

Sieht man sich die Beiträge näher an, werden erhebliche Unterschiede im Zugang zum Hauptthema offensichtlich. Marsha Rozenblit, zum Beispiel, bezieht sich auf die Unterscheidung von „the civic nationalism of the United States, England, and France“ und „the ethnic nationalism of Central and Eastern Europe“ (S. 180) – eine Dichotomie, die durch Forschungen der letzten zehn Jahren zunehmend in Frage gestellt wurde. Pieter Judson dagegen argumentiert bewusst radikaler, wenn er behauptet: „The fact remains that most social scientists for the most part now accept the fiction of nations and ethnicities as real and legitimate categories of human experience“ (S. 16). Wo für Judson der vorliegende Band die „contours of a nonnationalized world“ zeigt (S. 1), scheinen jedoch die meisten Autoren mit der Annahme zu arbeiten, dass die Nationalisierung bereits weit fortgeschritten war. So erkennen Paces und Wingfield an, dass die Denkmäler, die sie untersuchen „became repositories for multiple meanings, and invited a variety of interpretations, which were often at cross purposes with one another“ (S. 109). Trotzdem, auch wenn Katholiken und Liberale, zum Beispiel das Ausmaß diskutierten, in dem Joseph II. als Symbol für die aufgeklärte Reform gelten könnte, in ethnischen Verhältnissen „these statutes had gained high visibility and precise, national meanings in the Czech-German clashes in the decades that preceded 1914“ (S. 119). Judson hat sicherlich recht, wenn er die Mängel des konstruktivistischen Ansatzes hervorhebt, und daran erinnert, dass die der traditionellen Historiographie innewohnenden national(istisch)en Paradigmen zu überprüfen und aufzubrechen sind. Ob alle Autoren seinem im ersten Satz des Bandes geäußerten Anspruch unterstützen, dass „only a century separates us from the largely nonnational world that was Habsburg Central Europe“ (S. 1), muss – nach dem Lesen dieses aufregenden und herausfordernden Bandes – offen bleiben.

*Laurence Cole*

---

## Werner Auer, Kriegskinder. Schule und Bildung in Tirol im Ersten Weltkrieg

*(Tirol im Ersten Weltkrieg. Politik-Wirtschaft-Gesellschaft 7), Innsbruck: Universitätsverlag Wagner 2008, 364 Seiten.*

Der Untertitel der in Innsbruck als Dissertation approbierten und 2008 als siebter Band in der Reihe „Tirol im Ersten Weltkrieg. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft“ erschienenen Arbeit von Werner Auer mag aus schul- und bildungshistorischer Warte etwas verwundern. Denn anders als man es bisher von den größeren Zeiträume abdeckenden Veröffentlichungen im Bereich Schulgeschichte gewohnt war, untersucht Auer im Wesentlichen

„nur“ vier Jahre. Diese kurze Zeitspanne wird allerdings auf zweifache Weise gerechtfertigt: Zum einen soll eine weitere Lücke in der Erforschung des Ersten Weltkrieges in Tirol geschlossen werden, zum anderen muss ein sehr beschränkter zeitlicher Rahmen durchaus erlaubt sein, wenn man es sich zum Ziel setzt, einen Aspekt dicht zu beschreiben.

Auers Arbeit steht in der Tradition der seit dem Wintersemester 1991/92 an der Universität Innsbruck und seit 1995 am Tiroler Landesarchiv betriebenen regionalen Weltkriegsforschung, die seit dem Paradigmenwechsel in den 60er Jahren durch die Abkehr von der sogenannten „Offiziersgeschichtsschreibung“<sup>1</sup> den Anschluss an die internationale Forschung zu finden sucht. Diese besteht u.a. darin, den Blick von der Front ins Hinterland zu richten. Es geht nicht mehr um den Krieg als militärisches Ereignis, vielmehr um den Krieg als Rahmenbedingung für wirtschaftliche, soziale, mentale und kulturelle Prozesse. Werner Auer untersucht daher das Bildungswesen als Teil der Kultur, eingebettet in den ereignisgeschichtlichen Rahmen „Erster Weltkrieg“. In ihrer Form stellt die Arbeit im deutschsprachigen Raum eine Pionierarbeit dar. Es gibt keine vergleichbare Studie, die die Institution Schule eines bestimmten Raumes zur Zeit des Ersten Weltkrieges in einer solchen Breite darstellt.

Auer beginnt in einem ersten kurzen Abschnitt seine Darstellung mit den rechtlichen Dispositionen des Tiroler Schulwesens: Ausgehend vom Gesetz über die staatliche Schulaufsicht von 1868, über dessen Annahme nach einem über zwei Jahrzehnte währenden Schulstreit im Jahre 1892, bis hin zu den beiden Gesetzen des Jahres 1910 über die Rechtsverhältnisse des Lehrstandes und über die Errichtung und Erhaltung der Volks- und Bürgerschulen. Der Leser bekommt hierin die essentiellen Informationen über die k.k. Schulorganisation vermittelt, wie sie bis zum Ende der Monarchie fortbestand.

Chronologisch-thematisch strukturierend dringt Auer zum eigentlichen Thema seiner Arbeit, dem Einfluss des Krieges auf die Schule, vor. Ausgehend von der Wachablöse der zivilen Verwaltung Tirols durch die militärische werden die räumlichen, personellen, organisatorischen und materiellen Einschränkungen, denen die Schule nach Kriegsbeginn ausgesetzt war, beschrieben. Aufgrund der Besetzung von Schulgebäuden durch das Militär blieben die Schulen vorerst geschlossen. Für viele Schulen wurde dies zu einem Dauerzustand, vor allem nach dem Kriegseintritt Italiens.

Der personelle Aderlass durch die Einberufung vieler Lehrer bedeutete eine zusätzliche Belastung, die die Landesschulbehörden durch den verstärkten Einsatz der im Dienst belassenen Lehrer und das Zurückgreifen auf

1 Oswald ÜBEREGGER, Vom militärischen Paradigma zur „Kulturgeschichte des Krieges“? Entwicklungslinien der österreichischen Weltkriegsgeschichtsschreibung im Spannungsfeld militärisch-politischer Instrumentalisierung und universitärer Verwissenschaftlichung. In: DERS. (Hg.), Zwischen Nation und Region. Weltkriegsforschung im internationalen Vergleich. Ergebnisse und Perspektiven (Tirol im Ersten Weltkrieg. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft 4), Innsbruck 2004, S. 63–122, hier 98.

Supplenten zu kompensieren versuchten. Die Maßnahmen zeitigten aber nur geringe Besserungen, stieg doch nach den Berechnungen von Auer die Wochenbelastung einiger Lehrer – freilich inklusive den außerschulischen Betreuungsstunden – auf bis zu 80 Stunden. Die Möglichkeit einer Befreiung vom Militärdienst wurde nach dem Kriegseintritt Italiens erschwert, was zu einem langjährigen Interessenskonflikt zwischen Landesschulrat (LSR) und Militärkommando führte. Eine längerfristige Lösung des Problems fand man schließlich im wachsenden Einsatz von Lehrerinnen. Auer vermutet den Anteil an weiblichem Lehrpersonal bei über 70%. In den Mittelschulen, wo keine Lehrerinnen unterrichten durften, versuchte man den Lehrermangel, durch den Rückgriff auf pensionierte Lehrer zu beheben. Doch dieser Versuch scheiterte an der zu geringen Resonanz bei den Lehrern. Wie man dem Problem allerdings weiter begegnete, wird nicht näher ausgeführt.

Im Trentino war die Situation besonders schwierig, da italienische Lehrer meist als politisch verdächtig galten und sich das Militärkommando gegen ihren Schuleinsatz stellte. Der besonderen trentinischen Situation widmet Auer immer wieder breiten Raum, wenn es etwa um die militärgerichtliche Verfolgung von Lehrern, die Germanisierungstendenzen im Trentino oder um die Konfinierung, Internierung und Evakuierung suspekter Trentiner Lehrer und Schüler geht. Vor allem die Internierung von 1.754 Trentinern in Katzenau bei Linz stellt ein besonders trauriges Kapitel in der Geschichte Tirols des 20. Jahrhunderts dar. Dass das Sterben der österreichischen Idee dem restriktiven Vorgehen der Behörden selbst zuzuschreiben ist, hat bereits Gerd Pircher im ersten Band dieser Reihe festgestellt.<sup>2</sup>

Die Schulpraxis im Gesamttiroler Raum war demnach gekennzeichnet von „unregelmäßigen Unterrichtszeiten, verkürzten Schuljahren, vielen Stundenausfällen, einem häufigen Lehrerwechsel, der Einberufung von Schülern, dem Entfall von ganzen Unterrichtsgegenständen, der Unerfahrenheit vieler Supplenten, die Disziplinschwierigkeiten hatten und fachlich schlecht waren, von Klassenzusammenlegungen auch während des Unterrichtsjahres, von Stoffkürzungen und vom langen Vormittagsunterricht mit verkürzten Pausen“ (S. 71). Unter diesen Umständen konnte nicht einmal das Mindestmaß an Unterrichtserfolgen gezeitigt werden, um eine ansprechende intellektuelle Weiterentwicklung der Jugend zu gewährleisten, wie ein Bezirksschulinspektor an den LSR monierte (S. 72).

Das Kapitel „organisatorische Einschränkungen“ scheint der Autor aufgrund tiefer gehender Differenzierung quasi erzwungen haben zu wollen, denn die Botschaft dieses Unterkapitels hätte – und ist es zum Teil auch – bereits in die vorhergehenden Kapitel über die räumlichen und personellen Einschränkungen einfließen können.

2 Gerd PIRCHER, *Militär, Verwaltung und Politik in Tirol im Ersten Weltkrieg (Tirol im Ersten Weltkrieg. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft 1)*, Innsbruck 1995, hier S. 122.

Nicht zuletzt hatte die Schule unter den enormen Budgetkürzungen zu leiden: Mittelschulen blieben geschlossen (8 von 23), die Schulen konnten im Winter aufgrund des Kohlemangels kaum geheizt werden, die Steuerrückgänge in den Gemeinden als Erhalter der Volksschulen bedingten geringere Investitionen in die Schulen, die Fortbildungskurse für die Lehrer wurden gestrichen und die Lebensmittelknappheit führte im Schuljahr 1915/16 in Innsbruck sogar dazu, dass der tägliche Schulgottesdienst gestrichen wurde, um den Schülern durch das längere Schlafen die Hungerzeit etwas zu verkürzen.

Alles in allem wird hier dank unzähliger Beispiele deutlich, wie sehr sich der Schulalltag ab 1914 schlagartig verändert und fortlaufend verschlechtert hat. Der positive Schub etwa in Sachen Lehrerbesoldung, der vor dem Krieg eingeleitet wurde, wurde jäh abgebrochen. Die Novellierung der Gesetze von 1910 wurde zurückgestellt. Einzig die Lage der Lehrerinnen verbesserte sich kurzfristig, wenn man in Betracht zieht, dass sie nun auch in leitenden Positionen wiederzufinden sind. Dies war aber mehr dem Lehrermangel zuzuschreiben als einem gesellschaftlichen Umdenken. Ein solches ließ noch lange auf sich warten. Der Lehrerinnenzölibat etwa wurde in Österreich erst 1962 aufgehoben!

Sehr gut arbeitet Auer auch die Rolle der Schule an der Heimatfront und ihre Indienstnahme durch die Kriegswirtschaft heraus. Der Staat benützte die Schule bzw. die Schüler dazu, um die Opferbereitschaft der Schülereltern und der Bevölkerung insgesamt bis auf das Letzte auszuschlachten. Davon zeugen die zwischen August 1914 und Oktober 1917 durchgeführten überaus erfolgreichen 25 Sammelaktionen, obschon die Spendenfreudigkeit gegen Kriegsende deutlich zurückging. Ausschlaggebend für die Beteiligung an diesen zahllosen Aktionen waren nicht nur die Treue zu Gott, Kaiser und Vaterland und die besondere Begeisterungsfähigkeit der Kinder, sondern auch der gesellschaftliche Druck, dem sich Kinder und Eltern ausgesetzt sahen, wenn die Öffentlichkeit der Schule dazu genutzt wurde, um besonders fleißige Spender und Sammler auszuzeichnen. Die Schule fungierte (bis heute) als staatliche Disziplinierungsanstalt der Kinder und deren Eltern. Neu war allerdings, dass der einzige Sinn und Zweck der Schule in der Vermittlung der kriegswirtschaftlichen Interessen der Monarchie bestand. Die Schule wurde so zu einer hochgradig politischen Anstalt, an der eine ausschließlich ideologische Bewusstseinsbildung stattzufinden hatte. Ziel war das Anerkennen der überkommenen Strukturen, in denen Kaiser Franz Joseph Identifikations- und Ersatzvaterfigur war. Daher musste den Schülern Zucht, Geduld, Ordnung und Disziplin beigebracht werden. Das war zwar nichts Neues, aber das Ausmaß hatte eine neue Dimension erreicht.

Im Deutschunterricht etwa ist eine zunehmende Verschiebung von den germanisch-klassischen Literaturdenkmälern hin zu kriegsverherrlichender, gefühlsduseliger Tendenzliteratur festzustellen. Man denke etwa an Bruder

Willram. Die Schulaufsätze hatten bevorzugt den Krieg zum Thema. Hier wäre allerdings interessant zu erfahren, in welchem Ausmaß das geschehen ist – und zwar durch eine statistische Erschließung, denn die Zitation von ein paar Jahresberichten scheint mir etwas zu wenig zu sein. Wenn Auer weiters feststellt, dass im Schuljahr 1915/16 am Meraner Gymnasium fünf von neun Aufsätzen Themen zur aktuellen Kriegssituation beinhalteten und dass dies beispielhaft sei für alle anderen Mittelschulen, da die Zahl der kriegsbezogenen Themen größer als die der anderen war, dann mag dies zwar glaubhaft sein, aber ohne Nachweis ist dies historisch nicht einwandfrei haltbar. Auch die Zitation von Rudolf Latzke (S. 141) als maßgeblichen theoretischen Ideengeber für den Deutschunterricht in Tirol ist nicht ganz einleuchtend, da Latzkes Ausführungen in einer Sonderbeilage zum Verordnungsblatt des LSR für Niederösterreich erschienen. Dasselbe gilt für das Fach Latein (S. 145).

Ähnlich wie das Fach Deutsch durchsetzte die allgemeine Mobilisierung auch andere Fächer. Der Übergang vom Turnunterricht zu militärischen Übungen war fließend. Er hatte jedenfalls eine klare Zielrichtung: die Erziehung zum Soldaten. Das Repertoire reichte vom Gefechtsexerzieren über Geländeübungen bis hin zu Schießübungen.

Das Militär versuchte den Druck auf die Schule im Laufe des Krieges ständig zu erhöhen. Zensur, verschiedenste Disziplinarstrafen, Internierungen usw. waren Mittel, wie man sie nicht nur, aber vor allem gegen sie Schule des italienischsprachigen Landsteils benützte. Dabei wurde wenig Fingerspitzengefühl gezeigt. Allerdings ist es entgegen Auers Meinung kaum verwunderlich, dass die Lektüre der *Promessi Sposi* nicht gern gesehen war, da sie als durchwegs nationaler Roman galten, wenngleich sie, wie Auer betont, ein großartiges Werk der Weltliteratur sind (S. 193).

Durch Feste und Feiern sollte die Gesinnungsgemeinschaft gestärkt werden. Die Festreden waren dominiert von mythischen Gemeinplätzen wie dem des friedliebenden Kaisers, der Verteidigung gegen den feindlichen Aggressor oder der Einigkeit der Nationalitäten. Ideologisch abgesichert wurden die profanen Feiern durch die Verbindung mit religiösen Symbolen und Ritualen. Es sollte für die Kinder dadurch ein unvergesslicher Moment geschaffen werden. Die Kriegspropaganda war aber nicht nur bei großen Feierlichkeiten zu finden, sie reichte vielmehr bis hinunter zu den Schreibmaterialien, wenn es etwa Löschpapier in kaisergelber Farbe oder Schulmappen mit dem Bild des Kaisers und der Aufschrift „Ich vertraue auf meine Völker und die Gerechtigkeit unserer Sache“ zu kaufen gab.

Aus pädagogischer Sicht besonders wichtig, ist die Frage nach den Erziehungszielen des Staates während des Krieges. Die hierarchisch-ständische Struktur der Monarchie verlangte – wie Auer feststellt – Unterordnung und Gehorsam. Wichtiges Erziehungsmittel dabei waren Strafen. Die Ablehnung von allzu übertriebener Härte in Kriegszeiten durch den LSR

war aber keine „pädagogische Sensation“ (S. 188), die ihre Ursache in den Zeitverhältnissen hatte, sondern wurde bereits im Paragraph 24 der Schul- und Unterrichtsverordnung aus dem Jahre 1870 nur für den äußersten Notfall vorgesehen. Als sich in den folgenden Jahrzehnten die Beschwerden über den Missbrauch des Züchtigungsrechtes vermehrten, sah sich der LSR genötigt dies unter die schwersten Disziplinarvergehen zu stellen.<sup>3</sup> Etwas unklar bleibt hier also die Frage, ob die vom LSR verfügte „möglichst milde Handhabung der disziplinären Mittel“ (S. 69) oder „Drill und körperliche Züchtigung“ (S. 87) den Schulalltag bestimmten bzw. ob es tatsächlich zu einer „Wende hin zu einer auf Verständnis aufgebauten pädagogischen Klimaveränderung“ (S. 69) kam.

Im dritten und letzten Abschnitt werden schließlich die Vorgänge an der Universität Innsbruck aufgezeigt, ohne wirklich neue Erkenntnisse zu liefern, abgesehen davon, dass der Krieg auch hier organisatorische, personelle und materielle Einschränkungen mit sich brachte. Die politische Einstellung einiger Professoren, der weit verbreitete Antisemitismus und Deutschnationalismus innerhalb der Studentenschaft und die Begrüßung des Krieges als „omnium pater“ sind altbekannte Tatsachen. Die jeweiligen Ausblicke auf die Nachkriegszeit mit der Feststellung, dass es unmittelbar nach Kriegsende mit dem Tiroler Bildungswesen keinesfalls wieder bergauf ging, runden die Arbeit ab.

Die Quintessenz der Arbeit, nämlich, dass der Erste Weltkrieg immense Opfer auch von Seiten der Schule gefordert hat, ist keine bahnbrechende neue Erkenntnis. Das war anzunehmen. Der besondere Wert der Arbeit liegt vielmehr in der empirischen Veranschaulichung der Schulsituation Tirols im Ersten Weltkrieg. Dazu schöpft Auer aus einer fast unüberschaubaren Fülle an größtenteils offiziellen Quellen. Um alltags- und mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen und daher einer „Geschichte von unten“ gerecht zu werden, wäre sicher ein stärkeres Zurückgreifen auf Selbstzeugnisse sinnvoll gewesen. Denn wie der Schüler den Schulalltag aus seiner Sicht erlebt hat, ist wohl nur aus solchen Quellen eruierbar. Weiters hätte man sich vom Autor als ehemaligen Direktor der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Innsbruck auch etwas mehr an Informationen zu den Kindergärten erwartet. Abgesehen von diesen beiden Kritikpunkten und einigen oben erwähnten Fragezeichen, ist Werner Auer unbestreitbar eine flüssig geschriebene, angenehm lesbare und weitgehend klar strukturierte Arbeit gelungen, die, ganz so wie man es sich von einer regionalgeschichtlichen Arbeit erwartet, das Kleine eingebettet im Großen sehr detailgesättigt erzählt. Begrüßenswert ist schließlich die Berücksichtigung des gesamten historischen Tirol. Die Arbeit kann

3 Annemarie AUGSCHÖLL, Schüler und Schulmeister. Im Spiegel der österreichischen und tirolischen Verordnungen, Innsbruck 2000, hier S. 143 f.

man ohne Zweifel als äußerst wichtigen Impuls für die weitere Erforschung der Tiroler Schul- und Bildungsgeschichte des 20. Jahrhunderts und als wertvolles Mosaiksteinchen in der regionalen Weltkriegsforschung betrachten.

*Philipp Tolloi*

---

Horst Schreiber, Nationalsozialismus und Faschismus in Tirol und Südtirol. Opfer.Täter.Gegner. Mit einem Beitrag von Gerald Steinacher und Philipp Trafojer

*(Tiroler Studien zu Geschichte und Politik 8), Innsbruck: StudienVerlag 2008.*

Die ehemals in apodiktisch-emphatischem Brustton der Überzeugung intonierte Legitimation des Geschichtsunterrichtes „Aus der Geschichte lernt man“ ist durch die historische Entwicklung selbst in Frage gestellt, wenn nicht gar widerlegt. Chauvinismus, Xenophobie und rassistische Dünkel sind in manchen Ländern nicht mehr bedauerliche Randphänomene, sondern in die Mitte der Gesellschaft eingedrungen, ja sie sind gesellschaftsfähig.

Deshalb wäre es naheliegend und verführerisch, die Neuerscheinung eines Buches über den Nationalsozialismus mit einem lethargisch-fatalistischen Gähnen aufzunehmen. Selbst die Autoren des vorliegenden Buches sind sich dieser Gefahr bewusst. So schreibt Peter Niedermair im Vor- und Begleitwort: „Um das Jahr 2000 wurden trotz intensiven Unterrichts bei Jugendlichen in Österreich und Deutschland auffallende Wissenslücken und deutliche Abwehrphänomene beobachtet. Jugendliche stöhnen ob all der pädagogischen Bemühungen ‚Nicht schon wieder!‘. Besonders engagierte LehrerInnen scheinen mit ihrer Betroffenheitsdidaktik ihre Absicht zu verfehlen.“ (S. 18).

Diesem paradox-fatalen Trend trotzen die Autoren durch ihre herausragende pädagogisch-didaktische Kompetenz. Sie fühlen sich einer universalen Pädagogik verpflichtet, die den jungen Menschen als eigenständig denkendes und handelndes Subjekt wahrnimmt.

Das Sachbuch hat zudem einen unmittelbaren Bezug zum regionalen kulturellen und politischen Umfeld der Jugendlichen und verankert den Nationalsozialismus als integralen Bestandteil in der Regional- bzw. Heimatgeschichte. Nicht nur nach Ansicht der Autoren ist dieses Buch „ein geeignetes Medium der Verflachung durch Kommerzialisierung und massenmediale Verwertung entgegenzuwirken“.

Deshalb kann uneingeschränkt konstatiert werden: Es gibt Bücher, die schlagen punktuelle Lichtungen in das Dickicht diffus-dumpfer Unkenntnis. Horst Schreiber schlägt mit seiner Darstellung des Nationalsozialismus und