus aber sind sie nicht thematisiert worden.

Zunächst fällt auf, dass Schulordnungen höherer Knaben- und Mädchenschulen, die als disziplinarische Vorgaben autoritativ den Handlungsrahmen für den Schulalltag festsetzten, in ihren Anforderung durchaus jene Sittlichkeitsideale reproduzierten, die in Nationskonzepten an schulisch-nationalen Festtagen und im Schulunterricht formuliert wurden. Die ausdrückliche nationale Bezugnahme aber fehlte. So leiteten - dem bürgerlich-nationalen Wertekanon entsprechend - Unterordnung und Pflichterfüllung den Schulalltag vor allem an. Die Schulordnungen höherer Knabenschulen in Preußen im Kaiserreich etwa gaben vor: „Der in das Gymnasium eintretende Schüler verspricht die Pflichten der Wahrhaftigkeit, des Fleißes, des Gehorsams und der Ehrerbietung gegen alle Lehrer der Anstalt, sowie der Verträglichkeit mit seinen Mitschülern in der Schule und außerhalb derselben gewissenhaft zu erfüllen“. Diese Erwartungshaltung, die nicht zentral durch die Schulbehörden bestimmt war, sondern schulintern vor Ort geregelt

---

<sup>26</sup> Vgl. dazu ausführlich in Kap. I.1.1. dieser Arbeit. Allgemein zum Zusammenhang von Krieg und Geschlechterrollen: Hagemann, Landsknechte; dies., Nation, Krieg und Geschlechterordnung, S. 588-591; auch: Frevert, Nation, Krieg und Geschlecht, S. 151-170, dies., Soldaten, Staatsbürger, S. 69-87.

<sup>27</sup> Zum bürgerlichen Wertekanon allgemein: G. Mosse, Nationalismus und Sexualität; M. Hettling u. S. Hoffmann, Der bürgerliche Werthimmel: Zum Problem individueller Lebensführung im 19. Jahrhundert, in: Geschichte und Gesellschaft, 1997, S. 333-358; dies. (Hg.), Der bürgerliche Werthimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts, Göttingen 2000; vgl. auch zum Zusammenhang religiöser und nationaler Bindungen u.a.: Haupt u. Langewiesche (Hg.), Nation und Religion; dies. (Hg.), Nation und Religion in Europa.

werden konnte, galt nicht nur wie im vorliegenden Fall für das Gymnasium Tilsit, sondern ist auch auf andere Knaben- und Mädchenschulen des gesamten Reichs übertragbar.<sup>28</sup>

„Die erste Bedingung“ für das geforderte disziplinierte Schüler- und Schülerinnenleben sei, so hieß es in Schulordnungen nicht nur in Preußen, sondern auch in Baden oder Württemberg, „ein regelmäßiger und pünktlicher Schulbesuch“. Was als pünktlich galt, wurde genau reglementiert. Zehn Minuten vor Unterrichtsbeginn durften preußische Schüler und Schülerinnen erst auf dem Schulhof erscheinen und „nach dem Schlusse des Unterrichts“ sollte „kein Schüler anders, als auf ausdrückliche Anweisung eines Lehrers in dem Schulhause verweilen“. In württembergischen und badischen Schulordnungen für höhere Mädchenschulen etwa klang diese Maßgabe so: „Nach Schluss des Unterrichts haben sich Schülerinnen rasch und geordnet zu entfernen und friedlich und gesittet nach Hause zu begeben“. Die Richtlinien zu Pünktlichkeit und Ordnung dienten offenbar bei Jungen und Mädchen dazu, die Spielräume für Gewalt und Aggression zu vermindern. Nicht nationale Ideale motivierten die Vorgaben, sondern ein an bürgerlichen Maßstäben gemessenes defizitäres Schülerverhalten. „Mutwillige Beschädigungen“, die immer wieder vorkamen, wie „namentlich Besudeln oder Zerschneiden der Tische, Fenster und Türen“ oder „das Tabakrauchen“ hofften Lehrer an höheren Knabenschulen zu unterbinden. An höheren Mädchenschulen sollten „das Abreißen von Zweigen, Blüten und Früchten“ auf dem Schulgelände „sowie das Werfen mit Steinen, alles Rennen und Schreien“ eingedämmt werden.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Disziplinarordnung des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, in: Programm des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, Tilsit 1883, S. 25-28, S. 26. Ähnliches findet sich auch in: Allgemeine Schulordnung der rheinischen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, in: Gymnasium der Stadt Barmen. Bericht über das Schuljahr 1914/15, Barmen 1915, S. 13-16. Auch in der seit 1873 gültigen Schulordnung des Königlichen Olgastifts in Stuttgart wurde von den Schülerinnen selbstverständlich erwartet, „den Anordnungen der mit der Aufsicht betrauten Lehrerinnen unweigerlichen Gehorsam zu leisten“, sich „stets der strengsten Wahrhaftigkeit zu befleißigen“ und „gegen die Lehrer und Lehrerinnen der Anstalt, ob sie von denselben Unterricht genießen oder nicht“ sich „überall und jederzeit ehrerbietig“ zu zeigen. In: Schulordnung und Lehrplan des Königlichen Olgastifts, o.J., in: Staatsarchiv Ludwigsburg, F 441, Bü. 336, S. 7f. Siehe darüber hinaus die Instruktionen der württembergischen Oberstudienbehörde für die Gelehrten- und Realschulen seit 1876, in: Staatsarchiv Ludwigsburg E 202, Bü 43.

<sup>29</sup> Stellvertretend Zitate bei: Schulordnung und Lehrplan des Königlichen Katharinenstifts Stuttgart, in: Staatsarchiv Ludwigsburg, F 441, Bü. 70, S. 7; Schulordnung höhere Mädchenschule. Lessingschule Karlsruhe, in: G.L.A., 235, Nr. 32373, Acta betr. Die Schulgesetze der Anstalt 1896ff., §2 und §10; Aus der Schul- und Hausordnung, in: Höhere Mädchenschule Bruchsal. Jahresbericht über das Schuljahr 1906-1907, S. 25-29, S. 28; sowie Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld, Ratsgymnasium, Acta Nr. 1122, Tägliche Notizen 1899-1904, S. 262; Schulgesetze des Großherzoglichen Lyzeums in Karlsruhe, in: G.L.A., 235, Nr. 42873; Karlsruhe Gymnasium. Die Schulordnung für die Anstalt 1838-1929, S. 3; Disziplinarordnung des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, in: Programm des Königlichen Gymnasiums, Tilsit 1876, S. 43.

Die in der Vorstellung von der deutschen Nation als Sittlichkeitsgemeinschaft geforderte Rechtschaffenheit und Ordnung spiegelte sich zwar in jener Pünktlichkeit und in jenem Pflichtbewusstsein, das den Schülern und Schülerinnen abverlangt wurde. Die nationale Bedeutung dieser Tugenden aber wurde in Schulordnungen nicht thematisiert. Nationale Bildungsideale bestimmten den Schulalltag offenbar nicht explizit.

Dies dokumentiert auch die Tatsache, wie Schulen und Schulbehörden Schüler und Schülerinnen dazu anhielten, an verpflichtenden „Schulfeierlichkeiten“ und „Schulgottesdiensten“ und „herkömmlichen Morgenandachten pünktlich“ teilzunehmen.<sup>30</sup> Am Bielefelder Ratsgymnasium prüfte das Lehrerkollegium peinlich genau, dass „auf das erste Glockenzeichen“ die Quinta und Sexta, auf „das zweite Glockenzeichen“ die Quarta und Untertertia und „auf das dritte die übrigen“ Klassen zu Schulfeiern in die Aula gingen, nachdem die Schüler sehr oft „alle auf einmal“ erschienen waren.<sup>31</sup> Zum einen zeigt diese Parallele zu militärischer Disziplinierung und Ordnung die Durchsetzung und praktische Umsetzung nationaler Erziehungsideale im schulischen Alltag. Da den Schülern und Schülerinnen zum anderen aber diese Entsprechung nicht bewusst gemacht wurde, zeigt sich gleichzeitig die begrenzte Wirksamkeit nationaler Bildung und Erziehung. Denn vor allem organisatorische, also nicht dem Nationalen verpflichtete Gründe forderten Regelungen zu Ordnung und Pünktlichkeit heraus. So erleichterte die penible Anordnung über den Beginn schulischer Morgenandachten den Überblick darüber, ob auch alle Schüler am Gottesdienst teilnahmen. Immer wieder kam es vor, dass sich Schüler davonschlichen. Eltern kümmerte dies zuweilen wenig. Zum Teil unterstützten sie es sogar, wenn ihre Kinder sogar von - aus nationaler Sicht sehr bedeutsamen - Schulfeierlichkeiten fernblieben. In Halle an der Saale wurde im Jahre 1896 ein Vater zu 10 Mark Strafe verklagt, weil er seinen Sohn unentschuldigt vom schulischen „Sedanrummel“ ferngehalten hatte.<sup>32</sup> Die Bedeutung des Festes zur Erinnerung an den deutschen Sieg über die Franzosen im Jahre 1871, d.h. eines der nationalen protestantischen Feste schlechthin, spielte hier offenbar keine Rolle. Und die Schulordnungen hö-

---

<sup>30</sup> Stellvertretend siehe ebd., 1883, S. 26ff.; vgl. auch Allgemeine Schulordnung der rheinischen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, S. 14f.; so auch: Bestimmungen über die Aufnahme, Fürsorge und Schulzucht der Schüler, in: Realschule zu Barmen. Bericht über das Schuljahr 1914/15, Barmen 1915, S. 9-11, S. 9. Disziplinar-Ordnung für die Gymnasien in Detmold und Lemgo, 1879, in: Stadtarchiv Lemgo A 3245, S. 5; Zu Schulversäumnissen an höheren Mädchenschulen vgl. paradigmatisch: Schulordnung und Lehrplan der städtischen höheren Mädchenschule in Cannstatt, 1901, in: Staatsarchiv Ludwigsburg, E 202, Bü. 47, S. 5f.; ebd., F 441, Bü. 336, S. 10; G.L.A. Karlsruhe, 235, Nr. 32373, Acta betr. die Schulgesetze der Anstalt. Lessingschule Karlsruhe, § 15.

<sup>31</sup> Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld, Acta. Nr. 1122, S. 219.

<sup>32</sup> Dies berichtete das Korrespondenz-Blatt für die Philologen-Vereine Preußens in einer kleinen Notiz, in: Korrespondenz-Blatt für die Philologen-Vereine Preußens, Jg.4, Nr.14 vom 16.7. 1896, S. 126.

herer Knaben- wie Mädchenschulen mahnten die Eltern lediglich, mit „Angabe des Grundes“ die „Befreiung“ von Schulverpflichtungen, zu beantragen. Zu weitergehenden Vorschriften sah sich auch die Schulbehörde nicht genötigt.<sup>33</sup> Nationale Feiern genossen keinen Sonderstatus. Die Geltung nationaler Erziehung und Bildung im schulischen Alltag war also offenkundig begrenzt.

Im Übrigen sollten - so gaben Schulordnungen vor - die Eltern der Schule nicht entgegenwirken, sondern dahin arbeiten, dass die Schüler und Schülerinnen „den Anforderungen des Anstandes und der guten Sitte genügen und sich von roher, unehrlicher Sinesart frei bewahren“.<sup>34</sup> Dieser Appell, anständig, ehrlich und züchtig zu bleiben, entsprach den an Festtagen und im Unterricht vorgetragenen nationalen Tugenden der Wahrhaftigkeit und Enthaltbarkeit; aber auch diese Parallelität von Nation und Moral wurde Schülern und Schülerinnen eben nur an Festtagen und im Unterricht bewusst gemacht, nicht aber, wenn es um die Einhaltung der Schulordnung im täglichen Leben ging. Lehrer und Direktoren sahen Tugenden im Schulalltag kaum in ihrer nationalen Bedeutung, sondern vor allem als an bürgerlichen und schulischen Maßstäben orientierte Verhaltensregeln, die es einzuhalten galt. So war die Kontrolle der Freizeitgestaltung von Knaben und Mädchen, vielerorts üblich: Äußerlichkeiten wie die Sauberkeit der Kleider und die Wahl der Lektüre zählten ebenso dazu wie soziales Verhalten oder die Beteiligung an Veranstaltungen und Vereinen. Lehrer und Lehrerinnen empfahlen ihren Zöglingen regelmäßig lohnende Literatur, um sie vor „Schundliteratur“ zu bewahren.<sup>35</sup> Das Engagement von Schülern und Schülerinnen im gegenseitigen privaten Nachhilfeunterricht wurde nur ungern gesehen. Auch „Geldsammlungen unter den Schülern, für welche Zwecke es auch immer sein mag“, durften nicht „ohne Genehmigung des Direktors veranstaltet werden“. Die selbständig organisierten Gelegenheiten könnten von

---

<sup>33</sup> Disziplinarordnung des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, in Programm des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, Tilsit 1880, S. 38; Schulordnung der rheinischen höheren Lehranstalten, S. 15; G.L.A., 235, 32373, Acta betr. die Schulgesetze der höheren Mädchenschule, Lessingschule Karlsruhe, 1896 ff., § 13, 14, 15; Aus der Schul- und Hausordnung, in: Höhere Mädchenschule Bruchsal, 1906-1907, S. 26.

<sup>34</sup> Zitat bei: Allgemeine Schulordnung der rheinischen höheren Lehranstalten, S. 15; siehe auch: G.L.A. Karlsruhe, 235, Nr. 42514, Acta betr. Schul- und Hausordnung der höheren Mädchenschule Pforzheim 1907-1913, S. 3; Instruktion betr. die Aufsicht über die der Oberstudienbehörde nicht unmittelbar unterstellten drei- oder mehrklassigen Gelehrten- und Realschulen auf Grund des Gesetzes vom 1. Juli 1876, in: G.L.A., Nr. 42873, S. 12; siehe zu den „Pflichten des Anstands und der guten Sitte“ in Schulordnungen höherer Mädchenschulen in Württemberg Staatsarchiv Ludwigsburg, F 441, Bü. 70, S. 8 sowie F 441, Bü. 336, S. 7.

<sup>35</sup> Allgemeine Schulordnung der rheinischen höheren Lehranstalten, S. 14ff.; Tägliche Notizen Bielefeld, S. 28, 147; G.L.A., 235, Nr. 42514, Acta betr. die Schul- und Hausordnung für die höhere Mädchenschule Pforzheim, 1907-1913, S. 4.

Jungen für „Geldspiele“, „Entartungen“ und andere verheerenden „unsittlichen“ Exzesse missbraucht werden.<sup>36</sup>

Lehrer begründeten diese Regelungen also nicht aus nationalen Erwägungen heraus, sondern folgten dezidiert bürgerlichen und pädagogischen Idealen, wie Jungen und Mädchen sich zu verhalten hatten. „Verboten“ war es Schülerinnen höherer Mädchenanstalten daher „gesellschaftlichen Zerstreuungen und Vergnügungen“ nachzugehen. „Die Teilnahme an Tanzstunden und Tanzkränzchen“ wurde untersagt, „weil für Schulmädchen nicht passend“.<sup>37</sup> An höheren Knabenschulen wollte man durch ein Verbot von Wirtshausbesuchen dem Schüler-Verbindungswesen vorbeugen. Sie waren aus Lehrersicht „konspirative Treffen“, die zu „grobe(n) Unanständigkeiten“ und „sittlicher Verderbnis“ führten.<sup>38</sup> Penibel wurde deshalb auch darauf geachtet, dass die Jungen ordnungsgemäß die „Abendgrenze“ einhielten. Schulordnungen höherer Knabenschulen setzten daher fest, zu welcher Uhrzeit - sie pendelte in Bielefeld etwa zwischen 18 und 19 Uhr - die Schüler zuhause sein sollten. Und Lehrer – das zeigen entsprechende Vermerke in den Schulordnungen – waren dazu angehalten, sich genau zu merken, wann ein Schüler abends noch auf der Straße oder in öffentlichen Lokalen gesehen wurde. An höheren Mädchenschulen war eine solche Reglementierung offenbar weniger nötig, auch vor dem „Genuss alkoholischer Getränke“ oder „ungeeignete(n) Theaterstücke(n)“ brauchte - im Gegensatz zu den Gymnasiasten und Realschülern - nicht gewarnt werden.<sup>39</sup>

Geschlechterunterschiede der bürgerlichen Gesellschaft spiegeln sich hier allenthalben. Gemeinsam aber war Jungen und Mädchen, dass ihnen die nationale Relevanz ihres Verhaltens im Schulalltag kaum verdeutlicht wurde. Die Begrenztheit schulischer Nationalbildung kommt auch in diesem Fall zum Ausdruck. Nationale und bürgerlich-

---

<sup>36</sup> Zitat vgl. die Disziplinarordnung Tilsit, 1883, S. 27; siehe auch den Artikel: Schulaufsicht, in: Städtische Ober-Realschule und Vorschule zu Oldenburg. Bericht über das 48. Schuljahr, Oldenburg 1892, S. 4-7; Schulgesetze des Großherzoglichen Lyzeums in Karlsruhe, in: G.L.A., Nr. 42873, Acta betr. Schulordnung Karlsruher Gymnasien, 1838-1929, S. 4; Instruktion betr. die Aufsicht über die der Oberstudienbehörde nicht unmittelbar unterstellten drei- oder mehrklassigen Gelehrten- und Realschulen, in: ebd., S. 12; für höhere Mädchenschulen siehe: G.L.A., 235, Nr. 32373, Acta betr. die Schulgesetze der höheren Mädchenschule, Lessingschule Karlsruhe, 1896ff., § 8; ebd., Nr. 42514, Acta betr. Schul- und Hausordnung der höheren Mädchenschule Pforzheim, S. 5f.; für württembergische höhere Mädchenschulen vgl. Staatsarchiv Ludwigsburg, F 441, Bü. 336, S. 8, §17.

<sup>37</sup> G.L.A. Karlsruhe, 235, Nr. 42514, S. 5.

<sup>38</sup> Direktion des Großherzoglichen Gymnasiums in Karlsruhe 27.7.1880, in: G.L.A., 235, Nr. 42878, Acta betr. Studien Schulaufsicht/Disziplinarsachen, o.S.; Schulgesetze des Großherzoglichen Lyzeums in Karlsruhe, in: ebd., Nr. 42873, Acta betr. Schulordnung Karlsruher Gymnasien, 1838-1929, S. 4.

<sup>39</sup> Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld, Acta. Nr. 1122, S. 219; Tägliche Notizen Bielefeld, S. 28.

moralische Ideale verbanden sich explizit vor allem in theoretischen Überlegungen der Festreden und im Unterricht, weniger hingegen im schulischen Alltag.<sup>40</sup>

Lehrer und Lehrerinnen ahndeten die Vergehen an höheren Mädchen- wie Knabenschulen daher auch nicht als Missachtung nationaler Prinzipien, sondern *expressis verbis* nur als Verstöße gegen die schulische Ordnung, die zu Nachsitzen, Arrest und Schulverweis führten. Ein Vermerk im Klassenbuch und in dem - in vielen Schulen - vierteljährlich zusammen mit den Zensuren an die Eltern verschickten „Sittenheft“ fand sich immer. Folgen für die Sitzordnung im Klassenzimmer konnten sich ebenso ergeben. In den legendären „Eselbänken“ saßen nicht nur die schlechtesten, sondern zugleich auch die disziplínlosesten Schüler und Schülerinnen. Die Prügelstrafe sollte es zwar seit den erstmals im Jahre 1848 in den meisten deutschen Staaten festgesetzten Bestimmungen zu körperlichen Züchtigungen in der Schule nicht mehr geben, dennoch wurde sie auch im Kaiserreich eingesetzt, wenn Mädchen und Knaben schulischen Regeln nicht gehorchten.<sup>41</sup> Die in den Festreden und im Schulunterricht explizit hergestellten Bezüge zu nationalen Bildern und Vorstellungen fanden sich bei diesen Sanktionen nicht.

Anders war dies im positiven Fall zumindest an höheren Knabenschulen. Wenn der Tugendkanon vorbildlich umgesetzt wurde, bekam - unter Wilhelm II. in Preußen - ein Schüler einer Klasse ein Exemplar der Bismarck- und der Kaiser Wilhelm-Blätter „in

---

<sup>40</sup> Hier mochte ein unsteter Lebenswandel einen Achtungsverlust für die einzelne Person bedeuten, im Übrigen unabhängig davon, ob es sich um ein Mädchen oder um einen Jungen handelte: Mögliche Vergehen wurden als „ungezügelter Selbstgefühle“ oder als „Unarten, Torheiten, Unmäßigkeiten, Rohheiten und Unsittlichkeiten“ abgetan, die gegen den bürgerlich-nationalen Codex verstießen. Mädchen und Frauen liefen bei Verstößen gegen die bürgerlichen Regeln eines enthaltsamen und keuschen Lebenswandels darüber hinaus Gefahr, als „unweiblich“ zu gelten. U.a. Schönke, S. 211ff.; Siehe dazu die Äußerungen auf der Heidelberger Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen 1890, in: Verhandlungen der zwölften Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen 1890, S. 609; Buchner, Widersacher, 1891, S. 45; E.N., Unterschied, S. 718. Zu männlicher und weiblicher Ehre grundlegend: U. Frevert, Ehrenmänner. Das Duell in der bürgerlichen Gesellschaft, München 1991; dies., Weibliche Ehre, männliche Ehre, in: dies., „Mann und Weib, und Weib und Mann“. Geschlechterdifferenzen in der Moderne, München 1995, S. 166-222.

<sup>41</sup> Der Strafenkatalog las sich für beide Geschlechter weitgehend gleich. Vgl. G.L.A., 235, Nr. 32301, Karlsruhe Oberrealschule Helmholtz, Studienschulaufsicht. Die Beaufsichtigung, Bestrafung und Verweisung von Schülern aus dieser Anstalt 1872-1883, o.S.; ebd., Nr. 42878, Instruktion betr. die Aufsicht über die der Oberstudienbehörde nicht unmittelbar unterstellten drei- oder mehrklassigen Gelehrten- und Realschulen auf Grund des Gesetzes vom 1. Juli 1876, in: Nr. 42873, S. 12-14; Acta betr. die Ausweisung von Schülern, 1844-1940, o.S.; Schulordnung für die höheren Lehranstalten (Mittelschulen), 1904, in: Staatsarchiv Ludwigsburg, E 202, Bü. 284, S. 47, 53f.; Verfügung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens, betreffend die drei- und mehrklassigen Latein- und Realschulen ohne Oberklassen, Stuttgart 1904, in: ebd., E 202, Bü. 43, S. 17ff.; sowie u.a. A. Brecht, Aus nächster Nähe. Lebenserinnerungen 1884-1927, Stuttgart 1966, S. 26; G.L.A. 235, Nr. 32373, Die Schulgesetze der höheren Mädchenschule Pforzheim, § 21, 28; Staatsarchiv Ludwigsburg, Königliches Olgastift, F 441, Bü. 336, S. 8; Höhere Mädchenschule Cannstatt, in: ebd., E 202, Bü. 47, S. 6f.; G.L.A., 235, Nr. 32371, Acta betr. das Verhalten der Schülerinnen, deren Beaufsichtigung, Bestrafung und Ausweisung, 1904ff.; ebd., Nr. 31862, Acta betr. die Beaufsichtigung, Bestrafung von Schülerinnen höhere Mädchenschule Bruchsal, 1914.

Anerkennung des Fleiß (sic!) und Betragen".<sup>42</sup> Diese Auszeichnung vorbildlichen Schülerverhaltens zeugt also durchaus von einer gewissen nationalen Relevanz der Charakter- und Moralerziehung im Schulalltag höherer Knabenschulen. Als männliche Besonderheit aber ist dies hingegen nicht zu deuten. Für eine gewisse Selbstverständlichkeit, mit der bürgerlich-nationale Vorstellungen überhaupt geschlechterübergreifend in den schulischen Alltag Einzug hielten, spricht: Schulordnungen, in denen Schulleitung und Lehrerkollegium höherer Knaben- und Mädchenschulen vor Ort die grundlegenden Handlungsmaximen für das alltägliche Schulleben definierten, tradierten inhaltlich gesehen nationale Sittlichkeitsvorstellungen und forderten sie sogar praktisch ein.<sup>43</sup>

Zum anderen aber setzten Schulleiter und Lehrer die in Schulordnungen genannten Verhaltensweisen - wie bereits erwähnt - nicht explizit zu den in Festreden und im Schulunterricht vermittelten nationalen Charakter- und Moralprinzipien in Bezug. Auch die jeweils regional zuständigen behördlichen Vertretungen des Kultusministeriums, die die „Disziplingesetze“ in den Schulordnungen zu prüfen hatten, ließen dies gewähren, ohne entscheidend einzugreifen.<sup>44</sup>

Es scheint sich also zu bestätigen, dass für den schulischen Alltag, den „heimlichen Lehrplan“, in der Tat nationale Vorstellungen weitgehend unwichtig waren. Folgt man dieser Interpretation, bleibt offen, ob das nationale Bild von der ethisch fundierten Gemeinschaft lediglich einen aufwändig inszenierten Appellcharakter besaß, zwar in Festreden sowie vor allem auch im Deutschunterricht thematisiert wurde, im Schulalltag allerdings wirkungslos blieb. Oder gab es etwa doch einen spezifischen Zusammenhang zwischen dem sogenannten „heimlichen Lehrplan“, also dem sozialen Miteinander an höheren Schulen und der Vermittlung der Nation als imaginiertes Sittlichkeitsgemeinschaft, wie sie an Festtagen und im Unterricht erfolgte? Ein Blick auf die langfristige Rezeption schulischen Alltagslebens - also auf Autobiographien - hilft weiter.

Hier erinnern sich Autorinnen und Autoren vielfach an ein Schülerverhalten, das so gar nicht den ethisch-nationalen Maßstäben höherer Knaben- und Mädchenschulen entsprach. Das spätere Reichstagsmitglied Eduard David empfand seine Schulbesuche an

---

<sup>42</sup> Tägliche Notizen Bielefeld, S. 28; über diese jährliche Einrichtung berichtete auch: H. Richert, Königliche Realschule zu Pleschen. I. Jahresbericht über das Schuljahr 1908/09, Pleschen 1908, S. 17.

<sup>43</sup> Eine einzige Ausnahme konnte nach intensiver Nachforschung ausfindig gemacht werden: Schulordnung für die höheren Lehranstalten (Mittelschulen), 1904, in: Staatsarchiv Ludwigsburg E 202, Bü 284, S. 52: Während die Schulordnungen auf 14 Seiten ausführlich dargelegt wurden, hieß es aber nur verhältnismäßig knapp in einem Satz: „Die höhere Aufgabe der Schulzucht ... besteht in der Gewöhnung der Schüler an Ordnung, Aufmerksamkeit, Fleiß, Gehorsam, Anstand und Sitte, ... in der Weckung der sittlichen Kraft und der Liebe zum Vaterland“.

<sup>44</sup> Über die Zuständigkeiten informiert: Beier, S. 2.

verschiedenen höheren Knabenanstalten in Gießen und Bielefeld der 1870er und 1880er Jahre im Rückblick als „Marter“. Als der bayerische Landgerichtsrat Ernst Müller im Jahre 1912 über seine Nürnberger Schulzeit von 1877-1886 berichten sollte, konstatierte er: „Der Zustand war vorwiegend der des listig geführten Krieges gegen Lehrer und Ordnung“. Auch Friedrich Naumann, der Politiker und Theologe, erklärte über seine Zeit am Leipziger Nikolaigymnasium in den 1870er Jahren, dass „wir auf unserem Kriegerrecht bestanden, wie Rektor und Kollegium auf dem ihrigen“.<sup>45</sup> In Lübeck zerstörten vier Schüler in den 1890er Jahren ein Hünengrab, das der Lehrer „bei der letzten Kaisergeburtstagsfeier noch ausdrücklich“ als „Denkmal“ besprochen hatte. Es war daher erwartet worden, dass die Zöglinge um die Bedeutung des Denkmals „wissen mussten“. Als es zur Anklage der Schüler kam, erklärten die Knaben lapidar, „bei den Schulreden des Direktors höre“ ohnehin „niemand zu“.<sup>46</sup> „Allotria“, so hieß es, standen regelmäßig auf der Tagesordnung gestanden.<sup>47</sup> Gewiss, so ist einschränkend zu bemerken, sind Äußerungen wie diese im Kontext der allgemeinen Kritik an Bildung und Bürgerlichkeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu bewerten. Zudem überlagerten in der autobiographischen Rückblende auch die individuelle Berufs- und Lebenserfahrung die eigene Schulzeit. Schulerinnerungen enthielten in diesem Zusammenhang gerne einen Lausbubengestus. Liberale wie Konservative konnten sich in der Autobiographie damit profilieren, gegen die als eng und oberflächlich empfundene bürgerliche Schulbildung aufbegehrt zu haben.<sup>48</sup> Die in ihrer Häufigkeit erinnerten Verhaltensweisen, die sich gegen den an höheren Schulen vermittelten bürgerlichen Verhaltenskodex richteten, mögen daher übertrieben und stilisiert sein; trotzdem beruhen sie auf Erfahrungen und ermöglichen somit durchaus Annäherungen an das frühere Verhalten der Autobiogra-

---

<sup>45</sup> F. Naumann, in: A. Graf, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S.45-48, S. 47. Dies dokumentieren auch Disziplinarakten: Schüler ärgerten zuweilen ihre Lehrer - wie es sich um die Jahrhundertwende etwa für Bielefeld und Karlsruhe zeigen lässt -, indem sie Apfelsinenschalen auf den Treppen liegen ließen, Schulbücher oder andere Schuleinrichtungen ohne Sorgfalt behandelten, Erzieher - im schlimmsten Fall - mit Steinen bewarfen und Direktoren sogar mit anonymen Attentaten drohten. Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld, Tägliche Notizen, S. 283; ebd., Acta Nr. 1546, Bericht vom 17.12.1900; G.L.A., 235, Nr. 42878, Acta betr. Studien Schulaufsicht/ Disziplinarsachen. Die Ausweisung von Schülern aus der Anstalt, Nr. 269, Bericht vom 7.12.1901.

<sup>46</sup> Brecht, Lebenserinnerungen, S. 27.

<sup>47</sup> E. Müller, in: Graf, S. 41-44. S. 43; E. David, in: ebd., S.20-27, S. 21; auch A. König, Autobiographie, Bonn 1838, S. 67; L. Gurlitt, in: Graf, S. 84-88, S. 86.

<sup>48</sup> Zur Bildungs- und Kulturkritik um die Jahrhundertwende, die Liberale und Konservative teilten, allgemein siehe: Bollenbeck, v.a. S.225-239; Y.-G. Mix, Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne, Stuttgart 1995; über die Entwicklung bürgerlicher Antibürgerlichkeit informiert: H. Siegrist, Bürgerlichkeit und Antibürgerlichkeit in historischer Perspektive, in: G. Meuter und H. R. Otten (Hg.), Der Aufstand gegen den Bürger. Antibürgerliches Denken im 20. Jahrhundert, Würzburg, Königshausen und Neumann 1999, S. 35-50.

phen und Autobiographinnen im schulischen Alltag. Dies gilt auch für Erinnerungen ehemaliger Schülerinnen höherer Mädchenschulen.

So berichtete Elisabeth von Putlitz, die Frau des Schriftstellers und langjährigen Intendanten des Großherzoglichen Hoftheaters in Karlsruhe Gustav von Putlitz in ihrer Autobiographie über ihre Karlsruher Mädchenschulzeit in den 1870er und 1880er Jahren von „dummen Streichen“.<sup>49</sup> Franziska von Reventlow, Tochter einer wohlhabenden und angesehenen Adelsfamilie in Schleswig-Holstein, hatte von 1886 an ein Jahr das Altenburger Mädcheninstitut besucht. In ihrer postum erschienenen Autobiographie erinnerte die Schwabinger Bohémière selbstredend gerne ihre „rebellierende“ Phase, die „Streiche“ und die „peinlichen Vorfälle“ zwischen Schülerinnen untereinander oder gegenüber Lehrern und Lehrerinnen. Berücksichtigt man, dass Reventlow von der Schule verwiesen worden war, weil sie „Stachelbeeren gestohlen“ und einer Mitschülerin Geld geliehen hatte, wird verständlich, warum sie die „Strafen“ der Lehrerinnen auch im Rückblick als unverhältnismäßig hoch empfand.<sup>50</sup>

Die Furcht bzw. der Respekt vor Sanktionen begleiteten, folgt man Autobiographinnen, den Schulalltag vieler Schülerinnen. So gab die spätere Schriftstellerin Wilhelmine Siefkes, als Schülerin mehrfach Klassenerste, viele Jahre nach ihrer Kasseler Schulzeit, die sie während der ersten Dekade des 20. Jahrhunderts erlebt hatte, zu, „nur zu gern Dummheiten“ mitgemacht zu haben: „Die ganze Klasse bangte dann mit mir, ob ich es wieder schaffen würde“, den „ersten Platz“ einzunehmen, d.h. Klassenbeste zu werden.<sup>51</sup> Dabei war diese harmonische Stimmung innerhalb einer Klasse, wie sie hier beschrieben wurde, nicht unbedingt die Regel: „Unschöne“ Auseinandersetzungen und das „herzensrohe Verhalten“ ihrer Mitschülerinnen blieben der Wiesbadener Ärztin, Lehrerin und Schriftstellerin Mathilde Ludendorff über ihre Schulzeit in den 1890er Jahren noch lange im Gedächtnis.<sup>52</sup> Daran hatte sich etliche Jahre später nichts geändert: Kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs hatten Lehrer mit Ungehorsamkeiten und Streitereien ihrer Schülerinnen zu kämpfen und im badischen Bruchsal wie im westfälischen Bielefeld wurden - das zeigen auch disziplinarische Akten und Schülerzeitungen - Mäd-

---

<sup>49</sup> L. v. Putlitz, *Aus dem Bilderbuch meines Lebens 1862-1931*, Leipzig 1931, S. 26; vgl. C. Niese, *Von gestern und vorgestern. Lebenserinnerungen*, Leipzig 1924, S. 169; K. Schirmacher, *Flammen. Erinnerungen aus meinem Leben*, Leipzig 1921, S. 8; M. Scharlau, *Kämpfe, Erinnerungen und Bekenntnisse*, Freiburg 1920, S. 43.

<sup>50</sup> F. v. Reventlow, *Autobiographisches*, in: E. Olestjerne, *Roman, Novellen, Schriften, Selbstzeugnisse*, München 1980, S. 240-260, S. 8f; 241f..

<sup>51</sup> W. Siefkes, *Erinnerungen*, Leer 1979, S. 22.

<sup>52</sup> M. Ludendorff, *Kindheit und Jugend*, Teil I., München 1937, S. 47; siehe auch G.L.A., 235, Nr. 32375, *Acta betr. Großherzogliche Direktion der Höheren Mädchenschule mit Gymnasialabteilung in Karlsruhe*.

chen weiterhin wegen „taktloser Bemerkungen“ oder unerlaubten „Kämpfens“ und „Redens mit der Nachbarin“ bestraft.<sup>53</sup>

Vergleicht man die Erinnerung männlicher und weiblicher Autobiographen ist auf den ersten Blick eine Gemeinsamkeit festzustellen: Die nationalen Werte Unterordnung, Gehorsam, Pflichterfüllung und Wahrhaftigkeit schienen offenbar geschlechterübergreifend nur begrenzt durchsetzbare Vorstellungen schulischer Charakter- und Moralerziehung gewesen zu sein.

Gleiches galt anscheinend auch für die nationalen Ideale Anstand und Enthaltbarkeit. Autobiographinnen erzählten gerne von „Liebeleien“ und „Schwärmereien“, die nationalen Anstandsidealen freilich nicht hundert Prozent genügen konnten. „Zum Teil“ wollten sie gar „Dinge erlebt haben, die nicht laut zu erzählen waren“.<sup>54</sup> Den Sittlichkeitsvorstellungen der bürgerlichen Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert entsprechend lenkte man aber häufig von sich selbst ab und berichtete, als Schülerin „die erstaunlichsten Dinge über andere“ „gemunkelt“ zu haben.<sup>55</sup> Die 1885 geborene Schriftstellerin Ina Seidel etwa offenbarte 1935 über ihre Zeit an einer höheren Mädchenschule in Marburg an der Lahn in den 1890er Jahren, die Gerüchteküche habe oft auf Hochtouren gekocht, „aufgeregte Phantasievorstellungen bestanden“.<sup>56</sup> Die Dresdnerin Hermine Hanel, die später als Autorin das literarische Leben in Prager Salons prägte, erzählte eifersüchtig auf eine Freundin geblickt zu haben, die einmal in den 1870er Jahren anlässlich eines Konzertbesuchs, den Gymnasiasten „neben unserem Tisch“ „süße Augen“ machte und „kokettierte“.<sup>57</sup>

---

<sup>53</sup> Kaffee Zeitung der Oberprima an der Bielefelder Cecilienschule, 1910; S. 14 in: Schularchiv der Cecilienschule Bielefeld; auch: G.L.A., 235, Nr. 32378 und Nr. 31862.

<sup>54</sup> I. Seidel, *Meine Kindheit und Jugend*, Stuttgart 1935, S. 111.

<sup>55</sup> Seltener bekannten Autobiographinnen ganz offen ein „heißes, ungestümes, alles überschwemmendes Lebensverlangen“, worin die „Sehnsucht nach Liebe als starker Wunsch eingebettet“ war. Siehe etwa die Kölner Schriftstellerin Adele Gerhard, 1868 geboren und in den 1870er und 1880er Jahren über fünf Jahre in einer höheren Mädchenschule. Auch Charlotte Berend resümierte als Grafikerin und Frau des Künstlers Lovis Corinth, in ihrer Autobiographie 1950 offener über ihre Schulzeit vor und um die Jahrhundertwende: „Ohne dass man es damals verstand, begann das Leben sich auf seinen Kulminationspunkt vorzubereiten. – Plötzlich hatte nichts mehr Interesse für mich als die Jungens“. Zu jener Zeit habe sie „im weiten Bogen“ die Ledertasche mit Heften und Büchern in den Schrank“ geschleudert, „sowie ich aus der Schule kam“. Die „Schulaufgaben machte ich nicht“ in der Hoffnung: „Man wird sich schon durchwurschteln, irgendwie“. A. Gerhard, *Das Bild meines Lebens*, Wuppertal 1948, S. 11; C. Berend-Corinth, *Als ich ein Kind war*, Hamburg 1950, S. 148f.; auch die I. Klasse der Bielefelder Cecilienschule 1910 schwärmte für Leutnants, in: Kaffee Zeitung, 1910, S. 23.

<sup>56</sup> Seidel, S. 111.

<sup>57</sup> Die Tübingerin Meta Diestel etwa, seit 1919 als Mitglied im Vorstand der Frauenabteilung des „Evangelischen Volksbund“ in Württemberg, offenbarte viele Jahrzehnte nach ihrer Mädchenschulzeit in den 1890er Jahren, seinerzeit gewiss ihre „Erfahrungen gemacht“ zu haben. M. Diestel, *Ein Herz ist unterwegs. Aus Leben und Arbeit*, Nürnberg 1952, S. 19; M.-E. Lüders, *Fürchte Dich nicht. Persönliches und Politisches aus mehr als 80 Jahren 1878-1962*, Köln 1963, S. 33, H. Hanel, *Die Geschichte meiner Ju-*

Wenngleich Autobiographinnen meist nur zurückhaltend über ihre pubertären Sehnsüchte Auskunft gaben und darüber hinaus - der Zuschreibung bürgerlicher Geschlechterrollenverteilung entsprechend - über Erfahrungen mit Alkohol und Tabak gar keine Angaben machten,<sup>58</sup> entsprechen die Erzählungen über jenes pubertäre Verhalten dennoch nicht unbedingt den nationalen Moral- und Disziplinvorstellungen, die Pädagogen den Schülerinnen seinerzeit an höheren Mädchenschulen im Kaiserreich vermitteln wollten.

Schülerinnerungen ehemaliger Schüler höherer Lehranstalten geben hier vergleichsweise weitaus mehr und deutlicher Auskünfte über Erfahrungen mit Sexualität, Alkohol und Tabakkonsum. Der preußische Regierungsbeamte und Politikwissenschaftler Arnold Brecht hob in seinen Lebenserinnerungen 1966 in Bezug auf seine Lübecker Schulzeit um 1900 besonders auch sexuelle Erfahrungen, die „unter den Schülern ... stark verbreitet“ waren, hervor.<sup>59</sup> Der spätere Pädagoge Ludwig Gurlitt wollte sich, als er 1911 über seine bis Anfang der 1870er Jahre dauernde Zeit an einer Dresdner höheren Schule nachdachte, gar nicht erst „als Opfer“ jener Sexualität darstellen. Er selbst sei ein „eifriger Schürzenjäger“ gewesen.<sup>60</sup> Der Freiburger Jurist Gerhard von Schulze-Gaevernitz hatte als Schüler der Oberstufe in einem Heidelberger Gymnasium Anfang der 1880er Jahre sehr genau beobachtet, „dass einige Primaner Prostituierte besuchten“. Wie viele andere Autobiographen neigte er dazu, in Hinblick auf die Sittlichkeitsvorstellungen der bürgerlichen Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert, die eigene „geschlechtliche Moral“ als „befriedigend“ darzustellen und „rüdige Schafe“ lediglich in anderen Klassen und Schulen zu suchen.<sup>61</sup> Die begrenzte Geltung nationaler Charakter- und Moralerziehung zeigt sich hier dennoch. In den Augen des Stuttgarter Arztes Robert Krauss forderten die Tabuisierung von Geschlechtlichkeit und Sexualität durch Lehrer und Schulleitung und die straffe Schuldisziplin Normübertretungen sogar heraus. Als Primaner hätten ihn und seine „Kameraden“, so erklärte er nach Beendigung seiner

---

gend, Leipzig 1930, S. 65; V. Gert, *Ich bin eine Hexe. Kaleidoskop meines Lebens*, o.O. 1969, S. 23.

<sup>58</sup> Auch in Schülerzeitungen und disziplinarischen Akten sind diesbezügliche Notizen nicht zu finden.

<sup>59</sup> Brecht, *Lebenserinnerungen*, S. 26.

<sup>60</sup> Alle Zitate bei: Gurlitt, in: Graf, S. 84-88, S. 86. Über „sexuelle Gespräche“, in denen er sich als Schüler liebend gern erging, berichtete auch Ernst Wiechert; in: ders., *Wälder und Menschen. Eine Jugend*, München 1984, S. 102.

<sup>61</sup> G. von Schulze-Gaevernitz, in: Graf, S. 51-52, S. 51; zu den „persönlichen Liebhabereien“ auch: A. Thumb, in: ebd., S. 95f., E. Müller, S. 43. Siehe zu Sittlichkeitsvorstellungen und Sexualität der bürgerlichen Gesellschaft im 19. Jahrhundert auch: Th. Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866-1918. Arbeitswelt und Bürgergeist*, Bd. I, München 1994, S. 95ff.; U. Linse, „Geschlechtsnot der Jugend“. Über Jugendbewegung und Sexualität, in: Th. Koebner u.a. (Hg.), *„Mit uns zieht die neue Zeit“*. Der Mythos der Jugend, Frankfurt 1985, S. 245-310.

Schullaufbahn 1912, beispielsweise das „Wirtshausverbot“ geradezu inspiriert, „das Wirtshausleben in einem Lichte ebenso verführerischer wie gefährlicher Romantik“ zu sehen.<sup>62</sup> Nicht ungerne blickte etwa der Schriftsteller Ernst Wiechert 1984 in seinen Jugenderinnerungen auf die „Kneipenbesuche“, die „fröhliche Betrunkenheit“, das „Schwänzen der Turnstunde“ oder die „Zigarren“ während seiner Schulzeit nach der Jahrhundertwende zurück. Selbst als strebsamer und leistungsorientierter Schüler, der er als langjähriger Klassenprimus einer Oberrealschule in der Johannisburger Heide gewesen sei, habe er bei diesen verlockenden Verbotsübertritten, die über die herkömmlichen Lehrerstreiche hinausgingen, mitgemacht.<sup>63</sup>

Es galt als „männlich“, berichtete der aus dem schwäbischen Hagenau stammende Paul Bonatz 1950 über seine Heidelberger Gymnasialzeit der 1890er Jahre, „in der Zehn-Uhr-Pause rasch in die Wirtschaft zum Tannenzapfen am Holzmarkt [...] zu laufen, dort ein Glas Bier zu trinken, das mir gar nicht schmeckte, und dann nebelhaft beduselt im Unterricht zu sitzen“.<sup>64</sup> Ähnliches berichtete der Hannoveraner und spätere Münchner Universitätsprofessor Otto Crusius schon für die 1870er Jahre: „Der Unfug des Kommentretens“ galt als das Palladium des Primanertums, und eine starke Leistung im Trinken wurde als Kraftprobe und Heldentat geschätzt“. Selbst rückblickend noch ließ sich dieses Verhalten offenbar als erwachsen und männlich bewerten. Fast schadenfroh fügte Crusius in seinen Schulerinnerungen 1912 hinzu: „Der Direktor kämpfte dagegen umsonst in einer seiner feinsinnigen Schulreden“.<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> R. Krauss, in: Graf, S. 173-176, S. 175; Lemgoer Schüler prahlten in ihrer Abiturientenzeitschrift, die sie „Bier-Zeitung“ nannten, mit Schule-„Schwänzen“ und ihrer „leidenschaftlichen Gewohnheit, Cigarrenstümmel zu kauen.“ Bier-Zeitung, 1900, in: Stadtarchiv Lemgo, A 3245, S. 10. Konstanzer Abiturienten beschrieben im Übrigen in ihrer Schülerzeitung im Jahre 1912 ihr Primanerndasein mit „Stammtisch“ und „Bierehre“ als „wunderschön“, während sie in Sexta noch „kindlich“ den Lehrern „from (sic!) und gut“ gehorcht hätten. Stadtarchiv Konstanz, Ar. 98, Mulus Gymnasium 1912, S. 1f.

<sup>63</sup> Wiechert, S. 209, 166, 152, 144, 110, 108f.; siehe in diesem Zusammenhang auch sämtliche Fälle in: GLA 235, Nr. 32301, Karlsruhe Oberrealschule (Helmholtz) Studienschulaufsicht. Die Beaufsichtigung, Bestrafung und Verweisung von Schülern aus dieser Anstalt. 1872-1883. Auch der Professorensohn Hermann Uhde-Bernays, nach eigenen Angaben ein kluger und ehrgeiziger Münchner Gymnasiast der 1890er Jahre, gestand 1947 ein, dass „Unfug anzustellen“ zum Schülerleben unmittelbar dazu gehörte. Nicht nur die Lehrer sollten dann geärgert werden, auch „Raufereien und Schneeballschlachten mussten sein“, ebenso die weitgehend verbotenen oder nur ungerne geduldeten Wirtshausbesuche: „Diese Stunden verliefen hübsch und unterhaltend.“ H. Uhde-Bernays, Im Lichte der Freiheit. Erinnerungen aus den Jahren 1880-1914, München 1947, S. 62.

<sup>64</sup> P. Bonatz, Leben und Bauen, Stuttgart 1950, S. 22; siehe hier auch J. Ringelnatz, Mein Leben bis zum Kriege, Berlin 1931, S. 42, 23; R. Paulsen, Mein Leben. Natur und Kunst, Berlin 1936, S. 15.

<sup>65</sup> O. Crusius, in: Graf, S. 79. Der Zoologe Hans Driesch offenbarte 1951 über seine Zeit am Hamburger Johanneum in den 1880er Jahren: „Gerne denke ich noch heute an unsere Abiturientenkneipe zurück, und auch an den täglichen Frühschoppen, der uns Muli in einer netten kleinen Bierwirtschaft vereinigte“. H. Driesch, Lebenserinnerungen. Aufzeichnungen eines Forschers und Denkers in entscheidender Zeit, München 1951, S. 32. Lehrer hatten unterdessen keine Zweifel daran, dass sich diese Freizeitbeschäftigungen negativ auf das schulische Verhalten der Jungen auswirkte: „Warum ein Primaner in der Schule

Auch wenn jene Schulerinnerungen im Zuge antibürgerlicher und bildungskritischer Bestrebungen des 20. Jahrhunderts, die es in liberalen und konservativen Kreisen gegeben hatte, vielfach gerne übertrieben und dramatisiert wurden, so ist dennoch nicht von der Hand zu weisen: Die allseits gepredigten nationalen Vorstellungen von Ordnung und Anstand wurden in Preußen wie in Süddeutschland von Schülerinnen und Schülern nicht unbedingt respektiert. Die Vermittlung der Nation als ethisch fundierter Gemeinschaft war mithin geschlechterübergreifend nur begrenzt wirksam.

Die im Unterricht und an Festtagen vermittelte Vorstellung von der Nation als einer Gemeinschaft, die einer bestimmten bürgerlichen Ethik folgte, konnte daher in der Kombination von „Nation“ und „Sittlichkeit“ geschlechterübergreifend als moralisches Ideal fungieren, das defizitärem Schülerverhalten entgegengehalten wurde. Es stellte korrektes, bürgerlich-nationalen Normen entsprechendes Benehmen dar und sollte dieses auch hervorrufen. Das ethisch grundierte Bild der Nation thematisierte tatsächliche Verstöße von Jungen und Mädchen gegen schulisch-bürgerliche Grundsätze im Schulalltag. Und die Verhaltensvorschriften in den Schulordnungen setzten die Sittlichkeitsvorstellungen, wie sie in Bildern von der Nation entworfen worden sind, inhaltlich um. Gewiss zeugt das - um es noch einmal zu betonen - durchaus von der Selbstverständlichkeit, mit der nationale Vorstellungen in den schulischen Alltag Einzug hielten.

Gleichwohl zeigt sich auch die begrenzte Geltung nationaler Erziehung und Bildung im Sinne Webers. Denn nationale Ideale wurden keineswegs systematisch und übergeordnet als handlungsleitendes moralisches Argument gebraucht, um jenes an ethisch-nationalen Ansprüchen gemessene defizitäre Verhalten zu sanktionieren. Schulordnungen vermittelten - wie oben gezeigt - ohne expliziten nationalen Bezug die Verhaltensvorschriften für Schüler und Schülerinnen im Schulalltag. Von daher erweisen sich die an Festtagen und im Unterricht thematisierten nationalen Werte eher als ideale Vorstellungen, moralische Appelle, denen die Adepten nur geringe Beachtung schenkten, wenn sie diese nicht sogar als Phrasen erlebten. Dafür spricht auch, dass Lehrer und Schulleiter die ethische Dimension des Nationalen, die sie in ihren Festreden und im Unterricht umrissen, kaum auf das unmittelbare Betragen ihrer Schüler in der Schule bezogen. Der

---

so unordentlich und so frech, so zerstreut und so träge, so faul und so untüchtig sich zeigt“, war für Pädagogen beispielsweise auf der sächsischen Realschulmännerversammlung in Zwickau 1879 eindeutig: es falle „wie Schuppen von den Augen, wenn man in Erfahrung bringt, dass er zu den häufigsten Gästen von Bierhäusern zählt“. Der aufsichtslose Wirtshausbesuch ist den Schülern zu untersagen, in: Pädagogisches Archiv, 1879, S. 188-196, S. 191. Siehe auch: Das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien, in: ebd. 1880, S. 515-531; O. Dickmann, Bemerkungen über das Verbindungswesen an höheren Schulen, in: Städtische Ober-Realschule und Vorschule zu Oldenburg. Bericht, 1892, S. 4-7.

an Festtagen und im Unterricht vermittelte tugendhafte Verhaltenskodex wurde - wie im ersten Teil der Arbeit dargestellt - weitgehend allgemeingültig und abstrakt formuliert und weniger auf die besondere Schul- und Lebenssituation der Jungen und Mädchen abgestimmt.<sup>66</sup> Nationale Ideale hatten mit der sozialen Realität der Schülerinnen und Schüler also nicht unmittelbar zu tun.

### II.1.3. Die Nation als Mittel persönlicher Profilierung

Lehrer und Lehrerinnen oder Vertreter schulischer Behörden hatten, das hat die Arbeit bisher unter anderem gezeigt, triftige Gründe, bestimmte Vorstellungen der Nation an die nächste Generation weiterzugeben. Männer, Soldaten, Frauen beziehungsweise Mütter konnten Ehre und soziales Prestige erwerben, wenn sie dem „Vaterland“ Opfer brachten.<sup>67</sup> Spiegelte sich die soziale Anerkennung, die man im Einsatz für die Nation erfuhr, in den autobiographischen Berichten der Beteiligten? Hatte der mögliche Profit Auswirkung auf die langfristige Erinnerung schulischer Nationalerziehung? Welche Rückschlüsse lassen sich für die Geltung der nationalen Schulbildung im Kaiserreich ziehen? Dies wird zunächst deutlich, wenn Autobiographen schulische Nationalfeste erinnern.

Die 1865 in Crossen geborene Florentine Gebhardt beurteilte die nationalen Feiertage, von denen es „regelmäßig zweimal im Jahre einen solchen in der Schule“ gab, höchst unterschiedlich. Obwohl sich Gebhardt zum Zeitpunkt der Niederschrift ihrer Lebenserinnerungen während der Weimarer Republik 1930 sogar als eine glühende Anhängerin für „Kaisertum und deutsche Macht“ beschrieb, verlor sie über „Kaisers Geburtstag im März“ kaum ein Wort: „Davon braucht man nichts weiter zu reden“, schrieb sie lakonisch. Demgegenüber blickte sie gerne auf die „Feier[n] des Sedanfestes“ zurück, die sie in den 1870er und 1880er Jahren in Crossen erlebte. Hier lohnte sich in ihren Augen ein Bericht über die Festlichkeiten am 2. September, die als „großes Crossener Volksfest“ von der ganzen Garnisonsstadt begangen wurden. Ausführlich schilderte sie die „würdige Feier“, deren Anziehungskraft nicht nur in der Atmosphäre und des Flairs der geschmückten Stadt, den „Fahnen“, den „Musikcorps“ und „Prunkwagen“ beim Fest-

---

<sup>66</sup> Vgl. Kap. I.1.1. dieser Arbeit.

<sup>67</sup> Aus der zahlreichen Literatur vor allem deutlich in Bezug auf Kriegshelden: Schilling; Militär generell u.a.: Frevert, Die kasernierte Nation; für Kriegerfrauen und -mütter: B. Kundrus, Kriegerfrauen. Familienpolitik und Geschlechterverhältnisse im Ersten und Zweiten Weltkrieg, Hamburg 1995.

umzug, lag. Seinen herausragenden Stellenwert erhielt der Nationalfeiertag vor allem durch den schulischen Festakt, der für die städtischen höheren Mädchenanstalten, ausnahmsweise immer nur zur Feier des Sieges von Sedan, in der Aula der städtischen Knabenschule stattfand. „Schon die Erlaubnis, den uns sonst verschlossenen geheiligten Raum der Aula betreten zu dürfen, war etwas Großes“, bekannte sie. Der nationale Festtag ermöglichte Schülerinnen das Entrée in ein Ambiente, welches ihnen im Alltag vorenthalten, lediglich dem männlichen Geschlecht vorbehalten war. Gebhardt erfüllte dieser außergewöhnliche Auftritt mit Stolz, einem „erhebenden“ Gefühl. Anstatt wie etwa bei Kaisers Geburtstag gelangweilt in den Räumen der Mädchenschule zu verweilen, brachte dieser Ausflug Besonderheiten und Aufregung. Die Crossenerin wurde denn auch „viel zeitiger wach als sonst, obwohl die Schulfeier erst um 9 oder 10 Uhr begann“. Mit „Bewunderung streiften“ dann ihre Augen in der Aula „immer die großen Glasschränke an den Wänden, darin die ausgestopften Tiere (Anschauungsmaterialien für die Knabenschule) standen“. Und besonders attraktiv wurde die Feier, wenn Florentine schließlich im Rampenlicht stehen durfte und zu den „Auserwählten“ gehörte, die Gedichte und Lieder vortrugen. Der „Neid“ der „Nichterwählten“ war ihr hier sicher. Einzig lästig schien demgegenüber die Festrede zu sein, die „irgendeiner der Lehrer“ hielt und „auf die man nicht sehr hinhörte“.<sup>68</sup>

Deutlich wird an diesem Beispiel: Die Inhalte nationaler Vermittlung interessierten die spätere Lehrerin Florentine Gebhardt bei schulischen Sedanfeierlichkeiten offenbar nicht. Wenn sie von den nationalen Festivitäten schwärmte und stolz davon erzählte, zusammen mit der übrigen Schuljugend „den ganzen Vormittag durch die Straßen“ gerannt zu sein, immer wieder „Die Wacht am Rhein“ und „Heil Dir im Siegerkranz“ auf den Lippen, mochte Nationalstolz hier eine Rolle spielen. Ihr ging es aber vor allem um die eigene Persönlichkeit, um die positive Selbstwahrnehmung, die sie durch die Ereignisse erfahren und um die Anerkennung, die sie damals im Freundeskreis erhalten hatte. So ist es zumindest zu erklären, warum Gebhardt etwa Kaisers Geburtstag im Rückblick uninteressant fand, während sie den Sedantag für bemerkenswert hielt. Der entscheidende Unterschied lag nicht etwa darin, dass es sich einerseits um die Erinnerung an den militärisch errungenen deutschen Sieg von Sedan 1871 handelte, beim Kaisergeburtstag andererseits um die Selbstvergewisserung der Nation als kaisertreue Untertanengemeinschaft. Die positive Bewertung nationaler Schulfeste hing maßgeblich davon

---

<sup>68</sup> F. Gebhardt, Blätter aus dem Lebensbilderbuch. Jugenderinnerungen von Florentine Gebhardt, Berlin 1930, S. 45, 51ff..

ab, inwiefern die eigene Person dabei eine besondere Rolle spielen konnte und Beachtung gefunden hatte. Die aktive Teilnahme am schulischen Festakt oder andere persönlich erlebte Besonderheiten am Sedantag bewirkten dessen positive Erinnerung, während beherrschende Festreden und der „in der bekannten Weise“ gefeierte Kaisergeburtstag für langweilig erachtet wurden.<sup>69</sup>

Wie individualisiert und auf persönliche Bestätigung die Rezeption und Thematisierung nationaler Festtage angelegt war, verdeutlichen auch die Ausführungen der Schleswig-Holsteinerin Franziska von Reventlow, die in den späten 1880er Jahren Schülerin einer höheren Mädchenanstalt im thüringischen Altenburg war. Reventlow erinnerte die Feier von „Kaisers Geburtstag“ vor allem wegen des damit verbundenen „allgemeinen Überfressen(s)“. Auch die ausgelassene Stimmung „am Abend vorher“ prägte sich ihr besonders ein. Es machte Spaß, „beim Zubettgehen“ einige „Vaterlandslieder zu gurgeln“. Anschließend, „als die Erste einen Augenblick fort war, entstand großes Toben, Gesang und Tanz“.<sup>70</sup> Nationale Festtage boten den Schulmädchen die Möglichkeit, den vorgegebenen alltäglichen Disziplinarrahmen zu verlassen, sich wichtig und besonders zu fühlen und eröffneten Freiheitsräume, innerhalb derer man sich ausgelassen entfalten konnte.<sup>71</sup> Dieser Effekt hatte maßgeblichen Anteil an der positiven Rezeption nationaler Feiertage. Eine spezifisch auf die Nation ausgerichtete Begeisterung trat demgegenüber in den Hintergrund. Daran sollte sich während des gesamten Kaiserreichs nichts ändern. So eröffnete denn auch die gebürtige Berlinerin Berta Drews 1986 über ihren Schulbesuch in Stettin kurz vor dem Ersten Weltkrieg: Das Augenmerk sei an nationalen Schulfesten nicht primär auf das Wohl der Nation gerichtet gewesen, sondern auf die eigene Person. Am 27. Januar 1914 habe sie „vor der mit Blumen und Kränzen geschmückten Marmorbüste Wilhelm II. in der Aula ein kleines Gedicht aufsagen“ dürfen, berichtete sie stolz in ihrem Lebensrückblick. Ganz „aufgeregt und bewegt“ sei sie gewesen, weil

---

<sup>69</sup> Ebd., S. 45, 51ff.; vgl. auch: E. Ulich-Beil, *Ich ging meinen Weg. Lebenserinnerungen*, Berlin 1961, S. 13f. Sie erklärte: Bei einem Kaiserbesuch in Barmen/Elberfeld habe der Monarch offenbar weniger Wirkung auf sie gehabt als die Tatsache, mit anderen Schulkindern Spalier stehen zu dürfen. Auch hier also bot ein nationales Ereignis die Möglichkeit der Selbstaufwertung. Vgl. in diesem Zusammenhang auch H. Hanel, die eine Dresdner höhere Mädchenschule besuchte und sich während ihrer Schulzeit extra eine „Offiziersjacke“ und eine „rote Mütze“ kaufte, um wie ein Dragoner auszusehen beziehungsweise auf der Straße Leutnants salutieren zu können. Sie empfand sich darin „sehr fesch“ und fühlte sich bedeutsamer, kam sie doch auch ihrem Ideal ein Junge zu sein, näher. Dies., *Die Geschichte meiner Jugend*, S. 64.

<sup>70</sup> Reventlow, S. 257.

<sup>71</sup> Vgl. zum emanzipatorischen Charakter nationaler Schulfesten auch Kap. I.1.2. dieser Arbeit. Auch andere schulische Anlässe, etwa Abiturientenfeiern, Lernerfolg und gute Noten, gelungene Freundschaften oder „Gesiezt“ zu werden, waren für Schülerinnen wichtig, um das Gefühl zu haben, anerkannt zu sein. Siefkes, S. 23; Seidel, S. 111ff.; F. Schanz, *Jugenderinnerungen für jung und alt*, Berlin 1920, S. 15f..

sie „zum ersten Mal“ und „als Jüngste“ vortragen durfte. Hinzu kam, dass es ihr - „obwohl es Januar war und kalt“ - erlaubt wurde, „zu diesem festlichen Anlass“ ihr „Sticke-reikleid“ zu tragen. Schließlich blieb auch die Tatsache, dass nach dem Schulaktus „schulfrei“ gegeben wurde, unvergesslich, denn so hatte die Jugend „noch viel Zeit bis zum Mittagessen“. Die nationale Bedeutung des Festtages schien hier ebenfalls kaum wichtig zu sein. Es ging um den Selbstwert, die Beachtung, die zusätzlichen Freiheiten, die Drews in diesem Fall durch ihren Gedichtvortrag, ihr Festgewand und durch die Befreiung vom Unterricht genießen konnte.<sup>72</sup> Persönlicher Nutzen, weniger die über-zeugte Hingabe an die Nation verbanden sich mit der Erinnerung nationaler Schulfeste. Abgesehen vom persönlichen Profit führten auch Niederlagen, besonders negative Er-lebnisse dazu, dass nationale Ereignisse langfristig im Gedächtnis haften blieben. So empfand es etwa die Jüdin Rahel Straus rückblickend als eine „Katastrophe“, dass sie es kaum „fertig brachte, öffentlich etwas zu sagen oder vorzutragen“, als sie „einmal“ an-llässlich einer Schulfeyer in den 1890er Jahren ein Gedicht rezitieren sollte. Lediglich die Aussicht auf schulfreie Tage ließ Straus jene Schulfeyer trotzdem in guter Erinnerung behalten.<sup>73</sup> Nicht die Überzeugung, der Nation einen wichtigen Dienst erwiesen zu ha-ben, bestimmte im Rückblick die Beurteilung des nationalen Schulfesttags. Viel wichti-ger war das individuelle Erleben jener Situationen, in denen man ausgelassene Freude empfand, sich selbst inszenieren konnte bzw. in denen man im Mittelpunkt stand. Vor diesem Hintergrund scheint plausibel, warum Autobiographinnen die eher abstrakten Sinnangebote des Schulunterrichts kaum thematisierten oder lediglich skizzenhaft und

---

<sup>72</sup> B. Drews, *Wohin des Wegs. Erinnerungen*, München 1986, S. 26f.. Siehe hier auch H. Wachenheim, *Vom Großbürgertum zur Sozialdemokratie. Memoiren einer Reformistin*, Berlin 1973, S. 14. In ihrem Mannheimer Großherzoglichen Mädcheninstitut, das Wachenheim in der ersten Dekade des 20. Jahrhun-derts besuchte, waren die Großherzoginnen häufig zu Besuch. „Dynastische Gefühle oder Anhänglich-keit“ habe dies bei den Schülerinnen allerdings nicht geweckt. „Dazu war in Baden nicht die nötige Dis-tanz vorhanden. Alles war zu intim“, erklärte sie. Der Monarchenbesuch Unannehmlichkeiten mit sich, „mussten wir“ doch „den ganzen Tag über die weißen Glacéhandschuhe auf unserem Pult liegen haben“, zudem wurde „der Hofknicks...in stundenlanger Arbeit einstudiert“. Auch Wilhelmine Siefkes etwa, die um die Jahrhundertwende eine höhere Mädchenschule im Großherzogtum Oldenburg besuchte, sah sich „mit nationalen Feiertagen beglückt“, brachten sie doch den Schülerinnen „schulfrei“. Die große Schiller-feier, die als Festlichkeit von nationalem Rang im Jahre 1905 begangen wurde, blieb ihr „besonders im Gedächtnis, weil ich bei der Gelegenheit ein gebildetes Schiller-Buch als Prämie bekam“. Nationale Bezüge waren auch hier ohne Belang. Vgl. dazu auch: Siefkes, S. 22f.. Nationale Festtage führten zudem den Reiz des anderen Geschlechts vor Augen. Für Ina Seidel stellte in Marburg Ende der 1890er Jahre vor allem die jährliche Musterung eine Attraktion dar, da sie mit den „mit bunt bebänderten Blumensträußen geschmückten“ Rekruten eine willkommene Abwechslung in ihrem Alltag bedeuteten. Dann sei „im-mer...etwas los gewesen“. Ihr Alltag wurde dadurch offenbar interessanter. Seidel, S. 116. Darüber hinaus Lüders, S. 33 mit einem Bericht über Mädchen, die sich für Offiziere interessieren.

<sup>73</sup> R. Straus, *Wir lebten in Deutschland. Erinnerungen einer deutschen Jüdin 1880-1933*, Stuttgart 1961, S. 40.

weitgehend kommentarlos behandelte Pensen wiedergaben.<sup>74</sup> Die Nationalerziehung war offenbar wenig eindrücklich.

Auch bei der Analyse von Schulerinnerungen ehemaliger Schüler höherer Knabenanstalten lässt sich der Zusammenhang zwischen der Rezeption nationaler Schulerziehung und ihrem Nutzen für die persönliche Selbstdarstellung feststellen.<sup>75</sup> Dies wird am Beispiel des Hannoveraner Kulturphilosophen Theodor Lessing, der nach vielen schulischen Problemen in den 1880er Jahren an einem Hamelner Gymnasium unterkam, deutlich: Lessing schilderte in seinen Lebenserinnerungen 1935, dass sich durch die „so leidenschaftlich deutschgesinnte“ Rede zum Sedanfest, seine Schülerexistenz grundlegend gewandelt habe. In seiner Ansprache hatte er bekannt, „rein und treu für das Vaterland zu leben und, wenn es nottäte (sic) auch sterben zu wollen“. Der Effekt „war erstaunlich“, meinte Lessing rückblickend, „alles änderte sich. Ich hatte als Schandfleck des Gymnasiums gegolten und wuchs nun in die Rolle des Vorzugsschülers“.<sup>76</sup> Mit der Darstellung dieser Episode reagierte Lessing in seinen Lebenserinnerungen auf die aktuelle Situation zum Zeitpunkt der Niederschrift 1935. Die Schikanen und Drangsalierungen der einsetzenden Judenverfolgung durch die NS-Diktatur drängten die deutschen Juden ins gesellschaftliche Abseits. Sie hatten unter anderem mit Unterstellungen zu kämpfen, Juden allgemein seien national unzuverlässig. Die Ausführungen über sein nationales Engagement als Schüler konnten also der Aufwertung der eigenen Person dienen. Dies unterstreicht den instrumentellen Charakter des Rekurses auf die Nation, der selten um der Nation selbst willen erfolgte.

Als der Moralpädagoge Friedrich Wilhelm Förster sein Leben 1953 rückblickend als Bildungsgeschichte eines Pazifisten beschrieb, hätte es nicht ins Bild gepasst, wenn er sich als Schüler auf einem Berliner Gymnasium in den 1880er Jahren mit militärisch-nationalem Engagement beschrieben hätte. Folglich illustrierte Förster seine Haltung mit einem Bericht über seine Weigerung, in der Gesangstunde „Deutschland, Deutschland über alles zu singen“. Bemerkenswert ist, dass diese Episode die einzige ist, die die

---

<sup>74</sup> Skizzenhafte Wiedergabe von Lehrpensen etwa bei: M. Torhorst, Pfarrerstochter, Pädagogin, Kommunistin. Aus dem Leben der Schwestern Adelheid und Marie Torhorst, Berlin 1986, S. 13; Wachenheim, S. 13, 15.

<sup>75</sup> E. Müller, S. 42; weitere Belege bei: König, S. 59ff..

<sup>76</sup> Th. Lessing, Einmal und nie wieder, o. O. 1935, S. 89. Auch Joachim Ringelnatz machte diese Erfahrung, als er in den 1890er Jahren in Leipzig eine Realschule besuchte. So hatte er beim „dicke(n) Oberlehrer Bartels“ vor allem deshalb „ein Stein im Brett“, weil er als Schüler dem „so auf treudeutsch“ eingestellten Pädagogen „ein verherrlichendes, patriotisches Gedicht“ geschrieben hatte. Ringelnatz startete seine Aktion offenbar sehr gezielt, damit ihn sein Lehrer wenigstens „etwas leiden“ mochte, denn „im Grunde“ war Bartels „nur ein egoistischer und seiner Bequemlichkeit lebender Pauker“, in: Ringelnatz, S. 46.

nationale Erziehung behandelt. Als Pazifist, dessen Bücher 1933 von den Nationalsozialisten verbrannt worden waren, der beide Weltkriege aufs Heftigste kritisiert hatte, hätte Förster Anlass genug gehabt, in seinen Lebenserinnerungen auf die nationale Erziehung während seiner Schulzeit einzugehen. Offenbar war die schulische Nationalerziehung nicht so einschneidend und dominierend gewesen, sonst hätte sich der streitbare Förster gewiss mehr und kritischer damit auseinandergesetzt. Und als Kriterium für die Thematisierung des Deutschlandliedes als Unterrichtsgegenstand galt für ihn nicht die Frage, inwiefern ihn die Schule national oder militärisch beeinflusst hatte? Förster bewegte vor allem die eigene Selbstdarstellung. Ihm ging es vorwiegend um die Präsentation eines konsequent pazifistischen inspirierten Lebensweges.<sup>77</sup>

Wie sehr die Thematisierung und Beurteilung schulischer Nationalerziehung auch nach der Jahrhundertwende von persönlichen Belangen abhing, verdeutlichen nicht zuletzt die Ausführungen des Lehrers und Schriftstellers Paul Wanner. So mochte der gebürtige Schwäbisch Haller ein „Gedicht mit dem Kehrreim: ‚Hurra, Hurra, Hurra-Hurra Germania‘“, das bei verschiedenen schulischen Anlässen „zum Vortrag“ kam, nach eigenem Bekunden als Schüler überhaupt nicht. Er fand es seit seiner Schulzeit geradezu „miserabel“. Diese Ablehnung zielte nicht ausdrücklich auf eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem national gefärbten Text ab oder auf eine generelle Kritik an Toasts auf die Nation. Ihm hatten vielmehr die Schikanen seines Lehrers das Gedicht vergellt. In der „dritten Gymnasialklasse“ war es beispielsweise geschehen, dass Wanner „wie üblich“ die Aufgabe übertragen bekam, „als Klassenerster es vor(zu)tragen.“ Der Klassenlehrer jedoch „ließ mich jedes zu betonende Wort mit Bleistift anstreichen und machte mir einen fließenden Vortrag unmöglich“. Wanner „hasste“ diese „Mödelchen“, was dazu führte, dass er schließlich nicht nur „das Gedicht“ furchtbar fand, sondern dass er sich auch weigerte, dieses am Festakt zu rezitieren. Der Lehrer ließ es daher „den zweitbesten vortragen“. Wanner kommentierte das 1990 so: „Beim Schlussakt verlor dieser vor den vielen Menschen den Mut vollständig und leierte das Gedicht tonlos herunter. Es war eine Katastrophe, die mir keinen Kummer machte“.<sup>78</sup>

Schülern beiderlei Geschlechts schien demnach gemein zu sein, das Erleben schulischer Nationalerziehung im Rückblick nicht danach zu beurteilen, welche nationalen Inhalte

---

<sup>77</sup> F.W. Förster, *Erlebte Weltgeschichte, 1869-1953*, Nürnberg 1953, S. 51; ähnlich in der Argumentation etwa der Ornithologe Alexander König: Die „harte Zwangsjacke“ der „Strafanstalt“ Schulpforta, die König als Schüler in den 1870er Jahren aushalten musste, quitierte der Kritiker des I. Weltkrieges 1938 noch mit heftigem Unmut. König, S. 154.

<sup>78</sup> P. Wanner, *Mein Lebensbericht*, Stuttgart 1990, v.a. S. 32.

sie vermittelt bekamen, sondern welche Folgen jene Begebenheiten für den Einzelnen im Schüleralltag und für die weitere Persönlichkeitsentwicklung hatten. Aber auch diese Geschlechtergemeinschaft ist nicht ohne Geschlechterdifferenz zu denken.

Anders als bei Autobiographinnen, für welche die Inhalte der nationalen Schulerziehung im Nachhinein kaum von Interesse waren, orientierte sich der Maßstab, den Autobiographen an die Beurteilung der schulischen Nationalerziehung anlegten, vergleichsweise stärker an bestimmten nationalen Vorstellungen. Dies galt vor allem für den gleichermaßen genuin männlichen wie nationalen Bereich des Militärs. So führte die allgemeine Bildungskritik sowie die Kritik am zunehmenden Einfluss des Militär sowie dessen Machtdemonstration im zivilen Alltag, die sich seit Ende des 19. Jahrhunderts vor allem in linksliberalen Kreisen abzeichnete, zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der militärischen Zucht in der Schule des Kaiserreichs.<sup>79</sup> Soldatische Unterrichtsmethoden im höheren Schulwesen, die Pflichterfüllung, Unterordnung sowie Gehorsam verlangten, waren als inakzeptable Forderungen verpönt. Sogenannte „Feldwebel“ und „Reserveleutnants“, die „Schneidigkeit und Patriotismus in geräuschvollen Phrasen“ verbreiteten, standen in der Beliebtheitskala ganz unten.<sup>80</sup>

Auch in nationalliberalen und konservativen Kreisen gehörte es dazu, rückblickend die straffe Schuldisziplin, die den Einzelnen unterdrückte und weitgehend passiv die gebotenen Unterrichtsinhalte rezipieren ließ, anzuklagen. Im Sinne des konservativen Kulturkritikers Julius Langbehn plädierte der Münchner Karl Alexander von Müller 1912 für das „freie Individuum“, das aristokratisch und antidemokratisch gebildet sei und das sich gerne dadurch auszeichne, dass es sich aktiv handelnd für nationale Belange einsetzen könne. Kritisch schrieb Müller daher 1912 über seine Münchner Gymnasialzeit in den 1890er Jahren und nach der Jahrhundertwende: „Man predigte uns viel von Heldenverehrung, aber wir hatten keine Luft, sie selbst zu entfalten“. Enttäuscht fuhr er fort: „Wir durften die Vergangenheit nicht mit unserem jungen Blut erfüllen, und so blieb sie uns in der Hauptsache ein Schattenreich von Namen und Zahlen“.<sup>81</sup> Wenn Müller hier der schulischen Erziehung bescheinigt, zu wenig die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit zu ermöglichen und stattdessen zu Unterordnung und Passivität anzuleiten, stand er

---

<sup>79</sup> Zur Bildungs- und Kulturkritik um die Jahrhundertwende allgemein siehe: Bollenbeck, v.a. S. 225-239; Mix, Bildungskritik.

<sup>80</sup> A. Eloesser, in: Graf, S.172-173; S. 172; R. Meyer, in: ebd., S. 89; E. Müller, S. 42. Zur Militarismuskritik im Kaiserreich allgemein vgl. Ziemann, Sozialmilitarismus, S. 148-164; Ulrich, Militär; Kühne u. Ziemann, Militärgeschichte, S. 22ff.

<sup>81</sup> K. A. v. Müller, in: Graf, S. 183; zur Bildungs- und Kulturkritik der Konservativen: Bollenbeck, S. 237.

damit nicht in der Tradition des zweckfreien Bildungsideals, wie es zu Beginn des 19. Jahrhunderts Wilhelm von Humboldt entworfen hat. Müllers Maßstab war hier zweifelsfrei das Nationale und die Schule konnte seinen Vorstellungen von einer nationalen Bildung nicht genügen. In seinen Augen hatte sie versagt, weil sie ihm nicht die Plattform gegeben hatte, auf der er sich damals hätte entfalten können.

Unabhängig jedweder politischen Einstellung fanden soldatischer Drill und militärische Unterordnung im höheren Schulwesen vor allem deshalb wenig Achtung, da das Befolgen jener Unterrichtsmethoden offenbar kaum Ansehen brachte und die Selbststilisierung im autobiographischen Rückblick nicht förderte. So war es eher allenfalls eine Leistung, sich im Verlauf seines Lebens gerade aus der engen, disziplinierenden Umklammerung der Schule befreit zu haben. Die Vorstellung, nach dem Schulabschluss lediglich als „seelisch geknechtete, moralisch gedrückte Mittelware an die Drillanstalten der Staatskrippe“ abgeliefert worden zu sein, aber dennoch später ein erfolgreiches Berufs- und Familienleben aufgebaut zu haben, gehört offenbar zu einem Topos autobiographischer Rückschau.<sup>82</sup>

Während soldatischer Drill häufig negativ konnotiert wurde, galt es vor allem bei Anhängern der Nationalliberalen und Konservativen als Auszeichnung, in Festumzügen an nationalen Feiertagen Fahnenjunker gewesen zu sein. Darin unterscheiden sich Schulerinnerungen, die sich auf die 1870er Jahre beziehen nicht von Erzählungen, die die Zeit kurz vor dem Ersten Weltkrieg behandeln.<sup>83</sup> Als „Glanzpunkt“ wird beschrieben, wenn den Schülern bei einem Klassenausflug erlaubt wurde, mit „Pistolen“ auf eine „Scheibe“ zu schießen oder auf den „Schützenplatz“ hinauszuziehen und sich an „Schießübungen“ zu beteiligen.<sup>84</sup> Hier konnte man im autobiographischen Rückblick zur Schau stellen, als Gymnasiast wie als Realschüler kein „grüne(r) Laffe“ gewesen zu sein. Anders als die „unwürdige Behandlung“ im Schulalltag versprachen soldatische Verhaltensweisen, die selbstbestimmt nach außen präsentiert werden konnten, Anerkennung.<sup>85</sup> Hier gewann man eine Männlichkeit, die Dynamik und aktives Handeln verkörperte. Diese militärisch konnotierte Männlichkeit war vorzeigbar. So waren etwa für den späteren Pfarrer Gottfried Traub als Schüler der Göppinger Lateinschule in den 1870er Jahren die „Spaziergänge und Märsche, welche wir in geschlossenen Reihen zum Gaudium

---

<sup>82</sup> Zitat bei: A. Miethe, in: Graf, S. 166.

<sup>83</sup> Crusius, S. 80.

<sup>84</sup> König, S. 155; Crusius, S. 73; ähnlich Bonatz, S. 23f.; vgl. auch Mix.

<sup>85</sup> E. Müller, S. 44.

der Bürger durch die städtischen Straßen aufführten“, ein Ereignis. Als Privileg empfand er es zudem, wenn er zu den „tüchtigsten Schülern“ zählte, denn diese „durften wochenlang mehrere Stunden oben auf dem Speicher Hunderte von Bleisoldaten nach streng militärischen Manövergesichtspunkten aufstellen, wozu die Bleisoldaten aus der ganzen Stadt und den Elternhäusern des Landes gesammelt wurden“.<sup>86</sup>

Friedrich Glum, in den 1890er Jahren Schüler an verschiedenen höheren Knabenschulen in Bingen und Darmstadt, berichtete 1964 ebenso von seinem „Interesse für die militärischen Dinge“, welches „bis in die Quinta und Quarta des Gymnasiums hinein bestehen“ blieb. Glum verschaffte es eine persönliche Genugtuung, wenn er seine „Bleisoldaten nach den Büchern des Bellum Gallicum oder nach dem Generalstabswerk des siebenziger Kriegs“ aufbaute, und „oft“ nicht etwa „die Deutschen, sondern die Franzosen“ siegten, „da ich die Fehler vermied, die die französischen Generäle gemacht hatten“. Die militärische Erziehung war bei Glum offenbar erfolgreich. Doch die Begeisterung für deutsche Militärs stand nicht im Vordergrund, denn Glum kam es nicht etwa darauf an, in seinem Spiel den französischen Erzfeind verlieren zu sehen und stolz die deutsche Sieges- und Staatsgründungseuphorie von 1871 nachzuerleben. Glum, stolzer Soldat im Ersten Weltkrieg, der sich später um die deutsch-französische Aussöhnung verdient gemacht hat, erwähnte ganz offenkundig seine kontrafaktische Geschichtskonstruktion, weil es ihm um sein eigenes Können, um seine strategischen Fähigkeiten und um sein Bestreben um die deutsch-französische Verständigung ging, was er bereits als Schüler unter Beweis gestellt hatte. Es unterstrich gleichsam seine späteren Verdienste. Hatte er nicht spielerisch sämtliche Generäle und Offiziere übertrumpft, die für das deutsch-französische Verhältnis folgenschweren Entscheidungen des „siebenziger Krieges“ infrage gestellt? Diese Leistung konnte präsentiert werden und löste Bewunderung aus.<sup>87</sup>

Das Militär hatte also einen besonderen Stellenwert. Ehre verschaffte es Gymnasiasten daher auch, mehr Frauen erobert zu haben als die bewunderten Offiziere. Übermütig, ja

---

<sup>86</sup> G. Traub, in: Graf, S. 133; Militär und Soldatentum zogen auch in den 1880er Jahren und 1890er Jahren Schüler in ihren Bann. „Das Herz“ des Straßburgers Alexander Dominicus wurde schon als Gymnasiast „oft heiß“ für „die hervorragenden Taten der Helden in Krieg und Frieden“. Um seinen Vorbildern erfolgreich nacheifern zu können, achtete der spätere Regierungsrat „in den letzten drei Jahren des Gymnasiums“ besonders auf die „Zunahme des Brustumfangs“, für ihn und seine Mitschüler eine „eifrig verfolgte Quelle mannbaren Stolzes“. Vgl. A. Dominicus, in: Graf, S. 28f..

<sup>87</sup> F. Glum, Zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Erlebtes und Erdachtes in vier Reichen, Bonn 1964, S. 30f.. Nach der Jahrhundertwende behielt diese militärisch konnotierte Männlichkeit ebenfalls ihre Faszination. Der Steglitzer Ferdinand Friedensburg beispielsweise berichtete 1969, wie „Wehruntaugliche“ schon zu Schülerzeiten „bedauert“ wurden. „Es galt“ weiterhin „als süß und ehrenvoll, für das Vaterland zu sterben; F. Friedensburg, Lebenserinnerungen, Frankfurt a. M. 1969, S. 16; siehe auch den Oberrealschüler Wiechert, S. 151.

keck kokettierte etwa ein Konstanzer Oberprimaner in der Abiturzeitung des Jahres 1904 mit einem fiktiven Zitat „aus dem Tagebuch des Leutnants v. Versewitz“: „In Konstanz Pennäler/ Verfluchte Kerls/ Mädchenstecher/ Der Leutnants' Girls./ Wenn Leutnant die Primaner jesehn/ Sacht er Konstanz: Auf Wiedersehn!“.<sup>88</sup> Offenkundig konnte sich der Abiturient aus dem badischen Konstanz auf Kosten des preußischen Militär, dessen Berliner Dialekt er süffisant imitierte, profilieren. Und nicht nur mit antipreußischen Spitzen war es wohl möglich, sich ins Szene zu setzen. Es erhöhte offenbar das Ansehen des Primaners aus Südbaden, sich mit jener spezifischen Spielart der militärisch konnotierten Männlichkeit zu messen, sich gerne und häufig mit Frauen zu vergnügen. Einen anderen Vorgeschmack soldatischen Lebens faszinierte den Münchener Historiker Hermann Heimpel im Jahre 1912. „Die Uniform“, die er anlässlich des großen Festes „zu Füßen der Bavaria“ tragen durfte, übte eine große Anziehungskraft auf ihn aus. Die Uniform war zwar lediglich ein Sportanzug, aber: „Schon dass man den Anzug serienweise beim Sportmünzer im Rathaus kaufte, wo die Mama nicht ‚Kunde‘ war, gab ihm etwas Öffentliches; die Uniform ehrte“. Anders als im Alltag hatte Hermann hier seiner Mutter etwas voraus. „Die Uniform“ signalisierte eine Form von Männlichkeit und in diesem Fall auch die Unabhängigkeit von mütterlicher Kontrolle. Nicht zuletzt deshalb erinnerte Heimpel 1949 dieses Nationalfest, das er als Schüler des Königlichen Theresiengymnasiums erlebte, als ein Ereignis, das „rührte und erhob“.<sup>89</sup> Auch in diesem Fall dominierte nicht das Nationale als Selbstwert die Wahrnehmung und Beurteilung, sondern entscheidend war der Nutzen, den etwa die Uniform für das persönliche Ansehen und das eigene Selbstwertgefühl hatte. In der zivilen Gesellschaft des Deutschen Kaiserreichs galt das Militärische ja bekanntlich.<sup>90</sup>

Zieht man - wie geschehen - Autobiographien als historische Quellen heran, die nicht lediglich illustrierend „gewonnene normative Befunde“ der schulischen Nationalerziehung bestätigen oder negieren, sondern Fragen nach dem „Gewicht und der Funktion“ der Erinnerung an die schulische nationale Bildung und Erziehung in den jeweiligen rückblickenden Selbstentwürfen ermöglichen, ist festzustellen:<sup>91</sup> Die Wahrnehmung

---

<sup>88</sup> Stadtarchiv Konstanz, Ar. 98, Mulus, Abiturzeitung 1904, S. 6.

<sup>89</sup> H. Heimpel, Die halbe Violine. Eine Jugend in der Residenzstadt München, Stuttgart 1949, S. 181; zur symbolischen Funktion der Uniform etwa: S. Brändli, Von „schneidigen Offizieren“ und „Militärcrinolinen“: Aspekte symbolischer Männlichkeit am Beispiel preußischer und schweizerischer Uniformen des 19. Jahrhunderts, in: Frevert, Militär und Gesellschaft, S. 201-228.

<sup>90</sup> Zur Verbürgerlichung des Militärs, zum Verhältnis von Militär und ziviler Gesellschaft im Kaiserreich vgl. Frevert, Kasernierte Nation, S. 271ff..

<sup>91</sup> Für eine kritische Auseinandersetzung mit der Autobiographie als Quelle der Geschichtswissenschaft

nationaler Erziehung an höheren Lehranstalten im Kaiserreich hing vor allem von persönlichen Motiven ab. Militärische Ideale und Praktiken, die einen Ausweis von Männlichkeit ermöglichten sowie nationale Feierlichkeiten boten vor allem Gelegenheiten zu persönlicher Profilierung. Damit prägten sie die Schulerinnerung langfristig mehr als andere Inhalte der nationalen Bildung und Erziehung, die im Schulunterricht vermittelt worden sind.

## **II.2. Wichtiger als nationale Bildung und Erziehung? Aktualität und Alltag**

Gab es neben den Motiven, die die Thematisierung und Rezeption der nationalen Schulbildung beeinflussten, weitere Faktoren, die möglicherweise geeignet waren, die Wirksamkeit der nationalen Schulbildung im Deutschen Kaiserreich zu begrenzen? Das folgende Kapitel klärt diese Frage, indem es den Stellenwert der nationalen Schulbildung untersucht, den diese erstens in der Schulerinnerung zugeschrieben bekam und den sie zweitens in den Behördenstuben der preußischen Kultusbürokratie erhielt. Fungierte die Nation bzw. die nationale Schulbildung gleichsam als oberste Leitmaxime, auf die das Handeln der schulischen Akteure unmittelbar zugeschnitten war? In welcher Beziehung stand sie zu alltäglichen und situationsgebundenen Aufgaben, Gepflogenheiten und Erlebnissen der schulischen Akteure?<sup>92</sup> Was sagt dies erstens über die Geltung der nationalen Bildung und Erziehung im höheren Schulwesen aus, was zweitens über das bürgerlich-nationale Geschlechterverhältnis, wenn höhere Knaben- und Mädchenschulen in diesem Punkt verglichen werden?

### II.2.1. Erinnerung an die nationale Schulbildung

Eines verband die Frauenrechtlerin Gertrud Bäumer und Richard Wagner, den Komponisten, auf alle Fälle: beide legten Wert darauf, der Schulzeit jede Prägekraft abzusprechen. Während der bekannte Wagner-Biograph Gregor-Dellin davon ausging, dass Wagners bleibende Eindrücke erst nach dem 17. Lebensjahr, also am Ende seiner

---

vgl. Günther, Prologema, S. 25-61.

<sup>92</sup> Erste Ansätze bereits bei Albisetti, Secondary School Reform, S. 50, 53. Er begnügte sich aber lediglich mit einigen wenigen Bemerkungen: „Life outside the Gymnasium - reading, listening to music, going to the theater, writing poetry - attracted many boys much more than school itself“. Belege hierfür blieb er weitgehend schuldig. Gleichzeitig versäumte er es, seinen Befund mit folgender Erkenntnis in unmittelbarem Bezug zu setzen: „Only a few men wrote in their memoirs about the political education they did receive. Apparently, the majority found what occurred neither unusual nor disturbing enough to report“.

Schulzeit erzielt wurden, fragte sich Bäumer, die in den 1880er Jahren die Schulbank einer höheren Mädchenschule drückte, 1912: „Hatte für uns irgendein Lehrer - in seiner Eigenschaft als Lehrer - oder ein Fach, oder überhaupt etwas, was mit der Institution Schule zusammenhing, die Macht, uns glücklich oder unglücklich zu machen?“ Die Antwort lieferte sie umgehend mit, indem sie fortfuhr: „Sie (die Schule, C.G.) war weit davon entfernt, so wichtig zu sein. Man hat sich mit dem, was sie schenkte oder versagte, ziemlich robust abgefunden und an den tausend anderen Wichtigkeiten eines Kindeslebens Ausgleiche genug gehabt“. Gewiss entsprach diese Schulkritik der allgemein üblichen Bildungskritik zu Beginn des 20. Jahrhunderts.<sup>93</sup> Dass Bäumer, die ihre Einschätzung „bei jedem gesunden Durchschnittskinde“ für „das Gewöhnliche“ hielt,<sup>94</sup> auch nicht alleine stand, wenn es um die nachhaltige Prägung von Schülern und Schülerinnen durch die nationale Bildung und Erziehung ging, verdeutlicht die Analyse autobiographischer Schulerinnerungen.

Autobiographen und Autobiographinnen, die im Kaiserreich zu Schule gegangen waren, berichten im Rückblick, in ihrer Jugend bereits „national“ geprägt worden zu sein, die Nation in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen durchaus aufgeschlossen, zuweilen auch ergriffen wahrgenommen zu haben. Der Schule wurde dieses Verdienst nur selten bzw. kaum zugerechnet. So veröffentlichte der überzeugte Nationalsozialist Max Gerstenhauer im Jahre 1933 seine Autobiographie mit dem Vorsatz, „aus seinem Werdegang nur das, was für die Entwicklung zum völkischen Menschen von Bedeutung ist“, mitzuteilen: Seine Schulzeit in den späten 1870er und den 1880er Jahren am Arnstädter Gymnasium jedoch spielte dafür kaum eine Rolle. Denn, so bilanzierte er, „zunächst war es“ in seiner Kindheit und Jugend „das Elternhaus und die Herkunft vom Lande“, die ihn „aufs stärkste beeinflusst haben“. Sie führten dazu, dass er „den konservativen Sinn und das Heimatgefühl nie verloren“ habe und dass gerade diese beiden Haltungen „zu einem wesentlichen Bestandteil“ seiner „völkischen Weltanschauung“ wurden. Auch später, als Gymnasialschüler, so Gerstenhauer, war es „nicht auf Anregung meiner Lehrer, sondern aus eigenem Triebe“, dass „ich mich für die damals beginnenden einzelnen nationalen Bestrebungen, aus denen dann die nationale Bewegung zusammenwuchs“, begeisterte. Gewiss, „wenn dann im Geschichtsunterricht wieder

---

<sup>93</sup> Zur Bildungs- und Kulturkritik um die Jahrhundertwende nach wie vor: Bollenbeck, v.a. S.225-239; auch: Mix, v.a. S.1ff. u. S. 185ff..

<sup>94</sup> G. Bäumer, in: Graf, S. 59-65, S. 59, M. Gregor-Dellin, Richard Wagner. Sein Leben, sein Werk, sein Jahrhundert, München 1995<sup>2</sup>, S.72.

Zeiten deutschen Aufstieges behandelt wurden, wie das Entstehen des brandenburgisch-preußischen Staates und die Aufrichtung des neuen, rein deutschen Reiches“, war er „mit ganzem Herzen dabei“. „Die Erziehung in den Schulen der siebziger und achtziger Jahre“ aber habe lediglich einen „kümmerlichen Zusatz ‚nationalen‘ Sinnes“ gehabt, resümierte er.<sup>95</sup>

Aus der Sicht des Nationalsozialisten genügte die nationale Schulbildung im Kaiserreich nicht und die nationale Prägung wurde rückblickend vorwiegend in der Familie verortet. Aber nicht nur in jener extremen Perspektive wird der Stellenwert der nationalen Schulbildung relativiert.<sup>96</sup>

Auch der Kieler Jurist Berthold Litzmann verdeutlichte in seiner Autobiographie im Jahre 1923, wie der alltägliche Unterrichtsablauf gegenüber einer nationalen Erziehung dominierte und selbst dann abgespult wurde, wenn außergewöhnliche nationale Ereignisse bevorstanden.<sup>97</sup> Als „Zeitungstiger“ und Sohn eines politisch sehr interessierten Vaters habe er zusammen mit seinen Schülerkollegen im Frühsommer 1871 den „Friedenspräliminarien in Versailles“ entgegengefeibert. Den Schulalltag auf der Kieler Gelehrtenschule kennzeichnete unterdessen im Rückblick ‚business as usual‘. Litzmann erinnerte vor allem den 2. März 1871, als einen Tag, an dem zuvor „die entscheidende Sitzung in Bordeaux gewesen“ war und die „Nachricht kommen“ musste, „die den Frieden und uns einen schulfreien Tag bringt“. Die Schule beschrieb er in dieser Situation als Qual. „Die erste Stunde vergeht, die zweite beginnt. Französische Stunde bei Daniel: Subjonctif! Daniel sowohl wie der Subjonctif sind heute fürchterlicher als je. Niemand weiß etwas und in das schreckliche Buch wird mit grimmigem Lächeln ein Ungenügend nach dem anderen eingetragen“. Die Aufmerksamkeit der Schüler galt, so erinnerte Litzmann, weniger dem Französischunterricht als einer der Schule benachbarten „Dachluke“, aus der während der Stunde plötzlich an einer „Fahnenstange“ der „preußische

---

<sup>95</sup> M. Gerstenhauer, *Der völkische Gedanke in Vergangenheit und Zukunft*. Aus der Geschichte der völkischen Bewegung, Leipzig 1933, S. 4, 7, 9. Der spätere Marineoffizier und überzeugte Nationalsozialist Friedrich Ruge ging von 1904 bis 1913 auf ein Leipziger Gymnasium. Auch er führte seine nationale Überzeugung nicht auf seine Schulbildung zurück. Durch seinen Onkel habe sich das „besondere Interesse“ für die Marine entwickelt. Im Gymnasium, meinte er, habe er zwar „viel gelernt“. „Was wir aber davon im Leben benötigen würden, war eine offene Frage, die uns allerdings damals wenig störte“. „Politik in jeder Form lag uns fern“, konstatierte er. Vgl. F. Ruge, *In vier Marinen. Lebenserinnerungen als Beitrag zur Zeitgeschichte*, München 1979, S. 15-22, bes. S. 17, 22.

<sup>96</sup> Siehe zur marginalen Bedeutung des Gymnasiums bzw. dem hervorragenden Stellenwert der Familie als nationaler Bildungsinstanz für die 1870er und 1880er Jahren beispielsweise auch: H. Stegemann, *Erinnerungen aus meinem Leben und aus meiner Zeit*, Stuttgart 1930, S. 37ff.. Driesch, S. 11-20, 23-32; Glum, S. 42.

<sup>97</sup> B. Litzmann, *Im alten Deutschland. Erinnerungen eines Sechzigjährigen*, Berlin 1923, S. 121, 127f., 131ff.. Vgl. auch E. Müller, S. 42f..

Adler“ flatterte. Ein „aufgeregtes Flüstern“ erhob sich daraufhin unter den Schülern. Lehrer Daniel schien das alles zu ignorieren. Stoisch hielt er an seinem Unterricht fest. „Daniel hört und sieht nichts, der Subjonctif fordert weiter Opfer“, vermerkte Litzmann und kritisierte das Verhalten seines Französisch- und Geschichtslehrers, dem die Einhaltung des Pensums offensichtlich wichtiger gewesen war als die aktuelle Friedensnachricht. Denn selbst als der Schuldirektor im „Sturmschritt über den Korridor“ gefegt gekommen war, die Tür aufriss und rief: „Herr Kollege, es ist Friede! Wir schließen den Unterricht“, habe Daniel erwidert: „Jetzt gleich? Kann ich nicht eben....?“<sup>98</sup>

Litzmann erzählt diese Episode mit einem gewissen Unverständnis für seinen ehemaligen Lehrer, der die Zeichen der Zeit nicht erkannt hatte. Gleichzeitig wird dokumentiert, wie starrsinnig und korrekt Pädagogen offenbar an der Abwicklung des Unterrichtsablaufs festhalten konnten. Lediglich nachgeordnet erschien das nationale Ereignis gegenüber dem unterrichtsbezogenen Alltagspragmatismus. Der spätere Pfarrer und Schriftsteller Gustav Frenssen führte sein nationales Interesse daher auch nicht auf die schulischen Einflüsse zurück. Die familiäre Sozialisation war für ihn entscheidender. So berichtete er in seiner Autobiographie beispielsweise, dass ihn gerade „in diesem Frühsommer 1871“ vor allem mit seinem Vater und dessen Jugendfreund Emanuel Geibel „eine tiefe Dankbarkeit gegen unsern alten Kaiser, gegen alle, vom höchsten General bis zum einfachsten Kanonier und Musketier“ verband.<sup>99</sup>

Diese Sichtweise findet sich nicht nur in der Erinnerung ehemaliger Gymnasialschüler, sondern auch bei Abgängern von Realanstalten. Joachim Ringelnatz etwa, der in Leip-

---

<sup>98</sup> Litzmann, Im alten Deutschland, S. 121, 127f., 131ff..

<sup>99</sup> Zitat bei: G. Frenssen, Lebensbericht, Berlin 1940, S. 26ff.; vgl. auch den Geraer Otto Erler, Realgymnasiast seiner Heimatstadt in den 1880er Jahren. Er bemerkte 1912, dass er kaum etwas von seiner Schulzeit erzählen konnte: „Liegt das vielleicht daran, dass wir noch gar keine nationale Erziehung haben, obwohl wir seit vierzig Jahren wieder ein Volk sind?“, fragte er. Ders., in: Graf, S. 185; auch an Realanstalten im Reich schien die nationale Unterweisung in den 1870er und 1880er Jahren für Schüler wenig bedeutsam gewesen zu sein. Gustav Frenssen, der in den 1870er Jahren im schleswig-holsteinischen Meldorf und in Husum verschiedene Real-Anstalten besuchte, verortete seine nationale Prägung rückblickend im Jahre 1940 außerhalb der Schule: „Im Heimatdorf, im Elternhause und in der Dorfstraße“ sah er „die Stätte starken, epischen deutschen Erlebens“. Stolz erzählte er von seinem Vater, der „für das große Deutschland, das Deutschland von Tondern bis Klagenfurt, gekämpft“ habe und fügte hinzu: Auch wenn er „noch als dänischer Untertan geboren“ sei, ändere dies nichts daran: „Wir (seine Familie, C.G.) fühlten uns als Deutsche“. Diese nationale Disposition wurde in der Schule offensichtlich nicht abgerufen, geschweige denn weiter entwickelt. Frenssen berichtete mit keiner Silbe über eine etwaige nationale Erziehung an den von ihm besuchten Real-Anstalten. Vgl. G. Frenssen, Lebensbericht, Berlin 1940, S. 26ff.. Der Holsteiner war kein Einzelfall. Gleiches ist etwa für Bernhard Buttersack zu konstatieren, der in den 1870er Jahren in Stuttgart eine Real- und Oberrealschule besuchte. Seine Schulerfahrungen thematisierten die Bildung zur „Nation“ ebenfalls nicht. Und auch Richard Zoozmann, in den 1870er und 1880er Jahren Realgymnasialschüler in Berlin, schwieg sich in seinen Schulerinnerungen über eine nationale Erziehung aus; R. Zoozmann, in: Graf, S. 270-272; B. Buttersack, in: ebd., S. 286-288. Ebenso: Uhde-Bernays, S. 51ff.; Glum, S. 42.

zig in den 1890er Jahren auf die Tollersche Realschule ging, berichtete 1931 über diese Zeit, er habe zwar seinem Lehrer Bartels, der „so auf treudeutsch, ‚gut Holz‘ und ‚Wandern mit Gesang‘ eingestellt“ war, „ein Bartels verherrlichendes, patriotisches Gedicht“ geschrieben; mehr noch aber habe ihn die Trauer seines Vaters anlässlich des Todes von Bismarck berührt. Von einer nationalen Schulbildung berichtete er unterdessen nicht.<sup>100</sup> Hans Sahl, in den letzten Jahren vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs Berliner Oberrealschüler, hielt es in seiner 1990 erschienenen Autobiographie für bedeutsam, von seinem Vater zu erzählen, dass er „sich stolz zu seiner Mitgliedschaft im ‚Verein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens‘ bekannte“ und „Vorbild eines fast völlig assimilierten, deutsch denkenden und deutsch betenden jüdischen Patriziertums geworden“ sei. Die Leibniz-Oberrealschule erschien ihm demgegenüber vor allem „insofern erwähnenswert, ... weil es dort einen Lehrer gab, [...] der Heines Lyrik als ‚Nachttopf-Poesie‘ bezeichnete“.<sup>101</sup> Eine Nationalerziehung an seiner alten Oberrealschule erwähnte Sahl nicht, was umso bemerkenswerter ist, als der spätere Journalist, Theater- und Filmkritiker 1933 vor den Nationalsozialisten in die USA floh. Es ist mithin davon auszugehen, dass Sahl gerade für eine etwaige nationale Schulbildung sensibilisiert war.

Die Kölnerin Adele Gerhard, die sich um die Jahrhundertwende als Schriftstellerin aktiv sozialpolitisch und für die bürgerliche Frauenbewegung engagierte, führte die Entwicklung ihrer liberalen politischen Haltung ebenso nicht auf die schulische Bildung zurück. Im Jahre 1948 erklärte sie mit Blick auf ihre Zeit an verschiedenen Schulen, die sie in den späten 1870er und Anfang der 1880er Jahren, unter anderem „über fünf Jahre in einer höheren Mädchenschule“, verbrachte: „Irgend eine stärkere Einwirkung, abgesehen von persönlichen Neigungen zu Lehrern und Schülern strömte von keiner dieser Anstalten auf mich aus. Die Schulzeit hat mich nie im Letzten berührt. Mein wirkliches, entscheidendes Leben lag neben ihr“. Mag es durchaus dem Selbstbild Gerhards, die sich gern als Freigeist sah, entsprechen, dass sie der schulischen Bildung kaum Prägestkraft zuwies; so gestand die Autobiographin demgegenüber ein, die „beiden viel älteren Brüder“ seien in ihrer Jugendzeit als „begeisterte Bismarckverehrer“ für sie Vorbilder gewesen. Und der Vater, „ein alter Rheinländer“, habe der jungen Adele schließlich liberale Einstellungen näher gebracht. Gerhard hatte als gebürtige Jüdin, die zum Protestantismus konvertierte und 1933 in die USA emigrierte, ein besonders Interesse, ihre

---

<sup>100</sup> Ringelnatz, S. 37ff., 46.

<sup>101</sup> H. Sahl, *Memoiren eines Moralisten*, Frankfurt a. M. 1990, S. 16, 22.

Familie als für den eigenen Lebensweg prägend zu erinnern. Gleichwohl aber unterblieb eine Aussage über die nationale Schulbildung, die sie erhielt.<sup>102</sup>

Deutlich wird: Besondere Wirksamkeit sprachen Autobiographen und Autobiographinnen der nationalen Bildung und Erziehung an den höheren Schulen nicht zu. Und dies erweist sich als eine Konstante, die gesellschafts- und schulpolitische Entwicklungen gleichermaßen durchlief. Für die Ära Wilhelms II. beziehungsweise nach 1900, als die nationale Bildung und Erziehung neue Akzente erhalten und die Anweisungen Kaiser Wilhelms II. darauf abgezielt hatten, die nationale Schulbildung zu intensivieren, wurden höhere Schulen nicht in stärkerem Maß als nationale Bildungsanstalt empfunden als zuvor. Keiner der Autobiographen und Autobiographinnen attestierten der Schule im Nachhinein besondere nationale Prägekraft.

Worin liegen die Gründe dafür? Glaubt man den Äußerungen Litzmanns, sind die Schuldigen schnell auszumachen: Da Schulpädagogen vor allem dem schulischen Alltagsgeschäft nachgingen, pedantisch an ihrem Unterrichtsstoff hingen und die Schüler zu wenig in ihren Bedürfnissen ernst nahmen, boten v.a. die außerschulischen Erlebnisse Raum zu individueller Entfaltung nationaler Interessen.<sup>103</sup> Dem entspricht, wenn die Politikerin Marie-Elisabeth Lüders im Jahre 1963 auf ihre Jugend zurückblickte und bemerkte: „Zu den Ereignissen, die einen tiefen und nachhaltigen Eindruck auf uns Kinder gemacht haben, gehört der Tod Kaiser Wilhelms I. und die Beisetzungsfestlichkeiten bei schneidender Kälte im März 1888“. Ausführlich schilderte sie die bedrückende Atmosphäre in Berlin, die Anteilnahme der Bevölkerung: „Berliner Jungen waren scharenweise auf die Bäume Unter den Linden geklettert, wo viele von ihnen in der Kälte anfroren und mit Hilfe der Feuerwehr aus ihrer bedrängten Lage befreit werden mussten“. Lüders Ergriffenheit, mit der sie eindringlich vom Tode des Deutschen Kaisers erzählte, war nicht das Resultat spezieller monarchischer Untertanenerziehung im

---

<sup>102</sup> Gerhard, S. 8; Gert, S. 25; Käthe Schirmacher erinnerte 1921 ihre Danziger höhere Mädchenschule, die sie 1878 verließ, vor allem als einen Ort, der sie erstens zu „Selbsterkenntnis“ führen konnte und es ihr zweitens ermöglichte, anschließend das städtische Lehrerinnenseminar zu besuchen. Demgegenüber assoziierte sie mit ihrem Großvater, dass er „bewusst deutsch“ war, „uns in ‚Faust‘ und Goethe, in Lessing und Herder“ erzog und gleichzeitig vermittelte, „keinen Rassenunterschied den Juden gegenüber“ zu empfinden. Darüber hinaus meinte Schirmacher auch „den Krieg“ im Jahre 1870/71 „mit voller Begeisterung durchlebt“ zu haben. Zuhause ritten sie und ihre Geschwister auf dem „großen Schaukelpferd und sangen die Wacht am Rhein“. Schon damals habe sie ihre „ersten Gedichte gemacht, die sich mit großer Lebhaftigkeit gegen die Franzosen richteten.“ In: Schirmacher, S. 9ff; auf die geringe nationale Prägekraft der Schule verweisen auch: Siefkes, S. 17, 23; über die untergeordnete Rolle nationaler Erziehung in einem Dresdener Mädchenpensionat Anfang des 20. Jahrhunderts berichtet ebenso: E. Castonier, Stürmisch bis heiter. Memoiren einer Außenseiterin, München 1964, S. 65f.. sowie Wachenheim, S. 14.

<sup>103</sup> Litzmann, S. 121, 127ff., 131ff..

Schulunterricht an einer Berliner höheren Mädchenschule. Lüders Anteilnahme erklärt sich aus familiären Zusammenhängen. Der Vater war lange Zeit als Regierungsbeamter und im Preußischen Kultusministerium tätig, er kannte den Kaiser und seine Gemahlin, da er, wie Lüders bemerkte, „wiederholt bei ihnen in Audienz gewesen war“. Die junge Marie zeigte sich von alledem beeindruckt und las mit Begeisterung zuhause in der „Vossischen Zeitung“ über das, „was der Kaiser täglich tut (Hofbericht!)“. Ausdrücklich bemerkte Lüders in ihren Lebenserinnerungen denn auch: Ihre familiäre Prägung, eben nicht der Besuch der höheren Mädchenschule, habe sie schließlich zur Politik, zur „Lektüre der Parlamentsreden und verschiedener sozialpolitischer Schriften“ gebracht.<sup>104</sup> An der Schule kritisierte sie hingegen die „unverantwortliche Art“ des Unterrichts: „Es fehlte dort einfach alles, was zum Verstehen der Zusammenhänge und zum selbständigen Denken notwendig war“. „Wenn ich in eine Waagschale lege, was wir von Vater und Großvater lernten und was in der Schule, so sinkt die erste Waagschale tief herab“, verkündete in diesem Sinne Elly Heuss-Knapp, in den 1890er Jahren Schülerin einer Straßburger Mädchenschule.<sup>105</sup>

Auch der Publizist und Dramaturg Herbert Jhering, der um die Jahrhundertwende in Aurich und Hannover gerne die höheren Schulen besucht hatte, verknüpfte in seinen 1963 erschienenen Lebenserinnerungen nationale Begebenheiten vor allem mit familiären Erfahrungen: So vergaß er nie die Tränen seines Vaters, als dieser der Familie mitgeteilt hatte: „Bismarck ist gestorben!“ Dieses, Jhering rührende Erlebnis war ihm Ausgangspunkt, sich auf unterschiedliche Art und Weise mit der Nation zu beschäftigen. Von nun an begann er „Journale ... zu verschlingen“, sich für „die Königin Viktoria“ und „das melancholische Bild der schönen Kaiserin“, Elisabeth von Österreich, zu interessieren. Bemerkenswert hierbei ist: Sein Interesse für Monarchen bezog sich nicht nur auf Preußen-Deutschland, sondern ebenso auf Persönlichkeiten außerhalb des kleindeutschen Staates. Seiner Schulzeit in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts attestierte er vor allem Harmlosigkeit: „Auf der Schule wurden Deutsch, Geschichte und die alten Sprachen jeder Farbe und jeder großen Zusammenhänge beraubt. Ich hatte nur einen

---

<sup>104</sup> Lüders, S. 15, 37; siehe auch Putlitz, S. 25-28. Elly Heuss-Knapp betonte als wichtige Leitfigur für etwaige nationale Empfindungen ihren Vater, der „Deutschtum“ „lebte“ und nicht nur davon „redete“. Sein Einfluss auf Elly war offenbar so stark, dass sie in ihrer 1952 erschienenen Autobiographie festhielt: „Wir (der Vater und sie, C.G.) empfanden eine mit Opposition (gegen Wilhelm II., C.G.) geladene Begeisterung für Bismarck und trieben eine Art Heiligen-Kultus mit dem Andenken Kaiser Friedrich.“

<sup>105</sup> E. Heuss-Knapp, Ausblick vom Münsterturm, Tübingen 1952, S. 20, 27, 36; ganz ähnlich argumentiert auch Ludendorff, S. 65. Dort heißt es: „Eindrucksvoller“ aber „als alle die Schulerlebnisse“ haben „sich in meinem Erinnern die Spiele mit den Geschwistern in all diesen Jahren, die kleinen und größeren Pflichtleistungen im Elteruhause festgesetzt.“

Lehrer, der in der Geschichte diese Zusammenhänge nie außer acht ließ und manche Ereignisse, wie den Fall der Zollschranken zwischen den deutschen Einzelstaaten mit bis zu Tränen ergriffener Begeisterung vortrug”.<sup>106</sup>

Die Emotionalisierung des Nationalen war mithin das entscheidende Kriterium für die Verinnerlichung des Nationalen.<sup>107</sup> Die Erinnerung und Beurteilung nationaler Ereignisse wurde durch persönliche Interessen und Gefühle bestimmt, die unmittelbar an die jeweils erlebte Situation geknüpft waren. Die rationale Erfassung nationaler Zusammenhänge, wie sie der Schulunterricht vornehmlich verkörperte, blieb für die nationale Erziehung von Schülern und Schülerinnen relativ wirkungslos. Die schulische Festtagskultur, die es dem Einzelnen ermöglichte, sich besonders zu erleben, stellte eine Ausnahme dar.<sup>108</sup> Die Familie galt in den meisten Fällen als prägender, weil sie offenbar mehr Anlass gab, intensive Gefühle und Empfindungen mit nationalen Vorstellungen zu vereinen.

Aber nicht nur die Familie, sondern auch andere Instanzen wie das Militär oder das lokale, städtische Umfeld wurden in der Lebensrückschau als wichtiger für die eigene nationale Entwicklung beurteilt als die Schule. Der Steglitzer Gelehrte Rudolf Paulsen, der in den 1890er Jahren die Schulbank gedrückt hatte, ging in seinem autobiographischen Rückblick 1936 ebenfalls davon aus, dass nicht die Schule, sondern eher das Militär ihn national gebildet habe. Er berichtete, nach seiner Reifeprüfung 1901 „nicht ungern Soldat“ gewesen zu sein. „Das Manöverleben“, betonte er, hatte „große Reize für mich“. Paulsens Schulbesuch in Steglitz jedoch hatte dafür nicht den Grundstein gelegt. Die Hintergründe für seine Begeisterung an Geländeübungen beim Militär waren andere: er konnte damit, bekannte er, „an die Seele der schönen Landschaft denken, die ihn dabei umgab”.<sup>109</sup> Die Militärzeit beeinflusste den späteren Alltag. Die nationale Schulbildung hingegen war - mit Ausnahme jener Phänomene, die dem eigenen Ansehen

---

<sup>106</sup> H. Jhering, *Begegnungen mit Zeit und Menschen*, Berlin 1963, bes. S. 30ff., 70f.; siehe ebenso für die Zeit der 1890er Jahre und der Jahrhundertwende: Glum, S. 42; Uhde-Bernays, S. 63; Friedensburg, S. 15. Die Schulerinnerungen des Chirurgen Rudolf Nissen, der im Schlesien Neisse von 1906 bis 1915 ein Gymnasium besuchte, bestätigen ebenfalls den Befund: der höheren Schule wurde hinsichtlich der nationalen Bildung und Erziehung bis 1914 weniger Geltung zugewiesen als anderen Sozialisationsinstanzen wie der Familie, dem Militär oder dem städtischen Leben. Ders., *Helle Blätter - dunkle Blätter. Erinnerungen eines Chirurgen*, Stuttgart 1969, 20-23.

<sup>107</sup> Generell zum Zusammenhang von Nation und Emotion: Francois, *Nation und Emotion*; speziell für höhere Schulen vgl. Kap. II.1.3. dieser Arbeit.

<sup>108</sup> Vgl. hier Kap. II.1.3. dieser Arbeit.

<sup>109</sup> Auf das Militär vorbereitet habe ihn vor allem der Vater, ein „Reserveoffizier bei der Gardefeldartillerie“. Vgl. Paulsen, S. 18f..

nutzten – gegenüber dem außerschulischen Alltag vielfach weniger einprägsam.<sup>110</sup> Der 1888 geborene, aus einer konservativen Adelsfamilie stammende Offizierssohn Kurt von Stutterheim bekannte, schon in der Kindheit ein glühender Anhänger der Monarchie und während seiner Koburger Gymnasialzeit lange „ein leidenschaftlicher Verehrer von Heldensagen“ und „Germanen“ gewesen zu sein. Diese Liebe jedoch habe auch bei ihm nicht das Gymnasium hervorgerufen. Denn „die Schule“, erklärte er viele Jahre nach Schulabgang, wurde „als Nebensache betrachtet“; das „eigentliche Leben“ spielte sich „außerhalb der Klassenräume“ ab. Die außerschulische Prägung schien bedeutsamer zu sein; sie vermittelte auch das besondere Erleben an nationalen Trauer- und Feiertagen. Stutterheims Schilderung seiner Jugendzeit wird geradezu euphorisch, wenn er von seiner Heimatstadt Koburg und deren herzoglichen Festtagen erzählt: „Alle Hüte flogen vom Kopf, wenn die Hofkutsche über das holprige Pflaster der Spitalgasse dahinbrauste, um auf dem Marktplatz zu halten“. Denn, so Stutterheim, „niemand konnte in Koburg leben, ohne irgendwie mit dem Hof verknüpft zu sein“. Hier war es die Begeisterung innerhalb der Stadt, die nachhaltig die Faszination für Hof und Monarchie ausprägte. Freilich hatten offenbar auch Stutterheims adlige Herkunft, der „konservative“ Vater, ein „leidenschaftlicher Patriot“, der treu zu „Armee“, „Kaiser und Reich“ stand, Anteil an der monarchischen Gesinnung des späteren Intendanten und Literaturdozenten.<sup>111</sup> Indem ein nationales Ereignis - um es noch einmal zu betonen - emotional berührte, unter die Haut ging, erhielt es Prägekraft – die Schule hatte dies nur in Ausnahmefällen zu bieten.

So assoziierten die Autobiographen und Autobiographinnen ihre Schulzeit denn auch vorrangig mit anderen Erfahrungen als mit nationalen. Vielfach wurden persönlich-private Angelegenheiten, Familienfeste, Trauer- und Krankheitsfälle, die mit der Nation in keinem Zusammenhang standen, für die jugendliche Lebensphase als prägend erinnert. Abwechslungsreiche Freizeitaktivitäten wie Schlittschuhlaufen, Schwimmen und Theaterbesuche, aber auch Tanz- und Lesestunden sowie der Musik- beziehungsweise

---

<sup>110</sup> Zur Alltagstauglichkeit nationaler Schulbildung im außerschulischen Leben vgl. das Kapitel II.1.3 dieser Arbeit. In diesen Kontext auch zu verankern ist der Heimat- und Volkstumsforscher Hermann Busse, der ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen seiner Schulbildung, die er bis 1908 in Freiburg auf einer Oberrealschule erhalten hatte, und seinem späteren Engagement „im Dienste der Erhaltung des Volkstums und des völkischen Erbes“ sah. Demgegenüber, betonte er 1935, hatten für seine „spätere Tätigkeit als Leiter unserer großen badischen Vereinigung für Heimatschutz, Volkskunde, Volkheitskultur und Landschaftspflege“ vor allem „die Wanderungen kreuz und quer durch den Hotzenwald“, die er durch sein „Studium der Geschichte von Land und Volkstum vertiefte“, großen „Gewinn“. Vgl. H. Busse, *Mein Leben*, Berlin 1935, S. 23, 49.

<sup>111</sup> K. v. Stutterheim, *Zwischen den Zeiten. Erinnerungen*, Berlin 1938, S. 9, 11, 22, 31f., 39f..

Klavierunterricht zeugen von einer typischen bürgerlichen Erziehung.<sup>112</sup> Dieses Bild spiegelt im Prinzip den bürgerlichen jugendlichen Alltag in einer zunehmend ausdifferenzierten Gesellschaft am Ende des 19. Jahrhunderts. Vor allem für das männliche bürgerliche Individuum wurde es möglich, sich in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen zu entfalten. Jungen nutzten offenbar die zunehmenden Kultur- und Freizeitangebote. Auch Mädchen gestalteten ihre freie Zeit im privat-familiären Rahmen abseits nationaler oder schulischer Überlegungen. Die Schulbildung, geschweige denn die nationale, repräsentierte lediglich einen Ausschnitt des Alltagsleben eines Jugendlichen im Kaiserreich, war aber nicht oberste Leitmaxime.<sup>113</sup>

Das heißt: Ungeachtet gesellschafts- oder schulpolitisch begründeter Hochkonjunkturen des Nationalen war die nationale Erziehung und Bildung in der autobiographischen Rückblende offensichtlich untergeordnet. Auch das Verhältnis zu Lehrern und Mitschülern schien in der Rückschau weitaus bedeutsamer gewesen zu sein. So prägten sich bewunderte oder gehasste Lehrerpersönlichkeiten besonders in das Gedächtnis von Schülern und Schülerinnen ein.<sup>114</sup> Stolz blickten Autobiographen beiderlei Geschlechts - wie im vorherigen Kapitel gesehen - auf ihre Allotria, mit der sie Lehrer und Unterricht bald mehr, bald weniger erfolgreich gestört hatten.<sup>115</sup> Die Beliebtheit im Klassenverband, zarte Freundschaftsbande und „Schwärmerei“ bestimmten weitgehend den Erfahrungsschatz junger Schüler und Schülerinnen.<sup>116</sup> Auch die Frage, welche „Anforderungen“ der „Unterrichtsstoff“ in den verschiedenen Lehrfächern stellte und wie der einzelne diesen gewachsen war, hoben männliche und weibliche Autobiographen eben-

---

<sup>112</sup> Belege hierfür etwa bei: Bonatz, S. 28ff.; Crusius, S. 76; E. Dennert, *Hindurch zum Licht! Erinnerungen aus einem Leben der Arbeit und des Kampfes*, Stuttgart 1936, S. 84ff.; Uhde-Bernays, S. 63ff., Jhering, S. 52, 62ff.; Brecht, 29; Stegemann, S. 45; O. Lubarsch, *Ein bewegtes Gelehrtenleben. Erinnerungen und Erlebnisse, Kämpfe und Gedanken*, Berlin 1931, S. 11; M. Weber, *Lebenserinnerungen*, Bremen 1948, S. 38f.; Scharlau, 26ff., 51; Ulich-Beil, S. 9ff., 16; U. v. Mangoldt, *Auf der Schwelle zwischen Gestern und Morgen. Begegnungen und Erlebnisse*, Weilheim 1963, S. 60; Putlitz, S. 27; Seidel, S. 129ff., 137ff., 141f.; Torhorst, S.14ff.; Siefkes, S. 18f.; Ludendorff, S. 65.

<sup>113</sup> Generell zur Freizeitgestaltung im Kaiserreich: Nipperdey, *Deutsche Geschichte*, Bd. 1, S. 166ff.. W. Nahrstedt, *Die Entstehung der Freizeit*, Göttingen 1972; D. Galinski (Hg.), *Feierabend und Freizeit im Wandel*, Braunschweig 1981. Inwiefern die Alltagsgestaltung von Bürgerkindern geschlechterspezifisch ausgerichtet war, stellte Gunilla Budde in ihrer Dissertation bereits ausführlich dar, vgl. dies., *Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien, 1840-1914*, Göttingen 1994, S. 193-153.

<sup>114</sup> Bassermann, in: Graf, S. 17; Dominicus, S. 29; E. Müller, S. 41ff.; Naumann, S. 45; Sombart, in: Graf, S. 52f.; Meyer, S. 89; Bezzel, in: Graf, S. 117; Merkle, in: Graf, S. 129; Mieth, S. 166, Eloesser, S. 171;

<sup>115</sup> Vgl. Ka. II.1.3. dieser Arbeit.

<sup>116</sup> Vgl. ebd.. Weinell, in: Graf, S. 139; Thumb, in: ebd., S. 95; Bonatz, S. 27ff.; 17; Uhde-Barnays, S. 27, 57, 63; Dominicus, S. 29; Mieth, S. 165; Reventlow, S. 242, 248, 252f.; M. Weber, S. 44.

falls besonders hervor.<sup>117</sup> Die schulische Alltagspraxis blieb also nachhaltiger im Gedächtnis, während die nationale Schulbildung untergeordneten Stellenwert besaß.

Nicht zuletzt erklärt sich dies damit, dass die alltägliche schulinterne Kommunikation an höheren Schulen im Kaiserreich nicht primär auf eine beständige Nationalerziehung abgestellt war. In Jahreschroniken, die weitgehend alle höheren Schulen im Kaiserreich in ihren jährlich erscheinenden Schulprogrammen veröffentlichten und die Auskunft über das Schulleben einer höheren Lehranstalt geben sollten, wurde in der Regel nur lapidar die Abhaltung und Gestaltung nationaler Feierlichkeiten erwähnt; darüber hinaus jedoch dominierten organisatorische und schulpraktische Alltagsinformationen. Hier unterschieden sich weder Knaben- und Mädchenschulen noch die 1870er Jahre von späteren Jahrzehnten bis 1914. Vor allem Prüfungs- und Ferientermine, Lehrerentlassungen und -einstellungen, Todes- und Krankheitsfälle, Dienstjubiläen und Beförderungen gab es in den Jahresberichten zu vermelden. Die Bedeutung der Nation wurde weitgehend auf die Nennung der Festtage oder die vereinzelt vorgenommene Veröffentlichung einer Schulrede reduziert.<sup>118</sup> Direktoren- und Lehrernotizbücher sowie Visitationsberichte zeugen ebenfalls von einem untergeordneten Stellenwert der nationalen Unterweisung an höheren Knaben- und Mädchenschulen. Im Mittelpunkt standen hier während des gesamten Kaiserreichs vor allem das Verhalten von Schülern und Lehrern, Finanz- und Verwaltungsangelegenheiten sowie Fragen der Methode und der zeitlichen Einhaltung vorgegebener Pensen, die kurz benannt wurden. Lediglich knappe Hinweise auf nationale Feierlichkeiten erschienen als erwähnenswert. Hier dokumentiert sich, höhere Schulen im Kaiserreich waren wohl vor allem allgemeinbildende Anstalten.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Frank, S. 37; Förster, S. 48; Dominicus, S. 29; E. Müller, S. 41f.; Schultze-Gavernitz, S. 51f.; Merkle, S. 129; Lüders, S. 31ff.; Reventlow, S. 245.

<sup>118</sup> Sämtliche Schulprogramme bzw. Jahresberichte höherer Knaben- und Mädchenschulen, die für diese Arbeit herangezogen wurden.

<sup>119</sup> Ausführlich dazu: II.3.1 und II.3.2 dieser Arbeit. Siehe für höhere Knabenschulen beispielsweise die Visitationsberichte über die Gymnasien zu Detmold und Lemgo sowie die Realschulen zu Salzuflen und Detmold im Jahre 1872, in: Staatsarchiv Münster, PSK, Nr. 6761; Tägliche Notizen des Direktors 1899-1903, in: Stadtarchiv Bielefeld, Ratsgymnasium, Nr.1122; Tägliche Notizen des Direktors 1904-1914, in: ebd., Nr. 1123. Konferenzprotokolle, in: ebd., Ratsgymnasium, Nr. 1152. Für höhere Mädchenschulen vgl. u.a.: Protokollbuch des Kuratoriums der Cecilienschule Bielefeld 1892-1914. Hier ging es mehrere Jahre vor allem um den Übergang der privaten Anstalten in städtische Trägerschaft, in: Bestand des Schularchivs des Ceciliengymnasiums Bielefeld; siehe auch die Wochenberichte des Rektorats am Königin Olga-Stift und am Katharinenstift Stuttgart: Wochenberichte des Rektorats 1893-1903, in: Staatsarchiv Ludwigsburg, F 441, Bü 50; Wochenberichte des Rektorats 1886-1892, in: ebd., F 441, Bü 49. Visitationsbericht vom Juni 1901 über das Gymnasium Karlsruhe, in: GLA 235, Nr. 42880, Acta betr. Studien (Allgemeines). Schulaufsicht. Die Vornahme von Visitationen, 1894-1937, o.S.; Visitationsberichte über die Gymnasien Karlsruhe, Baden und Offenburg durch den Großherzoglichen Oberschulrath vom Juli 1907, in: ebd., o.S.; Visitationsbericht über das Gymnasium Karlsruhe vom Juni 1910, in: ebd., o.S.. Vgl. darüber hinaus auch: GLA 235, Nr. 17555 Acta betr. Studien-Allgemeines. Die Visitationen, sowie die

Vor dem Hintergrund dieser dominierenden Alltagspragmatik bestimmte die nationale Unterweisung nicht das gesamte Schulleben als strukturierender Faktor. Sie war reserviert für eigens dafür arrangierte Situationen vor allem im Deutsch-, im Geschichts- sowie im Turnunterricht und an Festtagen. Und der Einfluss, den diese nationale Schulbildung auf Schüler und Schülerinnen hatte, war offenbar - wie in diesem Kapitel gezeigt wurde - begrenzt. Geschlechterunterschiede gab es hier nicht. Das bürgerlich-nationale Verhältnis der Geschlechter folgte abermals keiner eindeutigen Dichotomie.

### II.2.2. Schulische Behörden als Avantgarde nationaler Bildung und Erziehung?

Als Professor Conrad Rethwisch im Jahre 1893 im Auftrag des preußischen Unterrichtsministeriums einen geschichtlichen Überblick über das höhere Schulwesen in Deutschland im 19. Jahrhundert verfasste, gelangte er zu folgendem Resümée: „Der Tag des Deutschen Reiches brach für die höhere deutsche Schule erst an, als Kaiser Wilhelm II. das Steuer ergriff.“ Vor allem seit der kaiserlichen Kabinettsordre 1890 „trat die Verpflichtung an uns heran, dem Geiste der Helden, dem guten Geist des deutschen Volkes, ein dauerndes Fortleben unter uns damit zu sichern, dass ein jeder Deutsche sich nach seinem besten Vermögen mit ihrem Geist erfüllte“.<sup>120</sup> Was bedeutet diese Einschätzung? Meint sie etwa, dass vor 1889/90 die schulpolitischen Führungszirkel im Reich eine nationale Erziehung an höheren Schulen für wenig wichtig hielten, während sich ihr Aufschwung in den Behördenstuben und Lehrerverbänden mit Beginn der Ära Wilhelms II. unaufhaltsam durchzusetzen begann?

Rethwischs Äußerung ist als ein typischer Ausdruck wilhelminischer Kaiserverehrung, als Akt konservativer Loyalitätsbekundung gegenüber dem Monarchen einzuschätzen, allzumal seine Studie im Auftrag des preußischen Kultusministeriums herausgegeben wurde. Ob seine Bewertung allerdings den Verhältnissen in den Behörden und Lehrerverbänden entsprach, bleibt fraglich. Gewiss hatten sich die Schulstrategen in den preußischen Behörden seit Wilhelm II. verstärkt mit den nationalen Vorstellungen des Kai-

---

Prüfungen und Promotionen betr. die Jahre 1887-1889, Teil II; siehe auch die Visitationsberichte des Großherzoglichen Oberschulraths aus den Jahren 1907-1912 in: GLA 235, Nr. 17556, Acta betr. Studien-Allgemeines. Die Prüfungen und Promotionen. Visitationen der Reichsschulkommission an verschiedenen deutschen Real- und Gymnasialanstalten 1911-1914, in: Staatsarchiv Ludwigsburg, E 202, Bü 35, Handakten des Direktors der Ministerialabteilung Dr. v. Ableiter betr. die Reichsschulkommission, 1911-1916.

<sup>120</sup> C. Rethwisch, Das höhere Schulwesen im 19. Jahrhundert. Ein geschichtlicher Überblick im Auftrage des Königlichen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, Berlin 1893, S. 115.

sers auseinander zu setzen. Auch verschiedene Interessensgruppen, nationale Vereine und Lehrerverbände fungierten zunehmend – wie im ersten Teil der Arbeit verdeutlicht – als Initiatoren nationaler Ideen in der Schulbildung, worauf die Schulbehörde reagieren musste. Doch: War die Nation in den Schaltzentralen, d.h. in den verschiedenen, für höhere Knaben- und Mädchenschulen zuständigen Behörden das vordringliche Strukturprinzip schulischer Bildung? Ein Blick auf die Analyse wichtiger Korrespondenzen und Konferenzen der Schulbehörde führt hier weiter.

Im Sommer 1873 entwickelte der preußische Kultusminister Falk Pläne für die erste große preußische Schulkonferenz im neuen Reich. Ziel war es, nach der vollzogenen Reichseinigung 1871 für ein eventuelles deutsches Unterrichtsgesetz den status quo des deutschen Schulwesens auszuloten und ein „Stimmungsbild aus dem Lande“ zu erhalten. In einem Schreiben, das Falk am 9. September 1873 an seinen Berater und preußischen Provinzial-Schulrat Klix richtete und in dem er erstmals seine Überlegungen für die Schulkonferenz darstellte, legte der Minister einen Fragenkatalog vor, den er auf jener vorgesehenen Versammlung von Schulmännern und „Männern in anderen Lebensstellungen“ besprochen wissen wollte. Die Frage, wie die deutsche Jugend national zu erziehen sei, stand dabei nicht im Vordergrund. Unter 17 Fragestellungen behandelte lediglich Top 7 „die Pflege des Bewusstseins deutscher Nationalität“. Die anderen 16 Punkte betrafen organisatorische Fragen der Schulreform, etwa die Stellung der Realschulen im Schulsystem, die Klassenpensen, die Ferienzeiten etc..<sup>121</sup> Die zunehmende Ausdifferenzierung und Modernisierung gesellschaftlicher Verhältnisse im Kaiserreich zwangen Minister und Mitarbeiter der Behörden dazu, die herkömmliche Schulstruktur grundlegend zu überdenken.<sup>122</sup>

Klix und seine Schulratskollegen hatten an jener Vorgabe des Ministers, die sich mithin sehr an Schul-Reform- und Organisationsangelegenheiten orientierte, nichts auszusetzen. Sie gaben den Ideen Falks ihr Plazet, ohne etwa noch stärker die Betonung des Nationalen einzufordern. Die nationale Relevanz einer möglichen Reform des deutschen

---

<sup>121</sup> Auch ging es um den zahlenmäßigen „Umfang der Schulen“ sowie das Aufnahmealter, der Kursdauer einzelner Klassen, die Zahl wöchentlicher Lehrstunden oder die Beseitigung des Nachmittagsunterrichts. Siehe: Kultusminister Falk an Provinzial-Schulrath Klix vom 9.7.1873, in: GSTA, I.HA, Rep. 76, Sekt 1z, Nr. 35, Bl. 25-33.

<sup>122</sup> Zur strukturellen und inhaltlichen Anpassung im höheren Bildungsbereich an veränderte gesellschaftliche Verhältnisse im Zuge der Modernisierung vgl. Herrlitz u.a. (Hg.), Deutsche Schulgeschichte, v.a. Kap. 4, S. 65ff.. Prozesse der Modernisierung sind also nicht nur Motor, sondern auch Hemmschuh des Nationalen, da sie die Aufmerksamkeit auch auf die Bewältigung alltäglicher, unmittelbarer aktueller Probleme lenkte; vgl. zum Verhältnis von Nation und Modernisierung u.a. Wehler, Gesellschaftsgeschichte, Bd. 3, S. 955f., 1067.

und preußischen Knabenschulwesens war ihnen zwar generell bewusst und als wichtiges Argumentationsvehikel zur Artikulation professionsspezifischer Interessen war die Nation – wie weiter oben gesehen - beliebt, Priorität beziehungsweise die Schulbildung wesentlich strukturierende Geltung besaß sie jedoch nicht.<sup>123</sup> Denn die nationale Bildung war Teil einer im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse gegen Ende des 19. Jahrhunderts notwendig gewordenen und groß angelegten Schul- und Bildungsreform, aber weder ihr Hauptbestandteil noch ihr Motor.

Die Frage, ob die Gestaltung und Durchführung einer nationalen Erziehung notwendig sei, war schließlich auf der Mitte Oktober 1873 im Königlich Preußischen Unterrichtsministerium zu Berlin stattfindenden Konferenz nicht primär von Bedeutung. Sie wurde verhältnismäßig knapp behandelt und etwaige Fürsprecher aus dem liberalen und konservativen Lager gerieten mit dem Anliegen einer nationalen Bildung schnell an Grenzen. Als beispielsweise der Berliner Gymnasialdirektor Bonitz das „Interesse an der Nationalliteratur und der vaterländischen Geschichte“ als das „gemeinsame Band der höher Gebildeten“ an Realschulen und Gymnasien für verbindlich erklären wollte, wurde er dafür kritisiert. Der Görlitzer Geisteswissenschaftler und Konferenzteilnehmer Paur machte klar, dass es weniger auf die gemeinsame nationale Basis ankomme als vielmehr auf die „lateinische Sprache“, die beiden Schultypen gemein sei. Der Berliner Stadt-Schulrath Hofmann seinerseits erklärte, dass man nicht umhin komme, „die Bildung des gebildeten Teils der Nation auf verschiedener Grundlage ruhen“ zu lassen; denn „keine Hauptrichtung des Wissens“ sei zu vernachlässigen. Schließlich seien Gymnasium wie Realschule ja auch „Vorbereitungsanstalten“ für Beruf und Universität. Dadurch habe man die Schüler „zum wissenschaftlichen Arbeiten“ anzuregen.<sup>124</sup> Fachliche Fragen nach der Positionierung der verschiedenen Schultypen im Schulsystem dominierten die Auseinandersetzungen der Konferenz; für ihre - dem liberalen und konservativen Parteienspektrum zuzurechnenden - Teilnehmer, d.h. Schulräte, Universitätsprofessoren, Schuldirektoren, Militärs und Geistliche sowie Unternehmer, blieb die Frage nach der Gestaltung einer nationalen Bildung marginal.

---

<sup>123</sup> Vgl. sämtliche Briefwechsel des preußischen Kultusministeriums im Vorfeld der Konferenz, in: GSTA, I,HA, Rep. 76, Sekt 1z, Nr. 35., Bl. 50-59 u. 72.

<sup>124</sup> Vgl. die Diskussion in: Protokolle der im Oktober 1873 im Königlich Preußischen Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz, Berlin 1874, S. 16-20. Die Debatte steht in engem Zusammenhang mit den in Kap. II.3. dargelegten, neuhumanistischen Traditionen folgenden Bildungsidealen an höheren Lehranstalten im Reich.

Angesichts dessen wundert es nicht, dass sich auch die Korrespondenz der Schulbehörden im Anschluss daran kaum um die Vermittlung nationaler Bildungsgüter drehte. Die „Organisation der Realschule“ und ihre Existenz zwischen Gymnasien und technischen Lehranstalten standen hier im Vordergrund.<sup>125</sup> Die abschließende Bewertung der Schulkonferenz, die Falk am 13. April 1874 an alle Provinzialschulkollegien in Preußen – d.h. an alle jeweils für eine Provinz zuständigen, dem Kultusministerium unmittelbar untergeordneten Schulaufsichtsbehörden – verschickte, bestätigte schließlich, dass es hier vor allem um Berechtigungsfragen, um das „Verhältnis der verschiedenen Schultypen“ zueinander ging und weniger um die Notwendigkeit einer nationalen Unterweisung.<sup>126</sup> Die nationale Euphorie, welche durch die Reichsgründung innerhalb der gebildeten Schichten des deutschen Reiches vielfach hervorgerufen worden war, wurde – wie hier in der preußischen Schulbehörde – sehr bald von Bedürfnissen der Schulorganisation und Schulreform überlagert.<sup>127</sup> Diese Fragen hatten freilich schon vor 1871 die preußische Schulpolitik geprägt. Auffällig jedoch ist, dass ihnen auch nach der Reichsgründung die nationale Bildung nicht den Rang ablaufen konnte. Zu dringlich war offenbar das Bedürfnis nach einer Anpassung des Schulsystems an zunehmende sozioökonomische Veränderungsprozesse.

Die preußische Schulkonferenz 1890 war ebenso wenig das Resultat überschwänglichen nationalen Engagements als vielmehr eine „allgemeine“ Forderung nach einer „organisierten Debatte über die Schulreform“.<sup>128</sup> Die Erörterung nationaler Bildungsmaßnahmen stand denn auch zunächst überhaupt nicht auf dem Konferenzprogramm. In den von der Ministerialbürokratie ausgearbeiteten und allen Teilnehmern im Vorfeld der

---

<sup>125</sup> Vgl. hier die Briefeingänge an das preußische Kultusministerium von Oktober 1873 bis April 1874, in: I. HA, Rep. 76, Sekt 1z, Nr.35, Bl. 63ff.

<sup>126</sup> Kultusminister Falk an sämtliche Provinzial-Schulkollegien am 13.4.1874, in: ebd., Bl. 461-464.

<sup>127</sup> Denn schon 1872, als „höhere Schulbeamte“ verschiedener „Bundesregierungen des deutschen Reiches“ in Dresden eine Konferenz über das höhere Unterrichtswesen abhielten, standen in deren Mittelpunkt „Gutachten über technische Fragen“. Die nationale Bildung wurde auch hier nur kurz gestreift. Siehe dazu in: Staatsarchiv Ludwigsburg, E 202, Bü 34, Protokoll und Bericht der Dresdner Konferenz über das höhere Unterrichtswesen, 1872 am 15.-19.10.1872, o. Bl.; sowie den Kommentar Falks zu dieser Konferenz. Auch die Akten des württembergischen Studienrats bzw. der württembergischen Kultministerialabteilung für höhere Schulen zeigen die Dominanz alltagspraktischer Angelegenheiten, in: Staatsarchiv Ludwigsburg, E 202, Bü 3, Geschäftsberichte des Studienrats, der Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen bzw. der Ministerialabteilung für die höheren Schulen, 1852-1919.

<sup>128</sup> Ende der 1880er Jahre war die Auseinandersetzung um die Reform des höheren Knabenschulwesens und um die Berechtigung der verschiedenen Schultypen kulminiert und machte von daher jene Konferenz notwendig. Dazu, aber ohne Frage nach der Geltung des Nationalen, die sich daraus ergibt: Kraul, S. 100; Auch Ch. Führ betonte: „Die Anregung zu einer neuerlichen Schulkonferenz“ kam „nicht aus dem preußischen Kultusministerium“, sondern „von außen“, vor allem durch die Massenpetition des Geschäftsausschusses für deutsche Schulreform 1888, die „an das preußische Kultusministerium herangetragen wurde“. Ders., Schulkonferenzen, S. 195.

Schulkonferenz als Diskussionsgrundlage vorgelegten vierzehn Fragen fand die Nation keine Erwähnung! Daran hatte auch der kaiserliche Maierlass 1889 nichts geändert.

Auf die Initiative des Kaisers hatte es allerdings im preußischen Staatsministerium im Sommer 1889 Beratungen gegeben, aus denen entsprechende Beschlüsse für einen stärker „vaterländischen“ Geschichtsunterricht hervorgegangen waren.<sup>129</sup> Das Kultusministerium reagierte schließlich im selben Jahr mit einem Rundschreiben an alle Provinzialschulkollegien. Darin nahm Kultusminister Goßler die Verfügung des Kaisers auf und erklärte, der „deutsche Volksgeist“ habe der Erziehung an allen höheren Schulen gemein zu sein. Gleichwohl aber betonte er: es müsse „auch alle wissenschaftliche Arbeit [...] in den Dienst der Erziehung treten“ und eine „geistig gesammelte und sittlich gefestigte Persönlichkeit erstrebt“ werden. Gerade die beiden letztgenannten Zielsetzungen stünden im „Mittelpunkt des Interesses“ höherer Schulen. Wie sie an den einzelnen Schulen zu erreichen seien, bekräftigte Goßler, darüber herrschten „verschiedene und zum Theil einander widersprechende Ansichten“. Wichtig sei daher eine Beratung darüber, wie die „zahlreichen Vorschläge zur Verbesserung unseres höheren Schulwesens [...] für die geschichtlich überkommenen Schulformen zu verwerthen sind“.<sup>130</sup> Selbst der Kultusminister verlieh also trotz der Intervention des Kaisers der Frage nach dem Stellenwert der verschiedenen Schultypen bzw. den Belangen der Schulreform mehr Gewicht als der nationalen Bildung.

So wundert es nicht, dass Lehrplanentwürfe, die zu dieser Zeit im Kultusministerium kursierten, ebenfalls kaum Bezug auf die nationale Relevanz des Unterrichts nahmen. Vorschläge nationalliberaler, konservativer und radikalnational eingestellter Lehrer, die Anzahl der Deutschstunden zu erhöhen, stießen nicht überall auf Zustimmung. Gemäßigtere Positionen verwiesen auf eine zunehmende Überforderung der Schüler, plädierten stattdessen für einen zentralen Stellenwert des „Deutschen“ im „gesamten Unterricht“, ohne zusätzlich den Deutschunterricht zahlenmäßig zu erhöhen.<sup>131</sup> Darüber hinaus dominierten Spezialfragen, etwa ob es sich empfehle, „den Gymnasien an den Or-

---

<sup>129</sup> Auch der Kronrat, der auf Initiative Wilhelms II. am 30. April 1889 zusammentrat und sich über die Schulreform und die „Bekämpfung der sozialdemokratischen Tendenzen“ aussprach, stimmte dem zu, in: H. Spenkuch (Berb.), Die Protokolle des Preußischen Staatsministeriums 1817-1934/35, Bd. 7 vom 8. Januar 1879 bis 19. März 1890, Hildesheim 1999, S. 258f..

<sup>130</sup> Deutsche Schulkonferenz 1890, S. 9.

<sup>131</sup> So hieß es z.B. im Wortlaut: „Wenn das Deutsche in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts so gestellt ist, dass alle Lehrstunden zugleich der Förderung des deutschen Unterrichts zu dienen haben“, hieß es, „empfiehlt sich dann an den Gymnasien noch eine Vermehrung der deutschen Stunden?“. Genauer: GSTA, I. HA, Rep 89 H, Nr. 22307, Bd. 1, Bl. 186-190, Bl.187f.; auch Bl. 199-201. Zur Überbürdungsdiskussion im höheren Schulwesen in Preußen während der 1880er Jahre vgl. Kraul, Gymnasium, S. 90ff.; Albisetti, Höhere Knabenschulen, S. 231; Herrlitz, Schulgeschichte, S. 74f..

ten, wo sie die einzige höhere Lehranstalt bilden, eine Einrichtung zu geben, nach welcher bis Untersekunda neben dem Griechischen oder statt desselben Unterrichtsgegenstände aus dem Lehrplan der Realanstalten gelehrt werden?“ Oder es handelte sich um allgemein gehaltene Erziehungsfragen, etwa „durch welche Mittel...die höheren Lehranstalten, in möglichster Übereinstimmung mit der Familie, auf die sittliche Bildung ihrer Schüler einzuwirken“ vermögen. Auch Fragen nach dem Zeitpunkt, wann mit dem Unterricht in Latein oder Französisch „als Grundlage für das Erlernen aller romanischer Sprachen“ zu beginnen sei, wurden erörtert. Die nationale Relevanz all dessen aber blieb weitgehend untergeordnet.

Die Teilnehmer der deutschen Schulkonferenz 1890, rund 60 Mitarbeiter in unterschiedlichen Ministerien, Schulleiter und Lehrer sowie Berater aus Militär, Kirche, Wissenschaft und Wirtschaft, die nicht nur aus Preußen, sondern auch aus Hessen und Baden nach Berlin angereist waren, debattierten an erster Stelle nicht über nationale Bildungsmaßnahmen. Die Aufmerksamkeit darauf lenkte erst die Eröffnungsrede des Kaisers. Und trotz des leidenschaftlichen Einsatzes des Monarchen für eine stärkere nationale Unterweisung an höheren Knabenschulen im Reich, ist für die Schulkonferenz 1890, augenfällig:<sup>132</sup> Fragen nach Art und Gestalt einer nationalen Schulerziehung hatten zu keinem Zeitpunkt der Konferenz Priorität. Die Nation fungierte vor allem als Medium zur Durchsetzung schultypen- und professionsspezifischer Interessen.<sup>133</sup>

Die Ergebnisse der Schulkonferenz orientierten sich denn auch „an jenen technischen und organisatorischen Punkten“, die der Kaiser als „Schematismus“ kritisiert und abfällig kommentiert hatte.<sup>134</sup> Im Vordergrund standen Überlegungen zu Schulaufbau und Schulstruktur, zu Schulabschlüssen und Berechtigungen, zu Pflichtstundenzahlen sowie zur Ausbildung der Lehrer. In den Beschlüssen, die mögliche Lehrplanänderungen betrafen, hieß es zur nationalen Unterweisung nur kurz: „Die höheren Lehranstalten vermögen auf die sittliche Bildung ihrer Zöglinge einzuwirken durch sachgemäße Verwendung des sittlichen und vaterländischen Bildungsstoffs in dem Geschichtsunterricht und bei der Erklärung der Schriftsteller“. Während der „Unterricht im Deutschen“ vermehrt werden sollte, sei die „eingehendere Behandlung der neueren vaterländischen Geschichte

---

<sup>132</sup> In einem Dankeschreiben für die Durchführung der gelungenen Konferenz bekräftigte Wilhelm II. seine Ansicht durchaus noch einmal: Er „vertraue“ dem „Pflichtgefühl und dem Patriotismus“ der Lehrerschaft, „dass sie sich den neuen Aufgaben mit Treue und Hingebung widmen werde“. In: GSTA, I. HA, Rep. 89 H, Nr. 22307, Bl. 218f., 219vf..

<sup>133</sup> Vgl. dazu II.1.1. dieser Arbeit.

<sup>134</sup> Kraul, Gymnasium, S. 104.

[...] ohne Vermehrung der bisher dem Geschichtsunterricht zugewiesenen Stundenzahl zu erreichen". Gewiss, die Konservativen hatten sich damit durchgesetzt: Die Anzahl der Deutschstunden wurde erhöht und mögliche, vor allem von liberaler Seite geforderte staatsbürgerliche Lehrinhalte im Zuge einer Behandlung der neueren deutschen Geschichte konnten erst einmal abgewendet werden. Aber davon unabhängig erkennbar ist: Auf sechs Seiten, die die Beschlussfassung der Konferenz ausführlich erläuterten, gab es lediglich diese drei relativ unpräzise gehaltenen Sätze darüber, wie Schüler national erzogen werden sollten.<sup>135</sup>

Die Protokolle des Siebener-Ausschusses, den der Kaiser in seiner Kabinetts-Ordre vom Mai 1889 als „Vertretung der Unterrichtsverwaltung“ mit der Aufgabe betraut hatte, „das Material aus den Verhandlungen (der preußischen Schulkonferenz 1890, C.G.) zu sichten und zu prüfen“, sprechen dem gemäß eine ähnliche Sprache: Reform- und Organisationsprobleme dominierten auch hier die Ausschusssitzungen. Lediglich am 29. 5. 1891 hieß es in der vierten Sitzung des Ausschusses, dem neben dem Prinzenenerzieher und Geheimen Ober-Regierungs-Rath Hinzpeter auch Universitätsprofessoren und Lehrer höherer Schulen sowie ein Vertreter der evangelischen Kirchenbehörde angehörten: „Die ethischen Fächer“, Religion, Deutsch und Geschichte, gäben „die gemeinsame Grundlage“ ab „für die in den verschiedenen Schularten zu erzielende Bildung“. Sie seien daher „in den Real- und Gymnasialanstalten möglichst gleichartig zu behandeln“. Kein Wort jedoch verloren die - dem eher liberalen und konservativen Parteienspektrum nahestehenden - Mitglieder des Ausschusses darüber, ob und inwiefern diese gleichartige Bildung national relevant war. Die Bildung zur Nation schien nicht explizit von herausragender Bedeutung zu sein. In keiner der Ausschusssitzungen beschäftigte sich vor der Herausgabe der neuen Lehrpläne 1892 ein Tagesordnungspunkt damit, was es bedeuten sollte, Schüler national zu bilden.<sup>136</sup> Über allgemeine und vage Absichtserklä-

---

<sup>135</sup> Deutsche Schulkonferenz 1890, S. 795-800, 795f., 798.

<sup>136</sup> Mitglieder des Ausschusses waren neben dem Prinzenenerzieher und Geheimen Oberregierungsrat Hinzpeter auch Universitätsprofessoren und Lehrer wie der Kurator der Universität Halle-Wittenberg Schrader, der Breslauer Oberschuldirektor Fiedler, der Elberfelder Geheime Sanitätsrat Graf, der Berliner Oberlehrer Kropatschek, der Altonaer Königliche Realgymnasialdirektor Schlee und der Hannoveraner Konsistorialdirektor Uhlhorn. Die Zusammensetzung in: GSTA, I. HA, Rep. 89 H, Nr. 22307, Bd. 1, Bl. 229f.. Zitate in: GSTA, I. HA, Rep. 76, VI, Sekt. 1 z, Nr. 115 E, Bl. 1-64, Zitate Bl. 26, 31f.; in besagter Sitzung fand auch die Forderung des Kaisers nach einer offensiven Bekämpfung der Sozialdemokratie keine Zustimmung. In einer Denkschrift im Sommer 1891 befürwortete der Ausschuss lediglich eine „indirekte Bekämpfung“. Immer noch: H. Balschun, Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums in Preußen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, Halle/Wittenberg 1964, S. 72; auch die für die Jahre 1886-1891 überlieferten Verhandlungen, die die Petitionskommission des preußischen Herrenhauses über das höhere Schulwesen führte, drehten sich statt um nationale Erziehungsprinzipien um Lehrerpensionsgesetze, Berechtigungen, Dienstinkommen und ande-

rungen zur nationalen Bildung und Erziehung kam die preußische Ministerialbürokratie bis in die 1890er Jahre nicht hinaus.

Ein spezifisches Erziehungskonzept zur nationalen Bildung ist in den neuen preußischen Lehrplänen für höhere Knabenschulen von 1892 deher nicht zu erkennen. In den „Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen“, die das Kultusministerium den Lehrplänen für Real- und Gymnasialanstalten beifügte, wurde zwar „die Pflege des vaterländischen Sinnes und des nationalen Gedankens“ dem Turn-, Deutsch- und Geschichtsunterricht zugewiesen, genauere Erklärungen gab es dazu allerdings nicht. Im Übrigen umfasste die Fächerkombination des Deutsch-, Geschichts- und Turnunterrichts maximal ein Viertel der gesamten Unterrichtszeit an Real- und Gymnasialanstalten. Die Lehrziele anderer Fächer orientierten sich überwiegend an fachspezifischen Interessen und Themen.<sup>137</sup>

Auch die Protokolle, die seit den 1890er Jahren von der „Kommission für das Unterrichtswesen“ des preußischen Abgeordnetenhauses überliefert sind, zeugen ebenso von einer marginalen Stellung der nationalen Erziehung in den Erörterungen und Entschlüssen, die für das höhere Schulwesen im Anschluss an die Lehrpläne von 1892 getroffen wurden. In der „Kommission für das Unterrichtswesen“ in Preußen ging es einmal mehr vor allem um Berechtigungs-, Schulorganisations-, Gehalts- und andere Finanzfragen. Kaum kamen hier nationale Ideen und Vorstellungen zur Sprache.<sup>138</sup> Der Schulkampf zwischen den verschiedenen Gymnasien und Realschulen sowie ihrer Lehrerschaft hielt unvermindert an. Die zunehmend drängenderen Schulreform- und Strukturfragen - nicht etwa Überlegungen zur Gestaltung neuer Lehrpläne, die einer nationalen Erziehung besonders genügen sollten - gaben schließlich auch den Anlass für eine neuerliche Schulkonferenz im Jahre 1900.<sup>139</sup>

Gewiss soll hier nicht bestritten werden: Seit dem Ende der 1890er Jahre sind im preußischen Kultusministerium die Auseinandersetzungen um die Förderung des Geschichte-, des Deutsch- und Turnunterrichts intensiviert worden (vgl. hierzu den ersten Teil dieser Arbeit unter Kap. I.). Und als im März 1900 unter Federführung des seit 1897

---

re Finanzfragen, in: GSTA, I. HA, Rep. 169 A, Abt. XLIV, Nr. 8, Bl. 12-16, v.a. Bl. 14; dito gilt für die Enquete-Kommission, die sich mit der Schulfrage, dem Verhältnis der unterschiedlichen Schultypen zueinander, zu beschäftigen hatte, in: GSTA, I. HA, Rep. 76 VI, Sekt. 1 Gen. z, Nr. 115 Adhib. b, Bd. 1-2, 1890-1891.

<sup>137</sup> Lehrplan 1892, S. 267-277, S. 271.

<sup>138</sup> GSTA, I. HA., Rep. 169 C 3, Nr. 7, Bd.e 10-13.

<sup>139</sup> Dazu auch: C. Führ, Schulkonferenzen im Zerrspiegel, in: Zeitschrift für Pädagogik, 20, 1974, S. 957-966; Becker u. Kluchert; Kraul, Gymnasium, S. 111ff.; Albisetti, Secondary School Reform.

amtierenden Ministerialdirektors im Kultusministerium Friedrich Althoff für die geplante Schulkonferenz Fragen ausgearbeitet und zur „gutachtliche(n) Äußerung“ an namhafte Schulmänner verschickt wurden, behandelten immerhin drei der zehn Fragen den Deutsch-, Geschichts- und Turnunterricht. In den für die Schulkonferenz 1900 letztlich verbindlichen und diskussionsrelevanten Fragenkatalog jedoch wurde lediglich der Turnunterricht aufgenommen. Überlegungen, wie eine nationale Belehrung aussehen konnte, standen immer noch für kein Schulfach an.<sup>140</sup> Die Konferenzteilnehmer, Universitätsprofessoren, Schuldirektoren, Militärs, Geistliche sowie Unternehmer, die entweder als Berater oder als Schul- und Regierungsräte Mitarbeiter in preußischen Ministerien sowie Abgeordnete des preußischen Herren- und Abgeordnetenhauses waren, sprachen sich sogar mehrheitlich für eine Verstärkung des altsprachlichen Unterrichts im Gymnasium aus, die zu Lasten des Deutschunterrichts gehen sollte. Dieses Votum resultierte daraus, dass die Konferenz vor allem die Frage der Gleichstellung der drei bestehenden Schultypen erörtert hatte. Die rechtliche Gleichstellung aller drei Schultypen hatte Zugeständnisse an das bis dahin privilegierte humanistische Gymnasium erfordert, das die Monopolstellung für Zugangsberechtigungen zur Universität hatte aufgeben müssen.

Offensichtlich besaß für Deutschlands führende Pädagogen um 1900 die nationale Schulbildung nur einen nachgeordneten Stellenwert. Der altsprachliche Unterricht wurde schließlich nach der Jahrhundertwende gegenüber dem Deutschunterricht tatsächlich aufgewertet. Ob dies auch darin begründet war, dass Kaiser Wilhelm II., der sich 1890 als Triebfeder der nationalen Bildungsideen erwiesen hatte, der Konferenz diesmal fernblieb, muss offen bleiben. Klar war aber für die Fachleute wie den Straßburger Oberschulrat Albrecht, der die Konferenz 1900 mit erlebte: „Auf der Schulkonferenz trat die Berechtigungsfrage an die erste Stelle“.<sup>141</sup> Die nationale Frage stand nicht explizit auf der Tagesordnung. Adolf Matthias, von 1900 bis 1910 Vortragender Rat für das höhere Schulwesen im preußischen Kultusministerium und enger Mitarbeiter Althoffs berichtete ebenso: Dringlich sei vor allem die „Frage der Gleichberechtigung“ gewesen. Dazu gehörte, dass „über dieser Konferenz das Dogma der unverkürzten Innehaltung der bisherigen (fach- und schulspezifischen, C.G.) Lehrziele“ schwebte. Denn nur so,

---

<sup>140</sup> Deutsche Schulkonferenzen Bd. 2, S. Xf..

<sup>141</sup> Zitate bei A. Sachse, Friedrich Althoff und sein Werk, Berlin 1928, S. 323f.; Führ, S. 109; Führ, Schulkonferenzen im Zerrspiegel, S. 60.

erklärte Matthias, ließ sich die „Gleichwertigkeit“ der drei höheren Schularten durchsetzen.<sup>142</sup>

Die Nation als Leit- und Bildungsprogramm an höheren Knabenschulen gab es also nicht. Der Fokus lag um die Jahrhundertwende auf der Berechtigungsfrage, die Zugeständnisse von allen Seiten forderte. Und so bezogen sich die Entwürfe und Gutachten, die nach der Schulkonferenz zur Gestaltung der neuen Lehrpläne im Kultusministerium und in den ihm untergeordneten Provinzialschulkollegien eingereicht und ausgearbeitet wurden, entweder auf die „Eigenart einer jeden Schulart“ und der verschiedenen Fächer oder sie orientierten sich an methodischen Überlegungen. Nach nationalen Gesichtspunkten richteten sie sich kaum.<sup>143</sup>

Offenbar war es in den Konferenzen und Korrespondenzen, die der Lehrplanänderung in Preußen im Jahre 1901 vorangingen, überhaupt nicht notwendig, konkrete Überlegungen zur nationalen Relevanz der verschiedenen Fachgebiete anzustellen. Und so wurden in den Lehrplänen 1901 für den Deutsch- und Geschichtsunterricht aller höheren Knabenschulen in Preußen wie schon 1892 fast routinemäßig verbindliche Lehrziele formuliert, die auf die „Belebung des vaterländischen Sinnes“ abzielten. Die Lektionspläne für den Turnunterricht von 1901 gaben vor, dass das Turnen „für das Leben, besonders für den Dienst im vaterländischen Heere von Wert“ zu sein habe.<sup>144</sup> Die nationale Färbung des Deutsch-, Geschichte- und Turnunterrichts war eine Selbstverständlichkeit, die offenbar keiner umfassenden Diskussion bedurfte. Es gab scheinbar kaum ein Bedürfnis nach einer Auseinandersetzung über das, was unter „vaterländische(m) Sinn“ zu verstehen sei.

In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen: Von 32 Wochenstunden an höheren Knabenschulen fielen durchschnittlich nur etwa sieben Stunden auf den gesinnungsbildenden Fächerkanon des Deutsch-, Geschichte- und Turnunterrichts. Von ei-

---

<sup>142</sup> Ebd.; Althoff, S. 21, 24f..

<sup>143</sup> Siehe exemplarisch: Realgymnasium Crefeld an das Kultusministerium am 10.7.1900. Und die Friedrich Werdersche Oberrealschule erklärte ebenfalls am 10.7.1900: „Für die Gestaltung des Lehrplanes der einzelnen Schulgattungen können erstens die Berechtigungen, welche ihnen erteilt werden sollen, zweitens gewisse allgemeine Gesichtspunkte entscheidend sein“. Vgl. auch den Erlass von Wilhelm II. an den Kultusminister Studt vom 26.11.1900, in dem er verkündete, es sei davon auszugehen, „dass das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt als es für manche Studien und Berufszweige noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört“. In: GSTA, I. HA 76, VI, Sekt. 1z, Nr. 174, Bd. I, o.Bl.; auch: I. HA, Rep. 76, VI, Sekt. 1z, Nr. 174 C, Berichte zu dem Entwurf für neue Lehrpläne 1901; I. HA, Rep. 76, Sekt. 1z, Nr. 174 B, Bd. 1-3, Gutachten zu den Lehrplänen 1901; Beier, S. 70.

<sup>144</sup> Beier, S. 175ff., S. 86ff., 106ff.; I. HA, Rep. 76, VI, Sekt. 1z, Nr. 174, Bd.2, Acta betr. Lehrpläne, Mai 1901-Juni 1902, Bl. 99f..

nem Primat nationaler Unterweisung kann damit kaum die Rede sein. Daran änderte sich auch in der ersten Dekade des neuen Jahrhunderts bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs nichts. Eine Lehrplanrevision für höhere Knabenschulen wurde nach 1901 im preußischen Kultusministerium bis 1916 nicht für nötig erachtet. Sicherlich gab es zwar im Zuge der Diskussion um eine Staatsbürgererziehung seit Ende der 1890er Jahre innerhalb des Ministeriums vermehrt Auseinandersetzungen um die etwaige Einführung des Faches „Bürgerkunde“. Ministeriumsinterne Korrespondenzen, aber auch die behandelten Themen in den Zeitschriften und Konferenzen der Lehrerverbände unterstreichen allerdings, wie dominierend demgegenüber Fragen der Pädagogik und Unterrichtsdidaktik geworden waren.<sup>145</sup> Insgesamt zeigen die Vorgänge der Ministerialbürokratie zeigen, dass die Nation die Schulbildung an höheren Knabenanstalten nicht als ein Leitprogramm strukturierte. Die Schulreform im Kaiserreich wurde durch die Konkurrenz der verschiedenen Schultypen, durch Fragen der Schulorganisation und der Pädagogik dominiert.

Wie aber stellte sich die Lage an den höheren Mädchenschulen dar? Welchen Wert maßten die Schulbehörden der nationalen Erziehung an höheren Mädchenschulen bei? Anders als Jungen gingen Mädchen nach ihrer Schulzeit nicht in die Armee und erhielten damit nicht selbstverständlich - außerhalb der Familie - eine eigene, spezifisch nationale Unterweisung. Mädchen fehlte jener nationale Initiationsritus. War es nicht gerade deshalb - vor allem angesichts des Stellenwerts, den die Nation generell innerhalb der deutschen Gesellschaft des Kaiserreichs hatte - nicht umso wichtiger, der weiblichen Jugend durch die schulische Erziehung und Bildung eine Vorstellung von der Nation und ihren Anforderungen, die sie an den Einzelnen stellte, zu vermitteln?

Wichtige Konferenzen zur Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens seit den 1870er Jahren geben für diese Vermutung keinen Anlass. Im Jahre 1873 hatte der preußische Kultusminister Falk einen Kreis angesehener Lehrer und Lehrerinnen der öffentlichen und privaten höheren Mädchenschulen um sich gesammelt, um eine Verständigung über die Grundsätze zu erzielen, welche für die Errichtung, die Aufgabe und das Ziel dieser Art von Schulen maßgebend sein sollten. Im Mittelpunkt der Beschlüsse und Protokolle dieser Konferenz standen bürgerliche Ideale und die Frage, wie das höhere

---

<sup>145</sup> I. HA, Rep. 76 Sekt. 1z, Nr. 174, Bd. 3, Acta betr. Lehrpläne 1902-1908, Bd. 4, Acta betr. Lehrpläne 1909-1914; die zunehmende Bedeutung von „pädagogischer Atmosphäre“ und „Unterrichtsstil“ nach der Jahrhundertwende zeigt sich auch in süddeutschen Staaten, in: Staatsarchiv Ludwigsburg, E 202, Bü. 457, Allgemeine Anordnungen betr. Disziplinarangelegenheiten der Angestellten an den Lehranstalten und Strafgewalt derselben, 1819-1925.

Mädchenschulwesen künftig zu strukturieren, aus- und aufzubauen und zu verwalten sei. Die schulische Nationalerziehung spielte demgegenüber eine untergeordnete Rolle.<sup>146</sup>

Schließlich beschäftigte sich auch die Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses, die sich seit 1890 mit dem höheren Mädchenschulwesen befasste, als die weibliche Schulbildung allmählich nicht mehr nur im Zuständigkeitsbereich der kommunalen Verwaltung vor Ort lag, kaum mit nationalen Erziehungsidealen. Wenn es - das zeigen die Kommissionsprotokolle - neben Pensionsbezügen und Fragen des Schulaufbaus einmal um „die Aufgabe der höheren Mädchenschule“ ging, stand die Nation nicht ausdrücklich auf der Tagesordnung. So wies der Geheime Oberregierungsrat Schneider in einer Konferenz der Unterrichtskommission im Jahre 1890 unter Zustimmung des Ministerialdirektors der Kultusbehörde, Kuegler, darauf hin, dass die höhere Mädchenschule „ihre Entstehung“ vor allem einem „sozialen Bedürfnisse verdanke“. Daher komme es nicht darauf an, dass sich „das heranwachsende Mädchen eine möglichst große Menge von Kenntnissen und Fertigkeiten“ aneigne. Diesem Bildungszweck hätten andere Lehranstalten zu genügen. Als „höchstes Ziel“ der höheren Mädchenbildung definierten die in der Kommission referierenden Mitarbeiter des preußischen Kultusministeriums eine „auf einer sicheren, festen, religiös sittlichen Grundlage“ basierende Erziehung und Bildung. Diese befähige die Mädchen, „einst die Aufgaben zu erfüllen, mit welchen das Leben seiner Zeit ernst genug an sie herantreten werde“ - unabhängig davon, „ob sie als Gattin und Mutter im eigenen Hause zu walten habe oder ob sie helfend im fremden Hause wirke oder ob es ihr auferlegt sei, selbständig eigenen Erwerb zu gründen“. Gleichwohl, so die Überzeugung der Regierungs- und Ministerialräte Schneider und Kuegler, sei auch „das andere einer allgemeinen Bildung“ zu erreichen: die „deutsche Frau“ müsse später „den Aufgaben mit Verständnis zu folgen“, die im öffentlichen Leben „ihrem Gatten oder Bruder oder Vater obliegen“. Durch diese „allgemeine Bildung“ erfasse sie „den Geist und Sinn“, mit dem „sie ihre Kinder zu erziehen habe“.<sup>147</sup>

---

<sup>146</sup> Protocolle über die im August 1873 im Königlich Preußischen Unterrichts-Ministerium gepflogenen das mittlere und höhere Mädchenschulwesen betreffende Verhandlungen, Berlin 1873. Vgl. auch die Überlegungen zur Planung des Berliner Normallehrplans 1886, an der alle Direktoren der Berliner öffentlichen höheren Mädchenschulen, die Stadt- und Provinzialschulräte unter Leitung des zuständigen Ministerialreferenten teilhatten. GSTA, I.HA, Rep. 169 C, A 36 D, Bd. 1, Bl. 45.

<sup>147</sup> Oberregierungsrat Schneider wird vom Abgeordneten Kropatschek als „der Mann“ ansehen, „dem ja seit langen Jahren die oberste Leitung des höheren Mädchenschulwesens in Preußen obliegt“. Vgl. dazu: 32. Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 1. März 1895, in: ebd., Bd. 3, Bl. 214. Zit. bei:

Für Vertreter der obersten Schulbehörde in Preußen, die sich seit den 1890er Jahren vermehrt mit dem höheren Mädchenschulwesen auseinandersetzen, hatte also - unabhängig davon, welcher politischen Couleur sie angehörten - die nationale Unterweisung nicht die höchste Priorität. Es ging in erster Linie um die Vorbereitung der Mädchen auf ihr späteres Leben im bürgerlichen Kontext. Bürgerliche Ideale einer allgemeinen und sittlich-religiösen Bildung standen im Vordergrund. Die nationale Dimension verband sich zwar mit der bürgerlichen Erziehung, indem Mädchen eine angemessene Allgemeinbildung erwerben sollten, die sie später als „deutsche Frau(en)“ – das bürgerliche Modell männlicher und weiblicher Geschlechtscharaktere bestätigend – befähigte, am öffentlichen Leben ihrer Männer teilzuhaben und die Kinder entsprechend zu erziehen.<sup>148</sup> Gleichwohl stellte die Erziehung zur Nation nicht die Hauptaufgabe der höheren Mädchenbildung dar. Die Unterrichtskommission, der ausschließlich Männer angehörten, ging daher auch mit keinem weiteren Wort auf die Nation und ihre Vermittlung an höheren Mädchenanstalten ein. Die Diskussion drehte sich um organisatorische und strukturelle Fragen, wie die Merkmale der Kursdauer, Klassen- und Schulaufbau, die Zusammensetzung der Lehrerkollegien und Berechtigungen höherer Mädchenanstalten. Auf der parlamentarischen Ebene teilte man die Einschätzung der Kommission. Als zum Beispiel der Abgeordnete Bötticher in seiner Funktion als Berichterstatter das preußische Herrenhaus in einer Sitzung vom 10. Mai 1890 über die besagten Vorgänge in der Unterrichtskommission informierte, gab dieser fast wörtlich und ausführlich die Äußerungen der Ministerialdirektoren Kuegler und Schneider wieder. Die nationale Relevanz weiblicher Bildung unterschlug er allerdings ganz. Bötticher fasste an dieser Stelle lediglich zusammen: Die Mädchen sollten befähigt werden, „einst die Aufgaben zu erfüllen, mit welchen das Leben seinerzeit ernst genug an sie herantreten werde“.<sup>149</sup> Von einer nationalen Aufgabe der höheren Mädchenbildung war überhaupt nicht mehr die Rede.

Die männlichen Schulstrategen orientierten sich bei der organisatorischen und inhaltlichen Neugestaltung des höheren Mädchenschulwesens mithin weniger an nationalen Erwägungen.<sup>150</sup> Daher erwies sich auch hier die Initiative Kaiser Wilhelms II. zur Stär-

---

GSTA, I. HA, Rep. 169 C, A 36 D, Nr. 96, Bd. 1, Bl.44-48, Bl. 45r..

<sup>148</sup> Vgl. ebd..

<sup>149</sup> Die 14. Sitzung des preußischen Herrenhauses vom 10. Mai 1890, in: GSTA, I. HA, Rep. 169 C, A 36 D, Nr. 96, Bd. 1, Bl. 50-52, Bl. 51r..

<sup>150</sup> Wohl aber an standespolitischen Interessen in Reaktion auf das im Kaiserreich zunehmende weibliche Bildungsbegehren. Vgl. zu diesem Phänomen ausführlich Kap. II.1.1. dieser Arbeit.

kung des Nationalen an höheren Schulen im Reich, die er mit seinem Erlass 1889 gestartet hatte, als relativ wirkungslos. Gleiches gilt für die Rede, die Wilhelm II. auf der deutschen Schulkonferenz 1890 gehalten hatte. Auch im Mädchenschulwesen zeitigte sie nicht die von ihm erhofften Effekte. So einigten sich die Abgeordneten des preußischen Abgeordnetenhauses unabhängig ihrer politischen Zugehörigkeit in Absprache mit Vertretern des Kultusministeriums in der 37. Sitzung am 23. Februar 1893 darauf, dass „in der Erziehung und in dem Unterricht der Mädchen gerade die Gemütsbildung auf christlicher Grundlage die Hauptsache“ sei. Die höhere Mädchenschule solle und dürfe „keine Berufsschule“ werden, denn es könne „nicht das junge Mädchen in derselben Weise, wie der junge Mann sagen: ich will Arzt, ich will Geistlicher werden“. Von einem nationalen Bildungsplan waren die Parlamentarier - in Zeiten schulischer Berechtigungs- und Geschlechterkämpfe - weit entfernt.<sup>151</sup>

Die internen Planungen des Kultusministeriums für die Lehrpläne der höheren Mädchenschulen in Preußen von 1894 und für die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens 1908 dominierten daher auch eher andere Maximen als eine nationale Erziehung. Die dennoch zu beobachtende zunehmende Integration staatsbürgerlicher und militärisch inspirierter Lerninhalte gegen Ende des 19. Jahrhunderts oder der an einem radikalnationalen Verständnis ausgerichtete Unterrichtsstoff ging nicht auf die Initiative schulischer Behörden zurück, sondern auf den Druck aus der Lehrerschaft und aus nationalen Verbänden.

Die monarchische Erziehung oder die nationale Färbung der Charakter- und Verhaltensschulung waren lediglich Teil eines Gesamtprojekts, das der strukturellen und inhaltlichen Neugestaltung des höheren Schulwesens gewidmet war.<sup>152</sup> Insgesamt orientierten sich die Planungen für eine Schulbildung der höheren Mädchenanstalten mehr an bürgerlichen denn an nationalen Maßstäben. Das spiegeln die Äußerungen des preußischen Kultusministers Holle, der in den „Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens“ 1908 die Auseinandersetzungen über die Lehrplangestaltung zusammenfasste: Letztlich wichtig gewesen sei den Beamten, die sich über den Lern-

---

<sup>151</sup> Vgl. dazu genauer Kap. II.1.1. Parteiübergreifend hieß es im preußischen Abgeordnetenhaus 1893 über die Mädchenschulbildung etwa auch: Sie habe sich dem bürgerlichen Modell männlicher und weiblicher Geschlechtercharaktere entsprechend auf „eine leicht formale Bildung“ zu stützen, denn die Mädchen brauchten „die Tiefe des Gemüts, echte, volle, innere Religiosität“; außerdem benötigten „sie ein scharfes Auge, Verständnis für die idealen Interessen des Lebens“. Vgl. dazu die 37. Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 23. Februar 1893, in: GSTA, I. HA, Rep. 169 C, A 36 D, Nr. 96, Bd. 1, Bl. 132-135, Bl. 135v.

<sup>152</sup> Vgl. zur geschlechterspezifischen nationalen Bildung und ihrer Vermittlung ausführlich den ersten Teil dieser Arbeit (Kap. I).

stoff höherer Mädchenschulen Gedanken gemacht hätten, dass die „weibliche Eigenart“ der Erziehung bewahrt bliebe.<sup>153</sup> Es passt in den Kontext, dass Kaiser Wilhelm II., als er in der Eröffnungssitzung der beiden Häuser des Landtages im Oktober 1908 auf höhere Mädchenschulen zu sprechen kam, die nationale Bedeutung derselben ignorierte und eine dezidiert bürgerliche Erziehung vertrat, welche die spezifisch weibliche Art der Bildung betonte:

„Das höhere Mädchenschulwesen soll, wie Ihnen bereits bekannt ist, mit dem Ziele umgestaltet werden, die Bildung der heranwachsenden weiblichen Jugend unter voller Berücksichtigung der häuslichen, wirtschaftlichen und sozialen Aufgaben des weiblichen Geschlechts allgemein zu vertiefen und denjenigen Mädchen, die im selbsttätigen Erwerbsleben oder in wissenschaftlicher Arbeit ihren Beruf suchen, die Vorbereitung dazu zu erleichtern.“

Eine spezifisch nationale Ausrichtung intendierte er nicht; zumindest sprach er nicht davon.<sup>154</sup> Das Nationale lässt sich daher auch kaum als das übergeordnete Leitprinzip definieren.

In den preußischen Schulbehörden ging es insgesamt mehr um jene „äußeren Verhältnisse“, von denen der Abgeordnete Kropatschek am 1. März 1895 im preußischen Abgeordnetenhaus sprach, als er seinen Kollegen zurief: „Berührt es nicht eigenartig, dass, so oft eine einigermaßen eingreifende Schulreform sich vollzieht, zunächst immer nur solche Klagen, Wünsche in der Öffentlichkeit laut werden, die sich auf die äußeren Verhältnisse beziehen, auf Stellung, Rang, Gehalt der Lehrer und dergleichen?“ Kropatschek erinnerte an die Reform des höheren Knabenschulwesens 1892: „Da waren es eine ganze Reihe von gar nicht abreißen wollenden Artikeln in Fach- und anderen Zeitschriften, in Broschüren, da waren es zahllose Petitionen, die sich immer nur auf die äußere Lage der Schule und Lehrer erstreckten“. Dagegen habe es „recht lange gedauert, ehe man sich „den Lehrplänen selbst“ zuwandte. „Ganz dieselbe Wahrnehmung“ habe er nun für die „Reform des höheren Mädchenschulwesens“. Lediglich „eine einzige Broschüre“ kenne er, „die sich mit den Lehrplänen selbst eingehender beschäftigt“.<sup>155</sup> Im Vordergrund stünden doch, so Kropatschek, vor allem die Sorge um Ansehen, „Rang“ und „Stellung“. Die weitgehend männlichen Schulstrategen, die im Schul-

---

<sup>153</sup> Kultusminister Holle, Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens vom 18. August 1908, in: GSTA, I. HA, Rep. 169 C, A 36D, Nr. 96, Bd. 1, Bl. 4.

<sup>154</sup> GSTA, I. HA, Rep. 169 C A 36 D, Nr. 96, Bd. 3, Bl. 3.

<sup>155</sup> 32. Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 1. März 1895, in: ebd., Bl. 214-222, Bl. 214f..

ministerium und den dazugehörigen Kommissionen die Reform des höheren Mädchenschulwesens planten, achteten also mit Argusaugen darauf, dass die männliche Dominanz, d.h. das bürgerliche Modell männlicher und weiblicher Geschlechterrollenverteilung, nicht infrage gestellt wurde. Im Zuge der sich im Kaiserreich vollziehenden gesellschaftlichen und schulischen Entwicklungen, die eine sich verändernde Frauenrolle nach sich zogen, war - wie bereits in Kapitel II.1.1. ausführlich gezeigt - dies mehr denn je notwendig geworden. Der Fokus orientierte sich demnach bei allen Veränderungen im höheren Mädchenschulwesen am charakteristischen bürgerlichen Frauenbild.<sup>156</sup> Nationale Interessen traten demgegenüber in den Hintergrund.

Angesichts dieser Entwicklungen können die Schulbehörden in Preußen wohl kaum als eine nationale Avantgarde bezeichnet werden. Die Initiative kam weder von ‚oben‘ – wie es die Einschätzung des Kaiserreichs als Macht- oder Erziehungsstaat vermuten ließe – noch galt die Nation als eine die Schulbildung strukturierende und handlungsleitende Idee. Die Geltung der Nation an höheren Knaben- und Mädchenschulen war in den Behörden begrenzt. Und für das Geschlechterverhältnis bedeutet diese Erkenntnis: Nicht nur in der Untersuchung der schulischen Nationalbildung werden Gemeinsamkeiten der Geschlechter deutlich, sondern auch, wenn die männliche und weibliche Nationalbildung im höheren Schulwesen in ihrer Geltung analysiert wird. Die Bildung zur Nation konkurrierte in den Überlegungen, die es in den preußischen Schulbehörden zur Schulreform gab, mit aktuellen Fragen der Schulorganisation, mit Fragen nach dem Status von Lehrern und Schultypen ebenso wie mit bürgerlichen Bildungsidealen. Gewiss - das hat das vorige Kapitel auch verdeutlicht - waren jene Überlegungen zur Schulreform, welche die nationale Bildung als Leitprinzip verhinderten, auch geschlechterspezifisch unterschiedlich. Die institutionelle Trennung des höheren Knaben- und Mädchenschulwesens spricht stets dafür.

---

<sup>156</sup> Kultusminister Holle, Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens vom 18. August 1908, in: GSTA, I. HA, Rep. 169 C, A 36D, Nr. 96, Bd. 1, Bl. 4-15. Wörtlich hieß es da u.a.: „Es ist zu verhüten, dass die ästhetische und die Gefühlsbildung zu sehr überwiegen, dass hauptsächlich die Phantasie angeregt und das Gedächtnis in Anspruch genommen wird, während die Verstandesbildung sowie die Erziehung zu selbsttätiger und selbständiger Beurteilung der Wirklichkeit zurücktreten. Es wird daher notwendig sein, dieses im deutschen und fremdsprachlichen Unterricht stärker zu betonen, ohne jedoch die bisherigen Ziele für die Literaturkenntnis und für den mündlichen Gebrauch der fremden Sprachen herabzusetzen. Ebenso werden dem Rechenunterricht durch die Einführung von Mathematik in den Lehrplan erweiterte Aufgaben zuzuweisen sein. Zugleich ist eine Umgestaltung und Verstärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Aussicht zu nehmen. Doch soll durch eine Änderung die weibliche Eigenart in keiner Weise benachteiligt werden. Vielmehr werden Religion und Deutsch nach wie vor im Mittelpunkt der Mädchen- und Frauenbildung stehen“. Zit. ebd., Bl. 4.

Das Verhältnis von Nation und Geschlecht, das Verhältnis männlicher und weiblicher Bildung lebte aber insgesamt gesehen vom Wechselspiel der Annäherung und Differenzierung der Geschlechter. Dieses wird auch im folgenden Kapitel deutlich, wenn es gilt, die Geltung der schulischen Bildung zur Nation weiter zu bestimmen, indem der Tradition neuhumanistischer Bürgerlichkeit, d.h. dem bereits seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert existierenden Konzept des Menschheitsgedankens bzw. der Menschenbildung, nachgespürt wird.

### **II.3. Die Nation als dominierendes Bildungsideal? Die Tradition von neuhumanistischer Bürgerlichkeit und christlichem Glauben**

Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, als das Bildungsideal des Neuhumanismus allmählich entwickelt wurde und in den preußischen Reformen seine wichtige institutionelle Grundlage erhielt, konkurrierten nationale Überlegungen mit den tragenden Säulen neuhumanistischer Bildungsvorstellungen. Das Konzept einer gegenüber der ganzen Menschheit verpflichteten Humanität und das Streben des Menschen in einem lebenslangen Bildungsprozess nach Selbstvervollkommnung und Selbständigkeit standen einem Nationalismus, der die Höherwertigkeit der eigenen Nation postulierte, entgegen. Diese Spannung veränderte im Lauf des 19. Jahrhunderts das bürgerliche Bildungsideal. Bürgerliches Denken und Handeln wurden immer weniger von neuhumanistischen Idealen, sondern zunehmend von nationalen Überzeugungen geprägt.<sup>157</sup> Gleichzeitig stand aber auch der konservativ-christliche Glaube zu nationalen Idealen in einem Spannungsverhältnis.<sup>158</sup>

---

<sup>157</sup> Den Wandel des bürgerlichen Bildungsideals vom 18. bis ins 20. Jahrhundert hinein analysierte Boltenbeck, *Bildung*. Aus der umfangreichen Literatur zum bürgerlichen Bildungsideal werden hier einige grundlegende Studien genannt, vgl. zu weiterer Literatur dazu auch die Einleitung dieser Arbeit. Koselleck, *Einleitung*, S. 11-46; R. Vierhaus, *Bildung*, in: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1, Stuttgart 1972, S. S. 508-551; Roth, *Bildungsgedanke*, S. 121-139; Assmann, *Arbeit am nationalen Gedächtnis*.

<sup>158</sup> Nicht nur Katholiken, ebenso konservative Protestanten setzten sich mit dem Verweis auf die universalistische Botschaft des christlichen Glaubens von nationalen Idealen ab. Zu innerkonfessionellen Unterschieden im Umgang mit nationalen Idealen vgl. die jüngere Forschung zu Nation und Religion. Für die Differenzierung zwischen liberalem und konservativem Protestantismus u.a.: F. M. Kuhlemann, *Pastorenationalismus in Deutschland im 19. Jahrhundert. Befunde und Perspektiven der Forschung*, in: Haupt u. Langewiesche (Hg.), *Nation und Religion*, S. 548-586; auch mit Blick auf Unterschiede innerhalb des Katholizismus: ders. *Konfessionalisierung der Nation? Deutschland im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, in: dies. (Hg.), *Nation und Religion in Europa*. S. 27-63. B. Stambolis, *Nationalisierung trotz Ultramontanisierung oder: „Alles für Deutschland. Deutschland aber für Christus“*. Mentalitätsprägende Wertorientierungen deutscher Katholiken im 19. und 20. Jahrhundert, in: *HZ*, 269, 1999, S. 57-97. Kuhlemann, *Erziehungsstaat v.a.* S. 103 ff..

Damit stellt sich nicht nur die Frage, inwiefern die Traditionen eines christlichen Universalismus sowie neuhumanistischer Bürgerlichkeit an höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich bewahrt wurden, sondern auch, ob sich diese Konzepte an das Leitbild der deutschen Nation anpassten.<sup>159</sup> Welche Rückschlüsse sind daraus zum einen für die Geltung der nationalen Erziehung und Bildung an höheren Schulen im Kaiserreich abzuleiten, zum anderen für das Verhältnis nationaler Bilder, Männlichkeit und Weiblichkeit. Ein erster Schritt führt im folgenden Kapitel an höhere Mädchenanstalten und nimmt deutsche Lehrerinnen in den Blick.<sup>160</sup> Inwiefern im Vergleich dazu an höheren Knabenschulen neuhumanistische Wertsetzungen bewahrt, akzentuiert und begründet wurden, ob diese in Konkurrenz zu nationalen Vorstellungen standen, verdeutlicht ein zweiter Schritt.<sup>161</sup> In einem dritten Abschnitt wird untersucht, inwiefern der Religionsunterricht an höheren Knaben- und Mädchenanstalten universalistische Denkansätze thematisierte und was dies für die geschlechterspezifische Geltung der nationalen Schulbildung bedeutete.<sup>162</sup>

### II.3.1. Lehrerinnen und die deutsche Nation: Über den Drahtseilakt von Kritikerinnen im Dienst der weiblichen Emanzipation

Nach Abschluss der Verfassungsverträge für den deutschen Nationalstaat im November 1870 schrieb der liberale württembergische Landtagsabgeordnete und Publizist Otto Elben an den nationalliberalen Politiker Eduard Lasker: „Ein glücklicher Deutscher schreibt Ihnen: Wir sind Deutsche, eingetreten in den vollen Bund unserer Brüder“.<sup>163</sup> Elben entwarf das neue deutsche Reich als einen Bund von Männern, als Bruderbund.

---

<sup>159</sup> Zur Bürgerlichkeit des Deutschen Kaiserreichs allgemein u.a. exemplarisch: Nipperdey, *Deutsche Geschichte*, Bd. 2, v.a. S. 891-893; Mommsen, *Bürgerstolz*.

<sup>160</sup> Vgl. hier die ausführliche Auseinandersetzung mit einschlägigen Forschungsthesen zum Emanzipationspotenzial, das die Nation für bürgerliche Frauen hatte, in der Einleitung dieser Arbeit unter „Forschungslage“.

<sup>161</sup> Seit den Untersuchungen von Manfred Landfester und Ute Preuße Ende der 1980er Jahre ist bekannt, dass der altsprachliche Unterricht im höheren Schulwesen von 1871 bis 1914 nur bedingt den Forderungen einer nationalen Erziehung und Bildung entsprach. Auch Gerhard Schneider hat 1998 auf eine verzögerte „Anpassung“ vor allem des humanistischen Gymnasiums hingewiesen. Margret Kraul hatte 1984 vom „Kurswechsel in der Programmatik des Gymnasiums“ um 1890 gesprochen: „Statt der neuhumanistischen, über Wissenschaft auf die Vervollkommnung der Menschheit zielenden Bildung, statt der formalen Bildung an alten Sprachen im christlichen Geiste soll(te) nun die deutsche Nation im Vordergrund des Denkens stehen“. Landfester; Preuße; Schneider, *Anpassungsdruck*, S. 41-49; Kraul, *Gymnasium*, S. 104.

<sup>162</sup> Siehe zur Revision der schematischen Gegenüberstellung von protestantischem Nationalismus und katholischem Universalismus gerade für das Kaiserreich mit Bezug auf den Protestantismus: N. Buschmann, *Auferstehung der Nation? Konfession und Nationalismus vor der Reichsgründung in der Debatte jüdischer, protestantischer und katholischer Kreise*, in: Haupt u. Langewiesche (Hg.), *Nation und Religion in der deutschen Geschichte*, S. 333-388; Kuhlemann, *Pastorennationalismus*, S. 548-586.

<sup>163</sup> Anonym, Am 19.11.1870, Aus Eduard Laskers Nachlass, in: *Deutsche Revue*, 1892, S. 176.

Zwar war dieser Bruderbund auch auf weibliche Mitarbeit angewiesen, band aber - wie in dieser Arbeit bereits mehrfach ausgeführt - bürgerliche Frauen vor allem in ihrer spezifisch weiblichen Rolle als Hausfrau, Gattin und Mutter in die nationale Gemeinschaft ein. Die allgemeine, spätestens seit dem 18. Jahrhundert dominierende bürgerliche Vorstellung, wonach beide Geschlechter für die Nation in getrennten Aufgabenbereichen wichtig waren, legte den weiblichen bürgerlichen Aktionsradius auf den begrenzten privaten, familiären Rahmen fest. Lediglich in der Funktion der Erzieherin und (Kranken-)Pflegerin war dieser Handlungsraum auch außerhalb des Hauses denkbar. Die meisten bürgerlichen Frauen unterstützten und forcierten diese Zuordnung im ausklingenden 19. Jahrhundert und sahen in jener geschlechterspezifischen Aufteilung gar ein Emanzipationspotential, denn das Private, Familiäre beziehungsweise Soziale bot einen Handlungsraum, der vor allem weibliche Kompetenzen und Möglichkeiten forderte und förderte.<sup>164</sup>

Lehrerinnen des fortschrittlicheren wie auch des gemäßigten Flügels der deutschen Frauenbewegung, die zusammen einen großen Teil der Mitglieder im Bund deutscher Frauenvereine stellten, teilten prinzipiell diese Überzeugung.<sup>165</sup> Dennoch äußerten sie auch Kritik am nationalen Bildungs- und Geschlechtermodell.<sup>166</sup> Das zeigen Publikationen sowohl in den zahlreichen Zeitschriften für höhere Mädchenschulen als auch in wichtigen Vereinsorganen der bürgerlichen Frauenbewegung. Hier artikulierten Wortführerinnen der Lehrerinnenvereine Ziele, Wünsche und Hoffnungen. Neben Petitionen

---

<sup>164</sup> Zum Emanzipationspotenzial der bürgerlich-nationalen Geschlechterordnung, die bürgerlichen Frauen spezifisch weibliche Handlungs- und Entfaltungsräume ermöglichte und entsprechender Lit. vgl. die Ausführungen in der Einleitung dieser Arbeit. Zum Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“, das damit verbunden war: u.a. Planert, Vater Staat, v.a. S. 48-50; dies., Antifeminismus. S. 265, 274. Bereits früh exemplarisch: Sachße; Stöhr, „Organisierte Mütterlichkeit“.

<sup>165</sup> Mit zusammen rund 37.000 Mitgliedern im Jahre 1913 zählten die Lehrerinnenvereinigungen „Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein“ (32.000 Mitglieder) und der Verein „Frauenbildungs-Reform“ (rund 5.000 Mitglieder) zu den größten Mitgliedsverbänden im Bund deutscher Frauenvereine. Um die Jahrhundertwende war der „Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein“ mit ungefähr 16.000 Mitgliedern der größte weibliche Berufsverband in Deutschland. Vgl. zu den Mitgliedsverbänden des Bundes Deutscher Frauenvereine und deren Mitgliederzahlen u.a.: A. Bensheimer, Die Organisation des Bundes Deutscher Frauenvereine, in: Jahrbuch der Frauenbewegung 1913, Leipzig 1913, S. 83-87. B. Kerchner, Beruf und Geschlecht: Frauenberufsverbände in Deutschland 1848-1908, Göttingen 1992, S. 119; zu den Mitgliederzahlen verschiedener Einzelverbände in der Frauenbewegung: Frevert, Frauen-Geschichte, S. 110f., auch S. 123; dass die Lehrerinnenschaft in der bürgerlichen Frauenbewegung des Kaiserreichs eine Mehrheit bildete, erklärte auch: C. Huerkamp, Die Lehrerin, in: U. Frevert u. H.-G. Haupt (Hg.), Der Mensch im 19. Jahrhundert, Frankfurt 1999, S. 176-200.

<sup>166</sup> Irene Stoehr hat 1990 auf die „Entfernung vom Staat“ verwiesen, die einen Teil der „Bewegung“ im Allgemeinen Deutschen Frauenverein vor allem vor 1900 ausmachte. Siehe in dies., Emanzipation zum Staat?. Dass Vertreterinnen so genannter „radikaler“ Positionen in der Frauenbewegung auf universal-humanistische Denkansätze zurückgriffen, um die den weiblichen Teilhabeanspruch in der Gesellschaft weiter durchzusetzen, deutete Ute Planert an. Dies., Partizipation, bes. S. 388f., 422.

zur Verbesserung weiblicher Bildung, die an Schulbehörden, Landtage und den Reichstag gerichtet waren, sind diese Veröffentlichungen Ausdruck weiblichen schulpädagogischen Selbstverständnisses im Deutschen Kaiserreich.<sup>167</sup>

Was forderte Lehrerinnen, die vor allem dem „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein“ sowie dem Verein „Frauenbildungs-Reform“ angehörten, am deutschen Frauenideal heraus? Aktivistinnen der radikalen Richtung, die sich vor allem in den 1880er und 1890er Jahren im Verein „Frauenbildungs-Reform“ zusammenschlossen und einen eher kleineren Teil der bürgerlichen Frauenbewegung ausmachten, kritisierten „das deutsche Frauenideal“ als „Unding“, als „Sklaverei“ und „Vergewaltigung der Menschennatur“. Diese „Unmöglichkeit“ verhindere die Durchsetzung der Menschenrechte und damit auch die Gleichberechtigung beider Geschlechter.<sup>168</sup> Im Jahre 1891 äußerte sich Hedwig Kettler, die Vorsitzende des Vereins, dessen Anhängerinnen vor allem aus Süddeutschland, besonders aus Baden, aber auch aus Thüringen und Preußen kamen.<sup>169</sup> Andere Nationen, selbst die, „die wegen ihrer Haremsexistenz so vielfach von den deutschen Frauen“ bemitleidet würden, versuchten die weibliche „Inferiorität“ und Unselbständigkeit, welche die Deutschen forcierten, zu vermeiden. Zumindest die wissenschaftliche höhere Bildung sei dort Frauen zusehends zugestanden.<sup>170</sup> Aber was „in der ganzen zivilisierten Welt“ fortwährend möglich werde, blockierten in Deutschland nicht nur Männer, sondern auch die „Teilnahmslosigkeit der deutschen Frauen für ihre eigne [sic!] Angelegenheit“. Denn, so schimpfte auch das Berliner Vereinsmitglied Buzello-Stürmer im Jahre 1890, deutsche Frauen kennzeichne nicht nur Unmündigkeit, sondern auch Passivität und „Indifferenz“. Voll Hohn fügte sie hinzu:

„Die Deutsche sagt: ‚Wenn ich zum Fenster hinaussehe, bemerke ich eine Menge unerträglicher Einrichtungen, unter denen mein Geschlecht leidet, aber ich kann mich doch

---

<sup>167</sup> Allgemein zur Veränderung des Lehrerinnenberufs im Spannungsfeld zwischen männlich definierten Normen und gesellschaftlichen Entwicklungen s. die Forschungsübersicht: M. v. Essen u. R. Roger, Zur Geschichte der Lehrerinnen. Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2006, S. 319-337.

<sup>168</sup> S. Salvanus, Das deutsche Frauenideal - ein Unding!, in: Frauenberuf, 1892, S. 133-136 u. 140-145, hier S. 134.

<sup>169</sup> Zum Verein „Frauenbildungs-Reform“, der bis 1891 „Frauenverein Reform“ hieß und sich seit den späten 1890er Jahren „Verein Frauenbildung-Frauenstudium“ nannte, vgl. u.a.: M. Schmidbaur, Hedwig Kettler und der Verein Frauenbildung Reform, in: I. Brehmer (Hg.), Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts, Bd.1, Pfaffenweiler 1990, S. 37-48; Gerhard, Unerhört, S. 149-153; z.T. auch K. Ehrich, Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zu Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnenausbildungsanstalt Hannover. 1856-1926, Frankfurt 1995.

<sup>170</sup> Hedwig Kettler, Warum brauchen wir Mädchengymnasien? in: Frankfurter Zeitung, Nr. 260 vom 17.9.1891, S. 1-2, S. 1.

nicht öffentlich auf ein Katheder stellen und über jene Missbräuche sprechen, denn ich darf doch nicht vergessen, dass ich Deutsche bin!”

Das Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Nation verpflichtete demnach zu unbedingter Loyalität gegenüber den bestehenden (Geschlechter-)Verhältnissen des Reiches. Um der Nation willen mussten Konflikte vermieden werden. Sie nötigte zu Konformität wie auch zu Unterordnung und unterband Kritik. Vertreterinnen des „Vereins Frauenbildungs-Reform“ allerdings widersetzten sich bewusst jenem Verständnis der Nation, das Frauen unterdrückte. Indem sie nationale Missstände hervorhoben, glaubten sie, die Verbesserung der weiblichen Bildung sowie langfristig gesehen auch die weibliche Emanzipation in der Gesellschaft voranzutreiben.<sup>171</sup>

Nicht nur radikale Vertreterinnen weiblicher Bildung und Emanzipation trotzten in den 1880er und 1890er Jahren dem bürgerlich-nationalen Geschlechtermodell. Auch Lehrerinnen, die dem gemäßigten Flügel und damit einem größeren Teil der bürgerlichen Frauenbewegung angehörten, übten Kritik. An der bipolaren Rollenverteilung, welche die Geschlechter auf spezifisch männliche und weibliche Tätigkeitsfelder verwies, störten sie sich nicht; sie befürworteten dieses bürgerliche Differenzmodell ausdrücklich.<sup>172</sup>

Gleichwohl haderten sie - das hatten sie mit ihren Kolleginnen im Verein „Frauenbildungs-Reform“ gemeinsam - mit der Beschränktheit und Begrenztheit des familiär-privaten Terrains, in dem sich bürgerliche Frauen primär zu bewegen hatten. Ziel war zunächst der Ausbau weiblicher Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, der bis zum Ende des Jahrhunderts nur schleppend voranging.<sup>173</sup>

Henriette Goldschmidt bewertete daher die bis in die 1890er Jahre als begrenzt empfundenen weiblichen Bildungschancen als einen Affront gegen das „Recht“, die „Ehre“ und die „Pflicht“ des weiblichen Geschlechts.<sup>174</sup> Auch angesichts der prekären sozialen Lage vieler unverheirateter erwachsener Frauen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts war dieser Zustand unhaltbar. Sie brauchten Beruf und Bildung, um ihre finanziellen Engpässe zu überbrücken. Ohne das Recht auf Erwerb und Ausbildung blieben ehelose

---

<sup>171</sup> Zitate bei H. Buzello-Stürmer, Der Charakter der deutschen Frau, in: Frauenberuf, 1890, S. 343-349, S. 343f., 346.

<sup>172</sup> Dies hat die Historiographie zur deutschen Frauenbewegung bereits auch hinlänglich gezeigt. Etwa: Gerhard, Unerhört; Frevert, Frauen-Geschichte; Bussemer, Frauenemanzipation und Bildungsbürgertum; Dies., Bürgerliche Frauenbewegung; Evans, The Feminist Movement; Greven-Aschoff, Die bürgerliche Frauenbewegung; Planert, Antifeminismus.

<sup>173</sup> U.a. Kraul, Höhere Mädchenschulen, S. 279-303.

<sup>174</sup> H. Goldschmidt, Die höhere Berufsbildung der Frau. Vortrag, gehalten am 30. Oktober 1889 in Erfurt bei der 15. Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1890, S. 258-267, S. 259.

Frauen sehr lange im elterlichen Haushalt und mussten von diesem auch versorgt werden. Aufgrund der zunehmenden wirtschaftlichen Schwäche des Bürgertums, vor allem des Bildungsbürgertums, war es nach der Jahrhundertmitte für die betroffenen Familien immer schwieriger, ihre ledigen Töchter zu unterhalten.<sup>175</sup>

Vertreterinnen der gemäßigten Lehrerinnenschaft aus unterschiedlichen Einzelstaaten waren sich im Schulterschluss mit ihren Kolleginnen des „Vereins Frauenbildungs-Reform“ daher einig: Die Berechtigung höherer Mädchenschulen liege eben keineswegs nur darin, dass „der deutsche Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau an dem häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde.“<sup>176</sup> Eine Lehrerin aus Görlitz meldete sich im Jahre 1873 in der „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“ zu Wort, indem sie monierte: Sie sehe überhaupt nicht ein, dass „des Weibes erster und einziger Beruf [...] der Beruf der Mutter“ sein sollte.<sup>177</sup> Marie Loeper-Housselle, eine der Gründungsmitglieder des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“, in dem sich seit 1885 ein Großteil an Pädagoginnen organisierte, die dem gemäßigten Flügel der deutschen Frauenbewegung zuzurechnen sind, fragte einige Jahre später: „Gibt es für das weibliche Geschlecht etwas Demütigeres als diese Zielbestimmung seiner Bildung?“<sup>178</sup> Bayerische Lehrerinnen beschwerten sich 1886 ebenso vehement, dass Männern der deutschen Nation „alle Berufsarten, fast die ganze Welt offen“ stünden, „während die armen Weiber, wenigstens in Deutschland, in einem erschrecklichen Grade angewiesen sind auf die ‚Lotterie des Heiratens‘.“<sup>179</sup>

---

<sup>175</sup> Zur „sozialen Frauenfrage“ und dem Problem der unverheirateten bürgerlichen Frauen vgl. Bussemer, *Frauenemanzipation*, v.a. S. 23ff.; Frevert, *Frauen-Geschichte*, S. 117.

<sup>176</sup> Diese Bestimmung wurde auf der ersten Versammlung der Mädchenschul-Direktoren im Jahre 1872 in Weimar in einer Denkschrift festgelegt. Vgl.: Den hohen deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift der ersten deutschen Hauptversammlung von Dirigenten und Lehrenden der höheren Mädchenschulen, betreffend eine gesetzliche Normierung der Organisation des höheren Mädchenschulwesens, in: *Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen*, 1873, S. 15-33, S. 23.

<sup>177</sup> E. Schießling, Über den Unterschied zwischen Knaben- und Mädchenschulen, in: *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 1873, S. 381-394, S. 385.

<sup>178</sup> M. Loeper-Housselle, Die höhere Mädchenschule. Das Ziel, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus*, 1887, S. 513-525, S. 513.

<sup>179</sup> Siehe: Mitteilungen aus dem In- und Auslande. Bayern, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus*, 1886, S. 376-378, S. 377; in den 1870er Jahren hatte sich eine „außerpreußische Schriftstellerin“ über die Zustände im höheren Mädchenschulwesen des Reichs empört: „Alle auswärtigen Nationen entsetzen sich über unser weibliches Erziehungssystem, und es wäre endlich Zeit, auch in Deutschland mit der mittelalterlichen Gewohnheit zu brechen, die Frauen von einem Gebiete fern zu halten, das fast ausschließlich ihnen gehört“, Zitat bei: Antwort Sr. Excellenz des Herrn Ministers von Goßler auf die Petition von Berliner Frauen, betr. die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung, in: *Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus*, 1889, S. 19-23, S. 20.

Angesichts dieser Kritik am national etikettierten bürgerlichen Geschlechtermodell wundert es nicht, dass Helene Lange, eine der führenden Persönlichkeiten der gemäßigten Lehrerinnenschaft und der bürgerlichen Frauenbewegung, im Jahre 1900 bilanzierte: „Mit der Gründung des Kaiserreichs 1871“ habe das „nationale Gefühl gerade der ‚Frauenrechtlerinnen‘ mehr und mehr zu schwinden“ begonnen. „Denn von all dem Verständnis, das die deutschen Frauen bei fremden Nationen für die treibende Idee der Frauenbewegung [...] fanden, war in Deutschland nicht die Rede.“ Nachdem Louise Otto und andere emanzipierte Frauen um die Jahrhundertmitte noch „auf dem Boden nationalen Empfindens“ gestanden hätten, fuhr Lange fort, habe ein „aufoktroierte(r)“ Nationalismus seit 1871, für Frauen vor allem „Rechtlosigkeit und einen Mangel an tiefgreifenden Beziehungen zum Kulturleben des eigenen Volkes“ gebracht. Die emanzipierte Frau im Kaiserreich sei somit „rettungslos der eigenen Nation“ entfremdet worden.<sup>180</sup>

Obwohl oder gerade weil der deutsch-französische Sieg 1870/71 zumindest in der autobiographischen Selbstdarstellung bürgerlicher Frauen wie ein Türöffner in vormals verschlossene Gefilde nachempfunden worden war,<sup>181</sup> wurde nach der Reichsgründung, glaubt man Lange, die „Zwangsjacke der Unfreiheit“ bedrückender wahrgenommen als vorher. Denn die Verpflichtung auf den privaten, familiären Raum, die vor 1871 primär ein Produkt der bürgerlichen Gesellschaft war und nach der Gründung des neuen Reichs von bürgerlichen Frauen wie Lange unmittelbar auf den neuen Nationalstaat übertragen wurde, barg nicht nur Entfaltungschancen in einem spezifisch weiblichen Terrain. Die neugewonnene Nation zementierte auch die weibliche Abhängigkeit gegenüber Männern und der Familie, indem sie gerade im von bürgerlichen Frauen für die Emanzipation so wichtig erachteten Bildungssektor Benachteiligungen zunächst fortschrieb und damit die Vision weiblicher Selbständigkeit und Bildungsfreiheit zurückwies. Für emanzipierte Frauen aus dem Bürgertum wurde die Nation – vor allem vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen 1870/71 – anschließend durchaus zur Enttäuschung.

„Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ (Koselleck) von Lehrerinnen wichen im neu gegründeten Kaiserreich also voneinander ab und führten zumindest in der verbalen Auseinandersetzung um weiterreichende weibliche Handlungs- und Entwicklungschancen

---

<sup>180</sup> H. Lange, National oder International. Ein Fragezeichen zur Frauenbewegung, in: Dies., Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, Bd.1, Berlin 1928, S. 267-271, S. 268f..

<sup>181</sup> Günther, Das nationale Ich?, S. 179ff.. Generell den Zusammenhang von Krieg und Frauenemanzipation bilanzierend, u.a. Planert, Vater Staat, S. 38ff.; bereits früh zum Konnex etwa von Erstem Weltkrieg als „Vater der Frauenemanzipation“ Frevert, Frauen-Geschichte, S. 146ff..

cen im und durch das Schul- und Bildungswesen auch zur Distanzierung von der Nation. Denn die mit dem Nationsgedanken verbundene Erwartung einer - die weiblichen Handlungsspielräume erweiternden - Emanzipation, die engagierte Frauen 1871 noch hegen konnten, hatte sich danach nicht unbedingt erfüllt. Die Argumentation zur Verbesserung weiblicher Entfaltungsmöglichkeiten bestand mithin nicht nur in einer ausdrücklichen Zustimmung zum Nationalen.<sup>182</sup> Als argumentatives Druckmittel diente auch die verbale Distanzierung von der Nation. Handlungsleitend im Sinne Webers Geltungsbegriff war letztlich der Wille bürgerlicher Lehrerinnen zu Emanzipation. Die Verbesserung weiblicher Bildungs- und Handlungsmöglichkeiten diente als Leitidee der Argumentation. Nationale Bilder wurden also zum Maßstab, an dem man sich gleichsam abarbeiten konnte und spezifische Interessen durchzusetzen versuchte. Dies markiert einerseits die begrenzte Geltung, andererseits durchaus die Bedeutung der Nation an höheren Schulen.

Denn kritisiert und infrage gestellt wurden - wie bereits der erste Teil dieser Arbeit gezeigt hat (vgl. dazu Kap. I.) - keineswegs sämtliche Bilder des Nation, etwa der die Monarchie als solche, ebenso nicht die kulturellen, die territorialen, ethnischen sowie ethisch-religiösen Grundzüge. Hinterfragt wurden prinzipiell auch nicht die für die deutsche Nation charakteristischen bürgerlichen Geschlechterrollen, sondern vor allem der damit verbundene mangelnde institutionelle und personale Ausbau eines für die weibliche Emanzipation als wichtig definierten Handlungs- und Interessensgebietes. Denn - um es noch einmal deutlich zu machen - während die zunehmende wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bürgerlichen Frauen anderer Nationen verbesserte Bildungs- und Berufschancen eröffnete, schien es Lehrerinnen, dass die deutsche Nation gerade in dem als für die weibliche Emanzipation so grundlegend erachteten Schul- und Bildungswesen neue Freiräume verhinderte.

Einzelne Signale zur Erweiterung weiblicher Bildungsräume, etwa die Anerkennung der zehnjährigen höheren Mädchenschule als höhere Lehranstalt in den süddeutschen Staaten seit den 1870er Jahren, der Berliner Normallehrplan für Mädchenschulen im Jahre 1886 oder die Billigung der von Helene Lange initiierten Realkurse 1889, änderten zunächst nichts daran, dass bürgerliche Frauen Benachteiligungen in Bezug auf Schulstruktur, Ausbildung und Bezahlung empfanden.<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> Vgl. zu dieser zustimmenden Argumentation Planert, Antifeminismus.

<sup>183</sup> Zur Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens im 19. Jahrhundert: Kraul, Mädchenschulen, S. 279-303, Albisetti, Mädchen- und Frauenbildung. Zu Benachteiligungen bei Beförderungen und Bezah-

Schließlich führte die spürbare Verbesserung weiblicher Bildungsmöglichkeiten im Kaiserreich seit den 1890er Jahren bei Lehrerinnen um die Jahrhundertwende zu einem Umdenken. Vertreterinnen des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ und des „Vereins Frauenbildungs-Reform“ fühlten sich im Zuge jener Veränderungen zusehends stärker in den Nationalstaat integriert und verringerten fortan ihre Kritik an nationalen und geschlechterspezifischen Schul- und Bildungsverhältnissen. Bei Helene Lange klang das zusammenfassend im Jahre 1900 so: „Erst heute beginnt man langsam, die Frauen durch Erkenntnis und Praxis in die Kulturarbeit der Nation einzuführen. Die Folge muss eine stärkere Betonung der nationalen Eigenart innerhalb der Frauenbewegung sein.“ Gleichwohl bewahre sie sich, so Lange, eine kritische Reserve gegenüber der Nation, denn einen „geschmacklosen Hurra-Patriotismus“, stellte sie fest, könne sie nicht unterstützen.<sup>184</sup> Auch blieben die „gegenwärtigen trostlosen Zustände im deutschen Vaterlande“ zum Beispiel in Bezug auf die rechtliche Lage bürgerlicher Frauen nach wie vor kritikwürdig.<sup>185</sup> Dies allerdings führte nicht – wie vormals – zu einer Abwertung der deutschen Nation etwa im Vergleich zu anderen Staaten.<sup>186</sup> Wenn der Lehrerinnenverein „Frauenbildung – Frauenstudium“, zuvor Verein „Frauenbildungs-Reform“ genannt, es 1904 für „eine seiner vornehmsten Aufgaben“ betrachtete, „eine vertiefte Frauenbildung zu fördern“ und „nach Möglichkeit für die Gründung und Erhaltung vollgültiger Vorbereitungsanstalten für das Universitätsstudium der Mädchen einzutreten“, wurde die Sachkritik nicht gleichzeitig mit einer Kritik an der eigenen Nation verbunden.<sup>187</sup>

Obwohl sich gewiss die meisten bürgerlichen Frauen im Kaiserreich generell zur Legitimierung ihrer Handlungsmöglichkeiten auf das nationale Prinzip beriefen, was die neuere geschlechtergeschichtliche Forschung nachhaltig gezeigt hat, gab es vor 1900 dennoch einige Lehrerinnen, eher eine Minderheit, die ihr grundsätzliches Unbehagen über die fehlenden Entfaltungsmöglichkeiten bürgerlicher Frauen und Mädchen im

---

lungen von Lehrern und Lehrerinnen, Planert, Antifeminismus, S. 53-59; darüber hinaus Blochmann, Emanzipationsgelüste, S. 5.

<sup>184</sup> Lange, National, S. 270.

<sup>185</sup> M. Loeper-Housselle, Immanuel Kant, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1903/04, S. 523-533, S. 523, 531; vgl. auch: B. Kipfmüller, Die deutsche Nationalschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1902/03, S. 65-68, S. 68.

<sup>186</sup> Wenn Helene Lange mithin in der Monatsschrift „Die Frau“ 1906 donnerte: „Das Recht im Vaterlande ist so schwerfällig wie eine alte Kuh und so weiberfeindlich wie ein alter verbissener Junggeselle“, stellte sie lediglich die rechtlichen Verhältnisse infrage, unterließ aber die nationale Aufladung dieser Kritik. Dies., Die preußische Schulpolitik und die Frauen, in: Separatdruck aus der Monatsschrift Die Frau, 1905/06, Berlin 1906, bei: GSTA, I. HA, Rep. 92, Althoff, Abt. II, Nr. 18, Bd. 3, Bl. 35-38, Bl. 35.

<sup>187</sup> Jahresbericht des Vereins Frauenbildung - Frauenstudium, o.O. 1904, S. 15.

Schul- und Bildungswesen des Kaiserreichs in Anlehnung an linksliberale Überzeugungen mit einer übernationalen Haltung zu artikulieren suchte.<sup>188</sup> Auch die Vorstellung allgemeiner Menschenbildung schien hierfür geeignet: Mit dem Rückgriff auf die Kategorie „Menschheit“ oder das Ideal der Menschenbildung knüpften jene Lehrerinnen an Traditionen des Neuhumanismus an. Bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert hatte sich der neuhumanistische Bildungsbegriff in Abgrenzung zur Aufklärung, für die der Terminus der standesgemäßen „Erziehung“ von großer Bedeutung war, als prägendes „Deutungsmuster“ (Bollenbeck) entwickelt.<sup>189</sup> Er negierte die Grundlagen der Aufklärung nicht, sondern integrierte sie in ein umfassendes Programm. Drei wesentliche Merkmale, die für die neuhumanistische Bildungskonzeption grundlegend waren, rezipierten zum Teil auch Lehrerinnen im Kaiserreich bis um die Jahrhundertwende:

1.) Das neuhumanistische Ideal allgemeiner Menschenbildung ging im Gegensatz zur Aufklärung nicht in einer utilitaristischen Spezial- und Standesbildung auf, sondern bezog sich auf einen universalen, ganzheitlichen Entwurf. Denn „der wahre Zweck des Menschen“, so Wilhelm von Humboldt im Jahre 1792, sei „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“. Vernunft, Körper und Sinnlichkeit waren für die Entwicklung des einzelnen gleichermaßen bedeutsam. Die berufliche Ausbildung wurde der Bildung zum Menschen nachgeordnet. Auch die Ansprüche des Staates hatten gegenüber der „fortschreitenden Bildung“ des Individuums zurückzutreten.<sup>190</sup> Entgegen utilitaristischer Vorstellungen betonte das Prinzip allgemeiner Menschenbildung damit das Streben nach Humanität, Wahrheit und Vollkommenheit in einem Prozess innerer Freiheit ohne äußere Zweckgebundenheit. Bildung verhiess dem einzelnen Individuum die Befreiung von Abhängigkeit und Zwang.<sup>191</sup>

Ein Teil der Lehrerinnenschaft im Kaiserreich, wie gesagt gewiss nicht die Mehrheit, ging vor allem vor 1900 ebenso davon aus, dass die Bildung zum „freien“ und „ganzen Menschen“ die Loslösung von „jedem äußeren [...] Zwang“ ermöglichte.<sup>192</sup> Indem sie,

---

<sup>188</sup> Hier schließen sich die Befunde an die von der neueren Nationalismusforschung akzentuierten Zäsur um ‚1900‘ in der ‚inneren Nationalisierung‘ an. Für die bürgerliche Frauenbewegung betont dies etwa H. Wawrzyn, Als die „Mütter der Nation“ Abschied nahmen von den Menschenrechten: Über Antisemitismus in den bürgerlichen Frauenbewegungen 1865-1918, in: Planert, Nation, S. 182-197; s. dazu auch: Wawrzyn, Vaterland statt Menschenrecht.

<sup>189</sup> Koselleck, Einleitung, S. 11-46; Vierhaus, Bildung, S. 508-551; Bollenbeck, Bildung; Roth, Bildungsgedanke, S. 121-139; Assmann, Arbeit am nationalen Gedächtnis.

<sup>190</sup> W. v. Humboldt, zit. nach Bollenbeck, S. 143. Vgl. auch: Vierhaus, Bildung, S. 521.

<sup>191</sup> H.E. Bödecker, Menschheit, Humanität, Humanismus, in: O. Brunner, u.a. (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 3, Stuttgart 1982, S. 1063-1128, , S. 1098f., Vierhaus, Bildung, S. 520f., Bollenbeck, S. 114, 143f..

<sup>192</sup> Zitat bei M. Loeper-Housselle, Spiel und Arbeit. Ein Beitrag zur ästhetischen Erziehung, in: Die Leh-

wie Marie Calm im Jahre 1873 erklärte, „die in jedem Mädchen liegenden Anlagen und Fähigkeiten harmonisch“ entwickelte, garantierte sie eine „volle Bildung“, die „Halbbildung“ und Dilettantismus ausschloss.<sup>193</sup> Die Bildung von „Verstand“ und „Gemüt“, ein „geistig wie körperlich gesunde(r) Mensch“, der „Recht und Wahrheit als die Grundlage seiner Handlungen gelten lässt“, waren das Ziel dieses „allseitigen“ und „gleichmäßigen“ Lernprozesses.<sup>194</sup> Da die körperliche Ertüchtigung ebenso dazu gehörte wie kognitives Wissen und die sittlich-charakterliche Entwicklung, begrüßten und forderten Lehrerinnen des gemäßigten wie des radikalen Flügels auch die allmähliche Durchsetzung des Turnunterrichts, wobei gemäßigte Lehrerinnen stets auf die dem weiblichen Geschlecht angemessene Form achteten.<sup>195</sup> Die Tradition des Turnens nach Friedrich Jahn, die das körperliche Training ganz in den Dienst der Nation gestellt hatte, kam dabei kaum zur Geltung. Denn es ging in dieser Sichtweise weniger darum, wehrhaft-patriotische deutsche Mütter zu formen, die bereit waren, gegen einen äußeren Feind zu kämpfen.<sup>196</sup> Stattdessen hatte ein Teil der Mitglieder im „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein“ und im Verein „Frauenbildungs-Reform“ eher vor Augen, veredelte „ganze“ Menschen zu bilden. Dies schloss auch die Ausbildung des Körpers ein. „Gebildet“, so hieß es noch 1898, als in der bekannten Monatsschrift der bürgerlichen Frauenbewegung „Die Frau“ über Bildungsfragen nachgedacht wurde, wolle man „nur den nennen, [...] der sich zu einer vollen Persönlichkeit entwickelt“ und „etwas organisch Ganzes aus sich gemacht hat“.<sup>197</sup> Nicht die Nation wurde hier zum höchsten Wert, sondern die Leitmaxime der ganzheitlichen Bildung des Individuums unterstreicht

---

rerin in Schule und Haus, 1886, S. 450-454 u. S. 492-496, S. 450f..

<sup>193</sup> M. Calm, Briefe an eine junge Lehrerin, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 418-424, S. 420; Zitate auch bei: Loeper-Housselle, Die höhere Mädchenschule, S. 514; vgl. auch H. Lange, Bildungsfragen, in: Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit, 1898, S. 1-9, S. 7f..

<sup>194</sup> Zitate bei: E. Mensch, Zwischen den Zeilen, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1885, S. 745-748, S. 748; K. v. d. Horst, Über weibliche Erziehung und Erziehungsanstalten, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 179-184, S. 179; siehe auch: A. Bousset, Bildung, in: Frauenberuf, 1888, S. 181-183.

<sup>195</sup> Zur körperlichen Ertüchtigung zählte auch Hygiene. Vgl. dazu etwa: M. Loeper-Housselle, Die Aufgabe der höheren Mädchenschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1890, S. 321-326, S. 322; B. v. der Lage, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 427-430; auch Kapitel I.2 dieser Arbeit.

<sup>196</sup> Vgl. Kap., I.1.2. Von einer Frau, Ein Wort an die Eltern über das Mädchenturnen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1913, S. 307-309; zur Tradition des Jahnschen Turnens und zu dessen Frauenbild vgl. v.a. D. Langewiesche, „...für Volk und Vaterland kräftig zu wirken...“. Zur politischen und gesellschaftlichen Rolle der Turner zwischen 1811-1871, in: O. Grupe (Hg.), Kulturgut oder Kulturkult? Sport und Sportwissenschaft im Wandel, Tübingen 1990, S. 22-62; G. Pfister, Das Frauenbild in den Werken Jahns, in: Stadion. Jahn-Symposium, 1978, S. 136-167.

<sup>197</sup> Lange, Bildungsfragen, S. 7.

im Prinzip die begrenzte Geltung der nationalen Erziehung an höheren Mädchenschulen.

2.) Bildung im neuhumanistischen Sinne war als universaler und zweckfreier Entwurf auf das Individuum bezogen. Die Ausformung der individuellen Anlagen und Fähigkeiten zu einer harmonischen Einheit galt als Vorgang der Selbstbildung, der zur Vervollkommnung und Selbsttätigkeit des Menschen führen sollte. Allerdings musste diese Entwicklung nicht notwendig gelingen. In einem lebenslangen, tendenziell nie abgeschlossenen individuellen Prozess konnte die Bildung zu Humanität auch scheitern. Um dieses Risiko zu vermindern, wurde vom Individuum eine ständige, aktive Lern- und Veränderungsbereitschaft gefordert.<sup>198</sup>

Vertreterinnen des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ und des „Vereins Frauenbildungs-Reform“ nahmen auch diese Vorstellung des Neuhumanismus auf. „Der höchste Zweck des Lebens“, lautete es im Verbandsorgan des „Vereins Frauenbildungs-Reform“ im Jahre 1888, „ist zugleich der individuellste und allgemeinste, er heißt: Selbstvervollkommnung“.<sup>199</sup> Dieser Entwicklungsgang, der prinzipiell als nicht abgeschlossen betrachtet wurde, versprach dem weiblichen Geschlecht eine lebenslange Bildungsberechtigung, „denn das gesamte geistige und sittliche Leben des Menschen“ sollte, „auch wenn die Schulzeit längst vorüber“ war, „nach allen Richtungen hin in Bewegung bleiben“.<sup>200</sup> Lehrerinnenvereine, die zusammen gezählt zu den größten Verbänden im Bund deutscher Frauenvereine gehörten, hielten auch nach 1900 am neuhumanistischen Ideal allgemeiner Menschenbildung fest, das auf Vielseitigkeit und fortdauerndes Lernen setzte.<sup>201</sup> 1901 schrieb die Philologin Helene Stöcker in der Zeitschrift „Die Frauenbewegung“, es sei eben nicht gleichgültig, „ob Menschen oder Meerkatzen aus den Mädchen würden“. Ihre Erziehung solle „harmonisch“ sein und nicht nur dazu dienen, „dass sie (die Mädchen, C.G.) dem Manne gefalle(n)“.<sup>202</sup> 1904 hieß es in der Zeit-

---

<sup>198</sup> Koselleck, Einleitung, S. 20f.; Vierhaus, Bildung, S. 515ff; dass nicht nur Bildung, sondern generell der Entwurf, Bürger und Mensch zu werden, ein lebenslanger, immer vom Scheitern bedrohter Prozess war, darauf verwiesen auch Hettling u. Hoffmann, Der bürgerliche Wertehimmel, 1997, S.333-358.

<sup>199</sup> J. M., Familie und Individuum, in: Frauenberuf, 1888, S. 20-25, S. 22.

<sup>200</sup> F. Stein, Aus meinem Tagebuch, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 113-119, S. 118f.; dass die Bildung des Individuums auch nach der Schulzeit nicht abgeschlossen sein sollte, bekräftigte u.a. ebenfalls M. Wernicke. Sie schrieb 1879: „Die Schule kann aus den Knaben positiv weder Soldaten, noch Kaufleute, noch Beamte erziehen wollen, oder aus den Mädchen Hausfrauen, Lehrerinnen, Verkäuferinnen; ob Knabe oder Mädchen, sie wird in erster Reihe durch guten Unterricht Menschen bilden...aber sie ist nicht bestimmt, die Vollendung zu geben, sondern nur das Streben danach“, in: dies., Zweck und Ziele des Geschichtsunterrichts, S. 520.

<sup>201</sup> Vgl. zu Mitgliederzahlen, Frevert, Frauen-Geschichte, S. 110f..

<sup>202</sup> H. Stöcker, Die gemeinschaftliche Erziehung der Geschlechter, in: Die Frauenbewegung, 1901, S. 170- 171, S. 170; siehe auch: D. Sander, Gesinnungstreue, in: ebd, 1904, S. 106-107, S. 106.

schrift des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“, dass man um der „eigenen Vollkommenheit“ willen „in jedem die ihm eingeborenen Fähigkeiten und Kräfte, sich zu entwickeln und zu vollenden“, achten solle. Selbst noch kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs betonte „Das Lyzeum“, eine Monatsschrift für die Interessen höherer Mädchenschulen, dass die allseitige Bildung „neben der geistigen Ausbildung [...] die Kräftigung des Körpers“ nicht vernachlässige.<sup>203</sup> Dieser beständige Prozess individueller Vervollkommnung, der im Rückgriff auf das neuhumanistische Bildungskonzept dem einzelnen Autonomie verhieß, konnte Frauen zu „Selbständigkeit, Selbstbestimmung“ und „Selbstverantwortlichkeit“ führen.<sup>204</sup> Gerade aber diese individuelle Bildung schien das bürgerliche Frauenideal, das Anhängerinnen des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ und des „Vereins Frauenbildungs-Reform“ seit 1871 nicht mehr nur mit der bürgerlichen Gesellschaft, sondern vor allem mit der Nation identifizierten, weitgehend zu verhindern. Nicht zuletzt war bereits 1872 auf der ersten großen Tagung deutscher Mädchen-Schuldirektoren im neu geeinten Reich das Leitbild formuliert worden, wonach die „deutsche Frau“ sich nur soweit bilden sollte, „wie es ihrem Mann beliebt“. <sup>205</sup>

Die Idealvorstellung einer auf die ganzheitliche, lebenslange Entfaltung der Persönlichkeit zielende Menschenbildung konnte demgegenüber dazu dienen, weiblichen Entfremdungserfahrungen, die sie mit dem nationalen Schul- und Bildungswesen verbanden, entgegenzuwirken. Lehrerinnen setzten sich also mit neuhumanistisch inspirierten Überzeugungen gegen begrenzte Schul- und Bildungsmöglichkeiten zur Wehr, die bürgerlichen Mädchen und Frauen in der Regel eine weitergehende „wissenschaftliche Beteiligung am Unterricht“ verweigerten.<sup>206</sup> Da diese Form der Menschenbildung keineswegs auf eine Egalität der Geschlechter zielte, fand sie unter Lehrerinnen offensichtlich durchaus breitere Unterstützung.<sup>207</sup> Sie folgte der innerhalb der bürgerlichen Frauenbe-

---

<sup>203</sup> Loeper-Housselle, Immanuel Kant, S. 523-533, S. 531; Pachaly, Die Entwicklung des preußischen Bildungswesens im letzten Vierteljahrhundert (1888-1913), in: Das Lyzeum, 1913/14, S. 128-131, S. 128.

<sup>204</sup> W.K. Unsere Aufgabe, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1889, S. 577-580, S. 578; Loeper-Housselle, Die höhere Mädchenschule, 1890, S. 386.

<sup>205</sup> Den hohen deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift der ersten deutschen Hauptversammlung von Dirigenten und Lehrenden der höheren Mädchenschulen, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1873, S. 15-33.

<sup>206</sup> Siehe dazu etwa die sogenannte „Gelbe Broschüre“, die von Helene Lange und Berliner Lehrerinnen im Jahre 1887 dem preußischen Abgeordnetenhaus als Petition vorgelegt wurde. Vgl. ausführlicher Kraul, Mädchenschulen, S. 282.

<sup>207</sup> Dieser Schluss liegt nahe, da diese Form der Menschenbildung sich in der Argumentation von Lehrerinnen verhältnismäßig häufig zu finden ist.

wegung des Kaiserreichs üblichen Überzeugung, wonach die gesellschaftliche Emanzipation der bürgerlichen Frau durch die Konzentration auf ihre genuin weiblichen Interessens- und Handlungsfelder zu erreichen sei. Die ganzheitliche, lebenslange Bildung, jene immer wieder beschworene „Selbstvervollkommnung“ vermochte den Benachteiligten der bürgerlichen Frau in einem Handlungsfeld, das ihr spezifisch weibliche Entfaltungschancen und Bildungsmöglichkeiten versprach, entgegenzuwirken.<sup>208</sup>

3.) Der „Nationalbürger“ war um 1800 zugleich und vor allem „Weltbürger“.<sup>209</sup> Im Sinne der Aufklärung und eines egalitären Humanitätsverständnisses ignorierte das neuhumanistische Bildungsprogramm zumindest theoretisch soziale Hierarchien wie auch nationale Unterschiede.<sup>210</sup> Anstatt sich, wie in nationalliberalen, gemäßigt konservativen und radikalnationalen Kreisen der bürgerlichen Gesellschaft des Kaiserreiches üblich, vor allem der Nation unterzuordnen, folgten manche Lehrerinnen trotzdem jenem universalen Ideal. Als im Jahre 1890 eine Tilsiter Lehrerin etwa in der Verbandszeitschrift des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ über die „Aufgabe der höheren Mädchenschule“ schrieb, bekräftigte sie: „Das Mädchen soll lernen, dass noch köstlicher als die heilige Vaterlandsliebe das Band ist, welches die Menschheit untereinander verbindet.“ Denn „nicht England und Frankreich und Deutschland“ sollen „stolz sein [...], weil sie einen Shakespeare und Moliere und Schiller und Goethe erzeugt haben“, vielmehr müsse man sich immer vergegenwärtigen, „dass die Menschheit jauchzen darf, denn sie [Goethe, Schiller etc., C.G.] gehören der Menschheit an.“<sup>211</sup>

Hier übertraf das Ideal der Menschheit die Idee der Nation und wies ihr eine untergeordnete Rolle zu. Schon in den 1870er und 1880er Jahren hatten sich Vertreterinnen des gemäßigten Teils der Lehrerinnenschaft im Reich gerühmt, vor allem ein „Mitglied der menschlichen Gesellschaft“ zu sein.<sup>212</sup> Die Breslauer Lehrerin Elise Oelsner erklärte im Jahre 1886, nur „die menschliche Selbstsucht“ versuche immer wieder, „neue Schranken“ nicht nur zwischen „Familien oder Ständen“, sondern auch „zwischen den einzel-

---

<sup>208</sup> J. M., Familie und Individuum, S. 22; E. N., Noch einmal „Lebenskunde“, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 79-81, S. 80; A. Bousset, Über Erziehung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 65-67, S. 66.

<sup>209</sup> Bollenbeck, S. 234.

<sup>210</sup> Bödeker, Menschheit, S. 1086ff.; Koselleck, Bildung, S. 21ff., 29. Vgl. U. Frevert, „Tatenarm und gedankenvoll“? Bürgertum in Deutschland 1780-1820, in: H. Berding u.a. (Hg.), Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution, Frankfurt 1989, S. 263-292, S. 283 f.; J. Kocka, Bürgertum und bürgerliche Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Europäische Entwicklungen und deutsche Eigenheiten, in: ders. (Hg.), Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich, Bd. 1, München 1988, S. 11-76, S. 31 f..

<sup>211</sup> Loeper-Housselle, Die Aufgabe der höheren Mädchenschule, S. 324.

<sup>212</sup> E. N., Noch einmal „Lebenskunde“, S. 79.

nen Völkern” aufzutürmen.<sup>213</sup> Erstrebenswert sei dies allerdings nicht. So wurde gerne das „freie Menschentum” zur übergeordneten erwähnenswerten soziale Instanz.<sup>214</sup> Jeder einzelne sollte zur „menschlichen Gesellschaft“ dazu gehören. Dies zeigt eine Ermahnung, die 1872 die Buchautorin Louise Büchner an Mädchen und Knaben richtete: „Die Menschheit hat ein Anrecht auf dich; du hast ihr gegenüber Pflichten zu erfüllen”.<sup>215</sup> Und ein Jahrzehnt später erklärte die Pädagogin Alice Bousset fast gleichlautend: „Der heranwachsende Mensch muss sich als Glied der großen, menschlichen Gemeinschaft fühlen, muss seinen Platz in derselben begreifen lernen, er muss vor allem die Pflichten ins Auge fassen, die er gegen die Mitmenschen zu erfüllen hat, muss erkennen, das er alles, was er ist und hat, Gott und der Menschheit verdankt”.<sup>216</sup> Selbst 1899/1900 noch forderte der „Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein“ dazu auf, die „Kinder zu würdigen Gliedern der Menschheit” zu erziehen und „die ganze Menschheit als Familie zu betrachten.”<sup>217</sup> Das bedeutet: „Als Mitglied der menschlichen Gesellschaft” hatte sich der einzelne durch mitmenschliches Verhalten auszuzeichnen;<sup>218</sup> die Vorstellung aber, der Menschheit als einem familiären Verbund anzugehören, ging über eine sozialkaritativ motivierte Menschlichkeit hinaus. Sie verwies auf einen universalen Ansatz, dem die Idee der Nation untergeordnet war und der die Frau in ihrer weiblichen Rolle gleichzeitig aufwertete.<sup>219</sup>

Der von einem kleineren, linksliberal inspirierten Teil der Lehrerinnen höherer Mädchenschulen vertretene neuhumanistische Bildungsgedanke, der auf Ganzheitlichkeit, lebenslange Selbstvervollkommnung und universale Traditionen setzte, hatte allerdings nur begrenzt Gültigkeit. So bezogen sich zum Beispiel Eingaben an das preußische Abgeordnetenhaus, mit denen Lehrerinnen ihre Schul- und Bildungsinteressen gegenüber der Schulbehörde durchzusetzen versuchten, nicht auf die Durchsetzung jener traditionsreichen Bildungsideale, sondern vor allem auf den institutionellen und personalen

---

<sup>213</sup> E. Oelsner, Die Knaben- und Mädchenhorte, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1886, S. 577-581, S. 577.

<sup>214</sup> Loeper-Housselle, Spiel und Arbeit, S. 493; siehe etwa auch: Anonym, Bildung, in: Frauenberuf, 1888, S. 181-184, S. 188.

<sup>215</sup> A. Wünsche, Louise Büchner, Die Frauen und ihr Beruf (Rezension), in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 62-69, S. 64.

<sup>216</sup> Bousset, Über Erziehung, S. 66.

<sup>217</sup> Anonym, Hinweis auf Natalie von Mildes Goethe und Schiller und die Frauenfrage, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1899/1900, S. 142-148, S. 147.

<sup>218</sup> E. N., Noch einmal „Lebenskunde”, S. 79.

<sup>219</sup> Loeper-Housselle, Kaiserin Augusta, S. 257-258.

Ausbau des Schul- und Bildungswesens.<sup>220</sup> Dieser also stand im Vordergrund. Neuhumanistische und nationale Ideale wurden vornehmlich instrumentalisiert, dienten als Argumente im Kampf um eine verbesserte weibliche Schulbildung im Kaiserreich und nicht als konkurrierende Leitgedanken schulischer Bildungsziele.

Gemäß Weber hatte demnach also die Idee der Nation an höheren Schulen ebenso begrenzte Geltung wie der Neuhumanismus. Es war für Lehrerinnen zwar lohnend, durch zustimmendes oder sich distanzierendes Verhalten gegenüber der Nation gezielt für die weibliche Emanzipation zu kämpfen, als maßgebliches handlungsleitendes Prinzip fungierte aber keine dieser Ideen.

Wie jedoch ist diese Einschätzung zu bewerten, wenn berücksichtigt wird, dass die Mehrheit der männlichen Lehrer, die sich mit dem höheren Mädchenschulwesen auseinandersetzten, den Anhängerinnen des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ und des „Vereins Frauenbildungs-Reform“, vorwarf, „unpatriotisch“ zu sein? Ist dieser Vorwurf hier wörtlich zu nehmen? In indirekter Form übten bereits im Jahre 1873 Direktoren und Lehrer an höheren Mädchenschulen aus unterschiedlichen deutschen Einzelstaaten in einer Denkschrift diese Kritik: „Auch ist es sicher nicht übersehen worden, dass diejenige Partei in Deutschland (SPD, C.G.), welche eine dem deutschen Geiste fremde, der Einheit und Kraft des deutschen Reiches feindselige Macht über unsere Nation ausüben will, sich bereits an die Frauen wendet und sie zu gemeinschaftlicher Unterstützung jener gefahrdrohenden Bestrebungen zu gewinnen bedacht ist.“<sup>221</sup> Diese Spitze richtete sich gleichermaßen gegen die Sozialdemokraten wie gegen bürgerliche Frauen und die von ihnen praktizierte Kritik an der eigenen Nation. Auffällig ist: Nicht die Forderungen, die bürgerliche Lehrerinnen mit ihrer Kritik am nationalen Bildungswesen verknüpften, bestimmten hier die Auseinandersetzung. Wahrgenommen wurden vor allem die universalen Ansätze ihrer Argumentation, die sie mit der Sozialdemokratie verband. Auf der zwölften Hauptversammlung des „Deutschen Vereins für höhere Mädchenschulen“, dem nur Männer angehörten, wettete im Jahre 1890 der Flensburger Mädchenschuldirektor Dix denn auch gerade mit Blick auf das Verhältnis von Sozialdemokratie und höherer Mädchenschule:

---

<sup>220</sup> GSTA, I. HA, Rep. 169 C, Abschnitt 36 D, Nr. 96, Bd. 1-3.

<sup>221</sup> Den hohen deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift der ersten deutschen Hauptversammlung von Dirigenten und Lehrenden der höheren Mädchenschulen, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1873, S. 15-33, S. 20.

„Wie durch die Natur, so sind die Mädchen durch die religiöse, die Volks- und Familiengemeinschaft von vornherein bestimmt, sie sind keine Abstrakta, und sie sind für diese Gemeinschaften zu erziehen und nicht für ein Abstraktum. Wir haben ganz und gar kein Verständnis für eine Forderung, wie diese: das Weib solle den Gattungscharakter abstreifen und sich zum freien Menschen entfalten“.<sup>222</sup>

Unabhängig davon, dass sich hinter diesen Vorwürfen - wie in Kapitel II.1.1 ausführlich dargestellt - unterschiedliche Motive verbargen, wird hier deutlich: Die Achtung der Nation und des nationalen Geschlechtermodells war offenbar für Lehrer höherer Mädchenschulen im Sinne nationalliberaler, gemäßigt konservativer und radikalnationaler Überzeugungen auf den ersten Blick oberstes Gebot. Der Braunschweiger Direktor Peters hatte das 1888 ebenfalls nachdrücklich betont, wenn er meinte, „die Erziehungswissenschaft“ seiner Zeit sei über die „Entwicklungsstufe“, als das „abstrakte Menschentum das Ideal der Pädagogik war [...], hinausgeschritten“. Deshalb wolle man „gar keine abstrakten Frauen heranbilden, sondern brave deutsche Mädchen, die nicht einen lebenslangen Kampf mit dem Manne um ihre sogenannte Selbständigkeit führen sollen“.<sup>223</sup> Lehrer höherer Mädchenschulen also unterstützten ihre Kolleginnen kaum in deren Kritik am nationalen Modell, das in seiner geschlechterspezifischen Prägung die weibliche Emanzipation im Schul- und Bildungssektor etwa im Vergleich mit anderen Ländern bremste. Im Gegenteil: Sie kritisierten ihre Kolleginnen dafür, „unpatriotisch“ zu sein. Was bedeutet dies nun für die Geltung des Nationalen?

Bürgerliche Männer hatten keinen Grund, die Nation negativ beziehungsweise als Hemmschuh wahrzunehmen, denn das männliche bürgerliche Individuum konnte sich - wie bereits weiter oben in diesem Kapitel erarbeitet - in verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsbereichen des deutschen Kaiserreichs entfalten.<sup>224</sup> Sozialdemokraten ihrerseits beziehungsweise die Arbeiterschaft, die sich im neuen Reich ebenfalls in ihren

---

<sup>222</sup> Der Leipziger Schulrat Nöldeke bezeichnete daher „die Frage, wie speziell gerade die höheren Mädchenschulen zur Sozialdemokratie sich stellen“, als „außerordentlich heikles Thema.“ Siehe: Verhandlungen der zwölften Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen zu Heidelberg, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1890, S. 573-615, S. 584, 588.

<sup>223</sup> Peters, Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1888, S. 161-171, S.166f..

<sup>224</sup> Eine Ausnahme stellte hier vor allem die Zeit des Kulturkampfes dar, als katholische Bürgerliche besonders mit Ausgrenzung und staatlicher Repression zu kämpfen hatten. U.a. W. Loth, Deutsche Katholizismus im Umbruch zur Moderne, Stuttgart 1991; M. Klöcker, Das katholische Milieu. Das Deutsche Kaiserreich von 1871, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, 44, 1992, S. 241-62; Th. Mergel, Zwischen Klasse und Konfession. Katholisches Bürgertum im Rheinland 1794-1914, Göttingen 1994, S. 235-305; allgemein zum Kulturkampf: G. Besier, Kulturkampf, in: Theologisches Reallexikon 20, 1990, S. 209-30.

Handlungsmöglichkeiten beengt sahen, erachteten demgegenüber die Nation ebenso als defizitär wie Vertreterinnen des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ und des „Vereins Frauenbildungs-Reform“. Trotz mancher Berührungspunkte zwischen beiden Gruppen im Kampf um die soziale Gleichberechtigung von Mann und Frau dominierten aber letztlich immer wieder Klassenschranken. Sozialdemokraten ignorierten denn auch weitgehend die Probleme des höheren Schulwesens. Zu wenig waren die Interessen der Arbeiterschaft davon berührt, zu groß war hier die soziale Schere. Bemühungen um die Verbesserung weiblicher Bildungsmöglichkeiten fanden von daher keine Unterstützung.<sup>225</sup>

Aber gerade weil das bürgerlich-nationale Geschlechtermodell bürgerlichen Männern und Lehrern höherer Mädchenschulen exklusive Rechte gewährte, die Frauen verwehrt waren, etwa bessere Bezahlung, die Besetzung von Schulleiterstellen oder die vertieftere, breitere Ausbildung, wird die Einschätzung, die Nation sei hier in ihrer Argumentation oberstes Handlungsprinzip, verdächtig. Berücksichtigt man den Kontext der Debatte, lässt sich feststellen: Lehrer höherer Mädchenschulen beriefen sich deshalb besonders gerne auf den nationalen Charakter schulischer Bildung und Erziehung, weil dieser, wie gesehen, dem bürgerlich-nationalen Geschlechtermodell entsprechend männliche Exklusivrechte verankerte.<sup>226</sup> Letztlich handlungsleitend waren - wie in Kapitel I.1.1 ausführlich verdeutlicht - also geschlechterübergreifend immer wieder geschlechter- und professionsspezifische Interessen. Sie bedingten die Thematisierung, die Wirksamkeit des Nationalen ebenso wie sie dessen Geltung als handlungsorientierende Leitidee begrenzten. Männliche und weibliche Möglichkeiten im Schul- und Bildungswesen wurden also immer wieder ausgehandelt, indem nationale und neuhumanistische Positionen kontrastiert und gegeneinander ausgespielt wurden.

Dass es männlichen Lehrkräften letztlich vor allem um die Bewahrung dieser traditionellen Geschlechterordnung ging, verdeutlicht nicht zuletzt die Tatsache, dass sie die Form der Menschenbildung, die auf die allseitige Vervollkommnung der eigenen Fähigkeiten setzte, unterstützten. Sie war mit der bürgerlichen Vorstellung einer besonde-

---

<sup>225</sup> In den Zeitschriften der Sozialdemokraten, etwa den sozialistischen Monatsheften, gab es keine Äußerungen zu höheren Schulen. Eine eigene Zeitschrift zum höheren Bildungswesen wurde ebenfalls nicht herausgegeben. Dies änderte nichts daran, dass Sozialdemokraten aber Belange der „Frauenfrage“ generell hilfreich unterstützten, siehe u.a. Frevert, *Frauen-Geschichte*, S. 137; Planert, *Antifeminismus*, S. 101ff..

<sup>226</sup> Den „Antifeminismus“, der unmittelbar mit dem bürgerlich-nationalen Geschlechtermodell, seinen Beschränkungen für Frauen und Sonderrechten des Mannes korrespondierte, analysiert die Studie von Ute Planert zum Antifeminismus im Kaiserreich ausführlich. Sie geht auch auf die unterschiedlichen Motive antifeministischer Haltungen im Kaiserreich ein. Vgl. ebd..

ren weiblichen Bildung durchaus kompatibel. Der Elberfelder Mädchenschuldirektor und langjährige Herausgeber einer bekannten Zeitschrift für Mädchenbildung, Schornstein, etwa verkündete 1887 die Auffassung: „Unsere Schule“ habe „nicht für bestimmte Berufsarten des Geschäfts- oder öffentlichen Lebens vorzubereiten“, sie solle statt dessen eine „Bildung“ geben, „welche das Individuum zu seinem wahren Selbst bringt.“ Diese „Bildung“, fuhr er fort, sei „eine solche Ausgestaltung der individuellen Anlagen und Kräfte“, dass dadurch „eine freie Lebensbetätigung“ gefördert werde.<sup>227</sup> Es konnte nicht schaden, bürgerliche Mädchen zu Selbstständigkeit zu erziehen – freilich stets im Rahmen ihres spezifisch weiblichen Aktionsradius. Die Auffassung, dass es die „Aufgabe der höheren Mädchenschule“ sei, „den Menschen zu bilden“, die „Selbsttätigkeit“ und „Selbstständigkeit“, mithin die individuellen Anlagen der Mädchen zu fördern, war weitgehend Konsens und wurde in den Lehrplänen von 1894 und 1908 jeweils festgeschrieben.<sup>228</sup>

Und dennoch: Angesichts der Mehrheit bürgerlicher Männer und Frauen, die das nationale Modell in seiner geschlechterspezifischen Ausrichtung im Bildungswesen ohne Vorbehalte akzeptierten, wurde die vom „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein“ und dem Verein „Frauenbildungs-Reform“ von Zeit zu Zeit gepflegte Kritik an der Nation und die gleichzeitige Bezugnahme auf neuhumanistische Traditionen zu einem Drahtseilakt. Denn die Kritik an der Nation barg Risiken. Es bestand eben die Gefahr, als „Reichsfeind“ stigmatisiert zu werden, was dem Ziel, der Verbesserung weiblicher Bildungschancen, mehr geschadet als geholfen hätte. Direkt wurde diese Befürchtung von Lehrerinnen nie ausgesprochen. Aber Beschwichtigungen vor allem gemäßigt ori-

---

<sup>227</sup> Alle Zitate bei: R. Schornstein, zit. in: Loeper-Housselle, Die höhere Mädchenschule, S. 520; siehe auch: D.R., Was unsere Zeit fordert, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 365-367, S. 366.

<sup>228</sup> Lehrplan 1894, S. 448f.; Lehrplan 1908, S. IIIf.. Die Vorgabe für den Geschichtsunterricht in den Lehrplänen höherer Mädchenschulen 1894 in Preußen enthielt sogar noch die Parallelität von „Menschheit“ und „Nation“: „Die Liebe zum Vaterlande und zur Menschheit“ sollte in den Schülerinnen „fester“ begründet werden, hieß es in: Lehrplan 1894, S. 474. Vgl. auch die Äußerungen der Lehrerinnenschaft zu Nation und Menschheit weiter oben in diesem Kapitel. Im Jahre 1892 verkündete der Direktor einer Mädchenschule in Offenbach, Sommerlad, zur Schulentlassung junger Mädchen: „Jeder ist doch im großen Garten der Menschheit ein besonderes Gewächs, das, mit eigenartigen Kräften ausgestattet, nach seiner Weise blühen und Früchte tragen kann auch andern zur Freude, zum Glück und zum Segen“. Gleichwohl wurden an dieser Schule etwa auch nationale Feiertage begangen. A.W. Sommerlad, Zum Abschied. 25 Ansprachen zur Schulentlassung, Frankfurt 1894, S. 87-89, S. 89. Auch: V. Jüchen, Wie erziehen wir die Kinder zur Selbständigkeit?, in: Die Mädchenschule, 1904, S. 84-90; Köhler, Deutscher Aufsatz und Selbsttätigkeit in der höheren Mädchenschule, in: Die Mädchenschule, 1907, S. 159-164; D. Hoche, Zur Individualpädagogik, in: Das Lyzeum, 1913/14, S. 216-220. Türk, Der deutsche Unterricht, S. 289 für eine süddeutsche Position am Beispiel Esslingen: E. Salzmann, Vergleichende Darstellung von Fichtes und Schleiermachers Ideen zur Nationalerziehung, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 8-18 u. 67-85, S. 84.

entierter Lehrerinnen auf Vorwürfe, sie stünden anderen Nationen näher als der eigenen, dokumentieren durchaus die Gratwanderung, auf der sie sich befanden. Helene Lange entkräftete im Jahre 1900 solche Anschuldigungen, indem sie betonte, „dass der deutsche Mann die Frau, die ihre nationalen Pflichten erfüllen wollte, in den Internationalismus hineingedrängt“ habe. Ein paar Jahre zuvor wurde im Verbandsorgan des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ auf den Vorwurf, die „deutsche Frauenbewegung“ und die Lehrerinnenschaft seien „nicht national gesinnt“, apodiktisch erklärt: „Das ist falsch“.<sup>229</sup>

Wenn Lehrerinnen des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ oder des „Vereins Frauenbildungs-Reform“ die Nation und ihre Einschränkungen für bürgerliche Frauen infrage stellten und im Zuge dessen auf übernationale, neuhumanistische Denkmuster zurückgriffen, entwarfen sie damit also kein Gegenkonzept zur Nation. Lehrerinnen ließen lediglich ein wenig die Muskeln spielen, bis um die Jahrhundertwende der Ausbau des Mädchenschulwesens zunehmend erfolgte, Mädchen zum Abitur zugelassen wurden und auch die Ausbildung von Schülerinnen und Lehrerinnen allmählich verlängert und verbessert wurde.<sup>230</sup> Unter dem Signum der Zustimmung oder die Distanzierung von der Nation ging es um das Bemühen, die Beziehung zwischen bürgerlichen Männern und Frauen neu zu definieren. Das Verhältnis deutscher Lehrerinnen zur Nation hing damit eng am Dialog beider Geschlechter. Nation und Geschlecht bewegten sich kontinuierlich in einem dynamischen Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit.

### II.3.2. Zur Bildung männlicher Persönlichkeiten

Angeichts des Gegenwinds, den Lehrerinnen von ihren männlichen Kollegen an höheren Mädchenschulen zu spüren bekamen, wenn sie (neu-)humanistische Ideale von Menschheit und Menschenbildung vertraten, ist anzunehmen, dass die Pädagogen höherer Knabenschulen, allesamt Männer, jenes argumentative Spiel von Distanzierung und Zustimmung zum Nationalen nicht praktizierten. Man würde die Anziehungskraft des Neuhumanismus jedoch unterschätzen, wenn man diesen lediglich als Instrument weiblicher Emanzipationsbedürfnisse betrachtete. Denn Lehrer humanistischer Gymnasien beriefen sich – wie ihre Kolleginnen höherer Mädchenschulen – im Kampf um Profes-

---

<sup>229</sup> Lange, National, S. 269; M. Lischnewska, Der Internationale Frauen-Kongress in Berlin vom 19.-26.9.1896, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1897, S. 99-106, S. 102.

<sup>230</sup> Vgl. zum institutionellen Ausbau des höheren Mädchenschulwesens unter anderem: Kraul, Mädchen-schulen, S. 283ff.; Zymek u.a., Datenhandbuch, Bd. II.

sion und schulischen Status ebenfalls auf neuhumanistische Traditionen. Im Bemühen um den Erhalt der humanistischen Schulbildung verwiesen Humanisten, wie etwa 1882 der Breslauer Schulpädagoge Reisacker, immer wieder darauf, dass „alle Kulturvölker“ besonders dadurch verbunden seien, „aus dem unversiegbaren Borne des klassischen Altertums“ zu schöpfen.<sup>231</sup> Als die Vorbehalte gegen die klassische Gymnasialbildung im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zunehmend stärker geworden waren und in der Kaiserschelte 1889/90 erstmals einen Höhepunkt erreichten, häuften sich die Verweise auf die Transnationalität des humanistischen Erbes. Gymnasiallehrer suchten verstärkt internationale Hilfe, um ihrer angegriffenen Position mehr Gewicht zu verleihen. Sie durchbrachen damit den engen nationalen Rahmen.

So berichtete der bekannte badische Gymnasialdirektor und Geheimrat Gustav Uhlig von der ersten Generalversammlung des Gymnasialvereins in München 1891, dass unter den Vereinsmitgliedern kein Zweifel darüber herrsche: „Unser Kampf für die Erhaltung der humanistischen Schulbildung“ sei „nicht bloß eine deutsch-nationale Angelegenheit“. Denn „auch von Frankreich und Amerika sind uns Zeugnisse der Sympathie zugegangen“.<sup>232</sup> In den folgenden Jahren wurde ebenso die Internationalität humanistischer Bildung herausgestellt. Sie sei „ein Kredit der Weltgeschichte, der die Völker verbindet“, lautete es beispielsweise in einem Artikel zum „Schutz des Gymnasiums“ 1892 in der „Zeitschrift für Gymnasialwesen“. Leider, hieß es weiter, „schätzt man“ diesen Kredit „jetzt immer weniger“. Auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien ein Jahr später quittierten die Teilnehmer daher, die aus allen deutschen Einzelstaaten angereist waren, die Erklärung des Vorstands mit „stürmische(m), langanhaltende(m) Beifall“, in der er auf die „internationale Pflicht“ hinwies, „den altklassischen Unterricht für uns und für die zivilisierte Welt“ zu retten.<sup>233</sup>

„Der Kampf wider und für die humanistische Schulbildung“ vereinte Humanisten des Deutschen Reichs mit anderen Staaten und stand selbst ein dreiviertel Jahr vor Ausbruch des Ersten Weltkriegs quer zu imperialen Auseinandersetzungen. Auf der Ver-

---

<sup>231</sup> A. J. Reisacker, *Gymnasium und Realschule. Die Berechtigungsfrage der Realschule I. O. und Vorschläge im gymnasialen Unterricht*, in: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1882, S. 1-46, S. 10.

<sup>232</sup> G. Uhlig, *Erste Generalversammlung des Gymnasialvereins*, in: *Humanistisches Gymnasium*, 1891, S. 49-62, S. 50.

<sup>233</sup> Alle Zitate bei: N. Skworzow, *Zum Schutz des Gymnasiums*, in: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1892, S. 543-551, S. 542; A. von Engelbrecht, *Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24.-27.5.1893*, in: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen*, 1893, S. 691-703, S. 701.

sammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in München Ende des Jahres 1913 scheute man sich nicht, dieses Faktum deutlich herauszustellen.

„In einer Zeit des lebhaften Antagonismus zwischen den führenden Staaten, wo die äußere Politik oft durch Ehrgeiz und Neid unheilvoll beeinflusst wird, ist es nicht ohne Wert, wenn in einer wichtigen, alle Kulturstaaten angehenden Frage eine Verständigung erzielt wird, die viele der Höchstgebildeten verschiedener Nationen einander näher bringt.“<sup>234</sup>

Im Sinne dieser internationalen Verständigung wurden „staatlich unterstützte Inland- und Auslandsreisen“ gefordert. Die Verbandszeitschrift des deutschen Gymnasialvereins veröffentlichte bis in den Frühsommer 1914 immer wieder „aus Österreich, der Schweiz, Italien, Griechenland, Frankreich, England, Holland, Dänemark, Norwegen, Schweden, Russland und den Vereinigten Staaten Nordamerikas Mitteilungen“. Als wünschenswert erachtet wurde darüber hinaus ein Ausbau dieser Verständigung durch eine enge „internationale Korrespondenz“, die mit „ausländischen Gesinnungsgenossen“ in unterschiedlichen europäischen und außereuropäischen Staaten zu pflegen sei. Noch im Frühjahr 1914 wurde in der Verbandszeitschrift des humanistischen Gymnasiums hervorgehoben, wie „wertvoll“ es im Sinne der „gegenseitigen Verständigung“ sei, wenn – wie geschehen – an großen Versammlungen „ausländische Gelehrte“ teilnahmen. Denn es sei gerade „jetzt wohl an der Zeit“, die im Humanismus „Gleichfühlenden aller Kulturstaaten zu sammeln“. Vereinbart wurde schließlich auch unter anderem ein Heft, das in drei Sprachen einmal jährlich „über den Stand der humanistischen Bildung in den verschiedenen Ländern unterrichte“. Die gegenseitige Verständigung, so die Hoffnung, könne doch „nicht ohne Einfluss auf die Beziehungen der Völker bleiben“.<sup>235</sup>

Selbst kurz vor dem Krieg also, dessen Beginn ja gerade im Bildungsbürgertum besonderen Anklang fand, plädierten dem linksliberalen Spektrum zugeneigte Lehrer und Anhänger der humanistischen Schulbildung für eine Völkerverständigung. Die Demonstration übernationalen Zusammenhalts rechtfertigte die eigene Position gegenüber Reformern in Schule und Gesellschaft, die im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen die humanistische Schulbildung als nicht mehr zeitgemäß kritisierten. Bis in den Som-

---

<sup>234</sup> A. Rehm, Von der Münchner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasium. Die erste öffentliche Versammlung am 19.11.1913, in: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 25-30, S. 27f. u. S. 29.

<sup>235</sup> Zu Mitteilungen aus dem Ausland siehe zum Beispiel noch im März/April 1914: Humanistische Bewegung in Norwegen, in: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 194. Ankels Bericht auf der Bundesversammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums: Aus dem Jahresbericht von P. Ankel über den Frankfurter Bund der Freunde des humanistischen Gymnasiums, in: ebd., 1914, S. 56-62, S. 61.

mer 1914 hinein führte das Bemühen um den Erhalt der humanistischen Idee dazu, dass nationalistische Bekenntnisse in diesen Kreisen nachgeordnet waren. Erst im Spätsommer 1914 brach diese Konstruktion zusammen. Der Krieg veränderte die Vorzeichen: Die Kollegen, „die Gebildeten, denen wir uns geistig verwandt und nahe zu stehen glaubten“, wurden enttäuscht als „Verräter an unseren Idealen“ abgestempelt, mitschuldig gemacht für den „sinn- und ruchlosen Krieg“. Die humanistische Idee konkurrierte schlagartig nicht mehr mit, sondern beförderte gar die Kriegsbereitschaft.<sup>236</sup> Während in Friedenszeiten ohne Zögern kosmopolitische Argumentationsmuster herangezogen wurden, machte dies der Krieg als Ausnahmesituation unmöglich.<sup>237</sup>

Letztlich nutzten damit beide Geschlechter zur Umsetzung ihrer Interessen das argumentative Spiel der Distanzierung von und der Zustimmung zum Nationalen, was die Vorstellung einer klaren Geschlechterdichotomie im Kaiserreich mit Nachdruck relativiert.<sup>238</sup> Nicht zuletzt zeigen auch die in Kapitel I. 2.1 dieser Arbeit thematisierten internationalen Beziehungen, dass selbst Realschullehrer bis 1914 äußerst flexibel im sprachlichen Umgang mit dem Nationalen waren. Um das „Ziel“, „die wirkliche Gleichberechtigung der realistischen Anstalten mit den Gymnasien“ zu erreichen, genügten Realreformern nicht immer nationale Begründungen, sie verwiesen ebenso auf die internationale Bedeutung ihres Schulkonzeptes.<sup>239</sup> Bestes Beispiel hierfür sind die Bemühungen um eine „internationale Enquete über Schul- und Erziehungsreform“, von denen das „Pädagogische Archiv“ im Jahre 1903 berichtete: „Diese wichtigste Angelegenheit“, die Schulreform, solle „nicht auf eine Nation beschränkt bleiben, sondern vielmehr international behandelt werden“.<sup>240</sup> Sobald also die Existenz der jeweiligen Schulform gefährdet war, hofften Vertreter der Realschulen wie Humanisten auf internationale Unterstützung. Die Nation wurde in diesem Fall sekundär. Hier zeigen sich

---

<sup>236</sup> In der Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium“ hieß es dazu wörtlich: „Wir sahen mit Bitternis und Empörung, dass nicht Völker, sondern ihre Führer den Weltbrand schürten, dass aber die Gebildeten, denen wir uns geistig verwandt und menschlich nahe zu stehen glaubten, in das Feuer bliesen und somit Verräter an unseren Idealen wurden. So wollen wir sie denn um so fester halten: in diesem Zeichen werden wir siegen.“ In: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 186.

<sup>237</sup> Internationale Verflechtungen im Kaiserreich, die nationale Differenzen nicht aufheben konnten, zeigte jüngst Sebastian Conrad auf. Ders., *Globalisierung und Nation im deutschen Kaiserreich*, München 2006.

<sup>238</sup> Vgl. dazu auch die Ergebnisse des Kap. II. 3.1. dieser Arbeit.

<sup>239</sup> Der Vorstand des Allgemeinen Deutschen Realschulmänner-Vereins, An unsere Zweigvereine, in: *Mitteilungen an die Mitglieder des allgemeinen deutschen Realschulmänner-Vereins*, Stettin 1893, S. 1-2, S. 2; siehe auch: J. Osterndorf, Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule, in: *Pädagogisches Archiv*, 1872, S. 603-625, S. 603.

<sup>240</sup> Graevell, Eine internationale Enquete über Schul- und Erziehungsreform, in: *Pädagogisches Archiv*, 1903, S. 161-165, S. 161f.; K. Roller, Der internationale Kongress für Schulhygiene zu Nürnberg (4.-9.4. 1904), in: *Pädagogisches Archiv*, 1904, S. 466-472, S. 466.

durchaus Parallelen zum „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein“ sowie zum Verein „Frauenbildungs-Reform“. Sie rangen ebenfalls mit Hilfe internationaler Anleihen um Selbstbehauptung und Existenzberechtigung. Allerdings kämpften männliche Pädagogen vor allem um ihre professionelle Stellung im Nationalstaat, für Lehrerinnen ging es pauschaler auch um eine in ihren Augen generelle und grundsätzliche kulturelle und soziale Anerkennung des bürgerlichen weiblichen Geschlechts an sich. Geschlechter-Gemeinsamkeiten und –Unterschiede sind mithin auch hier nicht ohne einander zu denken.

Auch der Menschheitsgedanke, die Überzeugung also, dass die eigene Nation gegenüber anderen Völkern nicht verabsolutiert werden dürfe, sondern in der Menschheit insgesamt aufging, wurde nicht ganz ausgeklammert. So offenbarte der Würzburger Realschuldirektor Friedrich Mann im Jahre 1887 auf der „8. Generalversammlung des Vereins von Lehrern an technischen Unterrichtsanstalten Bayerns“ beispielsweise: „Unsere Schule fühlt die Verpflichtung, dem Zögling nicht nur geistige Waffen zu geben, sondern, so viel an ihr ist, auch dafür zu sorgen, dass dieselben geschwungen werden nur zum Heile der Menschheit“.<sup>241</sup> Ein Jahr später war in den „Blättern für bayerisches Realschulwesen“ zu lesen, dass gerade den Naturwissenschaften, die „hohe Aufgabe gestellt“ sei, „den Bedingungen des gesunden Daseins des einzelnen Menschen sowohl, wie größerer Gemeinden, ganzer Völker, ja der ganzen Menschheit nachzuspüren“.<sup>242</sup>

Der Goslarer Schuldirektor Leimbach gab seinen Abiturienten des Jahrgangs 1893 mit auf den Weg: „Der Glaube“ an einen „rechten Kosmopolitismus“, der „neben der rechten Vaterlandsliebe noch bestehen kann, ja entstehen muss“, dürfe nicht verloren gehen.<sup>243</sup> Selbst der Turnunterricht genügte nicht ausschließlich nationalen Zwecken, obwohl gerade das Turnen seit Anfang des 19. Jahrhunderts vor allem im bürgerlichen Milieu immer eng mit nationalen Motivlagen verbunden war. In dieser Vorstellung kam es, wie etwa der Berliner Gymnasiallehrer Weißenfels 1891 verdeutlichte, nicht nur auf die Bedeutung des Turnunterrichts für „Deutschland“ an, sondern es wurde zudem betont: „Will die Menschheit auch nur bleiben, was sie geworden ist“, so seien „Körper

---

<sup>241</sup> F. Mann, Mit welchen Mitteln und für welche Zwecke arbeitet die Realschule?. Rede, gehalten in der VIII. Generalversammlung des Vereins von Lehrern an technischen Unterrichtsanstalten Bayerns, in: Blätter für das Realschulwesen, 1887, S. 131-139, S. 136.

<sup>242</sup> Aus: Ritz, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, in: Blätter für das Bayerische Realschulwesen, 1888, S. 102-105, S. 102.

<sup>243</sup> Leimbach, Abschiedsstunde, S. 240. Mit ähnlicher Stoßrichtung: Chr. Ritter, Nationalität und Humanität, Dessau 1890, rezensiert bei: M. Schneidewin, Zur Literatur über die Idee und die Gestaltungen der Humanität, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1897, S. 542-576, S.550.

und Geist“ zu schulen.<sup>244</sup> Wenn, wie hier, auch der Menschheitsgedanke angesprochen wurde, stand dies keineswegs im Gegensatz zu den Bestrebungen von Humanisten, gerade die nationale Qualität der alten Gymnasien nachzuweisen. Denn wichtig war vor allem der Erhalt der traditionsreichen gymnasialen Schulanstalten; dafür konnten nationale Erwägungen ebenso von Nutzen sein wie auch die Betonung des spezifisch humanistischen Schulprofils, dessen kosmopolitisch geprägtes Erbe durchaus benannt werden sollte.

So wurden denn auch um die Jahrhundertwende und danach in einem Akt humanistischer Traditionsbewahrung kosmopolitische Orientierungen weitergegeben. Zum Jahreswechsel 1899 hielt es der Hallenser Pädagoge Wilhelm Schrader beispielsweise in einem Aufsatz für angebracht, „die Bedeutung unserer höheren Schulen für das Vaterland, ja für die Menschheit“ hervorzuheben.<sup>245</sup> Und als Oskar Jäger, der im ganzen Reich bekannte Schulbuchautor und Kölner Gymnasialdirektor, 1905 im Hinblick auf „die Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland“ erklärte, dass die „Aufrichtung des deutschen Nationalstaats“ freilich eine Veränderung der „Erziehungs- und Bildungsideale“ bedeuten musste, übergang der gebürtige Schwabe „das Ideal der Menschheit“ nicht: „Wir erziehen für den Dienst der Menschheit durch den Dienst am nationalen Staat“. Gleichwohl aber sei es „recht und billig, dass dieses letztere Moment zunächst mit großem Nachdruck und selbst mit einer gewissen Einseitigkeit betont wird“.<sup>246</sup> Die besondere Verpflichtung gegenüber der Nation seit 1871 stand hier zwar im Vordergrund; der Hinweis auf die Verantwortung gegenüber der gesamten Menschheit blieb dennoch unverzichtbar. Jägers Kollegen im Gymnasialverein hatten dagegen offenbar nichts einzuwenden. Sie spendeten seinem Vortrag auf der vereinsinternen Hamburger Generalversammlung 1905 „allseitige(n) Beifall“. Der Umstand aber, dass in der anschließenden Diskussion vor allem danach gefragt wurde, wo „überall“ das Gymnasium „national wirken kann“,<sup>247</sup> während der Menschheitsgedanke dagegen eine sehr untergeordnete Rolle spielte, zeigt symptomatisch: Mit der Berufung auf weltbürgerliche Vorstellungen war - darin unterschieden sich höhere Knaben- und Mädchenschulen nicht - kein ausdrücklicher Gegenentwurf zum Nationalstaat verbunden.

---

<sup>244</sup> O. Weißenfels, Die verloren gegangene Harmonie des Körperlichen und Geistigen, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1891, S. 65-83, S. 66; vgl. zu den Intentionen des Turnunterrichts ausführlich Kap. I.1.2. dieser Arbeit.

<sup>245</sup> W. Schrader, Zum Jahreswechsel, in: Humanistisches Gymnasium, S. 1-6, S. 1.

<sup>246</sup> Aus: Die 14. Generalversammlung der Gymnasialversammlung zu Hamburg am 2. Oktober 1905, S. 210-242, S. 233.

<sup>247</sup> Vgl. ebd. S. 233f..

In der Tat sind weder bei Vertretern der lange benachteiligten Real(-gymnasial)-Zweige noch bei Verfechtern einer humanistischen Gymnasialbildung - trotz anderslautender Beschuldigungen gegen die humanistische Erziehung<sup>248</sup> - grundlegende Distanzierungen von der Nation bemerkbar. So stellten Vertreter der verschiedenen Knabenschultypen ihre jeweiligen Schulen und die dahinter stehenden Bildungssysteme im Prinzip dar, als entsprächen sie genuin nationalen Ideen. Die Verteidiger der humanistischen Gymnasien betonten in diesem Zusammenhang immer wieder die „unzähligen Beziehungen zwischen dem Nationalen und dem Altklassischen“. Verfechtern des völkischen Nationalgedankens gelang es sogar, die Antike mit völkischen Ideen zu verknüpfen, denn gerade das „Klassische“ sei doch „ein wesensbestimmender, unlösbarer Bestandteil“ der deutschen „Kultur“, des deutschen „Volkstums“.<sup>249</sup> Verfechter von Realgymnasien beharrten darauf, in ihrer Rolle „als Vermittler zweier um den Vorrang streitender Prinzipien“, d.h. als Vermittler zwischen (Ober-)Realschul- und klassischem Gymnasialwesen, einen „gemeinsamen Boden für alle leitenden Kreise unseres Volkes“ zu bereiten.<sup>250</sup> Vertreter der lateinlosen höheren Schulen reüssierten demgegenüber vor allem mit der „Idee der Realschule“, die „in steter lebendiger Beziehung“ auf „unser Volk“ zugeschnitten sei: „Naturwissenschaft und Mathematik, Geographie und lebende Sprachen, gleichmäßiges Interesse für alle Zeiten der Geschichte, [...] dies alles“ bildete, so hieß es während des gesamten Kaiserreichs, „die Säulen“ in „unserer Gegenwart“ und „Heimat“. Denn insgesamt sei doch das Bemühen um Schulreformen nichts „anderes, als die Anpassung der Schule und ihrer Formen an den jeweiligen Stand der geistigen Kultur des Volkes“.<sup>251</sup>

---

<sup>248</sup> Nur ganz selten konterten auch Gymnasiale mit Angriffen auf die „antigymnasiale Partei“, wie etwa 1905 der Parchimer Gymnasialdirektor Kuthe, als er meinte: „Uns“ werde „gern zum Vorwurf“ gemacht, „wir erzögen Griechen und Römer“, dabei seien gerade die Vertreter der Realgymnasialzweige „auf dem besten Wege, Franzosen und Engländer zu erziehen“. in: Humanistisches Gymnasium, S. 240.

<sup>249</sup> Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24.-27.5.1893, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1893, S. 691-702, v. a. S. 699; vgl. beispielhaft in diesem Kontext auch die von den Zeitgenossen im Kaiserreich vielbeachtete Schrift von G. Roethe, Humanistische nationale Bildung (1906), in: ders., Deutsche Reden, Leipzig 1927, S. 223-241; F. Moldenhauer, 29. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner am 9.4. 1892 im Isabellensaale des Gürzenich zu Köln, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1892, S. 516-527, S. 521. Zur breiten Unterstützung dieses Nationsverständnisses siehe Kap. I.1.4. dieser Arbeit.

<sup>250</sup> Vgl. hier exemplarisch: M., Das Ende der Gymnasien?, in: Mitteilungen an die Mitglieder des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins, Stettin 1891, S. 1-14, S. 3.

<sup>251</sup> S. Schwarz, Ideen und Ideale der deutschen Realschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1909, S. 209-217, S. 210; Wehrmann, Die Schulreform und die lateinlose höhere Schule. Vortrag, gehalten auf der 7. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens in Elberfeld 1902, in: ebd., 1902, S. 98-106, S. 98; vgl. auch Meese, Dira necessitas, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1900, S. 55-58, S. 55; E. Müller, Die alten Sprachen und die Schule der Neuzeit, in: Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, 1875, S. 583.

Pädagogen höherer Knabenanstalten stilisierten sich zu wichtigen Handlungsträgern des Nationalstaats. Während die Gegner der alten humanistischen Schulbildung sich gerne als die neuen, vielversprechenden Nationalerzieher gerierten,<sup>252</sup> strickten Anhänger der klassischen Gymnasialbildung an der „kulturellen Reichsgründungslegende“, indem sie einen substanziellen Beitrag zur Gründung und dem erfolgreichen Fortbestand des Kaiserreichs überhaupt reklamierten. Wie bereits betont, mussten sich besonders die Gymnasien gegen Angriffe verwahren, die ihnen vorhielten, keine hinreichende nationale Bildung zu vermitteln. In den 1870er Jahren waren die Reaktionen der klassischen Humanisten noch vergleichsweise offen. Denn, so hieß es etwa auf der ersten großen preußischen Schulkonferenz im Kaiserreich 1873, die Frage, ob „der höhere Schulunterricht in Deutschland zu wenig national gestaltet sei“, sei kurz nach der Gründung des neuen Reiches „nicht ohne praktisches Interesse“. Der „neue deutsche Staat“ sei doch „erst vor wenigen Jahren“ geschaffen, und die „zentrifugalen Kräfte in unserem Volke noch keineswegs endgültig überwunden“.<sup>253</sup> Schon auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Leipzig 1872 war mehrfach und nachdrücklich betont worden: „Nicht am wenigsten der höheren Schule“ käme „ein wesentliche(r) Anteil an den Errungenschaften des großen Krieges“ zu.<sup>254</sup> In den 1880er und 1890er Jahren mehrten sich heftige Klagen, die sich über die „Torheit“, die „maßlose(n)“ Angriffe gegen das humanistische Gymnasium beschwerten. Denn gerade das klassische Gymnasium sei „doch bisher ein Segen für die Nation, ein Muster für das Ausland gewesen“.<sup>255</sup> Richtig verärgert über die ständigen Beschuldigungen zeigten sich Humanisten besonders nach der Jahrhundertwende. Gymnasialzeitschriften berichteten unentwegt über die „ungerechtfertigten“ und „schweren Kränkungen des Gymnasiallehrerstandes“.<sup>256</sup> So wurde denn auch gerne, etwa im Jahre 1906, über das preußische Abgeordnetenhaus gemeldet, Freisinnige und Konservative hätten dort gleichermaßen kein Verständnis

---

<sup>252</sup> Vgl. dazu nicht nur Kap. II.3.1., sondern auch fast sämtliche Artikel in den „Blättern für deutsche Erziehung“, die Zeitschrift der „Gesellschaft für deutsche Erziehung“, 1899-1914; darüber hinaus paradigmatisch: Hintzmann, Die Aufgaben des Vereins zur Förderung des lateinlosen Schulwesens, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1891, S. 50-52; F. Debo, Sittlichkeit, Humanität, Nationalität, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1894, S. 25-29; Dietrich, Schriften, S. 55.

<sup>253</sup> Dies erinnerte Geheimrat Oskar Jäger im Jahre 1905, in: Die 14. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Hamburg am 2.10.1905, S. 210-242, S. 232.

<sup>254</sup> F. Linnig, Bericht über die Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Leipzig vom 22.-25.5. 1872, in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1873, S. 54-64, S. 56, 59.

<sup>255</sup> Vgl. hierzu beispielsweise: C. Kruse, Das angeklagte Gymnasium, in: Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1888, S. 273-282, S. 274; G. Wendt, Der deutsche Aufsatz und der altklassische Unterricht, in: ebd., S. 273-290, S. 273.

<sup>256</sup> Siehe Sachsens Schulstreit, in: Humanistisches Gymnasium 1902, S.206ff..

dafür, dass „auf das Gymnasium [...] geschimpft“ werde, „aus welchem so viele, viele große Männer in Deutschland hervorgegangen sind“. Gerade „die meisten derjenigen Männer, welche in unserer Geschichte mit Stolz genannt werden“, so hätten beide politischen Parteien einhellig befunden, sind „Schüler des humanistischen Gymnasiums“.<sup>257</sup> 1908 konstatierte der Rektor des Ulmer Gymnasiums Hirzel auf der Basler Philologenversammlung schließlich sehr bestimmt: „Die geschichtliche Entwicklung der letzten hundert Jahre deutscher Geschichte, deren Erfolge“ seien „wesentlich durch eine vom Gymnasium vorgebildete Schicht führender Männer unseres Volkes herbeigeführt worden“.<sup>258</sup> Trotz und wegen der Kritik jener Reformer, die Gymnasiallehrer als „internationales Rotwelsch“ abtaten, um damit die Real- und Einheitsschule stark zu machen, ließen Vertreter der humanistischen Gymnasialbildung nicht ab, immer wieder darauf zu beharren, wichtige Männer für Deutschland und das neue Reich hervorgebracht zu haben.<sup>259</sup>

Bezogen auf die Leitfragen dieser Arbeit sind damit zwei Aspekte gleichsam als Zwischenfazit festzuhalten: Der Rückgriff auf neuhumanistische Traditionen durch Lehrer und Lehrerinnen höherer Schulen verhinderte zwar erstens eine uneingeschränkte Geltung und weitergehende radikale Ausprägung des Nationalen, stellte aber keinen ausdrücklichen Gegenentwurf zum Nationalen dar.<sup>260</sup> Gleichzeitig war die neuhumanistische Traditionsbildung zweitens ein geschlechterübergreifendes Phänomen. Diese Geschlechtergemeinschaft stellt abermals eine eindeutige Geschlechterdichotomie in Frage.

Nicht nur das Wechselspiel zwischen Zustimmung und Distanz zur eigenen Nation begrenzte die Geltung des Nationalen. Wie an höheren Mädchenschulen trug die neuhumanistische Tradition individueller Bildung dazu bei, dass die nationale Bildung lediglich einen Teil verschiedener Lernziele darstellte.<sup>261</sup> Die Erziehung zu Selbsttätigkeit und Selbständigkeit spielten dabei eine besonders maßgebliche Rolle. So hatte die Gründung des deutschen Nationalstaats keineswegs dazu geführt, dass Schulmänner nur für eine uniforme, das Individuum vernachlässigende Bildung eintraten. Das „Schablo-

---

<sup>257</sup> Dies betonten beispielsweise der konservative Abgeordnete Strasser und der Freisinnige Cassel einvernehmlich: Aus den Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 7.3.1906 und des preußischen Herrenhauses vom 30. März, in: Humanistisches Gymnasium 1906, S. 81-109, S. 85, 94.

<sup>258</sup> Hirzel, Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung, in: Humanistisches Gymnasium 1908, S. 26-30, S. 27.

<sup>259</sup> Diese Vorbehalte hatte etwa der kaiserliche Oberschulrat Albrecht geäußert, in: Deutsche Schulkonferenzen, Bd.1, S. 290.

<sup>260</sup> Zur begrenzten Geltung radikalnationaler Vorstellungen vgl. ausführlich Kap. I.2 dieser Arbeit.

<sup>261</sup> Vgl. zu dieser Individualbildung an höheren Mädchenschulen ausführlich Kapitel. II.3.1 dieser Arbeit.

mentum”, welches die individuelle Entwicklung des einzelnen Schülers zumeist ignorierte, war, wie zu zeigen sein wird, für Vertreter jeglicher Schulrichtungen während des gesamten Kaiserreichs ein zumindest theoretisch höchst unerwünschtes Phänomen.<sup>262</sup> Dieses Bestreben widersprach allerdings weitgehend den Einschätzungen ehemaliger Schüler höherer Knabenschulen, die im Zuge einer im 20. Jahrhundert allgemein üblichen Bildungskritik in ihrer autobiographischen Rückschau häufig sehr heftig den Schul- und Unterrichtsalltag kritisierten. Demnach sei die Individualität der Schüler weniger gefördert worden, während ein einförmiger und unpersönlicher Drill dominiert habe.<sup>263</sup> Lehrerverbände und Behörden hatten aber anderes im Sinn gehabt. So wies bereits 1872 der Stettiner Provinzschulrath Wehrmann auf der Leipziger Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner die anwesenden Pädagogen an, „ihre Schüler individuell, also nach ihren körperlichen Kräften und Fähigkeiten, zu behandeln”, um gerade jenem Übel vorzubeugen. Andere Schulmänner konnten diese Aufforderung nur unterstützen. Im Jahre 1874 beispielsweise verdeutlichte der Erfurter Gymnasiallehrer Dietrich in seiner Rezension wichtiger Schriften über das höhere Bildungswesen, „dass und warum das Gymnasium den besten Lehrstoff zu Entwicklung der Denkkraft und des selbständigen Urteils habe”. Vor allem die „classische Philologie” gehe bei der „Beförderung der Selbsttätigkeit” mit „gutem Beispiel voran”. Auch der Präsident der 1877 stattfindenden Wiesbadener Philologentagung, Pähler, hielt es in seiner Hauptrede für wichtig zu zeigen, „wie das Erlernen des Lateinischen und Griechischen den Geist des Jünglings in eine heilsame Zucht nimmt, ihn zur selbständigen Arbeit, zum Denken zwingt”.<sup>264</sup>

Selbsttätigkeit und Selbständigkeit waren auch in Wilhelminischer Zeit noch unverzichtbare Erziehungsgrundsätze: So mahnte der Hamburger Gymnasiallehrer Schenk im Jahre 1891: „Das Gymnasium muss sich auf seinen ursprünglichen Zweck und seine bewährten eigentümlichen Vorzüge besinnen”, das Gymnasium müsse „wieder gymnasialer werden” und das bedeute: „Erziehung zur wissenschaftlichen Selbsttätigkeit”.<sup>265</sup> Nicht zuletzt in Auseinandersetzung mit den aufkommenden neuen reformpädagogi-

---

<sup>262</sup> P. Förster, Die Freiheit des Schülers. Ein Wort zu den Verhandlungen des deutschen Gymnasialvereins in Basel, in: Blätter für deutsche Erziehung, 1908, S. 53-56.

<sup>263</sup> Vgl. dazu auch Kap. II.2.1. dieser Arbeit.

<sup>264</sup> Zitate bei: Dietrich, Schriften, S. 50-58; Sachse, Bericht über die Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Leipzig, 22.-25-5.1872, in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1873, S. 54-64 u. S. 192-204, S. 58 u. 204; Otto, Bericht, S. 536.

<sup>265</sup> R. Schenk, Das Bildungsziel des Gymnasiums und die Privatlektüre, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1891, S. 264-280, S. 265 u. 280.

schen Ansätzen sollte es zunehmend „eine mehrfach geforderte größere Freiheit und Selbständigkeit“ für Schüler, allen voran für Primaner, geben.<sup>266</sup>

Vertretern des Real-(gymnasial)schulwesens war die „Erziehung zur wissenschaftlichen Selbsttätigkeit“, wie sie an Gymnasien intendiert war, allerdings ein Dorn im Auge. Im Bestreben, die eigene Schule zu profilieren, behagte ihnen vor allem das gymnasiale „Streben nach Wissenschaftlichkeit“ nicht. Denn dieses vernichte gerade, so führte beispielsweise der Wiesbadener Pädagoge Hermann Schiller im selben Jahr 1891 aus, „die individuelle Entfaltung“. Gemeinsam aber war Lehrern aller Schulrichtungen das Bedauern darüber, dass trotz des pädagogischen Bemühens „unsere Zeit der individualistischen Auffassung wenig günstig“ gegenüberstehe. Vor allem deshalb „sollte man in den einzelnen Schulen und in den einzelnen Fächern [...] wieder eine größere Berechtigung der Individualität anerkennen, als zur Zeit“.<sup>267</sup> Lehrerzeitschriften aller Knabenschulrichtungen gaben denn auch vor, die „möglichste Selbsttätigkeit des Schülers“ müsse „der erste Grundsatz“ nicht nur an (Real-)Gymnasien, sondern auch an Realschulen sein.<sup>268</sup> Der Langenberger Oberlehrer Arthur Buchenau äußerte 1909 in der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen“ ebenso: „Die Hauptsache“ sei doch „die Erziehung zum Selbstdenken und zur Selbsttätigkeit“.<sup>269</sup> Und 1910 verkündete der Lötzener Gymnasialdirektor Wiesenthal: „Alle vernünftige Erziehung“ habe „das gleiche Ziel: die Bildung von Persönlichkeiten mit selbständigem Denken und selbständigem Handeln“. Deshalb, so Wiesenthal, verlangten „Reformer, Eltern und - Behörden“ zurecht, „das wir die Individualität berücksichtigen“.<sup>270</sup>

Nur in Ausnahmefällen gab es demgegenüber aus dem Umkreis der verschiedenen Lehrerverbände Äußerungen, die gegen das „allzustarke Bewusstsein der eigenen Indivi-

---

<sup>266</sup> Verhandlungen der 9. Direktoren-Versammlung in der Provinz Schleswig-Holstein 1907, Berlin 1907, S. 160-236, S. 160; Verhandlungen der 27. Direktoren-Versammlung der Provinz Westfalen 1911, Berlin 1911, S. 139-142. Verhandlungen der 10. Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover 1907, Berlin 1907, S. 42-96; Verhandlungen der 1. Versammlung der Direktoren der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in der Provinz Brandenburg 1914, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879, Berlin 1915, S. 112-139.

<sup>267</sup> H. Schiller, Eine neue Schrift über Schulreform, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1891, S. 19-44, S. 42f..

<sup>268</sup> H. Cramer, Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform, in: Südwestdeutsche Schulblätter, 1906, S. 477-484, S. 483; siehe über die Erziehung zu Selbständigkeit im Realschulwesen paradigmatisch: D. A. u. F. B., Die selbständige Tätigkeit der Schüler in den höheren Schulen, in: Pädagogisches Archiv, 1874, S. 145-156; H. Pudor, Die Selbsterziehung als Ziel der Erziehung, in: ebd., 1904, S. 24-27; P. Falk, Über Individualisieren, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1902, S. 321-332.

<sup>269</sup> A. Buchenau, Über das Bildungsideal des Neuphilologen, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1909, S. 360-366, S. 362.

<sup>270</sup> Wiesenthal, Was kann das heutige Gymnasium für die Charakterbildung seiner Zöglinge tun?, in: Das humanistische Gymnasium, 1910, S. 1-18.

dualität“ gerichtet waren.<sup>271</sup> Selbst die radikalnationale „Gesellschaft für deutsche Erziehung“, die jegliche „Undeutschheit“ verdamnte und uneingeschränkt für ein „deutsches Volksbewusstsein“ eintrat, wandte sich gegen den „Schablonismus“, gegen eine „Dressur-“ und „Memorierschule“. Vielmehr sollten „Menschen“ und „Persönlichkeiten“ herangezogen werden.<sup>272</sup> Individualität und Nation schlossen sich mithin nicht aus. Die Bildung zur Nation aber, so zeigt sich, war nicht das Maß aller Dinge, sondern musste mit der Bildung des einzelnen Schülers, der zur selbständigen Lebensführung befähigt werden sollte, vereinbart werden.

Obwohl Pädagogen aller Knabenschulrichtungen weitgehend einhellig die individuelle Persönlichkeitsbildung an höheren Lehranstalten bekräftigten und es daher auch für wichtig erachteten, ihren Schülern in Festreden an schulischen Feiertagen die Bedeutung selbstbestimmten Handelns zu erläutern,<sup>273</sup> blieb die Vorstellung von Individualbildung doch in zwei wesentlichen Gesichtspunkten hinter dem Anspruch des klassischen Humboldtschen Bildungsideals zurück:

1.) In der Schulpraxis höherer Knabenlehranstalten war für Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit kaum Platz. Hier dominierten Frontalunterricht und eintönige Wissensreproduktion. Ansätze für eine Schülerselbst- und -Mitverantwortung gab es kaum. Auch in den oberen Klassen war die selbständige Bearbeitung eines Themas oder eines Gegenstands höchst selten und Schulerfahrungen, die in Autobiographien wiedergegeben wurden, bekundeten im Zuge der allgemeinen Schul- und Bildungskritik um die Jahrhundertwende vor allem die einengende Bevormundung durch Lehrer und scharfe Disziplinarordnungen.<sup>274</sup> Nicht nur die Schul- und Bildungskritik der autobiographischen Rückschau enthielt Klagen über fehlende Entfaltungsmöglichkeiten in der Schule. Auch Lehrer beschwerten sich über determinierende ministerielle Bestimmungen. Besondere Kritik wurde in diesem Zusammenhang beispielsweise an den preußischen Lehrplänen von 1892 geübt. Denn, so hieß es in einer Eingabe des Schullehrers Albrecht an Kultusminister Althoff im Jahre 1897, die neuen Vorgaben beschränkten „mehr noch wie die vorangehenden Lehrpläne gerade dadurch die

---

<sup>271</sup> Siehe hier beispielsweise die Kritik der Stuttgarter Realschullehrers Graevell: Ders., Die Uniform als Erzieher, in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 736-745, S. 736; E. Weizenborn, Die Gegenwart und das classische Altertum, in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1873, S. 488-511, S. 495.

<sup>272</sup> O. Volkert, Zu den Ursachen der Entartung, in: Pädagogisches Archiv, 1907, S. 43-45, S. S. 43f.; Förster, Freiheit, S. 53-56.

<sup>273</sup> Vgl. dazu Grone, Mehr Schein als Sein?, S. 109ff..

<sup>274</sup> Vgl. Becker u. Kluchert, S. 74; Graf, Schülerjahre; Mix, Bildungskritik; nicht zuletzt entwickelte sich als Reaktion gegen jene als beherrschend, den Schüler unterdrückend empfundenen Methoden auch die Reformpädagogik.

Individualität der einzelnen Schule wie des Direktors und des Lehrers”, dass sie „auf die Einzelheiten des Unterrichtsbetriebs in den einzelnen Schularten, Schulklassen und Schulfächern ein(gehen)”. Dies mache ja fast „den Eindruck”, so Albrecht, „als ob nur noch ein Drill im mageren Kreise möglich sei”. Deshalb stehe zu „befürchten, dass ein Geschlecht von Direktoren und Lehrern heranwächst, das nicht mehr weiß, wie es sich in Freiheit bewegen soll, selbst wenn ihm die Freiheit wirklich gegeben wird”. Um diese drohende Gefahr zu bannen, forderte Albrecht mehr „Bewegungsfreiheit” für den einzelnen Lehrer, so dass „die Durchdringung des Lehrstoffes” im Vordergrund stehe und nicht bloß „die Ausführung des Lehrplanes”.<sup>275</sup>

Das preußische Kultusministerium hatte es zwar offenbar nicht nötig, diese Einzelkritik zu kommentieren. Eine Stellungnahme ist zumindest nicht überliefert. Die Tatsache aber, dass die Entwürfe zu neuen Lehrplänen, die 1891 verfasst wurden, bereits einen Passus enthielten, der ausdrücklich die individuelle Bildung als festen Bestandteil der konzeptionellen Überlegungen betonte, zeigt: Im Ministerium wurde jene Wahrnehmung durchaus ernst genommen. Individualität und Selbstständigkeit wurden zu anerkannten Werte. In den Plänen zur Neuordnung des höheren Unterrichtswesens aus dem Jahre 1891 lautete es eindeutig: „Der individuellen Beschäftigung und Neigung wird ein größerer Spielraum gewährt als bisher”.<sup>276</sup> Gleichwohl blieb die schulische Praxis, das zeigt die autobiographische Erinnerung, auch in den neunziger Jahren und danach hinter diesem Vorhaben zurück. Für die Geltung der nationalen Erziehung an höheren Knabenschulen hieß das: Zwar konnte die schulische Praxis offenbar dem theoretischen Anspruch von Lehrern und Behörden nicht genügen und bot damit durchaus einen Nährboden militärisch-nationalen Verhaltens; doch gleichzeitig bremste die Intention, den einzelnen zu bilden, diese Entwicklung.

2.) Die angestrebte individuelle Persönlichkeitsbildung im Kaiserreich unterschied sich auch in einem weiteren Gesichtspunkt vom klassischen neuhumanistischen Bildungsideal. Lehrervereinigungen der unterschiedlichen Schulformen betonten zwar unablässig, wie groß die Bedeutung gerade ihres jeweiligen Schultyps für „die allgemeine Bildung” junger männlicher Zöglinge sei: „Allgemeine Bildung im Gegensatz zur Fachbildung” gebe nicht nur das Gymnasium, sondern „auch das Realgymnasium, die Real-

---

<sup>275</sup> Zumindest liegt kein derartiges Antwortschreiben vor. Alle Zitate vgl.: GSTA, Rep. 92, Althoff, Abt. A II, Nr. 1, Bd. 3.

<sup>276</sup> Vgl. ebd.. Die offizielle Umsetzung erfolgte dann ein Jahr später in den neuen Lehrplänen 1892.

schule” und selbst „die Volksschule”, hieß es fast gebetsmühlenhaft.<sup>277</sup> Im Unterschied zum „Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein“ und zum Verein „Frauenbildungs-Reform“ bezog sich diese Form der allgemeinen Menschenbildung zum einen aber weniger auf eine zweckfreie und ganzheitliche, den Körper, Geist sowie die Moral ansprechende Bildung. Zum anderen war auch die Vorstellung von Bildung als einem lebenslang dauernden Prozess der Selbstvervollkommnung schwer durchsetzbar. Denn Allgemeinbildung reduzierte sich an höheren Knabenschulen nicht nur immer stärker auf die Charakter- und Willensbildung der Schüler,<sup>278</sup> sondern auch auf die Vorbereitung für ein späteres Leben in Beruf und Staat.

Obwohl sowohl Realschulen als auch Gymnasien im Bestreben, eine allgemeine Bildung zu vermitteln, sich eifrig dagegen wehrten, „Fachschulen” zu sein, wurde die Erziehung des einzelnen für eine bürgerliche und staatliche Brauchbarkeit als außerordentlich wichtig erachtet.<sup>279</sup> So äußerte der Heidelberger Geheimrat Gustav Uhlig in seiner Eröffnungsrede der Versammlung der Freunde des humanistischen Gymnasiums 1913, dass sich die Vereinigung vor allem deshalb zum humanistischen Gymnasium bekenne, „nicht sofern es Fachschule ist, sondern sofern es uns als die wertvollste Schule allgemein menschlicher Bildung erscheint, die auch heute noch ihren Zöglingen die Grundlagen für jede Art von Lebensstellung und Beruf zu geben vermag”. Diese aber müsste „nicht mit solcher Notwendigkeit zum überfüllten Staatsdienst” hinführen; denn wie die „jüngeren Gattungen höherer Schulen” sei das Gymnasium „auch für den künftigen Mathematiker oder Techniker” eine „Vorschule”.<sup>280</sup> Neben dem ganzheitlich allgemeinbildend angelegten Anspruch des Gymnasiums stand hier vor allem auch die berufliche Vorbereitung weit mehr im Vordergrund als etwa das Ziel der nationalen Erziehung.

Der Dienst für die Nation, der gewiss, um es noch einmal zu hervorzuheben, an höheren Knabenschulen während des gesamten Kaiserreichs unverzichtbar erschien, musste auch an Realschulen mit individuellen berufsvorbereitenden Zielsetzungen vereinbart werden. Schon 1871 hieß es im „Pädagogischen Archiv“, dass ein Realschüler „für sei-

---

<sup>277</sup> G. Uhlig, Die 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Halle a.S. am 6. Oktober 1903, in: Humanistisches Gymnasium, 1904, S. 14-37, S. 20; vgl. etwa auch Th. Gelbe, Eine Würdigung der höheren lateinlosen Schulen, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1891, S. 152-161, S. 156.

<sup>278</sup> Vgl. zur Charakterbildung, deren wesentlicher Bestandteil die Vorstellung nationaler Männlichkeit war, ausführlich Kap. I.1.1 dieser Arbeit.

<sup>279</sup> Diesen Widerspruch erkennen m.E. Becker u. Kluchert nicht. Dies., S. 74.

<sup>280</sup> G. Uhlig, Von der Münchner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums, in: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 25-30, S. 25 u. 27.

nen zukünftigen Beruf in Bezug auf Denkweise und Charakter in einem den Zielen der allgemeinen Staatsidee entsprechenden Grade herangebildet wird“.<sup>281</sup> Beruf und Staat waren hier in Einklang zu bringen. Wie wichtig aber gerade vor allem die individuelle berufliche Orientierung der Schüler für das Selbstverständnis der Realanstalten war, zeigte sich beispielweise in den „Blättern für das Bayerische Realschulwesen“ 1877: „Der Hauptzweck der Realschule“ sei, so war zu lesen, „eine möglichst abgerundete und in gewissem Sinne abgeschlossene Bildung für den eigentlichen Bürger zu gewähren“.<sup>282</sup> In den 1880er Jahren, als Realschul-Reformkräfte ihre Position gegenüber dem alten Gymnasium immer stärker betonten, wurde davon gesprochen, dass „die Aufgabe der lateinlosen höheren Schulen „nicht in der Vorbereitung für akademische Studien“ liege, „sondern in der zweckmäßigen Vorbereitung für die praktischen Berufsarten“. Dies bedeute gewiss auch „die Aussicht nach den vollkommensten praktischen Berufsarten, wie sie in dem Bau- und Ingenieursfach, ferner im Maschinenbau u.s.w. sich eröffnet“.<sup>283</sup> Die Hoffnung auf eine gelungene bürgerliche Lebensführung in einem technischen Beruf stand im Mittelpunkt.

An dieser zentralen Bedeutung der beruflichen Ausrichtung änderte sich auch nach den 1890er Jahren nichts. „Eine Gruppe sah mehr nach der Universität, eine andere, schwächere, sah mehr nach der Bürgerschule hin“, berichtete im Jahre 1896/97 die „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen“.<sup>284</sup> Was damit gemeint war, sich mehr nach höheren Bürgerschulen zu orientieren, lag auf der Hand. Denn für Bürgerschul-Vertreter, wie etwa den Wolfenbütteler Schulmann von Hörsten, gab es keinen Zweifel: „Die höhere Bürgerschule“ dürfe „ihre Aufgabe, für die gewerblichen Berufsarten vorzubereiten, nicht aus dem Auge verlieren“.<sup>285</sup>

Ungeachtet dieser letztlich je nach Schultyp unterschiedlichen konkreten beruflichen Idealvorstellungen, ist festzuhalten: Die berufsbezogene Ausbildung des Individuums war für alle Knabenschulformen im Kaiserreich zentral. Realgymnasiasten schielten nach Erhalt der entsprechenden Berechtigungen im neuen Jahrhundert zunehmend auf eine juristische Laufbahn. Die Auswertung der Berufswahl von circa 6000 Oberreal-

---

<sup>281</sup> Kaßner, S. 261.

<sup>282</sup> R., Bemerkungen zum Lehrprogramm der sechsklassigen Realschule, in: Blätter für das Bayerische Realschulwesen, 1877, S. 65-67, S. 65.

<sup>283</sup> Wiegand, Höhere Schulen ohne Latein - Realschulen, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1889, S. 41-45; Mann, S. 131.

<sup>284</sup> G Weidner, Herr Professor Dr. Friedrich Paulsen und seine Stellung zur Reform- und Oberrealschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896/97, S. 193-197, S. 194ff.

<sup>285</sup> K. v. Hösten, Zum Lehrplan der höheren Bürgerschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, S. 333-350, 1896/97, S. 334.

schulabiturienten in den Jahren 1908-1911 zeigt, wie dominierend oft vor allem kaufmännische und technische Berufe ergriffen wurden.<sup>286</sup> Diese Orientierung an bürgerlichen Berufen schloss den Dienst als Staatsbürger für die nationale Gemeinschaft durchaus mit ein. Allerdings, so wurde hier deutlich, diente die höhere Knabenschule nicht nur nationalen Interessen, sondern vor allem dem beruflichen Fortkommen beziehungsweise der späteren beruflichen Existenz des einzelnen Schülers.

Anders als an höheren Mädchenschulen beinhaltete die Individualbildung an höheren Knabenschulen also nicht nur eine an der Persönlichkeitsbildung des einzelnen ausgegerichtete Bildung zu Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, die später in Familie und bei Erziehungsaufgaben genutzt werden sollte, sondern eine bürgerliche Berufsorientierung. Die Bildung zur Nation, die Erziehung für einen Beruf und die Entwicklung des Individuums standen hier in einem beständigen Spannungsfeld. Dies unterschied höhere Knabenschulen nicht nur von weiblichen Lehranstalten, sondern wesentlich auch von den großen Nationalisierungsinstanzen, d.h. dem Militär und dem Turnverein. Denn das Militär bezog sich konkret auf die Nation, die im Kriegsfall verteidigt werden musste. Ein Soldat handelte auch in Friedenszeiten direkt für Staat und Nation, die er in Uniform zudem augenfällig repräsentierte. Auch die körperliche Bildung im Turnverein bezog sich unmittelbar auf die nationale Gemeinschaft, das Individuum trat währenddessen zurück.<sup>287</sup> Höhere Schulen waren daher in viel geringerem Maße nationale Bildungs- und Erziehungsanstalten als das Militär und der Turnverein.

### II.3.3. Menschen im Reich Gottes!

Seit der Reichseinigung 1871 waren die Bestrebungen für eine national-religiöse Erziehung an höheren Knaben- und Mädchenschulen vor allem in protestantischen, aber auch in katholischen Regionen unübersehbar, zumal die Verbindung von Nation und Religion bereits vor der Reichsgründung Tradition hatte.<sup>288</sup> Andererseits jedoch ist auffällig, dass

---

<sup>286</sup> Adickes, Die Zulassung der Realgymnasiasten zur juristischen Laufbahn, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1900/1901, S. 8-12; vgl. Tabelle I. im Anhang der Arbeit (aus E. Schaper, Berufswahl der Oberrealschul-Abiturienten, in: ebd., 1912, S. 271-272, S. 272.)

<sup>287</sup> Vgl. dazu Frevert, Militär; Goltermann und Krüger, Körperkultur und Nationsbildung.

<sup>288</sup> Zur Tradition dieser Verbindung vgl. u.a. Langewiesche, Nation, 1995, S. 214f.; H.-G. Haupt u. d. H. (Hg.), Nation und Religion in der deutschen Geschichte, Frankfurt a. M. 2001; diess (Hg.), Nation und Religion in Europa. Mehrkonfessionelle Gesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2004. Zur Sakralisierung der Nation: F. W. Graf, Die Nation – von Gott „erfunden“?, in: G. Krumeich u. H. Lehmann (Hg.), „Gott mit uns“. Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert, Göttingen 2000, S. 205-231; G. Hübinger, Sakralisierung der Nation und Formen des Nationalismus im deutschen Protestantismus, in: ebd., S. 232-247.

biblisch-religiöse Überzeugungen häufig genug auch ohne nationalen Bezug geäußert wurden und so tendenziell den nationalen Theoremen zuwiderliefen. Ein im christlichen Glauben begründeter Universalismus stellte die zentrale Bedeutung der Nation an höheren Schulen immer wieder infrage.

Dass Katholiken zur Zeit des Kulturkampfes im deutschen Kaiserreich maßgeblich für das Spannungsverhältnis zwischen christlichem Universalismus und Nationalismus standen, gehört zu den Allgemeinplätzen der historischen Katholizismus- und Nationsforschung.<sup>289</sup> Die Charakterisierung des Christentums als universelles, menschliches Phänomen besaß aber auch für die Zeit nach dem Kulturkampf Gültigkeit. Denn nicht nur Katholiken, sondern auch konservative Protestanten, öffneten den Blick für eine die ganze Menschheit umfassende Gemeinschaft im „Reiche Gottes“.<sup>290</sup>

So verkündete Heinrich Carl Brühl, Oberlehrer am Königlichen Katholischen Marzellengymnasium in Köln, im Jahre 1875: „Die Christen sind weder dem Lande, noch der Sprache, noch den bürgerlichen Sitten nach den übrigen Menschen unterschieden“. Denn „das Christentum“ habe „die Bestimmung, eine allgemeine, alle Völker und Staaten umfassende Religion, eine Weltreligion zu sein“. Die „nationalen Scheidewände“ würden dadurch „niedergerissen, der Partikularismus und der Fremdenhass gewaltig erschüttert“. Das „Ideal“ sei, so Brühl, „die Lehre von einem die ganze Menschheit umfassenden Reiche Gottes, [...], das „jeden einzelnen Bewohner des Reiches ohne alle Rücksicht auf Nationalität als ein Glied der Gesellschaft auffasste“.<sup>291</sup>

Im Bestreben, die Schüler „mit dem Hauptinhalte der heiligen Schrift, insbesondere des Neuen Testaments“ bekannt zu machen, wurde der universale Charakter der biblischen

---

<sup>289</sup> Vgl. zum Kulturkampf aus der umfangreichen Literatur für die aktuelle Forschung: Kulemann, Erziehungsstaat, S. 95-129, siehe v.a. S. 103 ff.. Ebenso: Nipperdey, Deutsche Geschichte, Bd. 2, S. 364-381, v.a. S. 367; Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd.3, S. 889-902, Besier, Kulturkampf.

<sup>290</sup> Zum konservativen, christlich-universalistisch ausgerichteten Protestantismus vgl. Kulemann, Pastorenationalismus, S. 548-586.

<sup>291</sup> Brühls Freiburger Kollege Karl Theodor Rückert hatte ein Jahr zuvor 1874 ähnlich geklungen, als er davon sprach, die „Religion“ sei „allgemein“, weil sie „alle Völker und Individuen“ vereine. H.C. Brühl, Über das classische Altertum in seinem propädeutischen Verhältnisse zum Christentum, in: Bericht über das Königliche Katholische Gymnasium an Marzellen zu Köln, 1874/75, S. 1-17, bes. S. 1, 4 u. 9; K. Th. Rückert, Religion von apologetischem Standpunkte, in: Beigabe zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums Freiburg i.Br., 1874, S. 137-220, S. 203. Auch 1887 oder zu Beginn des 20. Jahrhunderts vertraten katholische Lehrer einen christlichen Universalismus. „Das Reich Gottes“ zeige sich in allen „Individuen und Völkern“, hieß es ebenso wie: Nur „ein einziges Gemeinwesen“ gebe es und „die Hauptstadt des Weltreiches“ Gottes sei Rom. Vgl. dazu: D. Leistle, Die Besessenheit mit besonderer Berücksichtigung der Lehre der heiligen Väter, in: Programm der königlichen Studienanstalten Dillingen für 1886/87, S. 1-178, S. 143f.; M. Marquard, Simon Petrus als Mittel- und Ausgangspunkt der christlichen Urkirche. Eine exegetisch-kirchengeschichtliche Studie, in: Programm des königlichen Gymnasiums zu Kempten, 1905/06, S. 1-36, S. 17; Ders., Paulus, der Völker-Apostel, und seine Stellung zu Simon Petrus, dem Oberhaupte der christlichen Urkirche, in: Programm des Königlichen Humanistischen Gymnasiums zu Kempten, 1907/08, S. 1-27, S. 7.

Lehre auch von konservativen protestantischen Religionslehrern betont. Die „Heilsoffenbarung Gottes für alle Menschen“ hatte in dieser Glaubensperspektive keine „Volkschranke“.<sup>292</sup> Denn „alle“, versicherte der Direktor des Potsdamer Realgymnasiums Ernst Walther im Jahre 1907, wolle „der Auferstandene [...] zu sich in seine Gemeinschaft ziehen“.<sup>293</sup> Jene reiche, so erklärte der Altenburger Gymnasialprofessor Burckhardt noch im Jahre 1910, „über alle Erdschule hinaus in die Ewigkeit“. Der evangelische Religionslehrer war überzeugt: „Nichts verbindet die Menschen fester als das Band, das der Glaube um sie schlingt, und nichts vereint sie inniger als die Gemeinschaft des Gottesreiches“, in das vor allem auch die morgendlichen Schulandachten die Schüler versetzen sollten. Die Nationszugehörigkeit war ihm an dieser Stelle keiner Silbe wert. Es kam darauf an, „Kinder des einen Vaters“ zu sein, „der da ist über uns alle und durch uns alle und in uns allen“.<sup>294</sup>

Das erste Gebot christlichen Glaubens also konnte sowohl bei Katholiken als auch bei Protestanten die Geltung des Nationalen begrenzen. Die Bibellektüre etwa wies die Schüler an, „ihm [Gott, C.G.] allein“ zu „dienen“. Schüler wiederholten in Abituraufsätzen artig, dass „dem Menschen zu seinem Glücke“ vor allem „der Aufblick zu Gott“ notwendig sei. „Das Leben“ sei „ein Kampf“, erklärte der Primaner von der Mark in Aachen 1878, und „bei diesem Kampfe“ habe „der Mensch sein Augenmerk“ besonders „auf Gott“ zu richten, gewiss auch auf „die Mitmenschen“ und „sich selbst“. Gottesfurcht überstrahlte in dieser Denkweise das menschliche Tun und damit auch alle nationalen Erwägungen.<sup>295</sup> Dem entsprach, wenn der Lübecker Gymnasiallehrer Mertens im Jahre 1883 in einer „Auslegung der Bergpredigt für den Schulgebrauch“ beteuert hatte: „Das Christentum“ sei „nicht für ein besonderes Volk da, dem allein der Zutritt zum Reiche Gottes frei stünde“; es verlange daher „auch nicht die Zugehörigkeit zu einem besonderen Volke“, wohl aber die „Verherrlichung Gottes“. Jeder Schüler habe als

---

<sup>292</sup> W. Boehne, Über den evangelischen Religions-Unterricht an der Realschule. Beigabe zum Jahresbericht der Städtischen Realschule zu Chemnitz, Chemnitz 1897, S. 10.

<sup>293</sup> E. Walther, Inhalt und Gedanken des Evangeliums nach Johannes. Beilage zum 53. Jahresbericht des Real-Gymnasiums zu Potsdam, Potsdam 1907, S. 40-48, S. 48.

<sup>294</sup> Burckhardt, Schulandachten, in: 103. Nachricht von dem Friedrichs-Gymnasium zu Altenburg über das Schuljahr Ostern 1909 bis Ostern 1910, Altenburg 1910, S. 1-25, S. 5; auch: Meier, Reformgegner, S.75.

<sup>295</sup> Stadtarchiv Aachen K.K.G. (Kaiser Karls Gymnasium), Abituraufsätze, Nr. 2887, o.S. Dieser Sicht folgte auch die Äußerung Anton Bullingers. Der Oberlehrer am bayerischen königlichen Gymnasium zu Dillingen versicherte im Jahre 1893: „Gott“ sei „über alle endliche Bestimmtheit und Bildlichkeit erhaben als das Prinzip aller Bildung und Bestimmung“. Vgl. A. Bullinger, Das Christentum im Lichte der deutschen Philosophie, in: Programm des königlichen Gymnasiums zu Dillingen 1893/94, S. 1-43, S. 28; J. Abert, Gedanken über Gott, Welt und Menschenleben in den Autos sacramentales des Don Pedro de la Barca, in: Programm der Königlichen Studienanstalten zu Passau 1877, S. 10.

Christ die „große Aufgabe, in der Welt zu leben“, aber „freilich nicht als Kind der Welt, sondern als Kind Gottes und als Jünger seines Herrn und Meisters Jesu Christi“.<sup>296</sup>

Auch die Vorstellung von der „Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit des Menschen“ konnte nationale Differenzen verwischen. Denn „die ganze Menschheit“, so etwa der Oldenburger Gymnasialdirektor Ubbelohde 1880, sei „von der Sünde zu erlösen“. „Alle ohne Ausnahme“ stünden gemäß der heiligen Schrift in „gleicher Schuld vor Gott“.<sup>297</sup> Als der Frankfurter Realschullehrer Hermann Marx im selben Jahr den evangelischen Religionsunterricht in seiner Bedeutung für die höheren Schulen untersuchte, stellte er fest: „Ausgehend von dem tiefsten Gegensatze göttlicher Heiligkeit und menschlicher Sünde und der Überwindung dieses Gegensatzes in dem Kreuzestode des Erlösers, wird die Liebe nun zum Grundgesetze eines neuen Lebens erhoben, das alle Zeiten und alle Völker, alle Stände und Bildungsgrade umfassend, eine neue Welt des Friedens schafft und alle die leidigen Härten des Erdenlebens zu überwinden strebt“.<sup>298</sup>

Vor dem Hintergrund dieses christlich-universal angelegten Religionsunterrichts war erstens die Nation sekundär und zweitens die bürgerlich-nationale Geschlechterdichotomie irrelevant. Um die Heilsbotschaft Gottes und dessen Erlösungskraft deutlich zu machen, kam es im katholischen wie im protestantischen Religionsunterricht höherer Knabenschulen offenbar mehr auf dessen allgemein-menschlichen Charakter an als auf nationale Ideale oder Geschlechter-Hierarchien der Bürgergesellschaft im Nationalstaat. Sie wurden explizit nicht thematisiert. Wenn an höheren Knabenschulen vom „Reich Gottes“ gesprochen wurde, handelte es sich zwar um ein von Männern definiertes, auf die biblische Lehre bezogenes Ideal von Menschlichkeit und Menschheit, das allerdings in seiner universalistischen Konzeption Geschlechterverhältnisse nicht berührte.<sup>299</sup>

---

<sup>296</sup> Chr. Mertens, Die Auslegung der Bergpredigt für den Schulgebrauch, in: Einladung zu den am 15. und 16. März 1883 stattfindenden öffentlichen Prüfungen und Redeübungen der Schüler des Katharineums zu Lübeck, Lübeck 1883, S. 31f..

<sup>297</sup> W. Ubbelohde, Bemerkungen über den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, in: 37. Programm der Vorschule und der Realschule in Oldenburg 1880, S. 19. In gleicher Manier meinte etwa der Schlesische Religionslehrer Paul Kleber im Jahre 1899: Der „Grund und Zweck des Lebens, Leidens und Sterbens Jesu“ sei doch gerade „das Erlösungsbedürfnis der Menschheit und jedes einzelnen Menschen“ gewesen. P. Kleber, Die Behandlung des lutherischen Katechismus in den höheren Schulen mit besonderer Berücksichtigung der neuesten Reformvorschläge, in: 29. Jahresbericht über die Realschule zu Löwenberg in Schlesien, Löwenberg 1899, S. 17f.. Siehe auch Mertens, Bergpredigt, S. 8; Marquard, Paulus, S. 7, L. Abröll, Die Lehre des vatikanischen Concils „vom Glauben“, nachgewiesen aus den Schriften des heiligen Augustin, in: Programm zum Schlusse des Studienjahres 1871/72, Passau 1872, S. 2-22, S. 9.

<sup>298</sup> H. Marx, Der evangelische Religionsunterricht in seiner Bedeutung für höhere Schulen, insbesondere für die Realschule I. O., in: Programm der Wöhlerschule zu Frankfurt am Main, Frankfurt 1880, S. 15-40, S. 16.

<sup>299</sup> Davon abgesehen muss deutlich hervorgehoben werden, dass die protestantische und die katholische

Lehrerinnen des höheren Mädchenschulwesens nahmen keinen direkten Bezug auf diese universal-religiöse Ausrichtung der Unterrichtspraxis an Knabenschulen. Im Interesse, weibliche Bildungsmöglichkeiten institutionell immer weiter auszudehnen, konzentrierten sie sich vor allem auf die eigenen Angelegenheiten an höheren Töchterschulen. Einen Austausch unter Knaben- und Mädchenschullehrern über Menschheitsideale im Religionsunterricht höherer Lehranstalten gab es somit nicht. Gleichwohl machte auch der Religionsunterricht höherer Mädchenschulen die jungen Schülerinnen mit der biblischen Lehre und ihrer Egalitätsverheißung für alle Menschen bekannt. So berichtete die Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus“ um die Jahrhundertwende vom evangelisch-sozialen Kongress in Kiel, dass dort die Überzeugung herrschte: „Das Christentum“ habe „die Gleichheit aller Menschen vor Gott“ zu lehren.<sup>300</sup> Diese Überzeugung zeigte sich auch in dem im Religionsunterricht vermittelten Lernstoff. So bezog sich die Lehrerin Helene Adler im Jahre 1886 in der Zeitschrift des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverbandes“ auf ihre schulische Unterrichtspraxis und erklärte, sie halte das Alte Testament für den Religionsunterricht deshalb als besonders geeignet, da es einen besonderen „Vorzug“ besitze, nämlich „noch einen in konfessioneller, ja religiöser Hinsicht mehr indifferenten Charakter“. Das Neue Testament aber leiste, so Adler, noch mehr, denn es zeige den Schülerinnen die „Allliebe des Christentums, des theoretischen wenigstens“ und diese stehe „hoch über der noch national-befangenen engherzigen Ausschließlichkeit“ der alttestamentarischen Botschaft. Das „religiöse Element“, so Adler weiter, übertrumpfte als „Gemeingut der ganzen Menschheit“ den Primat einer nationalen Erziehung. Denn „die Wahrheit“, erklärte Adler, habe „kein Vaterland“. Gleichwohl wusste die Pädagogin auch um die Idealität dieser Vorstellung, denn „die Lehre von der Liebe zu denen, die uns hassen“, sei ein hehres Ziel und stelle „erst die letzte Krönung des Gebäudes“ dar, „dem wahrlich gar viel Wesentliches vorauszugehen hat“.<sup>301</sup> Drei Jahre später 1889 argumentierte die Verbandszeitschrift des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ ähnlich, als es hieß: „Zu dieser letzten Stufe [der Feindesliebe, C.G.] werden wir erst unsere ältesten Schülerinnen erhoben haben und auch nicht alle“.

---

Kirche – letztere sogar bis heute – dichotomisch-hierarchische Geschlechterverhältnisse stützten bzw. theologisch legitimierten.

<sup>300</sup> M. Steffenhagen, Bildungsfragen. Nachklänge zum X. evangelisch-sozialen Kongress in Kiel, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1899/1900, S. 457-465, S. 457. Die konfessionelle Herkunft der Autoren, die Aufsätze zu religiöser Erziehung in Mädchenschulzeitschriften schrieben, blieb meistens ebenso unerwähnt wie die der Adressaten.

<sup>301</sup> H. Adler, Korrespondenz der Redaktion, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1886, S. 657-661, S. 659.

Aber „nie“ dürfe vergessen werden, dass „vor Gott die Menschen Brüder sind, und alle Menschen [...] wie Schwestern mit einander leben (sic!)“.<sup>302</sup> Und im Jahre 1900 gab der evangelische Religionslehrer Hugo Grosse vor, jungen Mädchen im Kaiserreich vor allem „das Christentum mit seinem reinen Universalismus“ zu lehren, der alle Menschen einte.<sup>303</sup>

Dabei ging es nicht darum, „nur Weltbürger“ zu erziehen, erklärte im selben Jahr der Bopparder Seminardirektor für höhere Mädchenschulen Friedrich Wilhelm Bürgel. Dies wäre gleichzusetzen mit „heidnische(m) Heroenkult“. Bedeutsamer sei hingegen die Bildung von „Himmelsbürgern“. Bürgel verteidigte damit nicht nur die Bedeutung der Religion gegenüber zunehmenden Säkularisierungs- und Entkirchlichungstendenzen im ausgehenden 19. Jahrhundert. Seine Sichtweise bewegte sich darüber hinaus auch jenseits der Idee eines säkularen universalen Menschheitsgedankens. Denn Bürgel verwies darauf, dass der „Mittelpunkt“ des (Schul-)Lebens „Christus“ sei! Auf ihn, den „wahren(n) Erzieher“ habe sich die schulische Bildung vornehmlich zu konzentrieren.<sup>304</sup> In dem - wie an höheren Knabenschulen auch - Gott als höchste, alleingültige Wertinstanz, für die es sich zu leben lohnte, anerkannt wurde, mussten weltliche Lebensformen als Erziehungsideale zwangsläufig nachgeordnet werden.<sup>305</sup> Es ging statt dessen um die

---

<sup>302</sup> J. S., Die Erziehung zur Einfachheit und zur Bescheidenheit in der Mädchenschule. Eine Betrachtung für die Jetztzeit, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1889, S. 609-614, S. 613.

<sup>303</sup> Schon 1871 hatte die „Vierteljahrsschrift für höhere Töchterschulen und Frauenbildung“ deutlich gemacht, dass die „Religion Jesu“ im „Geiste eines jeden Menschen“ liege, sie sei „der Menschheit, jedermann verständlich“. Dem entsprach, wenn ein Elberfelder Mädchenschullehrer im Jahre 1874 betonte, „daß wir das Christentum in seiner umfassenden Bedeutung als Erziehung des Menschengeschlechts“ betrachten, was dazu führte, dass „alle Schranken der Nationalitäten durchbrochen“ würden; R. Schornstein, Individualität und Schulbildung, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1874, S. 214-229, S. 225. Auch der Tilsiter Mädchenschullehrer Kaiser bekannte sich im Jahre 1873 zu einer „Erziehung“, deren „Bestimmung“ er maßgeblich darin sah, „Welt- und Himmelsbürger“ heranzubilden; ders., Verschiedene Erziehungswege, Rede gehalten in der höheren Töchterschule zu Tilsit zum Schlusse der Prüfung den 27.3. 1873, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1873, S. 410-420, S. 414. Zitate bei: Anonymus, Herders Ansichten über den Religionsunterricht für Kinder (Ein Konferenz-Vortrag), in: Vierteljahrsschrift für Töchterschule und Frauenbildung, Thorn 1871, S. 243-255, S. 245; H. Grosse, Die Propheten des Alten Testaments im Christlichen Religionsunterricht, in: Die Mädchenschule, 1900, S. 161-196, S. 161; Haase, in: Frauenbildung 1908.

<sup>304</sup> Fr. W. Bürgel, Die Verdienste der katholischen Kirche um Unterricht und Erziehung im sogenannten pädagogischen Jahrhundert, in: Monatsschrift für katholische Lehrerinnen. Organ für Erziehung und Bildung der katholischen weiblichen Jugend, Paderborn 1900, S. 269-276, S. 273; Steffenhagen, S. 464.

<sup>305</sup> Vgl. auch den Beitrag in der „Monatsschrift für katholische Lehrerinnen“ im Jahre 1888: „Der Endzweck und das Ziel aller Erziehung“ muss „Gott und die ewige Seligkeit sein“, hieß es da. Von der Liebe zur Nation war an dieser Stelle keine Rede. Schon 1875 hatte der Berliner Mädchenschullehrer Stäckel seinen Schülerinnen aufgetragen: „Menschen zu erschließen für das Höchste und Heiligste, sie bekannt zu machen mit dem Willen und den Geboten des himmlischen Vaters, sie für diese Erde tüchtig und geschickt machen und sie dabei zu erziehen für den Himmel: Seht, das ist eine Aufgabe, die vor keiner anderen zurücksteht“. Und apodiktisch fügte er hinzu, die „Hauptsumme aller Lehre“ müsse stets berücksichtigt werden: „Fürchte Gott und halte seine Gebote, denn das gehört allen Menschen zu. Zit. bei Stäckel, Schluss des letzten Schuljahres in einer Berliner höheren Töchterschule. Rede bei der Entlassung

Einheit aller Menschen in einem religiös definierten Bezugssystem. Selbst im Jahre 1907, als sich Religionslehrerinnen aus unterschiedlichen Staaten des Reichs zu einer Konferenz in Hildesheim zusammenfanden, wurde fürs Erziehungsprogramm des Religionsunterrichts als maßgeblich erachtet: „Christus, durch den die Welt geworden, auf den die Geschichte der Menschheit zielt.“<sup>306</sup>

Nicht nur die Begründung des christlichen Universalismus im ersten Gebot, die einer nationalen Erziehung entgegenstand, hatten beide Geschlechter gemeinsam, auch die christliche-universale Vorstellung von der Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit des Menschen. „Die in die Macht der Sünde gefallene Menschheit“ sei „zu erlösen“, hieß es etwa 1891 auf der Dessauer Versammlung des Zweigvereins für das höhere Mädchenschulwesen der Provinz Sachsen, Anhalt und Thüringen, ohne ein Wort über die Besonderheit der deutschen Nation zu verlieren. Deshalb gelte für den Unterricht der Grundsatz: „Unsere Zöglinge müssen ganz klar schauen lernen, wie der göttliche Gedanke der Erlösung sich in der Heilsgeschichte immer klarer und klarer verwirklicht [...], wie Gottes Wege dahin gehen, in der Menschheit eine Heilsgemeinschaft zu begründen“. Noch im Jahre 1904 ließ die Bonner Mädchenschullehrerin Else Wentscher wissen, dass Gott „aus allen Menschen“ das „eine Volk zur Erlösung“ auserwähle.<sup>307</sup> Eschatologisch geprägte Vorstellungen verwischten damit nationale Unterschiede. Der Glaube an die Sündhaftigkeit des Menschen verwies auf die Menschheit als zu erlösende Schicksalsgemeinschaft.

Das bedeutete zweierlei: Zum einen entschied nicht die nationale Herkunft über die Zugehörigkeit zur religiösen „Gemeinschaft“. Kriterium für die Aufnahme war vielmehr geschlechterübergreifend die sittlich-religiöse Einstellung jedes einzelnen Menschen. Geschlechterunterschiede wurden hierbei nicht vorgenommen. Es ging um die Vermitt-

---

abgehender Schülerinnen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1875, S. 293-297, 295f.; M.B., Die Pädagogik in Rückerts Gedichten, in: Monatsschrift für katholische Lehrerinnen, 1888, S. 412-419, S. 413.

<sup>306</sup> M. Stege, Konferenz der Religionslehrerinnen in Hildesheim, in: Die Mädchenschule, 1907, S. 235-240, S. 239.

<sup>307</sup> E. Wentscher, Der Religionsunterricht an höheren Töchterschulen, in: Die Mädchenschule, 1904, S. 156-169, S. 159; Debatte der XVI. Versammlung des Zweigvereins für das höhere Mädchenschulwesen der Provinz Sachsen, Anhalt und Thüringen, in: ebd., 1891, S. 7-36, S. 18. Ähnlich in der Argumentation: Loeper-Housselle, Immanuel Kant, S. 558f.; Ritter, Die Stellung des Katholizismus im Religionsunterricht. Vortrag, gehalten bei der XVII. Versammlung des Zweigvereins für höheres Mädchenschulwesen in den Provinzen Sachsen, Anhalt und Thüringen, in: Die Mädchenschule, 1892, S. 1-21, S. 5f., S. 14; E. Becker, Schulandachten, in: Die Mädchenschule, 1911, S. 298-310, S. 303; Wegener, Ansprache an abgehende Schülerinnen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 293-296, S. 295; M.B., Pädagogik, S. 413, Anonymus, Ziele und Aufgaben des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen in der Gegenwart (festgelegt bei den Verhandlungen der 21. Hauptversammlung), in: Monatsschrift für katholische Lehrerinnen, 1906, S. 208-210, S. 208.

lung der christlichen Glaubensgemeinschaft, deren Teilnahmebedingungen nicht an geschlechterspezifische Handlungsanweisungen geknüpft wurden. Denn „ins Himmereich“ kämen, so lautete die christlich-konservative Auffassung, alle diejenigen, die „die Gebote halten“.<sup>308</sup> Von nationalen und geschlechterbezogenen Grenzziehungen blieb diese Vorgabe - trotz bestehender interkonfessioneller Animositäten - unberührt.<sup>309</sup>

Zum anderen stand das Bemühen um eine „Gemeinschaft mit Gott“ einer säkularen liberalen national-protestantischen Geschichtstheologie diametral gegenüber. Religiöse und weltlich-nationale Prinzipien konkurrierten, was sich darin äußerte, dass die Konzentration auf „göttliche Gesetze“ die Nation aus dem Religionsunterricht verdrängte.<sup>310</sup>

Kurzum, als innerweltliches „Glaubenssystem“ (Elias) ließ sich die Nation bzw. ein missionarischer, nationalprotestantischer Sendungsglauben nicht immer mit der Propagierung konservativ-christlicher, jenseits-orientierter Lehren vereinbaren. Wenn vom „Reich Gottes“ die Rede war, wurde die Nation daher gar nicht thematisiert. Sie war in solchen Situationen schlichtweg unwichtig, denn es ging um den einzelnen Menschen, der unabhängig seiner Herkunft nicht mehr und nicht weniger galt als sein Gegenüber. Dieses Spannungsverhältnis zwischen christlich-religiösen und national-säkularen Vorstellungen zeigte sich unabhängig von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen.<sup>311</sup>

Eine Absage an den Nationalstaat bedeutete dieser allgemein-menschliche Anspruch gleichwohl nicht. Vor allem nach der Jahrhundertwende wurde der „scharfe Gegensatz“ zwischen „Christentum und Patriotismus“ mit Unbehagen wahrgenommen und offen problematisiert. Dies verdeutlicht etwa die Überlegung der Potsdamer Lehrerin F. Stolte im Jahre 1908. Sie stellte „mit Freuden“ fest, dass sich ein „nationales Bewusstsein“ in der Schule „zu regen beginnt“. Gleichwohl sah sie sich in einem pädagogischen Dilemma. Denn während der „Religionsunterricht forder(e)“, dass „über allem [...] die

---

<sup>308</sup> Alle Zitate bei: G. Böttcher, Die Erfüllung der alttestamentarischen Weissagung in Christo als Gesichtspunkt für die Behandlung des Matthäusevangeliums auf der Oberstufe. Beilage zum Jahresbericht des Lessings-Gymnasium Berlin, Berlin 1890, S. 3-28, S. 21; Burckhardt, S. 4; Kleber, S. 20. Vgl. zum Verhältnis von Katholiken und Christen auch das Kap. I.2.3. dieser Arbeit.

<sup>310</sup> Marx, S. 16; Burckhardt, S. 4.; vgl. exemplarisch auch die Schul- und Festreden von Karl Leimbach. Beispielsweise: ders., Ansprache über Psalm 23. Zur Eröffnung der achten Generalversammlung des evangelischen Lehrerbundes 1880, in: ders., Ausgewählte Schulreden, Goslar 1886, S. 125-129.

<sup>311</sup> Selbst kurz vor Ausbruch des ersten Weltkrieges konnte der „überweltliche“ und „übernatürliche“ Charakter der „Offenbarung Gottes“ - zumindest an katholischen Knabenschulen - weltlich-nationale Interessen unterlaufen: Denn die „Uroffenbarung“ Gottes stehe, so ließen die Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Schulen im Jahre 1914 verlauten, „über alle(n) Völker(n)“. J. Engert, Die Apologetik in der Schule, in: Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, 1914, S. 133-142, S. 134; Jungglas, Über den Modernismus II., in: ebd., S. 33-44, S. 33.

Liebe zu Gott und die Liebe zu den Menschen bis zur völligen Selbstverleugnung“ stehen soll, werde nationales Streben am „christlichen Ideal gemessen“ „zum Unrecht“. Gleichzeitig erkannte sie, dass, „wenn wir noch so christlich vorgehen“, würde „doch aus nationalen Interessen andern ihr Eigentum“ geschmälert. Für Stolte gab es „keine Möglichkeit, beide Ideale zu vereinen“. Die Alternative lautete lediglich: „Jeder“ müsse „sich für das eine oder das andere Ideal entscheiden“. Nur „welches Ideal soll das entscheidende sein“, entweder „Christentum oder Patriotismus?“<sup>312</sup>

Was Stolte zur Disposition gestellt hatte, entschied der Elberfelder Mädchenschuldirektor Töwe ein Jahr später zu Gunsten der Nation. Er „glaube nicht“, in einer „christlich-nationalen Erziehung“ einen Widerspruch zu entdecken. „Die Pflege des Patriotismus“ könne doch als eine sittlich-religiöse Pflicht“ erkannt werden. Ähnlich äußerte sich der Barmener Lehrer Arthur Buchenau im selben Jahrgang der Zeitschrift „Frauenbildung“, als er erklärte: „Wenn sich da nun im Deutschen, im Geschichts- wie im Religionsunterricht [...] solche Antinomien herausstellen, wie der Widerspruch zwischen dem christlichen und dem nationalen Inhalte eine enthält, so müssen wir suchen, darüber hinwegzukommen“. Als Lösung bot sich ihm die Bildung zu einem „wahren Menschentum“ an, das „Christentum und Patriotismus“ vereine. Das alte humanistische Ideal allgemeiner Menschenbildung sollte als Bindeglied wahrgenommene Gegensätze nationaler und religiöser Erziehungsziele kaschieren. Einem menscheitsbezogenen, universalen Gesellschaftsentwurf waren Äußerungen wie diese nicht eindeutig verpflichtet. Durch das Hintertürchen ging es hier eher um die Legitimation nationaler Interessen.

Die Nation und die in ihr herrschenden Geschlechterverhältnisse wurden also nicht explizit infrage gestellt. Der Religionsunterricht an höheren Knaben- und Mädchenschulen im Reich erschwerte lediglich die bruchlose Vermittlung nationaler Interessen und Bilder. Eine der „Leitideen“, die beispielsweise Hans-Ulrich Wehler für den „deutschen Nationalismus“ für konstitutiv hält, der „Anspruch auf die Höherrangigkeit der Nation im Vergleich mit allen anderen menschlichen Solidarverbänden“ wurde im Religionsunterricht also weithin nicht durchgesetzt.<sup>313</sup> Die Anschauung, wonach höhere Schulen im Kaiserreich vor allem als Instanzen zur Vermittlung eines „christlich-vaterländische(n)

---

<sup>312</sup> F. Stolte, Christentum und Patriotismus oder Christentum oder Patriotismus, in: Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens, Leipzig 1908, S. 466-468; Töwe, Christentum und Patriotismus, in: ebd., 1909, S. 245-247; A. Buchenau, Lebenswerte und Ideale, in: ebd., S. 247-267.

<sup>313</sup> Die Vorrangigkeit der Nation als wesentliches Kriterium des Nationalismus betonte im zitierten Wortlaut: Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd.3, S. 942.

Geist(es)“ fungierten,<sup>314</sup> kann damit nicht vorbehaltlos bestätigt werden. Beide Geschlechter erhielten, wenngleich in getrennten Lehranstalten, eine religiöse Unterweisung, die den Topos vom besonderen Wirken Gottes in der (preußisch-)deutschen Geschichte durchbrechen konnte. Für das Geschlechterverhältnis bedeutet dies darüber hinaus: Die im Nationalstaat bestehende und in der institutionell getrennten Schulbildung bestätigte bürgerlich geprägte Geschlechterdichotomie, wurde hier einmal mehr unterminiert.

Neben diesen geschlechterbezogenen Gemeinsamkeiten, die die bürgerliche Geschlechterdichotomie im Kaiserreich relativieren, wurden aber Unterschiede zwischen den Geschlechtern gleichermaßen fortgeschrieben. An höheren Mädchenschulen gab es besondere Gründe, den christlichen Universalismus zu betonen. Lehrerinnen vermittelten den christlichen Universalgedanken ihren Schülerinnen zu einen, weil er - dem bürgerlichen Geschlechterentwurf des 19. Jahrhunderts gemäß - scheinbar ihrem weiblichen Charakter besonders entsprach.<sup>315</sup> In manchen Fällen mochte er zum anderen auch der Legitimation weiblicher Bildungsforderungen dienen. Zwar orientierte sich die bürgerliche Frauenbewegung des Kaiserreichs allgemein am Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“;<sup>316</sup> die Erkenntnis aber, dass vor Gott alle Menschen gleich seien, konnte die Berechtigung von Frauen untermauern, Forderungen für eine verbesserte weibliche Schulbildung zu stellen. So griffen Vertreterinnen des „Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins“ durchaus auf religiös motivierte, universale Argumente zurück. Im Jahre 1904 etwa wurde in der Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus“ hinsichtlich einer möglichen gemeinsamen Erziehung beider Geschlechter, die Knaben nicht bevorzugen sollte, formuliert: „Zur Bildung von Menschen“ brauche es nicht „Knaben- und Mädchenklassen, -Schulen, -Bücher, -Erzieher, -Männer- und Frauenhochschulen, Dozenten für Studenten und solche für Schülerinnen“ zu geben. Denn: „Um Jesus, den Lehrer aller Lehrer, scharen sich unterschiedslos Schüler und Schülerinnen“. Er habe doch „in

---

<sup>314</sup> Zitat bei Kraul, *Gymnasium*, S. 99.

<sup>315</sup> Vgl. zur eng verwobenen Trias Glaube, Religiosität und Weiblichkeit im bürgerlichen Denkhorizont: u.a. McLeod, S. 136. McLeod machte darauf aufmerksam, dass die „größere Beteiligung von Frauen am kirchlichen Leben“ gleichermaßen für den Katholizismus und den Protestantismus, für Aristokratie, Bürgertum, Arbeiter und Bauern galt, obwohl die „Differenz zwischen Mann und Frau von Fall zu Fall anders ausgeprägt“ war. Ähnlich: Loeper-Housselle, *Immanuel Kant*, S. 557f.; F. Schweizer, *Über den katholischen Religionsunterricht an den oberen Klassen der höheren Lehranstalten*. Pädagogische Briefe. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht über das Schuljahr 1906/07, Ravensburg 1907, S. 4.

<sup>316</sup> Vgl. zur Vorstellung und Bedeutung jenes Konzepts ausführlich auch Kap. II.1.1 dieser Arbeit.

gleicherweise zu einem Mann (Nikodemus) und zu einer Frau (Samariterin) [...] die tiefsten religiösen Gedanken“ geäußert.<sup>317</sup>

Das im Katholizismus häufig strapazierte Gebot des Apostels Paulus, die Frau habe in der Gemeinde zu schweigen, wurde hier nicht thematisiert. Stattdessen dienten biblische Überlegungen der Durchsetzung emanzipatorischer Interessen. So erklärte auch der „Verein katholischer Lehrerinnen“ im Jahre 1900 in diesem Kontext: „Auch den Frauen tut eine Schule Not, die nicht der Neigung zu Putz und Flitter, zu Gefühlsschwelgerei und geschäftigem Müßiggang entgegenkommt, sondern (die, C.G.) zu ernsthafter Arbeit und ernsthaftem Nachdenken erzieht“. Zur Begründung dieser Aufforderung wurde angegeben: Die „Botschaft des Heiles“, gelte „gewiss nicht bloß [...] den ‚Brüdern‘, sondern noch mehr [...] den ‚Schwestern‘“. Der Verein folgte bewusst der Überzeugung, dass „Söhne und Töchter“, alle Menschen, der „himmlischen Weisheit teilhaftig“ würden. Dementsprechend werde es „dem natürlichen und christlichen Ideal der Ehe keineswegs gerecht“, wenn „die Frau als reines Gefühlswesen nur durch ihre Schönheit und die spezifisch weiblichen Künste der Geschicklichkeit und List auf ihren Gatten Einfluss gewinnen, in ernsten, geistigen Dingen aber mit (einem, C.G.) bewundernden Seufzer zu ihm aufschauen müsse“. Freilich, die katholisch-bürgerliche Geschlechterdichotomie durfte nicht infrage gestellt werden. Einschränkend hieß es denn auch: „Die hl. Schrift“ denke nicht daran, „von der christlichen Frau zu fordern, dass sie auf dem Gebiete der weltlichen Bildung und Wissenschaft glänzend hervortrete“.<sup>318</sup> Aber für die Legitimation der Forderungen nach einer weiterführenden spezifisch weiblichen Bildung mochte der universale Charakter der biblischen Botschaft durchaus genügen.

Damit wurde das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“, dem sich die bürgerliche Frauenbewegung im Kaiserreich im Prinzip verpflichtet fühlte, nicht unterlaufen. Wenn Lehrerinnen den universal-menschlichen Charakter des christlichen Glaubens heranzogen, ging es ihnen darum, die Verbesserung und Veränderung weiblicher Bildungsmöglichkeiten auszuloten. Wenn „Christentum“ beziehungsweise „Religion“ und die damit verknüpfte universal-menschliche Orientierung thematisiert wurden, hatten Lehrerinnen

---

<sup>317</sup> O. Kuntz, Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1904, S. 1283-1292, S. 1289; schon 1874 gab die „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus“ deutlich zu verstehen, dass „das Christentum in seiner umfassenden Bedeutung als Erziehung des Menschengeschlechts“ möglich mache, „alle Schranken [...] der Geschlechter wie der Bildung“ zu durchbrechen, in: Schornstein, S. 225.

<sup>318</sup> Mausbach, Bildung und Frömmigkeit im Frauenleben. Rede des Herrn Universitätsprofessors, gehalten auf der Hauptversammlung des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen zu Fulda, Pfingsten 1900, in: Monatsschrift für katholische Lehrerinnen, 1900, S. 463-468, S. 464ff..

nicht die absolute Gleichstellung von Mann und Frau im Blick. Dies hätte nicht nur dem verbreiteten bürgerlichen Frauenideal widersprochen, sondern auch der strengen Geschlechtertrennung des Katholizismus.<sup>319</sup>

Wie aber ist das Spannungsverhältnis zwischen der christlichen Botschaft und dem nationalen Credo zu erklären, das die bürgerlich definierte, dualistische Geschlechterkonstellation im Kaiserreich einerseits bestätigte, andererseits infrage stellte? Trotz der institutionell getrennten schulischen Knaben- und Mädchenerziehung ermöglichten geschlechterübergreifend wirksame, schulische Strukturen, dass „Thron und Altar“ nicht immer eine unverrückbare Einheit darstellen mussten. Prinzipiell galt, dass höhere Schulen anders als die konfessionell gebundenen Volksschulen gewiss größeren Spielraum ließen, um über die Integration verschiedener Religionen in einer universellen menschlichen Gemeinschaft nachzudenken.<sup>320</sup> Selbst das preußische Kultusministerium, dem nachhaltig daran gelegen sein konnte, in seinen Lehrplänen, für eine Nationalisierung protestantisch-religiöser Lerninhalte zu sorgen, unterließ dafür ausdrückliche Verfügungen, denn „eine allgemeine Bildung im vaterländischen Sinne“ solle den Schülern höherer Knaben- und Mädchenlehranstalten geboten werden.<sup>321</sup> In der Absicht, nicht nur eine nationale, sondern eine allgemeine Bildung zu vermitteln, verhielten sich die Schulbehörden im Reich sich gegenüber möglichen Abweichungen von liberalen national-protestantischen Ansichten im Religionsunterricht an Knaben- und Mädchenschulen zurückhaltend. Während im Volksschulwesen gerade zur Zeit des Kulturkampfes vor allem in Preußen gegen katholische Lehranstalten verschiedene Restriktionen behördlich verfügt wurden,<sup>322</sup> blieben höhere Schulen im Reich mit Ausnahme des Kaisererlasses im Jahre 1889/90 von speziellen Instruktionen, die den praktizierten Unterricht in katholischer und evangelischer Religion missbilligten, weitgehend verschont.<sup>323</sup>

---

<sup>319</sup> Der für eine Gleichheit von Mann und Frau kämpfende Verein „Frauenbildung-Frauenstudium“ blieb einer säkular ausgerichteten Argumentation verpflichtet und beteiligte sich nicht an konfessionell-religiös geprägten Auseinandersetzungen. In der Vereinszeitschrift „Der Frauenberuf“ finden sich zumindest dazu keine Anhaltspunkte.

<sup>320</sup> Vgl. hier vor allem auch die Diskussionen um paritätische Gymnasien bei: J.M. Palmowski, *Liberalism and the City. The Case of Frankfurt am Main 1866-1914*, Oxford 1999, S. 209-269, S. 215 u. 256; Rahden, Breslauer, S. 187ff..

<sup>321</sup> Siehe etwa den Lehrplan 1892; auch: Hoffmann, *Die neue Schulordnung für die höheren Lehranstalten Bayerns*, in: *Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten*, 1914, S. 295-299, S. 297.

<sup>322</sup> Vgl. etwa das Gesetz zur Schulaufsicht im Jahre 1872. Vgl. dazu: F.-M. Kuhlemann, *Schulen, Hochschulen, Lehrer. Schulsystem. Niedere Schulen*, in: Berg, *Handbuch*, S. 179-227, S. 184f..

<sup>323</sup> Einschlägige Zeitschriften und entsprechende Akten in den Ministerien geben dazu keine nennenswerten Vorgaben.

Nicht einmal die Anregung Wilhelms II. zur Förderung einer nationalen Schulerziehung in Preußen im Jahre 1890 bewirkte, dass Stimmen, die eine verstärkte Zusammenführung nationaler und religiöser Bildung im Schulunterricht forcierten, laut geworden wären. So gab es zwar auf der preußischen Schulkonferenz 1890, bei der unter anderem über die Neugestaltung der seit 1882 gültigen Lehrpläne an höheren Knabenschulen verhandelt wurde, durch den Schulrat Göring die Forderung, im Religionsunterricht „Belehrungen über das heutige Staatsgesetz, die Lehren der Nationalökonomie und der Gesundheitspflege“ anzustellen. Gegenstand der Diskussion wurden solche Vorschläge aber nie. Keiner der Konferenzteilnehmer reklamierte Görings Idee für die eigene Argumentation. Sie wurde schlichtweg übergangen.<sup>324</sup> Görings Bemühen um eine staatsrechtlich und ökonomisch fundierte Nationalisierung des Religionsunterrichts kam denn auch in der offiziellen Fassung der preußischen Lehrpläne von 1892 nicht zur Geltung. Denn als „allgemeines Lehrziel“ für den evangelischen Unterricht wurde dort den höheren Knabenschulen aufgegeben, „in Gottes Wort zu erziehen“ und die Jugend „zu befähigen, [...] dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel“ an Vorbildlichkeit zu geben. Dafür seien die „biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments“ und die „christliche Glaubens- und Sittenlehre“ gemäß dem „lutherische(n) Katechismus“ zu lehren. An dieser Richtlinie sollte sich in den 1901 verfassten und bis in den ersten Weltkrieg gültigen Lehrplänen nichts mehr ändern.<sup>325</sup> Die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Mädchenschulen in Preußen orientierten sich ebenfalls am „Verständnis der Heiligen Schrift“, an der „freudige(n) Beteiligung am gottesdienstlichen Leben“ und einer „religiös-sittlichen Erziehung“, ohne deren Nationalisierung explizit einzufordern.<sup>326</sup> Die schulischen Behörden hielten es offenbar für nicht sonderlich bemerkenswert, dass im Bestreben, „die Jugend in Gottes Wort zu erziehen“, in ihr „die Liebe für das Evangelium“ und „Begeisterung für das Reich Gottes zu wecken“, im Religionsunterricht nationale Interessen unterlaufen werden konnten.<sup>327</sup>

---

<sup>324</sup> Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 1, Zit. S. 45.

<sup>325</sup> Selbst kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges 1914 ging es, als das Preußische Abgeordnetenhaus über den Religionsunterricht an höheren Schulen debattierte und ihn attraktiver gestalten wollte, nicht darum, die nationale Bedeutung des Religionsunterrichts herauszustellen. Es kam vielmehr darauf an, dass „auf die lebendige Annahme und die wirkliche Aneignung der Heilstatsachen und der Christenpflichten der Hauptnachdruck zu legen sei“. In: Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, S. 212.

<sup>326</sup> Lehrplan 1894, S. 460; Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preußen, Berlin 1912, S. 1, 12.

<sup>327</sup> Lehrplan 1892, S. 209.

Dabei gab es durchaus Pädagogen, die sich an der universalen Ausrichtung des Religionsunterrichts „im nationalen Interesse“ rieben und „deswegen“ das Schulfach Religion aus dem „Lehrplan gestrichen haben“ wollten. Allerdings kamen sie mit ihrem Protest nicht weit. Denn, so berichtete auf der Generalversammlung des Gymnasialvereins im Jahre 1905 der Kölner Schulbuchautor Oskar Jäger, diese „konsequente Geister“ erkannten selbst: Der Religionsunterricht ziehe zwar - und das sei unerträglich - „seiner Natur nach seine Lebenskraft aus dem, was allen Menschen gemeinsam ist“. Wenn aber „deswegen“ der Religionsunterricht vom Lehrplan genommen werde, „würden unsere höheren Schulen ihren Charakter als nationale Erziehungsanstalten erst recht verlieren, denn zum Wesen unserer Nation“, hieß es, „gehört wesentlich ihre religiöse Bestimmtheit“.<sup>328</sup> Das bedeutet: Die nationale Bildung und Erziehung der Jugend an höheren Lehranstalten im Reich kam offensichtlich kaum ohne religiöse Bezüge aus.<sup>329</sup> Dagegen brauchte die religiöse Unterweisung nicht notwendigerweise die nationale Durchtränkung ihrer Inhalte.

Der Religionsunterricht an höheren Schulen vermochte aber nicht nur einer nationalen Erziehung Grenzen zu setzen, seine Wirkungskraft war selbst begrenzt. Denn der Denkhorizont von Schülern und Schülerinnen war - wie gesehen - überwiegend konkret auf den individuellen Alltag, die täglichen (schulischen) Aufgaben und Vorlieben in der Freizeit bezogen.<sup>330</sup> Die Konfirmation gehörte zwar zu einer wichtigen und erinnerungswürdigen Erfahrung im Jugendalter, religiöse Bekenntnisse, die auf einen universalen Gesellschaftsentwurf verwiesen oder Ehrfurcht vor der Schöpferkraft Gottes erkennen ließen, gehörten aber selten dazu. Vielfach beherrschte religiöses Desinteresse den Schüler- und Schülerinnenalltag, was durchaus einem Trend im 19. Jahrhundert entsprach, der vor allem ein Phänomen des Protestantismus war und sich im Bedeutungsverlust von Religion und Kirche dokumentierte.<sup>331</sup>

---

<sup>328</sup> Die 14. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Hamburg am 2. Oktober 1905, in: Humanistisches Gymnasium, 1905, S. 235.

<sup>329</sup> Vgl. Kap. I.2.3. dieser Arbeit. Die Historiographie zur Schul-, Fest- und Nationalismusgeschichte hat zurecht darauf hingewiesen, dass national-religiöse Ideen, durch Schulbücher und eine ausgeprägte (nationale) Festkultur in die Klassenzimmer drangen. Vgl. Schallenberg; Schellack, S. 287; M. Wienfort, Bürgerliche Kultur im monarchischen Staat. Kaisergeburtstagsfeste in Minden-Ravensberg 1889-1913, in: J. Meynert u.a. (Hg.), Unter Pickelhaube und Zylinder. Das östliche Westfalen im Zeitalter des Wilhelmismus 1888-1914, Bielefeld 1991, S. 421-439, 432f.; Schneider, Politische Festkultur, S. 225f..

<sup>330</sup> Vgl. dazu ausführlich das Kap. II.2.1. dieser Arbeit.

<sup>331</sup> Zur religionskritischen Stoßrichtung bildungsbürgerlicher Religiosität vgl. Hölscher, Die Religion der Bürger, S. 593-630; ders., Bürgerliche Religiosität im protestantischen Deutschland des 19. Jahrhunderts, in: W. Schieder (Hg.), Religion und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1993, S. 187-215. Zum Verhältnis von Religion und Gesellschaft allgemein: R. Rémond, Religion und Gesellschaft in Europa von 1789 bis zur Gegenwart, München 2000. Zur Religion im Kaiserreich: O. Blaschke u.a. (Hg.), Reli-

So etwa erinnerte die Lehrerin und bekannte Vertreterin der bürgerlichen Frauenbewegung, Gertrud Bäumer, im Jahre 1912 mit bitterem Unterton ihre Schulzeit in den 1880er Jahren: „Es ist merkwürdig, bis zu welchem Zynismus ein gleichgültiger und unbelebter Religionsunterricht heranwachsende Kinder den religiösen Stoffen gegenüber treiben kann“. Der Religionsunterricht war ihr „ein lehrreiches Symptom dafür“, welchen „Grad absoluter Effektivität ein Unterricht erreichen kann“.<sup>332</sup> Auch der Naturwissenschaftler Eberhard Dennert, der in den 1870er Jahren im westfälischen Lippstadt eine höhere Knabenschule besuchte, berichtete 1936 vom Einfluss eines „glänzenden Lehrers“, den er nicht nur wegen seiner pädagogischen Fähigkeiten bewunderte: jener Lehrer sei bekennender „Atheist“ gewesen, was so „manchen anzog“ und „andere“ wie Dennert „in schwere Konflikte brachte“.<sup>333</sup> Zweifel in und an der Religion gehörten – wie Lucian Hölscher gezeigt hat – zum legitimen Werdegang eines gebildeten Protestanten und wurden somit in Autobiographien gerne angesprochen.<sup>334</sup> Die Schulzeit, die Zeit der Pubertät und des Erwachsenwerdens, schien dafür prädestiniert zu sein. So gab auch der Landgerichtsrat Erich Müller, welcher in den Jahren 1877-1886 in Nürnberg das Melanchton-Gymnasium besuchte, einige Jahre nach seiner Schulzeit zu, dass „wir - in den kritischen Jahren (16-20) - von religiösen Zweifeln arg gepeinigt waren und sie freimütig im Religionsunterricht“ zum „Entsetzen“ der Lehrer äußerten.<sup>335</sup>

Konservative und zentrumsnahe Politiker sowie Lehrer und Lehrerinnen beklagten daher immer wieder die Wirkungslosigkeit des Religionsunterrichts. Resigniert teilte eine Lehrerin in ihrer Ansprache 1886 den von der Schule abgehenden Schülerinnen mit: Sie habe lediglich versucht, die „Religion als Gefühl der vollständigsten Abhängigkeit von Gott“ und als den „Mittelpunkt unseres ganzen Daseins“ zu vermitteln. „Aber“, so fügte sie enttäuscht hinzu, „das habe ich euch nicht lehren können“.<sup>336</sup> Selbst kurz vor

---

gion im Kaiserreich. Milieus – Mentalitäten – Krisen, Gütersloh 1996; auf die Parallelität des Bedeutungsverlusts traditioneller Kirchen und Religionen und neuen „säkularreligiösen Sinnstiftungsangeboten“ geht ein: F.W. Graf, *Alter Geist und neuer Mensch. Religiöse Zukunftserwartungen um 1900*, in: U. Frevert (Hg.), *Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900*, Göttingen 2000, S. 185-228.

<sup>332</sup> Die im Schulalter protestantisch getaufte Hedwig Wachenheim erklärte in ihrer Autobiographie über die Schuljahre in Mannheim um die Jahrhundertwende: „Der Kirchgang war etwas für den Mittelstand und die Dienstboten“. Und „der Religionsunterricht bedeutete für mich nicht mehr und nicht weniger als aller Unterricht in der Schule; er vermittelte Lernstoff, ging aber am Wesen des Kindes vorbei“. Wachenheim, S. 11. Bäumer, in: Graf, S. 63.

<sup>333</sup> Dennert, S. 97f..

<sup>334</sup> Vgl. Hölscher, *Die Religion der Bürger*, S. 593-630.

<sup>335</sup> E. Müller, S. 42f..

<sup>336</sup> Der Befund, dass der Bedeutungsverlust traditioneller Religiosität und Kirche im 19. Jahrhundert of-

Kriegsbeginn 1914 kritisierten Konservative im Preußischen Abgeordnetenhaus, „dass nahezu 90% unserer Abiturienten die Schule als ausgesprochene Atheisten oder als religiös nicht interessierte Menschen verlassen“.<sup>337</sup> Einen Unterschied zwischen katholischen und evangelischen Schülern machten sie hier nicht.

Diese fehlende Durchsetzungskraft religiöser Erziehung im Kaiserreich an höheren Knaben- und Mädchenschulen stellt nicht nur die eindeutige Geschlechtertrennung infrage, die sich in „weibliche(r) Frömmigkeit“ und „männlichem Unglauben“ gründet.<sup>338</sup>

Darüber hinaus ist abschließend festzuhalten: Wenngleich die christliche Vorstellung vom Reich Gottes nur schwer zu vermitteln war, ist es für eine Studie, die nach der Wirksamkeit der nationalen Bildung und Erziehung an höheren Knaben- und Mädchenschulen im Kaiserreich fragt, unabdingbar, die an beiden Institutionen vorhandenen Gegensätze zwischen national und religiös fundierten Ideen zu verdeutlichen. In Anbetracht der Widersprüche zwischen der Vorstellung eines christlich motivierten Universalismus und nationalen Idealen erscheint es zu simpel, höhere Knaben- und Mädchenschulen weiterhin ohne Einschränkung als Lehranstalten national-religiöser Überzeugungen zu werten.

---

fenbar auch an höheren Mädchenschulen keinen Halt machte, mag auf den ersten Blick der These von der Feminisierung der Religion im 19. Jahrhundert widersprechen. Allerdings konzentrierte sich die Forschung bisher hauptsächlich auf Präsenz von Frauen in kirchlichen Institutionen. Dazu: Hölscher, *Die Religion der Bürger*; Meiwes; in internationaler Perspektive: McLeod, S. 134-156. Zitat bei: C. von Szcypanski, *Ansprache an meine jungen Mädchen beim Abschluss der Schule*, in: *Die Lehrerin in Schule und Haus*, 1886, S. 430-432, S. 431.

<sup>337</sup> Verhandlungen in der 65.-71. Sitzung des Preußischen Abgeordnetenhauses vom 27. April bis 4. Mai 1914 über den Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten Preußens, in: *Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten*, 1914, S. 210-214, S. 211. Zur „ungeheure(n) Wirkung“, die gesellschaftliche Gruppen offenbar auf Schüler ausübten, indem sie „die vollkommene Befreiung, resp. Säuberung unserer Staatsschule von allen [...] kirchlichen Einflüssen“ forderten, vgl. ausführlich Schweizer, S. 6f..

<sup>338</sup> Vgl. zu dieser These: McLeod, S. 134-156, bes. 143.

### III. Schulen der Nation? Eine Schlussbetrachtung

Als der Vorsitzende des NS-Lehrerbundes Hans Schemm mit Lehrerkollegen im Jahre 1934 einen geschichtlichen Überblick über die „deutsche Schule und deutsche Erziehung“ gab, titelte er für die Zeit des Deutschen Kaiserreichs: „Das große nationale Zeitalter ohne nationale Erziehung“. Für überzeugte Nationalsozialisten wie den oberfränkischen Gauleiter und bayerischen Kultusminister Schemm und seine Kollegen erschien die nationale Bildung und Erziehung höherer Schulen im Kaiserreich offensichtlich enttäuschend und ungenügend. „Wir versäumten die Auswertung durch eine echte, große, die Jugend und das ganze Volk durchdringende Nationalerziehung“, schrieb er und kritisierte die „Enge schulischer Kleinarbeit“, worüber man „die in die Zukunft wirkende schöpferische Formung des nationaldeutschen Menschen“ vergessen habe. Nicht nur das tägliche „Klein Klein“ des schulischen Alltags, auch die Ausrichtung am Individuum, die Orientierung an allgemeinbildenden bzw. neuhumanistischen Bildungszielen standen bei Nationalsozialisten selbstredend in Misskredit. „Im gesamten Schulwesen“ hätte, so Schemm, während des Kaiserreichs „die Vorherrschaft eines ausgesprochen humanistischen, besser individualistischen und enzyklopädisch-ästhetisch-theoretischen Bildungsideals“ die „charakterbildende“ nationale Erziehung verhindert. An den „humanistischen Unterrichtsanstalten“ sei sie „durch das einseitige Festhalten an Veraltetem“ „erstickt“ worden, „an den realistischen Schulen durch die zunehmende Anhäufung von Bildungsstoffen.“ Von Übel sei gewesen, dass „immer wieder“ „neue Unterrichtsstoffe zur Erreichung der formallogischen Geistesschulung den verschiedenen Gattungen der höheren Schulen“ zugeführt worden seien. Auch der „kleinliche Streit der Philologen um lateinische Aufsätze, Stundenzahlen und Berechtigungen“ bzw. um den „Wert der Lehrstoffe“ hätten letztlich dazu geführt, dass „das ruhmreiche nationale Geschehen, die gewaltige innere Entwicklung, die überragende Machtstellung des Deutschen Reichs, die heroische Kraftentfaltung unserer Nation auf allen Gebieten, im Schulwesen ohne tiefere Wirkung“ blieben.<sup>1</sup>

Nimmt man die Ergebnisse dieser Arbeit zum Maßstab, musste Schemm freilich zu dem Schluss kommen, dass die nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich in ihrer Wirkungskraft begrenzt war. Höhere Schulen von 1871

---

<sup>1</sup> H. Schemm, Deutsche Schule und deutsche Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Stuttgart 1934, S. 135ff..

bis 1914 können, so das Fazit und die These dieser Arbeit, nicht in einem Atemzug mit dem Militär oder dem Turnverein als große Nationalisierungsinstanz gewertet werden. Sie wurden als deutsche „Schule der Nation“ von der Forschung bisher überschätzt. Indem für die vorliegende Arbeit – anders als bisher in der historischen Schul- und Bildungsforschung weitgehend üblich – ein methodisches Vorgehen gewählt wurde, das die unterschiedlichen schulischen Akteure und ihre Handlungsebenen zueinander in Bezug gesetzt hat, ergibt sich ein Befund, der die höheren Schulen als Nationalisierungsinstanzen par excellence infrage stellt. Mehrere Faktoren sind dafür maßgebend:

Höhere Schulen folgten im Deutschen Kaiserreich bis 1914 einer eigenen inneren Systemlogik, die sich von den großen Nationalisierungsagenturen, dem Militär und dem Turnverein, unterschied. Prinzipiell stand die Nation weitaus weniger im Mittelpunkt als es die Konzentration auf kaiserliche Erlasse, punktuelle Lehrplanentwicklungen und Schulbuchpassagen bisher vermuten ließen (vgl. Kap.II.). Viele Bildungsziele wurden mit Blick auf die Ausprägung einer allgemeinen Bildung formuliert. Die berufliche Qualifikation, grosso modo die Vorbereitung auf die späteren Aufgaben der Jungen und Mädchen als Erwachsene in der sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts immer weiter dynamisierenden bürgerlichen Gesellschaft, standen im Mittelpunkt (vgl. v.a. Kap. II.3.1 und II.3.2). Damit knüpfte die Schulbildung an gesellschaftliche, an soziale und individuelle Motivlagen an. Es ging vor allem um eine der sozialen Stellung bildungsbürgerlicher und adliger Zöglinge angemessene Erziehung, die an den Interessen des bürgerlichen und schulischen Alltags des ausgehenden 19. Jahrhunderts orientiert war. Tägliche Sorgen, Verpflichtungen und Aufgaben überwölbten nationale Ideale im Unterricht wie in den Behördenstuben der Schulverwaltung (Kap. II.2).

Anders als bislang von der Schul- und Bildungsforschung vielfach angenommen, fungierten die preußischen Schulbehörden nicht als Avantgarde der nationalen Bildung und Erziehung. Die großen deutschen Schulkonferenzen oder die in diesem Kontext viel zitierten Einlassungen Kaiser Wilhelms II. in den Jahren 1889 und 1890 hatten weitaus weniger Auswirkungen auf die nationale Schulbildung als bisher vorausgesetzt (vgl. Kap. II.2.2). Die sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts zusehends ausdifferenzierende und modernisierende Gesellschaft forderte eine groß angelegte Schul- und Bildungsreform, der sich die Kultusminister und ihre Berater im Kaiserreich vor allem verpflichteten. Die nationale Bildung war dabei aber weder Motor noch Hauptbestandteil. Fragen der Schulorganisation, des Schulaufbaus und der Schulstruktur sowie tägliche Aufgaben und Probleme einzelner schulischer Akteure drängten die nationale Bildung und Erzie-

hung häufig in nachgeordnete, sekundäre Positionen (Kap. II.2.1 und II.2.2). Diese vorrangige Orientierung am Individuum und dessen Lebenswelt, die die Nation unterordnen konnte, trennte höhere Knaben- und Mädchenschulen von den „(Vor-)Schulen der Nation“, dem Turnverein und dem Militär.

Gleichzeitig konkurrierte die Nation an höheren Knaben- und Mädchenschulen auch mit anderen Gesellschaftsdeutungen und Loyalitäten. Nicht nur die Bildung des selbständigen Individuums lag im Widerstreit mit der Nation, sondern auch die neuhumanistische Tradition, universale und internationale Zusammengehörigkeiten zu betonen (vgl. Kap. II.3). Im Bestreben persönliche, professions- und geschlechterspezifische Interessen durchzusetzen, lohnte es sich für Lehrer und Lehrerinnen, nicht nur auf die argumentative Kraft der Nation zu bauen, sondern auch internationale Hilfe zu beanspruchen. Diese Kontakte wurden als theoretisches Denkmuster, als Argument herangeführt, aber auch ganz praktisch, d.h. in internationalen Konferenzen bzw. Reisen oder einem Lehreraustausch gepflegt (Kap. I.2.1, II.3.1 und II.3.2).

Die These Ute Planerts, wonach sich bürgerliche Frauen im Zuge ihrer Emanzipationsbemühungen vor allem auf ihre nationalen Leistungen beriefen, ist vor diesem Hintergrund zu erweitern bzw. kritisch zu reformulieren (Kap. II.3.1). Planerts These wird nach wie vor nicht bestritten, gleichwohl aber erweitert. Lehrerinnen distanzieren sich im Kampf um geschlechter- und professionsspezifische Interessen zuweilen von der Nation, kritisieren die ihr immanente Ungleichheit der Geschlechter. Lehrerinnen ging es damit freilich nicht um die Durchsetzung allgemeinen Menschenrechts, die traditionelle Geschlechterrollen nivellierte. Als Mitgliederinnen der bürgerlichen Frauenbewegung im Kaiserreich argumentierten sie in der Überzeugung, gerade über die Betonung der spezifischen Weiblichkeit den eigenen Handlungsspielraum zu vergrößern. Der dem nationalen Modell zugrunde liegende Geschlechterdualismus jedoch behinderte in ihren Augen - bis um die Jahrhundertwende - gerade weitergehende weibliche Bildungsmöglichkeiten. Lehrerinnen erhofften sich im Spiel der Zustimmung zur Nation und der Distanzierung von der Nation den Ausbau des weiblichen Bildungssektors, eben einer wichtigen Domäne des spezifisch weiblichen Aktionsradius (vgl. Kap. II.3.1).

Im Übrigen zeugt die Instrumentalisierung der Nation als Argument in professions-, schul- und geschlechterspezifischen Auseinandersetzungen sowie als Mittel persönlicher Profilierung und schulischer Disziplinierung gewiss von einer nicht unerheblichen Präsenz der nationalen Idee im höheren Schulwesen (Kap. II.1.1, II.1.2 und II.1.3). Gleichzeitig aber beförderte die Instrumentalisierung auch die Phrasenhaftigkeit und

Oberflächlichkeit zutage, mit der sich die schulischen Akteure häufig auf die Nation bezogen (vgl. Kap. II.1). Die Nation war eben nur ein handlungsleitendes Interesse und Bildungsziel unter mehreren. Angesichts dessen wurde die höhere Schulbildung in der langfristigen Erinnerung etwa im Vergleich zum Militär weitaus weniger als prägende Nationalisierungsinstanz wahrgenommen (vgl. Kap.II.2.1). Die nationale Schulbildung hinterließ darüber hinaus etwa gegenüber der nationalen Prägung in Militär und Familie zu wenig emotionale Eindrücke und wurde auch daher im Rückblick weniger als wichtige Instanz zur Ausbildung eines nationalen Bewusstseins bewertet (vgl. Kap. II.2.1 und II.1.3).

Die nationale Bildung und Erziehung also lenkte die Kommunikation der unterschiedlichen schulischen Akteure nicht grundsätzlich, strukturierte und steuerte die individuellen Verhaltens- und Handlungspositionen nur partiell. Da die Nation an höheren Schulen im Kaiserreich mithin nicht immer als oberste handlungsleitende Maxime fungierte, ist im Sinne Webers Konzept der „Geltung legitimer Ordnungen“ festzustellen: Die Wirkung der nationalen Bildung und Erziehung an höheren Knaben- und Mädchenschulen war letztlich begrenzt.

Gleichwohl aber gab es eine nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen, die Schüler und Schülerinnen für die Nation begeistern sollte (vgl. Kap. I). Diese allerdings entsprach kaum der nationalsozialistischen Programmatik, wie sie Schemm und seine Kollegen 1934 vor Augen hatten.

I. Anders als in der nationalsozialistischen Vorstellung erstrebenswert, hatte die nationale Bildung und Erziehung höherer Schulen des Kaiserreichs die traditionellen Geschlechterrollen nicht eindeutig und nachhaltig verankert (Kap. I).<sup>2</sup> Spezifisch männliche und weibliche Rollenbeschreibungen spielten in ministeriellen Anordnungen und Lehrplänen des Kaiserreichs explizit keine Rolle. Da auch die Vorgaben zur Ausgestaltung der Festakte anlässlich nationaler Feiertage wie Kaisers Geburtstag oder dem Sedantag keine Geschlechterzuschreibungen enthielten, war es Mädchen im Rahmen dieser schulischen Feierlichkeiten durchaus möglich, männliche Verhaltensweisen und Rollenmuster zu erproben (Kap. I.1, II.1.3, II.2.1). Im Übrigen enthielt die nationale Bildung für Jungen und Mädchen zum Teil dieselben nationalen Bilder, etwa die Pflege einer gemeinsamen Literatur und Sprache (Kap. I.1.4 u. I.2.2), eine selbst unter Wilhelm II. landespatriotisch wie gesamtdeutsch orientierte Erziehung zur Monarchie (Kap.

---

<sup>2</sup> Zur „Geschlechter-Ideologie“ der Nationalsozialisten: U. Frevert, Frauen, in: W. Benz u.a. (Hg.), Enzyklopädie des Nationalsozialismus, München 1997, S. 220-233.

I.1.3) und die Verpflichtung der Schüler und Schülerinnen auf ein christliches, ethisch korrektes Verhalten (Kap. I.1.1). Die bereits seit Reichsgründung gelehrte Vorstellung der Nation als ethische Gemeinschaft basierte auf einem geschlechterübergreifend wichtigen Grundbestand an bürgerlichen Werten und Normen. Mädchen wie Jungen wurden auf die Einhaltung von Ehrlichkeit und Fleiß, Ordnung und Bescheidenheit sowie sexuelle Zurückhaltung eingeschworen. Zu einer Annäherung der Geschlechter kam es in diesem Fall nicht, weil bestimmte geschlechterspezifische Rollenzuschreibungen vom jeweils anderen Geschlecht ausnahmsweise übernommen wurden. Die Geschlechterannäherung vollzog sich jenseits der in der Forschung üblicherweise angeführten Dichotomien kämpferisch-fürsorglich, öffentlich-privat, staatlich-kulturell. Sie bezog sich auf eine geschlechterübergreifend gültige ethische Basis.

Selbst eine gewisse Militarisierung und Staatsbürgererziehung war seit den 1890er Jahren, mehr noch seit der Jahrhundertwende, den Lehrplanvorgaben an höheren Knaben- und Mädchenschulen gemein (Kap. I.1.2 u. I.1.3). Dem weiblichen Rollenverständnis in der Nation wurde damit an höheren Mädchenschulen jene Eindeutigkeit genommen, die es im bürgerlichen Denkhorizont eigentlich hatte.

II. Die nationale Bildung und Erziehung höherer Knaben- und Mädchenschulen war - anders als in der nationalsozialistischen Vorstellung gedacht und den höheren Schulen im Kaiserreich bislang vielfach zugeschrieben - keine machtstaatlich autoritär diktierte Angelegenheit. Die Initiative für eine nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen entstammte vielfach der Lehrerschaft und gesellschaftlichen Interessensgruppen. Es verwundert nicht, dass das „Augusterlebnis“ bürgerlicher Kreise 1914, d.h. die Begeisterung anlässlich des Ausbruchs des I. Weltkriegs, vor allem von Lehrern und Lehrerinnen höherer Schulen getragen wurde. Nicht zuletzt waren sie häufig genug die Initiatoren für bestimmte nationale Vorstellungen an höheren Schulen. Die Schulbehörden hingegen fungierten meist als Instanz, die lediglich reaktiv tätig wurde. Ministerielle Vorgaben für die höheren Knaben- und Mädchenschulen folgten einer weitgehend kaisertreuen, gemäßigt konservativen Linie, die stets versuchte, die unterschiedlichen Meinungen innerhalb der Schul- und Lehrerklientel zu wahren (Kap. I). Lediglich diejenigen Maßnahmen wurden von oben verfügt, von denen die Behörden davon ausgehen konnten, dass sie notwendig waren und keine allzu gravierende Gegenwehr erzeugten (Kap. I.). Gleichzeitig aber forcierte das Kultusministerium aktiv keine Variante des Nationalen, die etwa den Kaiser herausfordern konnte oder die innerhalb der bürgerlich-adligen Eltern- und Lehrerschaft nicht mehrheitsfähig war. Dies galt für liberale Forde-

rungen, etwa die Verfassungsgeschichte in den Unterricht einzuführen wie für radikal-nationale Überzeugungen oder einen überzogenen Militarismus (Kap. I.1.2, I.1.3 u. I.2.).<sup>3</sup>

III. Interessensgruppen bzw. Lehrer und Lehrerinnen, die sich einem radikalen Nationalismus verpflichteten, hatten sich bei der Schulbehörde daher nicht durchsetzen können. Die völkische Vorstellung der Nation als ethnisch homogene, antisemitisch, rassistisch gefärbte Einheit und als egalitäre Männergesellschaft integrierte die Behörde nicht in die Lehrpläne (vgl. Kap. I.2.3). Auch die aggressive imperiale Zielvorstellung der deutschen Groß- und Weltmacht, die nationale Agitationsverbände des Kaiserreichs gerne im Schulunterricht gesehen hätten, etablierte sich trotz der Initiative aus der Lehrerschaft an höheren Knaben- und Mädchenschulen nicht (vgl. Kap. I.2.1). Extreme Positionen, die sich im Zuge der expansiv-großdeutschen Vorstellung einer Sprachnation gegen den Gebrauch von Fremdwörtern richteten oder einseitig Dialekt und Hochsprache gegeneinander auszuspielen versuchten, verweigerte sich die preußische Kultusbürokratie ebenfalls (Kap. I.2.2). Darüber hinaus wurde der Wunsch radikaler Nationalisten nach einer behördlich verordneten weitergehenden schulischen Erziehung für Militär und Staat, stark im Kampf gegen innere und äußere Reichsfeinde, nicht hinlänglich befriedigt (Kap. I.2.3 u. I.1.2). Feindstereotypen und eine übermäßige soldatisch-kriegerische Schulerziehung, die auf unerbittliche Disziplin und schonungslosen Gehorsam setzte, widersprachen dem Selbstverständnis, das die Schulbehörden von sich und höheren Schulen im Kaiserreich hatten. Eine direkte Kontinuität zwischen der höheren Schulbildung des Kaiserreichs und dem Nationalsozialismus ist demnach nicht gegeben. Höhere Schulen des Kaiserreichs unterschieden sich von Nationalsozialisten, die einen völkisch inspirierten Nationalismus erstrebten, bei dem erstens die Nation oberstes Erziehungsziel sein sollte, zweitens das Individuum in der Masse aufging, antisemitisch und rassistisch zumal, aggressiv nach innen wie nach außen, militärisch und imperialistisch.<sup>4</sup> Dennoch schuf

---

<sup>3</sup> Aber auch Kaiser Wilhelm II. wurde durchaus auch in Schranken gewiesen, als er die „republikanischen Entwicklungen“ der römischen Geschichte zugunsten einer intensiveren Behandlung der römischen Kaiserzeit ausspielen wollte (Kap. I.1.3.). Kultusminister und Berater der preußischen Schulbehörden versuchten eben stets, dem breiten Meinungsspektrum der bürgerlich-adligen Akteure im höheren Schulwesen - politisch gesehen reichte es von liberalen bis radikalnationalen Positionen - gerecht zu werden und nach allen Seiten hin anschlussfähig zu sein.

<sup>4</sup> Zur Schulerziehung im Nationalsozialismus u.a.: B. Schneider, *Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung*, Köln 2000; G. Kluchert (Hg.), *Schule in der Diktatur. NS und DDR im Vergleich*, Bad Heilbrunn 2004; H. Kemnitz, *Schulische Mädchenerziehung im nationalsozialistischen Deutschland*, in: K.-P. Horn u.a. (Hg.), *Pädagogik im Militarismus und Nationalsozia-*

die nationale Bildung und Erziehung höherer Schulen von 1871 bis 1914 durchaus einen Nährboden für spätere nationalsozialistische Vorstellungen und Radikalisierungen:

a.) Die Kultusbürokratie wollte in den Lehrplänen zwar keine besondere imperiale Stoßrichtung, die auf eine deutsche Hegemonialstellung abzielte, verankert wissen, sie kam aber seit den 1890er Jahren dem Betreiben unterschiedlicher Agitationsverbände entgegen und nahm weltwirtschaftliche und koloniale Entwicklungen in die curricula höherer Knaben- und Mädchenschulen auf (Kap. I.2.1). Auch die seit den 1890er Jahren an höheren Knaben- und Mädchenschulen bedeutsame Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für einen sprachrichtigen mündlichen Ausdruck, der unnötige Fremdwörter vermied, ist auf Initiativen aus radikalnational ausgerichteten Lehrerkreisen bzw. entsprechenden Interessensgruppen der bürgerlichen Gesellschaft zurückzuführen (Kap. I.2.2). Indem die behördlichen Anweisungen zudem sehr vage formuliert wurden, ermöglichten sie stets Freiräume für die konkrete Auslegung der Lerninhalte im Unterricht und an Festtagen durch die Lehrer und Lehrerinnen vor Ort. Extreme Überzeugungen waren mithin nicht *expressis verbis* untersagt. Lehrer führten, wenn sie wollten, so an Festtagen auch militärische Übungen durch oder polemisierten gegen innere und äußere Reichsfeinde, ohne dass dies behördlich veranlasst worden wäre. Im Übrigen waren die Germanisierungspolitik gegenüber der ehemaligen polnischen Bevölkerung oder Benachteiligungen jüdischer Akteure im höheren Schulwesen ebenfalls eine Grundlage, auf der sich extreme und radikale Formen des Nationalismus im höheren Schulwesen weiter entwickeln konnten (Kap. I.2.2 u. I.2.3).

b.) Nicht zuletzt wurde trotz vieler Geschlechtergemeinsamkeiten die traditionelle Geschlechterdifferenz in der nationalen Bildung an höheren Schulen, die später für den Nationalsozialismus wieder grundlegend war, keinesfalls aufgehoben. Die von Lehrern und Lehrerinnen geschlechterübergreifend als wichtig erachteten bürgerlichen Werte und Normen kamen nicht ohne die in der bürgerlichen Vorstellung üblichen Geschlechterunterschiede aus, wonach Jungen charakterlich vor allem für ihre Aufgaben in Staat, Familie, Beruf und Militär vorbereitet werden mussten. Mädchen demgegenüber wurden auf ihre spätere Rolle als Hausfrau, Gattin und Mutter sowie auf mögliche Aufgaben als (Kranken-)Pflegerin eingestellt. Die Geschlechterunterschiede waren für Lehrer, Lehrerinnen und Vertreter der Schulbehörden offenbar so selbstverständlich, dass sie keiner ausdrücklichen ministeriellen Erklärung oder behördlichen Vorgabe bedurften.

Allein die institutionelle Trennung der Knaben- und Mädchenschulen, die unterschiedliche Ausbildung, Bezahlung und beruflichen Aufstiegschancen von Lehrern und Lehrerinnen signalisierten per se die Geschlechterdifferenz. Und wenngleich die inhaltliche Ausrichtung der Lehrpläne kaum Geschlechterunterschiede aufwies, sollten Art und Methode der Vermittlung unterschiedlich vorgenommen werden. Die nationalen Bilder und Vorstellungen waren an höheren Mädchenschulen nach Maßgabe der Lehrpläne im Vergleich zu den höheren Knabenschulen oft nur thematisch kurz anzureißen, wurden damit also oberflächlicher und quantitativ abgespeckt dargeboten. Darüber hinaus war die schulische Vermittlung nationaler Ideale an höheren Mädchenschulen handlungsorientierter, während der nationale Lernstoff an höheren Knabenschulen eher kognitiv-abstrakt durchdrungen werden sollte (Kap.I.). Nicht zuletzt kam es an höheren Mädchenschulen zweifelsohne erst später zu einer Einführung der Staatsbürgererziehung sowie etwa zu militärisch inspirierten Lerninhalten im Turnunterricht. Diese hielten erst nach der Jahrhundertwende Einzug in den nationalen Bildungskanon der Mädchen (Kap. I.1.2 und I.1.3).

Nimmt man also die Geschlechterrollenverteilung der bürgerlichen Gesellschaft zum Maßstab, waren Gemeinsamkeiten und Unterschiede der nationalen Bildung und Erziehung an höheren Schulen im Deutschen Kaiserreich von 1871 bis 1914 zwei Seiten derselben Medaille. Für die langfristige Rezeption ehemaliger Schüler und Schülerinnen hatte dies aber keine Bedeutung (Kap. II.1.3 u. II.2.1). Von einer nachhaltigen und eindeutigen Verankerung der Geschlechterrollen durch die nationale Bildung und Erziehung an höheren Schulen des Kaiserreichs kann also trotz aller Geschlechterunterschiede nicht gesprochen werden.

#### IV. Anhang

Tab.I.: Berufswahl von Oberrealschul-Abiturienten in den Jahren 1908-1911

Berufswahl	1908	1909	1910	1911
Kaufmännische Berufe	18,0%	15,4%	14,1%	19,06%
Studium der Mathematik und Naturwissenschaften	16,7%	20,5%	19,6%	18,7%
Studium der Neueren Sprachen	10,4%	8,5%	11,9%	9,7%
Studium anderer philos. und verwandt. Fächer	6,5%	6,9%	7,5%	7,3%
Heilkunde	9,7%%	10,2%	9,9%	10,1%
Rechts- u. Staatswissenschaft	7,0%	5,4%	6,2%	8,0%
Bau- und Bergfach	12,8%	10,9%	9,5%	6,6%
Ingenieurfach	9,6%	10,1%	8,6%	7,3%
Beamtenlaufbahn	6,1%	6,0%	8,3%	7,4%
Offiziersberuf	2,3%	3,4%	2,8%	2,0%
Land- und Forstwirtschaft	1,2%	2,0%	1,5%	2,4%
<b>Gesamtzahl der Abiturienten</b>	1160	1325	1425	1123

Die Übersicht basiert auf der Auswertung von Jahresberichten der Jahrgänge 1908-1911 aus allen deutschen Einzelstaaten (Ausnahme Bayern), aus: E. Schaper, Berufswahl der Oberrealschul-Abiturienten, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1912, S. 271-272, S. 272.

## V. Quellen und Literaturverzeichnis

### 1. Ungedruckte Quellen

#### Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GSTA)

Preußisches Herrenhaus  
Rep. 169 A, Abt. XLIV, Nr. 2; Nr. 8.

Preußisches Abgeordnetenhaus  
Rep. 169 C, Abschnitt 3, Nr. 7.  
Rep. 169 C, Abschnitt 36 D, Nr. 96.

Geheimes Zivilkabinett  
Rep. 89 H, Nr. 22307.

Staatsministerium  
Rep. 90a, Nr. 2; Nr. 5; Nr. 6.

Kultusministerium  
Rep. 76, VI, Sekt. 1 Gen. ee, Nr. 1 A; Nr. 1 B; Nr. 5 A; Nr. 5 B; Nr. 6; Nr. 48.  
Rep. 76, VI, Sekt. 1 Gen. z, Nr. 2; Nr. 20; Nr. 20 Abhib. 8; Nr. 35; Nr. 114; Nr. 115; Nr. 115 adhib a; Nr. 115 adhib b; Nr. 115 F; Nr. 115 E; Nr. 115 H; Nr. 115 K; Nr. 147; Nr. 174; Nr. 174 A, Nr. 174 B; Nr. 174 C; Nr. 227; Nr. 228.  
Rep. 76, VI, Sekt. 1, Gen. 1, Nr. 32, Nr. 53.

Nachlässe  
Rep. 92, Althoff, Abt. AII, Nr. 1; Nr. 5; Nr. 9; Nr. 10; Nr. 11, Nr. 17; Nr. 18.  
Rep. 92, Schmidt-Ott, XLIV, Bd. 1-5.  
Rep. 92, Bosse, Nr. 14.

#### Staatsarchiv Ludwigsburg

Schulen  
F 441, Bü. 49; Bü. 50; Bü 70; Bü. 336.  
E 202, Bü. 3; Nr. 34; Nr. 35; Bü. 43; Bü. 47; Bü. 284; Bü. 457

#### Generallandesarchiv Karlsruhe

Schulwesen  
235, Nr. 17555; Nr. 17556; Nr. 31862; Nr. 32301; Nr. 32371, Nr. 32373; Nr. 32375; Nr. 32378; Nr. 42514; Nr. 42873; Nr. 42878; Nr. 42880.

#### Staatsarchiv Münster

Provinzialschulkollegium  
Nr. 6761

### Stadtarchiv und Landesgeschichtliche Bibliothek Bielefeld

400,3/Fotosammlung des Stadtarchivs Bielefeld  
Fotos zum Kaiserbesuch in Bielefeld (ohne Signatur)  
150, 14 Ratsgymnasium, Acta Nr. 1122; Nr. 1123; Nr. 1132.

### Schularchiv der Cecilienschule Bielefeld

Kaffee Zeitung der Oberprima an der Bielefelder Cecilienschule, 1910  
Protokollbuch

### Stadtarchiv Lemgo

A 3245

### Stadtarchiv Aachen

Abituraufsätze Nr. 2887

## **2. Gedruckte Quellen**

- A., D., u. B., F., Die selbständige Thätigkeit der Schüler in den höheren Schulen, in: Pädagogisches Archiv, 1874, S. 145-156.
- Abert, J., Gedanken über Gott, Welt und Menschenleben in den Autos sacramentales des Don Pedro de la Barca, in: Programm der Königlichen Studienanstalten zu Passau 1877, S. 10.
- Abicht, M., Inwieweit und in welcher Weise soll der Turnunterricht der Schule auf den Wehrdienst vorbereiten?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1894, S. 229-235.
- Abröll, Ludwig, Die Lehre des vatikanischen Concils „vom Glauben“, nachgewiesen aus den Schriften des heiligen Augustin, in: Programm zum Schlusse des Studienjahres 1871/72, Passau 1872, S. 2-22.
- Adickes, Die Zulassung der Realgymnasiasten zur juristischen Laufbahn, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1900/1901, S. 8-12.
- Adler, Helene, Korrespondenz der Redaktion, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1886, S. 657-661.
- Allgemeine Schulordnung der rheinischen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend, in: Gymnasium der Stadt Barmen. Bericht über das Schuljahr 1914/15, Barmen 1915, S. 13-16.
- Anonym, Am 19.11.1870, Aus Eduard Laskers Nachlass, in: Deutsche Revue, 1892, S. 176.
- Anonym, Hinweis auf Natalie von Mildes Goethe und Schiller und die Frauenfrage, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1899/1900, S. 142-148.
- Anonym, Bildung, in: Frauenberuf, 1888, S. 181-184.

- Anonym, Deutsch oder schwedisch?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1906, S. 112-114.
- Anonym, Deutsche Volkskraft, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1904, S. 1-3.
- Anonym, Die Pflege des mündlichen Vortrags in unseren Schulanstalten, in: Jahresbericht der Luisen-Schule über das Schuljahr 1873-1874, Berlin 1874, S. 1-15.
- Anonym, Feier des Sedantages am Gymnasium zu Frankfurt a. M., in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1888, S. 279.
- Anonym, Heimatkunde in den oberen Klassen, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1903, S. 48-51.
- Anonym, Lied eines deutschen Mädchens auf die Schlacht von Sedan, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1883, S. 622-623.
- Anonym, Neue Schule – neues Heer, in: Blätter für deutsche Erziehung, 1901, S. 23.
- Anonym, Prolog, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1885, S. 160-162.
- Anonym, Turnen, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1892, S. 261-263.
- Anonym, Verwandlung. Junges Mädchen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 518-519.
- Anonym, Zeugnis für Pestalozzis Christentum, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1998/99, S. 59-60.
- Anonymus, Herders Ansichten über den Religionsunterricht für Kinder (Ein Konferenz-Vortrag), in: Vierteljahrsschrift für Töcherschule und Frauenbildung, Thorn 1871, S. 243-255.
- Anonymus, Ziele und Aufgaben des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen in der Gegenwart (festgelegt bei den Verhandlungen der 21. Hauptversammlung), in: Monatsschrift für katholische Lehrerinnen, 1906, S. 208-210.
- Antwort Sr. Excellenz des Herrn Ministers von Goßler auf die Petition von Berliner Frauen, betr. die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1889, S. 19-23.
- Aus dem Jahresbericht von P. Ankel über den Frankfurter Bund der Freunde des humanistischen Gymnasiums, in: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 56-62.
- Aus den Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 7.3.1906 und des preußischen Herrenhauses vom 30. März, in: Humanistisches Gymnasium 1906, S. 81-109.
- Aus der Schul- und Hausordnung, in: Höhere Mädchenschule Bruchsal. Jahresbericht über das Schuljahr 1906-1907, S. 25-29.
- B., M., Die Pädagogik in Rückerts Gedichten, in: Monatsschrift für katholische Lehrerinnen, 1888, S. 412-419.
- Ballhorn, Die Amazone von Kiß mit ihrem Pendant, dem Löwenkämpfer von Albert Wolff. Rede zur Feier der goldenen Hochzeit unsers Kaiserpaares und des damit vereinigten Festes der Gersdorf-Stiftung, gehalten zu Görlitz, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1880, S. 23-33.

- Balschun, Heinz, Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums in Preußen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, Halle/Wittenberg 1964.
- Bassermann, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 17.
- Bäumer, Gertrud, Die deutschen Klassiker in der höheren Mädchenschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1898/99, S. 787-798.
- Dies., in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 59-65.
- Barmen. Gymnasium. Bericht über das 305te Schuljahr, 1883-84, Barmen 1884.
- Baumgarten, A., Der gegenwärtige Geschichtsunterricht in den oberen Klassen unserer höheren Schulen, in: Deutsche Schulreform, 1899, S. 98-99.
- Becker, E., Schulandachten, in: Die Mädchenschule, 1911, S. 298-310.
- Begemann, Erwägungen zu einem zukünftigen allgemeinen Normal-Lehrplane für höhere Mädchenschulen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1887, S. 58-74.
- Beier, Adolf (Hg.), Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse, Halle 1909.
- Beigabe zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums Freiburg i.Br., Freiburg 1874.
- Beigabe zum Jahresbericht der Städtischen Realschule zu Chemnitz, Chemnitz 1897.
- Beilage zum 53. Jahresbericht des Real-Gymnasiums zu Potsdam, Potsdam 1907.
- Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums der Franke'schen Stiftungen zu Halle a. S., Halle a. S. 1894.
- Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zum heiligen Geist in Breslau, Breslau 1895.
- Beilage zum Jahresbericht des Lessings-Gymnasium Berlin, Berlin 1890.
- Bemerkungen zum Turnunterricht an höheren Lehranstalten, in: Jahresbericht des Königlichen Katholischen Gymnasiums zu Neiße, 1896/97, Neiße 1897, S. 1-16.
- Berend-Corinth, Charlotte, Als ich ein Kind war, Hamburg 1950.
- Bensheimer, A., Die Organisation des Bundes Deutscher Frauenvereine, in: Jahrbuch der Frauenbewegung 1913, Leipzig 1913, S. 83-87.
- Bergmann, P., Zur Frage des Geschichtsunterrichts, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1895, S. 34-46.
- Ders., Einige Bemerkungen zu der Entgegnung auf meinen Aufsatz: „Zur Frage des Geschichtsunterrichts“, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1895, S. 528-534.
- Bericht über die Verhandlungen der 14. Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das Höhere Mädchenschulwesen zu Koblenz von 2.-6.10. 1895, Leipzig 1895.
- Bericht über das Königliche Katholische Gymnasium an Marzellen zu Köln, 1874/75.
- Bericht über die Städtische Höhere Mädchenschule zu Bielefeld, Ostern 1899, Bielefeld 1899.

- Berndt, R., Zur Pflege nationaler Eigenart im deutschen Unterricht, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1908, S. 125-127.
- Bestimmungen, das Turnen an den Mädchenschulen betreffend, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1895, S. 21-22.
- Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preußen, Berlin 1912.
- Bestimmungen über die Aufnahme, Fürsorge und Schulzucht der Schüler, in: Realschule zu Barmen. Bericht über das Schuljahr 1914/15, Barmen 1915, S. 9-11.
- Bezzel, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 117.
- Bischoff, C.T., Noch ein Wort zum Geschichtsunterrichte, in: Pädagogisches Archiv, 1871, S. 27-40.
- Blum, A., Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der regressive Lehrgang in demselben, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1893, S. 195-209.
- Böhmel, Über das Bildungsziel der Oberrealschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1899/1900, S. 294-301.
- Bojunga, Karl, Die deutsche Kultur im Unterricht der höheren Mädchenschule, in: Frauenbildung, 1902, S. 529-542.
- Boehne, Wilhelm, Über den evangelischen Religions-Unterricht an der Realschule. Beigabe zum Jahresbericht der Städtischen Realschule zu Chemnitz, Chemnitz 1897, S. 10.
- Böttger, E., Deutsche Sache, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1889, S. 467-470.
- Bötticher, G., Die altdeutsche Literatur im Rahmen der amtlichen Bestimmungen in Preußen, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1889, S. 226-232.
- Bötticher, G., Die Erfüllung der alttestamentarischen Weissagung in Christo als Gesichtspunkt für die Behandlung des Matthäusevangeliums auf der Oberstufe. Beilage zum Jahresbericht des Lessings-Gymnasium Berlin, Berlin 1890, S. 3-28.
- Boll, H., Über bedenkliche und erfreuliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1901, S. 473-492.
- Bonatz, Paul, Leben und Bauen, Stuttgart 1950.
- Bousset, Alice, Bildung, in: Frauenberuf, 1888, S. 181-183.
- Dies., Über Erziehung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 65-67.
- Brecht, Arnold, Aus nächster Nähe. Lebenserinnerungen 1884-1927, Stuttgart 1966.
- Breslau. Abschiedsfeier, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1885, S. 475-476.
- Brühl, Heinrich Carl, Über das classische Altertum in seinem propädeutischen Verhältnisse zum Christentum, in: Bericht über das Königliche Katholische Gymnasium an Marzellen zu Köln, 1874/75, S. 1-17.
- Buchenau, A., Über das Bildungsideal des Neuphilologen, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1909, S. 360-366.
- Buchenau, A., Lebenswerte und Ideale, in: Frauenbildung, 1909, S. 247-267.
- Buchner, Ein neuer Widersacher der höheren Mädchenschule, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1891, S. 41-54.

- Ders., Welche Werke unserer Klassiker sollen wir in den Oberklassen höherer Mädchenschulen lesen?, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1887, S. 485-501.
- Ders., Die jüngsten Bestrebungen nach Reinigung der deutschen Sprache, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1879, S. 221-232.
- Ders., Die jüngsten Bestrebungen nach Reinigung der deutschen Sprache, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1889, S. 221-232.
- Bürgel, Friedrich Wilhelm, Die Verdienste der katholischen Kirche um Unterricht und Erziehung im sogenannten pädagogischen Jahrhundert, in: Monatsschrift für katholische Lehrerinnen, 1900, S. 269-276.
- Bullinger, Anton, Das Christentum im Lichte der deutschen Philosophie, in: Programm des königlichen Gymnasiums zu Dillingen 1893/94, S. 1-43.
- Bunge, M., Bedeutung der volkstümlichen Übungen im Mädchenturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1909, S. 219-223.
- Burckhardt, Schulandachten, in: 103. Nachricht von dem Friedrichs-Gymnasium zu Altenburg über das Schuljahr Ostern 1909 bis Ostern 1910, Altenburg 1910, S. 1-25.
- Burgaß, E., Die Leibesübungen an den höheren Schulen und ihr Betrieb an der Realschule in der Nordstadt zu Elberfeld, in: Programm der Realschule in der Nordstadt zu Elberfeld, Elberfeld 1899.
- Busse, Hermann, Mein Leben, Berlin 1935.
- Buttersack, Bernhard, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 286-288.
- Buzello-Stürmer, H., Der Charakter der deutschen Frau, in: Frauenberuf, 1890, S. 343-349.
- Calaminus, Ch., Altes und Neues über die deutsche Literatur in der höheren Mädchenschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 353-363.
- Calm, Marie, Briefe an eine junge Lehrerin, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 418-424.
- Castonier, Elisabeth, Stürmisch bis heiter. Memoiren einer Außenseiterin, München 1964.
- Christian Thomasius. Ein Beitrag zur Würdigung seiner Verdienste um die deutsche Literatur, in: Jahres-Bericht über die Viktoria-Schule in Berlin, 1872, S. 1-26.
- Circularverfügung und Lehrpläne für die höheren Schulen, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung, 1882, S. 233ff..
- Cramer, H., Zum gegenwärtigen Stand der Schulreform, in: Südwestdeutsche Schulblätter, 1906, S. 477-484.
- Crusius, Otto, Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 79.
- Dahn, E., Zum 22. März 1897. Vortrag, gehalten in der Oberrealschule zu Braunschweig, in: Pädagogisches Archiv, 1897, S. 217-230.
- Das Sommerfest des Realgymnasiums zu Elberfeld am 10. August 1888, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1888, S. 276-279.

- Das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien, in: Pädagogisches Archiv, 1880, S. 515-531.
- David, Eduard, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 20-27.
- Debatte der XVI. Versammlung des Zweigvereins für das höhere Mädchenschulwesen der Provinz Sachsen, Anhalt und Thüringen, in: Die Mädchenschule, 1891, S. 7-36.
- Debo, F., Sittlichkeit, Humanität, Nationalität, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1894, S. 25-29.
- Den hohen deutschen Staatsregierungen gewidmete Denkschrift der ersten deutschen Hauptversammlung von Dirigenten und Lehrenden der höheren Mädchenschulen, betreffend eine gesetzliche Normierung der Organisation des höheren Mädchenschulwesens, in: Monatschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1873, Thorn 1873, S. 15-33.
- Dennert, Eberhard, Hindurch zum Licht! Erinnerungen aus einem Leben der Arbeit und des Kampfes, Stuttgart 1936.
- Der aufsichtslose Wirtshausbesuch ist den Schülern zu untersagen, in: Pädagogisches Archiv, 1879, S. 188-196.
- Der deutsche Unterricht an den höheren Lehranstalten, mit besonderer Berücksichtigung der durch die Schüler polnischer Muttersprache entstehenden Schwierigkeiten, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in der Provinz Posen 1907, Berlin 1907, S. 98-103.
- Der Geschichtsunterricht und der Münchner Historikertag, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1893, S. 307-310.
- Der Lehrplan der Gymnasien 1901, in: Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Eisleben 1902, Eisleben 1902.
- Der Vorstand des Allgemeinen Deutschen Realschulmänner-Vereins, An unsere Zweigvereine, in: Mitteilungen an die Mitglieder des allgemeinen deutschen Realschulmänner-Vereins, Stettin 1893, S. 1-2.
- Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 1. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts vom 4.-17.12. 1890, Glashütten 1972.
- Deutsche Schulkonferenzen. Bd. 2, Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts in Berlin vom 6.-8. Juni 1900, Glashütten 1972.
- Dickmann, O., Bemerkungen über das Verbindungswesen an höheren Schulen, in: Städtische Ober-Realschule und Vorschule zu Oldenburg. Bericht über das 48. Schuljahr 1891-1892, Oldenburg 1892, S. 4-7.
- Die hygienischen Grundsätze für die Verbreitung körperlicher Übungen betreffend, in: Monatschrift für das Turnwesen, 1888, S. 117-119.
- Die körperlichen Übungen an höheren Lehranstalten im preußischen Abgeordnetenhaus, in: Monatschrift für das gesamte Turnwesen, 1904, S. 184-185.
- Die neue preußische Anleitung, in: Monatschrift für das Turnwesen, 1907, S. 161-164.
- Die sächsischen Realgymnasien in den Verhandlungen des sächsischen Landtags, in: Pädagogisches Archiv, 1902, S. 781-790.

- Die 14. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Hamburg am 2. Oktober 1905, in: Humanistisches Gymnasium, 1905, S. 210-242.
- Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24.-27.5.1893, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1893, S. 691-702.
- Die wissenschaftlichen Beigaben der Jahresberichte höherer Mädchenschulen Ostern und Herbst 1894, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1895, S. 297-308.
- Diestel, Meta, Ein Herz ist unterwegs. Aus Leben und Arbeit, Nürnberg 1952.
- Dietrich, Schriften über das höhere Bildungswesen, in: Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1874, S. 50-58.
- Disziplinarordnung des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, in: Programm des Königlichen Gymnasiums, Tilsit 1876, S. 43.
- Disciplinarordnung des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, in: Programm des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit 1880, Tilsit 1880, S. 38.
- Disciplinarordnung des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, in: Programm des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, Ostern 1883, Tilsit 1883, S. 25-28.
- Döhler, E., Welchen Zielen haben wir in unserem Geschichtsunterricht zuzustreben?, Vortrag gehalten auf der Jahresversammlung des Zweigvereins für höheres Mädchenschulwesen in der Provinz Sachsen, Anhalt und Thüringen in Halle, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1894, S. 133 –145.
- Dominicus, Alexander, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 28-29.
- Drews, Berta, Wohin des Weges?, München 1986.
- Driesch, Hans, Lebenserinnerungen. Aufzeichnungen eines Forschers und Denkers in entscheidender Zeit, München 1951.
- Dritte Hauptversammlung des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 397-398.
- Drüsdau, Doris, Die Erziehungsaufgaben der Gegenwart und Friedrich Fröbel, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1880, S. 555-568, S. 565f..
- Eckardt, F., Unterrichtsformen für das Turnen, insbesondere für den Betrieb der volkstümlichen Übungen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1905, S. 257-266.
- Ein Referat über den Schülerinnenbriefwechsel, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1903, S. 736-739.
- Einrichtung des internationalen Schülerinnenbriefwechsels, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1898/99, S. 659.
- Elfte Jahresbericht über die Victoria-Schule in Berlin für das Schuljahr 1877-1878, Berlin 1878.
- Eloesser, Arthur, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 172-173.
- Engelbrecht, A. v., Die 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24.-27.5.1893, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1893, S. 691-703.

- Engelen, Die Lektüre deutscher Klassiker in den Oberklassen höherer Mädchenschulen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1888, S. 13-22.
- Engert, J., Die Apologetik in der Schule, in: Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, 1914, S. 133-142.
- Erdmann, Gustav A., Offener Brief an Herrn Direktor Dr. Buchner-Crefeld, als Antwort auf den Artikel: „Ein neuer Widersacher der höheren Mädchenschule, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1891, S. 209-221.
- Erkelenz, Die religiöse Erziehung an der sogenannten konfessionslosen (paritätischen) Schule, mit besonderer Berücksichtigung der höheren Töchterschule, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 115-123.
- Erklärung wider den „Allgemeinen Deutschen Sprachverein“, in: Preußische Jahrbücher, 1889, S. 312-313.
- Erler, Otto, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 185.
- Erster allgemeiner Tag für deutsche Erziehung, in: Humanistisches Gymnasium, 1904, S. 197-198.
- Euler, Carl, Das Turnen an höheren Lehranstalten, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1894, S. 73-81.
- Ders., Über Militärturnen und seine Beziehungen zum Schulturnen, in: Zeitfragen aus dem Gebiete der Turnkunst, 1881, S. 19ff..
- Ewert, U., Aus der Praxis des deutschen Unterrichts: „Das Lied von der Glocke“, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1875, S. 358-374.
- Falk, P., Über Individualisieren, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1902, S. 321-332.
- Faulstich-Wieland, Hannelore u. Horstkemper, Marianne, 100 Jahre Koedukationsdebatte - und kein Ende, in: Ethik und Sozialwissenschaften, 1996, S. 509-520.
- Feit, P., Aus Fichtes Reden an die deutsche Nation. Schulrede gehalten am Sedantage den 2.9. 1878, in: Programm der höheren Gelehrtenanstalt zu Lübeck 1879, Lübeck 1879, S. 39-46.
- Finsterbusch, Festrede, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1895, S. 297-308.
- Fitschen, Staatsbürgerliche Erziehung, in: Die Lehrerin, 1910/11, S. 592.
- Fittbogen, G., Schule und Volkstum, in: Die Lehrerin, 1913/14, S. 83-84.
- Förster, Friedrich Wilhelm, Erlebte Weltgeschichte, 1869-1953, Nürnberg 1953.
- Förster, Paul, Die Freiheit des Schülers. Ein Wort zu den Verhandlungen des deutschen Gymnasialvereins in Basel, in: Blätter für deutsche Erziehung, 1908, S. 53-56.
- Franke, C., Ist eine einheitliche Aussprache des Schriftdeutschen erstrebenswert?, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1888, S. 422-434.
- Frenssen, Gustav, Lebensbericht, Berlin 1940.
- Freytag, L., Die Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger, in: Pädagogisches Archiv 1904, S. 281-284.

- Friedensburg, Ferdinand, Lebenserinnerungen, Frankfurt a. M. 1969.
- Gasch, R., Der Betrieb der volkstümlichen Übungen im Vereins- und Schulturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1906, S. 271-273.
- Gauck-Kühne, Elisabeth, Zum bürgerkundlichen und volkswirtschaftlichen Unterricht, in: Frauenbildung 1910, S. 225-230.
- Dies., Vorschlag zur Methode der Bürgerkunde, in: Frauenbildung 1910, S. 431-432.
- Gaudian, M., Autorität in der Erziehung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1885, S. 24-25.
- Gelbe, Theodor, Eine Würdigung der höheren lateinlosen Schulen, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1891, S. 152-161.
- Gerth, Die Fremdwörterseuche und der allgemeine deutsche Sprachverein, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1885, S. 591-596.
- Gerhard, Adele, Das Bild meines Lebens, Wuppertal 1948.
- Gerhardi, Das Genie und seine Beziehungen zum altsprachlichen Unterricht, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1898/99, S. 257-271.
- Gerstenhauer, Max Robert, Der völkische Gedanke in Vergangenheit und Zukunft. Aus der Geschichte der völkischen Bewegung, Leipzig 1933.
- Gert, Valeska, Ich bin eine Hexe. Kaleidoskop meines Lebens, o.O. 1969.
- Glum, Friedrich, Zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Erlebtes und Erdachtes in vier Reichen, Bonn 1964.
- Gold Schmidt, Henriette, Die höhere Berufsbildung der Frau. Vortrag, gehalten am 30. Oktober 1889 in Erfurt bei der 15. Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1890, S. 258-267.
- Gotein, Rahel, Rede der 1. Abiturientin, Rahel Gotein (1899), in: Jubiläumsbrief. Fichte-Gymnasium Karlsruhe, Dezember 1993, S. 97-99.
- Graevell, Eine internationale Enquete über Schul- und Erziehungsreform, in: Pädagogisches Archiv, 1903, S. 161-165.
- Ders., Die Uniform als Erzieher, in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 736-745.
- Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912.
- Grautoff, Paul, Rede zum Gedächtnis Sr. Majestät des Hochseligen Kaisers Wilhelm, gehalten am 22. März 1888, in: Jahresbericht des Königlichen Evangelischen Gymnasiums und Realgymnasiums zu Minden, Minden 1889, S. 3-6.
- Grosse, Hugo, Die Propheten des Alten Testaments im Christlichen Religionsunterricht, in: Die Mädchenschule, 1900, S. 161-196.
- Grünwald, E., Die höheren Schulen in den diesjährigen preußischen Landtagsverhandlungen, in: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 186-194.
- Ders., Das humanistische Gymnasium und die Muttersprache, in: Humanistisches Gymnasium, 1909, S. 123-125.
- Gymnasium der Stadt Barmen. Bericht über das Schuljahr 1914/15, Barmen 1915.
- Güldner, Hans (Hg.), Die höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend in Preußen. Bestimmungen, Verfügungen und Erlasse über Lyzeen, Oberlyzeen (Frauensschulen

- und wissenschaftliche Oberlyzeen) und Studienanstalten sowie über deren Lehrkräfte, Halle 1913<sup>2</sup>.
- Gurlitt, Ludwig, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 84-88.
- Haacke, Die höhere Schule und der nationale Gedanke. Verschiedene Wege, ein Ziel, in: Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, 1912, S. 293-297.
- Haarbrücker, Chronik der Anstalt, in: Elfter Jahresbericht über die Victoria-Schule in Berlin für das Schuljahr 1877-1878, Berlin 1878, S. 16-21.
- Hanel, Hermine, Die Geschichte meiner Jugend, Leipzig 1930.
- Hefter, Zur Schulgesundheitspflege, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1890, S. 200-202.
- Heinrich, Über die Bedeutung und Begrenzung des literaturgeschichtlichen Unterrichts in den höheren Mädchenschulen. Vortrag in der Versammlung des preußischen Provinzialvereins, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1876, S. 25-33.
- Hagen, L., Über soziale und volkswirtschaftliche Aufgaben der Mädchenerziehung, in: Frauenbildung, 1903, S. 553-560.
- Heimpel, Hermann, Die halbe Violine. Eine Jugend in der Residenzstadt München, Stuttgart 1949.
- Hellwig, Zum Geschichtsunterricht auf der höheren Bürgerschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1890, S. 110-111.
- Henke, Vorwort, in: Barmen. Gymnasium. Bericht über das 305te Schuljahr, 1883-84, Barmen 1884, S. 3-6.
- Herrmann, A., Übungsbeispiele für das Mädchenturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1892, S. 242-246.
- Herrmann, E., Ein Lehrplan für den deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten, in: Pädagogisches Archiv, 1882, S. 194-198.
- Ders., Zum deutschen Unterricht, in: Pädagogisches Archiv, 1891, S. 187-191.
- Ders., Zum deutschen Unterricht, in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 614-621.
- Heßling, K., Worauf ist in einer jeden Turnstunde zu achten?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1890, S. 289-293.
- Heuss-Knapp, Elly, Ausblick vom Münsterturm, Tübingen 1952.
- Hildebrand, R., Die Berliner Erklärung wider den „Allgemeinen Deutschen Sprachverein“, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1989, S. 201-209.
- Hintzmann, Die Aufgaben des Vereins zur Förderung des lateinlosen Schulwesens, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1891, S. 50-52.
- Hirzel, Einseitigkeiten und Gefahren der Schulreformbewegung, in: Humanistisches Gymnasium 1908, S. 26-30.
- Hoche, D., Zur Individualpädagogik, in: Das Lyzeum, 1913/14, S. 216-220.

- Hoffmann, Die neue Schulordnung für die höheren Lehranstalten Bayerns, in: Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, 1914, S. 295-299.
- Höhere Mädchenschule Bruchsal. Jahresbericht über das Schuljahr 1906-1907.
- Hörling, Gedankengehalt in Schillers Lied von der Glocke nebst Erläuterungen, in: Neunundvierzigster Jahresbericht über das Gymnasium Theodorianum zu Paderborn in dem Schuljahre 1872-73, Paderborn 1873, S. 3-23.
- Horst, K. v.d., Über weibliche Erziehung und Erziehungsanstalten, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 179-184.
- Hösten, K. v., Zum Lehrplan der höheren Bürgerschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896/97, S. 333-350.
- Humanistische Bewegung in Norwegen, in: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 194.
- Huot, Siebzehnter Jahresbericht über die Victoria-Schule in Berlin für das Schuljahr 1883-1884, Berlin 1884.
- Instruction für den geschichtlichen und geographischen Unterricht an den Gymnasien und Realschulen der Provinz Westfalen 1859, in: Wiese, Ludwig, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 1. u. 2. Abt., Berlin 1875<sup>2</sup>, S. 87ff..
- Ist ein verschiedener Turnstoff für die Knaben- und Mädchenschule aus rein physiologischen Gründen erforderlich?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1909, S. 199-205.
29. Jahresbericht über die Realschule zu Löwenberg in Schlesien, Löwenberg 1899.
- Jacobi, Realschule und Mittelstand, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1895/96, S. 353-363.
- Jäger, Oskar, Politik und Schule, in: Humanistisches Gymnasium, 1899, S. 6-15.
- Jahresbericht der Königlichen Elisabethschule zu Berlin, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1873, S. 135-137.
- Jahresbericht des Vereins Frauenbildung - Frauenstudium, o.O. 1904.
- Jahresbericht des Gymnasiums zu Prüm 1907, Prüm 1907.
- Jahresbericht des Gymnasiums und Realgymnasiums zu Bielefeld 1885/1886, Bielefeld 1886.
- Jahresbericht des Gymnasiums und der Realschule I. Ordnung zu Bielefeld 1876, Bielefeld 1876.
- Jahresbericht des Königlichen Fürstin-Hedwig-Gymnasiums zu Neustettin über das 256. Schuljahr 1895/96, Neustettin 1896.
- Jahresbericht des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Neiße im Schuljahr 1894/95, Neiße 1895.
- Jahresbericht des Königlichen Katholischen Gymnasiums zu Neiße, 1896/97, Neiße 1897.
- Jahresbericht des Städtischen Realgymnasiums zu Barmen über das Schuljahr 1894-1895, Barmen 1895.

- Jahresbericht des städtischen Realprogymnasiums zu Eisleben über die Zeit von Ostern 1892 bis Ostern 1893, Eisleben 1893.
- Jahresbericht über das königliche Gymnasium zu Eisleben 1892/1893, Eisleben 1893.
- Jahresbericht des städtischen Realprogymnasiums zu Eisleben über die Zeit von Ostern 1894 bis Ostern 1895, Eisleben 1895.
- Jahresbericht über die Luisenstädtische Oberealschule in Berlin 1904/1905, Berlin 1905.
- Jahres-Bericht der Luisen-Schule über das Schuljahr 1873-1874, Berlin 1874.
- Jahresbericht der Realschule I. Ordnung zu Barmen, Barmen 1879.
- Jahresbericht der 1. Realschule erster Ordnung zu Hannover 1878, Hannover 1878.
- Jahresbericht des Realgymnasiums zu Hannover über das Schuljahr 1892/93, Hannover 1893.
- Jahresbericht über das Gymnasium Theodorianum zu Paderborn, Paderborn 1872.
- Jahresbericht des Königlichen Kaiserin Augusta-Gymnasiums zu Charlottenburg, Charlottenburg 1898.
- Jahresbericht über die städtische höhere Töchterschule II. in Essen für das Schuljahr 1890, Essen 1890.
- Jahres-Bericht über die Viktoria-Schule in Berlin, Berlin 1872.
- Jahresbericht des Königlichen Evangelischen Gymnasiums und Realgymnasiums zu Minden, Minden 1889.
- Jauß, G., Neujahrsrede in Oldenburg, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 119-124.
- Jhering, Herbert, Begegnungen mit Zeit und Menschen, Berlin 1963.
- Jüchen, V., Wie erziehen wir die Kinder zur Selbständigkeit?, in: Die Mädchenschule, 1904, S. 84-90.
- Junge, Der Geschichtsunterricht auf lateinlosen höheren Schulen, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1890, S. 62-64.
- Jungglas, Über den Modernismus II., in: Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, 1914, S. 33-44.
- Jungk, A., Der Entwurf zu einem Lehrplan für höhere Mädchenschulen der Sektion für höhere Schulen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, in: Frauenbildung, 1903, S. 468-471.
- K. W., Unsere Aufgabe, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1889, S. 577-580.
- Kaiser, Verschiedene Erziehungswege, Rede gehalten in der höheren Töchterschule zu Tilsit zum Schlusse der Prüfung den 27.3. 1873, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1873, S. 410-420.
- Kaßner, B., Die deutsche Realschule vom Standpunkte der nationalen Staatsidee betrachtet, in: Pädagogisches Archiv, 1871, S. 259-300.
- Kares, Rede bei der Einweihung des neuen Gebäudes der städtischen höheren Töchterschule zu Essen (14. Okt. 1871), in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 362-371.

- Karlsruhe Gymnasium. Die Schulordnung für die Anstalt 1838-1929, S. 3.
- Kessler, J., Das Mädchenturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1908, S. 354-357.
- Kettler, Hedwig, Warum brauchen wir Mädchengymnasien? in: Frankfurter Zeitung, Nr.260 vom 17.9.1891, S. 1-2.
- Killmann, V.M. (Hg.), Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860-1890. Die Meinungsäußerungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten, Berlin 1890.
- Kipfmüller, Bertha, Die deutsche Nationalschule, in Die Lehrerin in Schule und Haus, 1903/04, S. 48-53.
- Dies., Die deutsche Nationalschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1902/03, S. 65-68.
- Kirchner, Wie kann das Weib seinen Patriotismus beweisen?, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1879, S. 86-93.
- Kleber, Paul, Die Behandlung des lutherischen Katechismus in den höheren Schulen mit besonderer Berücksichtigung der neuesten Reformvorschläge, in: 29. Jahresbericht über die Realschule zu Löwenberg in Schlesien, Löwenberg 1899, S. 17-20.
- Klussmann, Rudolf (Bearb.), Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmatausche teilnehmenden Lehranstalten erschienen sind, Leipzig 1876-1916.
- Knörck, O., Das Schulturnen als Vorbereitung für den Wehrdienst, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1902, S. 1-8.
- Koch, Karl, Zur Aussprache des Hochdeutschen in der Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1887, S. 338-341.
- Koehler, F., Zum deutschen Unterricht in den mittleren Klassen, in: Jahresbericht des Königlichen katholischen Gymnasiums zu Neiße im Schuljahr 1894/95, S. 1-20.
- Köhler, Deutscher Aufsatz und Selbsttätigkeit in der höheren Mädchenschule, in: Die Mädchenschule, 1907, S. 159-164.
- König, Alexander, Autobiographie, Bonn 1938.
- Königliche Realschule zu Pleschen. I. Jahresbericht über das Schuljahr 1908/09, Pleschen 1908.
- Koepp, L., Wege zur staatsbürgerlichen Jugenderziehung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1909/10, S. 280-282.
- Kohlrausch, Ch., Über Körpererziehung und Volksgesundheit, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1904, S. 80-82.
- Kohlrausch, E., Welche Turnspiele sind im Hinblick auf die Wehrhaftigkeit der Schüler besonders zu pflegen?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1901, S. 140-145.
- Kolbe, A. Das Verhältnis der vaterländischen classischen Literatur zu der Befreiung des deutschen Volkes mit besonderer Beziehung auf die gegenwärtige Lage, in: Pädagogisches Archiv 1871, S. 241-259.
- Krämer, Ernst, Vaterlandsliebe. Eine Festrede zum 27. Januar 1907, in: Jahresbericht des Gymnasiums zu Prüm 1907, Prüm 1907, S. 29-36.

- Krause, C., Das angeklagte Gymnasium, in: Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1888, S. 273-282.
- Krauss, Rudolf, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 173-176.
- Kreyenberg, Gustav, Die Luisenfeier, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1876, Thorn 1876, S. 223-225.
- Kruse, C., Das angeklagte Gymnasium, in: Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1888, S. 273-282, S. 274.
- Kuntz, O., Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1904, S. 1283-1292.
- Küppers, Über die Grenzen des Frauenturnens, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1899, S. 1-8.
- Laas, v., Zum deutschen Unterricht, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1871, S. 561-629.
- Lage, Bertha v.d., Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 427-430.
- Lambeck, Antrittsrede des Direktors 17. Mai 1894, in: Jahresbericht des Städtischen Realgymnasiums zu Barmen über das Schuljahr 1894-1895, Barmen 1895, S. 1-5.
- Lammers, Mathilde, Die Schulsprache, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 452-458.
- Lammers, U., Ein Ruf vom Kaiserthron an gemeinnützig bestrebte deutsche Frauen, in: ebd, 1888, S. 518-520.
- Lange, Helene, National oder International. Ein Fragezeichen zur Frauenbewegung, in: Dies., Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, Bd.1, Berlin 1928, S. 267-271.
- Dies., Bildungsfragen, in: Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit, 1898, S. 1-9.
- Dies., Kampfzeiten. Aufsätze und Reden aus vier Jahrzehnten, Bd.1, Berlin 1928.
- Laufenberg, Rede zur Feier Seiner Majestät des Königs Wilhelm I. als König von Preußen, in: Jahresbericht über die städtische höhere Töchterschule in Essen für das Schuljahr 1890, Essen 1890.
- Laux, M. u. Book, J., Die Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger, in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 281-284.
- Le Mang, Die Muttersprache und die höhere Mädchenbildung in Preußen, in: Das Lyzeum, 1913/14, S. 19-38.
- Lechner, Ludwig, Über Wettspiele zwischen Schülern verschiedener Anstalten, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1892, S. 170-172.
- Lehrplan für Gymnasien 1859, in: Wiese, Ludwig, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 1. u. 2. Abt., Berlin 1875<sup>2</sup>, S. 323ff. u. 1317ff..
- Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen vom Jahre 1891, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1892, S. 47-48.
- Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen 1901, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1902, S. 177-178.

- Leimbach, Karl, In der Abschiedsstunde. Mahnworte an deutsche Jünglinge in 25 Entlassungsreden dargeboten, Goslar 1894<sup>2</sup>.
- Ders., Wie sollen wir unsere patriotischen Festtage ansehen und feiern? Rede am 2. September 1874 in der Aula der höheren Bürgerschule zu Schmalkalden gehalten, in: ders., In der Abschiedsstunde. Mahnworte an deutsche Jünglinge in 25 Entlassungsreden dargeboten, Goslar 1894<sup>2</sup>, S. 107-117.
- Ders., Von bösen Buchstaben. Worte zur Abiturienten-Entlassung am 5. März 1894, in: ders., In der Abschiedsstunde, Goslar 1894<sup>2</sup>, S. 265-275.
- Ders., Über Charakterbildung. Worte zur Abiturienten-Entlassung am 22. März 1879, in: ders., In der Abschiedsstunde. Mahnworte an deutsche Jünglinge in 25 Entlassungsreden dargeboten, Goslar 1894<sup>2</sup>, S. 25-36.
- Ders., Zu Kaisers Geburtstage am 22. März 1884. Ansprache gehalten im Real-Gymnasium zu Goslar, in: ders., Ausgewählte Schulreden, Goslar 1886, S. 102-106.
- Ders., Ansprache über Psalm 23. Zur Eröffnung der achten Generalversammlung des evangelischen Lehrerbundes 1880, in: ders., Ausgewählte Schulreden, Goslar 1886, S. 125-129.
- Leistle, D., Die Besessenheit mit besonderer Berücksichtigung der Lehre der heiligen Väter, in: Programm der königlichen Studienanstalten Dillingen für 1886/87, S. 1-178.
- Lensch, Nochmals der Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Preußens, in: Deutsche Schulreform, S. 115-116.
- Lentz, Das Frankfurter Lesebuch, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1904, S. 10-11.
- Lessing, Theodor, Einmal und nie wieder, o. O. 1935.
- Leuchtenberger, Gottlieb, Über die Einheit aller höheren allgemeinen Schulbildung, 1886, in: ders., Aus dem Leben der höheren Schule. Schulreden dem deutschen Hause und der deutschen Schule, Berlin 1909, S. 36-53.
- Ders., Von den allgemeinen geistigen Bildungszielen der höheren Schule. Abiturienten-Entlassungsrede Ende der 1890er Jahre, in: ders., Aus dem Leben der höheren Schule. Schulreden dem deutschen Hause und der deutschen Schule, Berlin 1909, S. 83-87.
- Ders., Aus dem Leben der höheren Schule. Schulreden dem deutschen Hause und der deutschen Schule, Berlin 1909.
- Linnig, F., Bericht über die Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Leipzig vom 22.-25.5. 1872, in: Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1873, S. 54-64.
- Lischnewska, Maria, Zur Frage des Geschichtsunterrichts. Eine Entgegnung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1895, S. 234-237.
- Dies., Der Internationale Frauen-Kongress in Berlin vom 19.-26.9.1896, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1897, S. 99-106.
- Litzmann, Berthold, Im alten Deutschland. Erinnerungen eines Sechzigjährigen, Berlin 1923.

- Loeper-Housselle, Marie, Kaiserin Augusta, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1890, S. 257-258.
- Dies., Die Aufgabe der höheren Mädchenschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1890, S. 321-326.
- Dies., Der Anteil der Lehrerinnen an der Volksbildung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1898/99, S. 97-107.
- Dies., Beiträge zur Lösung der sozialen Frage, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1898, S. 389-393.
- Dies., Weitere Beiträge zur Lösung der Frauenfrage, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1894, S. 715-722.
- Dies., Entstehung und Lösung der Frauenfrage. Vortrag gehalten zu Königsberg im Verein Frauenwohl, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1893, S. 545-558.
- Dies., Die höhere Mädchenschule. Das Ziel, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 513-525.
- Dies., Immanuel Kant, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1903/04, S. 523-533.
- Dies., Spiel und Arbeit. Ein Beitrag zur ästhetischen Erziehung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1886, S. 450-454 u. S. 492-496.
- Dies., Was die Lehrerin auch wissen muss, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 641-648.
- Löwenstein, O., Das Turnen nach medizinischen und pädagogischen Grundsätzen, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1870/71, S. 369-382.
- Lubarsch, Otto, Ein bewegtes Gelehrtenleben. Erinnerungen und Erlebnisse, Kämpfe und Gedanken, Berlin 1931.
- Ludendorff, Mathilde, Kindheit und Jugend, Teil I., München 1937.
- Lüders, Marie-Elisabeth, Fürchte Dich nicht. Persönliches und Politisches aus mehr als 80 Jahren 1878-1962, Köln 1963.
- Lyon, Otto, Das Schrifttum der Gegenwart und die Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1887, S. 15-25.
- Ders., Das Schrifttum der Gegenwart und die Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1887, S. 230-248.
- L., M., Korrespondenz der Redaktion, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1885, S. 495-498, S. 498.
- M., Das Ende der Gymnasien?, in: Mitteilungen an die Mitglieder des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins, Stettin 1891, S. 1-14.
- M., J., Familie und Individuum, in: Frauenberuf, 1888, S. 20-25.
- Mangoldt, Ursula von, Auf der Schwelle zwischen Gestern und Morgen. Begegnungen und Erlebnisse, Weilheim 1963.
- Mann, Friedrich, Mit welchen Mitteln und für welche Zwecke arbeitet die Realschule?. Rede, gehalten in der VIII. Generalversammlung des Vereins von Lehrern an technischen Unterrichtsanstalten Bayerns, in: Blätter für das Realschulwesen, 1887, S. 131-139.

- Marquard, M., Simon Petrus als Mittel- und Ausgangspunkt der christlichen Urkirche. Eine exegetisch-kirchengeschichtliche Studie, in: Programm des königlichen Gymnasiums zu Kempten, 1905/06, S. 1-36.
- Ders., Paulus, der Völker-Apostel, und seine Stellung zu Simon Petrus, dem Oberhaupte der christlichen Urkirche, in: Programm des Königlichen Humanistischen Gymnasiums zu Kempten, 1907/08, S. 1-27.
- Marx, Hermann, Der evangelische Religionsunterricht in seiner Bedeutung für höhere Schulen, insbesondere für die Realschule I. O., in: Programm der Wöhlerschule zu Frankfurt am Main, Frankfurt 1880, S. 15-40.
- Maßregeln zur Beseitigung der überflüssigen Fremdwörter, in: Pädagogisches Archiv, 1884, S. 541-553.
- Mätzner, Jahres-Bericht der Luisen-Schule für das Schuljahr 1871-1872, Berlin 1872.
- Matthias, Adolf, Zum 18. Juni 1888, zur Feier des Gedächtnisses an den hochseligen Kaiser Friedrich, in: ders., Drei Kaiser. Fest- und Gedächtnisreden zu Ehren Kaiser Wilhelm I., Kaiser Friedrichs und Kaiser Wilhelm II, gehalten in der Aula des Realgymnasiums zu Düsseldorf, Essen 1889, S. 20-24.
- Ders., Zum 27. Januar 1889, der ersten Geburtstagsfeier Kaiser Wilhelms II, in: ders. (Hg.), Drei Kaiser. Fest- und Gedächtnisreden zu Ehren Kaiser Wilhelms I., Kaiser Friedrich und Kaiser Wilhelm II., gehalten in der Aula des Real-Gymnasiums zu Düsseldorf, Essen 1889, S. 25-30.
- Ders., Drei Kaiser. Fest- und Gedächtnisreden zu Ehren Kaiser Wilhelm I., Kaiser Friedrichs und Kaiser Wilhelm II, gehalten in der Aula des Realgymnasiums zu Düsseldorf, Essen 1889.
- Maul, Alfred, Das deutsche Schulturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1890, S. 360-365.
- Mausbach, Bildung und Frömmigkeit im Frauenleben. Rede des Herrn Universitätsprofessors, gehalten auf der Hauptversammlung des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen zu Fulda, Pfingsten 1900, in: Monatsschrift für katholische Lehrerinnen, 1900, S. 463-468.
- Maydorn, Bernhard, Zur Aussprache des Hochdeutschen in der Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1888, S. 136-139.
- Meese, Dira necessitas, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1900, S. 55-58.
- Meier, K., Aus dem Lager der Reformgegner, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1904, S. 72-76.
- Meinecke, D., Zum Schulturnen, in: Die technische Lehrerin. Beilage zur Lehrerin in Schule und Haus, 1903/04, S. 25-28.
- Mensch, E., Zwischen den Zeilen, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1885, S. 745-748.
- Merkle, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 129.
- Mertens, Wie ist der geschichtliche Lehrstoff in Prima zu sichten, um Raum für ausführlichere Behandlung gewisser Aufgaben (Wiederholung der alten Geschichte, römische Kaiserzeit) und besonders für Wiederholungen aus der Erdkunde zu ge-

- winnen?, in: Verhandlungen der VIII. Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz, Berlin 1903, S. 71-117.
- Mertens, Über das Fremdwörterunwesen im Deutschen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, Leipzig 1887, S. 214-226.
- Mertens, Chr., Die Auslegung der Bergpredigt für den Schulgebrauch, in: Einladung zu den am 15. und 16. März 1883 stattfindenden öffentlichen Prüfungen und Rededebatten der Schüler des Katharineums zu Lübeck, Lübeck 1883, S. 31-33.
- Meyer, R., in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 89.
- Miethe, Adolf, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 165-166.
- Mitteilungen aus dem In- und Auslande. Bayern, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1886, S. 376-378.
- Moldenhauer, F., 29. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner am 9.4. 1892 im Isabellensaale des Gürzenich zu Köln, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1892, S. 516-527.
- Mosen, Vorfeier des Sedan-Tages am 1. September 1879, in: Siebenunddreißigstes Programm der Vorschule und der Realschule zu Oldenburg, Oldenburg 1880, S. 1-3.
- Müller, E., Die alten Sprachen und die Schule der Neuzeit, in: Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, 1875, S. 583.
- Müller, Ernst, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 41-44.
- Müller von, Karl Alexander, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 183.
- Münch, W., Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichts, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1887, S. 412-440.
103. Nachricht von dem Friedrichs-Gymnasium zu Altenburg über das Schuljahr Ostern 1909 bis Ostern 1910, Altenburg 1910.
- N., E., Der grundlegende Unterschied zwischen Knaben- und Mädchenschule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 717-720.
- N., E., Noch einmal „Lebenskunde“, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 79-81.
- Naumann, Friedrich, in: A. Graf, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 45-48.
- Neubauer, F., Die Kulturgeschichte auf höheren Lehranstalten, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 51, 1897, S. 257-266.
- Neubauer, H., Das Englische in der höheren Bürgerschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1890, S. 64-67.
- Neue Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1892, S. 199ff..
- Neuendorff, Eduard, Turnziel, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1897, S. 265-268.

- Neunundvierzigster Jahresbericht über das Gymnasium Theodorianum zu Paderborn in dem Schuljahre 1872-73, Paderborn 1873.
- Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens 1894, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1894, S. 446ff..
- Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens. Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer 1908, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1908, S. 886ff..
- Niese, Charlotte, Von gestern und vorgestern. Lebenserinnerungen, Leipzig 1924.
- Nissen, Rudolf, Helle Blätter - dunkle Blätter. Erinnerungen eines Chirurgen, Stuttgart 1969.
- Noetel, Richard, Unsere Vaterlandsliebe, in: ders., Schulreden, Berlin 1891, S. 184-190.
- Ders., Zum 22. März 1887, in: ders., Schulreden, Berlin 1891, S. 29-41.
- Ders., Schulreden, Berlin 1891.
- Nöldeke, Programmaustausch, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1886, S. 343-344.
- Normal-Lehrplan für die höheren Mädchenschulen zu Berlin, 1886, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 3, 1887, S. 42-51.
- Ockel, D., Frauenbilder im Geschichtsunterricht, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1898/99, S. 377-387.
- Oelsner, Elise, Die Knaben- und Mädchenhorte, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1886, S. 577-581.
- Olestjerne, Ellen, Roman, Novellen, Schriften, Selbstzeugnisse, München 1980.
- Osterndorf, J., Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule, in: Pädagogisches Archiv, 1872, S. 603-625.
- Ostwald, Paul, Der Geschichtsunterricht an den höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend, in: Das Lyzeum. Monatsschrift für die Interessen der höheren Mädchenbildung, 1913/14, S. 680-684.
- Otto, F., Bericht über die Verhandlungen der zweiunddreißigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wiesbaden, in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, Leipzig 1877, S. 530-544.
- Pachaly, Die Entwicklung des preußischen Bildungswesens im letzten Vierteljahrhundert (1888-1913), in: Das Lyzeum. Monatsschrift für die Interessen der höheren Mädchenbildung, 1913/14, S. 128-131.
- Paulsen, Rudolf, Mein Leben. Natur und Kunst, Berlin 1936.
- Peters, Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1888, S. 161-171.
- Pohlmann, W., Die Schule und die Fremdwörter, in: Jahresbericht der Realschule I.O. zu Barmen, Barmen 1879.
- Prasse, A., Zur Verteidigung des heutigen Geschichtsunterricht, in: Deutsche Schulreform 1899, S. 107-108.
- Programm der Vorschule und der Realschule in Oldenburg 1880.

- Programm des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, Tilsit 1876.
- Programm des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit 1880, Tilsit 1880.
- Programm der königlichen Studienanstalten Dillingen für 1886/87, Dillingen 1887.
- Programm des königlichen Gymnasiums zu Dillingen 1893/94, Dillingen 1894.
- Programm des königlichen Gymnasiums zu Kempten 1905/06, Kempten 1906.
- Programm des Königlichen Humanistischen Gymnasiums zu Kempten 1907/08, Kempten 1908.
- Programm der Königlichen Studienanstalten zu Passau 1877.
- Programm der Wöhlerschule zu Frankfurt am Main, Frankfurt 1880.
- Programm zum Schlusse des Studienjahres 1871/72, Passau 1872.
- Programm der höheren Gelehrtenanstalt zu Lübeck 1879, Lübeck 1879.
- Programm des Katholischen Gymnasiums an der Apostelkirche zu Köln 1898/99, Köln 1899.
- Programm des Königlichen Gymnasiums zu Tilsit, Tilsit 1883.
- Programm der Realschule in der Nordstadt zu Elberfeld, Elberfeld 1899.
- Programm der Vorschule und der Realschule zu Oldenburg, Oldenburg 1877.
- Protocolle über die im August 1873 im Königlich Preußischen Unterrichtsministerium gepflogenen das mittlere und höhere Mädchenschulwesen betreffenden Verhandlungen, Berlin 1873.
- Protokolle der im Oktober 1873 im Königlich Preußischen Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz, Berlin 1874.
- Pudor, H., Leibesübungen und –Bewegungen nach ihrer gesundheitlichen Bedeutung, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1901, S. 327-335.
- Ders., Die Selbsterziehung als Ziel der Erziehung, in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 24-27.
- Putlitz, Lisa v., Aus dem Bilderbuch meines Lebens 1862-1931, Leipzig 1931.
- R., Bemerkungen zum Lehrprogramm der sechsklassigen Realschule, in: Blätter für das Bayerische Realschulwesen, 1877, S. 65-67.
- R., D., Was unsere Zeit fordert, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 365-367.
- Realschule zu Barmen. Bericht über das Schuljahr 1914/15, Barmen 1915.
- Regierungserklärung betr. die Mitwirkung der Schule zur Verhütung der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1891, S. 64.
- Rehm, A., Von der Münchner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums. Die erste öffentliche Versammlung am 19.11.1913, in: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 25-30.
- Reimer, Ein Vergleich der schwedischen Gymnastik mit dem deutschen Schulturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1906, S. 193-202.

- Reinbrecht, A., Jubiläumsfeier der städtischen höheren Töchterschule zu Göttingen, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1891, 524-527.
- Reisacker, A. J., Gymnasium und Realschule. Die Berechtigungsfrage der Realschule I. Ordnung und Vorschläge im gymnasialen Unterricht, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1882, S. 1-46.
- Rethwisch, Conrad, Das höhere Schulwesen im 19. Jahrhundert. Ein geschichtlicher Überblick im Auftrage des Königlichen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, Berlin 1893.
- Reutzig, A., Madame Roland. Das Lebensbild einer Frau zur Zeit der französischen Revolution, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1883, S. 4-16.
- Reventlow, Gräfin zu, Franziska, Autobiographisches, in: Olestjerne, Ellen, Roman, Novellen, Schriften, Selbstzeugnisse, München 1980, S. 240-260.
- Richter, O., Richtlinien für den staatsbürgerlichen Unterricht, in: Kölnische Zeitung 11. Juli 1910.
- Riedel, C., Wie wird der deutsche Styl am zweckmäßigsten geübt und gebildet?, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1879, S. 387-397.
- Ringelnatz, Joachim, Mein Leben bis zum Kriege, Berlin 1931.
- Ritter, Die Stellung des Katholizismus im Religionsunterricht. Vortrag, gehalten bei der XVII. Versammlung des Zweigvereins für höheres Mädchenschulwesen in den Provinzen Sachsen, Anhalt und Thüringen, in: Die Mädchenschule, 1892, S. 1-21.
- Ritz, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, in: Blätter für das Bayerische Realschulwesen, 1888, S. 102-105.
- Roethe, Gustav, Humanistische nationale Bildung (1906), in: ders., Deutsche Reden, Leipzig 1927, S. 223-241.
- Ders., Deutsche Reden, Leipzig 1927.
- Rogge, Christian, Wie das Gymnasium nationale junge Deutsche erziehen könne, in: Jahresbericht des Königlichen Fürstin-Hedwig-Gymnasiums zu Neustettin über das 256. Schuljahr 1895/96, Neustettin 1896, S. 1-10.
- Roller, K., Der internationale Kongress für Schulhygiene zu Nürnberg (4.-9.4. 1904), in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 466-472.
- Rückert, Karl Theodor, Religion von apologetischem Standpunkte, in: Beigabe zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums Freiburg i.Br., 1874, S. 137-220.
- Rudolph, L., Die Pflege des mündlichen Vortrags in unseren Schulanstalten, in: Jahresbericht der Luisen-Schule, Berlin 1874, S. 4.
- Ruge, Friedrich, In vier Marinen. Lebenserinnerungen als Beitrag zur Zeitgeschichte, München 1979.
- Rusteberg, Die Entwicklung der deutschen Literatur, in: Die Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1885, S. 281-290.
- S., E., Über den Gebrauch von Fremdwörtern, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1885, S. 467.

- S. J., Die Erziehung zur Einfachheit und zur Bescheidenheit in der Mädchenschule. Eine Betrachtung für die Jetztzeit, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1889, S. 609-614.
- Sachse, Arnold, Friedrich Althoff und sein Werk, Berlin 1928.
- Sachse, Bericht über die Verhandlungen der achtundzwanzigsten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Leipzig, 22.-25.5.1872, in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1873, S. 54-64 u. S. 192-204.
- Sahl, Hans, Memoiren eines Moralisten, Frankfurt a. M. 1990.
- Salvanus, S., Das deutsche Frauenideal - ein Unding!, in: Frauenberuf, 1892, 1892, S. 133-136 u. 140-145.
- Salzmann, E., Vergleichende Darstellung von Fichtes und Schleiermachers Ideen zur Nationalerziehung, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 8-18 u. 67-85.
- Sander, D., Gesinnungstreue, in: Die Frauenbewegung, 1904, S. 106-107.
- Schaefer, C., Ziel und Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts an der Höheren Bürgerschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1890, S. 105-108.
- Schanz, Frieda, Jugenderinnerungen für jung und alt, Berlin 1920.
- Sahr, Julius, Die ältere deutsche Literatur in der Schule, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 353-367 u. 551-582.
- Sallwürk, von E., Die Aufgabe der nationalen Erziehung an unseren höheren Bildungsanstalten, in: Pädagogisches Archiv, 1873, S. 183-204.
- Schäfer, K., Unsere Muttersprache. Ein Bild aus Vergangenheit und Gegenwart, in: Pädagogisches Archiv, 1887, S. 621-638.
- Schaper, E., Berufswahl der Oberrealschul-Abiturienten, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1912, S. 271-272.
- Schapp, A., Brauchen wir einen staatsbürgerlichen Unterricht?, in: Deutsche Nachrichten vom 5.10. 1910.
- Scharlau, Magda, Kämpfe, Erinnerungen und Bekenntnisse, Freiburg 1920.
- Schauturnen des Schüler-Turnvereins „Kaiser Wilhelm“ in Hildesheim, in: Monatschrift für das Turnwesen, 1892, S. 366-367.
- Scheffler, K., Zur Pflege des vaterländischen Sinnes in der Schule, besonders im deutschen Unterrichte, in: Pädagogisches Archiv, 1904, S. 1-9.
- Scheifer, Zur Geschichtsunterrichtsdebatte, in: Deutsche Schulreform, S. 123.
- Schemm, Hans, Deutsche Schule und deutsche Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Stuttgart 1934.
- Schenk, R., Das Bildungsziel des Gymnasiums und die Privatlektüre, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1891, S. 264-280.
- Schießling, E., Über den Unterschied zwischen Knaben- und Mädchenschulen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 381-394.
- Schiller, Hermann, Eine neue Schrift über Schulreform, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1891, S. 19-44.
- Schirmacher, Käthe, Flammen. Erinnerungen aus meinem Leben, Leipzig 1921.

- Schmeding, G., Rückblick auf den 8. Neuphilologentag in Wien vom 30.5.-2.6.1898, in: Pädagogisches Archiv 1898, S. 646-651.
- Schmidt, C., Wie lässt sich das Gotische für den deutschen Unterricht an unseren höheren Schulen nutzbar machen?, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 62-71.
- Schmidt, E., Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1895, S. 207-210.
- Schneidewin, Max, Zur Literatur über die Idee und die Gestaltungen der Humanität, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1897, S. 542-576.
- Schönke, K.A., Die altdeutschen Frauen. Rede zum 79. Geburtstag Sr. Majestät des Kaiser Wilhelms I., gehalten am 22.3. 1875 im Saale der Königlichen Luisenstiftung zu Posen, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, 1875, Thorn 1875, S. 206-218.
- Schornstein, Rückblick und Aussicht. Zur Orientierung über die weiteren Aufgaben, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1874, S. 1-7.
- Ders., Individualität und Schulbildung, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1874, S. 214-229.
- Schrader, Wilhelm, Zum Jahreswechsel, in: Humanistisches Gymnasium, S. 1-6.
- Schricker, Die gebildete Frau. Aus einer Schulrede in München, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1884, S. 156-161.
- Schroer, Heinrich, Militärische Übungen im Schulturnen?, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1894, S. 5-10.
- Schülerbrief aus der GutsMuths-Realschule zu Quedlinburg, in: Körper und Geist, 1902/03, S. 147-148.
- Schulaufsicht, in: Städtische Ober-Realschule und Vorschule zu Oldenburg. Bericht über das 48. Schuljahr, Oldenburg 1892, S. 4-7.
- Schuld, H., Paris – das geeignete Ziel für Sprachstudien, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1895/96, S. 363-367.
- Schultz, F., Die Literaturgeschichte im Unterricht höherer Lehranstalten, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1889, S. 239-246.
- Schultze-Gaevernitz von, Gerhard, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 51-52.
- Schulze, W., Zum Unterricht in der altdeutschen Literatur, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1888, S. 409-422.
- Schultz-Friedrichshagen, A., Staatsmann und Erzieher, in: Deutsche Schulreform, 1899, S. 53-55 u. 61-64.
- Schuster, A., Die Erziehung der Jugend zu vaterländischer Gesinnung - eine Pflicht der Schule 1872, in: Jahresbericht der 1. Realschule erster Ordnung zu Hannover 1878, Hannover 1878, S. 3-8.
- Schwarz, S., Ideen und Ideale der deutschen Realschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1909, S. 209-217.
- Schwarze, Max u. Limpert Wilhelm (Hg.), Quellenbücher der Leibesübungen, Bd. 8, Dresden o.J..

- Schweizer, F., Über den katholischen Religionsunterricht an den oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Pädagogische Briefe. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht über das Schuljahr 1906/07, Ravensburg 1907.
- Sehmsdorf, D., Bausteine zu einem Lehrplan für den Turnunterricht an höheren Schulen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1907, S. 289-299.
- Seidel, Ina, Meine Kindheit und Jugend, Stuttgart 1935.
- Sickingen, A., Körpererziehung und deutsches Schulturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1899, S. 161-181.
- Siebenunddreißigstes Programm der Vorschule und der Realschule zu Oldenburg, Oldenburg 1880.
- Siefkes, Wilhelmine, Erinnerungen, Leer 1979.
- Skworzow, N., Zum Schutz des Gymnasiums, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1892, S. 543-551.
- Sombart, Nikolaus, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 52-53.
- Sommerlad, A.W., Zum Abschied. 25 Ansprachen zur Schulentlassung, Frankfurt 1894, S. 87-89.
- Spenkuch, Hartwin (Berb.), Die Protokolle des Preußischen Staatsministeriums 1817-1934/35, Bd. 7 vom 8. Januar 1879 bis 19. März 1890, Hildesheim 1999.
- Sprengel, August, Bericht über die 23. Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in Halle vom 25. bis 29. März 1913, Leipzig 1913.
- Stäckel, Schluss des letzten Schuljahres in einer Berliner höheren Töchterschule. Rede bei der Entlassung abgehender Schülerinnen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1875, S. 293-297.
- Städtische Ober-Realschule und Vorschule zu Oldenburg. Bericht über das 48. Schuljahr, Oldenburg 1892.
- Stange, A., Rede zum Gedächtnis Sr. Majestät des Hochseligen Kaisers Friedrich, gehalten am 30. Juni 1888, in: ebd., S. 7-12.
- Steffenhagen, M., Bildungsfragen. Nachklänge zum X. evangelisch-sozialen Kongress in Kiel, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1899/1900, S. 457-465.
- Stege, M., Konferenz der Religionslehrerinnen in Hildesheim, in: Die Mädchenschule, 1907, S. 235-240.
- Stegemann, Hermann, Erinnerungen aus meinem Leben und aus meiner Zeit, Stuttgart 1930.
- Stein, F., Aus meinem Tagebuch, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 113-119.
- Steinecke, Der erdkundliche Unterricht an den Reformschulen, in: Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen, 1903, S. 47-48.
- Steinhausen, Fritz, Rede, gehalten bei der Einweihung des Kriegerdenkmals in Greifswald am 2. September 1892, in: ders., Reden und Ansprachen, Greifswald 1897, S. 21-27.
- Ders., Rede gehalten bei der Jubel-Feier des Sedantages am 1. September 1895, in: ders., Reden und Ansprachen, Greifswald 1897, S. 37-42

- Ders., Rede, gehalten bei der Schulfeier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers und Königs am 27. Januar 1896, in: ders., Reden und Ansprachen, Greifswald 1897, S. 43-51.
- Ders., Reden und Ansprachen, Greifswald 1897.
- Stiefelhagen, Die Heimat im Unterricht, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1901/02, S. 907-909.
- Stier, Gustav, Am Sedantage 1873, in: ders., Schulreden und Vorträge aus der Zeit seit 1862, Dessau 1894, S.72-76.
- Ders., Schulreden und Vorträge aus der Zeit seit 1862, Dessau 1894.
- Stiller, O., Der literaturgeschichtliche Unterricht an unseren höheren Mädchenschulen, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 520-524.
- Stimmen der Presse zur Gleichstellung der Oberlehrer und der Richter, in: Korrespondenz-Blatt für die Philologen-Vereine Preußens vom 1. Dezember 1896, 1896, S. 198-199, 209-211.
- Stöcker, Helene, Die gemeinschaftliche Erziehung der Geschlechter, in: Die Frauenbewegung, 1901, S. 170- 171.
- Stolte, F., Christentum und Patriotismus oder Christentum oder Patriotismus, in: Frauenbildung, 1908, S. 466-468.
- Strack, K., Die römischen Frauen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1880, S. 169-184 u. S. 219-229.
- Strackerjahn, Karl, Schulrede, gehalten am 2. September 1876, in: 34. Programm der Vorschule und der Realschule zu Oldenburg, Oldenburg 1877, S. 13.
- Straus, Rahel, Wir lebten in Deutschland. Erinnerungen einer deutschen Jüdin 1880-1933, Stuttgart 1961.
- Stutterheim, Kurt v., Zwischen den Zeiten. Erinnerungen, Berlin 1938.
- Stutzer, Emil, Lehr- und Lernstoff im Geschichtsunterricht, Barmen 1894 (als Beilage zum Jahresbericht des Städtischen Realgymnasiums zu Barmen über das Schuljahr 1894-1895, Barmen 1895, Barmen 1895)
- Sütterlin, A., Gedanken über die Pflege der Vaterlandsliebe in der höheren Mädchenschule. Eine Kaisertagsbetrachtung, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1901, 27-37.
- Supprian, Gedächtnisfeier für Ihre Majestät die Kaiserin und Königin Augusta in der Königlichen Augustaschule zu Berlin am 21.1.1890, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1890, S. 89-98.
- Szcepanski, C. von, Ansprache an meine jungen Mädchen beim Abschluss der Schule, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1886, S. 430-432.
- Thumb, August, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 95-96.
- Tietz, J., Das deutsche Nationalbewusstsein im 16. und 17. Jahrhundert, in: Monatschrift für das gesamte deutschen Mädchenschulwesen, 1875, S. 157-172.
- Ders., Das deutsche Nationalbewusstsein im 18. Jahrhundert, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 367-386.
- Töwe, Christentum und Patriotismus, in: Frauenbildung, 1909, S. 245-247.

- Torhorst, Marie, Pfarrerstochter, Pädagogin, Kommunistin. Aus dem Leben der Schwestern Adelheid und Marie Torhorst, Berlin 1986.
- Traub, Gottfried, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 133.
- Treuge, Margarete, Die Königin Luise als Kind und mit den Kindern, in: Die Lehrerin, 1910/11, S. 123-124.
- Dies., Staatsbürgerliche Erziehung, in: Die Lehrerin, 1910/11, S. 5-6.
- Türk, Der deutsche Unterricht in der höheren Töchterschule. Vortrag gehalten auf der ersten Hauptversammlung des Westfälischen Zweigvereins für das Töchterschulwesen, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, Thorn 1877, S. 289-304.
- Turnen und Spiel in der Mädchenschule, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1912, S.223-226.
- Ubbelohde, Wilhelm, Bemerkungen über den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, in: 37. Programm der Vorschule und der Realschule in Oldenburg 1880, S. 19.
- Über den Normal-Lehrplan für die höheren Mädchenschulen, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, Thorn 1876, S. 19-30.
- Über die Stellung der Schule zur Fremdwörterfrage, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz 1899, Berlin 1899, S. 167-179.
- Uhde-Bernays, Hermann, Im Lichte der Freiheit. Erinnerungen aus den Jahren 1880-1914, München 1947.
- Ulich-Beil, Else, Ich ging meinen Weg. Lebenserinnerungen, Berlin 1961.
- Uhlig, Gustav, Die Berliner Versammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehung, in: Humanistisches Gymnasium, 1909, S. 117-123.
- Ders., Erste Generalversammlung des Gymnasialvereins, in: Humanistisches Gymnasium, 1891, S. 49-62.
- Ders., Aus den Sitzungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 7. März 1906 und des preußischen Herrenhauses vom 30. März, in: Humanistisches Gymnasium, 1906, S. 81-113.
- Ders., Die 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins zu Halle a.S. am 6. Oktober 1903, in: Humanistisches Gymnasium, 1904, S. 14-37.
- Ders., Von der Münchner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums, in: Humanistisches Gymnasium, 1914, S. 25-30.
- Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen 1859, in: Wiese, Ludwig, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 1. u. 2. Abt., Berlin 1875<sup>2</sup>, S. 326ff..
- Verfügungen der Staatsbehörden. Regierungsverfügung bezüglich des Geschichtsunterrichts vom 15. 11. 1890, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1891, S. 63-67.
- Verfügung des Kultusministers Bosse zur Forderung der Turn- und Jugendspiele – Bereitstellung von Spielplätzen vom 28. Mai 1894, in: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 1894, S. 431-434.

- Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover 1885, in: Killmann, V.M. (Hg.), Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preußen von 1860-1890. Die Meinungsäußerungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten, Berlin 1890, S. 214-215.
- Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879, Berlin 1915.
- Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover, Berlin 1911.
- Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen, Berlin 1892.
- Verhandlungen der Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz 1899, Berlin 1899.
- Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in der Provinz Posen 1907, Berlin 1907.
- Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen 1903, Berlin 1903.
- Verhandlungen der 1. Versammlung der Direktoren der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in der Provinz Brandenburg 1914, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preußen seit dem Jahre 1879, Berlin 1915.
- Verhandlungen der neunten. Direktoren-Versammlung in der Provinz Schleswig-Holstein 1907, Berlin 1907.
- Verhandlungen der 10. Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover 1907, Berlin 1907, S. 42-96
- Verhandlungen der achten Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz, Berlin 1903.
- Verhandlungen der achten Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen vom 4.-7. Oktober 1882, Leipzig 1882.
- Verhandlungen der elften Direktoren-Versammlung in der Provinz Schlesien 1897, Berlin 1897.
- Verhandlungen der neunten Direktoren-Versammlung in Ost- und Westpreußen, Berlin 1880.
- Verhandlungen der siebzehnten Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover 1895, Berlin 1895.
- Verhandlungen der 27. Direktoren-Versammlung der Provinz Westfalen 1911, Berlin 1911.
- Verhandlungen der zwölften Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen zu Heidelberg vom 29. Sept. bis 4. Okt. 1890, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1890, S. 573-615.
- Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses über das höhere Mädchenschulwesen, vom 05. Februar 1884, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1884, S. 175-187.
- Verhandlungen in der 65.-71. Sitzung des Preußischen Abgeordnetenhauses vom 27. April bis 4. Mai 1914 über den Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten Preußens, in: Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, 1914, S. 210-214.

- Völcker, Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen, in: Pädagogisches Archiv, 1891, S. 593-619.
- Vogeler, R., Die Verschiedenheit des sittlichen Ideals in der Erziehung des männlichen und weiblichen Geschlechts. Festvortrag, gehalten am 7. Stiftungsfeste des Berliner Vereins für höhere Töchterschulen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1876, S. 337-345.
- Volkert, O., Zu den Ursachen der Entartung, in: Pädagogisches Archiv, 1907, S. 43-45.
- Von einem nicht preußischen Schulmann, Der Geschichtsunterricht nach den neuen preußischen Bestimmungen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1894, S. 573-577.
- Von einer Frau, Ein Wort an die Eltern über das Mädchenturnen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1913, S. 307-309.
- Vorstand des Turnlehrer-Vereins der Mark Brandenburg (Hg.), Zeitfragen aus dem Gebiete der Turnkunst, Berlin 1881.
- Wachenheim, Hedwig, Vom Großbürgertum zur Sozialdemokratie. Memoiren einer Reformistin, Berlin 1973.
- W. v. M., Staatsbürgerliche Erziehung, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, S. 386-388.
- Waetzoldt, S., Zum deutschen Unterricht an höheren Mädchenschulen, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1890, S. 47-54.
- Walther, Ernst, Inhalt und Gedanken des Evangeliums nach Johannes. Beilage zum 53. Jahresbericht des Real-Gymnasiums zu Potsdam, Potsdam 1907, S. 40-48.
- Wanner, Paul, Mein Lebensbericht, Stuttgart 1990.
- Weber, G., Zum Kapitel von deutscher Sprache und deutschem Stil, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1907, S. 837-844.
- Weber, H., Über den Unterricht im Altdeutschen auf Gymnasien, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1887, S. 193-206.
- Weber, Marianne, Lebenserinnerungen, Bremen 1948.
- Weede, Volkstümliche Übungen, Spiele und Wanderungen im Turnen der weiblichen Schuljugend, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1908, S. 353-360.
- Weinel, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 139.
- Wegener, Ansprache an abgehende Schülerinnen, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1878, S. 293-296.
- Wehrmann, K., Bericht über das Schulturnen, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1892, S. 45-47.
- Wehrmann, Die Schulreform und die lateinlose höhere Schule. Vortrag, gehalten auf der 7. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens in Elberfeld 1902, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1902, S. 98-106.
- Weidner, Gustav, Herr Professor Dr. Friedrich Paulsen und seine Stellung zur Reform- und Oberrealschule, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896/97, S. 193-197.

- Weißenfels, O., Die verloren gegangene Harmonie des Körperlichen und Geistigen, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1891, S. 65-83.
- Weizenborn, E., Die Gegenwart und das classische Altertum, in: Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1873, S. 488-511.
- Wendt, Gustav, Der deutsche Aufsatz und der altklassische Unterricht, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, S. 273-290.
- Wentscher, Else, Der Religionsunterricht an höheren Töchterschulen, in: Die Mädchenschule, 1904, S. 156-169.
- Wernecke, B., Der deutsch-französische Krieg von 1870-71. Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers und Königs am 22. März 1871, in: 48. Jahresbericht über das Gymnasium Theodorianum zu Paderborn, Paderborn 1872, 3-23.
- Wernicke, M., Zweck und Ziele des Geschichtsunterrichts, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1879, S. 520-529.
- Wert und Bedeutung der Leibesübungen, besonders der Volks- und Jugendspiele, für Schule und Volk, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1901, S. 225-238.
- Wickenhagen, H., Turnkür, Spielen, Rudern auf dem Gymnasium und Realgymnasium in Rendsburg, in: Monatsschrift für das Turnwesen, 1890, S. 97-108.
- Wie haben sich die höheren Schulen zur Fremdwörterfrage zu stellen?, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Sachsen 1903, Berlin 1903, S. 290-292.
- Wie ist der Geschichtsunterricht in Untersekunda und Prima zu gestalten, um der Bürgerkunde einen breiteren Raum zu geben als bisher, in: Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover, Berlin 1911, S. 77-86.
- Wiechert, Ernst, Wälder und Menschen. Eine Jugend, München 1984.
- Wiegand, Höhere Schulen ohne Latein - Realschulen, in: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1889, S. 41-45.
- Wiese, Ludwig, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, 1. u. 2. Abt., Berlin 1875<sup>2</sup>.
- Wiesenthal, Was kann das heutige Gymnasium für die Charakterbildung seiner Zöglinge tun?, in: Das humanistische Gymnasium, 1910, S. 1-18.
- Willborn, Johanna, Zur Feier des 22. März 1887 in Schwerin, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 430-432.
- Dies., Die Auswahl des Geschichtsstoffes für die Ober-Klasse der Höheren Mädchenschule, unter besonderer Bezugnahme auf Schacks Dichtungen, in: Die Mädchenschule, 1888, S. 289-310.
- Dies., Warum dürfen Gedichte von Adolf Friedrich von Schack in den Lesebüchern für die Oberstufe der höheren Mädchenschule nicht fehlen?, Vortrag, gehalten auf der 5. Jahresversammlung des Mecklenburgischen Zweigvereins für das höhere Mädchenschulwesen, in: Die Lehrerin in Schule und Haus, 1887, S. 449-465.
- Witt, Über den Normal-Lehrplan für die höheren Mädchenschulen, in: Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, Thorn 1876, S. 19-30.

- Wöbcken, Die Erziehung zur Gemeinschaft. Ansprache an die abgehenden Schülerinnen, gehalten in der Cäcilienchule zu Oldenburg am 5. April 1873, in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, S. 212-215.
- Wünsche, A., Louise Büchner, Die Frauen und ihr Beruf (Rezension), in: Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus, 1873, S. 62-69.
- Wychgram, J., Das deutsche Mädchenschulwesen im französischen Urteil, in: Die Mädchenschule, 1890, S. 1-10.
- Zoozmann, Richard, in: Graf, Alfred, Schülerjahre. Erlebnisse und Urteile namhafter Zeitgenossen, Berlin 1912, S. 270-272.
- Zweig, Stefan, Die Republik hat noch nicht gesiegt. Artikel vom 5. Dezember 1918, in: Michaelis, H. u. Schapler, E. (Hg.), Ursachen und Folgen. Vom Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart. Eine Urkunden- und Dokumentensammlung zur Zeitgeschichte, Bd. 3, Berlin o. J., S. 226f..
- Zur Staats- und Gesellschaftskunde. Thesen, in: Jahresbericht des städtischen Realprogymnasiums zu Eisleben über die Zeit von Ostern 1894 bis Ostern 1895, Eisleben 1895, S. 2.

#### Ausgewertete Zeitschriften

- Blätter für das bayerische Gymnasial- und Realschulwesen, München 1875-1880.
- Blätter für das bayerische Realschulwesen, München 1881-1893.
- Blätter für deutsche Erziehung. Monatsschrift für die Gebildeten aller Stände, Birkenwerder b. Berlin 1901-1914.
- Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, Berlin 1873-1896.
- Das humanistische Gymnasium. Zeitschrift des Deutschen Gymnasialvereins, Leipzig 1890-1914.
- Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand, Leipzig 1912-1914.
- Deutsche Schulreform. Wochenschrift für psychologische Politik und Pädagogik, Leipzig 1898-1899.
- Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit, Berlin 1883-1914.
- Die Frauenbewegung. Revue für die Interessen der Frauen, Berlin 1895-1914.
- Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst, Berlin 1841-1922.
- Die höhere Mädchenschule. Zeitschrift für alle Angelegenheiten der höheren Mädchenschule, der Frauenschule, des Mädchengymnasiums und des höheren Lehrentseminars, Bonn 1908-1911.
- Die höheren Mädchenschulen. Zeitschrift für alle Angelegenheiten des Lyzeen, Oberlyzeen, Frauenschulen und Studienanstalten, Bonn 1912-1914.
- Die Lehrerin in Schule und Haus. Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der Erzieherinnen des In- und Auslandes, Leipzig 1885-1910.
- Die Lehrerin. Organ des deutschen Lehrerinnenvereins, Leipzig 1910/11- 1914.

- Das Lyzeum. Monatsschrift für die Interessen der höheren Mädchenbildung, Frankfurt a. M. 1913-1914.
- Die Mädchenschule. Zeitschrift für das gesamte Mädchenschulwesen mit besonderer Berücksichtigung der höheren Mädchenschule, Bonn 1888-1907.
- Frauenberuf. Zeitschrift für die Interessen der Frauenfrage. Organ des Vereins „Frauen-Bildungs-Reform in Weimar, Weimar 1887-1892.
- Frauenbildung. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens
- Korrespondenz-Blatt für die Philologenvereine Preußens, Gelsenkirchen 1892-1898.
- Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten (Hg.), Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin 1859-1914.
- Mitteilungen des Vereins für Schulreform, Braunschweig 1889-1890.
- Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, Köln 1900-1914.
- Monatsschrift für das gesamte deutsche Mädchenschulwesen, Thorn 1873-1877.
- Monatsschrift für katholische Lehrerinnen. Organ für Erziehung und Bildung der katholischen weiblichen Jugend, Paderborn 1888-1914.
- Monatsschrift für das Turnwesen. Zeitschrift für die Erziehung der Jugend durch Turnen, Spiele, Wandern, Schwimmen, Rudern und winterliche Leibesübungen, Berlin 1909-1914.
- Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, Leipzig 1831-1897.
- Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft, Leipzig 1859-1914.
- Preußische Jahrbücher, Berlin 1889.
- Schriften des deutschen Zentralverbandes für die Interessen der höheren Frauenbildung: Der gegenwärtige Stand des höheren Mädchenschulwesens in Preußen, o.O. 1911.
- Südwestdeutsche Schulblätter. Zeitschrift des Philologenverbandes Baden-Württemberg, Stuttgart 1890-1914.
- Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Berlin 1847-1899.
- Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Leipzig 1889-1914.
- Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Organ des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens, Leipzig 1889-1914.
- Zeitschrift für Reform der höheren Schulen. Organ des Vereins für Schulreform, Berlin 1890-1906.
- Zeitschrift für Reform der höheren Schulen mit Einschluss der Mädchenschulen. Organ zur Förderung des Realschulwesens, Leipzig 1907-1914.
- Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Zentralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen, Leipzig 1873-1901.

### 3. Sekundärliteratur

- Ahlzweig, Claus, Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache, Opladen 1994.
- Albisetti, James, Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert, übers. Neuausg. Bad Heilbrunn 2007 (Princeton 1988).
- Ders. Secondary School Reform in Imperial Germany, Princeton 1983.
- Ders. u. Lundgreen, Peter, Höhere Knabenschulen, in: Berg, Christa (Hg.), Handbuch der Bildungsgeschichte, Bd. IV, 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg, München 1991, S. 228-278.
- Altermatt, Urs, Sprache und Nation, Freiburg 1997.
- Alwall, Ellen, Der Dichter im Schulbuch. Die Auswahl von Dichtern in deutschen Lesebüchern 1875-1964, Stockholm 1993.
- Ammon, Ulrich, Die nationalen Varietäten im Deutschen im Spannungsfeld von Dialekt und gesamtsprachlichem Standard, in: Muttersprache, 1996, S. 243-249.
- Anderson, Benedict, Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts, erw. Neuausg. Frankfurt a. M. 1996 (London 1983).
- Andresen, Sabine u. Rendtorff, Barbara (Hg.), Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen 2006.
- Angelopoulos, Constantin, L'identité nationale grecque. Métamorphoses 1830-1995. Etude des manuels scolaires grecs d'histoire, de géographie et de lecture, in: Internationale Schulbuchforschung, 1996, S. 323-349.
- Apel, Hans Jürgen, Zur nationalpolitischen Funktion des Gymnasiums im Wilhelminischen Kaiserreich, in: Lüth, Christoph u. Wulf, Christoph (Hg.), Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat, Weinheim 1997, S. 207-220.
- Ders. u. Bittner, Stefan, Humanistische Schulbildung 1890-1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer, Köln 1994.
- Appelt, Erna, Geschlecht, Staatsbürgerschaft, Nation. Politische Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses in Europa, Frankfurt a. M. 1999.
- Assmann, Aleida, Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee, Frankfurt a. M. 1993.
- Dies. u. Friese, Heidrun (Hg.), Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3, Frankfurt 1998.
- Badinter, Elisabeth, XY. Die Identität des Mannes, München 1993.
- Bagel-Bohlan, Anja u. Salewski, Michael (Hg.), Sexualmoral und Zeitgeist im 19. und 20. Jahrhundert, Opladen 1990.
- Basler, Moritz, Einleitung: New Historicism - Literaturgeschichte als Poetik der Kultur, in: ders., New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur, Frankfurt 1995, S. 7-28.
- Ders., New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur, Frankfurt 1995.

- Baumgart, Peter (Hg.), *Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs*, Stuttgart 1980.
- Becker, Helmut u. Kluchert, Gerhard, *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Stuttgart 1993.
- Bendele, Ulrich, *Krieg, Kopf und Körper – Lernen für das Leben. Erziehung zum Tode*, Frankfurt a. M. 1984.
- Bendick, Rainer, *Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900-1939/45)*, Pfaffenweiler 1999.
- Benner, Dietrich u. Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.), *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analyse ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten*, Weinheim 1998.
- Berding, Helmut (Hg.), *Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit*, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1994.
- Ders. u.a. (Hg.), *Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution*, Frankfurt 1989.
- Ders., *Antisemitismus in der modernen Gesellschaft: Kontinuität und Diskontinuität*, in: Hettling, Manfred u. Nolte, Paul (Hg.), *Nation und Gesellschaft in Deutschland. Historische Essays*, München 1996, S. 192-207.
- Berg, Christa (Hg.), *Handbuch der Bildungsgeschichte*, Bd. IV, 1870-1918. *Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg*, München 1991.
- Dies., *Staat und Schule oder Staatsschule? Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern zu einem unerledigten Problem 1787-1889*, Königstein 1980.
- Dies. u.a. (Hg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, Bd. 5, Bad Heilbrunn 1999.
- Berghahn, Volker, *Militarismus. Die Geschichte einer internationalen Debatte*, Hamburg 1986.
- Bergmann, Klaus, *Imperialistische Tendenzen in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht ab 1890*, in: ders. u. Schneider, Gerhard. (Hg.), *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht von 1500-1980*, Düsseldorf 1982, S. 190-217.
- Ders. u. Schneider, Gerhard. (Hg.), *Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht von 1500-1980*, Düsseldorf 1982.
- Besier, Gerhard, *Kulturkampf*, in: *Theologisches Reallexikon* 20, 1990, S. 209-30.
- Blaschke, Olaf u.a. (Hg.), *Religion im Kaiserreich. Milieus – Mentalitäten – Krisen*, Gütersloh 1996.
- Blattmann, Lynn, *„Lasst uns den Eid des neuen Bundes schwören...“ Schweizerische Studentenverbindungen als Männerbünde 1870-1914*, in: Kühne, Thomas (Hg.), ders. (Hg.), *Männergeschichte - Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne*, Frankfurt a. M. 1996, S. 119-135.
- Blochmann, Maria, *„Lass dich gelüsten nach der Männer Weisheit und Bildung“: Frauenbildung als Emanzipationsgelüste, 1800-1900*, Pfaffenweiler 1990.

- Blom, Ida u.a. (Hg.), *Gendered Nations. Nationalisms and Gender Order in the Long Nineteenth Century*, Oxford u. New York 2000.
- Bödecker, Heinz-Erich, *Menschheit, Humanität, Humanismus*, in: Brunner, Otto u.a. (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 3, Stuttgart 1982, S. 1063-1128.
- Bollenbeck, Georg, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmuster*, Frankfurt 1996<sup>2</sup>.
- Bosshardt, Catherine u.a. (Hg.), *Geschlecht und Wissen. Beiträge der 10. Schweizerischen Historikerinnentagung 2000*, Zürich 2004.
- Brändli, Sabina, *Von „schneidigen Offizieren“ und „Militärcrinolinen“: Aspekte symbolischer Männlichkeit am Beispiel preußischer und schweizerischer Uniformen des 19. Jahrhunderts*, in: Frevert, Ute (Hg.), *Militär und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert*, Stuttgart 1997, S. 201-228.
- Brandes, Helga, *Das Mädchenbuch der Gründerzeit. Zur Herausbildung einer patriotischen Literatur für Mädchen*, in: Link, Jürgen u. Wülfing, Wulf (Hg.), *Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Strukturen und Funktionen von Konzepten nationaler Identität*, Stuttgart 1991, S. 256-273.
- Brandt, Bettina, *Grenzhüterinnen und Brüder. Repräsentationen von Nation, Geschlecht und Politik in Bildern der Germania*, Diss.Univ. Bielefeld 2005 (Ms.).
- Brehmer, Ilse (Hg.), *Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts*, Bd.1, Pfaffenweiler 1990.
- Dies., *Mädchenerziehung und Frauenbildung im deutschsprachigen Raum*, in: Glumpler, Edith (Hg.), *Mädchenbildung – Frauenbildung*, Bad Heilbrunn 1992, S. 93-108.
- Breuer, Stefan, *Grundpositionen der deutschen Rechten 1871-1945*, Tübingen 1999.
- Ders., *Ordnungen der Ungleichheit – die deutsche Rechte im Widerstreit ihrer Ideen 1871-1945*, Darmstadt 2001.
- Brunner, Otto u.a. (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 3, Stuttgart 1982.
- Budde, Gunilla, *Auf dem Weg ins Bürgerleben, Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien, 1840-1914*, Göttingen 1994.
- Buschmann, Nikolaus, *Auferstehung der Nation? Konfession und Nationalismus vor der Reichsgründung in der Debatte jüdischer, protestantischer und katholischer Kreise*, in: Haupt, Heinz-Gerhard u. Langewiesche, Dieter (Hg.), *Nation und Religion in der deutschen Geschichte*, Frankfurt a. M. 2001, S. 333-388.
- Bussemer, Herrad-Ulrike, *Frauenemanzipation und Bildungsbürgertum. Sozialgeschichte der Frauenbewegung in der Reichsgründungszeit*, Weinheim 1985.
- Butler, Judith, *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt a. M. 1991.
- Cherubim, Dieter u.a. (Hg.), *Sprache und bürgerliche Nation. Beiträge zur deutschen und europäischen Sprachgeschichte des 19. Jahrhunderts*, Berlin 1998.
- Chickering, Roger, *„Casting Their Gaze More Broadly“. Womens Patriotic Activism in Imperial Germany*, in: *Past and Present*, 118, 1988, S. 156-185.

- Ders., *We Men Who Feel Most German. A Cultural Study of the Pan-German League. 1886-1914*, Boston 1984.
- Ders., *Nationalismus im Wilhelminischen Reich. Das Beispiel des Allgemeinen deutschen Sprachvereins*, in: Dann, Otto (Hg.), *Die deutsche Nation, Geschichte, Probleme, Perspektiven*, Greifswald 1994, S 60-70.
- Clark, Linda, *Schooling the Daughters of Marianne. Textbooks and the Sozialisation of girls in Modern French Primary Schools*, Albany 1984.
- Clemens, Bärbel, *Der Kampf um das Frauenstimmrecht in Deutschland*, in: Wickert, Christl (Hg.), „Heraus mit dem Frauenwahlrecht“: *Die Kämpfe der Frauen in Deutschland und England um die politische Gleichberechtigung*, Pfaffenweiler 1990, S. 51-123.
- Confino, Alon, *Konzepte von Heimat, Region, Nation und Staat in Württemberg*, in: Langewiesche, Dieter u. Schmidt, Georg, (Hg.), *Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg*, München 2000, S. 345-359.
- Conrad, Sebastian, *Globalisierung und Nation im deutschen Kaiserreich*, München 2006.
- Conze, Werner (Hg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*, Stuttgart 1976.
- Demandt, Philipp, *Luisenkult. Die Unsterblichkeit der Königin von Preußen*, Köln 2003.
- Dann, Otto (Hg.), *Die deutsche Nation, Geschichte, Probleme, Perspektiven*, Greifswald 1994.
- Dengel, Sabine, *Untertan, Volksgenosse, Sozialistische Persönlichkeit. Politische Erziehung im Deutschen Kaiserreich, dem NS-Staat und der DDR*, Frankfurt a. M. 2005.
- Dithmar, Reinhard u. Schultz, Hans-Dietrich (Hg.), *Schule und Unterricht im Kaiserreich*, Ludwigsfelde 2006.
- Doderer, Hans, *Die vormilitärische Erziehung der deutschen Jugend in der Kaiserzeit*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 48, 1998, S. 746-753.
- Döcker, Ulrike, *Die Ordnung der bürgerlichen Welt. Verhaltensrituale und soziale Praktiken im 19. Jahrhundert*, Frankfurt a. M. 1994.
- Dölling, Irene u. Krais, Beate (Hg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis*, Frankfurt a. M. 1997.
- Dörner, Andreas, *Politischer Mythos und symbolische Politik. Sinnstiftung durch symbolische Formen am Beispiel des Hermannmythos*, Opladen 1995.
- Düding, Dieter u.a. (Hg.), *Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg*, Reinbek 1988.
- Ebert, Christa u.a. (Hg.), *Nation und Geschlecht. Wechselspiel der Identitätskonstrukte*, Berlin 2004.
- Echternkamp, Jörg u. Müller, Sven O. (Hg.), *Die Politik der Nation. Deutscher Nationalismus in Krieg und Krisen*, München 2002.

- Ehrich, Karin, Städtische Lehrerinnenausbildung in Preußen. Eine Studie zu Entwicklung, Struktur und Funktionen am Beispiel der Lehrerinnenausbildungsanstalt Hannover. 1856-1926, Frankfurt 1995.
- Eisenberg, Christiane, English sports und deutsche Bürger. Eine Gesellschaftsgeschichte 1800-1939, Paderborn 1999.
- Eley, Geoff, Wilhelminismus, Nationalismus, Faschismus. Zur historischen Kontinuität in Deutschland, Münster 1996.
- Ders., Reshaping thr German Right. Radikal Nationalism and Political Change after Bismarck, Manchester 1991<sup>2</sup>.
- Elvert, Jürgen u. Salewski, Michael (Hg.), Historische Mitteilungen, Bd. 19, 2006.
- Erdmann, Elisabeth, Die Römerzeit im Selbstverständnis der Franzosen und Deutschen: Lehrpläne und Schulbücher aus der Zeit zwischen 1850 und 1918, Dortmund 1992.
- Erlinger, Hans-Dietrich u.a. (Hg.), Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert, Tübingen 1991.
- Ernst, Synes, Deutschunterricht und Ideologie. Kritische Untersuchung der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ im Kaiserreich (1871-1911), Frankfurt a. M. 1977.
- Essen, Mineke v. u. Roger, Rebecca, Zur Geschichte der Lehrerinnen. Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2006, S.319-337.
- Evans, Richard, The Feminist Movement in Germany: 1894-1933, London u.a. 1976.
- Ferrari, Bernardino, La Politica scolastica del Cavour. Dalle esperienze prequarantollesche alla responsibilia di governo, Mailand 1982.
- Flacke, Monika (Hg.), Mythen der Nationen. Ein europäisches Panorama, Berlin 1998.
- Föllmer, Moritz, Die Verteidigung der bürgerlichen Nation. Industrielle und hohe Beamte in Deutschland und Frankreich 1900-1930, Göttingen 2002.
- Förster, Stig u.a. (Hg.), On the road to Total War. The American Civil War and the German Wars of Unification 1861-1871, Cambridge 1997.
- Francois, Etienne u.a. (Hg.), Nation und Emotion. Deutschland und Frankreich im Vergleich 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen 1995.
- Frank, Horst-Joachim, Geschichte des Deutschunterrichts: Von den Anfängen bis 1945, München 1973.
- Frauen & Geschichte Baden-Württemberg (Hg.), Frauen und Nation, Tübingen 1996.
- Frevert, Ute, Nation, Krieg und Geschlecht im 19. Jahrhundert, in: Hettling, Manfred u. Nolte, Paul (Hg.), Nation und Gesellschaft in Deutschland. Historische Essays, München 1996, S. 151-170.
- Dies., u. Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.), Der Mensch im 19. Jahrhundert, Frankfurt 1999.
- Dies., Ehrenmänner. Das Duell in der bürgerlichen Gesellschaft, München 1991.
- Dies., „Unser Staat ist männlichen Geschlechts“, in: dies., „Mann und Weib und Weib und Mann“. Geschlechter-Differenzen in der Moderne, München 1995, S. 61-132.
- Dies., Weibliche Ehre, männliche Ehre, in: dies., „Mann und Weib, und Weib und Mann“. Geschlechterdifferenzen in der Moderne, München 1995, S. 166-222.

- Dies, „Mann und Weib, und Weib und Mann“. Geschlechterdifferenzen in der Moderne, München 1995.
- Dies., Frauen-Geschichte: zwischen bürgerlicher Verbesserung und neuer Weiblichkeit, Frankfurt a. M. 1986.
- Dies. (Hg.), Bürgerinnen und Bürger. Geschlechterverhältnisse im 19. Jahrhundert, Göttingen 1998.
- Dies., Die kasernierte Nation, Militärdienst und Zivilgesellschaft in Deutschland, München 2001.
- Dies. (Hg.), Militär und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 1997.
- Dies., Soldaten, Staatsbürger. Überlegungen zur historischen Konstruktion von Männlichkeit, in: Kühne, Thomas (Hg.), Männergeschichte - Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne, Frankfurt a. M. 1996, S. 69-87.
- Dies., Das jakobinische Modell. Allgemeine Wehrpflicht und Nationsbildung in Preußen-Deutschland, in: dies. (Hg.), Militär und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 1997, S. 17- 47.
- Dies., „Wo du hingehst...“ Aufbrüche im Verhältnis der Geschlechter. Rollentausch anno 1908, in: A. Nitschke u.a. (Hg.), Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne. 1880-1930, Bd. 2, Hamburg 1990, S. 89-118.
- Dies., „Tatenarm und gedankenvoll“? Bürgertum in Deutschland 1780-1820, in: Berding, Helmut u.a. (Hg.), Deutschland und Frankreich im Zeitalter der Französischen Revolution, Frankfurt 1989, S. 263-292.
- Dies. (Hg.), Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900, Göttingen 2000.
- Frey, Manuel, Der reinliche Bürger. Entstehung und Verbreitung bürgerlicher Tugenden in Deutschland, 1760-1860, Göttingen 1997.
- Friedrich, Margret, Hatte Vater Staat nur Stieftöchter? Initiativen des Unterrichtsministeriums zur Mädchenbildung 1848-1914, in: Mazohl-Wallnig, Brigitte (Hg.), Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert, Wien 1995, S. 301-342.
- Fritzsche, Karl-Peter (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung in Europa, Frankfurt a. M. 1992.
- Führ, Christoph, Die deutschen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung, in: Baumgart, Peter (Hg.), Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs, Stuttgart 1980, S. 189-223.
- Ders., Schulkonferenzen im Zerrspiegel, in: Zeitschrift für Pädagogik, 20, 1974, S. 957-966.
- Galinski, Dieter (Hg.), Feierabend und Freizeit im Wandel, Braunschweig 1981.
- Gardt, Andreas, Sprachnationalismus zwischen 1850 bis 1945, in: ders. u.a. (Hg.), Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart, Berlin 2000, S. 247-271.
- Ders. (Hg.), Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart, Berlin u.a. 2000.
- Gebhardt, Florentine, Blätter aus dem Lebensbilderbuch. Jugenderinnerungen von Florentine Gebhardt, Berlin 1930.

- Gellner, Ernest, Nations and Nationalism, Oxford 1983.
- Gerhard, Ute, Unerhört, Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung, Reinbek 1995<sup>2</sup>.
- Gestrich, Andreas, Vergesellschaftungen des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung, Tübingen 1999.
- Geulen, Christian, Die Metamorphose der Identität. Zur „Langlebigkeit“ des Nationalismus, in: A. Assmann u. H. Friese (Hg.), Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität 3, Frankfurt 1998, S. 346-373.
- Ders., Geschichte des Rassismus, München 2007.
- Gilman, Sander L., Was sind Stereotype, und wie können Texte bei ihrer Untersuchung dientlich sein, in: ders, Rasse, Sexualität und Seuche. Stereotype aus der Innenwelt der westlichen Kultur, Reinbek 1992, S. 7-36.
- Ders, Rasse, Sexualität und Seuche. Stereotype aus der Innenwelt der westlichen Kultur, Reinbek 1992.
- Gippert, Wolfgang u. Kleinau, Elke, Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 3, 2006, S. 338-349.
- Ders., Nation und Geschlecht, in: Andresen, Sabine u. Rendtorff, Barbara (Hg.), Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Opladen 2006, S. 91-103.
- Ders., Ambivalenter Kulturtransfer, Deutsche Lehrerinnen in Paris 1880-1914, in: Elvert, Jürgen u.a. (Hg.), Historische Mitteilungen, Bd. 19, 2006, S. 105-133.
- Glumpler, Edith (Hg.), Mädchenbildung – Frauenbildung, Bad Heilbrunn 1992.
- Göhler, Gerhard, Institution - Macht - Repräsentation. Wofür politische Institutionen stehen und wie sie wirken, Baden-Baden 1997.
- Ders., Die Eigenart der Institutionen: zum Profil politischer Institutionentheorien, Baden-Baden 1994.
- Goltermann, Svenja, Körper der Nation. Habitusformierung und die Politik des Turnens 1860-1890, Göttingen 1998.
- Graf, Friedrich Wilhelm, Alter Geist und neuer Mensch. Religiöse Zukunftserwartungen um 1900, in: Frevert, Ute (Hg.), Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900, Göttingen 2000, S. 185-228.
- Ders., Die Nation – von Gott „erfunden“?, in: Krumeich, Gerd u. Lehmann, Hartmut (Hg.), „Gott mit uns“. Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert, Göttingen 2000, S. 205-231.
- Greenblatt, Stephen, Selbstbildung in der Renaissance. Von More bis Shakespeare (Einleitung), in: Basler, Moritz, New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur, Frankfurt 1995, S. 35-46.
- Gregor-Dellin, Martin, Richard Wagner. Sein Leben, sein Werk, sein Jahrhundert, München 1995<sup>2</sup>.
- Greven-Aschoff, Barbara, Die bürgerliche Frauenbewegung in Deutschland, 1984-1933, Göttingen 1981.

- Groh, Dieter u. Brandt, Peter, „Vaterlandslose Gesellen“. Sozialdemokratie und Nation 1860-1990, München 1992.
- Grone, Carolyn, Mehr Schein als Sein? Nation und Männlichkeit an höheren Schulen des Kaiserreichs 1871-1914, in: Berg, Christa u.a. (Hg.), Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 5, Bad Heilbrunn 1999, S. 107-132.
- Grossbröhmer, Rainer, Die Geschichte der preußischen Turnlehrer. Vom Vorturner zum staatlich geprüften Turnlehrer, Aachen 1994.
- Grupe, Ommo (Hg.), Kulturgut oder Kulturkult? Sport und Sportwissenschaft im Wandel, Tübingen 1990.
- Günther, Dagmar, Das nationale Ich? Autobiographische Sinnkonstruktionen deutscher Bildungsbürger des Kaiserreichs, Tübingen 2004.
- Dies., „And now for something completely different“. Prologema zur Autobiographie als Quelle der Geschichtswissenschaft, in: HZ, 2001, S. 25-61.
- Günther-Arndt, Hilke, Monarchische Präventivbelehrung oder curriculare Reform? Zur Wirkung des Kaisererlasses vom 1. Mai 1889 auf den Geschichtsunterricht, in: Jeismann, Karl-Ernst (Hg.), Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung, Stuttgart 1989, 256-275.
- Hänger-Süchting, Andrea, Das „Gewissen der Nation“. Nationales Engagement und politisches Handeln konservativer Frauenorganisationen 1900 bis 1937, Düsseldorf 2002.
- Hagemann, Karen, Venus und mars. Reflexionen zu einer Geschlechtergeschichte von Militär und Krieg, in: dies. u. Pröve, Ralf (Hg.), Landsknechte, Soldatenfrauen und Nationalkrieger. Militär, Krieg und Geschlechterordnung im historischen Wandel, Frankfurt a. M. 1998, S. 13-48.
- Dies. u. Pröve, Ralf (Hg.), Landsknechte, Soldatenfrauen und Nationalkrieger. Militär, Krieg und Geschlechterordnung im historischen Wandel, Frankfurt a. M. 1998.
- Dies., Nation, Krieg und Geschlechterordnung. Zum kulturellen und politischen Diskurs in der Zeit der antinapoleonischen Erhebung Preußens 1806-1815, in: Geschichte und Gesellschaft, 22, 1996, S. 562-591.
- Dies. u. Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.), Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege, Frankfurt a. M. 2002.
- Hardtwig, Wolfgang, Erinnerung, Wissenschaft, Mythos. Nationale Geschichtsbilder und politische Symbole in der Reichsgründungsära und im Kaiserreich, in: ders., Geschichtskultur und Wissenschaft, München 1990, S. 224-263.
- Ders. u. Wehler, Hans-Ulrich (Hg.), Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996,
- Haupt, Heinz-Gerhard, Der Nationalismus in der neueren deutschen und französischen Geschichtswissenschaft, in: Francois, Etienne u.a. (Hg.), Nation und Emotion, Göttingen 1995, S. 39-55.
- Ders. u. Ch. Tacke, Die Kultur des Nationalen. Sozial- und kulturgeschichtliche Ansätze bei der Erforschung des europäischen Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert, in: Hardtwig, Wolfgang u. Wehler, Hans-Ulrich (Hg.), Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996, S. 257-285.
- Ders. u. Langewiesche, Dieter (Hg.), Nation und Religion in der deutschen Geschichte, Frankfurt a. M. 2001.

- Dies. (Hg.), Nation und Religion in Europa. Mehrkonfessionelle Gesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2004.
- Hausen, Karin (Hg.), Frauen suchen ihre Geschichte, München 1983.
- Dies., Die Polarisierung der „Geschlechtercharaktere“ Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Conze, Werner (Hg.), Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart 1976, S. 363-393.
- Dies. u. Wunder, Heide (Hg.), Frauengeschichte - Geschlechtergeschichte, Frankfurt a. M. 1992.
- Dies., Öffentlichkeit und Privatheit. Gesellschaftspolitische Konstruktionen und Geschichte der Geschlechterbeziehungen, in: dies. u. Wunder, Heide (Hg.), Frauengeschichte - Geschlechtergeschichte, Frankfurt a. M. 1992, S. 81-88.
- Hein, Dieter u. Schulz, Andreas, Bürgerkultur im 19. Jahrhundert. Bildung Kunst und Lebenswelt, München 1996.
- Heinsohn, Kirsten, Politik und Geschlecht. Zur politischen Kultur bürgerlicher Frauenvereine in Hamburg, Hamburg 1997.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), Das Gewalt-Dilemma, Frankfurt a. M. 1994.
- Helbing, Barbara, Eine Schweiz für die Schule. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt in den Schweizer Lesebüchern seit 1900, Zürich 1994.
- Herrmann, Ulrich, Über „Bildung“ im Gymnasium des wilhelminischen Kaiserreichs, in: Koselleck, Reinhard (Hg.), Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. T. II, Stuttgart 1990, S. 346-368.
- Herminghouse, Patricia u. Mueller, Magda (Hg.), Gender and Germanness. Cultural Productions of Nation, Providence 1997.
- Herrlitz, Hans-Georg u.a. (Hg.), Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, München 1998<sup>3</sup> (Neuaufgabe 2005<sup>4</sup>).
- Ders., Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium: Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur, Heidelberg 1964.
- Hettling, Manfred u. Nolte, Paul (Hg.), Nation und Gesellschaft in Deutschland. Historische Essays, München 1996.
- Ders. u. Hoffmann, Stefan L., Der bürgerliche Wertehimmel: Zum Problem individueller Lebensführung im 19. Jahrhundert, in: Geschichte und Gesellschaft, 1997, S. 333-358.
- Ders. u. P. Nolte (Hg.), Bürgerliche Feste. Symbolische Formen politischen Handelns im 19. Jahrhundert, Göttingen 1993.
- Ders. u. Hoffmann, Stefan L. (Hg.), Der bürgerliche Wertehimmel. Innenansichten des 19. Jahrhunderts, Göttingen 2000
- Höhn, Elisabeth, Wandel der Werte und Erziehungsziele in Deutschland, Egelsbach 2003.
- Hölscher, Lucian, Die Religion der Bürger. Bürgerliche Frömmigkeit und protestantische Kirche im 19. Jahrhundert, in: Historische Zeitschrift, 250, 1990, S. 593-630.
- Ders., Bürgerliche Religiosität im protestantischen Deutschland des 19. Jahrhunderts, in: Schieder, Wolfgang (Hg.), Religion und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1993, S. 187-215.

- Hohenzollern, Johann Georg Prinz v. u. Liedtke, Max (Hg.), *Der weite Schulweg der Mädchen*, Bad Heilbrunn 1990.
- Horn, Klaus-Peter u.a. (Hg.), *Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich*, Bad Heilbrunn 2006.
- Horstkemper, Marianne, *Die Koedukationsdebatte um die Jahrhundertwende*, in: Kleinau, Elke u. Opitz, Claudia (Hg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 2. *Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, Frankfurt a. M. 1996, S. 203-218.
- Hübinger, Gangolf, *Sakralisierung der Nation und Formen des Nationalismus im deutschen Protestantismus*, in: Krumeich, Gerd u. Lehmann, Hartmut (Hg.), *„Gott mit uns“: Nation, Religion und Gewalt im 19. und frühen 20. Jahrhundert*, Göttingen 2000, S. 232-247.
- Huerkamp, Claudia, *Die Lehrerin*, in: Frevert, Ute u. Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.), *Der Mensch im 19. Jahrhundert*, Frankfurt 1999, S. 176-200.
- Ivo, Hubert, *Muttersprache, Identität, Nation – sprachliche Bildung zwischen einheimisch und fremd*, Opladen 1994.
- Jaroschka, Gabriele, *Lernziel: Untertan. Ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserreichs*, München 1992.
- Jeismann, Karl-Ernst (Hg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*, Stuttgart 1989.
- Jeismann, Michael, *Das Vaterland der Feinde. Studien zum nationalen Feindbegriff und Selbstverständnis in Deutschland und Frankreich 1792-1918*, Stuttgart 1992.
- Jessen, Jens, *Bibliographie der Selbstzeugnisse deutscher Mediziner, Erinnerungen, Tagebücher und Briefe*, Frankfurt a. M. 1986.
- Ders., *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Tagebücher und Briefe deutscher Geisteswissenschaftler*, München 1987.
- Ders., *Selbstzeugnisse, Erinnerungen, Tagebücher und Briefe deutscher Schriftsteller und Künstler*, München 1987.
- Kelly, Alfred, *The Franco-Prussian War and the Unification in German History Schoolbooks*, in: Pape, Walter (Hg.), *1870/71-1889/90. German Unifications and the Change of Literary Discourse*, Berlin 1993, S. 37-60.
- Kemnitz, Heidemarie, *Schulische Mädchenerziehung im nationalsozialistischen Deutschland*, in: Horn, Klaus-Peter u.a. (Hg.), *Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich*, 2006, S. 179-192.
- Kennedy, Katherine, *Regionalism und Nationalism in South German History Lessons 1871-1914*, in: *German Studies Review*, 12, 1989, S. 11-33.
- Kerchner, Brigitte, *Beruf und Geschlecht: Frauenberufsverbände in Deutschland 1848-1908*, Göttingen 1992.
- Kirk, Sabine u.a. (Hg.), *Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart*, Bad Heilbrunn 2000.
- Klaßen, Angela, *Mädchen- und Frauenbildung im Kaiserreich 1871-1918. Emanzipatorische Konzepte bei Helene Lange und Clara Zetkin*, Würzburg 2003.
- Kleinau, Elke, *„Warum in die Ferne schweifen?“ Deutsche Lehrerinnen auf dem (außer-)europäischen Arbeitsmarkt um 1900*, in: Bosshardt, Catherine u.a. (Hg.), *Ge-*

- schlecht und Wissen. Beiträge der 10. Schweizerischen Historikerinnentagung 2000, Zürich 2004, S. 93-108.
- Dies., In Europa und der Welt unterwegs. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, in: Lundt, Bea u.a. (Hg.), Frauen in Europa, Mythos und Realität, Münster 2005, S. 157-172.
- Dies., Bildung und Geschlecht: Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich, Weinheim 1997.
- Dies. u. Opitz, Claudia (Hg.), Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, Bd. 2. Vom Vormärz bis zur Gegenwart, Frankfurt a. M. 1996.
- Klicka, Dorle, Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreichs. Eine pädagogisch-biographische Untersuchung zur Sozialgeschichte der Kindheit, Frankfurt a. M. 1990.
- Klöcker, Michael, Das katholische Milieu. Das Deutsche Kaiserreich von 1871, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 44, 1992, S. 241-62.
- Kluchert, Gerhard (Hg.), Schule in der Diktatur. NS und DDR im Vergleich, Bad Heilbrunn 2004.
- Kocka, Jürgen (Hg.), Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich, Bd. 1-3, München 1998.
- Ders., Bürgertum und bürgerliche Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Europäische Entwicklungen und deutsche Eigenheiten, in: ders. (Hg.), Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich, Bd. 1, München 1988, S. 11- 76.
- Koebner, Thomas u.a. (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend, Frankfurt 1985.
- Koselleck, Reinhard (Hg.), Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. T. II, Stuttgart 1990.
- Ders., Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung, in: ders., Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. T.II, Stuttgart 1990, S. 11-46.
- Koppetsch, Axel, 1789 aus zweierlei Sicht. Die Französische Revolution als Gegenstand nationaler Rezeptionsgeschichten in der französischen und deutschen Schulbuchhistoriographie seit 1870, Frankfurt a. M. 1993.
- Kraul, Margret, Höhere Mädchenschulen, in: Berg, Christa (Hg.), Handbuch der Bildungsgeschichte, Bd. IV, 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg, München 1991, S. 279-303.
- Dies., Das deutsche Gymnasium 1780-1980, Frankfurt a. M. 1984.
- Dies., Bildung und Bürgerlichkeit, in: Kocka, Jürgen (Hg.), Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich, Bd. 3, München 1998, S. 45-73.
- Kremer, Armin u. Rieß, Falk, Mobilmachung im Unterricht. Die Instrumentalisierung der Physikpädagogik für Nation und Krieg im Kaiserreich, in: Deutsche Schule, 3, 2006, S. 270-284.
- Krüger, Michael, Körperkultur und Nationsbildung. Die Geschichte des Turnens in der Reichsgründungsära – eine Detailstudie über die Deutschen, Schorndorf 1996.

- Ders., Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. T. 2: Leibeserziehung im 19. Jahrhundert. Turnen fürs Vaterland, Schorndorf 1993 (Neudruck 2005).
- Kruse, Wolfgang, Die Kriegsbegeisterung im Deutschen Reich zu Beginn des Ersten Weltkriegs. Entstehungszusammenhänge, Grenzen, ideologische Scheuklappen, in: Linden van der, Marcel u. Mergner, Gottfried (Hg.), Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Interdisziplinäre Studien, Berlin 1991, S. 73-87.
- Ders., Kriegsbegeisterung? Zur Massenstimmung bei Kriegsbeginn, in: ders. (Hg.), Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914-1918, Frankfurt a. M. 1997, S. 159-166.
- Ders. (Hg.), Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914-1918, Frankfurt a. M. 1997.
- Kühne, Thomas, Männergeschichte als Geschlechtergeschichte, in: ders. (Hg.), Männergeschichte - Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne, Frankfurt a. M. 1996, S. 7-30.
- Ders. (Hg.), Männergeschichte - Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne, Frankfurt a. M. 1996.
- Ders. und Ziemann, Benjamin, Militärgeschichte in der Erweiterung. Konjunkturen, Interpretationen, Konzepte, in: dies. (Hg.), Was ist Militärgeschichte?, Paderborn 2000, S. 9-46.
- Dies. (Hg.), Was ist Militärgeschichte?, Paderborn 2000.
- Kuhlemann, Frank-Michael, Das Kaiserreich als Erziehungsstaat? Möglichkeiten und Grenzen der politischen Erziehung in Deutschland 1871-1918, in: Benner, Dietrich u. Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.), Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analyse ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten, Weinheim 1998, S. 95-129.
- Ders., Pastorennationalismus in Deutschland im 19. Jahrhundert. Befunde und Perspektiven der Forschung, in: Haupt, Heinz-Gerhard u. Langewiesche, Dieter (Hg.), Nation und Religion in der deutschen Geschichte, Frankfurt a. M. 2001, S. 548-586.
- Ders., Konfessionalisierung der Nation? Deutschland im 19. und frühen 20. Jahrhundert, in: Haupt, Heinz-Gerhard u. Langewiesche, Dieter (Hg.), Nation und Religion in Europa. Mehrkonfessionelle Gesellschaften im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2004, S. 27-63.
- Ders., Schulen, Hochschulen, Lehrer. Schulsystem. Niedere Schulen, in: Berg, Christa (Hg.), Handbuch der Bildungsgeschichte, Bd. IV, 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg, München 1991, S. 179-227.
- Kundrus, Birthe, Kriegerfrauen. Familienpolitik und Geschlechterverhältnisse im Ersten und Zweiten Weltkrieg, Hamburg 1995.
- Lamberti, Marjoie, State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany, New York 1989.
- Landfester, Manfred, Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland, Darmstadt 1988.
- Langewiesche, Dieter, Föderativer Nationalismus als Erbe der deutschen Reichsnation: Über Föderalismus und Zentralismus in der deutschen Nationalgeschichte, in: ders.

- u. Schmidt, Georg, (Hg.), Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg, München 2000, S. 215-242.
- Ders., „...für Volk und Vaterland kräftig zu wirken...“. Zur politischen und gesellschaftlichen Rolle der Turner zwischen 1811-1871, in: Grupe, Ommo (Hg.), Kulturgut oder Kulturkult? Sport und Sportwissenschaft im Wandel, Tübingen 1990, S. 22-62.
- Ders., Nationalismus im 20. Jahrhundert: Zwischen Partizipation und Aggression, Bonn 1994.
- Ders., Nation, Nationalismus, Nationalstaat: Forschungsstand und Forschungsperspektiven, in: Neue Politische Literatur, 40, 1995, S. 190-236.
- Ders., ‚Nation‘, ‚Nationalismus‘, ‚Nationalstaat‘ in der europäischen Geschichte seit dem Mittelalter – Versuch einer Bilanz, in: ders. u. Schmidt, Georg (Hg.), Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg, München 2000, S. 387-428.
- Ders., Reich, Nation und Staat in der jüngeren deutschen Geschichte, in: Historische Zeitschrift, 254, 1992, S. 341-381.
- Ders., Kulturelle Nationsbildung im Deutschland des 19. Jahrhunderts, in: Hettling, Manfred u. Nolte, Paul (Hg.), Nation und Gesellschaft in Deutschland. Historische Essays, München 1996, S. 46-64.
- Ders. u. Schmidt, Georg (Hg.), Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg, München 2000.
- Lemmermann, Klaus, Kriegserziehung im Kaiserreich. Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918, 2 Bde., Bremen 1984.
- Lepsius, M. Rainer, Über die Institutionalisierung von Kriterien der Rationalität und die Rolle der Intellektuellen, in: ders., Interessen, Ideen und Institutionen, Opladen 1990, S. 44-52.
- Ders., Nation und Nationalismus in Deutschland, in: ders., Interessen, Idee und Institutionen, Opladen 1990, S. 232-246.
- Ders., Interessen, Ideen und Institutionen, Opladen 1990.
- Linden van der, Marcel u. Mergner, Gottfried (Hg.), Kriegsbegeisterung und mentale Kriegsvorbereitung. Interdisziplinäre Studien, Berlin 1991.
- Link, Jürgen u. Wülfig, Wulf (Hg.), Nationale Mythen und Symbole in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Strukturen und Funktionen von Konzepten nationaler Identität, Stuttgart 1991.
- Linse, Ulrich, „Geschlechtsnot der Jugend“. Über Jugendbewegung und Sexualität, in: Koebner, Thomas u.a. (Hg.), „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos der Jugend, Frankfurt 1985, S. 245-310.
- Lipp, Carola, Schimpfende Weiber und patriotische Jungfrauen, Frauen im Vormärz und der Revolution 1848/49, Brühl/Moos 1986.
- Löher, Jochen, „Um der Ausbreitung und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken.“ Zur vaterländischen Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs, in: ders. u. Wulf, Rüdiger, „Furchtbar dräute der Erbfeind“. Vaterländische Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs 1871-1918, Dortmund 1996, S. 27-55.

- Ders. u. Wulf, Rüdiger, „Furchtbar dräute der Erbfeind“. Vaterländische Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs 1871-1918, Dortmund 1996.
- Loo, Hans van d. u. Reijen, Willem van, Modernisierung. Projekt und Paradox, München 1992.
- Loth, Wilfried, Deutsche Katholizismus im Umbruch zur Moderne, Stuttgart 1991.
- Lüth, Christoph u. Wulf, Christoph (Hg.), Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat, Weinheim 1997.
- Lundgreen, Peter, Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. T. I: 1770-1918, Göttingen 1980
- Ders. u. Kraul, Margret u. Ditt, Karl, Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts, Göttingen 1988.
- Lundt, Bea u.a. (Hg.), Frauen in Europa, Mythos und Realität, Münster 2005.
- Manger, Klaus, „Klassik“ als nationale Normierung?, in: Langeweische, Dieter u. Schmidt, Georg, (Hg.), Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg, München 2000, S. 265-291.
- May, Otto, Die schulische Erziehung zum Militarismus im Kaiserreich, in: Kirk, Sabine u.a. (Hg.), Schule und Geschichte. Funktionen der Schule in Vergangenheit und Gegenwart, Bad Heilbrunn 2000, S. 148-165.
- Mazohl-Wallnig, Brigitte (Hg.), Bürgerliche Frauenkultur im 19. Jahrhundert, Wien 1995.
- McLeod, Hugh, Weibliche Frömmigkeit – männlicher Unglaube? Religion und Kirchen im bürgerlichen 19. Jahrhundert, in: Frevert, Ute (Hg.), Bürgerinnen und Bürger, Göttingen 1998, S. 134-156.
- McMillan, Daniel, „...die höchste Pflicht...“. Das Männlichkeitsideal der deutschen Turnbewegung 1811-1871, in: Kühne, Thomas, Männergeschichte als Geschlechtergeschichte, in: ders. (Hg.), Männergeschichte - Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne, Frankfurt a. M. 1996, 88-100.
- Meiwes, Relinde, Arbeiterinnen des Herrn. Katholische Frauenkongregationen im 19. Jahrhundert, Frankfurt a. M. 2000.
- Mergel, Thomas, Geht es weiterhin voran? Die Modernisierungstheorie auf dem Weg zu einer Theorie der Moderne, in: ders. u. Th. Welskopp (Hg.), Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theoriedebatte, München 1997, S. 203-232.
- Ders. u. Welskopp, Thomas (Hg.), Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theoriedebatte, München 1997.
- Ders., Zwischen Klasse und Konfession. Katholisches Bürgertum im Rheinland 1794-1914, Göttingen 1994, S. 235-305.
- Meuter, Günter und Otten, Henrike R. (Hg.), Der Aufstand gegen den Bürger. Anti-bürgerliches Denken im 20. Jahrhundert, Würzburg, Königshausen und Neumann 1999.
- Meynert, Joachim u.a. (Hg.), Unter Pickelhaube und Zylinder. Das östliche Westfalen im Zeitalter des Wilhelminismus 1888-1914, Bielefeld 1991.

- Michaelis, Herbert u.a. (Hg.), Ursachen und Folgen. Vom Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart. Eine Urkunden- und Dokumentensammlung zur Zeitgeschichte, Bd. 3, Berlin o. J..
- Mix, York-Gothart, Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne, Stuttgart 1995.
- Mock, Wolfgang, „Manipulation von oben“ oder Selbstorganisation der Basis? Einige neuere Ansätze in der englischen Historiographie zur Geschichte des deutschen Kaiserreichs, in: HZ, 232, 1981, S. 358-375.
- Mommsen, Wolfgang, Bürgerstolz und Weltmachtstreben. Deutschland unter Wilhelm II., 1890-1918, Berlin 1995.
- Mosse, George L., Die Nationalisierung der Massen. Politische Symbolik und Massenbewegungen von den Befreiungskriegen bis zum Dritten Reich, Frankfurt a. M. 1993.
- Ders., Nationalismus und Sexualität, Bürgerliche Moral und sexuelle Normen, München 1985.
- Müller, Detlef u. Zymek, Bernd, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945. Bd. II, Göttingen 1987.
- Müller, Sven Oliver, Die Nation als Waffe und Vorstellung. Nationalismus in Deutschland und Großbritannien im Ersten Weltkrieg, Göttingen 2002.
- Münch, Paul (Hg.), Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der „bürgerlichen Tugenden“, München 1984.
- Münkler, Herfried, Reich, Nation, Europa. Modelle politischer Ordnung, Weinheim 1996.
- Mütter, Bernd, Geschichtsunterricht als Forschungsproblem. Überlegungen zu Hilke Günther-Arndt, Geschichtsunterricht in Oldenburg 1900-1930, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 36, 1985, S. 642-657.
- Nahrstedt, Wolfgang, Die Entstehung der Freizeit, Göttingen 1972.
- Nelson, Robert, Deutsche Kameraden – Slawische Huren. Geschlechterbilder in den deutschen Feldzeitungen des Ersten Weltkriegs, in: Hagemann, Karen u. Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.), Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege, Frankfurt a. M. 2002, S. 91-107.
- Nipperdey, Thomas, Deutsche Geschichte 1866-1918. Arbeitswelt und Bürgergeist, Bd. I, München 1994.
- Ders., Deutsche Geschichte 1866-1918. Machtstaat vor der Demokratie, Bd. II, München 1992.
- Ders., War die wilhelminische Gesellschaft eine Untertanengesellschaft?, in: ders., Nachdenken über deutsche Geschichte, Essays, München 1986, S. 208-224.
- Ders., Wie modern war das Kaiserreich? Das Beispiel Schule, Opladen 1986.
- Ders., Nachdenken über deutsche Geschichte, Essays, München 1986.
- Nitschke, August u.a. (Hg.), Jahrhundertwende. Der Aufbruch in die Moderne. 1880-1930, Bd. 2, Hamburg 1990.
- Nohlen, Dieter (Hg.), Lexikon der Politik, München 1998.

- Quesel, Carsten, Pädagogik und politische Kultur in England 1870-1945, Berlin 2005.
- Palmowski, Jan M., Liberalism and the City. The Case of Frankfurt am Main 1866-1914, Oxford 1999.
- Pape, Walter (Hg.), 1870/71-1889/90. German Unifications and the Change of Literary Discourse, Berlin 1993.
- Pfister, Gertrud, Das Frauenbild in den Werken Jahn's, in: Stadion. Jahn-Symposium, 1978, S. 136-167.
- Dies., Mädchenturnen, in: Dithmar, Reinhard u. Schultz, Hans-Dietrich (Hg.), Schule und Unterricht im Kaiserreich, Ludwigsfelde 2006, S. 265-295.
- Planert, Ute, Vater Staat und Mutter Germania: Zur Politisierung des weiblichen Geschlechts im 19. und 20. Jahrhundert, in: dies. (Hg.), Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegung und Nationalismus in der Moderne, Frankfurt a. M. 2000, S. 15-65.
- Dies. (Hg.), Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegung und Nationalismus in der Moderne, Frankfurt a. M. 2000.
- Dies., Zwischen Partizipation und Restriktion: Frauenemanzipation und nationales Paradigma von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg, in: Langewiesche, Dieter u. Schmidt, Georg (Hg.), Föderative Nation. Deutschlandkonzepte von der Reformation bis zum Ersten Weltkrieg, München 2000, 387-428.
- Dies., Antifeminismus im Kaiserreich: Diskurs, soziale Formation und politische Mentalität, Göttingen 1998.
- Dies., Im Zeichen von „Volk“ und „Nation“: Emanzipation durch Emanzipationsgegnerschaft? Antifeministinnen im Bund zur Bekämpfung von Frauenemanzipation, in: Frauen & Geschichte Baden-Württemberg (Hg.), Frauen und Nation, Tübingen 1996, S. 190-203.
- Preuß, Ute, Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933, Frankfurt a. M. 1988.
- Puschner, Uwe, Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich. Sprache, Rasse, Religion, Darmstadt 2001.
- Ders. u.a. (Hg.), Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1871-1918, München u.a. 1996.
- Pust, Hans-Christian, Vaterländische Erziehung für höhere Mädchen: soziale Herkunft und politische Erziehung von Schülerinnen an höheren Mädchenschulen in Schleswig-Holstein 1861-1918, Osnabrück 2004.
- Quartaert, Jean H., „Damen der besten und besseren Stände“. „Vaterländische Frauenarbeit“ in Krieg und Frieden 1864-1890, in: Hagemann, Karen u. Pröve, Ralf (Hg.), Landsknechte, Soldatenfrauen und Nationalkrieger. Militär, Krieg und Geschlechterordnung im historischen Wandel, Frankfurt a. M. 1998, S. 247-275.
- Dies., German Patriotic Women's Work in War and Peace Time 1864-1890, in: Förster, Stig u.a. (Hg.), On the road to Total War. The American Civil War and the German Wars of Unification 1861-1871, Cambridge 1997, S. 449-477.
- Rahden, Till van, Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860-1925, Göttingen 2000.

- Reder, Dirk, Frauenbewegung und Nation. Patriotische Frauenvereine in Deutschland im frühen 19. Jahrhundert (1813-1830), Köln 1998.
- Rémond, René, Religion und Gesellschaft in Europa von 1789 bis zur Gegenwart, München 2000.
- Rimmele, Eva, Sprachenpolitik im deutschen Kaiserreich vor 1914, Frankfurt am Main 1996.
- Ritter, Gerhard A. (Hg.), Wahlen und Wahlkämpfe in Deutschland von den Anfängen im 19. Jahrhundert bis zur Bundesrepublik 1997.
- Rohe, Karl, Politik. Begriffe und Wirklichkeiten, Stuttgart u.a. 1994<sup>2</sup>.
- Ders., Wahlen und Wählertraditionen in Deutschland. Kulturelle Grundlagen deutscher Parteien und Parteiensysteme im 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt 1992.
- Rohkrämer, Thomas, Das Militär als Männerbund? Kult der soldatischen Männlichkeit im Deutschen Kaiserreich, in: Westfälische Forschung, 45, 1995, S. 169-187.
- Rohlfes, Joachim, Deutscher Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert. Staatlich-politische Vorgaben, geschichtswissenschaftliche Maßstäbe, pädagogische Impulse, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 55, 2004, S. 382-400.
- Ders., Vermittlung und Rezeption von Geschichte. Ein Forschungs- und Literaturbericht (GWU Beiheft), Stuttgart 1984, S. 33.
- Roth, Ralf, Von Wilhelm Meister zu Hans Castorp. Der Bildungsgedanke und das bürgerliche Assoziationswesen im 18. und 19. Jahrhundert, in: Hein, Dieter u. Schulz, Andreas, Bürgerkultur im 19. Jahrhundert. Bildung Kunst und Lebenswelt, München 1996, S. 121-139.
- Sachße, Christoph, Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1912, Opladen 1994<sup>2</sup>.
- Sagarra, Eda, Quellenbibliographie autobiographischer Schriften von Frauen im deutschen Kulturraum 1730-1918, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 11, 1986, S. 175-231.
- Salewski, Michael, Weiberlüste – Männerängste: Zum Geschlechterdiskurs im Fin de siècle, in: Lundt, Bea u.a. (Hg.), Frauen in Europa. Mythos und Realität, Münster 2005, S. 378-396.
- Ders., „Julian begib dich in mein Boudoir“. Weiberherrschaft und Fin de siècle, in: Bagel-Bohlan, Anja u. ders. (Hg.), Sexualmoral und Zeitgeist im 19. und 20. Jahrhundert, Opladen 1990, S. 43-69.
- Schallenberger, Horst, Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit, Ratingen 1964.
- Schaser, Angelika, Frauenbewegung in Deutschland: 1815-1933, Darmstadt 2006.
- Schellack, Fritz, Sedan- und Kaisergeburtstagsfeste, in: Düding, Dieter u.a. (Hg.), Öffentliche Festkultur. Politische Feste in Deutschland von der Aufklärung bis zum Ersten Weltkrieg, Reinbek 1988.
- Schieder, Wolfgang (Hg.), Religion und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Stuttgart 1993.
- Schilling, René, Kriegshelden. Deutungsmuster heroischer Männlichkeit in Deutschland 1813-1945, Paderborn 2002.

- Schimank, Uwe, Theorien gesellschaftlicher Differenzierung, Stuttgart 1996.
- Schmädeke, Jürgen, Wählerbewegung im Wilhelminischen Deutschland, 2 Bde., Berlin 1995.
- Schmidbaur, Marianne, Hedwig Kettler und der Verein Frauenbildung Reform, in: Brehmer, Ilse (Hg.), Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts, Bd.1, Pfaffenweiler 1990, S. 37-48.
- Schneider, Barbara, Höhere Schule im Nationalsozialismus. Zur Ideologisierung von Bildung und Erziehung, Köln 2000.
- Schneider, Gerhard, Der Geschichtsunterricht in der Ära Wilhelm II., in: Bergmann, Klaus u. ders. (Hg.), Gesellschaft, Staat, Geschichtsunterricht von 1500-1980, Düsseldorf 1982, S. 132-189.
- Ders., Anpassungsdruck und Anpassungsbereitschaft – Lernen in Zeiten des Umbruchs. Die Kontroverse über die Autonomie oder die Instrumentalisierung der Schule am Beispiel der klassischen Bildung (1890-1914), in: Sozialwissenschaftliche Informationen, 27, 1998, S. 41-49.
- Schneider, Ute, Politische Festkultur im 19. Jahrhundert. Die Rheinprovinz von der französischen Zeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges (1806-1918), Essen 1995.
- Schöck-Quinteros, Eva u. Streubel Christiane (Hg.), „Ihrem Volk verantwortlich“. Frauen der politischen Rechten 1890-1937. Organisationen – Agitationen – Ideologien, Berlin 2005.
- Schönemann, Bernd, Nationale Identität als Aufgabe des Geschichtsunterrichts nach der Reichsgründung, in: Internationale Schulbuchforschung, 11, 1988, S. 107-128.
- Schultz, Hans-Dietrich, Das „größere Deutschland muss es sein! – Der koloniale Gedanke im Geographieunterricht des Kaiserreichs und darüber hinaus, in: Dithmar, Reinhard u. Schultz, Hans-Dietrich (Hg.), Schule und Unterricht im Kaiserreich, Ludwigsfelde 2006, S. 183-234.
- Schumann, Andreas, Nation und Literaturgeschichte. Romantik-Rezeption im deutschen Kaiserreich zwischen Utopie und Apologie, München 1991.
- Schwalb, Angela, Mädchenbildung und Deutschunterricht: die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, Frankfurt a. M. 2000.
- Dies., Zwischen Reform und Tradition – Deutschunterricht an höheren Mädchenschulen, in: Dithmar, Reinhard u. Schultz, Hans-Dietrich (Hg.), Schule und Unterricht im Kaiserreich, Ludwigsfelde 2006, S. 33-58.
- See, Klaus v., Das Nibelungenlied – ein Nationalepos?, in: ders., Barbar, Germane, Arier. Die Suche nach der Identität der Deutschen, Heidelberg 1994, S. 83-134.
- Siegrist, Hannes, Bürgerlichkeit und Antibürgerlichkeit in historischer Perspektive, in: G. Meuter und H. R. Otten (Hg.), Der Aufstand gegen den Bürger. Antibürgerliches Denken im 20. Jahrhundert, Würzburg u.a. 1999, S. 35-50.
- Stambolis, Barbara, Nationalisierung trotz Ultramontanisierung oder: „Alles für Deutschland. Deutschland aber für Christus“. Mentalitätsprägende Wertorientierungen deutscher Katholiken im 19. und 20. Jahrhundert, in: HZ, 269, 1999, S. 57-97.

- Stöhr, Irene, „Organisierte Mütterlichkeit“. Zur Politik der deutschen Frauenbewegung um 1900, in: Hausen, Karin (Hg.), Frauen suchen ihre Geschichte, München 1983, S. 221-249.
- Dies., Emanzipation zum Staat? Der Allgemeine Deutsche Frauenverein – Deutscher Staatsbürgerinnenverband (1893-1933), Pfaffenweiler 1990.
- Stübig, Heinz, Nationalerziehung: pädagogische Antworten auf die „deutsche Frage“ im 19. Jahrhundert, Schwalbach 2006.
- Ders., Bildung, Militär und Gesellschaft in Deutschland. Studien zur Entwicklung im 19. Jahrhundert, Köln 1994.
- Ders., Der Einfluss des Militärs auf Schule und Lehrerschaft, in: Berg, Christa (Hg.), Handbuch der Bildungsgeschichte, Bd. IV, 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg, München 1991.
- Süchting-Hänger, Andrea, „Gleichgroße mutige Helferinnen“ in der weiblichen Gegenwart: Der Vaterländische Frauenverein und die Politisierung konservativer Frauen 1890-1914, in: Planert, Ute (Hg.), Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegung und Nationalismus in der Moderne, Frankfurt a. M. 2000, S. 131-146.
- Tacke, Charlotte, Denkmal im sozialen Raum. Nationale Symbole in Deutschland und Frankreich im 19. Jahrhundert, Göttingen 1995.
- Dies., Nation und Geschlechtscharaktere, in: Frauen & Geschichte Baden-Württemberg (Hg.), Frauen und Nation, Tübingen 1996, S. 35-48.
- Tenorth, Heinz-Elmar, Schule im Kaiserreich, in: Dithmar, Reinhard u. Schultz, Hans-Dietrich (Hg.), Schule und Unterricht im Kaiserreich, Ludwigsfelde 2006, S. 11-31.
- Thonhauser, Joseph, Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs), in: Fritzsche, Karl-Peter (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung in Europa, Frankfurt a. M. 1992, S. 55-78.
- Titze, Hartmut, Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren, Göttingen 1990.
- Ders., Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt a. M. 1973.
- Tomkowiak, Ingrid, Lesebuchgeschichten. Erzählstoffe in Schullesebüchern 1770-1920, Berlin 1993.
- Trepp, Anne-Charlott, Sanfte Männlichkeit und selbständige Weiblichkeit. Frauen und Männer im Hamburger Bürgertum zwischen 1770 und 1840, Göttingen 1996.
- Ullmann, Hans-Peter, Politik im Kaiserreich 1871-1918, München 1999.
- Ulrich, Bernd u.a. (Hg.), Untertan in Uniform. Militär und Militarismus im Kaiserreich 1871-1914, Frankfurt a. M. 2001.
- Verhey, Jeffrey, Der „Geist von 1914“ und die Erfindung der Volksgemeinschaft, Hamburg 2000.
- Vierhaus, Rudolf, Bildung, in: geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1, Stuttgart 1972, S. S. 508-551.

- Vogel, Barbara, Vom linken zum rechten Nationalismus. Bemerkungen zu einer Forschungsthese, in: Wendt, Bernd (Hg.), Vom schwierigen Zusammenwachsen der Deutschen, Frankfurt a. M. 1992, S. 97-110.
- Vogel, Jakob, Nationen im Gleichschritt. Der Kult der „Nation in Waffen“ in Deutschland und Frankreich 1871-1914, Göttingen 1997.
- Ders., Stramme Gardisten, temperamentvolle und anmutige Damen. Geschlechterbilder im deutschen und französischen Kult der „Nation in Waffen“, in: Frevert, Ute (Hg.), Militär und Gesellschaft im 19. und 20. Jahrhundert, Stuttgart 1997, 245-262.
- Volkov, Shulamit, Antisemitismus als kultureller Code, München 2000<sup>2</sup>.
- Dies., Die Juden in Deutschland 1780-1918, München 1994.
- Vondung, Klaus, Deutsche Apokalypse 1914, in: ders., (Hg.), Das Wilhelminische Bildungsbürgertum: zur Sozialgeschichte und seiner Ideen, Göttingen 1976, S. 153-171.
- Ders., (Hg.), Das Wilhelminische Bildungsbürgertum: zur Sozialgeschichte und seiner Ideen, Göttingen 1976.
- Voskamp, Wilhelm (Hg.), Klassik im Vergleich. Normativität und Historizität europäischer Klassiken. DFG-Symposium 1990, Stuttgart u.a. 1993.
- Walkenhorst, Peter, Nation - Volk - Rasse. Radikaler Nationalismus im Deutschen Kaiserreich 1890-1914, Göttingen 2007.
- Wahl, Hans-Rudolf, „Die Kultur des Nationalen“? Wie geht es weiter in der Nationalismusforschung, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 46, 1998, S. 811-817.
- Wawrzyn, Heidemarie, Vaterland statt Menschenrecht. Formen der Judenfeindschaft in den bürgerlichen Frauenbewegungen, Marburg 1999.
- Dies., Als die „Mütter der Nation“ Abschied nahmen von den Menschenrechten: Über Antisemitismus in den bürgerlichen Frauenbewegungen 1865-1918, in: U. Planert (Hg.), Nation, Politik und Geschlecht. Frauenbewegung und Nationalismus in der Moderne, Frankfurt a. M. 2000, S. 182-197.
- Weber, Eugen, Peasants into Frenchmen. The Modernization of Rural France 1870-1914, London 1979<sup>2</sup>.
- Weber, Max, Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, (besorgt v. Winkelmann, Johannes), Tübingen 1972<sup>5</sup>.
- Wehler, Hans-Ulrich, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, 1849-1914, Bd. 3, Von der deutschen „Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs, München 1995.
- Ders., Nationalismus als fremdenfeindliche Integrationsideologie, in: Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), Das Gewalt-Dilemma, Frankfurt a. M. 1994, S. 73-90.
- Ders., Nationalismus und Nation in der deutschen Geschichte, in: H. Berding (Hg.), Nationales Bewusstsein und kollektive Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1994, S. 163-175.
- Weichlein, Siegfried, Nation und Region. Integrationsprozesse im Bismarckreich, Düsseldorf 2004.

- Weidenfeller, Gerhard, VDA. Verein für das Deutschtum im Ausland. Allgemeiner Deutscher Schulverein. (1881-1918): Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Nationalismus und Imperialismus im Kaiserreich, Bern 1976.
- Weiser, Johanna, Das preußische Schulwesen im 19. und 20. Jahrhundert. Ein Quellenbericht aus dem Geheimen Staatsarchiv Stiftung Preußischer Kulturbesitz, Köln 1996.
- Wendt, Bernd (Hg.), Vom schwierigen Zusammenwachsen der Deutschen, Frankfurt a. M. 1992.
- Wette, Wolfram, Für eine Belebung der Militarismusforschung, in: ders. (Hg.), Militarismus in Deutschland 1871 bis 1945, Münster 1999, S. 13-37.
- Ders. (Hg.), Militarismus in Deutschland 1871 bis 1945, Münster 1999.
- Wickert, Christl (Hg.), „Heraus mit dem Frauenwahlrecht“: Die Kämpfe der Frauen in Deutschland und England um die politische Gleichberechtigung, Pfaffenweiler 1990.
- Wiedemann, Conrad, Deutsche Klassik und nationale Identität. Eine Revision der Sonderwegs-Frage, in: Vosskamp, Wilhelm (Hg.), Klassik im Vergleich. Normativität und Historizität europäischer Klassiken. DFG-Symposion 1990, Stuttgart u.a. 1993, S. 541-569.
- Wienfort, Monika, Kaisergeburtstagsfeiern am 27. Januar 1907. Bürgerliche Feste in den Städten des Deutschen Kaiserreichs, in: Hettling, Manfred u. Nolte, Paul (Hg.), Bürgerliche Feste. Symbolische Formen politischen Handelns im 19. Jahrhundert, Göttingen 1993, S. 157-191.
- Dies., Bürgerliche Kultur im monarchischen Staat. Kaisergeburtstagsfeste in Minden-Ravensberg 1889-1913, in: Meynert, Joachim u.a. (Hg.), Unter Pickelhaube und Zylinder. Das östliche Westfalen im Zeitalter des Wilhelminismus 1888-1914, Bielefeld 1991, S. 421-439.
- Wildhagen, Harald, „Lass dich gelüsten nach der Männer Bildung...“. Mädchenbildung in Preußen, Berlin 1994.
- Winkler, Heinrich August, Vom linken zum rechten Nationalismus: Der deutsche Liberalismus in der Krise von 1878/79, in: Geschichte und Gesellschaft, 4, 1978, S. 5-28.
- Wölk, Monika, Der preußische Volksschulabsolvent als Reichstagswähler 1871-1912. Ein Beitrag zur Historischen Wahlforschung in Deutschland, Berlin 1980.
- Wulf, Rüdiger, Hurra, heut ist ein froher Tag, des Kaisers Wiegenfest!. Schulfeste zum Kaisergeburtstag und zum Sedantag unter Wilhelm II, in: Löher, Jochen u. ders., „Furchtbar dräute der Erbfeind“. Vaterländische Erziehung in den Schulen des Kaiserreichs 1871-1918, Dortmund 1996, S. 57-95.
- Yuval-Davis, Nira, Geschlecht und Nation, Emmendingen 2001 (engl. Orig. London u.a. 1997).
- Ziemann, Benjamin, Sozialmilitarismus und militärische Sozialisation im deutschen Kaiserreich 1870-1914: Desiderate und Perspektiven in der Revision eines Geschichtsbildes, GWU, 53, 2002, S. 148-164.
- Ders., Front und Heimat. Ländliche Kriegserfahrungen im südlichen Bayern 1914-1923, Essen 1997.

- Zurwehme, Martin, „...aber die Treue ist gehalten bis in den Tod“. Der Nibelungenmythos im 19. und 20. Jahrhundert, in: *Geschichte lernen*, 52, 1996, S. 34-41.
- Zymek, Bernd, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften. 1871-1952*, Ratingen/Kastellaun 1975.
- Ders. u. Neghabian, Gabriele (Bearb.), *Sozialgeschichte und Statistik des Mädchen-schulwesens in den deutschen Staaten, 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band II: Höhere und mittlere Schulen, T.3*, Göttingen 2005.